

ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

HOÀNG TRUNG THẮNG

**PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN
CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG
ĐẠI HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC**

Ngành: Lý luận và lịch sử giáo dục
Mã số: 9140102

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Người hướng dẫn: PGS. TS NGUYỄN VĂN LÊ

THÁI NGUYÊN - 2022

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nghiên cứu của luận án là khách quan, trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình khoa học nào khác.

Thái Nguyên, tháng 09 năm 2022

Tác giả luận án

Hoàng Trung Thắng

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
MỤC LỤC.....	ii
DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT	vi
DANH MỤC CÁC BẢNG, SƠ ĐỒ	vii
MỞ ĐẦU	1
1. Lý do chọn đề tài	1
2. Mục đích nghiên cứu	2
3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu.....	2
4. Giả thuyết khoa học.....	3
5. Nhiệm vụ nghiên cứu	3
6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu	3
7. Phương pháp tiếp cận và phương pháp nghiên cứu	4
8. Luận điểm bảo vệ	6
9. Câu hỏi nghiên cứu.....	6
10. Đóng góp mới của luận án.....	7
11. Cấu trúc của luận án	7
Chương 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC	8
1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề.....	8
1.1.1. Những nghiên cứu năng lực nghề nghiệp của người giáo viên.....	8
1.1.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên.....	13
1.1.3. Những nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học	18
1.1.4. Đánh giá chung về tổng quan nghiên cứu vấn đề.....	18
1.2. Các khái niệm công cụ.....	19
1.2.1. Nghề nghiệp.....	19

1.2.2. Năng lực, năng lực nghề nghiệp và năng lực nghề nghiệp giáo viên.....	20
1.2.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp và phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	25
1.2.4. Sinh viên dân tộc thiểu số.....	27
1.3. Năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở trường đại học.....	28
1.3.1. Một số đặc điểm của sinh viên dân tộc thiểu số.....	28
1.3.2. Khung năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học	29
1.4. Vấn đề phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở trường đại học	33
1.4.1. Ý nghĩa, tầm quan trọng của phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	33
1.4.2. Mục tiêu, nguyên tắc, nội dung và các con đường phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	33
1.4.3. Những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	44
Kết luận chương 1.....	50
Chương 2: THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC	51
2.1. Những vấn đề chung về khảo sát thực trạng.....	51
2.1.1. Khái quát về các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc	51
2.1.2. Tổ chức khảo sát thực trạng	53
2.2. Thực trạng năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc	55
2.2.1. Thực trạng năng lực dạy học của sinh viên dân tộc thiểu số.....	55
2.2.2. Thực trạng năng lực giáo dục của sinh viên dân tộc thiểu số	57

2.2.3. Thực trạng các năng lực nghiệp vụ sư phạm khác của sinh viên dân tộc thiểu số.....	59
2.2.4. Đánh giá chung về năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc	61
2.3. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc	63
2.3.1. Thực trạng nhận thức của sinh viên, giảng viên và giáo viên phổ thông về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	63
2.3.2. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc	71
Kết luận chương 2.....	92
Chương 3: BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC	94
3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	94
3.1.1. Đảm bảo mục tiêu của giáo dục đại học.....	94
3.1.2. Đảm bảo tính đối tượng	94
3.1.3. Đảm bảo tính thực tiễn	95
3.1.4. Đảm bảo tính hệ thống, kế thừa và phát triển	95
3.1.5. Đảm bảo tính khả thi và tính hiệu quả.....	95
3.2. Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	96
3.2.1. Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình	96
3.2.2. Biện pháp 2: Biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các chuyên đề và học phần tự chọn dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp	100

3.2.3. Biện pháp 3: Đa dạng môi trường học tập phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học..	108
3.2.4. Biện pháp 4. Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số	113
3.2.5. Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số	117
3.2.6. Mối quan hệ giữa các biện pháp.....	121
3.3. Thăm dò về tính khả thi của các biện pháp phát triển phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.....	122
3.3.1. Tổ chức thăm dò ý kiến	122
3.3.2. Kết quả thăm dò ý kiến.....	123
3.4. Thực nghiệm ứng dụng một số biện pháp đã đề xuất	123
3.4.1. Khái quát về thực nghiệm.....	123
3.4.2. Kết quả thực nghiệm sư phạm.....	135
Kết luận chương 3.....	139
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	140
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....	142
TÀI LIỆU THAM KHẢO	143
PHỤ LỤC.....	

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Chữ viết tắt	Nội dung chữ viết tắt
1	CDR	Chuẩn đầu ra
2	CTĐT	Chương trình đào tạo
3	DTTS	Dân tộc thiểu số
4	ĐC	Đối chứng
5	ĐHSP	Đại học Sư phạm
6	ĐHTN	Đại học Thái Nguyên
7	ĐHTT	Đại học Tân Trào
8	HS	Học sinh
9	GV	Giáo viên
10	GVCNL	Giáo viên chủ nhiệm lớp
11	KNNVSP	Kỹ năng nghiệp vụ sư phạm
12	MTGD	Môi trường giáo dục
13	NLNN	Năng lực nghề nghiệp
14	NLNNGV	Năng lực nghề nghiệp giáo viên
15	NLDH	Năng lực dạy học
16	NLGD	Năng lực giáo dục
17	NVSP	Nghiệp vụ sư phạm
18	NN-CNTT	Ngôn ngữ - Công nghệ thông tin
19	PP	Phương pháp
20	PPDH	Phương pháp dạy học
21	PTCN	Phát triển cá nhân
22	SVDTTTS	Sinh viên dân tộc thiểu số
23	SV	Sinh viên
24	TN	Thực nghiệm

DANH MỤC CÁC BẢNG, SƠ ĐỒ

Bảng

Bảng 2.1.	Thực trạng năng lực dạy học của SVDTTS.....	55
Bảng 2.2.	Thực trạng năng lực giáo dục của SVDTTS.....	57
Bảng 2.3.	Thực trạng một số nhóm NLNVSP khác của SVDTTS	59
Bảng 2.4	Thực trạng NLNNGV của SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.....	62
Bảng 2.5a.	Tương quan nhận thức về tầm quan trọng của nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên với các nội dung khác.....	63
Bảng 2.5b.	Tần suất và tỉ lệ phần trăm của các thứ bậc lựa chọn đối với nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên.....	64
Bảng 2.5c.	Tần suất lựa chọn các thành tố trong cấu trúc khái quát của NLNNGV	65
Bảng 2.5d.	Tần suất sinh viên lựa chọn đồng thời hai thành tố tri thức và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên trong cấu trúc NLNNGV	66
Bảng 2.6	Nhận thức của giảng viên và cán bộ quản lý về ý nghĩa của phát triển NLNNGV cho SVDTT	67
Bảng 2.7a.	Nhận thức của giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của các năng lực nghề nghiệp giáo viên đặc thù	69
Bảng 2.7b.	Nhận thức của giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của các liên kết.....	70
Bảng 2.8a.	Đánh giá của giảng viên và cán bộ quản lý về chương trình đào tạo và cơ sở vật chất của các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.....	75
Bảng 2.8b.	Nguyên nhân của những tồn tại hạn chế trong CDR của các chương trình đào tạo giáo viên.....	76
Bảng 2.9a.	Mức độ phù hợp của các hoạt động sư phạm tới quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS.....	79

Bảng 2.9b.	Mức độ vận dụng phương pháp dạy học của giảng viên	81
Bảng 2.10a.	Mức độ xây dựng mục tiêu học tập của sinh viên	84
Bảng 2.10b.	Thứ bậc về mức độ phân phối thời gian học tập ngoài giờ lên lớp của sinh viên DTTS	85
Bảng 2.10c.	So sánh mức độ phân phối thời gian học tập ngoài giờ lên lớp giữa SVDTTS năm thứ 2 và SVDTTS năm thứ 4	86
Bảng 3.1.	Kết quả thăm dò ý kiến về tính thiết thực và tính khả thi của các biện pháp phát triển NLNN cho SVDTTS	123
Bảng 3.2.	Khách thể, thời gian và địa bàn thực nghiệm.....	124
Bảng 3.3.	Tiêu chí và phương pháp đánh giá mức độ sinh viên đạt chuẩn năng lực đầu ra của học phần Giáo dục học.....	125
Bảng 3.4.	Kết quả học tập đầu vào của nhóm TN và nhóm ĐC.....	135
Bảng 3.5.	Tương quan đạt điểm trung bình các chuẩn NLNN đầu ra của học phần Giáo dục học giữa nhóm TN và nhóm ĐC.....	136
Bảng 3.6.	Tương quan điểm trung bình học phần giữa SVDTTS và SVDT Kinh	137

Sơ đồ

Sơ đồ 1.1.	Mô hình phát triển năng lực [dẫn theo 46].....	26
------------	--	----

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Phát triển nguồn nhân lực các dân tộc thiểu số (DTTS) luôn nhận được sự quan tâm đặc biệt của Đảng và nhà nước ta. Trong đó phát triển giáo dục và đào tạo, phát triển đội ngũ giáo viên người DTTS được coi là một giải pháp quan trọng để phát triển nguồn nhân lực các DTTS. Chính giáo viên người DTTS là người hiểu sâu sắc ngôn ngữ, phong tục, tập quán, truyền thống văn hoá, thói quen sinh hoạt, v.v... của dân tộc mình, hiểu sâu sắc đặc điểm riêng của học sinh các DTTS - đó là yếu tố không thể thiếu để thực hiện tốt các hoạt động dạy học, giáo dục ở vùng DTTS.

Thực tế cho thấy còn có sự chênh lệch đáng kể giữa giáo dục vùng sâu, vùng xa nơi tập trung chủ yếu các DTTS; việc đào tạo giáo viên còn nhiều bất cập, sinh viên ra trường còn yếu về năng lực; chưa có chương trình đào tạo phù hợp với đối tượng sinh viên DTTS. Do đó, nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên người DTTS có ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với sự phát triển giáo dục vùng sâu, vùng xa nơi tập trung chủ yếu các DTTS.

Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên (NLNNGV) không chỉ là mong muốn của người học sư phạm, của cơ sở đào tạo giáo viên mà còn là mong muốn của toàn xã hội. Trong xu hướng đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, công tác đào tạo giáo viên phải được coi là khâu then chốt bởi chính giáo viên là người quyết định chất lượng giáo dục, quyết định chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Hiện nay khi chương trình giáo dục phổ thông theo hướng đổi mới đã ban hành và triển khai, hơn nữa trong đó còn quan tâm tới nội dung giáo dục mang tính địa phương thì việc phát triển NLNNGV cho sinh viên dân tộc thiểu số (SVDTTS) càng có ý nghĩa quan trọng hơn vì chính họ sau khi tốt nghiệp sẽ là những người trực tiếp thực hiện công tác giáo dục ở vùng DTTS.

Những kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn đã khẳng định quá trình phát triển NLNN của người giáo viên trải qua nhiều giai đoạn, trong đó giai

đoạn học nghề ở các trường đại học có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, đó là giai đoạn sinh viên được đào tạo chuyên biệt, được phát triển cả về phẩm chất đạo đức, năng lực chuyên môn và năng lực nghiệp vụ sư phạm.

Với tỷ lệ cao SVDTTS, công tác đào tạo giáo viên trong các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc có những đặc điểm độc đáo so với các cơ sở đào tạo giáo viên ở các vùng miền khác đó là sự đa dạng về văn hoá của đối tượng đào tạo và môi trường hành nghề sau khi tốt nghiệp của sinh viên. Điều đó tạo ra những cơ hội đào tạo được nhiều nhân lực giáo viên người DTTS cho khu vực vùng sâu, vùng xa nơi tập chung chủ yếu các DTTS. Song chính những đặc điểm đó cũng tạo ra những thách thức trong công tác đào tạo giáo viên đó là chỉ có một chương trình đào tạo cho nhóm đông nhưng trong nhóm đông lại có nhóm đặc thù là SVDTTS với những nét đặc trưng về văn hoá, đặc thù về nhận thức và đặc điểm tâm lý, họ cần được thiết kế chương trình đào tạo phù hợp để phát huy được những điểm mạnh trong quá trình phát triển NLNNGV đáp ứng được yêu cầu của giáo dục vùng DTTS.

Mặc dù đã có nhiều công trình nghiên cứu về phát triển NLNN cho giáo viên và sinh viên sư phạm, song chưa có công trình nào nghiên cứu phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Từ những vấn đề trên, chúng tôi chọn nghiên cứu đề tài: **“Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc”**.

2. Mục đích nghiên cứu

Phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học nhằm nâng cao chất lượng giáo viên người DTTS đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay, cũng như yêu cầu giáo dục phổ thông vùng DTTS.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

4. Giả thuyết khoa học

NLNNGV là thành tố quyết định chất lượng, hiệu quả thực hiện quá trình dạy học và giáo dục của người giáo viên. Thực tế cho thấy công tác đào tạo giáo viên trong các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc có đặc thù riêng với tỷ lệ cao SVDTTS, tuy nhiên còn tồn tại nhiều bất cập về chương trình và quá trình tổ chức thực hiện chương trình đào tạo nhằm phát triển NLNNGV cho SVDTTS. Do đó, nếu xây dựng được chương trình đào tạo mang tính mở với các chuyên đề tự chọn dành cho SVDTTS, gắn kết quá trình đào tạo ở trường đại học với sự tham gia của các cơ sở giáo dục phổ thông và các bên liên quan, cùng với việc đổi mới thực hiện chương trình và đánh giá kết quả đào tạo sẽ nâng cao được chất lượng phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Xây dựng cơ sở lý luận phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học.

5.2. Đánh giá thực trạng phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

5.3. Đề xuất các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

5.4. Thực nghiệm biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu

Giới hạn về nội dung: Trong đề tài luận án này chúng tôi nghiên cứu phát triển NLNNGV phổ thông, trong đó tập trung vào phát triển NLSP cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

Giới hạn khách thể khảo sát:

Khảo sát 450 SVDTTS; 180 giảng viên và cán bộ quản lý ở 4 trường đại học (Trường đại học Sư phạm Thái Nguyên, Trường đại học Tân Trào; Trường

đại học Hùng Vương; Trường đại học Tây Bắc); 150 giáo viên và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông thuộc khu vực miền núi phía Bắc.

7. Phương pháp tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp tiếp cận vấn đề nghiên cứu

Luận án được nghiên cứu dựa trên các tiếp cận sau:

Quan điểm tiếp cận năng lực: Nghiên cứu phát triển NLNNGV cho sinh viên theo tiếp cận năng lực thể hiện ở những tác động sư phạm phải phù hợp với quy luật phát triển năng lực, kết quả đầu ra phải là những phẩm chất và năng lực nghề nghiệp giáo viên của người học.

Quan điểm tiếp cận hệ thống - cấu trúc: Theo tiếp cận này khi nghiên cứu phải đặt các NLNN trong một cấu trúc trọn vẹn là nhân cách của người giáo viên; Các nghiên cứu lý luận, thực tiễn và các biện pháp đề xuất phải đảm bảo logic chặt chẽ, có hệ thống.

Quan điểm tiếp cận thực tiễn: Thực tiễn quá trình đào tạo ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc là cơ sở quan trọng để xây dựng các biện pháp phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS.

Quan điểm tiếp cận hoạt động: Hoạt động là yếu tố quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách, những tác động sư phạm phải được thực hiện trên cơ sở nghiên cứu hoạt động và tổ chức các hoạt động để phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS.

Quan điểm tiếp cận phát triển: Quá trình hình thành và phát triển năng lực nói chung, NLNNGV nói riêng luôn vận động theo qui luật của sự phát triển từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ quá trình tích lũy về lượng dẫn tới sự biến đổi về chất. Do đó tác động phát triển năng lực và đánh giá năng lực phải xem xét một cách toàn diện những diễn biến, những giai đoạn, những mức độ phát triển NLNNGV của sinh viên.

Quan điểm tiếp cận tích hợp: Khi thực hiện một hoạt động nghề nghiệp, cá nhân không chỉ vận dụng một lĩnh vực tri thức mà vận dụng tri thức của nhiều

lĩnh vực khoa học, cùng với những kỹ năng tổng hợp và phẩm chất của bản thân. Do đó, trong quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên cần đảm bảo tính tích hợp về kiến thức, kỹ năng và những năng lực hành động.

7.2. Phương pháp nghiên cứu

7.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hoá, khái quát hoá những tài liệu lý thuyết, những công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS.

7.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: Xây dựng và sử dụng bảng hỏi để thu thập thông tin về thực trạng NLNNGV và các hoạt động rèn luyện phát triển NLNNGV của SVDTTS; thu thập thông tin về việc tổ chức các con đường phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Phương pháp quan sát: Sử dụng phiếu quan sát để thu thông tin về các hoạt động học tập, thực hành rèn luyện phát triển NLNNGV của SVDTTS; và các hoạt động đào tạo của giảng viên để phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Phương pháp phỏng vấn: Phỏng vấn sâu SVDTTS về hoạt động học tập, rèn luyện; phỏng vấn giảng viên về quá trình phát triển chương trình đào tạo nghề cho SVDTTS.

Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động: Phân tích chương trình đào tạo giáo viên của các trường đại học. Cụ thể phân tích mục tiêu, CDR của chương trình đào tạo, của đề cương môn học, cấu trúc chương trình môn học.

Phương pháp thực nghiệm sư phạm: Tổ chức thực nghiệm tác động nhằm kiểm chứng tính hiệu quả và tính khả thi của biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS, trên cơ sở đó khẳng định hoặc bác bỏ giả thuyết khoa học của đề tài.

Phương pháp chuyên gia: Xin ý kiến các chuyên gia trong lĩnh vực nghiên cứu về tính khả thi và tính hiệu quả của các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

7.2.3. Nhóm phương pháp hỗ trợ

Sử dụng công thức toán thống kê với sự hỗ trợ của phần mềm SPSS 26.0 để xử lý số liệu nghiên cứu.

8. Luận điểm bảo vệ

NLNNGV là tổ hợp những hành động sư phạm phù hợp với yêu cầu của nghề dạy học đặt ra, nó được hình thành và phát triển trong nhiều giai đoạn, đặc biệt trong giai đoạn đào tạo ở các trường, khoa sư phạm có vai trò vô cùng quan trọng. Trên nền tảng hệ thống tri thức và kỹ năng nghề cùng với các phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, quá trình hình thành và phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học được tiến hành dựa trên cấu trúc NLNNGV và đặc điểm của SVDTTS, với mục tiêu, nội dung và con đường đa dạng, phong phú, đồng thời chịu sự tác động của các yếu tố khách quan và chủ quan.

Thực trạng NLNNGV của SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc còn hạn chế; quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc còn tồn tại nhiều bất cập và chịu ảnh hưởng của năng lực sư phạm nhà trường và các yếu tố xã hội.

Các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc cần triển khai phải xuất phát từ phát triển chương trình dạy học, biên soạn tài liệu, học liệu có tính hỗ trợ đặc thù cho SVDTTS; đồng thời phát triển môi trường học tập đa dạng cho SVDTTS trong mối quan hệ giữa trường đại học với trường phổ thông và khai thác các thế mạnh của khoa học công nghệ nhằm giúp sinh viên phát triển NLNNGV tốt nhất.

9. Câu hỏi nghiên cứu

SVDTTS khu vực miền núi phía Bắc có đặc điểm tâm lý đặc thù đòi hỏi phát triển NLNNGV cho sinh viên cần thực hiện mục tiêu, nội dung và con đường nào để phát triển phù hợp với đặc điểm tâm lý sinh viên và đáp ứng với yêu cầu của CĐR và yêu cầu tuyển dụng sinh viên sau tốt nghiệp?

Quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc hiện nay còn tồn tại những điểm bất cập nào cần phải khắc phục? Nguyên nhân cơ bản nào dẫn đến những bất cập đó?

Cần tiến hành những biện pháp nào để phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc hiện nay nhằm đáp ứng CDR và yêu cầu của NLNNGV ?

10. Đóng góp mới của luận án

Xây dựng cơ sở lý luận phát triển NLNNGV cho SVDTTS giúp các trường đại học có đào tạo giáo viên là người dân tộc thiểu số nghiên cứu, vận dụng trong quá trình đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu thực tiễn nghề nghiệp hiện nay.

Khái quát hoá những hạn chế về NLNNGV của SVDTTS và những bất cập trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc giúp các trường khắc phục những hạn chế nêu trên trong quá trình đào tạo giáo viên là người DTTS.

Đề xuất các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc giúp các trường có thể tham khảo, vận dụng để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên là người DTTS.

11. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, luận án bao gồm 3 chương:

Chương 1: Cơ sở lý luận phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học

Chương 2: Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

Chương 3: Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

Chương 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP

GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

1.1.1. Những nghiên cứu năng lực nghề nghiệp của người giáo viên

Những nghiên cứu ở nước ngoài

Emesto Cuadra và Juan Manuel Moreno cùng cộng sự (World Bank 2005) đề xuất bộ năng lực giáo viên, gồm ba nhóm năng lực với 12 năng lực cơ bản: **Nhóm năng lực trong lĩnh vực nghề nghiệp** (1- Hành động với tinh thần phân tích, lí giải, phê phán kiến thức; 2 - Tham dự các dự án nghề nghiệp; 3 - Hành động với tinh thần trách nhiệm và đạo đức); **Nhóm năng lực trong lĩnh vực dạy học** (4 - Thiết kế các tình huống dạy học; 5 - Triển khai các tình huống dạy học; 6 - Đánh giá sự tiến bộ của học sinh; 7 - Lập kế hoạch, tổ chức và giám sát cách thức làm việc của học sinh; 8 - Điều chỉnh hoạt động dạy linh hoạt; 9 - Tích hợp công nghệ thông tin và truyền thông; 10 - Truyền đạt đúng và rõ ràng); **Nhóm năng lực trong lĩnh vực trường học** (11 - Hợp tác với nhà trường, phụ huynh và nhân viên xã hội; 12 - Hợp tác với đồng nghiệp) [dẫn theo 12].

Như vậy những nghiên cứu của tổ chức Ngân hàng thế giới đã xác định cấu trúc năng lực của người giáo viên trong ba mối quan hệ chủ yếu là: Quan hệ với công việc (nghề nghiệp); Quan hệ với học sinh; Quan hệ với các lực lượng giáo dục trong xã hội. Trong nghiên cứu, nhóm tác giả tiếp cận năng lực của người giáo viên ở góc độ hoạt động, các năng lực được biểu hiện ra bên ngoài bằng những hành động (hành động, tham dự, thiết kế, triển khai, đánh giá, lập kế hoạch, điều chỉnh, tích hợp, truyền đạt, hợp tác), nhóm tác giả cũng quan niệm năng lực của người giáo viên gồm nhiều năng lực thành phần, trong đó có cả năng lực trí tuệ (phân tích, giải thích, phê phán) và sự tham gia của trách nhiệm, đạo đức.

Kiymet Selvi (2005), xác định năng lực của giáo viên nói chung và năng lực sư phạm của giáo viên Thổ Nhĩ Kỳ nói riêng gồm 9 lĩnh vực sau: 1 - Năng lực môn học/năng lực chuyên môn; 2 - Năng lực nghiên cứu; 3 - Năng lực chương trình (năng lực phát triển chương trình và năng lực thực hiện chương trình); 4 - Năng lực học tập suốt đời; 5 - Năng lực văn hoá - xã hội; 6 - Năng lực xúc cảm (được tạo thành từ các giá trị, đạo đức, niềm tin, thái độ, động cơ.v.v...); 7 - Năng lực giao tiếp; 8 - Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông; 9 - Năng lực giáo dục môi trường [dẫn theo 12].

Nhìn vào quan niệm của Kiymet Selvi chúng ta thấy cấu trúc năng lực của người giáo viên trong xã hội hiện đại, ngoài hai năng lực cốt lõi mà người giáo viên ở thời đại nào cũng cần có là năng lực chuyên môn và năng lực chương trình, thì đối với người giáo viên trong thế kỷ XXI cần có năng lực học suốt đời, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông, năng lực giáo dục môi trường. Trong quan niệm của Kiymet Selvi, những năng lực mang tính nhân văn (năng lực văn hoá - xã hội, năng lực xúc cảm, năng lực giao tiếp, năng lực giáo dục môi trường) chiếm một tỷ trọng khá lớn trong cấu trúc năng lực của người giáo viên. Điều đó cũng khẳng định trong cấu trúc năng lực của người giáo viên không chỉ có tri thức, kỹ năng mà còn có cả thành phần xúc cảm, niềm tin, đạo đức.v.v...

Abdalhamid Alahmad, Tatjana Stamenkovska, János Gyori (2021), trong công trình “*Chuẩn bị cho giáo viên tương lai những kỹ năng giáo dục ở thế kỷ 21*”, nhấn mạnh việc giáo viên cần biết các mô hình học tập cá nhân, hiểu động cơ và cảm xúc của học sinh; có nền tảng kiến thức phong phú; có kỹ năng thiết kế, lãnh đạo, quản lý và lập kế hoạch môi trường học tập; sử dụng hiệu quả các kỹ năng nhận thức và siêu nhận thức; phải thành thạo trong việc sử dụng công nghệ [52].

Kathryn Kennedy and Leanna Archambault (2012), trong nghiên cứu “*Cung cấp trải nghiệm thực địa cho giáo viên trong việc học trực tuyến từ K-*

12: *Khảo sát quốc gia về các chương trình giáo dục dành cho giáo viên (ở Hoa Kỳ)*” cho rằng giáo viên trong thế kỷ 21 phải làm chủ được hai môi trường dạy học là môi trường trực tiếp và môi trường trực tuyến. Đối với môi trường trực tuyến, giáo viên đạt được những tiêu chí như: 1 - Đáp ứng các tiêu chuẩn giảng dạy chuyên nghiệp trong cả môi trường trực tiếp và môi trường ảo; 2 - Có kỹ năng công nghệ tiên quyết để dạy trực tuyến; 3 - Lập kế hoạch, thiết kế và kết hợp các chiến lược để khuyến khích học tập tích cực trên môi trường trực tuyến; 4 - Khả năng lãnh đạo trực tuyến theo cách thúc đẩy sự thành công của học sinh thông qua phản hồi thường xuyên, phản hồi nhanh chóng và kỳ vọng rõ ràng; 5 - Làm mẫu, hướng dẫn và khuyến khích hành vi hợp pháp, đạo đức, an toàn và lành mạnh liên quan đến việc sử dụng công nghệ; 6 - Có kinh nghiệm học trực tuyến; 7 - Hiểu và đáp ứng những học sinh có nhu cầu đặc biệt trong lớp học trực tuyến (biết các công nghệ hỗ trợ, các sửa đổi và các dịch vụ liên quan trong môi trường trực tuyến để đảm bảo hỗ trợ những học sinh có nhu cầu đặc biệt); 8 - Thể hiện năng lực xây dựng và thực hiện đánh giá trong môi trường học tập trực tuyến; 9 - Thể hiện năng lực trong việc sử dụng dữ liệu; 10 - Thể hiện các chiến lược thường xuyên và hiệu quả; 11- Cộng tác hiệu quả với đồng nghiệp bằng cách sử dụng hội nghị trên web [56].

Một số nghiên cứu khác về năng lực nghề nghiệp giáo viên theo tiếp cận giáo dục bền vững như:

Cao ủy Kinh tế Liên Hiệp Quốc về Châu Âu UNECE với dự án CSCT (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training) [58],[59] đã xác định các năng lực cụ thể của giáo viên bao gồm: kiến thức (kiến thức chuyên môn, kiến thức sư phạm), tư duy hệ thống, cảm xúc, giá trị và đạo đức, hành động.

Rauch, Steiner, & Streissler [57] phát triển mô hình KOM-BiNE đã xác định năng lực nghề nghiệp giáo viên bao gồm: Nhóm kiến thức chuyên môn và kỹ năng sư phạm; Nhóm giá trị; Nhóm thái độ; Nhóm giao tiếp và phản hồi; Nhóm năng lực lập kế hoạch và tổ chức thực hiện

Các tác giả Baumert & Kunter [53] đã đề xuất mô hình năng lực nghề nghiệp giáo viên COACTIV gồm: Kiến thức và kỹ năng; Giá trị, niềm tin và mục tiêu nghề nghiệp; Định hướng động lực; Các năng lực hành động.

Các tác giả Warren, Archambault, & Foley [61] đã đề xuất các năng lực: tư duy tương lai, tư duy giá trị, tư duy hệ thống và tư duy chiến lược.

Garcia và cộng sự [55] đã xây dựng mô hình năng lực gồm các khía cạnh: sự kết nối, đối thoại, sáng tạo, đổi mới, tư duy phản biện, tính không chắc chắn.

Vare và các cộng sự [60] đã đề xuất khung 12 năng lực dành cho các nhà giáo dục gồm: tư duy hệ thống, tư duy tương lai, sự tham gia, sự tập trung, sự đồng cảm, sự cam kết, tính xuyên ngành, sự đổi mới, hành động, tính phản biện, tính trách nhiệm và tính quyết đoán.

Các tác giả nghiên cứu theo tiếp cận giáo dục bền vững đã xác định, bổ sung làm phong phú thêm cấu trúc năng lực nghề nghiệp của người giáo viên. Tuy nhiên, chưa bao quát được toàn diện, phản ánh được đầy đủ các giá trị và các năng lực thành phần trong cấu trúc năng lực nghề nghiệp của người giáo viên.

Những nghiên cứu ở trong nước

Năng lực nghề nghiệp của người giáo viên là một vấn đề thu hút được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà khoa học và đông đảo đội ngũ giáo viên, với những nghiên cứu ở những mức độ và bình diện khác nhau có sản phẩm là những công trình khoa học lớn như đề tài khoa học, sách chuyên khảo; những nghiên cứu nhỏ có thể là những sáng kiến, bài viết đăng trên các tạp chí hoặc hội thảo. Dưới đây là những công trình lớn nghiên cứu một cách có hệ thống và toàn diện về năng lực nghề nghiệp của người giáo viên:

Trong công trình *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên - những vấn đề lý luận và thực tiễn*. [41] Tác giả Phạm Hồng Quang đưa ra quan điểm khi xác định năng lực giáo viên cần dựa trên 3 tiền đề (1 - xuất phát từ yêu cầu về năng lực của con người trong xã hội hiện đại; 2 - xuất phát từ mục tiêu giáo dục đại học; 3 - xuất phát từ mục tiêu đặc thù của giáo dục sư phạm) và 2 dạng hoạt

động cơ bản của giáo viên với tư cách là nhà giáo dục (dạy học và giáo dục). Theo đó, tác giả đã xác định năng lực giáo viên bao gồm năng lực chung (năng lực chuyên môn, năng lực quan hệ con người, năng lực khái quát) và năng lực chuyên biệt - năng lực sư phạm. Tác giả cũng quan niệm “năng lực sư phạm là một thuộc tính, là đặc điểm của nhân cách còn kĩ năng sư phạm là những thao tác riêng của hoạt động sư phạm trong các dạng hoạt động cụ thể” và nhấn mạnh khi nghiên cứu năng lực sư phạm của giáo viên cần nghiên cứu hệ thống các kỹ năng tương ứng.

Trong công trình trên, tác giả Phạm Hồng Quang đặc biệt coi trọng đào tạo giáo viên dựa vào năng lực và định hướng trách nhiệm, xem đó là một đặc tính nghề nghiệp và là điểm khác biệt lớn giữa nghề giáo viên và các nghề nghiệp khác. Với tiếp cận này, trong quá trình đào tạo giáo viên cần chú ý tới **5 lĩnh vực hoạt động** (1 - Hoạt động trên lớp; 2 - Hoạt động cấp trường; 3 - Hoạt động ngoại khoá; 4 - Các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với các phụ huynh học sinh; 5 - Các hoạt động liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với cộng đồng), **10 lĩnh vực năng lực** (1 - Các năng lực xác định bối cảnh; 2 - các năng lực về khái niệm; 3 - Các năng lực về chương trình và nội dung; 4 - Các năng lực giải quyết; 5 - Các năng lực trong các hoạt động giáo dục; 6 - Các năng lực có liên quan đến tài liệu học tập và giảng dạy; 7 - Các năng lực đánh giá; 8 - Các năng lực quản lí; 9 - Các năng lực có liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với các bậc phụ huynh học sinh; 10 - Các năng lực liên quan đến việc tiếp xúc và hợp tác với cộng đồng) và **5 lĩnh vực trách nhiệm** (1 - Trách nhiệm với học sinh; 2 - Trách nhiệm với xã hội; 3 - Trách nhiệm với nghề nghiệp; 4 - Trách nhiệm đối với việc hoàn thành tốt công việc; 5 - Trách nhiệm đối với các giá trị cơ bản của con người).

Như vậy có thể thấy tác giả Phạm Hồng Quang tiếp cận vấn đề đào tạo giáo viên, vấn đề phát triển NLNNGV sư phạm luôn chú ý tới những giá trị nhân văn, và chỉ rõ đó là điểm khác biệt trong đào tạo giáo viên. Với những

nghề tạo ra sản phẩm vật chất nếu người thợ thiếu năng lực và trách nhiệm thì sản phẩm của anh ta có thể kém chất lượng và người sử dụng sản phẩm có thể không hài lòng ít, nhiều trong một thời điểm nhất định. Song với nghề giáo viên, sản phẩm là nhân cách của thế hệ trẻ, nếu người giáo viên thiếu năng lực và trách nhiệm đối với nghề sẽ ảnh hưởng tới cả thế hệ và thậm chí là nhiều thế hệ. Do đó, trong đào tạo giáo viên phải chú trọng phát triển NLNN gắn với phát triển các giá trị đạo đức nghề nghiệp (trách nhiệm) nhằm phát triển toàn diện nhân cách người giáo viên.

Tác giả Nguyễn Thị Kim Dung trong công trình *Giải pháp đổi mới đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên đại học sư phạm đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông trong thời kì mới* đã xác định NLNN của người giáo viên gồm 2 nhóm năng lực là nhóm năng lực khoa học chuyên ngành và nhóm năng lực sư phạm, đồng thời tác giả cũng xây dựng chuẩn năng lực sư phạm cần có đối với sinh viên tốt nghiệp đại học sư phạm của Việt Nam gồm 5 nhóm năng lực với 28 tiêu chí (là những năng lực thành phần): **1 - nhóm năng lực dạy học** (từ tiêu chí 1 đến tiêu chí 9); **2 - nhóm năng lực giáo dục** (từ tiêu chí 10 đến tiêu chí 18); **3 - nhóm năng lực định hướng sự phát triển cá nhân** (từ tiêu chí 19 đến tiêu chí 21); **4 - nhóm năng lực phát triển cộng đồng nghề và xã hội** (từ tiêu chí 22 đến tiêu chí 23); **5 - nhóm năng lực phát triển cá nhân** (từ tiêu chí 24 đến tiêu chí 28), đồng thời tác giả cũng xây dựng các chỉ báo (về kiến thức và kỹ năng) cho các tiêu chí. Đó là cơ sở quan trọng để xây dựng chương trình đào tạo giáo viên theo hướng tiếp cận phát triển năng lực [dẫn theo 12].

1.1.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên

Những nghiên cứu ở nước ngoài

Vào thế kỷ 19, các nhà lý thuyết và nhà thực hành đã đưa ra nhiều quy trình chuẩn bị cho giáo viên: mô hình thực hành học tập quan sát (Koran, Snow, & McDonald, 1971), thực tập (Gardner & Henry, 1968), giáo dục vi mô (Allen & Eve, 1968), trải nghiệm thực địa (Zeichner, 1984), tự đánh giá (Beijaard và cộng sự, 2000), sự phản ánh (Hatton & Smith, 1995), sự cố vấn

(Ballantyne & Hansford, 1995), thực hành là một phần quan trọng trong đào tạo giáo viên (Aiken & Day, 1999; Buck, Morsink, Griffin, Hines, & Lenk, 1992; Harlin, 1999; Joyce, Yarger, Howey, Harbeck, & Kluwin, 1977; Wiggins & Follo, 1999) [dẫn theo 56].

Boahin, Peter Hofman, WH Adriaan (2012), trong bài báo “*Thực hiện các đổi mới trong giáo dục đại học: trường hợp đào tạo dựa trên năng lực ở Ghana*”, đã nghiên cứu nhận thức của giảng viên và sinh viên đồng thời xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện chương trình đào tạo dựa trên năng lực đã được triển khai và kiểm định đảm bảo chất lượng ở trường bách khoa Ghana [54].

Trong luận án tiến sĩ giáo dục học “***phát triển năng lực nghề nghiệp ở sinh viên trong điều kiện thực tập sư phạm: trong hệ thống giáo dục đại học***” tác giả Ivanchenko Valentina Nikolaevna đã rút ra kết luận: 1) Năng lực sư phạm là một cấu tạo tâm lý mới được hình thành bởi sự nắm vững nghề sư phạm. Sự phát triển của cấu tạo tâm lý mới này được diễn ra trong loại hình hoạt động quan trọng nhất đó chính quá trình đào tạo nghề cũng như hoạt động nghề nghiệp trong giai đoạn thực tập sư phạm. 2) Những chương trình thực tập sư phạm phù hợp thúc đẩy sự phát triển các năng lực sư phạm trên cơ sở tính tích cực cá nhân. 3) Cấu trúc 3 giai đoạn của thực tập sư phạm đảm bảo tính liên tục của quá trình nắm vững hoạt động nghề nghiệp và nâng cao hiệu quả của quá trình phát triển các năng lực sư phạm [62].

Trong bài báo “Phát triển các phẩm chất nghề nghiệp cho giáo viên tương lai trong quá trình dạy học các môn khoa học giáo dục” của tác giả Muxlimov N.A, Kadurov M.M đã phân tích quá trình phát triển các phẩm chất nghề nghiệp quan trọng của người giáo viên tương lai như hứng thú nghề nghiệp, cảm xúc – ý chí, động cơ – mục đích, thao tác – thực hành, đồng thời khẳng định đặc trưng của các thành phần cấu trúc của những phẩm chất này được hình thành trong quá trình giảng dạy các môn khoa học giáo dục [63].

Những nghiên cứu ở trong nước

Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên được nhiều nhà khoa học và giáo viên nghiên cứu với những tiếp cận khác nhau, phần lớn các công trình hướng vào nghiên cứu phát triển những năng lực nghề nghiệp cụ thể cho giáo viên. Cụ thể như các tác giả Đặng Thị Thuận An, Chữ Xuân Dũng, Phan Bá Lê Hiền, Lê Trung Hiếu, Nguyễn Minh Giang, Phạm Thị Phương Huyền nghiên cứu về phát triển năng lực, kỹ năng dạy học cho sinh viên và giáo viên phổ thông [1], [13], [21], [22], [17], [28]. Đặng Công Vĩnh nghiên cứu về năng lực khai thác chương trình môn học [50], Lê Thị Quỳnh Nga nghiên cứu về năng lực tư vấn của người giáo viên phổ thông [33]. Những công trình nghiên cứu đó đã bổ sung và làm rõ những cơ sở lý luận và đề xuất những biện pháp phát triển những năng lực nghề nghiệp cụ thể của người giáo viên, chưa đề xuất được các giải pháp tổng thể để phát triển toàn diện NLNN của người giáo viên.

Tác giả Lê Thị Ngọc Mai nghiên cứu phát triển năng lực sư phạm trong lĩnh vực giáo dục thể chất [31], đã quan tâm tới tính tổng thể của năng lực sư phạm, song chưa chú ý tới những yêu cầu về nhân cách người giáo viên nhằm đáp ứng thực tiễn giáo dục của địa phương.

Tác giả Dương Thị Nga nghiên cứu về năng lực thích ứng nghề của sinh viên cao đẳng sư phạm cũng đã chỉ ra được năng lực thích ứng nghề của sinh viên với các lĩnh vực hoạt động học tập, rèn luyện và hành nghề; những biện pháp được tác giả đề xuất có giá trị khoa học cao, tác giả đặc biệt chú trọng tới việc đa dạng hoá các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên và phối hợp với trường phổ thông trong quá trình đào tạo giáo viên [32].

Tác giả Hà Thị Mỹ Hạnh nghiên cứu phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên các trường đại học sư phạm khu vực miền núi phía Bắc đã đặc biệt chú ý tới việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm, tới xây dựng môi trường và dạy học tích hợp để phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên [18].

Trong công trình *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên - những vấn đề lí luận và thực tiễn*, tác giả Phạm Hồng Quang nhấn mạnh 5 nội dung cần chú ý trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên: “1) Nội dung - chương trình cần mở rộng, lồng ghép, tích hợp và phát triển chương trình; 2) Hình thức dạy học cần mở rộng ngoài giờ lên lớp và ngoài phạm vi nhà trường; 3) Người dạy - giáo viên là trọng tâm, có sự tham gia của các thành phần khác; 4) Đánh giá cần thiết kế hồ sơ năng lực cho người học khi ra trường và điểm số; 5) Môi trường dạy học không chỉ trong phạm vi nhà trường mà cần chú ý tới môi trường xã hội và gia đình” [41]. Những nội dung này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, có ý nghĩa to lớn trong quá trình phát triển NLNN giáo viên cho sinh viên. Rõ ràng trong bối cảnh hiện nay, đi học không có nghĩa là phải đến trường, môi trường học suốt đời là xã hội rộng lớn, môi trường phát triển NLNNGV tốt nhất là môi trường hành nghề, do đó giảng viên cũng không phải là người duy nhất tham gia đào tạo nghề cho sinh viên mà cần có sự tham gia của giáo viên phổ thông, của các lực lượng khác. Hơn nữa, NLNNGV là sự tích hợp của nhiều lĩnh vực nội dung tri thức, nhiều thành phần tâm lý, nên nội dung chương trình cần mang tính tích hợp, đồng thời để đánh giá năng lực cần chú trọng đánh giá theo minh chứng (hồ sơ năng lực) tương ứng với các chỉ báo, tiêu chí, tiêu chuẩn của NLNN.

Nhóm tác giả Đinh Quang Báo, Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Hương, Vũ Thị Sơn trong của công trình khoa học “Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông” đã đề xuất các giải pháp đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, trong đó đặc biệt chú trọng tới việc tường minh mô hình đào tạo, tới những thành phần cốt lõi của chương trình đào tạo như nội dung, phương thức đào tạo, các hoạt động đặc thù như hoạt động thực hành nghiệp vụ sư phạm thường xuyên và thực tập sư phạm. Đặc biệt, trong công trình, nhóm tác giả dành nhiều tâm huyết cho giải pháp “Tổ chức liên kết trách nhiệm giữa cơ sở đào tạo giáo viên và trường phổ

thông trong đào tạo giáo viên” giải pháp này không chỉ đặt trường phổ thông ở vai trò là nơi sử dụng lao động mà còn xem trường phổ thông là môi trường đào tạo chứa đựng nhiều giá trị tiềm năng, đồng thời cũng tạo ra một môi trường chia sẻ lý luận và kinh nghiệm giữa giảng viên và giáo viên phổ thông nhằm giải quyết các vấn đề của thực tiễn giáo dục [4].

Trong công trình *“Đào tạo nghiệp vụ sư phạm theo định hướng hình thành năng lực nghề cho sinh viên trong các trường đại học sư phạm”*, Nhóm tác giả Nguyễn Thị Kim Dung, Đinh Quang Báo, Nguyễn Thanh Bình, Dương Thị Thuý Hà, Nguyễn Hoàng Đoan Huy, Đào Thị Oanh, My Giang Sơn đã luận bàn về vấn đề đào tạo nghiệp vụ sư phạm theo định hướng hình thành năng lực nghề cho sinh viên trong các trường đại học sư phạm. Trong đó, nhóm tác giả đã đề xuất quy trình phát triển chương trình, đề xuất chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm - trong đó xác định rõ mục tiêu, CDR, nội dung và các hoạt động đào tạo, đồng thời chỉ ra phương thức đổi mới các hoạt động đào tạo, hoạt động kiểm tra đánh giá năng lực sư phạm [12]. Đó là những vấn đề cốt lõi, là cơ sở quan trọng định hướng cho việc đổi mới chương trình đào tạo nói chung, đào tạo năng lực nghiệp vụ sư phạm nói riêng ở các trường đại học có đào tạo giáo viên nhằm đáp ứng những yêu cầu của giáo dục phổ thông.

Trong công trình *“Vấn đề giáo viên - Những nghiên cứu lý luận và thực tiễn”* của tác giả Trần Bá Hoành đã luận bàn về vấn đề đào tạo giáo viên qua nội dung - Định hướng việc tích hợp đào tạo chuyên môn và nghiệp vụ trong các giáo trình ở đại học sư phạm. Trong nội dung này, tác giả chỉ ra ưu thế đồng thời là “ưu điểm” của việc tích hợp đào tạo chuyên môn và nghiệp vụ; chỉ ra các cấp độ và điều kiện để tích hợp; đồng thời tác giả cũng chỉ ra các vấn đề lý luận và thực tiễn đối với việc tích hợp chuyên môn và nghiệp vụ trong các giáo trình chuyên môn ở trường sư phạm [25]. Nội dung này có ý nghĩa định hướng về mặt phương thức đào tạo, đồng thời cũng là cơ sở định hướng xây dựng nguồn học liệu nói chung, xây dựng giáo trình chuyên môn ở nói riêng ở các trường đại học sư phạm.

1.1.3. Những nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học

Một số nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp của người giáo viên dân tộc thiểu số:

Tác giả Hà Đức Đà với nghiên cứu “Phát triển đội ngũ giáo viên THPT người DTTS ở các tỉnh vùng Tây Bắc” và tác giả Trần Thị Yên với nghiên cứu “Phát triển đội ngũ giáo viên tiểu học người dân tộc thiểu số vùng Tây Bắc đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo”[11],[51] đã xác định được đặc điểm của giáo viên người DTTS và những yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên người dân tộc thiểu số, đồng thời cũng chỉ ra một số đặc điểm giáo dục vùng dân tộc thiểu số. Ngoài ra còn một số công trình khác nghiên cứu về phát triển năng lực cho đội ngũ giáo viên ở những vùng miền khác. Tuy nhiên, chưa có một công trình nào nghiên cứu phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS ở các trường đại học.

1.1.4. Đánh giá chung về tổng quan nghiên cứu vấn đề

(1) Các công trình đã nghiên cứu theo các hướng sau

Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã xác định các nhóm năng lực hoặc các năng lực cụ thể mà người giáo viên cần có theo các tiếp cận khác nhau như theo mối quan hệ của người giáo viên; lĩnh vực hoạt động và nhiệm vụ của giáo viên; đòi hỏi của sự phát triển xã hội và mục tiêu đặc thù trong đào tạo giáo viên; theo yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông.v.v...

Một số công trình khác đã nghiên cứu và chỉ ra các giải pháp phát triển NLNNGV trong đó quan tâm nhiều tới tính thực hành gắn với môi trường thực tiễn giáo dục phổ thông, đồng thời cũng quan tâm tới vai trò, trách nhiệm của các lực lượng, chủ thể khác nhau trong quá trình phát triển NLNNGV.

(2) Các vấn đề còn bỏ ngỏ chưa được giải quyết và những vấn đề luận án cần tập trung nghiên cứu

Các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc có tỉ lệ cao SVDTTS, họ có những đặc điểm riêng về ngôn ngữ, văn hoá, phong tục, tập quán. Với giáo

sinh người dân tộc thiểu số, đối tượng hành nghề của họ trong tương lai chủ yếu là học sinh dân tộc thiểu số, môi trường hành nghề của họ là môi trường giáo dục vùng dân tộc thiểu số. Do đó, trong công tác đào tạo giáo viên ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc cần đặc biệt quan tâm làm rõ những đặc điểm riêng của SVDTTS, khung NLNNGV cần phát triển cho SVDTTS, cũng như các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS. Tuy nhiên các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước còn bỏ ngỏ, chưa được giải quyết được vấn đề này.

Chính vì vậy luận án tập trung nghiên cứu làm rõ các vấn đề sau: đặc điểm của SVDTTS, khung NLNNGV cần phát triển cho SVDTTS nguyên tắc, mục tiêu, nội dung, con đường phát triển NLNNGV cho SVDTTS; thực trạng NLNNGV của SVDTTS và thực trạng quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS; xây dựng các biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS theo hướng phát triển chương trình dạy học, biên soạn tài liệu, học liệu hỗ trợ có tính đặc thù và xây dựng môi trường học tập đa dạng cho SVDTTS.

(3) Những vấn đề có thể kế thừa từ các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước

Để có cơ sở giải quyết các vấn đề mà luận án tập trung nghiên cứu chúng tôi kế thừa các khái niệm, các tiếp cận phát triển NLNNGV, kế thừa chuẩn NLNNGV phổ thông và một số đặc điểm của người giáo viên vùng dân tộc thiểu số.

1.2. Các khái niệm công cụ

1.2.1. Nghề nghiệp

Theo từ điển tiếng Việt: “Nghề nghiệp là công việc chuyên làm theo sự phân công lao động của xã hội” [36].

Theo E.A.Klimov: “Nghề nghiệp là một lĩnh vực sử dụng sức mạnh vật chất và tinh thần của con người một cách có giới hạn, cần thiết cho xã hội (do sự phân công lao động xã hội mà có), nó tạo cho mỗi con người khả năng sử dụng lao động của mình để thu lấy những phương tiện cho việc tồn tại và phát triển.” [dẫn theo 35].

Như vậy có thể thấy một lĩnh vực lao động được xem là một nghề sẽ có những đặc điểm sau:

Một lĩnh vực hoạt động hay một loại hình lao động được sự thừa nhận của xã hội (do phân công lao động xã hội). Điều đó có nghĩa là lĩnh vực lao động đó được hình thành do yêu cầu của sự phát triển xã hội; phù hợp với các giá trị văn hoá - đạo đức của xã hội. Có những hoạt động được coi là một nghề của quốc gia này nhưng lại không được coi là một nghề của quốc gia khác.

Việc sử dụng sức lao động (sức mạnh vật chất và tinh thần) tạo ra cơ hội cho sự tồn tại, phát triển của cá nhân và xã hội.

Trong thực tiễn, nghề nghiệp luôn nảy sinh, tồn tại và phát triển cùng với sự phát triển của xã hội. Tuy nhiên, không phải nghề nào cũng tồn tại mãi cùng với sự phát triển của xã hội, có những nghề mới được hình thành và có nghề cũ không phát triển kịp, không đáp ứng được những yêu cầu của xã hội và sự tồn tại của cá nhân thì nó sẽ mai một và mất đi.

Ngày nay, với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học - công nghệ, nhiều ngành nghề mới ra đời đáp ứng sự phát triển của xã hội. Song, những ngành nghề đó phát triển như thế nào đều phụ thuộc vào chất lượng nguồn nhân lực do giáo dục tạo ra, hay nói cách khác là đều phụ thuộc vào sự phát triển của nghề giáo viên.

Từ những cơ sở trên, chúng tôi quan niệm ***“Nghề nghiệp là một lĩnh vực lao động nảy sinh và tồn tại cùng với sự phát triển của xã hội, được sự thừa nhận của xã hội, đem lại cho cá nhân và xã hội những phương tiện và giá trị để tồn tại và phát triển.”***

1.2.2. Năng lực, năng lực nghề nghiệp và năng lực nghề nghiệp giáo viên

1.2.2.1. Năng lực

Năng lực là một phạm trù của nhân cách, nó được các nhà khoa học, đặc biệt là các nhà tâm lý, giáo dục quan tâm nghiên cứu nhiều bởi nó là một trong những vấn đề trung tâm của các chương trình phát triển hướng vào con người - phát triển

người, phát triển nguồn nhân lực. Do đó, năng lực trở thành một phạm trù phổ biến, được tiếp cận và nghiên cứu ở những khía cạnh khác nhau.

Khái niệm “năng lực” có nguồn gốc từ tiếng Latinh là “Competentia”. Ngày nay, phạm trù năng lực được nhìn nhận ở nhiều bình diện, nhiều tầng bậc khác nhau. Trong tiếng Anh, những từ ability, capability và capacity đều có nghĩa là năng lực nhưng cách dùng có khác nhau: “**ability** chỉ về khả năng làm cái gì về thể chất hoặc tinh thần như khi ta nói đến một người nào đó có thể thực hiện một việc (tốt hơn là giao công việc cho người này); **capability** ngoài ý nghĩa khả năng, năng lực như ability, còn ám chỉ về năng khiếu hay những đặc tính chưa phát triển, tiềm năng, tức năng lực tiềm tàng; **capacity** chỉ về khả năng đặc biệt của một người, rằng người đó có năng lực đặc biệt dành cho công việc đó, ví dụ như anh ấy có nhiều khả năng làm công việc nặng nhọc”[1].

Theo từ điển tiếng Việt: năng lực có nghĩa là “1 - khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó; 2 - phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao.” [36]

Tác giả Nguyễn Quang Uẩn cho rằng: “Năng lực là tổng hợp những thuộc tính độc đáo của cá nhân phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định, nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt trong lĩnh vực hoạt động ấy” [48].

Theo Jonh Erpenbeck: “năng lực được tri thức làm cơ sở, được sử dụng như khả năng, được quy định bởi giá trị, được tăng cường qua kinh nghiệm và được thực hiện qua ý chí” [dẫn theo 3].

Weinert (2001) định nghĩa: “năng lực là những khả năng và kĩ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt” [dẫn theo 3].

Theo Đặng Thành Hưng: “Năng lực là tổ hợp những hành động vật chất và tinh thần tương ứng với dạng hoạt động nhất định dựa vào những thuộc tính

cá nhân (sinh học, tâm lý và giá trị xã hội) được thực hiện tự giác và dẫn đến kết quả phù hợp với trình độ thực tế của hoạt động” [29].

“Năng lực của cá nhân được đánh giá qua phương thức và kết quả hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống. Có thể xem xét riêng một cách tương đối phẩm chất và năng lực, nhưng năng lực hiểu theo nghĩa rộng (năng lực người) bao gồm cả phẩm chất và các năng lực hiểu theo nghĩa hẹp” [46].

Như vậy có thể thấy các nhà khoa học tiếp cận thuật ngữ năng lực ở những bình diện khác nhau. Ở bình diện hẹp, năng lực được nhìn nhận như một thuộc tính tâm lý có tính độc lập tương đối so với phẩm chất (phẩm chất và năng lực); Ở bình diện rộng hơn, năng lực là tổ hợp của các thuộc tính, các đặc điểm tâm lý của cá nhân trong mối tương quan với những hoạt động nhất định; Ở bình diện rộng nhất được nhìn nhận là năng lực người bao gồm cả phẩm chất và năng lực theo nghĩa hẹp.

Những định nghĩa trên cho ta thấy năng lực có một số đặc điểm sau:

Thứ nhất, năng lực có cấu trúc phức hợp, có tính ổn định, độc lập tương đối và tồn tại trong một chỉnh thể trọn vẹn - nhân cách.

Thứ hai, năng lực luôn gắn với việc thực hiện một lĩnh vực hoạt động trong thực tiễn, trong hiện thực khách quan.

Thứ ba, năng lực được hình thành, phát triển và biểu hiện thông qua hoạt động của cá nhân dựa trên một tiền đề vật chất - sinh học nhất định.

Kế thừa giá trị từ những định nghĩa trên, trong công trình này chúng tôi quan niệm **“Năng lực là tổ hợp những hành động vật chất và tinh thần được hình thành trên nền tảng của hệ thống những tri thức, kỹ năng đã tích lũy được cùng với những phẩm chất và thái độ của cá nhân đảm bảo cho cá nhân thực hiện có hiệu quả một lĩnh vực hoạt động nhất định.”**

Trong quan niệm trên, tác giả tiếp cận ở góc độ năng lực thực hiện - những hành động của cá nhân để thực hiện có hiệu quả hoạt động, đồng thời gắn năng lực với một lĩnh vực hoạt động nhất định.

Mặt khác trong quan niệm trên nhấn mạnh “tri thức và kỹ năng” là thành phần cốt lõi cấu thành năng lực, ngoài ra còn có các thành phần khác là những phẩm chất và thái độ của cá nhân.

1.2.2.2. *Năng lực nghề nghiệp*

Theo K.K.Platonov: “Năng lực đối với một ngành nghề nhất định nào đó được xác định bởi những yêu cầu mà ngành nghề đó đặt ra cho cá nhân nào tiếp thu được nó” [dẫn theo 27].

Định nghĩa trên cho thấy mỗi ngành nghề luôn đặt ra những yêu cầu nhất định đối với cá nhân khi hành nghề. Do đó, để thực hiện có hiệu quả những công việc trong lĩnh vực nghề nghiệp đó đòi hỏi cá nhân phải tiếp thu được những yêu cầu mà ngành nghề đó đặt ra. Thông thường, những yêu cầu của ngành nghề chính là những yêu cầu về nhân cách (phẩm chất và năng lực) đối với cá nhân khi tham gia ngành nghề đó.

Để đáp ứng được những yêu cầu của một lĩnh vực nghề nghiệp đòi hỏi cá nhân phải am hiểu những đặc điểm của nghề đó (mục đích lao động của nghề; đối tượng lao động; công cụ và sản phẩm lao động.v.v...); có những kiến thức về nghề đó (kiến thức chuyên môn về nghề; kiến thức về phương pháp thực hiện các hành động nghề nghiệp và những kiến thức bổ trợ khác); đồng thời phải có những kỹ năng, kỹ xảo tương ứng để hành nghề; ngoài ra còn phải có những phẩm chất và những đặc điểm cá nhân khác phù hợp với các dạng hoạt động của lĩnh vực nghề nghiệp đó.

Từ những cơ sở trên, chúng tôi quan niệm “***Năng lực nghề nghiệp là tổ hợp những hành động phù hợp với yêu cầu của nghề đó đặt ra; nó được hình thành trên nền tảng hệ thống tri thức và kỹ năng nghề cùng với những phẩm chất nghề nghiệp đảm bảo cho cá nhân thực hiện có hiệu quả những yêu cầu của lĩnh vực nghề nghiệp đó.***”

1.2.2.3. *Năng lực nghề nghiệp giáo viên*

Nghề giáo viên thường được gọi là nghề dạy học/nghề giáo viên dùng để chỉ một lĩnh vực lao động mà trong đó người lao động sử dụng nhân cách của

bản thân làm công cụ chủ yếu để tác động tới nhân cách của đối tượng nhằm biến đổi nó theo yêu cầu của xã hội thông qua hai hoạt động đặc thù là dạy học và giáo dục. Do vậy, người lao động trong nghề này còn được ví như “người kỹ sư tâm hồn”. Tùy thuộc vào vị trí công tác trong nghề giáo viên, ở các bậc học khác nhau người lao động được gọi với những tên khác nhau như giáo viên, giảng viên hay cán bộ giáo dục, chuyên gia giáo dục (trong nội dung này tác giả chủ yếu phân tích năng lực của người giáo viên phổ thông). Chính điều đó đã đặt ra những yêu cầu cao đối với nhân cách nói chung, với năng lực của người lao động sư phạm - giáo viên nói riêng.

Như vậy, năng lực của người giáo viên được định hướng phát triển trên cơ sở đáp ứng những yêu cầu về giáo dục, đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội. Vì vậy, yêu cầu về năng lực người giáo viên có sự biến đổi cùng với sự biến đổi về chức năng của họ để đáp ứng những yêu cầu của giáo dục trong những bối cảnh xã hội nhất định.

Trong bối cảnh hiện nay, NLNN của người giáo viên phổ thông được xác định bao gồm năng lực về chuyên môn, nghiệp vụ; năng lực xây dựng môi trường giáo dục; năng lực phát triển mối quan hệ giữa nhà trường với gia đình và xã hội; năng lực sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, năng lực ứng dụng công nghệ thông tin, năng lực khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học và giáo dục [45].

Trên cơ sở những quan niệm về năng lực, năng lực nghề nghiệp và những vấn đề trên, chúng tôi quan niệm **“Năng lực nghề nghiệp giáo viên là tổ hợp những hành động sư phạm của người giáo viên đảm bảo cho họ thực hiện có hiệu quả những yêu cầu của nghề nghiệp giáo viên; nó được hình thành trên nền tảng của hệ thống tri thức, kỹ năng chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm cùng với những giá trị và phẩm chất nghề nghiệp của người giáo viên.”**

NLNNGV là một cấu trúc phức tạp, đa tầng song để thuận lợi cho quá trình nghiên cứu và phát triển năng lực của người giáo viên có thể nhóm thành năng

lực khoa học chuyên ngành và năng lực nghiệp vụ sư phạm. Trong đó năng lực khoa học chuyên ngành được xem là nền tảng, năng lực sư phạm là thành phần chủ yếu chiếm tỷ trọng lớn trong cấu trúc năng lực của người giáo viên bao gồm các nhóm năng lực tương ứng với các dạng hoạt động đặc thù của người giáo viên như nhóm năng lực dạy học, nhóm năng lực giáo dục, nhóm năng lực xây dựng môi trường giáo dục, v.v... Mỗi nhóm năng lực thành phần đó lại bao gồm nhiều năng lực cụ thể, ví dụ như năng lực dạy học gồm năng lực lập kế hoạch dạy học; năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện dạy học; năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh, v.v...

1.2.3. Phát triển năng lực nghề nghiệp và phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

1.2.3.1. Phát triển năng lực nghề nghiệp

Trong thực tiễn, khi một cá nhân tham gia vào một lĩnh vực nghề nghiệp thì họ đã phải chuẩn bị cho mình những năng lực tương ứng để hành nghề. Tuy nhiên, những năng lực chuẩn bị trước đó có thể đảm bảo cho họ thực hiện có hiệu quả các hoạt động nghề nghiệp ở một mức độ nhất định, trong quá trình hành nghề họ luôn cần tích lũy kinh nghiệm và rèn luyện để nâng cao NLNN của bản thân. Hơn nữa, các lĩnh vực nghề nghiệp luôn vận động và biến đổi để đáp ứng sự phát triển của xã hội, nên nó luôn đặt ra những yêu cầu mới đối với người lao động. Điều đó cũng có nghĩa là NLNN được hình thành và phát triển trong nhiều giai đoạn “NLNN được phát triển không chỉ trong hoạt động nghề nghiệp mà nó còn có thể được hình thành và phát triển trong quá trình chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai của mỗi cá nhân” [27].

Quá trình hình thành và phát triển NLNN luôn kế thừa sự phát triển phẩm chất và vốn năng lực người trước đó của cá nhân.

Đối với những nghề nghiệp đòi hỏi người hành nghề cần có một khối lượng tri thức khoa học chuyên sâu và những kỹ năng, kỹ xảo chuyên biệt thì giai đoạn đào tạo nghề có ý nghĩa vô cùng quan trọng và cần được xây dựng và tổ chức một cách khoa học, phù hợp với các quy luật phát triển NLNN.

D. Schneckenberg, J. Widlt mô hình hoá quá trình hình thành năng lực bằng sơ đồ hình bậc thang, gồm các bước tăng tiến hình thành năng lực gồm 7 bước:

1 - tiếp nhận thông tin; 2 - xử lý thông tin hình thành kiến thức; 3 - vận dụng kiến thức hình thành khả năng; 4 - những khả năng đó được thực hiện bằng những hành động trên nền tảng của những thái độ; 5 - sự kết hợp đầy đủ những yếu tố trên tạo thành năng lực; 6 - năng lực thường xuyên được rèn luyện với tinh thần trách nhiệm sẽ tạo nên sự chuyên nghiệp/thành thạo; 7 - cùng với những kinh nghiệm được tích lũy, năng lực sẽ hội tụ được chiều sâu và thể hiện đầy đủ tính chất của NLNN.



Sơ đồ 1.1. Mô hình phát triển năng lực [dẫn theo 46]

Từ những vấn đề trên, chúng tôi quan niệm “**Phát triển NLNN là một quá trình tổ chức có kế hoạch các hoạt động đặc trưng nhằm chuyển hoá những tri thức, những kỹ năng và giá trị nghề nghiệp của xã hội thành NLNN của cá nhân.**”

Đó là một quá trình chuyển hoá từ thấp lên cao trải qua nhiều giai đoạn và đạt được sự phát triển ở những mức độ khác nhau thông qua hoạt động của cá nhân.

1.2.3.2. Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Sự phát triển NLNNGV trải qua nhiều giai đoạn, song có hai giai đoạn chủ yếu là giai đoạn đào tạo ở các trường đại học và giai đoạn hành nghề.

Trong giai đoạn đào tạo nghề nghiệp giáo viên ở các trường đại học, sinh viên được đào tạo một cách chuyên biệt, chuyên sâu về khoa học chuyên ngành

và khoa học giáo dục thông qua các hoạt động phong phú như hoạt động học tập trên lớp, thực hành sư phạm, thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm, các hoạt động do tổ chức Đoàn và Hội sinh viên tổ chức, v.v... Với chương trình đào tạo được xây dựng khoa học, cùng với sự tổ chức, hướng dẫn của đội ngũ giảng viên có trình độ chuyên môn cao, diễn ra trong một môi trường thuận lợi đã tạo ra những cơ sở nền tảng cho sự phát triển nhanh và toàn diện nhân cách nói chung, phát triển NLNNGV nói riêng.

Phát triển NLNNGV cho SVDTTS có những nét độc đáo gắn với bản sắc văn hoá và giáo dục của vùng DTTS.

Với những tiếp cận nghiên cứu như trên, chúng tôi quan niệm ***“Phát triển NLNNGV cho SVDTTS là quá trình tổ chức có kế hoạch các dạng hoạt động đào tạo phù hợp với đặc trưng của SVDTTS và những yêu cầu của giáo dục vùng DTTS nhằm chuyển hoá những tri thức, những kỹ năng và những giá trị nghề nghiệp giáo viên thành NLNNGV của SVDTTS.”***

1.2.4. Sinh viên dân tộc thiểu số

Dân tộc

Theo từ điển Tiếng Việt: “Dân tộc là cộng đồng người hình thành trong lịch sử có chung một lãnh thổ, các quan hệ kinh tế, một ngôn ngữ văn học và một số đặc trưng văn hoá và tính cách.” [36]

Dân tộc thiểu số

Từ điển Tiếng Việt định nghĩa: “Dân tộc thiểu số là dân tộc chiếm số ít, so với dân tộc chiếm số đông nhất trong một nước có nhiều dân tộc.” [36]

Theo Nghị định 05/2011/NĐ-CP: “Dân tộc thiểu số là những dân tộc có số dân ít hơn so với dân tộc đa số trên phạm vi lãnh thổ nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam”; “Dân tộc đa số là dân tộc có số dân chiếm trên 50% tổng dân số của cả nước, theo điều tra dân số quốc gia” [9].

Việt Nam là quốc gia đa dân tộc với 54 dân tộc sinh sống. Trong đó, dân tộc Kinh là dân tộc đa số có số dân chiếm khoảng 86% dân số cả nước; 53 DTTS có số dân (14.119.256 người) chiếm khoảng 14 % dân số cả nước [49].

Từ những vấn đề trên có thể định nghĩa “**Sinh viên dân tộc thiểu số là những sinh viên xuất thân từ các dân tộc chiếm số ít so với dân tộc chiếm số đông nhất trong một nước có nhiều dân tộc.**”

Ở Việt Nam, những sinh viên không xuất thân từ dân tộc Kinh (xuất thân từ một trong 53 dân tộc còn lại) được xem là SVDTTTS.

1.3. Năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở trường đại học

1.3.1. Một số đặc điểm của sinh viên dân tộc thiểu số

Các dân tộc thiểu số thường sống đan xen với nhau tạo thành vùng dân tộc thiểu số, có dân tộc có chữ viết riêng, có dân tộc chỉ có ngôn ngữ nói riêng, song mỗi dân tộc đều có ngôn ngữ riêng. Một số dân tộc có sự giao thoa ngôn ngữ, văn hoá nên những dân tộc sống đan xen nhau thành vùng dân tộc có thể hiểu được ngôn ngữ của nhau. Sinh viên dân tộc thiểu số có xuất thân từ dân tộc thiểu số và sống ở vùng dân tộc thiểu số đa phần sử dụng được song ngữ (tiếng mẹ đẻ và tiếng phổ thông) hoặc đa ngữ (ngoại trừ những sinh viên dân tộc thiểu số có xuất thân từ dân tộc thiểu số nhưng từ nhỏ đã sống ở những vùng khác vùng dân tộc thiểu số).

Mỗi dân tộc thiểu số đều có bản sắc văn hoá riêng như phong tục, tập quán, ngôn ngữ, trang phục, truyền thống, v.v... các nét văn hoá đó được thể hiện trong mọi mặt của đời sống như trong quan niệm, nhận thức; trong hoạt động lao động, sinh hoạt hàng ngày đến các hoạt động chung với cộng đồng. Là người dân tộc thiểu số được sinh ra và lớn lên ở vùng đồng bào dân tộc thiểu số, sinh viên dân tộc thiểu số không chỉ hiểu sâu sắc văn hoá dân tộc mình mà còn mang trong mình màu sắc đa văn hoá.

Có thể nói đặc điểm ngôn ngữ, văn hoá là nét bao trùm toàn bộ nhân cách của sinh viên dân tộc thiểu số, nó vừa tồn tại như một năng lực độc lập (năng lực ngôn ngữ, năng lực văn hoá xã hội), vừa được tổng hoà vào các thành tố khác của nhân cách tạo nên nét riêng độc đáo trong nhân cách của sinh viên dân tộc thiểu số.

Không chỉ ngôn ngữ, văn hoá mà cả những điều kiện tự nhiên, xã hội cũng tạo nên những nét riêng trong nhân cách của sinh viên dân tộc thiểu số. Ở phía Bắc hầu hết dân tộc thiểu số sống ở vùng núi, vùng cao với những điều kiện tự nhiên không thuận lợi cho hoạt động đi lại và lao động sản xuất; điều kiện kinh tế xã hội khó khăn. Những yếu tố đó một mặt ảnh hưởng tới sự phát triển của xã hội và cá nhân, mặt khác cũng tạo nên những nét riêng trong nhân cách của người dân tộc thiểu số đó là tính cần cù, ý chí kiên cường không ngại khó khăn, tính tương trợ giúp đỡ lẫn nhau và những nét mộc mạc trong nhân cách, v.v... Đó cũng là những đặc điểm độc đáo trong nhân cách của sinh viên dân tộc thiểu số.

Những yếu tố về ngôn ngữ, văn hoá của mỗi dân tộc thiểu số kết hợp với những khó khăn của kinh tế, giáo dục và trình độ dân trí của vùng miền thấp tạo ra sự khác biệt nhất định trong nhận thức và phương pháp nhận thức của mỗi dân tộc. Điều đó cũng có nghĩa là có sự đa dạng về trình độ nhận thức của các nhóm sinh viên dân tộc thiểu số.

1.3.2. Khung năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học

1.3.2.1. Cơ sở xác định

Khung NLNNGV của SVDTTS được xác định dựa trên những cơ sở sau:

(1) Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (Ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo). Trong đó, yêu cầu về NLNN của người giáo viên được phản ánh ở 5 tiêu chuẩn với 15 tiêu chí, cụ thể: Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất nhà giáo; Tiêu chuẩn 2. Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; Tiêu chuẩn 3. Xây dựng môi trường giáo dục; Tiêu chuẩn 4. Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội; Tiêu chuẩn 5. Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục [45].

(2) Yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành đối với năng lực của người giáo viên.

(3) Đặc điểm hoạt động nghề nghiệp của giáo viên ở trường phổ thông vùng DTTS hiện nay.

(4) Những yếu tố mới trong xu hướng hội nhập quốc tế về giáo dục đào tạo.

(5) Những thành quả nghiên cứu của các nhà khoa học về NLNNGV trong nước và trên thế giới.

1.3.2.2. Khung năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số

Nghiên cứu những cơ sở trên có thể xác định được khung NLNNGV của SVDTTS bao gồm: Phẩm chất và các giá trị nghề nghiệp giáo viên; nhóm năng lực khoa học chuyên ngành và nhóm năng lực sư phạm. Mỗi nhóm năng lực đó được tổ hợp từ nhiều năng lực thành phần; mỗi năng lực thành phần lại được cấu thành từ nhiều năng lực cụ thể ở cấp độ nhỏ hơn, được cấu thành từ hệ thống tri thức, kỹ năng và thái độ tương ứng.

Khung NLNNGV của SVDTTS được xác định như sau:

Phẩm chất và giá trị nghề nghiệp:

Tình yêu nghề, yêu học sinh; niềm tin sư phạm; lương tâm và trách nhiệm nghề nghiệp; lòng khoan dung; lạc quan; công bằng, v.v...

Với SVDTTS tình yêu nghề, yêu học sinh thể hiện ở mong muốn tha thiết được cống hiến tài năng của mình cho học sinh DTTS, cho sự nghiệp giáo dục vùng DTTS với niềm tin sẽ phát triển được sự nghiệp giáo dục của quê hương; trách nhiệm nghề nghiệp của sinh viên ban đầu được thể hiện ở ý thức trách nhiệm với việc học tập, rèn luyện, ở trách nhiệm với những người xung quanh và với mọi công việc.

Nhóm năng lực khoa học chuyên ngành:

Mỗi một ngành đào tạo, sinh viên sẽ được hình thành những năng lực khoa học chuyên ngành đặc thù, song có thể khái quát chung về năng lực khoa học chuyên ngành gồm những năng lực sau: Năng lực làm chủ tri thức môn học giảng dạy và hiểu biết sâu rộng về khoa học chuyên ngành; Năng lực vận dụng tri thức khoa học chuyên ngành trong thực tiễn giáo dục vùng DTTS và trong

cuộc sống; Năng lực thực hành và nghiên cứu khoa chuyên ngành; Năng lực tư duy và giải quyết các vấn đề liên quan tới khoa học chuyên ngành,v.v...

Nhóm năng lực nghiệp vụ sư phạm:

I) Năng lực dạy học

(1) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS;

(2) Năng lực vận dụng phối hợp phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với môi trường và đặc điểm của học sinh DTTS;

(3) Năng lực dạy học phân hoá và dạy học tích hợp gắn với văn hoá và thực tiễn sản xuất của địa phương;

(4) Năng lực tổ chức và quản lý lớp học;

(5) Năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh DTTS theo tiếp cận năng lực;

(6) Năng lực xây dựng môi trường học tập cho học sinh DTTS;

(7) Năng lực xây dựng và khai thác hồ sơ dạy học phù hợp với đặc điểm học sinh DTTS;

(8) Năng lực phát triển chương trình môn học phù hợp với điều kiện của địa phương/vùng núi;

(9) Năng lực sử dụng ngôn ngữ DTTS trong quá trình dạy học;

(10) Năng lực dạy học trực tuyến;

(11) Năng lực thích ứng với môi trường dạy học.

II) Năng lực giáo dục

(1) Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục gắn với bản sắc văn hoá dân tộc;

(2) Năng lực vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong quá trình giáo dục học sinh DTTS có hành vi không mong đợi;

(3) Năng lực xử lý tình huống giáo dục học sinh;

(4) Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục cho học sinh DTTS (tổ chức hoạt động trải nghiệm/ tổ chức ngày hội, ngày lễ gắn với bản sắc văn hoá của địa phương,...);

- (5) Năng lực làm công tác chủ nhiệm lớp có học sinh DTTS;
- (6) Năng lực phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường vùng DTTS;
- (7) Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;
- (8) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục học sinh DTTS;
- (9) Năng lực xây dựng, quản lý và khai thác hồ sơ giáo dục;

III) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục

- (1) Năng lực xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường vùng DTTS;
- (2) Năng lực tạo dựng các giá trị văn hoá nhà trường mang bản sắc dân tộc;
- (3) Năng lực phối hợp các lực lượng xây dựng văn hoá nhà trường.

IV) Năng lực phát triển cá nhân

- (1) Năng lực tự học;
- (2) Năng lực nghiên cứu khoa học;
- (3) Năng lực giao tiếp bằng tiếng DTTS;
- (4) Năng lực hợp tác.

V) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục

- (1) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục học sinh vùng DTTS;
- (2) Năng lực khai thác công nghệ truyền thông trong dạy học, giáo dục;
- (3) Năng lực ứng dụng công nghệ tin học và truyền thông trong dạy học, giáo dục học sinh vùng DTTS.

VI) Năng lực công tác xã hội

- (1) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động tập thể, các hoạt động của Đội thiếu niên và Đoàn thanh niên ở trường phổ thông;
- (2) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.

Khung NLNNGV của SVDTTS gồm nhiều tầng bậc phẩm chất, giá trị và năng lực nghề nghiệp giáo viên, chúng có mối quan hệ thống nhất biện chứng với nhau, tồn tại trong một chỉnh thể thống nhất. Việc phân tách thành các thành tố cấu trúc mang tính nhân tạo, nhằm mục đích nghiên cứu sâu sắc và phát triển toàn diện NLNNGV cho SVDTTS.

1.4. Vấn đề phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở trường đại học

1.4.1. Ý nghĩa, tầm quan trọng của phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

(1) Giúp SVDTTS thực hiện các nội dung học tập, rèn luyện để đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên sau khi tốt nghiệp.

(2) Thực hiện chính sách công bằng trong giáo dục đào tạo, đảm bảo chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước trong đào tạo giáo viên.

(3) Góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên là người DTTS từ đó nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

(4) Giúp SVDTTS sau khi tốt nghiệp tự tin bước vào thế giới nghề nghiệp, thích ứng với những yêu cầu của nghề đặt ra.

1.4.2. Mục tiêu, nguyên tắc, nội dung và các con đường phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

1.4.2.1. Mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Mục tiêu phát triển NLNN cho SVDTTS không tách rời mục tiêu phát triển toàn diện nhân cách người giáo viên tương lai, đồng thời nhằm nâng cao chất lượng đạt chuẩn năng lực đầu ra của SVDTTS đáp ứng các yêu cầu của giáo dục phổ thông vùng DTTS.

Như vậy, mục tiêu phát triển NLNN cho SVDTTS không chỉ hướng tới đạt được những yêu cầu về năng lực của người giáo viên nói chung, mà

còn phát triển những năng lực đặc thù và tính đặc thù trong cấu trúc NLNN của người giáo viên công tác tại vùng DTTS.

Mục tiêu phát triển NLNN cho SVDTTTS không dừng lại ở việc trang bị cho sinh viên những tri thức về chuyên môn, nghiệp vụ và những kỹ năng riêng lẻ tương ứng, mà quan trọng hơn nhằm hình thành năng lực tổng hợp, năng lực hành nghề cho sinh viên.

1.4.2.2. Nguyên tắc phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Phát triển NLNNGV cho SVDTTTS không những phải phù hợp với các qui luật phát triển năng lực; đáp ứng được các yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông; đáp ứng được yêu cầu chung về CDR của chương trình đào tạo mà còn phải quán triệt được các nguyên tắc sau:

i. Đảm bảo phù hợp với đặc điểm riêng của sinh viên dân tộc thiểu số

Nguyên tắc này đòi hỏi những tác động sư phạm trong quá trình đào tạo phải phù hợp với đặc điểm riêng của SVDTTTS (như trình bày ở mục 1.3.1). Vì phát triển NLNNGV cho SVDTTTS chỉ đạt hiệu quả tối ưu khi những tác động sư phạm phù hợp với đặc điểm riêng của họ.

Đào tạo nghề giáo viên ở các trường đại học có đặc điểm là đào tạo cho nhóm đông, song ở các trường đại học mà trong nhóm đông lại có nhóm đặc thù - nhóm SVDTTTS với sự phát triển không đồng đều về nhận thức giữa các dân tộc; sự khác nhau về tính cách dân tộc, thói quen sinh hoạt, học tập, v.v... đòi hỏi người giảng viên phải đáp ứng được sự đa dạng trong học tập, rèn luyện của sinh viên. Quán triệt nguyên tắc này trong quá trình thực hiện chương trình đào tạo, giảng viên phải quan tâm tới việc phân hoá đối tượng đào tạo để có điều kiện quan tâm đầy đủ tới những đặc điểm đặc thù của nhóm SVDTTTS.

ii. Đảm bảo đáp ứng được những yêu cầu của giáo dục vùng dân tộc thiểu số

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình đào tạo phải quan tâm tới môi trường hành nghề và đối tượng tác động của SVDTTTS sau khi tốt nghiệp sư phạm là môi trường giáo dục vùng DTTS với đối tượng là học sinh DTTS.

Giáo dục vùng DTTS có đặc trưng là hầu hết học sinh là người DTTS có tiếng mẹ đẻ là tiếng dân tộc, khi đến trường học sinh được học tiếng phổ thông và bằng tiếng phổ thông. Đó là một khó khăn không chỉ đối với học sinh mà còn với cả giáo viên. Hơn nữa, giáo viên không chỉ giao tiếp với học sinh trong quá trình dạy học, giáo dục mà còn phải giao tiếp với phụ huynh học sinh, với cộng đồng. Do đó, để thực hiện tốt công tác giáo dục ở vùng DTTS đòi hỏi người giáo viên phải sử dụng được tiếng dân tộc, am hiểu văn hoá dân tộc, có năng lực công tác xã hội ở vùng DTTS.

Mặc dù có lợi thế am hiểu ngôn ngữ, văn hoá của dân tộc mình, song trình độ nhận thức và năng lực giao tiếp của sinh viên có sự khác nhau giữa các dân tộc. Hơn nữa, để những lợi thế đó trở thành nét đặc trưng trong cấu trúc NLNN của người giáo viên tương lai, đáp ứng được những yêu cầu trong dạy học và giáo dục vùng DTTS đòi hỏi việc xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo phải quan tâm tới những yêu cầu của giáo dục vùng DTTS.

Để đáp ứng được những yêu cầu này, chương trình đào tạo cần xây dựng theo hướng mở - bổ sung các chuyên đề, môn học tự chọn dành cho SVDTTS; trong quá trình dạy học có thể tích hợp các chủ đề phù hợp gắn với đặc điểm của giáo dục vùng DTTS nhằm phát triển năng lực cho sinh viên.

iii. Đảm bảo sự phối hợp với các lực lượng giáo dục vùng dân tộc thiểu số

Phát triển NLNNGV cho SVDTTS chỉ đạt được hiệu quả cao khi phối hợp được giữa các lực lượng giáo dục ở trường đại học với các lực lượng giáo dục ở địa phương, ở trường phổ thông vùng DTTS.

Lực lượng giáo dục ở địa phương như cán bộ văn hoá, già làng, trưởng bản là những người am hiểu sâu sắc về phong tục, tập quán, truyền thống văn hoá của các DTTS; cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên phổ thông vùng DTTS là những người có kinh nghiệm trong dạy học và giáo dục học sinh DTTS, có kinh nghiệm trong các mối quan hệ với phụ huynh học sinh, với cộng đồng

người DTTS. Đó là lực lượng có vai trò vô cùng quan trọng trong quá trình phối hợp với trường đại học để phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

1.4.2.3. Nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Phát triển những giá trị và phẩm chất nghề nghiệp giáo viên

Phát triển những giá trị và phẩm chất nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên là một nội dung quan trọng trong quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên bởi nghề giáo viên khác với những nghề khác là dùng nhân cách để giáo dục nhân cách, dùng phẩm chất để giáo dục phẩm chất. Hơn nữa tài năng của người giáo viên chỉ phát triển cao khi họ hội tụ được đầy đủ những phẩm chất tốt đẹp như tình yêu nghề, yêu trẻ, niềm tin sư phạm, tính công bằng, trung thực, giản dị, khiêm tốn, trách nhiệm, v.v. . .

Để phát triển giá trị và phẩm chất của người giáo viên cho sinh viên DTTS, thì những phẩm chất và giá trị ở trên cần được gắn với những giá trị bản sắc văn hoá của DTTS, gắn với thực tiễn đời sống sinh hoạt, lao động sản xuất của vùng DTTS nhằm hình thành ở SVDTTS bản sắc của người giáo viên DTTS.

Phát triển năng lực chuyên môn/khoa học chuyên ngành:

Trong thực tiễn khi con người thực hiện bất kỳ một công việc nào luôn sử dụng những kiến thức tổng hợp về nhiều lĩnh vực khoa học, bởi trong một sự vật hiện tượng tồn tại và phát triển luôn chứa đựng trong nó nhiều yếu tố cấu thành và có mối quan hệ với các sự vật hiện tượng khác. Lao động sư phạm của người giáo viên cũng diễn ra theo qui luật đó. Hơn nữa, năng lực của con người nói chung, năng lực của người giáo viên nói riêng không tồn tại độc lập hoàn toàn và tách rời khỏi các năng lực và phẩm chất khác của nhân cách.

Do đó, năng lực chuyên môn của người giáo viên không chỉ là năng lực về khoa học gắn với môn học mà giáo viên sẽ giảng dạy ở trường phổ thông mà còn bao gồm cả hiểu biết chung rộng rãi của người giáo viên về các lĩnh vực khoa học liên quan và về thực tiễn lao động sản xuất. Chỉ có trên nền tảng đó,

người giáo viên mới có thể giúp học sinh không chỉ hiểu sâu sắc về môn học mà còn vận dụng được những tri thức đã học vào thực tiễn cuộc sống.

Như vậy trong cấu trúc năng lực chuyên môn của người giáo viên, ngoài hai thành phần cốt lõi là hệ thống tri thức và kỹ năng tương ứng về khoa học chuyên ngành, còn bao gồm cả hiểu biết chung rộng rãi (tri thức phương pháp luận, tri thức về các lĩnh vực khoa học liên quan, tri thức về lao động sản xuất và về cuộc sống), cùng với những thuộc tính, những đặc điểm của cá nhân.

Từ những vấn đề trên cho thấy nội dung phát triển năng lực chuyên môn cho sinh viên sư phạm người DTTS bao gồm:

Phát triển hệ thống tri thức về khoa học chuyên ngành bao gồm: hệ thống tri thức phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành; hệ thống tri thức chuyên sâu về khoa học chuyên ngành; hệ thống tri thức về những môn học sẽ giảng dạy ở trường phổ thông (hệ thống tri thức liên môn); hệ thống tri thức về ứng dụng của lĩnh vực khoa học chuyên ngành trong đời sống; hệ thống tri thức về thực tiễn đời sống văn hoá, xã hội của đồng bào vùng DTTS (lao động sản xuất, ngôn ngữ, truyền thống, phong tục, tập quán).

Phát triển hệ thống kỹ năng tương ứng trong lĩnh vực khoa học chuyên ngành bao gồm: hệ thống kỹ năng nghiên cứu khoa học chuyên ngành (như kỹ năng chọn vấn đề nghiên cứu, kỹ năng xây dựng đề cương nghiên cứu, kỹ năng vận dụng các phương pháp và công cụ nghiên cứu, kỹ năng thu thập thông tin, kỹ năng viết báo cáo.v.v...); hệ thống kỹ năng thực hành trong lĩnh vực khoa học chuyên ngành (chẳng hạn như kỹ năng thực nghiệm trong khoa học tự nhiên; kỹ năng giao tiếp, kỹ năng quản lý bản thân trong khoa học xã hội,v.v...).

Phát triển các phẩm chất, thái độ đối với lĩnh vực khoa học chuyên ngành như tính tích cực tìm tòi nghiên cứu khoa học; tính nghiêm túc, trung thực trong nghiên cứu; tác phong nghiên cứu, làm việc khoa học.

Trên cơ sở phát triển hệ thống tri thức, kỹ năng, thái độ cần phát triển năng lực tổng hợp trong lĩnh vực khoa học chuyên ngành như: năng lực giải

quyết các vấn đề tích hợp liên quan tới khoa học chuyên ngành; năng lực chuyển hoá kiến thức khoa học thành kiến thức môn học; năng lực thực hành; năng lực tư duy sáng tạo.

Phát triển năng lực sư phạm:

Để phát triển năng lực sư phạm, trước hết cần phát triển hệ thống tri thức sư phạm làm cơ sở, công cụ. Cụ thể là: hệ thống tri thức về tâm lí học nhận thức, tâm lí lứa tuổi học sinh; hệ thống tri thức về lý luận dạy học, về chương trình và sách giáo khoa; hệ thống tri thức về lý luận giáo dục; hệ thống tri thức về môi trường giáo dục và văn hoá nhà trường; hệ thống tri thức về tự học, nghiên cứu khoa học, giao tiếp; hệ thống tri thức về công nghệ thông tin; hệ thống tri thức về công tác xã hội; tri thức về đời sống, văn hoá của đồng bào vùng DTTS.v.v...

Trên cơ sở phát triển hệ thống tri thức nghiệp vụ sư phạm, cần hình thành và phát triển những kỹ năng và năng lực thực hiện hoạt động sư phạm. Trong đó không chỉ phát triển những năng lực cần có đối với sinh viên tốt nghiệp sư phạm trình độ đại học nói chung, mà còn cần phát triển những năng lực tương ứng với năng lực đặc thù của giáo viên công tác tại vùng DTTS như: năng lực giao tiếp với đồng bào DTTS; năng lực sử dụng tiếng dân tộc trong dạy học và giáo dục cho học sinh DTTS; năng lực vận động trẻ DTTS đến trường; năng lực thích ứng với môi trường nghề nghiệp vùng DTTS (để phát triển năng lực này đòi hỏi trong quá trình phát triển những năng lực sư phạm nói chung cần gắn với tính chất giáo dục ở vùng đồng bào DTTS). Đồng thời, phát triển hệ thống kỹ năng tương ứng với các năng lực thành phần trong cấu trúc NLNN cần phát triển cho sinh viên DTTS đã xây dựng ở phần trên. Ví dụ như với “năng lực xây dựng kế hoạch dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS” cần hình thành và phát triển những kỹ năng tương ứng như: kỹ năng thiết kế mục tiêu dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh; kỹ năng xác định nội dung dạy học và tinh giản nội dung dạy học cho phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS; kỹ năng lựa chọn phương pháp, phương tiện và

hình thức dạy học để thiết kế hoạt động học tập của học sinh; kỹ năng lựa chọn phương pháp, thiết kế công cụ kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của học sinh.

1.4.2.4. Con đường phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

(1) Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số qua tổ chức các hoạt động dạy học

Dạy học còn là con đường chủ yếu để thực hiện chương trình đào tạo. Với chương trình môn học được thiết kế chặt chẽ, khoa học dựa trên CĐR, nội dung các môn học được chứa đựng những kiến thức sâu về khoa học chuyên ngành, khoa học giáo dục, v.v... đã làm cho dạy học trở thành con đường chủ đạo để phát triển NLNNGV cho sinh viên ở các trường đại học.

Thông qua chương trình các môn học với sự hướng dẫn, tổ chức của đội ngũ giảng viên có trình độ cao, cùng với các điều kiện, phương tiện dạy học hiện đại đã tạo ra môi trường thuận lợi cho sinh viên phát triển năng lực khoa học chuyên ngành. Qua con đường dạy học, sinh viên còn được tham gia vào các dạng hoạt động học tập phong phú; được quan sát năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện dạy học của giảng viên; đặc biệt qua các môn nghiệp vụ sư phạm (Tâm lý học giáo dục, Giáo dục học, Phương pháp giảng dạy bộ môn), sinh viên không chỉ được trang bị kiến thức nghiệp vụ sư phạm, được định hướng về các giá trị nghề nghiệp mà còn được thực hành, rèn luyện phát triển năng lực sư phạm một cách toàn diện như phát triển năng lực giao tiếp, năng lực nhận biết đặc điểm tâm lý của học sinh, năng lực lập kế hoạch dạy học - giáo dục, năng lực quản lý và tổ chức lớp học, năng lực đánh giá kết quả học tập - giáo dục của học sinh, v.v...

Tuy nhiên, để phát triển NLNNGV cho SVDTTS đòi hỏi con đường dạy học phải đáp ứng được những yêu cầu sau:

Trong quá trình xây dựng chương trình đào tạo ở các trường đại học cần có sự tham gia của nhiều bên liên quan, đặc biệt cần có sự tham gia của các trường phổ thông vùng DTTS.

Chương trình môn học phải định hướng phát triển NLNNGV cho sinh viên đáp ứng được các yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông và phải có tính mở với các môn học tự chọn gắn với các đặc điểm văn hoá, xã hội, giáo dục vùng DTTS.

Trong quá trình thực hiện con đường dạy học cần có sự liên kết với các trường phổ thông vùng DTTS. Khi thực hiện các môn học tự chọn gắn với các yếu tố văn hoá, xã hội của đồng bào DTTS cần chọn giảng viên có năng lực đồng thời phối hợp với giáo viên là người DTTS đang công tác ở các trường phổ thông vùng DTTS, hoặc cán bộ văn hoá là người DTTS.

Với việc tổ chức dạy học các môn học bắt buộc cần thực hiện dạy học phân hoá và tích hợp các chủ đề phát triển NLNNGV cho SVDTTS “Phương pháp tạo ra năng lực đó chính là dạy học tích hợp” [4, tr105]. Hướng dẫn thực hành sư phạm cũng được xem là phương pháp có nhiều ưu thế trong phát triển NLNN, được tổ chức dựa trên một logic thực hiện và phát triển hành động qua các mức độ: Bắt chước - Thao tác - Hành động chuẩn xác - Hành động phối hợp - Hành động tự nhiên [26, tr 64]. Ngoài ra, còn có nhiều phương pháp khác có những ưu thế trong việc phát triển NLNN như: phương pháp dạy học bằng tình huống; Phương pháp dạy học giải quyết tình huống có vấn đề; Phương pháp kích; Phương pháp dạy học dự án, phương pháp làm việc nhóm.

(2) Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số qua tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn ở trường phổ thông

Thực tế chuyên môn ở trường phổ thông là một dạng hoạt động học tập của sinh viên thông qua việc thâm nhập vào thực tiễn hoạt động chuyên môn của giáo viên ở nhà trường phổ thông. Qua hoạt động thực tế chuyên môn, sinh viên được trải nghiệm những kiến thức, kỹ năng gắn với môn học qua quan sát và tham dự trực tiếp vào các hoạt động của giáo viên ở trường phổ thông. Hoạt động thực tế chuyên môn giúp sinh viên nhận thức sâu sắc về những tri thức lý luận đã học, học tập được những kinh nghiệm vận dụng tri

thức của giáo viên phổ thông, cũng như được trải nghiệm những xúc cảm và những giá trị nghề nghiệp. Qua hoạt động thực tế chuyên môn còn giúp sinh viên ý thức được những yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông với NLNN của người giáo viên.

Để nâng cao hiệu quả phát triển NLNN cho SVDTTS đòi hỏi trong quá trình tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn ở trường phổ thông phải đảm bảo những yêu cầu sau:

Cần định hướng và hỗ trợ cho SVDTTS liên hệ với các trường phổ thông ở vùng có đồng bào DTTS sinh sống hoặc trường phổ thông có nhiều học sinh là người DTTS (trường phổ thông dân tộc nội trú) để qua đó sinh viên được trải nghiệm các hoạt động nghề nghiệp mang màu sắc văn hoá, xã hội gần gũi với môi trường mà sinh viên sẽ hành nghề sau khi tốt nghiệp sư phạm.

Cần bổ sung cho SVDTTS những kiến thức về văn hoá, xã hội của các DTTS, cũng như những kỹ năng giao tiếp và hoạt động cùng với học sinh DTTS.

Các trường đại học cần có kế hoạch liên kết chặt chẽ, lâu dài với các trường phổ thông dân tộc nội trú và các trường phổ thông vùng DTTS trên địa bàn tỉnh hoặc các tỉnh lân cận để tạo điều kiện thuận lợi trong quá trình liên hệ thực tế chuyên môn cũng như các hoạt động thực hành, thực tập phát triển phát triển NLNN của SVDTTS.

Cần tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn để sinh viên không chỉ được quan sát mà quan trọng hơn phải được tham gia vào những hoạt động, thực hiện những công việc của người giáo viên phổ thông tương ứng với nhiệm vụ thực tế chuyên môn của môn học ở đại học.

(3) Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số qua tổ chức các hoạt động thực hành và hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên

Hoạt động thực hành và hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm là một dạng hoạt động đặc thù của sinh viên sư phạm. Qua những hoạt động đó, sinh

viên được trải nghiệm những tri thức lý thuyết, hình thành kỹ năng tương ứng với những hoạt động nghề nghiệp của giáo viên ở trường phổ thông như các hoạt động thí nghiệm trong phòng thí nghiệm; hoạt động thực hành ở vườn, xưởng.v.v... đến các hoạt động thực hành lập kế hoạch dạy học, giáo dục; thực hành tổ chức hoạt động dạy học; thực hành xử lý tình huống giáo dục; thực hành các kỹ năng trình bày bảng, thuyết trình.v.v...

Qua hoạt động thực hành, hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, sinh viên nhận thức được trình độ và năng lực của bản thân trong các dạng hoạt động. Đó là khâu quan trọng giúp sinh viên điều chỉnh quá trình học tập và rèn luyện của bản thân để hình thành và phát triển những NLNN.

Hoạt động thực hành và hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên của sinh viên được định hướng và tổ chức của giảng viên thông qua các môn học - học phần học tập trên lớp, đặc biệt là các phần phương pháp giảng dạy, học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Song, với tính chất của hoạt động này, sinh viên cần có ý thức chủ động và thường xuyên học tập, rèn luyện để hình thành và phát triển NLNN của bản thân.

(4) Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số qua tổ chức các hoạt động thực tập

Thực tập sư phạm là một khâu, một dạng hoạt động không thể thiếu trong quá trình đào tạo nghề dạy học. Trong giai đoạn này sinh viên được trực tiếp tham gia vào những hoạt động cơ bản của người giáo viên ở trường phổ thông như tham gia hoạt động dạy học (lập kế hoạch dạy học; tổ chức dạy học trên lớp); tham gia hoạt động giáo dục (tổ chức hoạt động trải nghiệm của học sinh; tổ chức các hoạt động giáo dục gắn với các chủ điểm, ngày lễ; tổ chức hoạt động sinh hoạt lớp chủ nhiệm.v.v...) và tham gia sinh hoạt chuyên môn cùng giáo viên phổ thông.

Qua hoạt động thực tập sư phạm, sinh viên không chỉ được thực hành vận dụng những tri thức, những kỹ năng cụ thể mà còn được trải nghiệm trọn vẹn

một số nhóm NLNN trong môi trường thực tiễn - môi trường giáo dục phổ thông. Hơn nữa, qua hoạt động thực tập, sinh viên còn được trải nghiệm những cảm xúc, những giá trị nghề nghiệp khi được tiếp xúc trực tiếp với tập thể học sinh ở trường phổ thông trong những hoạt động đặc thù của nghề dạy học.

Trong hoạt động thực tập sư phạm, sinh viên được giáo viên phổ thông trực tiếp hướng dẫn thực hiện những hoạt động nghề nghiệp cơ bản - đó là khâu quan trọng trong quá trình phát triển NLNNGV. Trong giai đoạn này, sinh viên ý thức được sâu sắc những giá trị nghề nghiệp cũng như tầm quan trọng của việc phát triển những NLNN.

Tuy nhiên, hoạt động thực tập thường được tổ chức tập trung vào giai đoạn đầu năm thứ 3 và cuối năm thứ 4 cũng làm giảm giá trị và hiệu quả của hoạt động thực tập. Bởi sau thực tập sư phạm 1, sinh viên không còn nhiều quỹ thời gian ở trường đại học để rèn luyện và phát triển NLNN; sau thực tập sư phạm 2 thì sinh viên hoàn tất báo cáo khoá luận tốt nghiệp hoặc các môn học thay thế khoá luận. Do đó, để hoạt động thực tập sư phạm có ý nghĩa hơn trong quá trình phát triển NLNN cho sinh viên nói chung SVDTTS nói riêng ở các trường đại học, cần phải đổi mới tổ chức hoạt động thực tập sao cho sinh viên được tham gia sớm hơn, nhiều hơn và gắn bó hơn với các hoạt động ở trường phổ thông. Với SVDTTS cần được tạo điều kiện và khuyến khích thực tập ở các trường phổ thông vùng DTTS hoặc các trường phổ thông dân tộc nội trú.

(5) Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số qua tổ chức các hoạt động Đoàn, Hội

Các hoạt động do Đoàn thanh niên và Hội sinh viên tổ chức có vai trò quan trọng đối với sự phát triển NLNN của sinh viên, nhất là năng lực hoạt động xã hội. Để phát triển NLNN cho sinh viên cần tổ chức phong phú, đa dạng các loại hình hoạt động Đoàn, Hội, song cần đặc biệt chú ý tổ chức hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông và hoạt động câu lạc bộ.

Hoạt động tình nguyện của sinh viên ở trường phổ thông là một dạng hoạt động do Đoàn thanh niên tổ chức, có sự liên kết giữa tổ chức Đoàn ở trường đại

học và tổ chức Đoàn ở trường phổ thông. Hoạt động tình nguyện dựa trên nhu cầu tự nguyện của sinh viên, với nội dung phong phú, do đó kích thích được tính tích cực của những sinh viên tham gia. Qua hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông, sinh viên phát triển được năng lực tiếp cận đối tượng học sinh, năng lực giúp đỡ học sinh yếu kém, học sinh có hoàn cảnh khó khăn và năng lực tổ chức các hoạt động tập thể, hoạt động trải nghiệm cho học sinh.v.v...Để nâng cao hiệu quả phát triển NLNN cho SVDTTS qua tổ chức hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông cần đa dạng nội dung hoạt động tình nguyện, thiết lập mối quan hệ với các trường phổ thông dân tộc nội trú và các trường vùng DTTS để kích thích nhu cầu tham gia của SVDTTS.

Hoạt động câu lạc bộ có tính định hướng chuyên môn rõ rệt như “Câu lạc bộ rèn kỹ năng mềm”; “Câu lạc bộ tin học ứng dụng”; “Câu lạc bộ tiếng Anh”, “Câu lạc bộ tiếng DTTS”,v.v... Do đó, loại hình hoạt động câu lạc bộ có vai trò to lớn trong việc phát triển các NLNN cần thiết cho sinh viên, nó tạo ra một sân chơi lành mạnh, một môi trường hợp tác sâu rộng giữa sinh viên trong toàn trường với nhau và với các lực lượng khác. Để phát huy được ưu thế của loại hình hoạt động này cần tổ chức đa dạng các loại hình câu lạc bộ, các hình thức sinh hoạt câu lạc bộ, và tập huấn nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ Đoàn, Hội.

1.4.3. Những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

1.4.3.1. Yếu tố khách quan

Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo là yếu tố chi phối toàn bộ hoạt động đào tạo của giảng viên và hoạt động học tập, rèn luyện của sinh viên. Chương trình đào tạo có thể được xây dựng theo những quan điểm tiếp cận khác nhau và ảnh hưởng khác nhau tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên. Chương trình đào tạo được xây dựng theo tiếp cận năng lực với chuẩn đầu ra rõ ràng, phương pháp đào tạo và đánh giá phù hợp với sự phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên và yêu cầu đổi mới của giáo dục phổ thông sẽ ảnh hưởng

thuận lợi tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên. Tuy nhiên, với thực tiễn giáo dục vùng dân tộc thiểu số đã đặt ra những yêu cầu mới đối với năng lực nghề nghiệp của người giáo viên dân tộc thiểu số, cùng với những nét đặc trưng trong nhân cách của sinh viên dân tộc thiểu số đã tạo ra những thách thức với chương trình đào tạo nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số. Nếu chương trình đào tạo với mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp và hình thức đào tạo, kiểm tra đánh giá phù hợp sẽ ảnh hưởng thuận lợi tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.

Chương trình đào tạo được thể hiện ở nhiều cấp độ như khung chương trình, chương trình khung, chương trình chi tiết, đề cương môn học [30]; chương trình dự định, chương trình thực hiện, chương trình hiện, chương trình ẩn, chương trình tổng thể, chương trình môn học [37].

Trong quá trình đào tạo nghề, chương trình đào tạo là yếu tố ảnh hưởng một cách có hệ thống, có tổ chức, thường xuyên và toàn diện tới cấu trúc NLNNGV của SVDTTS.

Ảnh hưởng của chương trình khung: Chương trình khung ảnh hưởng gián tiếp tới quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên qua việc quy định về mục tiêu, cơ cấu nội dung, số lượng, thời lượng các môn học, tỷ lệ thời gian giữa lý thuyết và thực hành. [30]

Ảnh hưởng của chương trình chi tiết và đề cương môn học: “Chương trình chi tiết là chương trình cụ thể của một ngành học quy định cụ thể về hệ thống các môn học và được mô tả chi tiết thời lượng, về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học và đánh giá kết quả, tài liệu học tập...của từng môn học/học phần dựa trên chương trình khung của ngành/nhóm ngành đào tạo.”; “Đề cương môn học gồm các thông tin chung về môn học, mục tiêu của môn học, tóm tắt nội dung của môn học, nội dung chi tiết môn học, học liệu, hình thức tổ chức dạy học, chính sách đối với môn học và phương pháp, hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập môn học.” [30]; Như vậy có thể thấy

chương trình chi tiết và đề cương môn học ảnh hưởng trực tiếp tới quá trình đào tạo, nó chi phối hoạt động giảng dạy của giảng viên và hoạt động học tập, nghiên cứu của sinh viên. Qua chương trình chi tiết và đề cương môn học, sinh viên xác định được những mục tiêu phải đạt được sau khi kết thúc môn học và toàn bộ chương trình đào tạo, các lĩnh vực nội dung và hoạt động phải nghiên cứu, thực hiện, đồng thời nó cũng định hướng cho sinh viên về nội dung, phương pháp và hình thức học tập, rèn luyện gắn với từng môn học cụ thể.

Ảnh hưởng của chương trình thực hiện - quá trình thực hiện chương trình. Nhìn ở một khía cạnh khác, chương trình chi tiết và đề cương môn học thường được thể hiện trên văn bản, còn chương trình thực hiện được thể hiện qua hoạt động của giảng viên và sinh viên khi tham gia thực hiện chương trình trong những môi trường đào tạo cụ thể. Chính trong quá trình thực hiện chương trình, NLNN của sinh viên mới được hình thành và phát triển thông qua hoạt động của bản thân, dưới vai trò tổ chức của giảng viên - những người đã trực tiếp xây dựng chương trình. Trong giai đoạn này, giảng viên tiếp tục phát triển chương trình ở cấp độ môn học cho phù hợp với đối tượng và các điều kiện cụ thể của môi trường đào tạo. Sự phát triển chương trình ở giai đoạn này biểu hiện ở sự đổi mới phương pháp, hình thức dạy học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Đây là những yếu tố trực tiếp tác động tới quá trình phát hình thành và phát triển phẩm chất và NLNN của người giáo viên tương lai.

Những vấn đề trên cho thấy trong quá trình xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo nếu giảng viên không chú ý tới nhóm đặc thù - nhóm SVDTTTS, không xây dựng chương trình, xác định mục tiêu, nội dung và phương thức tác động phù hợp sẽ không nâng cao được chất lượng phát triển NLNNGV cho SVDTTTS.

Điều kiện cơ sở vật chất và các dịch vụ hỗ trợ đào tạo

Có thể khẳng định tất cả những điều kiện về môi trường, cảnh quan đến những điều kiện về cơ sở vật chất như không gian phòng học, phòng thực hành với các phương tiện dạy học; hệ thống thư viện với các dịch vụ hỗ trợ hoạt động học tập, nghiên cứu của sinh viên và giảng viên có ảnh hưởng to lớn tới

việc tổ chức các hoạt động đào tạo, tới hoạt động rèn luyện phát triển NLNNGV của sinh viên dân tộc thiểu số.

Điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo đủ về số lượng và chất lượng đáp ứng được các tiêu chí khoa học, sư phạm, hiện đại, v.v... là vô cùng cần thiết, song phải đáp ứng được các nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên nói chung, sinh viên DTTS nói riêng như nhu cầu học tập, nghiên cứu về ngôn ngữ, văn hoá, phong tục tập quán của DTTS, lý thuyết và kinh nghiệm thực hiện các hoạt động giáo dục vùng dân tộc thiểu số, v.v...

1.4.3.2. Yếu tố chủ quan

Về phía của giảng viên

Một chương trình đào tạo có giá trị định hướng phát triển NLNN cho sinh viên phụ thuộc vào năng lực xây dựng chương trình của giảng viên. Quá trình tổ chức thực hiện chương trình được quyết định bởi toàn bộ nhân cách của người giảng viên; mỗi việc làm, mỗi hoạt động tổ chức của họ là sự kết hợp không thể tách rời của năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cùng với nhiệt huyết và ý thức trách nhiệm của người giảng viên. Hơn nữa, đạo đức, tác phong, phong cách khi lên lớp; thói quen trong lao động trí tuệ, trong giao tiếp sư phạm, v.v... ảnh hưởng sâu sắc và lâu dài tới toàn bộ quá trình học tập và rèn luyện NLNNGV của sinh viên.

Giảng viên là người quyết định chất lượng giáo dục đại học, nhân cách giảng viên là công cụ chủ yếu để thực hiện quá trình đào tạo nghề nghiệp. Do đó có thể nói nhân cách của giảng viên là yếu tố có ảnh hưởng lớn tới quá trình hình thành và phát triển NLNNGV cho sinh viên nói chung, SVDTTS nói riêng ở các trường đại học. Tình yêu nghề của người giảng viên với sự tận tụy, tâm huyết, trách nhiệm và cả sự hy sinh những lợi ích vật chất để cống hiến tài năng và công sức của mình cho sự nghiệp giáo dục sẽ là yếu tố tác động mạnh mẽ tới nhận thức và tình cảm của sinh viên, giúp họ cảm nhận được những giá trị nghề nghiệp và ý thức được trách nhiệm của bản thân với sự phát triển giáo dục.

Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sâu, rộng của giảng viên ảnh hưởng trực tiếp và thường xuyên tới sự phát triển NLNNGV của sinh viên qua các giờ lên lớp ở trường đại học.

Hơn nữa, để phát triển NLNNGV cho SVDTTS số còn đòi hỏi giảng viên phải nhận thức được những khó khăn trong đào tạo nhóm đông mà trong nhóm đông lại có nhóm đặc thù là SVDTTS; nắm được những đặc điểm của SVDTTS; hiểu biết về văn hoá và những yêu cầu đối với người giáo viên vùng dân tộc thiểu số, v.v... Trên cơ sở đó mới có những tác động phù hợp giúp SVDTTS số ý thức được sâu sắc những giá trị nghề nghiệp giáo viên, ý thức được trách nhiệm của bản thân với sự nghiệp giáo dục của quê hương, từ đó hình thành lòng yêu nghề, yêu trẻ đặc biệt là tình yêu thương trẻ em vùng khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số. Đó là những phẩm chất vô cùng quan trọng cấu trúc năng lực nghề nghiệp của người giáo viên dân tộc thiểu số cần hình thành cho sinh viên.

Từ những phân tích trên cho thấy từ nhận thức đến hành động và tất cả những phẩm chất, năng lực của giảng viên đều ảnh hưởng tới quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Về phía cán bộ quản lý

Nhận thức của cán bộ quản lý cũng là một trong những yếu tố chủ quan có ảnh hưởng gián tiếp tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số. Giảng viên là lực lượng trực tiếp tác động tới sự phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên, song hoạt động của họ lại bị chi phối bởi cơ chế quản lý cùng với các quy định quản lý do các cấp quản lý đề ra như quy định về chuẩn đầu ra, về chương trình môn học, về hình thức kiểm tra đánh giá, v.v... Do đó, có thể nói cán bộ quản lý là lực lượng gián tiếp ảnh hưởng tới quá trình học tập, rèn luyện của sinh viên. Các quyết định quản lý với hoạt động đào tạo có thể tạo động lực hoặc cản trở tính sáng tạo của giảng viên trong đổi mới chương trình và hoạt động đào tạo. Để có một chương trình đào tạo phù hợp với đào tạo nhóm đông trong đó có nhóm đặc thù là sinh

viên dân tộc thiểu số đòi hỏi các cấp quản lý phải nhận thức được tính đặc thù của đối tượng đào tạo, xây dựng được cơ chế quản lý phù hợp nhằm thúc đẩy tính sáng tạo của giảng viên cũng như tạo động lực cho giảng viên bồi dưỡng nâng cao năng lực để đáp ứng được những yêu cầu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.

Về phía sinh viên

Sinh viên dân tộc thiểu số là chủ thể của quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên của bản thân. Do đó, những đặc điểm tâm - sinh lý của họ trực tiếp tham gia vào quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên, trong đó mỗi yếu tố, mỗi đặc điểm có những mức độ ảnh hưởng khác nhau. Cụ thể như:

Nhận thức được cấu trúc của năng lực nghề nghiệp của người giáo viên dân tộc thiểu số, những yêu cầu về chuẩn đầu ra của ngành học có ý nghĩa định hướng cho sinh viên dân tộc thiểu số trong suốt quá trình học tập và rèn luyện phát triển năng lực nghề, song chỉ khi ý thức được sâu sắc các phẩm chất và giá trị nghề nghiệp, ý thức được trách nhiệm của bản thân đối với sự nghiệp giáo dục vùng dân tộc thiểu số thì tình yêu nghề mới dần được hình thành và trở thành động lực thôi thúc họ tích cực học tập và rèn luyện năng lực nghề nghiệp.

Tích tích cực hoạt động là yếu tố quyết định quá trình hình thành và phát triển nhân cách. Đối với sinh viên dân tộc thiểu số, để phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên đòi hỏi họ không những phải tích cực trong các hoạt động học tập mà còn phải tích cực tham gia các hoạt động phong phú trong và ngoài trường đại học, đặc biệt trong thực tiễn giáo dục phổ thông vùng dân tộc thiểu số.

Phương pháp học tập và thói quen học tập của sinh viên dân tộc thiểu số cũng là yếu tố ảnh hưởng rất lớn tới tốc độ, mức độ và hiệu quả học tập, rèn luyện phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên. Ngoài ra những đặc điểm khác của sinh viên dân tộc thiểu số như ngôn ngữ, tác phong, vốn sống, v.v... cũng ảnh hưởng tới quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.

Kết luận chương 1

NLNNGV và phát triển NLNNGV là một vấn đề được nhiều nhà khoa học và các nhà giáo dục nghiên cứu với những góc độ, tiếp cận khác nhau, những công trình nghiên cứu về vấn đề này đã để lại những giá trị khoa học và nhân văn, có ý nghĩa về mặt lý luận và thực tiễn. Song, những nghiên cứu của chúng tôi về phát triển NLNNGV cho SVDTTS là một vấn đề mới, trên cơ sở phát triển và xây dựng cơ sở lý luận phát triển NLNNGV cho SVDTTS chúng tôi đã xác định được đặc điểm của SVDTTS; cấu trúc NLNNGV cần phát triển cho SVDTTS; mục tiêu, nội dung, nguyên tắc và con đường phát triển NLNNGV cho SVDTTS; đồng thời cũng xác định được những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên.

SVDTTS có những đặc điểm độc đáo về nhân cách, nổi trội là đặc điểm về ngôn ngữ, truyền thống văn hoá, phong tục tập quán thấm đẫm trong cấu trúc nhân cách của sinh viên.

NLNNGV cần hình thành cho SVDTTS được xây dựng trên cơ sở đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, yêu cầu của giáo dục vùng DTTS và kế thừa các thành quả của các công trình nghiên cứu, phù hợp với đặc điểm SVDTTS.

Phát triển NLNNGV cho SVDTTS được thực hiện qua nhiều con đường như con đường dạy học; con đường tổ chức sinh viên tham gia hoạt động thực tế chuyên môn ở trường phổ thông; con đường tổ chức hoạt động thực hành, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên; con đường tổ chức động thực tập; con đường tổ chức hoạt động Đoàn, Hội. Song để mang lại hiệu quả cao cần quán triệt nguyên tắc và thực hiện đầy đủ các nội dung phát triển NLNNGV theo định hướng của mục tiêu.

Chương 2

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC

2.1. Những vấn đề chung về khảo sát thực trạng

2.1.1. *Khái quát về các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc*

Khu vực trung du và miền núi phía Bắc bao gồm vùng Đông Bắc và vùng Tây Bắc, là địa bàn sinh sống chủ yếu của người DTTS với 49,8% tổng số người DTTS, tập trung đông ở các tỉnh như Sơn La, Hà Giang, Lạng Sơn, Hoà Bình, Cao Bằng, Điện Biên, Lào Cai, phần lớn là người dân tộc Tày, Mông, Thái, Nùng và Dao, với các sắc thái văn hoá khác nhau: “vùng Đông Bắc là vùng của các sắc thái văn hóa của những tộc người thuộc nhóm ngôn ngữ Tày-Thái Kàdai, Hmông-Dao, Tạng-Miến, Hán; vùng Tây Bắc là vùng của sắc thái văn hoá của các tộc người thuộc nhóm ngôn ngữ Việt-Mường, Tày-Thái Kàdai, MônKhome, Hmông-Dao, Tạng-Miến” [44]

Theo kết quả thống kê năm 2019, tổng số giáo viên giảng dạy ở các trường và điểm trường vùng DTTS trong cả nước có gần 525 nghìn giáo viên; trong đó có 134,9 nghìn giáo viên là người DTTS (chiếm 25,7%); tỉ lệ giáo viên là người DTTS giảng dạy ở các trường và điểm trường vùng DTTS khu vực trung du và miền núi phía Bắc là 46,3% (hơn 243 nghìn giáo viên). [49]

Ở khu vực miền núi phía Bắc có 4 trường đại học đào tạo giáo viên là: Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên; Đại học Tân Trào; Đại học Hùng Vương; Đại học Tây Bắc.

Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên

Về đội ngũ: Có tổng số 449 viên chức, người lao động; trong đó có 303 giảng viên và giáo viên (trường PT thực hành trực thuộc); cũng trong đó có 165 giảng viên có trình độ tiến sĩ (bao gồm 1 giáo sư, 37 phó giáo sư) chiếm tỉ lệ trên 54%.

Về chương trình đào tạo, bồi dưỡng: Đang tuyển sinh 16 chương trình đào tạo trình độ đại học, 26 chương trình đào tạo trình độ thạc sĩ và 12 chương trình đào tạo trình độ tiến sĩ; ngoài ra còn có các chương trình đào tạo, bồi dưỡng.

Trường đã hoàn thành kiểm định và được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục vào năm 2017, đến nay đã có 9 chương trình đào tạo cử nhân được công nhận kiểm định chất lượng giáo dục; trong đó có 7 chương trình được kiểm định vào năm 2019 theo tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo; 2 chương trình được kiểm định và được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng của mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN-QA).

Cơ sở vật chất của Trường được đầu tư ngày càng khang trang, hiện đại, đặc biệt thư viện được trang bị hiện đại, được vận hành trên nền tảng công nghệ số phục vụ hoạt động giảng dạy và học tập của giảng viên và sinh viên [64].

Tỉ lệ sinh viên DTTS chiếm 48,23% (thống kê từ K53 đến K56).

Đại học Hùng Vương

Về đội ngũ: Có hơn 400 cán bộ, giảng viên; trong đó có 1 Giáo sư, 13 Phó giáo sư; 68 Tiến sĩ; 255 Thạc sĩ.

Về chương trình đào tạo: Có 37 chương trình đào tạo đại học (trong đó có 14 chương trình đào tạo giáo viên: 1. Giáo dục Mầm non; 2. Giáo dục Tiểu học; 3. Sư phạm Toán học; 4. Sư phạm Ngữ văn; 5. Sư phạm Tiếng Anh; 6. Sư phạm Địa lý; 7. Sư phạm Kỹ thuật nông nghiệp; 8. Sư phạm Lịch sử; 9. Sư phạm Hoá học; 10. Sư phạm Sinh học; 11. Giáo dục Thể chất; 12. Sư phạm Vật lý; 13. Sư phạm Âm nhạc; 14. Sư phạm Mỹ thuật); 07 chương trình đào tạo sau đại học; trong đó có 2 chương trình sư phạm (Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn toán; Giáo dục học -Tiểu học). Ngoài ra, còn có các chương trình đào tạo, bồi dưỡng khác [65].

Đại học Tân Trào

Về đội ngũ: Có tổng số 303 cán bộ, giảng viên; trong đó có 01 Phó giáo sư; 27 Tiến sĩ; 175 Thạc sĩ.

Về chương trình đào tạo: Có 24 chương trình đào tạo đại học (trong đó có 04 chương trình đào tạo giáo viên: Giáo dục mầm non; Giáo dục tiểu học; Sư phạm Toán; Sư phạm Sinh); 01 chương trình đào tạo cao đẳng (Giáo dục mầm non); 03 chương trình đào tạo thạc sỹ. Ngoài ra còn có các chương trình đào tạo, bồi dưỡng khác [66].

Đại học Tây Bắc

Trường đã hoàn thành kiểm định và được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục vào năm 2021.

Về đội ngũ: Có 285 giảng viên cơ hữu: 84 Tiến sĩ (trong đó có 4 Phó giáo sư); 195 Thạc sĩ; 06 Cử nhân).

Về chương trình đào tạo: Có 02 chương trình đào tạo trình độ cao đẳng. Có 25 chương trình đào tạo trình độ đại học (trong đó có 13 chương trình đào tạo giáo viên: Sư phạm Toán học; Sư phạm Tin học; Sư phạm Vật lý; Sư phạm Hoá học; Sư phạm Sinh học; Sư phạm Ngữ Văn; Sư phạm Lịch sử; Sư phạm Địa lý; Sư phạm Tiếng Anh; Giáo dục chính trị; Giáo dục thể chất; Giáo dục tiểu học; Giáo dục Mầm non). Có 06 chương trình đào tạo trình độ thạc sỹ.

Có 01 trường phổ thông thực hành ở trong Trường.

Tỷ lệ học viên và sinh viên DTTS đạt 77% [67].

2.1.2. Tổ chức khảo sát thực trạng

2.1.2.1. Mục đích khảo sát

Mục đích khảo sát thực trạng phát triển NLNN cho sinh viên sư phạm người DTTS trong các trường đại học nhằm: i) Phân tích và đánh giá thực trạng NLNN và các hoạt động rèn luyện NLNNGV của SVDTTS; ii) Đánh giá việc tổ chức các con đường phát triển NLNNGV cho sinh viên; iii) Xác định những ưu điểm, tồn tại hạn chế và nguyên nhân trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

2.1.2.2. Đối tượng khảo sát

Để đạt được mục đích khảo sát, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 450 SVDTTS; 180 giảng viên và cán bộ quản lý ở 4 trường đại học (Trường đại học

Sư phạm Thái Nguyên, Trường đại học Tân Trào; Trường đại học Hùng Vương; Trường đại học Tây Bắc); 150 giáo viên và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông thuộc khu vực miền núi phía Bắc.

2.1.2.3. Nội dung khảo sát

Nhận thức của SVDTTS về cấu trúc NLNNGV;

Thực trạng NLNNGV của SVDTTS;

Thực trạng hoạt động học tập và rèn luyện phát triển NLNNGV của SVDTTS.

Thực trạng tổ chức các con đường phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng tới quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

2.1.2.4. Phương pháp khảo sát

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: Xây dựng và sử dụng bảng hỏi để thu thập thông tin về thực trạng NLNN và các hoạt động rèn luyện phát triển NLNNGV của SVDTTS; thu thập thông tin về việc tổ chức các con đường phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Phương pháp quan sát: Sử dụng phiếu quan sát để thu thông tin về các hoạt động học tập, thực hành rèn luyện phát triển NLNNGV của SVDTTS; và các hoạt động đào tạo của giảng viên để phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Phương pháp phỏng vấn: Phỏng vấn sâu SVDTTS về hoạt động học tập, rèn luyện; phỏng vấn giảng viên về quá trình phát triển chương trình đào tạo nghề cho SVDTTS.

Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động: Phân tích chương trình đào tạo giáo viên của các trường đại học. Cụ thể phân tích mục tiêu, CDR của chương trình đào tạo, của đề cương môn học; phân tích cấu trúc chương trình môn học.

2.2. Thực trạng năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

2.2.1. Thực trạng năng lực dạy học của sinh viên dân tộc thiểu số

Thực trạng năng lực dạy học của SVDTTS qua kết quả tự đánh giá phản ánh ở bảng 2.1 dưới đây.

Bảng 2.1. Thực trạng năng lực dạy học của SVDTTS

Các năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
(1) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS;	0.00	4.67	18.22	77.11	1063	2.36
(2) Năng lực vận dụng phối hợp phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với môi trường và đặc điểm của học sinh DTTS;	0.00	12.89	71.11	16.00	907	2.02
(3) Năng lực dạy học phân hoá và dạy học tích hợp gắn với văn hoá và thực tiễn sản xuất của địa phương;	69.33	21.56	9.11	0.00	539.5	1.20
(4) Năng lực tổ chức và quản lý lớp học;	0.00	19.11	48.44	32.44	930	2.07
(5) Năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ	35.33	47.56	12.22	4.89	645	1.43

Các năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
của học sinh DTTS theo tiếp cận năng lực;						
(6) Năng lực xây dựng môi trường học tập cho học sinh DTTS;	9.33	71.33	12.22	7.11	713.5	1.59
(7) Năng lực xây dựng và khai thác hồ sơ dạy học phù hợp với đặc điểm học sinh DTTS;	1.78	74.44	16.00	7.78	742	1.65
(8) Năng lực phát triển chương trình môn học phù hợp với điều kiện của địa phương/vùng núi;	50.00	47.56	2.44	0.00	568	1.26
(9) Năng lực sử dụng ngôn ngữ DTTS trong quá trình dạy học;	0.00	6.22	40.22	53.56	1006.5	2.24
(10) Năng lực dạy học trực tuyến;	0.00	52.44	35.33	12.22	809.5	1.80
(11) Năng lực thích ứng với môi trường dạy học.	18.89	34.00	28.22	18.89	781	1.74
Tổng hợp					8705	1.76

Qua bảng số liệu trên cho thấy sinh viên DTTS có 4/11 năng lực thành phần trong nhóm năng lực dạy học đạt mức khá (với điểm chung bình chung từ 2.02 đến 2.36) đó là năng lực xây dựng kế hoạch dạy học; năng lực vận dụng

phối hợp phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học; năng lực tổ chức và quản lý lớp học; năng lực sử dụng ngôn ngữ DTTS trong quá trình dạy học. Có 4 năng lực đạt ở mức trung bình. Đáng lưu ý là có 3 năng lực đạt mức dưới trung bình là năng lực phát triển chương trình; năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh; năng lực dạy học phân hoá và năng lực dạy học tích hợp. Hơn nữa, có 69.33% sinh viên tự đánh giá yếu về năng lực dạy học phân hoá và năng lực dạy học tích hợp; 50% sinh viên tự đánh giá yếu về năng lực phát triển chương trình môn học. Điều đó cho thấy sinh viên DTTS có sự phát triển không đều và chưa toàn diện về năng lực dạy học.

2.2.2. Thực trạng năng lực giáo dục của sinh viên dân tộc thiểu số

Thực trạng năng lực giáo dục của SVDTTS qua kết quả tự đánh giá được tổng hợp qua bảng 2.2 dưới đây.

Bảng 2.2. Thực trạng năng lực giáo dục của SVDTTS

Các năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
(1) Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục gắn với bản sắc văn hoá dân tộc;	0.67	28.00	59.33	12.00	861	1.91
(2) Năng lực vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong quá trình giáo dục học sinh DTTS có hành vi không mong đợi;	2.00	59.78	29.11	9.11	777	1.73
(3) Năng lực xử lý tình huống giáo dục học sinh;	4.00	60.44	24.89	10.67	770	1.71

Các năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
(4) Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục cho học sinh DTTS (tổ chức hoạt động trải nghiệm/ tổ chức ngày hội, ngày lễ gắn với bản sắc văn hoá của địa phương,...);	40.89	44.89	9.33	4.89	626	1.39
(5) Năng lực làm công tác chủ nhiệm lớp có học sinh DTTS;	38.00	44.00	14.00	4.00	639	1.42
(6) Năng lực phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường vùng DTTS;	66.22	20.89	7.78	5.11	566.5	1.26
(7) Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;	9.33	27.78	34.89	28.00	858.5	1.91
(8) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục học sinh DTTS;	8.67	28.22	36.44	26.67	857.5	1.91
(9) Năng lực xây dựng, quản lý và khai thác hồ sơ giáo dục;	10.00	26.89	37.33	25.78	852.5	1.89
Tổng hợp					6808	1.68

Dữ liệu ở bảng tổng hợp trên cho thấy sinh viên DTTS có điểm tự đánh giá ba năng lực thành phần đạt được ở mức dưới trung bình. Cụ thể là năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục cho học sinh DTTS; năng lực làm công tác chủ

nhiệm lớp có học sinh DTTS; năng lực phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường vùng DTTS với tỷ lệ tương ứng sinh viên tự đánh giá ở mức yếu là 40.89%, 38.0% và 66.22%, cũng tương ứng với những năng lực đó chỉ có 4.89%, 4.0% và 5.1% sinh viên tự đánh giá ở mức tốt.

2.2.3. Thực trạng các năng lực nghiệp vụ sư phạm khác của sinh viên dân tộc thiểu số

Kết quả sinh viên DTTS tự đánh giá các năng lực thành phần của năng lực nghiệp vụ sư phạm còn được biểu hiện qua bảng 2.3 dưới đây.

Bảng 2.3. Thực trạng một số nhóm NLNVSP khác của SVDTTS

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
Năng lực xây dựng môi trường giáo dục						
(1) Năng lực xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường vùng DTTS;	8.00	28.00	35.78	28.22	864.5	1.92
(2) Năng lực tạo dựng các giá trị văn hoá nhà trường mang bản sắc dân tộc;	38.22	41.78	14.89	5.11	645.5	1.43
(3) Năng lực phối hợp các lực lượng xây dựng văn hoá nhà trường.	37.11	40.44	16.00	6.44	656.5	1.46
Năng lực phát triển cá nhân						
(1) Năng lực tự học;	0.00	54.89	38.00	7.11	792.5	1.76
(2) Năng lực nghiên cứu khoa học;	11.56	68.00	18.89	1.56	698.5	1.55
(3) Năng lực giao tiếp bằng tiếng DTTS;	0.00	49.11	44.89	6.00	803	1.78

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
(4) Năng lực hợp tác.	11.33	35.78	34.89	18.00	809	1.80
<i>Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục</i>						
(1) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục học sinh vùng DTTS;	0.00	50.67	44.67	4.67	796.5	1.77
(2) Năng lực khai thác công nghệ truyền thông trong dạy học, giáo dục;	0.00	44.00	47.78	8.22	819.5	1.82
(3) Năng lực ứng dụng công nghệ tin học và truyền thông trong dạy học, giáo dục học sinh vùng DTTS.	0.00	43.78	48.44	7.78	819	1.82
Năng lực công tác xã hội						
(1) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động tập thể, các hoạt động của Đội thiếu niên và Đoàn thanh niên ở trường phổ thông;	12.44	71.56	10.89	5.11	694.5	1.54
(2) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.	14.44	69.56	10.89	5.11	690	1.53

Qua bảng số liệu trên cho thấy sinh viên DTTS đạt mức trung bình ở hầu hết các năng lực, ngoại trừ năng lực tạo dựng các giá trị văn hoá nhà trường mang bản sắc dân tộc và năng lực phối hợp các lực lượng xây dựng văn hoá nhà trường đạt mức dưới trung bình (với điểm chung bình chung là 1.43 và 1.46). Hơn nữa còn có một tỷ lệ đáng kể sinh viên tự đánh giá nhiều năng lực ở mức yếu, tỷ lệ khá cao sinh viên tự đánh giá đạt được các năng lực ở mức trung bình, và tỷ lệ thấp sinh viên tự đánh giá đạt được mức độ tốt.

Trong các nhóm năng lực trên, SVDTTS tỏ ra yếu hơn ở nhóm năng lực công tác xã hội và nhóm năng lực xây dựng môi trường giáo dục với tỷ lệ sinh viên tự đánh giá đạt được ở mức khá dưới 20%, mức tốt dưới 10%, trong khi đó ở mức yếu lại có trên 10% và trên 30% tương ứng với hai nhóm năng lực này. Trong nhóm năng lực phát triển cá nhân, sinh viên tỏ ra hạn chế hơn ở năng lực nghiên cứu khoa học.

Mặc dù chưa đạt được mức khá, song đáng mừng là nhóm năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục của SVDTTS không có sinh viên nào ở mức yếu và có trên 50% sinh viên đạt được ở mức khá và tốt.

2.2.4. Đánh giá chung về năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

Những thông tin khái quát về thực trạng NLNNGV của sinh viên DTTS được biểu hiện qua bảng tổng hợp các nhóm năng lực dưới đây (bảng 2.4)

Bảng 2.4 Thực trạng NLNNGV của SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

Các nhóm năng lực nghề nghiệp giáo viên	Tỷ lệ % tự đánh giá theo mức độ				Tổng điểm	Điểm trung bình
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt		
Phẩm chất và giá trị nghề nghiệp	0.00	0.94	6.61	92.44	4423.5	2.46
Năng lực khoa học chuyên ngành	0.00	7.56	77.22	15.22	3669	2.04
Năng lực dạy học	16.79	35.62	26.69	20.91	8705	1.76
Năng lực giáo dục	19.98	37.88	28.12	14.02	6808	1.68
Năng lực xây dựng môi trường giáo dục	27.78	36.74	22.22	13.26	2166.5	1.60
Năng lực phát triển cá nhân	5.72	51.94	34.17	8.17	3103	1.72
Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục	0.00	46.15	46.96	6.89	2435	1.80
Năng lực công tác xã hội	13.44	70.56	10.89	5.11	1384.5	1.54
Tổng hợp					32694.5	1.82

Kết quả tổng hợp ở bảng trên cho thấy ngoài nhóm phẩm chất và giá trị nghề nghiệp giáo viên có điểm trung bình cận tốt (2.46/2.50); nhóm năng lực khoa học chuyên ngành có điểm trung bình ở mức khá (2.04), còn lại các nhóm năng lực nghiệp vụ sư phạm có điểm trung bình chung ở cận trên mức trung bình (từ 1.54 đến 1.80); Điểm trung bình chung tổng hợp cũng ở cận trên mức trung bình (1.82). Đặc biệt ở bảng trên còn cho thấy có tỷ lệ đáng kể sinh viên đánh giá các năng lực cụ thể với mức yếu ở hầu hết các nhóm năng lực nghiệp vụ.

Từ những phân tích ở trên cho thấy NLNNGV của SVDTTS đạt được ở mức trung bình, sinh viên còn yếu và hạn chế ở những năng lực nghề nghiệp có

mối quan hệ chặt chẽ với việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới như năng lực dạy học phân hoá, năng lực dạy học tích hợp, năng lực hoạt động xã hội, năng lực xây dựng môi trường giáo dục, v.v...

2.3. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

2.3.1. Thực trạng nhận thức của sinh viên, giảng viên và giáo viên phổ thông về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

2.3.1.1. Nhận thức của sinh viên

Nhận thức về tầm quan trọng của việc phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên

Để tìm hiểu nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của việc phát triển NLNNGV cho SVDTTTS, chúng tôi đã khảo sát trên sinh viên DTTS (câu hỏi 1 - phụ lục 1) và thu được kết quả khảo sát thể hiện ở bảng 2.5a dưới đây.

Bảng 2.5a. Tương quan nhận thức về tầm quan trọng của nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên với các nội dung khác

NỘI DUNG	Tổng điểm thứ bậc	Điểm trung bình	Thứ bậc quan trọng
Tiếp thu được nhiều tri thức khoa học chuyên ngành	1704	3.79	4
Tiếp thu được nhiều tri thức nghiệp vụ (Tâm lí học, Giáo dục học, Phương pháp giảng dạy bộ môn)	1338	2.97	3
Tiếp thu được nội dung tích hợp giữa tri thức khoa học chuyên ngành với tri thức nghiệp vụ sư phạm	2422	5.38	5
Phát triển được năng lực nghề nghiệp giáo viên	625	1.39	1
Hình thành được những phẩm chất đạo đức, tác phong của người giáo viên	917	2.04	2
Tiếp thu được nhiều kinh nghiệm thực tiễn	2932	6.52	7
Phát triển kỹ năng sống	2662	5.92	6

Kết quả ở bảng 2.5a cho thấy nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên có tổng điểm thứ bậc và điểm trung bình thứ bậc thấp nhất; nội dung hình thành được những phẩm chất đạo đức, tác phong của người giáo viên có tổng điểm thứ bậc và điểm trung bình thứ bậc thấp thứ 2; kế tiếp là những nội dung khác ở những thứ bậc quan trọng khác nhau. Điều đó có nghĩa là nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên được sinh viên xếp thứ bậc 1 - thứ bậc quan trọng nhất trong quá trình được đào tạo để trở thành người giáo viên.

Để tìm hiểu cụ thể hơn về thứ bậc được sinh viên đánh giá là quan trọng nhất, chúng tôi thống kê tần suất và tỷ lệ lựa chọn thứ bậc của sinh viên. Kết quả thu được ở bảng 2.5b dưới đây.

Bảng 2.5b. Tần suất và tỉ lệ phần trăm của các thứ bậc lựa chọn đối với nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên

Thứ bậc	Tần suất	Tỷ lệ %
1	335	74.4
2	67	14.9
3	36	8.0
4	12	2.7
5	0	0
6	0	0
7	0	0

Kết quả ở bảng 2.5b cho biết thông tin cụ thể về lựa chọn của sinh viên đối với nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên. Cụ thể có phần lớn (74,4%) sinh viên được khảo sát cho rằng nội dung phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên có tầm quan trọng nhất; 14,9% sinh viên xếp nội dung này có tầm quan trọng thứ hai; 8% sinh viên xếp nội dung này có tầm quan trọng thứ 3; 2,7% sinh viên xếp nội dung này có tầm quan trọng thứ 4; không có sinh viên nào xếp nội dung này ở thứ bậc 5, 6, 7.

Như vậy, có thể khẳng định phần lớn sinh viên DTTS đã nhận thức được tầm quan trọng của việc phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên. Hơn nữa, qua kết quả khảo sát cũng cho thấy sinh viên DTTS cũng coi trọng việc hình thành những phẩm chất đạo đức, tác phong của người giáo viên. Điều này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng để phát triển toàn diện nhân cách của người giáo viên tương lai.

Nhận về cấu trúc khái quát của năng lực nghề nghiệp giáo viên

Để tìm hiểu nhận thức của sinh viên về cấu trúc năng lực nghề nghiệp giáo viên, chúng tôi đã khảo sát sinh viên bằng câu hỏi 2 - Phụ lục 1; Đánh giá câu trả lời sinh viên bằng điểm số (Mỗi nội dung lựa chọn được 1 điểm; câu trả lời chọn cả 3 nội dung được 3 điểm tương ứng với câu trả lời đúng - nhận thức đầy đủ; câu trả lời có điểm số nhỏ hơn 3 tương ứng với câu trả lời chưa chính xác - nhận thức chưa đầy đủ). Kết quả khảo sát phản ánh ở bảng dưới đây.

Bảng 2.5c. Tần suất lựa chọn các thành tố trong cấu trúc khái quát của NLNNGV

Điểm trả lời của câu hỏi	Tần suất điểm trả lời	Tỷ lệ % của điểm trả lời
1	19	4.2
2	308	68.4
3	123	27.3

Kết quả ở bảng 2.5c cho thấy chỉ có 123 phương án trả lời được tổng điểm là 3, tương đương với 27.3% sinh viên có nhận thức đúng và đầy đủ về cấu trúc khái quát của NLNNGV. Số liệu ở bảng trên cũng cho thấy có 4,2% sinh viên đồng nhất NLNNGV với một trong ba thành tố cấu trúc đã mô tả; 68,4% sinh viên cho rằng NLNNGV được tổ hợp từ hai trong ba thành tố đã mô tả. Để xác định rõ hai thành tố được nhiều sinh viên lựa chọn đồng thời, chúng tôi sử dụng thống kê chéo và nhận thấy hai thành tố là tri thức nghề nghiệp giáo viên và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên được nhiều sinh viên lựa chọn đồng thời. Kết quả được biểu hiện ở bảng 2.5d dưới đây.

Bảng 2.5d. Tần suất sinh viên lựa chọn đồng thời hai thành tố tri thức và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên trong cấu trúc NLNNGV

		Kỹ năng nghề nghiệp giáo viên		Tổng cộng
		0	1	
Tri thức nghề nghiệp giáo viên	0	0	20	20
	1	17	413	430
Tổng cộng		17	433	450

Số liệu ở bảng 2.5d cho thấy 2 thành tố tri thức nghề nghiệp giáo viên và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên được chọn trong 413 câu trả lời; trong đó có 123 câu trả lời chọn cả 3 thành tố tri thức, kỹ năng, phẩm chất và giá trị nghề nghiệp (bảng 2.5c). Như vậy có 290 câu trả lời chọn đồng thời 2 thành tố tri thức và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên tương ứng với 64.3% sinh viên DTTS được khảo sát. Mặc dù những sinh viên này không nhận thức được đầy đủ, chính xác về cấu trúc khái quát của NLNNGV, song họ cũng đã nhận thức được tri thức và kỹ năng nghề nghiệp giáo viên là những thành tố cốt lõi của NLNNGV.

Nhận thức về những yêu cầu đối với năng lực nghề nghiệp giáo viên phổ thông (được quy định trong chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông)

Để tìm hiểu thực trạng nhận thức của sinh viên về những yêu cầu đối với NLNNGV phổ thông, chúng tôi đã khảo sát sinh viên DTTS bằng câu hỏi mở (câu 3 - Phụ lục 1) . Sau khi xử lý và phân tích dữ liệu cho thấy câu trả lời của sinh viên có độ chụm cao ở nhóm năng lực phát triển chuyên môn, nghiệp vụ. Song, hầu hết sinh viên chỉ nêu được một số năng lực nổi trội trong những nhóm đó như năng lực lập kế hoạch dạy học, giáo dục; năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện dạy học, giáo dục. Những năng lực có ít sinh viên nêu được trong câu trả lời như: năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực hoạt động xã hội, năng lực tự học. Những năng lực trong các nhóm xây dựng môi trường giáo dục; Phát triển mối quan hệ giữa gia đình, nhà trường và xã hội hầu như không có sinh viên đề cập tới.

Để kiểm chứng nội dung này, chúng tôi đã phỏng vấn và trao đổi trực tiếp với sinh viên; kết quả thu được có sự tương đồng với kết quả khảo sát bằng bảng hỏi; thậm chí cả những sinh viên năm cuối cũng có phản hồi tương tự. Điều đó phản ánh thực trạng sinh viên nhận thức không đầy đủ những yêu cầu đối với NLNNGV phổ thông.

Qua phỏng vấn và trao đổi trực tiếp, chúng tôi xác định được nguyên nhân chủ yếu mà phần lớn sinh viên không nhận thức được đầy đủ những yêu cầu đối với NLNNGV của SVDTTS là: Sinh viên chưa tích cực, chủ động nghiên cứu và rèn luyện NLNNGV; sinh viên không được định hướng sớm và thường xuyên về phát triển NLNNGV.

2.3.1.2. Nhận thức của giảng viên và cán bộ quản lý về ý nghĩa của phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Nhận thức về ý nghĩa phát triển NLNNGV cho SVDTTS của giảng viên và cán bộ quản lý ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc được phản ánh qua bảng 2.6 dưới đây.

Bảng 2.6 Nhận thức của giảng viên và cán bộ quản lý về ý nghĩa của phát triển NLNNGV cho SVDTT

Ý nghĩa	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
(1) Giúp SVDTTS thực hiện các nội dung học tập, rèn luyện để đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên sau khi tốt nghiệp.	4.29	3
(2) Thực hiện chính sách công bằng trong giáo dục đào tạo, đảm bảo chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước trong đào tạo giáo viên.	4.07	4
(3) Góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên là người DTTS từ đó nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.	4.65	1

Ý nghĩa	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
(4) Giúp SVDTTS sau khi tốt nghiệp tự tin bước vào thế giới nghề nghiệp, thích ứng với những yêu cầu của nghề đặt ra.	4.56	2
(5) Nâng cao chất lượng nhân lực giáo viên cho vùng DTTS.	3.40	6
(6) Đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông vùng DTTS.	3.48	5

Ghi chú: Điểm cao nhất = 5, điểm thấp nhất = 1, ĐTB cao thể hiện nội dung có ý nghĩa cao.

Kết quả ở bảng số liệu trên cho thấy giảng viên và cán bộ quản lý ở các trường đại học đánh giá cao ý nghĩa phát triển NLNNGV cho SVDTTS là góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên là người DTTS từ đó nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường (có $\bar{X} = 4.65$, xếp thứ bậc 1) và giúp SVDTTS sau khi tốt nghiệp tự tin bước vào thế giới nghề nghiệp, thích ứng với những yêu cầu của nghề đặt ra (có $\bar{X} = 4.56$, xếp thứ bậc 2). Giảng viên và cán bộ quản lý cũng đánh giá khá cao những ý nghĩa như giúp SVDTTS thực hiện các nội dung học tập, rèn luyện để đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên sau khi tốt nghiệp (có $\bar{X} = 4.29$, xếp thứ bậc 3); thực hiện chính sách công bằng trong giáo dục đào tạo, đảm bảo chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước trong đào tạo giáo viên (có $\bar{X} = 4.07$, xếp thứ bậc 4). Ngoài ra, giảng viên và cán bộ quản lý cũng cho rằng phát triển NLNNGV cho SVDTTS còn mang lại một số ý nghĩa khác ở mức độ thấp hơn như góp phần nâng cao chất lượng nhân lực giáo viên cho vùng DTTS (có $\bar{X} = 3.48$ xếp thứ bậc 5) và đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông vùng DTTS (có $\bar{X} = 3.40$ xếp thứ bậc 6).

Kết quả đó phản ánh giảng viên và cán bộ quản lý ở các trường đại học có sự thống nhất cao trong nhận thức và đã nhận thức đúng về ý nghĩa phát triển

NLNNGV cho SVDTTS. Đó là nhân tố thuận lợi để tổ chức các hoạt động phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

2.3.1.3. Nhận thức của giáo viên và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông khu vực miền núi phía Bắc

a. Nhận thức của giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của những năng lực nghề nghiệp giáo viên đặc thù cần phát triển cho sinh viên dân tộc thiểu số

Kết quả khảo sát 150 giáo viên và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông khu vực miền núi phía Bắc về các NLNNGV đặc thù cần phát triển cho SVDTTS để đáp ứng những yêu cầu của giáo dục vùng DTTS được thể hiện qua bảng dưới đây.

Bảng 2.7a. Nhận thức của giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của các năng lực nghề nghiệp giáo viên đặc thù

Năng lực nghề nghiệp giáo viên đặc thù	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
1. Năng lực công tác xã hội vùng dân tộc thiểu số	4.85	2
2. Năng lực vận động, thuyết phục học sinh dân tộc thiểu số đến trường	4.79	4
3. Năng lực động viên, thuyết phục, cảm hoá học sinh dân tộc thiểu số trong quá trình dạy học và giáo dục	4.81	3
4. Năng lực sử dụng ngôn ngữ dân tộc thiểu số	4.69	5
5. Năng lực tư vấn, giúp đỡ học sinh DTTS trong quá trình học tập, rèn luyện	4.61	6
6. Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục gắn với bản sắc văn hoá dân tộc thiểu số	4.88	1

Ghi chú: Điểm cao nhất = 5, điểm thấp nhất = 1, ĐTB cao thể hiện mức độ cần thiết cao của năng lực.

Qua số liệu ở bảng trên cho thấy các năng lực đặc thù đã được xác định có điểm trung bình rất cao, điều đó có nghĩa là những năng lực đó rất cần thiết phát triển cho sinh viên DTTS. Ngoài ra những năng lực trên còn có những năng lực khác được giáo viên phổ thông trong diện khảo sát bổ sung thêm như

năng lực tổ chức các hoạt động Đoàn, Đội phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS và văn hoá vùng miền; năng lực dạy học tích hợp, dạy học phân hoá phù hợp với trình độ nhận thức đa dạng của học sinh dân tộc thiểu số. Hơn nữa các NLNNGV khác cũng mang màu sắc của yếu tố văn hoá, ngôn ngữ dân tộc thiểu số như trong dạy học, giáo dục phải có năng lực liên hệ được với thực tiễn đời sống, văn hoá của đồng bào dân tộc thiểu số. Năng lực sử dụng ngoại ngữ và ứng dụng công nghệ thông tin không được đánh giá ở mức cần thiết cao đối với người giáo viên dân tộc thiểu số.

b. Nhận thức của giáo viên phổ thông về sự cần thiết của các liên kết giữa trường đại học và trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số

Kết quả khảo sát giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của các liên kết giữa trường phổ thông vùng DTTS với trường đại học trong phát triển NLNNGV cho SVDTTS được thể hiện qua bảng dưới đây.

Bảng 2.7b. Nhận thức của giáo viên phổ thông về mức độ cần thiết của các liên kết

Nội dung liên kết	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
1. Liên kết phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số	3.76	5
2. Liên kết trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học trên lớp cho sinh viên DTTS	3.82	4
3. Liên kết trong tổ chức hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên DTTS	4.85	2
4. Liên kết trong tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm cho sinh viên DTTS	4.81	3
5. Liên kết trong tổ chức hoạt động tình nguyện cho sinh viên DTTS	4.88	1

Ghi chú: Điểm cao nhất = 5, điểm thấp nhất = 1, ĐTB cao thể hiện mức độ cần thiết cao của liên kết.

Qua số liệu ở bảng trên cho thấy giáo viên phổ thông có nhận thức cao về sự cần thiết của liên kết giữa trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số với

trường đại học trong phát triển NLNNGV cho SVDTTS, trong đó các nội dung liên kết được đánh giá cần thiết rất cao như liên kết trong tổ chức hoạt động tình nguyện ($\bar{X} = 4.88$), trong tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm ($\bar{X} = 4.81$), tổ chức hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên ($\bar{X} = 4.85$). Liên kết trong phát triển chương trình và liên kết trong tổ chức hoạt động dạy học trên lớp cho sinh viên DTTS cũng được đánh giá ở mức độ cần thiết khá cao. Ngoài ra giáo viên phổ thông trong diện khảo sát còn cho rằng cần liên kết để tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên môn giữa giáo viên phổ thông với giảng viên đại học và có thể cho sinh viên tham dự; liên kết chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm giáo dục học sinh, chia sẻ kinh nghiệm công tác xã hội vùng DTTS cho sinh viên.

2.3.2. Thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

2.3.2.1. Tác động sư phạm của chương trình đào tạo và cơ sở vật chất

Cho đến nay các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc đã được kiểm định chất lượng giáo dục và đạt kết quả cao. Do đó, các chương trình đào tạo về cơ bản cũng đã đáp ứng được các tiêu chí đánh giá theo Quyết định số 03/2008/QĐ - BGDĐT ban hành ngày 4 tháng 2 năm 2008 về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học.

Trong phần này chúng tôi chỉ phân tích, đánh giá mối tương quan giữa các vấn đề cốt lõi (CĐR, nội dung chương trình và đề cương môn học) của các chương trình đào tạo ở các trường với các yêu cầu của chương trình đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển NLNN giáo viên phổ thông; và quan tâm tới yếu tố vùng miền - mức độ hỗ trợ của chương trình với đối tượng sinh viên DTTS.

Để đánh giá được thực trạng của vấn đề này, chúng tôi kết hợp sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi (khảo sát 180 giảng viên) với phương pháp phỏng vấn và phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động - phân tích các

chương trình đào tạo của các trường (phân tích CĐR của 16 chương trình đào tạo; cấu trúc chương trình môn học của 8 chương trình đào tạo; 250 đề cương môn học). Kết quả nghiên cứu cụ thể như sau:

Chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo

Chuẩn đầu ra không chỉ là cam kết về chất lượng đào tạo của nhà trường với xã hội, mà nó còn là cơ sở định hướng cho quá trình đào tạo của nhà trường, quá trình học tập và rèn luyện của sinh viên, đồng thời là cơ sở để đánh giá chất lượng đào tạo, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện và mức độ phát triển năng lực nghề của sinh viên.

Kết quả phân tích sản phẩm cho thấy các chương trình đào tạo đều xây dựng được CĐR đáp ứng đầy đủ các mục tiêu chung của chương trình (về kiến thức, kỹ năng, phẩm chất), phù hợp với chuyên ngành đào tạo và được cụ thể hoá qua mục tiêu và CĐR của các môn học.

Mặc dù bao quát được sự phát triển toàn diện nhân cách người giáo viên, song theo tiếp cận năng lực nghề thì các CĐR còn tồn tại một số hạn chế như: CĐR của chương trình đào tạo chưa có mối tương quan chặt chẽ với chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, không được cụ thể hoá thành các tiêu chuẩn, tiêu chí tương ứng với các NLNN; CĐR của môn học cũng có tương quan chưa chặt chẽ với CĐR của chuyên ngành đào tạo, chưa được cụ thể hoá bằng các chỉ báo; những yêu cầu về phẩm chất, về năng lực khoa học chuyên ngành và năng lực sư phạm chưa được phản ánh rõ trong CĐR; đặc biệt là hầu hết CĐR của các chương trình chưa chú ý tới đối tượng sinh viên DTTS.

Hạn chế trong việc mô tả CĐR cũng ảnh hưởng không nhỏ tới quá trình đào tạo. Thực tế là còn nhiều CĐR được mô tả không chi tiết, rõ ràng, chẳng hạn như trong chuẩn kiến thức viết “khối kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức cơ sở ngành; khối kiến thức chuyên ngành, v.v...”; một số CĐR được mô tả bằng những thuật ngữ không phù hợp với tiếp cận năng lực như “ghi nhớ”, “trang bị”, “nắm được”, “am hiểu”; hoặc không thống nhất trong việc sử dụng các thuật ngữ để mô tả chuẩn (có chuẩn bắt đầu bằng một động từ, có chuẩn bắt

đầu bằng một danh từ, hoặc đại từ); có chương trình xác định quá nhiều CDR (57 chuẩn) nhưng không mang tính hệ thống, được mô tả chung chung, không phản ánh được kết quả đầu ra.

Thực trạng trên đã làm giảm vai trò của CDR trong quá trình đào tạo, giảm tính định hướng với sinh viên trong quá trình phát triển NLNN.

Nội dung của các chương trình đào tạo

Về cơ bản các chương trình đào tạo đều đảm bảo tính khoa học và hệ thống, tính khả thi, tính kế thừa và tính liên thông. Tuy nhiên, khi nghiên cứu đối sánh cùng một chương trình ở các giai đoạn khác nhau, chúng tôi nhận thấy tính cập nhật của một số chương trình còn chậm (một số nội dung không còn phù hợp vẫn tồn tại ở một số chương trình trong thời gian dài, nhiều yếu tố mới gắn với sự phát triển của khoa học và thực tiễn giáo dục phổ thông chưa được cập nhật trong chương trình); tính tích hợp còn thấp (các học phần mang tính độc lập cao, chưa được tích hợp theo modul hoặc chủ đề), tính thực tiễn chưa cao (nặng kiến thức lý thuyết hàn lâm, chưa gắn bó chặt chẽ với môi trường giáo dục phổ thông ở địa phương), và tính mở chưa cao (ít học phần tự chọn cho các nhóm đối tượng khác nhau). Đặc biệt, chỉ có một vài chương trình chú ý tới yếu tố văn hoá vùng miền và tính đối tượng là SVDTTS.

Về cơ bản tỷ lệ giữa các khối kiến thức đã được xây dựng phù hợp với quy định chung của Bộ. Tuy nhiên, việc phân phối nội dung của phần lớn chương trình vẫn theo những quan điểm truyền thống những môn học thuộc khối kiến thức nghiệp vụ thường được phân phối tập trung từ cuối năm thứ 2 đến năm thứ 4. Điều đó làm chậm sự định hướng và tiếp cận của sinh viên với các dạng hoạt động nghề nghiệp.

Đề cương môn học của các chương trình đào tạo

Đề cương môn học là một trong những thành phần cốt lõi của chương trình đào tạo bao gồm các thành phần chính như: thông tin chung của môn học, mục tiêu và CDR của môn học; nội dung, hình thức dạy học; hình thức kiểm tra - đánh giá và học liệu. Đề cương môn học thường do một nhóm giảng viên có

chuyên môn về lĩnh vực môn học xây dựng theo định hướng của từng cơ sở đào tạo, đáp ứng những yêu cầu chung theo quy định của Bộ. Do đó, chất lượng xây dựng đề cương môn học phụ thuộc nhiều vào năng lực phát triển chương trình của nhóm tác giả xây dựng.

Kết quả phân tích 250 đề cương môn học của 8 chương trình đào tạo (trong đó có những đề cương của môn chung được sử dụng ở nhiều chương trình khác) cho thấy có sự khác biệt lớn về chất lượng xây dựng đề cương môn học giữa các trường khảo sát. Toàn bộ đề cương môn học của một trường khảo sát không đáp ứng được đầy đủ các yêu cầu chung như không xây dựng CDR của môn học; mục tiêu của môn học được xác định chung chung, thậm chí không phân biệt và xác định các nhóm mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ; không xác định rõ nội dung lý thuyết và thực hành; không xác định hình thức và phương pháp dạy học.

Điểm tồn tại hạn chế chung trong đề cương môn học của các chương trình là: Nhiều mục tiêu, CDR không được mô tả theo tiếp cận năng lực đầu ra, không xác định được rõ các năng lực khoa học chuyên ngành và năng lực sư phạm cần phát triển qua môn học, không được xây dựng thành các tiêu chí, chỉ báo tương ứng với các NLNN, các thành phần trong CDR của chương trình đào tạo; Nội dung chưa được thiết kế thành các chuyên đề mang tính tích hợp hoặc modul kiến thức tương ứng với các NLNN, nặng về những tri thức lý luận mang tính hàn lâm, chưa đặc biệt chú trọng đến những tri thức mang tính ứng dụng, tri thức phương pháp; Học liệu của nhiều môn học không đảm bảo tính cập nhật, không đáp ứng được nhu cầu và hình thức học tập đa dạng của sinh viên; Hình thức dạy học chưa mang tính đa dạng, chủ yếu là hình thức lên lớp, thiếu sự gắn kết với thực tiễn giáo dục ở trường phổ thông, thiếu sự trợ giúp cho các nhóm đối tượng sinh viên khác nhau, đặc biệt là SVDTTS; Hình thức và phương pháp kiểm tra đánh giá được quy định khái quát, chỉ phù hợp với đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức, không đánh giá được mức độ hình thành kỹ năng và năng lực tổng hợp của sinh viên.

Kết quả phân tích sản phẩm được làm sáng tỏ hơn qua kết quả khảo sát 180 giảng viên và cán bộ quản lý về chương trình đào tạo và cơ sở vật chất.

Bảng 2.8a. Đánh giá của giảng viên và cán bộ quản lý về chương trình đào tạo và cơ sở vật chất của các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

Các yếu tố tác động sự phạm	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
Chương trình đào tạo		
1. Mục tiêu (MT) và chuẩn đầu ra (CDR) được xây dựng theo định hướng đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông	3.09	4
2. Có MT và CDR đặc trưng với sinh viên dân tộc thiểu số	1.12	11
3. MT và CDR được xây dựng đúng quy trình khoa học	3.06	5
4. Có các học phần/chuyên đề tự chọn phù hợp với sinh viên dân tộc thiểu số	1.20	9
Đề cương môn học		
5. MT và CDR của môn học phù hợp với MT và CDR của chương trình đào tạo	3.88	2
6. Có MT và CDR phù hợp với nhóm đối tượng sinh viên dân tộc thiểu số	1.13	12
7. Có nội dung tích hợp dành cho sinh viên dân tộc thiểu số	1.09	10
8. Có nội dung thực tế chuyên môn ở trường phổ thông hoặc môi trường khác	2.08	8
9. Cân đối giữa lý thuyết và thực hành	2.93	6
Học liệu và cơ sở vật chất		
10. Học liệu phong phú đáp ứng tốt nhu cầu học tập và nghiên cứu của sinh viên và giảng viên	3.86	3
11. Phòng học và cơ sở vật chất đáp ứng tốt các hoạt động giáo dục, và dạy học	4.13	1
12. Sinh viên DTTS được hỗ trợ, tạo điều kiện về môi trường tự học học, tự rèn luyện (phòng thực hành, phòng tự học và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, v.v...)	2.87	7

Ghi chú: Điểm cao nhất = 5, điểm thấp nhất = 1, ĐTB cao thể hiện mức độ đồng ý cao với yếu tố tác động.

Kết quả ở bảng 2.8a cho thấy hầu như không có mục tiêu và chuẩn đầu ra đặc trưng phù hợp với sinh viên DTTS trong chương trình đào tạo cũng như trong đề cương môn học; tương ứng cũng không có học phần/chuyên đề tự chọn hoặc nội dung tích hợp dành cho sinh viên DTTS. Những nội dung khác có kết quả khá tương đồng với kết quả nghiên cứu sản phẩm, ví dụ như nội dung “có nội dung thực tế chuyên môn ở trường phổ thông hoặc môi trường khác” có điểm trung bình ở mức 2 phản ánh được đồng ý một phần tương ứng với kết quả nghiên cứu sản phẩm (chương trình môn học của các chương trình đào tạo) có rất ít môn học có nội dung thực tế chuyên môn, thậm chí có chương trình còn không có nội dung thực tế chuyên môn ở trường phổ thông.

Kết quả khảo sát cho thấy các điều kiện về học liệu và cơ sở vật chất được đánh giá cao, song sự hỗ trợ về mặt môi trường cơ sở vật chất cho sinh viên DTTS chưa thật sự tốt (với điểm đánh giá $\bar{X} = 2.87$).

Nguyên nhân của những tồn tại hạn chế trong một số chương trình đào tạo:

Để tìm hiểu nguyên nhân, chúng tôi đã khảo sát ý kiến của giảng viên (câu hỏi 1 - phụ lục 4). Kết quả tổng hợp được phản ánh qua bảng 2.8b dưới đây.

Bảng 2.8b. Nguyên nhân của những tồn tại hạn chế trong CDR của các chương trình đào tạo giáo viên

Nguyên nhân	Tổng điểm	Điểm trung bình	Tỉ lệ (%)
Không được xây dựng đúng qui trình	130	0.72	72.2
Một bộ phận giảng viên thiếu năng lực phát triển chương trình đào tạo	109	0.61	60.6
Một bộ phận giảng viên có tâm lý ngại đổi mới chương trình	81	0.45	45.0
Áp lực do khối lượng công việc	119	0.66	66.1
Chương trình được yêu cầu đổi mới đột ngột	68	0.38	37.8

Qua số liệu ở bảng trên cho thấy có 72.2% số ý kiến khảo sát cho rằng những tồn tại hạn chế trong một số chương trình đào tạo giáo viên do trong quá trình xây dựng đã không thực hiện đúng qui trình. Ý kiến này cũng được khẳng định trong kết quả phỏng vấn một số nhóm giảng viên. Những giảng viên được phỏng vấn cho biết không phải tất cả nhưng nhiều chương trình được cấu trúc lại từ những chương trình đã có dẫn tới nhiều bước đã bị bỏ qua, thậm chí là “đảo ngược” khi dựa trên chương trình chi tiết đã có để xây dựng mục tiêu và CDR của chương trình đào tạo. Điều đó phản ánh một thực tế là trước những đòi hỏi của kiểm định chất lượng giáo dục đại học, nhiều chương trình đào tạo trước đây của các trường đã được xây dựng theo những mô hình và tiếp cận khác nhau, đặc biệt là tiếp cận nội dung, trong một thời gian ngắn phải đổi mới thành chương trình tiếp cận CDR, tiếp cận năng lực (theo Quyết định 03/2008/QĐ BGD-ĐT). Vấn đề này cũng tạo ra những áp lực công việc đối với nhiều giảng viên tham gia phát triển chương trình; nhiều giảng viên trong một khoảng thời gian ngắn phải đổi mới nhiều chương trình môn học theo yêu cầu mới - đó là lý do có 66.1% ý kiến khảo sát đồng ý với nguyên nhân này. Kết hợp với kết quả phỏng vấn (câu hỏi 2 - phụ lục 4) và nghiên cứu sản phẩm (bản mô tả chương trình đào tạo ở các giai đoạn khác nhau) cho thấy thực tế nhiều chương trình không chỉ kế thừa mà còn giữ nguyên nội dung chương trình cũ, chỉ bổ sung thêm một số yêu cầu như CDR của môn học, đối sánh với CDR của chương trình đào tạo, v.v... và cấu trúc lại theo mẫu mới.

Một nguyên nhân khác cũng chiếm một tỉ lệ không nhỏ với 60.6% ý kiến khảo sát cho rằng một bộ phận giảng viên thiếu năng lực phát triển chương trình đào tạo. Thực tế phát triển chương trình đào tạo là nhiệm vụ thường xuyên của giảng viên, song để phát triển chương trình đào tạo có chất lượng đòi hỏi giảng viên phải được bồi dưỡng và tự bồi dưỡng thường xuyên năng lực phát triển chương trình cùng với năng lực chuyên môn. Đặc biệt, trước những

đổi mới có tính bước ngoặt (37.8% cho rằng chương trình được yêu cầu đổi mới đột ngột) như chuyển từ chương trình đào tạo theo định hướng nội dung sang chương trình đào tạo theo định hướng kết quả đầu ra, định hướng năng lực đòi hỏi giảng viên phải là chuyên gia trong lĩnh vực phát triển chương trình đào tạo, song thực tế chỉ có ít giảng viên được bồi dưỡng thường xuyên và tích cực nghiên cứu về phát triển chương trình đào tạo.

Tâm lý ngại đổi mới chương trình đã được đào tạo trong một thời gian dài cũng là một nguyên nhân được 45% ý kiến khảo sát đồng ý. Thực trạng này được kiểm chứng bằng kết quả phỏng vấn giảng viên (câu 3 - phụ lục 4), cụ thể là có hiện tượng một số giảng viên cho rằng sự đổi mới đó chỉ là hình thức, không cần thiết; một số giảng viên khác cho rằng quan trọng hơn là cần đổi mới phương pháp đào tạo, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Thực trạng đó cho thấy một bộ phận giảng viên không chỉ ngại đổi mới mà họ còn chưa nhận thức được sâu sắc tính hệ thống của đổi mới chương trình cùng với những yêu cầu của thực tiễn giáo dục phổ thông, xu hướng phát triển của giáo dục thế giới và những thách thức của giáo dục đại học.

2.3.2.2. Tác động của các hoạt động đào tạo

Các hoạt động đào tạo là những yếu tố tác động trực tiếp tới quá trình phát triển NLNNGV của SVDTTS, để tìm hiểu vấn đề này chúng tôi đã khảo sát 180 giảng viên về mức độ phù hợp của các hoạt động đào tạo. Kết quả thu được phản ánh qua bảng 2.9a dưới đây.

Bảng 2.9a. Mức độ phù hợp của các hoạt động sư phạm tới quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS

Các hoạt động đào tạo	Đánh giá	
	$\bar{X}$	Thứ bậc
Hoạt động dạy học		
1. Mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức dạy học của giảng viên được thiết kế và thực hiện theo tiếp cận hình thành và phát triển NLNNGV cho sinh viên.	2.80	1
2. Phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên phù hợp với đánh giá năng lực nghề nghiệp.	2.78	2
3. Có sự cộng tác của giáo viên phổ thông người DTTS trong quá trình dạy học cho sinh viên DTTS	1.23	7
Hoạt động thực tế chuyên môn và thực tập sư phạm		
4. Sinh viên dân tộc thiểu số được thực tế chuyên môn và thực tập sư phạm ở trường phổ thông vùng DTTS	2.15	4
5. Sinh viên dân tộc thiểu số được thực tế chuyên môn nhiều lần ở trường phổ thông (hoặc ở địa phương) vùng DTTS	1.17	9
Hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên		
6. Có sự tham gia của giáo viên phổ thông trong quá trình xây dựng kế hoạch, chương trình hướng dẫn sinh viên thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên	1.2	8
7. Có sự tham gia của giáo viên phổ thông vùng DTTS trong quá trình hướng dẫn sinh viên thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên	1.14	10
8. Sinh viên DTTS được rèn những năng lực đặc thù phù hợp với yêu cầu giáo dục vùng DTTS	2.04	6
Hoạt động Đoàn, Hội		
9. Sinh viên DTTS được tham gia các hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông (hoặc địa phương) vùng dân tộc thiểu số	2.10	5
10. Có câu lạc bộ đặc trưng cho sinh viên DTTS (câu lạc bộ ngôn ngữ DTTS, câu lạc bộ văn hoá DTTS, câu lạc bộ trò chơi dân gian vùng DTTS, v.v...)	2.18	3

Ghi chú: Điểm cao nhất = 5, điểm thấp nhất = 1, DTB cao thể hiện mức độ đồng ý cao với yếu tố tác động.

Kết quả ở bảng trên cho thấy các nội dung “Có sự cộng tác của giáo viên phổ thông người DTTS trong quá trình dạy học; xây dựng kế hoạch, chương trình và hướng dẫn sinh viên thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên; Sinh viên được thực tế chuyên môn nhiều lần” có ý nghĩa quan trọng trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS song lại hầu như không được quan tâm trong quá trình đào tạo.

Các nội dung khác cũng có điểm trung bình khá thấp, điều đó có nghĩa là tính đặc thù về mặt năng lực nghề nghiệp của người giáo viên DTTS, cũng như những yêu cầu của giáo dục vùng DTTS chưa được quan tâm thỏa đáng trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học.

Tuy nhiên, một số ý kiến khác của giảng viên cho rằng mặc dù chương trình đào tạo chưa chú ý xây dựng các học phần/chuyên đề tự chọn dành cho SVDTTS nhưng mấy năm gần đây trong trường có phát triển chương trình bổ trợ kiến thức, kỹ năng cho sinh viên DTTS (cụ thể như Trường ĐHSP – ĐHTN, Trường Đại học Tây Bắc có các câu lạc bộ bổ trợ kiến thức cho SVDTTS).

Kết quả phân tích sản phẩm cho thấy về cơ bản hoạt động dạy học có sự cân đối về tỷ lệ giữa lý thuyết với thực hành, bài tập, thảo luận. Tuy nhiên, phần lớn các chương trình chỉ có một vài môn học xây dựng nội dung thực tế chuyên môn ở trường phổ thông hoặc môi trường thực tiễn; cá biệt có một số chương trình không có môn học nào xây dựng nội dung thực tế chuyên môn. Điều đó đã gián tiếp phản ánh hầu hết hoạt động dạy học của giảng viên được thực hiện trên giảng đường đại học với hình thức lên lớp là chủ đạo.

Để có thêm thông tin về phương pháp và hình thức dạy học của giảng viên, chúng tôi đã khảo sát gián tiếp qua sinh viên (câu hỏi 10 - phụ lục 1) . Kết quả thu được phản ánh qua bảng 2.9b dưới đây.

Bảng 2.9b. Mức độ vận dụng phương pháp dạy học của giảng viên

Phương pháp dạy học	Điểm trung bình
Phương pháp nêu và giải quyết vấn đề	1.25
Phương pháp vấn đáp	3.54
Phương pháp thuyết trình	3.97
Phương pháp thảo luận nhóm	3.00
Phương pháp dạy học bằng tình huống	1.54
Phương pháp thực hành hoặc làm thí nghiệm	1.54
Phương pháp hướng dẫn làm việc với tài liệu	2.00
Sử dụng các kỹ thuật dạy học tích cực (khăn trải bàn, sơ đồ tư duy, phản hồi nhanh, v.v...)	2.08
Dạy học theo dự án	0.25
Dạy học tích hợp	0.17
Dạy học phân hoá	0.19

Ghi chú: Điểm cao nhất = 4, điểm thấp nhất = 0, DTB cao thể hiện mức độ vận dụng thường xuyên.

Số liệu khảo sát ở bảng trên cho thấy trong quá trình lên lớp giảng viên chủ yếu phối hợp các phương pháp thuyết trình, vấn đáp và thảo luận (với điểm trung bình từ 3.0 đến 3.97). Đó là những phương pháp dạy học đó có nhiều ưu điểm trong quá trình tổ chức các giờ học lý thuyết cho một số lượng lớn sinh viên, đảm bảo tiến độ lên lớp. Tuy nhiên, đó không phải là những phương pháp có ưu thế trong quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS.

Những phương pháp dạy học bằng tình huống, phương pháp thực hành, thí nghiệm cũng hiếm khi được giảng viên sử dụng (với điểm trung bình từ 1.25 đến 1.54); đặc biệt phương pháp dạy học tích hợp có ưu thế trong phát triển NLNNGV; phương pháp dạy học phân hoá phù hợp với lớp học có các nhóm đối tượng có trình độ khác nhau như nhóm SVDTTS nhưng phương pháp này

lại hầu như không được giảng viên vận dụng (với điểm trung bình chỉ có 0.17 và 0.19).

Thực tiễn giảng dạy cho thấy thường nhóm giảng viên giảng dạy các học phần nghiệp vụ sư phạm chú ý hơn tới việc vận dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực hoặc hướng dẫn sinh viên nghiên cứu nhiều phương pháp và kỹ thuật dạy học ở phổ thông.

Tuy nhiên, nhìn tổng thể quá trình thực hiện chương trình đào tạo thì hầu hết giảng viên thường vận dụng những phương pháp thuyết trình, vấn đáp, thảo luận để tổ chức sinh viên học lý thuyết; vận dụng những phương pháp thảo luận; phương pháp hướng dẫn làm việc với tài liệu và những kỹ thuật dạy học tích cực để tổ chức các giờ các loại giờ thảo luận, bài tập, thực hành. Những phương pháp đó cũng phát huy được tính tích cực hoạt động của sinh viên, song để phát triển NLNN cho sinh viên cần chú trọng hơn tới các phương pháp dạy học bằng tình huống, phương pháp thực hành, thí nghiệm, phương pháp dạy học tích hợp, phương pháp dạy học giải quyết tình huống có vấn đề.

Để tìm hiểu về phương pháp và hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của sinh viên, chúng tôi đã tìm hiểu qua hai nguồn dữ liệu: 1) đề cương môn học (phần nội dung quy định về phương pháp và hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập học phần/môn học); 2) dữ liệu ba công khai - Biểu 18 công khai về hình thức thi của các chương trình đào tạo theo năm học.

Kết quả phân tích sản phẩm - đề cương môn học của các chương trình đào tạo cho thấy tùy theo quy định của từng trường mà điểm thi kết thúc học phần có trọng số từ 50 đến 60%; điểm đánh giá quá trình có trọng số từ 40 đến 50% trong đó bao gồm điểm đánh giá chuyên cần có trọng số từ 5 đến 10%, điểm kiểm tra thường xuyên có trọng số từ 10 đến 20%, điểm kiểm tra định kỳ từ 20 đến 30%.

Qua phân tích đề cương môn học cho thấy phần lớn giảng viên sử dụng kết quả thực hiện bài tập cá nhân hoặc kết quả thảo luận nhóm để đánh giá thường xuyên; sử dụng các bài kiểm tra tự luận để đánh giá định kỳ.

Kết quả thống kê 1007 lượt thi từ dữ liệu ba công khai của các trường khảo sát cho thấy có 610 lượt thi tự luận chiếm 60.58%; 213 lượt thi vấn đáp chiếm 21.15%; 83 lượt thi trắc nghiệm chiếm 8.24%; 76 lượt thi thực hành chiếm 7.55%; 25 lượt thi dưới hình thức báo cáo tiểu luận chiếm 2.48%.

Từ những kết quả khảo sát ở trên cho thấy tổ chức cho sinh viên làm bài kiểm tra và thi tự luận; cùng với vấn đáp là phương pháp và hình thức chủ yếu để kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Những hình thức này chủ yếu đánh giá mức độ tái hiện tài liệu và tư duy ngôn ngữ, lôgic của sinh viên. Nói cách khác là các môn học, các chương trình đào tạo vẫn chú trọng đánh giá kết quả lĩnh hội tri thức ở sinh viên hơn đánh giá kỹ năng, đánh giá năng lực. Vấn đề này ảnh hưởng rất lớn tới quá trình học tập và rèn luyện năng lực nghề của sinh viên.

2.3.2.3. Các hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên của sinh viên dân tộc thiểu số

a. Hoạt động học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Để tìm hiểu thực trạng hoạt động học tập của SVDTTS, chúng tôi đã khảo sát sinh viên về các nội dung: mục tiêu, nội dung, phương pháp, môi trường học tập; vấn đề phân phối thời lượng học tập và đánh giá kết quả học tập rèn luyện của bản thân.

Mục tiêu học tập:

Để tìm hiểu mục tiêu học tập của SVDTTS, chúng tôi đã khảo sát sinh viên (câu hỏi 4 - phụ lục 1) và thu được kết quả thể hiện qua bảng 2.10a dưới đây.

Đánh giá các phương án trả lời bằng điểm số theo các mức độ: Thường xuyên - 4 điểm; Thỉnh thoảng - 3 điểm; Hiếm khi - 2 điểm; Không bao giờ - 1 điểm; các phương án không được chọn hoặc cùng một phương án chọn nhiều mức độ (missing) - 0 điểm.

Bảng 2.10a. Mức độ xây dựng mục tiêu học tập của sinh viên

Mức độ	Dự kiến chung chung về hoạt động học tập		Đạt CDR của môn học/ngành học		Hoàn thành nhiệm vụ được giảng viên giao		Phân tích năng lực bản thân để xây dựng hoạt động học	
	Tần suất	Tỉ lệ (%)	Tần suất	Tỉ lệ (%)	Tần suất	Tỉ lệ (%)	Tần suất	Tỉ lệ (%)
Không bao giờ	30	6.7	0	0	3	0.7	413	91.8
Hiếm khi	3	0.7	412	91.6	27	6.0	3	0.7
Thỉnh thoảng	0	0	25	5.6	419	93.1	6	1.3
Thường xuyên	416	92.4	9	2.0	0	0	25	5.6
Tổng lựa chọn	449	99.8	446	99.1	449	99.8	447	99.3
Khuyết thiếu (missing)	1	0.2	4	0.9	1	0.2	3	0.7
Tổng mẫu khảo sát	450	100	450	100	450	100	450	100

Bảng số liệu trên cho thấy phần lớn (92.4%) thường xuyên không xây dựng mục tiêu học tập chi tiết mà chỉ dự kiến chung chung về hoạt động học tập của bản thân; chỉ có 7.6% sinh viên thường xuyên lập kế hoạch học tập chi tiết (trong đó có 2% sinh viên xây dựng mục tiêu đạt CDR của môn học hoặc chuyên ngành; 5.6% sinh viên thường xuyên xây dựng mục tiêu trên cơ sở phân tích năng lực của bản thân). Để làm sáng tỏ hơn thực trạng này, chúng tôi đã phỏng vấn và trao đổi trực tiếp với nhiều sinh viên DTTS về mục tiêu học tập khi lên lớp, kết quả thu được là hầu hết sinh viên không xác định rõ ràng về kết quả đầu ra với những câu trả lời như: “tiếp thu được nhiều kiến thức”; “học tốt”; “hoàn thành các bài tập được giao”; “chuẩn bị tốt cho kỳ thi”.

Như vậy, có thể khẳng định sinh viên DTTS không thường xuyên xây dựng mục tiêu học tập một cách có kế hoạch; Sinh viên DTTS thiếu năng lực

xây dựng mục tiêu học tập; ít quan tâm tới CDR của học phần, của chuyên ngành đào tạo trong quá trình học tập, rèn luyện NLNNGV.

Nội dung và thời lượng học tập ngoài giờ lên lớp:

Để tìm hiểu nội dung và thời lượng học tập của sinh viên DTTS ngoài giờ lên lớp, chúng tôi khảo sát sinh viên (câu hỏi 5 - phụ lục 1) về mức độ sử dụng thời gian cho các nội dung học tập. Kết quả thu được phản ánh qua bảng 2.10b dưới đây.

Bảng 2.10b. Thứ bậc về mức độ phân phối thời gian học tập ngoài giờ lên lớp của sinh viên DTTS

	Tổng điểm	Điểm trung bình	Thứ bậc
(1) Tri thức khoa học chuyên ngành	636	1.41	1
(2) Tri thức nghiệp vụ sư phạm	1600	3.56	3
(3) Tri thức về chính trị, văn hoá, xã hội,...	2147	4.77	6
Nhóm tri thức (1), (2), (3)	4383	3.25	
(4) Kỹ năng khoa học chuyên ngành	1669	3.71	4
(5) Kỹ năng sư phạm	1337	2.97	2
(6) Kỹ năng mềm	2061	4.58	5
Nhóm kỹ năng (4), (5), (6)	5067	3.75	

Với cách xếp thứ bậc thời gian sử dụng nhiều nhất thì đánh số nhỏ nhất đồng nghĩa với điểm trung bình càng nhỏ, thứ bậc càng thấp thì thời gian sử dụng càng nhiều. Bảng số liệu trên cho thấy ngoài giờ lên lớp sinh viên dành nhiều thời gian học tri thức lý thuyết hơn dành thời gian rèn các kỹ năng. Trong đó, sinh viên dành nhiều thời gian học tri thức chuyên môn hơn (xếp thứ bậc 1) dành thời gian học tri thức nghiệp vụ sư phạm (xếp thứ bậc 3); Song lại dành nhiều thời gian rèn kỹ năng sư phạm (xếp thứ bậc 2) hơn dành thời gian rèn kỹ

năng khoa học chuyên ngành (xếp thứ bậc 4); sinh viên dành thời gian ít nhất để học những tri thức chính trị, văn hoá, xã hội (xếp thứ bậc 6) và rèn kỹ năng mềm (thứ bậc 5).

Để tìm hiểu nguyên nhân của vấn đề này chúng tôi đã phỏng vấn sinh viên DTTS về việc sử dụng thời gian học tập ngoài giờ lên lớp (câu hỏi 1 - phụ lục 2). Kết quả cho thấy việc phân phối thời gian cho các nội dung học tập chịu sự chi phối của phương pháp kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của các môn học; phần rất lớn các môn học sử dụng hình thức thi tự luận nên sinh viên phải dành nhiều thời gian cho việc học những tri thức lý thuyết.

Tuy nhiên, có sự khác biệt nhất định giữa sinh viên DTTS năm 2 và sinh viên DTTS năm 4. Vấn đề này được phản ánh qua bảng 2.10c dưới đây.

Bảng 2.10c. So sánh mức độ phân phối thời gian học tập ngoài giờ lên lớp giữa SVDTTS năm thứ 2 và SVDTTS năm thứ 4

Lĩnh vực tri thức, kỹ năng	Sinh viên năm 2		Sinh viên năm 4	
	Điểm trung bình	Thứ bậc	Điểm trung bình	Thứ bậc
Tri thức khoa học chuyên ngành	1.07	1	1.70	2
Tri thức nghiệp vụ sư phạm	3.09	3	3.95	4
Tri thức chính trị, văn hoá, xã hội	3.48	4	5.87	6
Kỹ năng khoa học chuyên ngành	2.87	2	4.50	5
Kỹ năng sư phạm	4.94	5	1.30	1
Kỹ năng mềm	5.64	6	3.67	3

Số liệu bảng trên cho thấy có sự khác biệt lớn diễn ra giữa sinh viên DTTS năm thứ 2 và sinh viên DTTS năm thứ 4: Sinh viên năm thứ 4 dành nhiều thời gian nhất cho việc rèn kỹ năng sư phạm (xếp thứ bậc 1); trong khi đó sinh viên năm thứ 2 dành thời gian gần như ít nhất cho việc rèn kỹ năng sư phạm (xếp

thứ bậc 5). Điều này cũng dễ nhận thấy do đặc điểm sinh viên năm cuối đã nhận thức rõ tầm quan trọng của năng lực sư phạm khi họ được trải nghiệm các hoạt động giảng dạy và giáo dục ở trường phổ thông trong các đợt thực tập (thực tập 1 ở năm thứ 3 và thực tập 2 ở năm thứ 4). Khi tham gia thực tập giảng dạy, sinh viên năm thứ 4 đặc biệt phải chú ý tới tri thức chuyên môn/khoa học chuyên ngành của bài dạy và kỹ năng sư phạm khi lên lớp, do vậy sinh viên đã dành nhiều thời gian hơn cho việc nghiên cứu tri thức khoa học chuyên ngành (xếp thứ bậc 2) và kỹ năng sư phạm (xếp thứ bậc 1).

Như vậy, nhìn chung sự phân phối thời lượng cho các nội dung học tập ngoài giờ lên lớp của sinh viên đang tồn tại những bất cập nhất định (không thuận lợi) đối với quá trình phát triển NLNN giáo viên.

Phương pháp, hình thức học tập và môi trường học tập:

Kết quả phỏng vấn sinh viên DTTS (câu hỏi 2, 3, 4 - phụ lục 2) cho thấy phương pháp học tập của sinh viên rất đa dạng, sinh viên sử dụng nhiều kỹ thuật và phương tiện hỗ trợ để học tập. Tuy nhiên hầu hết các phương pháp học tập của sinh viên đều theo hướng hiểu và ghi nhớ tài liệu để làm tốt các bài kiểm tra và thi tự luận. Với hình thức học tập chủ yếu là hình thức cá nhân; hình thức học tập theo nhóm chủ yếu do giảng viên tổ chức trên lớp. Môi trường học tập của sinh viên chủ yếu diễn ra ở nhà trường (giảng đường, thư viện) và nơi cư trú (ở nhà, phòng trọ hoặc kí túc xá), hoặc môi trường mạng. Như vậy, sinh viên DTTS rất ít được học tập, trải nghiệm ở nhà trường phổ thông, ở thực tiễn đời sống sản xuất.

Để tìm hiểu nguyên nhân và làm rõ vấn đề này, chúng tôi đã phân tích chương trình môn học của các trường đại học và nhận thấy rất ít môn học có nội dung thực tế chuyên môn, hình thức dạy học chủ yếu là hình thức lên lớp được thực hiện trên giảng đường. Hơn nữa, hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên phần lớn thông qua làm bài kiểm tra và thi tự luận. Thực tế này đã chi phối phương pháp, hình thức và môi trường học tập của sinh viên.

b Hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên dân tộc thiểu số

Nghiên cứu khoa học là một nét bản chất của hoạt động học tập ở đại học, nó không chỉ giúp sinh viên nắm vững tri thức khoa học mà còn góp phần phát triển năng lực nghiên cứu khoa học - một trong những NLNNGV quan trọng cần phát triển cho SVDTTTS. Tuy nhiên, qua số liệu thông kê (ba công khai và báo cáo tự đánh giá) của các trường khảo sát cho thấy tỷ lệ sinh viên làm đề tài nghiên cứu khoa học rất thấp; thực tế đó một phần do những qui chế, những yêu cầu về điều kiện đối với sinh viên được làm đề tài nghiên cứu khoa học, mặt khác cũng do nhiều sinh viên không có hứng thú hoặc sợ gặp khó khăn khi làm đề tài nghiên cứu khoa học. Đây cũng là một tồn tại hạn chế cần khắc phục để phát triển NLNNGV, phát triển toàn diện nhân cách cho người giáo viên tương lai.

c. Hoạt động thực tế chuyên môn

Để tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành phân tích chương trình đào tạo và khảo sát sinh viên (bằng câu hỏi 6 - phụ lục 1). Kết quả khảo sát cho thấy hầu hết sinh viên DTTS không chủ động tìm hiểu thực tế hoạt động giảng dạy và giáo dục ở nhà trường phổ thông, mà chỉ khi được giảng viên tổ chức hoặc đề ra yêu cầu gắn với nội dung môn học. Nguyên nhân của vấn đề này được xác định qua những nội dung có độ chụm cao trong câu trả lời của sinh viên như “sợ trường phổ thông không cho phép hoặc gây khó”; “không biết liên hệ với ai, như thế nào”; “có thể tìm hiểu nhiều thông tin của trường phổ thông qua mạng thay vì phải trực tiếp xuống trường phổ thông”, v.v...

d. Hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên

Hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, có bản chất chứa đựng ngay trong tên của hoạt động - “thường xuyên”, do đó nó không chỉ được thực hiện thông qua các học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, mà cần phải được sinh viên ý thức, chủ động và thường xuyên rèn luyện những phẩm chất, những kỹ năng và NLNN.

Để tìm hiểu về hoạt động này của sinh viên DTTS, chúng tôi đã tiến hành khảo sát sinh viên (bằng câu hỏi 7 - phụ lục 1). Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên thường rèn luyện những năng lực/kỹ năng như: năng lực dạy học (kỹ năng thuyết trình; kỹ năng đặt câu hỏi; kỹ năng tổ chức thảo luận nhóm; kỹ năng trình bày bảng; kỹ năng soạn giáo án); năng lực giáo dục (kỹ năng xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm; kỹ năng giải quyết các tình huống sư phạm; kỹ năng tổ chức hoạt động tập thể); năng lực giao tiếp. Đó là những kỹ năng được sinh viên rèn luyện nhiều hơn cả, ngoài ra còn một số kỹ năng khác có độ chụm thấp như năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học; năng lực nghiên cứu khoa học; năng lực hoạt động Đoàn.

Từ vấn đề trên có thể khẳng định trong hoạt động thực hành, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên, sinh viên thường chú ý rèn luyện những kỹ năng cơ bản gắn với các nhiệm vụ, nội dung học tập của bản thân. Sinh viên DTTS chưa chú ý thực hành, rèn luyện một cách toàn diện những yêu cầu về NLNNGV. Do đó, dẫn tới một thực tế là nhiều sinh viên có kết quả học tập và thực tập sư phạm tốt, song lại gặp nhiều khó khăn sau khi tốt nghiệp và hành nghề ở trường phổ thông.

e. Hoạt động Đoàn, Hội

Để tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát sinh viên DTTS (bằng những câu hỏi 8, 9 - phụ lục 1). Kết quả khảo sát cho thấy 100% sinh viên thường xuyên tham gia các hoạt động do Đoàn, Hội tổ chức. Tuy nhiên, tổng hợp ý kiến đánh giá của sinh viên về hoạt động Đoàn, Hội cho thấy: Hầu hết sinh viên đều có đánh giá hoạt động do Đoàn, Hội tổ chức rất phong phú, đa dạng, hấp dẫn và có ý nghĩa xã hội to lớn, có vai trò quan trọng trong quá trình rèn luyện phẩm chất đạo đức cho đoàn viên sinh viên như rèn luyện tinh thần đoàn kết, nhân ái, ý chí khắc phục khó khăn, v.v... Một số ý kiến cho rằng hoạt động do Đoàn, Hội tổ chức thu hút được đông đảo sinh viên hưởng ứng, tham gia, song đôi lúc cũng tạo ra những áp lực nhất định và ảnh hưởng tới

hoạt động học tập của sinh viên; Một số ý kiến khác cho rằng hoạt động Đoàn, Hội cuốn hút được nhiều sinh viên tham gia, song số sinh viên được bồi dưỡng, rèn luyện năng lực tổ chức những hoạt động đó rất ít. Điều đó có nghĩa là mặc dù sinh viên tham gia nhiều hoạt động của Đoàn, Hội, song vẫn chưa phát triển được năng lực tổ chức các hoạt động đó; dẫn tới khi thâm nhập thực tiễn (giáo dục phổ thông, và môi trường xã hội), sinh viên còn lúng túng và thiếu kỹ năng tổ chức các hoạt động xã hội.

2.3.2.4. Đánh giá chung về thực trạng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc

(1) Ưu điểm

Đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý và sinh viên ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc, giáo viên và cán bộ quản lý ở các trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số có nhận thức đúng về ý nghĩa và tầm quan trọng của phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Điều kiện về cơ sở vật chất phục vụ cho công tác đào tạo giáo viên được đánh giá cao.

Chương trình đào tạo được đổi mới, đáp ứng được các quy định chung về mục tiêu, chuẩn đầu ra, tỷ lệ giữa các khối kiến thức, nội dung các học phần có sự cân đối giữa lý thuyết, bài tập, thảo luận và thực hành.

Các con đường phát triển NLNNGV cho sinh viên được tổ chức phong phú, đa dạng.

(2) Tồn tại hạn chế

Sinh viên DTTS còn yếu và hạn chế ở những năng lực nghề nghiệp có mối quan hệ chặt chẽ với việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới như năng lực dạy học phân hoá, năng lực dạy học tích hợp, năng lực hoạt động xã hội, năng lực xây dựng môi trường giáo dục, v.v...

Chuẩn đầu ra của nhiều chương trình đào tạo mô tả chưa chi tiết, rõ ràng, chưa phù hợp với tiếp cận đầu ra về năng lực nghề nghiệp giáo viên; chương

trình môn học thiếu những nội dung tự chọn bổ trợ kiến thức, kỹ năng cho sinh viên DTTS.

Chưa chú phát huy được vai trò hoạt động thực tế chuyên môn của sinh viên ở trường phổ thông, đặc biệt chưa gắn kết chặt chẽ với địa phương và các trường phổ thông vùng DTTS. Phương pháp dạy học chưa tạo ra được những yếu tố thuận lợi để phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS; phương pháp và nội dung kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên chủ yếu tập trung vào đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức của sinh viên, chưa phù hợp với đánh giá NLNNGV.

(3) Nguyên nhân

Sinh viên DTTS chưa tích cực, chủ động nghiên cứu và rèn luyện NLNNGV, thiếu năng lực xây dựng mục tiêu học tập, phương pháp và hình thức học tập chưa phù hợp, môi trường học tập chưa phong phú, ít được trải nghiệm ở trường phổ thông và địa phương.

Một bộ phận giảng viên thiếu năng lực phát triển chương trình đào tạo, có tâm lý ngại đổi mới.

Kết luận chương 2

Các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc có tỷ lệ sinh viên DTTS cao, đặc biệt Trường đại học Tây Bắc có trên 70% sinh viên DTTS. Do đó những nghiên cứu về thực trạng phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học này là cơ sở quan trọng để xây dựng các biện pháp.

Chất lượng phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc cơ bản được phản ánh ở kết quả phát triển NLNNGV của sinh viên DTTS. Kết quả tự đánh giá của sinh viên cho thấy NLNNGV của sinh viên DTTS đạt được ở mức độ trung bình (cận trên trung bình), sinh viên đạt được sự phát triển ở tất cả các lĩnh vực năng lực, trong đó có sự phát triển cận mức tốt ở phẩm chất và giá trị nghề nghiệp, ở mức khá đối với năng lực khoa học chuyên ngành. Mặc dù đánh giá chung sự phát triển của các năng lực sư phạm chỉ ở mức trung bình, song có nhiều năng lực phát triển cận mức khá; tỷ lệ sinh viên tự đánh giá đạt năng lực ở mức tốt thấp, song điều đó cho thấy những thành công trong quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS.

Tuy nhiên vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định trong quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS dẫn tới kết quả chưa cao, đặc biệt là sinh viên có những hạn chế về năng lực dạy học tích hợp, năng lực dạy học phân hoá, năng lực nghiên cứu khoa học, năng lực hoạt động xã hội và năng lực tổ chức các hoạt động trải nghiệm, v.v...

Nguyên nhân của những tồn tại hạn chế là:

1) Về phía sinh viên còn hiện tượng nhận thức chưa đầy đủ về cấu trúc NLNNGV do đó chưa có định hướng đúng đắn trong quá trình học tập, rèn luyện; sinh viên thiếu kỹ năng xây dựng mục tiêu, kế hoạch học tập; phương pháp và hình thức học tập của sinh viên chưa hiệu quả, v.v...

2) Về phía nhà trường còn tồn tại những hạn chế về việc xây dựng chương trình đào tạo (CDR được mô tả chưa rõ ràng, chi tiết; chương trình môn học chưa chú ý tới nội dung thực tế chuyên môn và những nội dung tự chọn cho sinh viên DTTS; phương pháp dạy học và phương pháp kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên chưa tạo ra được những yếu tố thuận lợi cho sự phát triển NLNN của sinh viên); thiếu sự gắn kết chặt chẽ với địa phương và các trường phổ thông vùng DTTS.

Chương 3

BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN CHO SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC

3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

3.1.1. Đảm bảo mục tiêu của giáo dục đại học

Đây là nguyên tắc xuyên suốt và chỉ đạo mọi hoạt động trong quá trình đào tạo giáo viên. Quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS phải nhằm đào tạo ra đội ngũ giáo viên có đầy đủ phẩm chất và năng lực để đáp ứng tốt các yêu cầu của giáo dục nói chung, giáo dục phổ thông nói riêng.

Quán triệt nguyên tắc này, các biện pháp phải thể hiện được sự cân đối, toàn diện giữa trang bị tri thức lý thuyết và hình thành kỹ năng thực hành, giữa hình thành phẩm chất và phát triển năng lực; giữa phát triển khả năng sáng tạo với trách nhiệm và năng lực thích nghi với môi trường dạy học và giáo dục vùng DTTS.

3.1.2. Đảm bảo tính đối tượng

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình xây dựng biện pháp phát triển NLNNGV cần chú ý tới đặc điểm tâm lý, vốn kinh nghiệm sống và môi trường sống của SVDTTS. Phần lớn SVDTTS được sinh ra và lớn lên trong vùng DTTS - nơi có môi trường sống đặc trưng với những bản sắc văn hoá riêng (ngôn ngữ, phong tục, tập quán, lối sống.v.v...), cùng với những điều kiện về môi trường kinh tế, xã hội và giáo dục đã tạo nên những nét nhân cách đặc trưng của họ. Những yếu tố đó ảnh hưởng đến nhận thức, tình cảm và thói quen trong quá trình học tập và rèn luyện của SVDTTS, nên trong quá trình phát triển NLNN giáo viên cho SVDTTS cần đặc biệt chú ý tới những đặc điểm cá nhân của họ.

Hơn nữa, ngoài việc phải chú ý tới đối tượng đào tạo ở đại học - là sinh viên, còn phải chú ý tới đối tượng hành nghề của SVDTTS sau khi tốt nghiệp sư phạm - đó là học sinh DTTS ở các trường phổ thông vùng DTTS.

3.1.3. Đảm bảo tính thực tiễn

Theo quan điểm của chủ nghĩa Mác, thực tiễn không chỉ là nguồn gốc của sự phát triển nhân cách con người mà còn là động lực và mục tiêu con người hướng tới. Phát triển NLNNGV cho SVDTTS cũng trong qui luật đó nhằm đáp ứng nguồn nhân lực vùng DTTS và thực tiễn của giáo dục phổ thông vùng DTTS. Do đó, trong quá trình phát triển năng lực cho sinh viên cần gắn với các đặc điểm văn hoá, xã hội vùng DTTS, và thực tiễn chương trình giáo dục phổ thông mới đã ban hành và thực hiện.

Hơn nữa, quán triệt nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp phải được xây dựng trên cơ sở thực tiễn đã nghiên cứu và hướng tới giải quyết những tồn tại của thực tiễn phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

3.1.4. Đảm bảo tính hệ thống, kế thừa và phát triển

Quán triệt nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp xây dựng phải có mối quan hệ thống nhất với nhau, có sự kế thừa và phát triển những giá trị, những thành quả đạt được từ việc thực hiện các biện pháp khác nhau cũng như trong thực tiễn đào tạo. Các biện pháp đề xuất cần được xây dựng theo một chỉnh thể thống nhất bao gồm: mục tiêu, nội dung, cách thực hiện và điều kiện để thực hiện biện pháp nhằm giúp cho quá trình nghiên cứu và áp dụng các biện pháp trong thực tiễn được khoa học, hiệu quả. Hơn nữa, mục tiêu, nội dung, cách thức và điều kiện thực hiện các biện pháp phải được đặt trong một chỉnh thể thống nhất.

Mặt khác, các biện pháp cần được thực hiện đồng bộ, huy động sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường đặc biệt các trường phổ thông.

3.1.5. Đảm bảo tính khả thi và tính hiệu quả

Mục đích cuối cùng là các biện pháp xây dựng phải được áp dụng vào thực tiễn đào tạo giáo viên ở các trường đại học, do đó các biện pháp xây dựng phải phù hợp với điều kiện thực tế của các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc, nói cách khác là các biện pháp phải đảm bảo tính khả thi và hiệu quả.

Để quán triệt được nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp đề xuất phải phù hợp với năng lực thực hiện của giảng viên và sinh viên, cũng như điều kiện thực hiện của các trường đại học, đặc biệt việc thực hiện biện pháp phải giải quyết được những hạn chế còn tồn tại trong thực tiễn phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc.

3.2. Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

3.2.1. Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình

i) Mục tiêu của biện pháp

Phát triển chương trình dạy học dành cho SVDTTS theo hướng mở dựa trên CDR của chương trình phù hợp với nhu cầu thực tế của sinh viên DTTS sau khi tốt nghiệp nhằm giúp giảng viên và nhà trường tạo cơ hội để sinh viên DTTS có thể học theo năng lực và học theo nhu cầu đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên và CDR của chương trình đào tạo giáo viên và đặc biệt là sinh viên có đủ năng lực để thích ứng với môi trường lao động nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp.

ii) Nội dung và cách thực hiện biện pháp

Chương trình dạy học gồm các mô đun học phần được xây dựng dựa trên CDR của CTĐT giáo viên; mỗi học phần góp phần đáp ứng một số CDR nhất định và hướng tới thực hiện mục tiêu của CTĐT. Tuy nhiên mỗi mô đun học phần cần được xác định CDR của học phần hay hệ thống các năng lực cần hướng tới của sinh viên DTTS. Hay nói một cách khác giáo viên khi xây dựng đề cương dạy học phải xác định CDR của học phần cần đạt đối với SVDTTS gắn với yêu cầu về năng lực và vị trí việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp. CDR của học phần cần đạt đối với SVDTTS phải đáp ứng được những yêu cầu chung (các nhóm năng lực và giá trị nghề nghiệp giáo viên) đối với sinh viên

tốt nghiệp đại học; phù hợp với CDR của chuyên ngành đào tạo; đáp ứng được những yêu cầu về năng lực đối với người giáo viên, của giáo dục vùng DTTS.

Ngoài các năng lực về dạy học, giáo dục nói chung SVDTTS phải có thêm những năng lực dạy học, giáo dục đối với học sinh là người DTTS; hiểu biết về đặc điểm tâm lý, đặc điểm nhận thức, văn hóa và đặc điểm của học sinh dân tộc và tổ chức dạy học, giáo dục trong môi trường giáo dục đa văn hóa cho học sinh;

Ngoài việc đạt chuẩn về năng lực giao tiếp, hợp tác nói chung, sinh viên DTTS tốt nghiệp phải có thêm năng lực về giao tiếp hợp tác với học sinh dân tộc và giao tiếp với đồng bào dân tộc; hiểu về đối tượng giao tiếp của giáo viên ở vùng dân tộc và văn hóa vùng miền; có năng lực trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh vùng DTTS gắn với đặc điểm văn hóa vùng DTTS.

Từ những yêu cầu trên về NLNN khi phát triển chương trình dạy học trong đào tạo giáo viên chuyên ngành, giảng viên cần quan tâm bổ sung vào chương trình dạy học các học phần tự chọn phù hợp với đặc điểm của SVDTTS và những yêu cầu của giáo dục vùng DTTS. Các học phần đó được xây dựng dựa trên định hướng phát triển các NLNN đặc thù, hoặc các biểu hiện đặc trưng trong cấu trúc NLNN của người giáo viên công tác ở vùng DTTS. Đồng thời trong quá trình phát triển đề cương học phần giảng dạy, giảng viên cần quan tâm đến tính đối tượng người học là sinh viên DTTS để tổ chức giảng dạy đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên DTTS.

Các học phần dạy học giảng viên cần đề xuất bổ sung vào chương trình dạy học tự chọn cho sinh viên DTTS gồm các học phần sau đây:

- (1) Tổ chức hoạt động dạy học ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi
- (2) Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- (3) Tổ chức hoạt động giáo dục bản sắc văn hóa, văn nghệ cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi
- (4) Tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học kỹ thuật cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi
- (5) Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi
- (6) Đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi
- (7) Phát triển kế hoạch giáo dục nhà trường vùng dân tộc thiểu số, miền núi

Ngoài ra có thể đề xuất thêm một số những chuyên đề tự chọn khác để sinh viên lựa chọn trong quá trình học tập để hoàn thiện năng lực giáo viên đáp ứng yêu cầu của vị trí việc làm sau khi tốt nghiệp.

Để phục vụ cho việc giảng dạy các nội dung học tập đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên DTTS, giảng viên cần xây dựng hệ thống học liệu (tài liệu học tập, giáo trình, tài liệu tham khảo, v.v...) phục vụ hoạt động giảng dạy và học tập các môn tự chọn dành cho SVDTTS. Tài liệu phục vụ giảng dạy cho SVDTTS cần quan tâm đến tính đối tượng người học là SVDTTS và CDR của học phần cần đạt được nhằm tổ chức và hướng dẫn hoạt động học tập, tự học cho sinh viên DTTS. Giảng viên cần lưu ý về một số đặc điểm nhận thức của SV DTTS. Việc học tập của sinh viên DTTS ở trường ĐHSP sẽ hiệu quả hơn khi các nội dung học tập, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm gắn với thực tiễn dạy học, rèn luyện gần gũi mà các em đã trải qua. Thực tiễn có tác dụng thuyết phục rất lớn đối với sinh viên DTTS giúp các em liên hệ những nội dung học tập, rèn luyện với ý nghĩa nghề nghiệp và động cơ học tập, rèn luyện của bản thân từ đó kích thích các em tự giác, tích cực trong học tập, rèn luyện để hình thành phẩm chất, NLNN. Các em sống rất thực tế, những điển hình trong dạy học, giáo dục gần gũi đều có tác dụng thuyết phục rất lớn đối với các em trong

quá trình học tập, rèn luyện NVSP để phát triển NLNN. Trong các tiết lên lớp, nếu giảng viên biết sử dụng khai thác những tình huống, ví dụ hay vấn đề kiến thức có liên hệ thực tế vùng miền DTTS, liên quan đến nghề nghiệp và vốn sống, vốn kinh nghiệm của sinh viên thì các em sẽ học tập sôi nổi và hiệu quả.

Giảng viên phải có năng lực thực hiện tổ chức giảng dạy các học phần tự chọn dựa trên nhu cầu thực tế của SVDTTS, nhằm giúp sinh viên hoàn thiện năng lực của người giáo viên đáp ứng yêu cầu thực tế vùng miền giáo viên sẽ đảm nhận công việc giáo dục, dạy học.

Giảng viên cần thiết kế và tổ chức có hiệu quả các học phần tự chọn dành cho sinh viên DTTS theo chuẩn năng lực đã xác định cần đạt ở sinh viên người dân tộc.

Tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tế chuyên môn gắn với môi trường hành nghề của sinh viên sau tốt nghiệp. Trong quá trình giảng dạy, rèn luyện NVSP cho SVDTTS, giảng viên cần thiết kế các tình huống gắn với thực tế dạy học và giáo dục học sinh ở vùng núi, vùng DTTS để sinh viên trải nghiệm qua tình huống mô phỏng, rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên đáp ứng yêu cầu thực tế như trải nghiệm thực tế về văn hóa truyền thống lịch sử của dân tộc; trải nghiệm thực tế về âm nhạc, nghệ thuật dân tộc; trải nghiệm thực tế về ẩm thực và trang phục dân tộc....

Song song với việc phát triển chương trình dạy học theo CĐR và tổ chức giảng dạy theo CĐR, giảng viên cần đánh giá kết quả học tập và sự phát triển của sinh viên theo chuẩn năng lực của từng học phần. Để làm được điều trên, giảng viên cần xây dựng ma trận ngân hàng câu hỏi đáp ứng CĐR của học phần theo các mức độ khác nhau làm công cụ để đánh giá; quy trình xây dựng câu hỏi kiểm tra, đánh giá phải được dựa trên CĐR và gắn với thực tế, bối cảnh dạy học, giáo dục của giáo viên ở vùng núi, vùng DTTS. Các câu hỏi cần được thiết kế theo các cấp độ năng lực cần đạt ở sinh viên DTTS.

Sau mỗi quy trình đánh giá, giảng viên phải biết sử dụng kết quả đánh giá đã thu được để điều chỉnh quá trình dạy học các học phần tự chọn trong chương trình đào tạo và định hướng học tập, nghiên cứu, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên.

iii) Điều kiện thực hiện biện pháp

Khoa quản lý chương trình đào tạo cần thảo luận xây dựng CDR đối với SVDTTS; xác định các học phần/chuyên đề tự chọn dành cho SVDTTS; lựa chọn nhóm giảng viên có năng lực giảng dạy SVDTTS xây dựng đề cương môn học, học liệu, và phụ trách giảng dạy.

Nhóm giảng viên được phân công xây dựng đề cương môn học, học liệu và phụ trách giảng dạy các học phần tự chọn dành cho SVDTTS phải nghiên cứu để nắm vững đặc điểm của SVDTTS, nghiên cứu đặc điểm giáo dục, đặc điểm văn hoá xã hội vùng DTTS để có cơ sở vững chắc trong việc xây dựng và thực hiện chương trình môn học/chuyên đề đã được phân công đảm nhận.

Sinh viên DTTS không chỉ tích cực học tập, rèn luyện để phát triển NLNN cho bản thân mà còn cần phản hồi tích cực với giảng viên trong quá trình tương tác dạy học để giảng viên tiếp tục phát triển và hoàn thiện chương trình các môn học tự chọn dành cho SVDTTS.

3.2.2. Biện pháp 2: Biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các chuyên đề và học phần tự chọn dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp

i) Mục tiêu của biện pháp

Biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các chuyên đề và học phần tự chọn dành cho SVDTTS theo tiếp cận năng lực giúp cho việc giảng dạy, học tập theo đúng mục tiêu, nội dung phát triển chương trình dạy học cho SVDTTS đã xác định nhằm nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên. Đồng thời hệ thống tài liệu, học liệu giúp sinh viên DTTS có thể tự học theo hướng dẫn

của GV để đạt CDR học phần tự chọn để hoàn thiện nhân cách người giáo viên vùng núi, vùng DTTS.

ii) Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

Nội dung biện pháp:

Dựa vào chương trình dạy học tự chọn dành cho SVDTTS, giảng viên phối hợp với đồng nghiệp để biên soạn, thiết kế danh mục tài liệu, học liệu phục vụ giảng dạy chuyên đề học phần tự chọn.

Tổ chức seminar chuyên đề tự chọn để xây dựng khung tài liệu, học liệu phục vụ hoạt động giảng dạy của giảng viên và hoạt động học tập của SVDTTS. Khi tổ chức seminar các chuyên đề này tổ chuyên môn, khoa chuyên môn nên mời các giáo viên vùng núi, vùng DTTS tham gia để họ có những đóng góp từ thực tiễn giúp cho tài liệu có ý nghĩa hơn.

Lựa chọn giảng viên có năng lực xây dựng học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các học phần giảng dạy tự chọn dành cho SVDTTS. Việc xây dựng hệ thống học liệu, tài liệu phải dựa trên chuẩn đầu ra cần đạt đối với SVDTTS tốt nghiệp đại học sư phạm, dựa trên mục tiêu và nội dung chương trình môn học/chuyên đề tự chọn đã xây dựng.

Yêu cầu đối với học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy và học tập các học phần/chuyên đề tự chọn dành cho SVDTTS.

Đối với giáo trình:

+ Nội dung đảm bảo tính khoa học; tương thích với các nội dung của đề cương môn học/chuyên đề; phản ánh được các vấn đề trong mối tương quan với các NLNN cần phát triển cho SVDTTS; Các nội dung và đơn vị kiến thức học tập, cách thức tổ chức học tập, nghiên cứu cho sinh viên DTTS phải góp phần hướng tới đạt CDR của học phần.

+ Có hệ thống câu hỏi, bài tập hoặc tình huống phục vụ hoạt động giảng dạy và học tập gắn với hoạt động giảng dạy, học tập của học sinh ở vùng núi, vùng DTTS, giúp cho việc học tập, nghiên cứu của sinh viên DTTS trở lên có ý nghĩa hơn, thiết thực hơn.

+ Văn phong khoa học, trình bày phù hợp với đặc điểm nhận thức của SVDTTS. Văn phong ngắn gọn, dễ hiểu chi tiết hóa những nội dung học tập mà sinh viên DTTS cần lĩnh hội.

Đối với đề cương bài giảng:

+ Cần được thiết kế thành các bài học, các chủ đề hoặc các modul kiến thức; Mỗi modul kiến thức cần có mục tiêu người học cần đạt; định hướng về phương pháp và hình thức thực hiện; nội dung kiến thức trọng tâm; hệ thống các hoạt động để giảng viên tổ chức và sinh viên thực hiện nhằm đạt được mục tiêu đề ra; hệ thống câu hỏi và bài tập để củng cố và vận dụng tri thức, kỹ năng đã học; dự kiến đánh giá kết quả thực hiện các hoạt động và năng lực đạt được.

+ Mục tiêu của các chủ đề/modul phải phản ánh cụ thể các năng lực dự kiến, các mức độ năng lực dự kiến mà sinh viên cần đạt được sau khi nghiên cứu bài học;

+ Các phương pháp, hình thức dự kiến được vận dụng để thực hiện bài giảng phải phù hợp với định hướng phát triển năng lực;

+ Các hoạt động phải được thiết kế trên cơ sở phát huy tính tích cực, độc lập, sáng tạo của sinh viên dựa trên những tình huống thực trong hoạt động nghề nghiệp ở trường phổ thông;

+ Hệ thống câu hỏi, bài tập phải kích thích được tư duy và đòi hỏi người học phải vận dụng tổng hợp hệ thống tri thức và kỹ năng để giải quyết;

+ Phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá phải phù hợp với yêu cầu về đánh giá năng lực người học (chủ yếu đánh giá theo tiêu chí biểu hiện của năng lực).

Cách thực hiện biện pháp:

Giảng viên phải thực hiện sơ đồ hóa giữa đề cương chi tiết tài liệu với CDR của học phần để biên soạn giáo trình, đề cương bài giảng cho trúng, đúng và thu hút người học tự học, tự nghiên cứu.

Khi biên soạn từng nội dung học tập hay nội dung hoạt động GV phải dựa trên CDR để biên soạn nhằm thể hiện được những đơn vị kiến thức, kỹ năng đáp ứng CDR học phần cho sinh viên DTTS.

Giảng viên có thể cụ thể hóa CDR mô đun chuyên đề tự chọn thành những năng lực thành phần và thiết kế hoạt động học cho sinh viên theo những năng lực thành phần; hoạt động học của sinh viên phải bắt đầu từ yêu cầu cần đạt của hoạt động sau mới đến nội dung hoạt động và những thông tin phản hồi và hệ thống câu hỏi kiểm tra, đánh giá kết quả tham gia hoạt động.

Khi tổ chức hoạt động học cho SVDTTTS, GV phải lấy CDR của chuyên đề và yêu cầu cần đạt của từng hoạt động làm căn cứ để lựa chọn các hình thức, phương pháp hoạt động cho SV và hướng sinh viên thực hiện được các yêu cầu cần đạt cũng như CDR của chuyên đề.

Trước khi kết thúc mỗi hoạt động và chuyển sang hoạt động khác GV cần hệ thống lại những nội dung cần ghi nhớ của sinh viên và sử dụng bộ test nhanh để kiểm tra mức độ nắm kiến thức, kỹ năng của sinh viên DTTS sau một quá trình học tập.

Sau mỗi nội dung học tập GV cần sử dụng hệ thống câu hỏi và bài tập để kiểm tra lại mức độ nắm kiến thức, kỹ năng của SVDTTTS qua một giai đoạn học tập nghiên cứu và phản hồi tới sinh viên để điều chỉnh quá trình học tập, tự học và nghiên cứu của sinh viên. Giảng viên có thể thiết kế hệ thống các bài tập cho các học phần tự chọn dành cho SVDTTTS như sau:

(1) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Tổ chức hoạt động dạy học ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Loại bài tập tình huống về vận động học sinh tới trường; học sinh bỏ học quay lại lớp học;

- Loại bài tập về xây dựng kế hoạch dạy học môn học do giáo viên phụ trách giảng dạy ở trường phổ thông dân tộc miền núi;

- Loại bài tập về thiết kế bài học dành cho đối tượng học sinh dân tộc thiểu số miền núi;

- Loại bài tập về vận dụng các phương pháp, biện pháp kỹ thuật dạy học để tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh người dân tộc thiểu số;

- Loại bài tập về tổ chức dạy học cho học sinh người dân tộc thiểu số theo nhóm năng lực, nhóm trình độ trong mô hình lớp ghép;

- Loại bài tập về xử lý các tình huống xảy ra trong quá trình dạy học ở trường phổ thông dân tộc thiểu số, vùng núi;

- Loại bài tập về quản lý và hướng dẫn tự học cho học sinh dân tộc thiểu số ở các trường bán trú, trường phổ thông dân tộc nội trú vùng dân tộc, miền núi, vùng cao. vv...

(2) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Loại bài tập về thiết kế các chủ đề hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với giáo dục bản sắc văn hóa dân tộc vùng miền, gắn với dạy nghề truyền thống địa phương, gắn với nghề nghiệp tại bản, xã vv...

- Loại bài tập tổ chức các loại hình hoạt động trải nghiệm gắn với giáo dục đạo đức, giới tính cho học sinh người dân tộc thiểu số, vùng núi;

- Loại bài tập gắn với định hướng nghề nghiệp và dạy nghề truyền thống cho học sinh miền núi, vùng dân tộc thiểu số như dạy nghề thêu, dệt thổ cẩm; dạy làm các món ăn truyền thống dân tộc; dạy nghề làm nương rẫy; dạy nghề rèn đúc của dân tộc vv...

(3) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Tổ chức hoạt động giáo dục bản sắc văn hóa, văn nghệ cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi:

- Loại bài tập giáo dục văn hóa lịch sử dân tộc: “Lịch sử dân tộc và truyền thống văn hóa dân tộc bao gồm lịch sử dân tộc và truyền thống dân tộc gồm các giá trị văn hóa vật chất (văn hóa nông nghiệp, trang phục, ẩm thực); Các giá trị văn hóa tinh thần như: Ngôn ngữ và từ vựng; văn học dân gian truyền miệng; Văn học được ghi chép thành văn; Nghệ thuật dân tộc; Tôn giáo, tín ngưỡng vv...”. Thông qua phát triển các bài tập về chủ đề giáo dục bản sắc văn hóa lịch sử kể trên giáo dục cho học sinh về truyền thống dân tộc mình, khơi gợi ở học sinh lòng tự hào về dân tộc mình, giáo dục các em ý thức giữ gìn và phát huy

các giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc trong bối cảnh hội nhập quốc tế và khu vực.

- Loại bài tập về tìm hiểu Âm nhạc của dân tộc: Tổ chức cho sinh viên tìm hiểu các làn điệu dân ca, múa, khèn, chiêng trống, đàn, nghệ thuật tạo hình của các dân tộc thiểu số, vùng núi vv... Thông qua các chủ đề trên giúp sinh viên phát triển năng lực giáo dục học sinh nhận biết về các làn điệu dân ca của dân tộc, điệu múa, khèn, chiêng, trống và nghệ thuật của các dân tộc khác nhau, nhận biết được vẻ đẹp văn hóa truyền thống của từng dân tộc vùng miền thông qua nghệ thuật và âm nhạc, có ý thức giữ gìn các giá trị văn hóa về âm nhạc, nghệ thuật của dân tộc mình, biết làm đẹp thêm các giá trị văn hóa nghệ thuật của dân tộc mình và truyền dạy cho người khác để lưu giữ.

-Loại bài tập về tìm hiểu: Văn học dân gian của dân tộc như các tác phẩm văn học dân tộc, chuyện, thơ ca, đồng dao vv...Thông qua các tác phẩm văn học của dân tộc, chuyện, thơ, đồng dao vv... giáo dục cho sinh viên về đời sống văn hóa của dân tộc, lịch sử của dân tộc và truyền thống của dân tộc mình từ đó hình thành ở các em thái độ và hành vi tích cực trong việc bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa dân tộc thông qua hoạt động dạy học, tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở trường phổ thông dân tộc thiểu số, miền núi.

- Loại bài tập về tìm hiểu : Trang phục của dân tộc như váy, áo, khăn choàng, vòng vv...Giáo dục sinh viên nhận biết về trang phục đặc trưng của từng dân tộc, biết giữ gìn và phát huy vẻ đẹp của dân tộc thông qua trang phục, trên cơ sở đó phát triển ở sinh viên năng lực giáo dục học sinh về trang phục thông qua các hoạt động trải nghiệm, hoạt động dạy học ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, vùng núi.

- Loại bài tập về tìm hiểu : Trò chơi dân gian của các dân tộc, thông qua tìm hiểu và trải nghiệm trò chơi dân gian của các dân tộc giúp sinh viên sự phạm trải nghiệm được cuộc sống xa xưa của người dân tộc và giáo dục cho các em tình yêu đối với đồng bào dân tộc, ý thức giữ gìn vẻ đẹp truyền thống

của người dân tộc. Trên cơ sở đó hình thành phát triển ở sinh viên năng lực giáo dục học sinh qua tổ chức các trò chơi dân gian của dân tộc.

(4) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học kỹ thuật cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Xây dựng loại bài tập gắn với khoa học trồng cây, chăn nuôi tại bản xã, nhà trường như mô hình lớp học nông trại; mô hình lớp học du lịch;

- Xây dựng loại bài tập gắn với bảo vệ rừng, bảo vệ nguồn nước, chống sạt lở đất; chống tai nạn thương tích xảy ra.

- Xây dựng loại bài tập gắn với tìm hiểu các giá trị bản sắc văn hóa tộc người, các giá trị truyền thống dựng nước và giữ nước của từng dân tộc đã tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc vv...

(5) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Loại bài tập về rèn luyện kỹ năng tự nhận thức, tự đánh giá về điểm mạnh, điểm yếu của bản thân;

- Loại bài tập về rèn luyện kỹ năng tự chủ, tự học để làm chủ quá trình học tập, rèn luyện cá nhân;

- Loại bài tập rèn luyện về kỹ năng phòng chống tai nạn thương tích

- Loại bài tập về kỹ năng giao tiếp ứng xử, hợp tác

- Loại bài tập về giải quyết vấn đề, sáng tạo

- Loại bài tập về giữ gìn sức khỏe sinh sản

- Loại bài tập về kỹ năng phòng chống hiện tượng tảo hôn, hôn nhân cận huyết thống;

- Loại bài tập về phòng chống đuối nước, rắn cắn; bị động vật hay côn trùng cắn vv...

- Loại bài tập về phòng tránh lạm dụng và xâm hại trẻ em;

- Loại bài tập về phòng chống lũ quét, sạt lở đất.

(6) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của học sinh ở trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Loại bài tập xây dựng nội dung đánh giá năng lực dựa trên yêu cầu cần đạt của môn học;

- Loại bài tập lựa chọn phương pháp và hình thức đánh giá năng lực học sinh dựa trên yêu cầu và nội dung đánh giá xác định;

- Loại bài tập đánh giá kết quả chủ đề dạy học trải nghiệm gắn với thực tiễn trong môn học;

- Loại bài tập đánh giá kết quả chủ đề dạy học theo hướng tích hợp liên môn trong môn học;

- Loại bài tập đánh giá kết quả chủ đề dạy học theo hình thức giáo dục STEM trong môn học;

- Loại bài tập đánh giá kết quả chủ đề trải nghiệm, hướng nghiệp

- Loại bài tập đánh giá kết quả dự án giáo dục, học tập của học sinh vv...

(7) Xây dựng hệ thống bài tập đối với học phần: Phát triển kế hoạch giáo dục nhà trường vùng dân tộc thiểu số, miền núi

- Loại bài tập phát triển chủ đề dạy học tự chọn

- Loại bài tập phát triển chủ đề dạy học theo hướng tích hợp liên môn

- Loại bài tập phát triển chủ đề dạy học theo hướng trải nghiệm gắn với thực tế;

- Loại bài tập gắn với chủ đề giáo dục STEM

- Loại bài tập phát triển các chủ đề trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh vùng dân tộc thiểu số, miền núi vv...

Mỗi loại bài tập trên giảng viên cần xây dựng tình huống, xác định các tiêu chí sinh viên cần đạt và cơ chế giám sát, đánh giá kết quả đạt được ở sinh viên trong quá trình học tập, thực hành giải quyết các bài tập đề ra.

iii) Điều kiện thực hiện biện pháp

Giảng viên xây dựng học liệu phải là người có năng lực thiết kế, biên soạn học liệu, tài liệu; có năng lực tổ chức quá trình dạy học theo định hướng phát

triển NLNN cho sinh viên; có kinh nghiệm thâm nhập thực tiễn giáo dục phổ thông vùng DTTS; có phương pháp tiếp cận và am hiểu đặc điểm của học sinh và SVDTTS.

Khi biên soạn tài liệu giảng dạy GV cần phải quán triệt CDR của chuyên đề trong suốt quá trình biên soạn tài liệu cũng như thiết kế hệ thống câu hỏi kiểm tra, đánh giá kết quả đạt được ở sinh viên.

Nhà trường đại học cần có chính sách hỗ trợ để giảng viên tích cực biên soạn các chuyên đề dạy học tự chọn cho sinh viên DTTS.

3.2.3. Biện pháp 3: Đa dạng môi trường học tập phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học

i) Mục tiêu của biện pháp

Đa dạng môi trường học tập phát triển NLNNGV cho sinh viên ở trường đại học nhằm giúp sinh viên có nhiều cơ hội học tập, rèn luyện để phát triển NLNN theo chuẩn đã xác định. Môi trường học tập của sinh viên DTTS không chỉ gói gọn trong khuôn viên sư phạm của nhà trường mà nó được mở rộng xuống các trường phổ thông và trải nghiệm thực tế giáo dục vùng miền để giúp sinh viên hoàn thiện phát triển năng lực theo yêu cầu của nghề nghiệp sinh viên sẽ đảm nhiệm.

ii) Nội dung và cách thực hiện

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua giảng dạy trên lớp:

Giảng dạy trên lớp là hình thức cơ bản và có nhiều ưu thế để phát triển NLNN cho sinh viên. Giảng dạy trên lớp có thể thực hiện các giờ lý thuyết hoặc thực hành, song với định hướng phát triển NLNN cho sinh viên, giảng viên cần tạo ra những môi trường học tập đa dạng trên lớp với các hình thức học tập cá nhân, làm việc nhóm, thảo luận, seminar, viết tiểu luận và báo cáo; hoặc sử dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực nhằm tăng cường các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên.

Sử dụng hiệu quả các hình thức, phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực không chỉ là công cụ để thực hiện các giờ học lý thuyết hay thực hành, mà

còn giúp sinh viên trải nghiệm và học được cách vận dụng các hình thức, phương pháp và kỹ thuật dạy học. Như vậy, sinh viên không chỉ học được kiến thức, hình thành được kỹ năng tương ứng với nội dung bài học mà còn phát triển được ở một mức độ nhất định năng lực vận dụng phương pháp và hình thức dạy học.

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực tế chuyên môn ở trường phổ thông:

- + Dự giờ thực tế chuyên môn của sinh viên ở trường phổ thông;
- + Thực hiện các hoạt động tập làm quen với quy trình giảng dạy trên lớp qua quan sát giờ giảng của giáo viên;
- + Dự giờ hoạt động trải nghiệm của sinh viên ở trường phổ thông nhằm gắn lý thuyết với thực hành.
- + Nghiên cứu hồ sơ chuyên môn và hồ sơ chủ nhiệm để xác định các nội dung nhiệm vụ của người giáo viên khi thực thi nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh vv...

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực hành ở trường đại học và rèn luyện NVSP thường xuyên:

- + Thực hành các thí nghiệm trong phòng thí nghiệm; qua mô hình này không chỉ giúp sinh viên học và rèn luyện các kỹ năng làm thí nghiệm mà còn biết cách tổ chức làm thí nghiệm cho học sinh sau khi tốt nghiệp.
- + Thực hành các thí nghiệm tại vườn trường, xưởng trường đây là một loại hình thí nghiệm, thực nghiệm gắn với thiên nhiên và gắn với thực tế lao động nghề nghiệp, giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng thích ứng, giải quyết vấn đề thực tiễn đặt ra.
- + Thực hành rèn luyện kỹ năng soạn giáo án ở khâu này GV phải hướng dẫn chi tiết đối với SV về đối tượng dạy học của SV sau này là học sinh vùng núi, vùng DTTS do đó các em cần phải lựa chọn nội dung dạy học và có những ví dụ minh họa để giúp học sinh đạt được yêu cầu cần đạt của bài học đề

ra, trong quá trình soạn giáo án, sinh viên DTTS phải chú ý đến các nhóm trình độ của học sinh DTTS và bản sắc văn hóa của học sinh để tổ chức dạy học cho phù hợp.

+ Thực hành kỹ năng viết bảng khi rèn luyện kỹ năng viết bảng cho sinh viên DTTS, giảng viên cần lưu ý rèn cho sinh viên những kỹ năng cơ bản như kỹ năng viết tiêu đề bài giảng; kỹ năng trình bày các vấn đề giảng dạy theo sơ đồ tư duy nhằm giúp học sinh DTTS dễ hiểu và nắm vấn đề tốt hơn. Giảng viên phải quán triệt sinh viên nói chung và SVDTTTS nói riêng về các quy tắc viết bảng: Viết cỡ chữ đủ lớn, nét đậm, nét nhạt; Viết từ trái sang phải; khi viết phải né người sang một bên; chọn tư thế đứng viết không che lấp nội dung trình bày để học sinh còn quan sát; Không nói trong lúc quay mặt vào bảng; phân phối bảng và trình bày khoa học không nên để quá nhiều chữ trên bảng dẫn tới học sinh khó theo dõi;....

+ Thực hành kỹ năng thuyết trình: Giảng viên tổ chức cho học sinh rèn luyện kỹ năng thuyết trình trước đám đông từ tư thế, tác phong đến giọng nói và kết hợp giữa giọng nói với ngôn ngữ cơ thể và nêu vấn đề để người nghe dễ cảm nhận và tiếp thu dễ hơn. GV hướng dẫn sinh viên các dạng sử dụng thuyết trình để giải thích, minh họa; Sử dụng thuyết trình để mô tả hay truyền thụ nội dung kiến thức mới; vv....

+ Thực hành kỹ năng vận dụng phối hợp các phương pháp, biện pháp, kỹ thuật để điều phối và quản lý lớp học; ngay từ khâu thực hành soạn giáo án, GV phải quan tâm đến vấn đề vận dụng phối hợp các phương pháp dạy học của sinh viên DTTS trong bản giáo án của mình và đến khâu thực hành giảng dạy, GV cần chú ý rèn luyện cho SVDTTTS các kỹ năng lựa chọn, vận dụng phối hợp các PPDH và các biện pháp kỹ thuật dạy học; đặc biệt hướng dẫn SV các kỹ năng vận dụng phối hợp phương pháp dạy học với PP tổ chức trò chơi, trực quan hành động, trải nghiệm thực tiễn để học sinh dễ hiểu, dễ nhớ bài hơn trong quá trình nghe giảng.

+ Thực hành các kỹ năng soạn câu hỏi và phản hồi thông tin về kết quả học tập của học sinh. GV cần hướng dẫn sinh viên DTTS soạn câu hỏi và những yêu cầu đối với người biên soạn câu hỏi: Câu hỏi phải rõ mục đích hỏi; phải vừa sức với đối tượng người học; câu hỏi phải ngắn gọn, rõ nghĩa và không mang tính chất gài bẫy hay đánh lừa học sinh vv...

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực tập sư phạm:

+ Thực tập giảng dạy và giáo dục 1: Tổ chức cho sinh viên DTTS thực tập công tác chủ nhiệm lớp và dự giờ một số tiết ở trường phổ thông.

+ Thực tập giảng dạy và giáo dục 2: Tổ chức cho sinh viên DTTS thực tập công tác chủ nhiệm lớp, dự giờ và giảng dạy một số tiết theo quy định ở trường phổ thông.

Qua hoạt động này giúp SVDTTS trải nghiệm nghề nghiệp và tự đánh giá về năng lực của bản thân so với yêu cầu thực tế để điều chỉnh quá trình tự học, tự rèn luyện NLNN để đạt CDR của chương trình đào tạo.

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động tình nguyện của sinh viên ở trường phổ thông:

+ Tình nguyện giúp học sinh yếu kém: Đoàn, Hội có thể tổ chức câu lạc bộ sinh viên áo xanh tại trường phổ thông làm nhiệm vụ giúp đỡ, hỗ trợ những học sinh yếu kém khắc phục khó khăn trong học tập để cải thiện và nâng cao thành tích học tập cho các em; mỗi bạn SVDTTS có thể nhận kèm cặp một học sinh yếu kém ở trường phổ thông cải thiện thành tích học tập, rèn luyện để nâng cao năng lực.

+ Tình nguyện tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh: Đoàn, Hội có thể tổ chức câu lạc bộ sinh viên áo xanh tại trường phổ thông làm nhiệm vụ hỗ trợ Đoàn trường hoặc GVCNL tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS theo đơn vị lớp hoặc theo đơn vị trường với các chủ đề trong chương trình giáo dục, qua những chủ đề đó sinh viên nắm vững những yêu cầu cách thức thực tiễn tổ chức

hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông như thế nào và tự hoàn thiện bản thân để thực hiện tốt các kỹ năng tổ chức hoạt động tình nguyện cho học sinh.

+ Tổ chức các hoạt động sinh hoạt tập thể cho học sinh ở trường phổ thông: Đoàn, Hội có thể tổ chức câu lạc bộ sinh viên áo xanh tại trường phổ thông làm nhiệm vụ tổ chức sinh hoạt tập thể cho HS ở trường phổ thông qua hoạt động này giúp sinh viên DTTS rèn các kỹ năng tổ chức hoạt động tập thể cho học sinh; phát triển năng lực thích ứng và năng lực tổ chức các hoạt động tập thể cho học sinh ở trường phổ thông.

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động câu lạc bộ của Đoàn, Hội:

+ Câu lạc bộ nghiên cứu khoa học sinh viên: Thông qua câu lạc bộ nghiên cứu khoa học của sinh viên sẽ giúp SVDTTS có môi trường học tập, nghiên cứu phát triển;

+ Câu lạc bộ học tiếng Anh; tiếng DTTS: Thông qua môi trường này giúp SVDTTS có điều kiện để học tiếng Anh và tiếng DTTS tốt hơn để hoàn thiện năng lực của người giáo viên vùng núi, vùng DTTS sau khi tốt nghiệp sư phạm.

+ Câu lạc bộ tin học và ứng dụng tin học trong rèn luyện năng lực dạy học: Thông qua môi trường này, giúp SV học lẫn nhau để hoàn thiện năng lực tin học và ứng dụng tin học trong thiết kế và tổ chức bài học cho học sinh người DTTS; GV có thể hướng dẫn SV tận dụng những hình ảnh sinh động từ thực tiễn cuộc sống đưa vào bài giảng để giúp học sinh DTTS dễ tiếp cận nội dung học tập hơn và nắm vững nội dung học tập hơn.

+ Câu lạc bộ rèn luyện kỹ năng mềm, v.v... Tổ chức loại hình câu lạc bộ kỹ năng mềm cho sinh viên nhằm thu hút sinh viên tham gia để hoàn thiện các kỹ năng như giao tiếp - hợp tác; Thuyết trình; đặt câu hỏi vv....

iii) Điều kiện thực hiện

Giảng viên giảng dạy phải có năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm giỏi, am hiểu về tâm lý sinh viên dân tộc;

Giáo viên phổ thông hướng dẫn sinh viên thực hành, thực tế phải có năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm giỏi;

Cần có cơ chế phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, thực hành, thực tế cho sinh viên;

Cán bộ Đoàn, Hội của trường cần đa dạng hóa các hoạt động của sinh viên theo hướng rèn NLNN

Sinh viên cần tự giác, tích cực tự tập luyện, rèn luyện và tham gia các hoạt động đa dạng để phát triển NLNN.

3.2.4. Biện pháp 4. Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

i) Mục tiêu của biện pháp

Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan trong phát triển NLNN cho SVDTTS nhằm tạo môi trường học tập, rèn luyện phát triển nghề nghiệp cho sinh viên, phát huy mọi tiềm năng và nguồn lực trong đào tạo sinh viên đáp ứng CDR của chương trình đào tạo, khai thác trường phổ thông như là giảng đường thứ 2 nhằm gắn việc học lý thuyết với việc rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên, gắn học với hành, lý luận với thực tiễn, tạo cơ hội học tập để sinh viên phát triển NLNNGV.

ii) Nội dung và cách thực hiện

Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan phát triển NLNN cho SVDTTS trong tổ chức các hoạt động dạy học:

+ Thiết kế và tổ chức giảng dạy các học phần theo mô hình trường học kết nối giữa giảng dạy lý thuyết ở trường đại học với những ví dụ minh họa thực tiễn ở trường phổ thông; Việc giảng dạy các học phần lý thuyết có thể được tiến hành trực tiếp hoặc trực tuyến hoặc kết hợp giữa trực tiếp với trực tuyến (Có thể sử dụng những tình huống thực, những tư liệu như giáo án, video bài dạy, kế hoạch giáo dục, v.v... của giáo viên ở trường phổ thông như nguồn học

liệu cho sinh viên nghiên cứu lý thuyết hoặc minh họa cho bài dạy của giảng viên); Các giờ thực hành có thể mời giáo viên phổ thông dạy thực hành, thí phạm, hướng dẫn hoặc thực hiện mô hình trường học kết nối giữa lớp học của giảng đường sư phạm với lớp học ở phổ thông để minh họa, hoặc tổ chức sinh viên đến trường phổ thông quan sát trực tiếp giờ giảng của giáo viên theo bài học ở trường phổ thông và quan sát các hoạt động giáo dục do giáo viên tổ chức ở trường phổ thông để rút ra bài học về nội dung rèn luyện, phương pháp và quy trình rèn luyện;

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông giảng dạy theo hình thức trải nghiệm gắn liền với nghề nghiệp tại trường phổ thông trong rèn luyện các KNNVSP cho sinh viên như soạn giáo án; tổ chức bài học và kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học của sinh viên.

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức các hoạt động seminar, thảo luận, viết tiểu luận cho sinh viên nhằm tăng cường các kỹ năng nghề nghiệp; Thiết kế và tổ chức các hoạt động seminar chuyên đề giữa trường đại học với trường phổ thông về các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ có sự tham gia của giáo sinh sư phạm qua đó giúp sinh viên hình thành và phát triển NLNN.

- + Ở một số nội dung dạy học có thể phối hợp giữa trường đại học, giảng viên đại học với các tổ chức, cá nhân chuyên trách chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm cho sinh viên.

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực tế chuyên môn ở trường phổ thông:

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức dự giờ thực tế chuyên môn của sinh viên ở trường phổ thông;

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông thực hiện các hoạt động tập làm quen với quy trình giảng dạy trên lớp qua quan sát giờ giảng của giáo viên;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức dự giờ hoạt động trải nghiệm của sinh viên ở trường phổ thông nhằm gắn lý thuyết với thực hành;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức nghiên cứu hồ sơ chuyên môn và hồ sơ chủ nhiệm để xác định các nội dung nhiệm vụ của người giáo viên khi thực thi nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh, v.v...

Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực hành ở trường đại học và rèn luyện NVSP thường xuyên:

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức thực hành các thí nghiệm trong phòng thí nghiệm;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông thực hành các thí nghiệm tại vườn trường, xưởng trường;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức thực hành rèn luyện kỹ năng soạn giáo án, mời giáo viên phổ thông hướng dẫn các kỹ năng soạn giáo án cho sinh viên;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông trong tổ chức thực hành kỹ năng viết bảng, mời giáo viên phổ thông tham gia hướng dẫn kỹ năng viết bảng, trình bày bảng cho sinh viên;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức thực hành kỹ năng thuyết trình theo cấu trúc bài học: Đặt vấn đề; diễn giảng một nội dung cụ thể; kết thúc bài học, v.v...

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức thực hành kỹ năng vận dụng phối hợp các phương pháp, biện pháp, kỹ thuật để điều phối và quản lý lớp học;

+ Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức thực hành các kỹ năng soạn câu hỏi và phản hồi thông tin về kết quả học tập của học sinh.

Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động thực tập sư phạm:

Giữa giảng viên đại học và giáo viên phổ thông cần có sự chia sẻ kinh nghiệm và thống nhất về phương thức hướng dẫn và đánh giá sinh viên thực tập ở trường phổ thông, trên cơ sở xem thực tập như một hình thức để hỗ trợ sinh viên phát triển NLNN.

Giảng viên đại học và giáo viên phổ thông cần trao đổi về mục tiêu và những NLNN cụ thể cần phát triển cho sinh viên qua các hoạt động (Thực tập giảng dạy 1; Thực tập giáo dục 1; Thực tập giảng dạy 2; Thực tập giáo dục 2) với định hướng phát huy tính chủ động, tích cực, độc lập và sáng tạo của sinh viên.

Tổ chức phát triển NLNN cho sinh viên thông qua hoạt động tình nguyện của sinh viên ở trường phổ thông:

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức hoạt động tình nguyện của sinh viên sư phạm giúp học sinh yếu kém trong lớp học tập tiến bộ;

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông tổ chức hoạt động tình nguyện giúp giáo viên chủ nhiệm lớp, Đoàn Thanh niên, Đội thiếu niên tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh theo chủ đề giáo dục;

- + Phối hợp giữa giảng viên đại học với giáo viên phổ thông trong tổ chức hoạt động tình nguyện giúp giáo viên tổ chức các hoạt động sinh hoạt tập thể cho học sinh ở trường phổ thông: Tổ chức 15 phút đầu giờ; sinh hoạt lớp; hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể thao.

iii) Điều kiện thực hiện

Đối với trường đại học

Xây dựng mạng lưới liên kết bền vững, hợp tác thân thiện với các trường phổ thông trên địa bàn hoặc các tỉnh lân cận.

Cần xây dựng cơ chế phối hợp với các trường phổ thông và các bên liên quan trong quá trình đào tạo nói chung, quá trình phát triển NLNN cho SVDTTS nói riêng. Trong đó cần xác định rõ quyền, trách nhiệm của các bên liên quan; xác định mục tiêu, nội dung và những điều kiện về nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất phục vụ cho công tác phối hợp hoạt động.

Chủ động xây dựng kế hoạch phối hợp với trường phổ thông và các bên liên quan; xây dựng môi trường làm việc cho giáo viên, môi trường nghiên cứu và thực hành hoạt động nghề nghiệp cho sinh viên.

Đối với trường phổ thông và các bên liên quan

Coi trọng công tác phối hợp với trường đại học trong phát triển NLNNGV cho sinh viên - xem đó như một nhiệm vụ nghề nghiệp; cử giáo viên có năng lực phối hợp với giảng viên ở trường đại học; tạo điều kiện cho sinh viên được trải nghiệm, nghiên cứu, thực hành hoạt động giảng dạy, giáo dục và sinh hoạt chuyên môn cùng với giáo viên trong trường.

Đối với SVDTTS

Sinh viên cần phát huy vai trò tích cực, chủ động trong quá trình phối hợp với trường phổ thông, đặc biệt với các hoạt động thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm cần chủ động liên hệ với các trường phổ thông ở địa phương và trong quá trình thực tế, thực tập cần thực hành tiếp cận giúp đỡ học sinh DTTS học tập, rèn luyện để trải nghiệm những kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp đã học ở trường đại học.

3.2.5. Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

i) Mục tiêu của biện pháp

Trong đào tạo theo tín chỉ ở các trường đại học có đào tạo giáo viên khu vực miền núi phía Bắc có đặc trưng là mỗi lớp học phần bao gồm sinh viên của nhiều khoa, nhiều trình độ, nhiều thành phần dân tộc. Do đó khi đào tạo theo

phương thức trực tiếp giảng viên gặp nhiều khó khăn trong quá trình phân hoá người học, khó tổ chức hoạt động đào tạo phù hợp với mọi trình độ và đặc điểm của người học.

Thời gian đào tạo trực tiếp trên lớp không đủ để tổ chức sinh viên nắm vững tri thức lý thuyết và rèn luyện những kỹ năng thực hành. Hơn nữa, thời gian trên lớp hạn chế cũng tạo ra những khó khăn trong quá trình đánh giá NLNN của sinh viên.

Vì vậy kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số nhằm khai thác tối đa lợi ích của công nghệ số mang lại, phát huy những ưu điểm, thuận lợi và khắc phục những tồn tại hạn chế của các phương thức đào tạo; thực hiện phân hoá trình độ, đặc điểm của sinh viên trong quá trình đào tạo, đồng thời hỗ trợ hoạt động nghiên cứu và phát triển NLNN của sinh viên.

ii) Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

Không chỉ trong bối cảnh dịch Covid mà trước đó và cả trong tương lai, chuyển đổi số là sự phát triển tất yếu của giáo dục thế giới gắn với sự phát triển của công nghệ, đặc biệt là công nghệ mạng và phần mềm. Mặc dù không thể thay thế phương thức đào tạo trực tiếp, song nó được xem như công cụ hỗ trợ đắc lực trong quá trình đào tạo với các hình thức trực tuyến (online) hoặc ngoại tuyến (offline).

Nội dung kết hợp đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số nhằm phát triển NLNN cho sinh viên bao gồm các bước:

Bước 1. Xác định mục tiêu phát triển NLNN ứng với những nội dung cụ thể trong học phần/chuyên đề, đồng thời phải chỉ rõ các nhiệm vụ mà người học phải thực hiện để đạt được mục tiêu.

Bước 2. Xác định nội dung tương tác trực tiếp trên lớp và nội dung chuyển đổi số (sử dụng tối ưu thời gian trên lớp để tổ chức nội dung thực hành hoặc những định hướng chung về lý thuyết).

Bước 3. Xác định và chuẩn bị nền tảng công nghệ số và cơ sở vật chất

Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với công nghệ số đòi hỏi phải xác định được nền tảng công nghệ số của nhà trường, giảng viên và sinh viên, trên

cơ sở đó có những chuẩn bị cần thiết về mặt công nghệ và các điều kiện cơ sở vật chất khác cho quá trình chuyển đổi số và đào tạo trực tiếp.

Bước 4. Xây dựng kế hoạch dạy học trực tiếp kết hợp chuyển đổi số

Căn cứ vào kết quả thực hiện ở bước 2 và bước 3, tiến hành thiết kế các hoạt động dạy học (hoạt động dạy học trực tiếp, hoạt động dạy học online, hoạt động dạy học offline).

Thiết kế các hoạt động dạy học phải mô tả rõ hoạt động của giảng viên, hoạt động của sinh viên; mô tả về mục tiêu, nội dung và cách thức tiến hành hoạt động; đồng thời chú ý tới các khâu (hình thành kiến thức, rèn kỹ năng, đánh giá), chú ý tới cơ sở hạ tầng, phương tiện để thực hiện hoạt động, thời lượng và mức độ phát triển năng lực dự kiến.

Bước 5. Số hoá thông tin - xây dựng học liệu số

Số hoá thông tin là quá trình chuyển đổi các nguồn học liệu vật lý thành nguồn học liệu số. Học liệu số bao gồm các định dạng văn bản số (sách, giáo trình, tài liệu hướng dẫn, v.v...); các tệp âm thanh, hình ảnh, video, sản phẩm của các phần mềm dạy học hoặc bài giảng điện tử của giảng viên (sản phẩm tích hợp của nhiều ứng dụng số). Học liệu số có thể do giảng viên xây dựng hoặc sưu tầm và gia công sơ phạm cho phù hợp với kịch bản tương tác (dạy - học).

Công đoạn số hoá thông tin phải đảm bảo được lợi ích với người học: sử dụng được trên các thiết bị hiệu năng thấp - chủ yếu là điện thoại; sinh viên có thể học được mọi lúc, mọi nơi (có thể tải xuống thiết bị); phù hợp với nhu cầu và năng lực của nhiều nhóm đối tượng sinh viên (tính phân hoá của học liệu); đặc biệt học liệu số phải tạo ra sự định hướng và hỗ trợ người học, hỗ trợ giảng viên trong quá trình phát triển NLNN cho sinh viên.

Trong quá trình phát triển NLNN cho SVDTTTS, công đoạn số hoá thông tin cần chú ý không chỉ tới những đặc điểm của người học mà còn cần chú ý tới những yếu tố văn hoá, xã hội vùng DTTS.

Bước 6. Số hoá quy trình

Số hoá quy trình là quá trình sử dụng các nền tảng công nghệ phù hợp (zoom, teams, zalo, meet, padlet, quizizz, v.v...) để tương tác với sinh viên. Các ứng dụng phần mềm đó cho phép giảng viên có thể tương tác mặt đối mặt (online) hoặc tương tác gián tiếp (offline) với sinh viên thông qua việc thiết lập các tính năng ứng dụng.

Căn cứ vào mục tiêu phát triển năng lực và nội dung chuyển đổi số và học liệu số, giảng viên xây dựng kịch bản số hoá quy trình. Trong công đoạn này, số hoá thông tin vừa là công cụ, vừa là sản phẩm của số hoá quy trình; số hoá quy trình là phương thức để chuyển tải thông tin được số hoá tới sinh viên. Nói cách khác, số hoá thông tin và số hoá quy trình có mối quan hệ biện chứng với nhau.

Số hoá quy trình có thể được sử dụng như một quá trình đào tạo trọn vẹn (quá trình đào tạo trực tuyến), nó cũng có thể được sử dụng tương ứng với một số khâu của quá trình đào tạo (khâu chuẩn bị, khâu củng cố, khâu kiểm tra), hoặc như công cụ hỗ trợ cho đào tạo trực tiếp.

Bước 7. Thực hiện kế hoạch dạy học trực tiếp kết hợp chuyển đổi số

Đây là giai đoạn tương tác giữa giảng viên và sinh viên nhằm hiện thực hoá quá trình đào tạo và phát triển NLNN cho sinh viên. Trong giai đoạn này có thể sẽ nảy sinh những tình huống liên quan đến công nghệ hoặc người học, đòi hỏi giảng viên phải có năng lực giải quyết vấn đề, điều chỉnh và thực hiện linh hoạt kịch bản.

Bước 8. Tổng kết, đánh giá quá trình đào tạo

Đánh giá quá trình đào tạo (ưu điểm, tồn tại hạn chế và nguyên nhân);

Đánh giá mức độ phát triển NLNN của sinh viên;

Đề xuất phương hướng đổi mới để khắc phục những tồn tại hạn chế.

iii) Điều kiện thực hiện biện pháp

Nhà trường phải chuẩn bị tốt cơ sở hạ tầng công nghệ (hệ thống mạng; phần mềm; phòng học tích hợp công nghệ; thư viện số, v.v...); cơ chế quản lý và đội ngũ cán bộ công nghệ hỗ trợ cho việc chuyển đổi số.

Giảng viên phải nhận thức được xu hướng phát triển công nghệ số trong giáo dục; cơ hội và thách thức của nhà trường trong tương lai; lợi ích và trở ngại của công nghệ số đối với người học; đồng thời, phải phát triển các kỹ năng sử dụng công nghệ số của bản thân.

Sinh viên phải không ngừng nâng cao năng lực khai thác và sử dụng công nghệ số; chuẩn bị những thiết bị công nghệ tối thiểu cần thiết để đáp ứng các yêu cầu của nhà trường trong xu thế hội nhập quốc tế về giáo dục - đào tạo.

3.2.6. *Mối quan hệ giữa các biện pháp*

Phát triển NLNN cho SVDTTS là một quá trình lâu dài, trong đó các lực lượng giáo dục chỉ có vai trò định hướng, xây dựng môi trường và tổ chức các hoạt động; còn sinh viên là người quyết định sự phát triển NLNN của họ thông qua tính tích cực hoạt động của bản thân.

Dựa trên những nghiên cứu lý luận và thực tiễn, quán triệt một số nguyên tắc nhất định, chúng tôi đã đề xuất 5 biện pháp cơ bản để phát triển NLNN cho SVDTTS (*Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình; Biện pháp 2: Biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các chuyên đề và học phần tự chọn dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp; Biện pháp 3: Đa dạng môi trường học tập phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học; Biện pháp 4: Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số; Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số*). Các biện pháp này có mối quan hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau; Khi nghiên cứu ở một góc độ nhất định, các biện pháp có tính độc lập tương đối, do đó các cơ sở đào tạo giáo viên ở khu vực miền núi phía Bắc có

thể từng bước triển khai áp dụng các biện pháp cụ thể, song để mang lại hiệu quả tối ưu trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS cần triển khai đồng bộ các biện pháp.

3.3. Thăm dò về tính khả thi của các biện pháp phát triển phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Như vậy, trong luận án chúng tôi đã xây dựng được 5 biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS, đó là:

Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình

Biện pháp 2: Biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu phục vụ giảng dạy các chuyên đề và học phần tự chọn dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp

Biện pháp 3: Đa dạng môi trường học tập phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học

Biện pháp 4. Phối hợp giữa trường đại học với trường phổ thông và các bên liên quan trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số

3.3.1. Tổ chức thăm dò ý kiến

Để lấy ý kiến về tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đã xây dựng, chúng tôi đã xây dựng phiếu trưng cầu ý kiến 80 giảng viên của các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc.

3.3.2. Kết quả thăm dò ý kiến

Bảng 3.1. Kết quả thăm dò ý kiến về tính thiết thực và tính khả thi của các biện pháp phát triển NLNN cho SVDTTS

Các biện pháp	Tính thiết thực			Tính khả thi		
	Rất thiết thực (%)	Thiết thực (%)	Không thiết thực (%)	Rất khả thi (%)	Khả thi (%)	Không khả thi (%)
Biện pháp 1	28.75	71.25	0	28.75	71.25	0
Biện pháp 2	40.00	60.00	0	22.50	77.50	0
Biện pháp 3	43.75	56.25	0	25.00	75.00	0
Biện pháp 4	30.00	70.00	0	31.25	68.75	0
Biện pháp 5	31.25	68.75	0	30.00	68.75	1.25

Qua số liệu ở bảng trên cho thấy các biện pháp đã đề xuất được nhận định là có tính thiết thực, hầu hết các nhận xét cũng cho rằng các biện pháp có tính khả thi, chỉ có vài ý kiến cho rằng biện pháp 5 không có tính khả thi và cho phản hồi thêm là những biện pháp này là cần thiết, song cần phải có nhiều điều kiện về cơ sở hạ tầng công nghệ để thực hiện được hiệu quả.

3.4. Thực nghiệm ứng dụng một số biện pháp đã đề xuất

3.4.1. Khái quát về thực nghiệm

3.4.1.1. Mục đích thực nghiệm

Những biện pháp chúng tôi đã đề xuất cần có những điều kiện nhất định để thực hiện; nó đòi hỏi sự tham gia của nhiều lực lượng. Do đó, trong khuôn khổ luận án chúng tôi chỉ thực nghiệm vận dụng biện pháp 1 và biện pháp 5.

Mục đích thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính khoa học của giả thuyết, tính hiệu quả và tính khả thi của biện pháp 1 và biện pháp 5 (*Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình; Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo*

trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số).

3.4.1.2. Nội dung thực nghiệm

Vận dụng phối hợp biện pháp 1 và biện pháp 5 trong quá trình giảng dạy học phần Giáo dục học.

Mô hình vận dụng biện pháp: (Chi tiết mô hình ở phụ lục 5)

Bước 1. Phát triển chương trình dạy học môn Giáo dục học theo hướng mở dành cho sinh viên DTTS dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình ;

Bước 2. Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong giảng dạy học phần Giáo dục học nhằm phát triển NLNNGV cho SVDTTTS.

3.4.1.3. Khách thể, thời gian và địa bàn thực nghiệm

Bảng 3.2. Khách thể, thời gian và địa bàn thực nghiệm

Khách thể thực nghiệm		Thời gian thực nghiệm	Địa bàn thực nghiệm
Nhóm lớp	Kí hiệu		
Nhóm thực nghiệm: 45 sinh viên lớp Văn AK53 (Trong đó có 21 SVDTTTS và 24 SVDTK)	TN	Học kỳ 1 năm học 2019 - 2020	ĐHSP - ĐHTN
Nhóm đối chứng: 43 sinh viên lớp Văn BK53 (Trong đó có 21 SVDTTTS và 22 SVDTK)	ĐC	Học kỳ 1 năm học 2019 - 2020	ĐHSP - ĐHTN

3.4.1.4. Quy trình thực nghiệm

Bước 1: Chuẩn bị

Xây dựng mô hình thực nghiệm: Mô hình vận dụng biện pháp 1 và biện pháp 5 (xem phụ lục 5)

Chọn mẫu thực nghiệm (TN) và đối chứng (ĐC): chọn mẫu ngẫu nhiên theo danh sách lớp học phần được phân công.

Chọn giảng viên giảng dạy: giảng viên có trình độ, có năng lực và kinh nghiệm giảng dạy; trao đổi và chia sẻ với giảng viên về mô hình thực nghiệm.

Chuẩn bị các điều kiện về cơ sở vật chất để thực nghiệm.

Bước 2. Tổ chức thực nghiệm

Thực hiện các tác động với nhóm TN theo mô hình biện pháp thực nghiệm.

Bước 3. Đánh giá kết quả thực nghiệm

Kết quả thực nghiệm phản ánh ở mức độ sinh viên đạt chuẩn năng lực đầu ra của học phần Giáo dục học.

Bước 4. Phân tích kết quả thực nghiệm để đánh giá hiệu quả của biện pháp.

3.4.1.5. Tiêu chí và phương pháp đánh giá

Kết quả thực nghiệm - là mức độ sinh viên đạt chuẩn năng lực đầu ra của học phần Giáo dục học.

Bảng 3.3. Tiêu chí và phương pháp đánh giá mức độ sinh viên đạt chuẩn năng lực đầu ra của học phần Giáo dục học

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chuẩn 4. Năng lực dạy học (DH)	18 item	
Tiêu chí 1-Xây dựng được kế hoạch dạy học;	DH.1.1 - Xác định được cấu trúc của một bản kế hoạch dạy học; DH.1.2 - xây dựng được mục tiêu dạy học; DH.1.3 - Xác định được nội dung trọng tâm của bài học DH.1.4 - vận dụng được các phương pháp và hình thức dạy học trong thiết kế hoạt động dạy học;	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - kế hoạch thực hành dạy học của sinh viên.

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
	DH.1.5 - Thiết kế được các hoạt động dạy học; DH.1.6 - Xây dựng được công cụ hoặc đề xuất được phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh.	
Tiêu chí 2 - Vận dụng được phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học;	DH.2.1. Vận dụng được phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức dạy học trong quá trình thực hành thực hiện kế hoạch dạy học.	Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.
Tiêu chí 3 - Đề xuất được phương pháp đánh giá, phân loại năng lực nhận thức của học sinh;	DH.3.1. Đề xuất được phương pháp đánh giá, phân loại năng lực nhận thức của học sinh;	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (bài tập)
Tiêu chí 4 - Xây dựng và sử dụng được câu hỏi và bài tập mang tính phân hoá trong quá trình dạy học;	DH.4.1. Xây dựng và sử dụng được câu hỏi và bài tập mang tính phân hoá trong quá trình thực hành dạy học;	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (giáo án) Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.
Tiêu chí 5 - Tổ chức và quản lý được học sinh trong quá trình dạy học;	DH.5.1. Tổ chức và quản lý được các hoạt động học tập của học sinh trong quá trình thực hành dạy học; DH.5.2. Tạo được bầu không khí học tập thuận lợi cho học sinh.	Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chí 6 - Vận dụng được các phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực;	DH.6.1- Xây dựng được các công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực; DH.6.2. Sử dụng được các công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực;	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (giáo án) Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.
Tiêu chí 7 - Xây dựng được môi trường học tập trên lớp thuận lợi với hoạt động học tập của học sinh;	DH.7.1. Xây dựng được môi trường học tập trên lớp thuận lợi với hoạt động học tập của học sinh;	Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên
Tiêu chí 8 - Xây dựng và khai thác được hồ sơ dạy học;	DH.8.1. Xây dựng được hồ sơ dạy học; DH.8.2. Khai thác được hồ sơ dạy học trong quá trình thực hành dạy học.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (hồ sơ lên lớp) Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.
Tiêu chí 9 - Sử dụng ngôn ngữ (ngôn từ, phi ngôn từ) phù hợp trong quá trình dạy học;	DH.9.1. Ngôn ngữ đảm bảo tính trong sáng, tính thống nhất và văn phong khoa học; DH.9.2. Biểu đạt phi ngôn từ phù hợp.	Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.
Tiêu chí 10 - Sử dụng được một số phần mềm ứng dụng dạy học trực tuyến.	DH.10.1. Sử dụng được một số phần mềm ứng dụng dạy học trực tuyến.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (giáo án) Quan sát hoạt động thực hành dạy học của sinh viên.

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chuẩn 5. Năng lực giáo dục (GD)	17 item	
Tiêu chí 1- Xây dựng được kế hoạch giáo dục học sinh;	GD.1.1 - Xác định được cấu trúc của một bản kế hoạch giáo dục; GD.1.2 - Xây dựng được mục tiêu giáo dục; GD.1.3 - Xác định được nội dung giáo dục phù hợp với chủ đề và đối tượng học sinh; GD.1.4 - Thiết kế được các hoạt động giáo dục học sinh; GD.1.5 - Đề xuất được biện pháp hoặc xây dựng được công cụ đánh giá kết quả giáo dục học sinh.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (kế hoạch thực hành giáo dục)
Tiêu chí 2 - Vận dụng được các phương pháp giáo dục tích cực phù hợp với các tình huống giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi;	GD.2.1. Phân tích được đặc điểm của tình huống giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi; GD.2.2 - Vận dụng được các phương pháp giáo dục tích cực phù hợp giáo dục hành vi không mong đợi ở học sinh.	Quan sát hoạt động thực hành giải quyết tình huống giáo dục của sinh viên.
Tiêu chí 3 - Xử lý được các tình huống giáo dục học sinh;	GD.3.1 - Phân tích được các khía cạnh và đặc điểm của các đối tượng trong tình huống giáo dục; GD.3.2 - Vận dụng được các phương pháp xử lý tình huống hiệu quả.	Quan sát hoạt động thực hành giải quyết tình huống giáo dục của sinh viên.

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chí 4 - Tổ chức được một số hoạt động giáo dục học sinh;	GD.4.1 - Tổ chức được một số hoạt động giáo dục học sinh trong môi trường giả định.	Quan sát hoạt động thực hành giáo dục của sinh viên.
Tiêu chí 5 - Xây dựng được các loại kế hoạch của giáo viên chủ nhiệm lớp; Tổ chức được một số hoạt động cho học sinh lớp chủ nhiệm;	GD.5.1 - Xây dựng được các loại kế hoạch của giáo viên chủ nhiệm lớp; GD.5.2 - Tổ chức được một số hoạt động cho học sinh lớp chủ nhiệm trong môi trường giả định.	Nghiên cứu sản phẩm và quan sát hoạt động thực hành giáo dục của sinh viên.
Tiêu chí 6 - Lập được kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong giáo dục học sinh;	GD.6.1 - Lập được kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong thực hành tổ chức các hoạt động giáo dục học sinh;	Quan sát hoạt động thực hành giáo dục của sinh viên.
Tiêu chí 7 - Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;	GD.7.1 - Xây dựng được công cụ đánh giá kết quả giáo dục học sinh; GD.7.2 - Vận dụng được các phương pháp đánh giá kết quả giáo dục học sinh.	Nghiên cứu sản phẩm và quan sát hoạt động thực hành giáo dục của sinh viên.
Tiêu chí 8 - Xây dựng được các tiêu chí của một môi trường thuận lợi đối với quá trình giáo dục học sinh;	GD.8.1 - Xây dựng được các tiêu chí của một môi trường thuận lợi đối với quá trình giáo dục học sinh.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (bài tập)

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chí 9 - Thiết lập được nội dung của hồ sơ giáo dục.	GD.9.1 - Thiết lập được nội dung của hồ sơ giáo dục.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (hồ sơ thực hành giáo dục)
Tiêu chuẩn 6. Năng lực xây dựng môi trường giáo dục (MTGD)	3 item	
Tiêu chí 1 - Xây dựng được các tiêu chí đánh giá môi trường lớp học và trường học an toàn;	MTGD.1.1 - Xây dựng được các tiêu chí đánh giá môi trường lớp học an toàn; MTGD.1.2 - Xây dựng được các tiêu chí đánh giá trường học an toàn.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - bài tập cá nhân.
Tiêu chí 2 - Xác định được các giá trị cốt lõi của văn hoá nhà trường.	MTGD.2.1 - Xác định được các giá trị cốt lõi của văn hoá nhà trường.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - bài tập cá nhân.
Tiêu chuẩn 7. Năng lực phát triển cá nhân (PTCN)	9 item	
Tiêu chí 1 - Lập được kế hoạch tự học;	PTCN.1.1 - Xác định được cấu trúc của kế hoạch học tập; PTCN.1.2 - Đánh giá được điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức của bản thân trong quá trình học tập; PTCN.1.3 - Xây dựng được mục tiêu học tập; PTCN.1.4 -	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - bài tập cá nhân.

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
	Thiết kế được các hoạt động học tập phù hợp; PTCN.1.5 - Xác định được phương pháp đánh giá kết quả học tập.	
Tiêu chí 2 - Thực hiện hiệu quả kế hoạch tự học;	PTCN.2.1 - Vận dụng được các phương pháp và kỹ năng học tập để thực hiện hiệu quả kế hoạch tự học.	Đánh giá kết quả hoàn thành các nhiệm vụ học tập
Tiêu chí 3 - Xây dựng được một số công cụ nghiên cứu đề tài thuộc lĩnh vực khoa học giáo dục;	PTCN.3.1 - Xây dựng được một số công cụ nghiên cứu đề tài thuộc lĩnh vực khoa học giáo dục	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (bài tập tiểu luận)
Tiêu chí 4 - Thực hiện đúng văn hoá giao tiếp ứng xử và giao tiếp sư phạm.	PTCN.4.1 - Thực hiện đúng văn hoá giao tiếp ứng xử và giao tiếp sư phạm.	Quan sát
Tiêu chí 5 - Hợp tác hiệu quả với bạn trong quá trình làm việc nhóm.	PTCN.5.1 - Hợp tác hiệu quả với bạn trong quá trình làm việc nhóm	Quan sát và nghiên cứu sản phẩm hoạt động - (kết quả làm việc nhóm)
Tiêu chuẩn 8. Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục (NN-CNTT)	4 item	

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chí 1 - Khai thác được nguồn thông tin trên các phương tiện truyền thông phục vụ cho hoạt động dạy học, giáo dục;	NN-CNTT.1.1 - Khai thác được nguồn thông tin trên các phương tiện truyền thông phục vụ cho hoạt động thực hành dạy học; NN-CNTT.1.2 - Khai thác được nguồn thông tin trên các phương tiện truyền thông phục vụ cho hoạt động thực hành giáo dục.	
Tiêu chí 2 - Ứng dụng được một số phần mềm tin học trong dạy học.	NN-CNTT.2.1 - Ứng dụng được một số phần mềm tin học trong quá trình học tập; NN-CNTT.2.2 - Ứng dụng được một số phần mềm tin học trong quá trình soạn giảng và tập giảng.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - kế hoạch dạy học, giáo dục; bài tập cá nhân.
Tiêu chuẩn 9. Năng lực công tác xã hội (CTXH)	7 item	
Tiêu chí 1 - Xây dựng được kế hoạch tổ chức hoạt động tập thể;	CTXH.1.1 - Xác định được cấu trúc của một kế hoạch tổ chức hoạt động tập thể; CTXH.1.2 - Xác định được mục tiêu, nội dung và phương pháp tổ chức hoạt động tập thể; CTXH.1.3 - Thiết kế được các hoạt động tập thể;	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động (kế hoạch)

Tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá	Chỉ báo (item)	Phương pháp đánh giá
Tiêu chí 2 - Tổ chức được các hoạt động tập thể.	CTXH.2.1 - Tổ chức được các hoạt động tập thể.	Quan sát
Tiêu chí 3 - Xây dựng được kế hoạch tổ chức một hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.	CTXH.3.1 - Xác định được cấu trúc của một kế hoạch tổ chức hoạt động văn hoá, chính trị xã hội; CTXH.3.2 - Xác định được mục tiêu, nội dung và phương pháp tổ chức hoạt động văn hoá, chính trị, xã hội; CTXH.3.3 - Thiết kế được các hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.	Nghiên cứu sản phẩm hoạt động - (kế hoạch tổ chức hoạt động xã hội)

Cho điểm item theo mức độ thực hiện được các chỉ báo với thang điểm 10.

Đánh giá theo điểm trung bình đạt được của chỉ báo, tiêu chí và tiêu chuẩn:

- i) Điểm trung bình dưới 5: Có năng lực ở mức độ thấp - không đạt chuẩn.
- ii) Điểm trung bình từ 5 đến 6: Có năng lực ở mức độ trung bình - đạt chuẩn ở mức độ trung bình.
- iii) Điểm trung bình lớn hơn 6 và nhỏ hơn 8: Có năng lực ở mức độ tương đối cao - đạt chuẩn ở mức độ khá.
- iv) Điểm trung bình từ 8 trở lên: Có năng lực ở mức độ cao - đạt chuẩn ở mức độ tốt.

3.4.1.6. Phương pháp xử lý số liệu

Về mặt định lượng: Sử dụng phương pháp thống kê mô tả; trong đó chủ yếu sử dụng các thông số sau:

Trung bình cộng - đặc trưng cho sự tập trung số liệu:

$$\bar{x} = \frac{n_1x_1 + n_2x_2 + \dots + n_kx_k}{n_1 + n_2 + \dots + n_k} = \frac{\sum_{i=1}^k n_i x_i}{n} \quad (3.1)$$

x_i : Điểm của bài kiểm tra, trong đó $0 \leq x_i \leq 10$

n_i : tần số của các giá trị x_i

n : Số SV tham gia TN

Phương sai S^2 và độ lệch chuẩn S - là các tham số đo mức độ phân tán của các số liệu quanh giá trị trung bình cộng; độ lệch chuẩn S càng nhỏ, chứng tỏ số liệu càng ít phân tán.

$$S^2 = \frac{\sum n_i (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum n_i (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Kiểm định Independent samples T-Test: Căn cứ vào giá trị Sig. - Khi Sig.> 0.5 tương ứng với không có sự khác biệt về giá trị trung bình của mẫu TN và mẫu ĐC; nếu Sig.<0.5 tương ứng với có sự khác biệt giữa mẫu TN và mẫu ĐC - có nghĩa là biện pháp có hiệu quả tác động. Căn cứ vào giá trị Sig. trong kiểm định Leneve, nếu Leneve<0.5 thì phương sai của 2 mẫu TN và ĐC của biểu định tính khác nhau nên sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần Equal variances not assumed; nếu Leneve>0.5 thì phương sai của 2 mẫu TN và ĐC của biểu định tính không khác nhau nên sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần Equal variances assumed; tiếp tục xét giá trị t - nếu giá trị Sig. trong kiểm định t<0.5 thì ta kết luận có sự khác biệt có ý nghĩa về trung bình giữa 2 nhóm TN và ĐC của biểu định tính; nếu Sig. trong kiểm định t>0.5 thì ta kết luận chưa có sự khác biệt có ý nghĩa về trung bình giữa 2 nhóm TN và ĐC của biểu định tính.

Về mặt định tính: Vận dụng kết hợp các phương pháp quan sát, nghiên cứu sản phẩm hoạt động, phỏng vấn để làm sáng tỏ vấn đề nghiên cứu.

3.4.2. Kết quả thực nghiệm sư phạm

3.4.2.1. Đánh giá định lượng

Trước khi thực hiện các động sư phạm chúng tôi tiến hành đánh giá đầu vào dựa trên điểm trung bình chung kết quả học tập học kỳ trước của sinh viên. Kết quả thống kê được phản ánh qua bảng số liệu dưới đây.

Bảng 3.4. Kết quả học tập đầu vào của nhóm TN và nhóm ĐC

Nhóm		Số lượng	Điểm trung bình	Xếp loại mức độ kết quả học tập đầu vào							
				Yếu		Trung bình		Khá		Giỏi	
				SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
ĐC	SVDTTS	21	2.30	3	14.29	12	57.14	6	28.57	0	0.00
	SVDTK	22	2.71	0	0.00	13	59.09	8	36.36	1	4.55
Tổng		43	2.51	3	6.98	25	58.14	14	32.56	1	2.33
TN	SVDTTS	21	2.39	2	9.52	12	57.14	7	33.33	0	0.00
	SVDTK	24	2.73	0	0.00	14	58.33	8	33.33	2	8.33
Tổng		45	2.57	2	4.44	26	57.78	15	33.33	2	4.44

Ghi chú: Điểm trung bình chung kết quả học tập học kỳ của sinh viên được qui đổi hệ số 4: từ 3.6 đến 4.0 = Xuất sắc; 3.2 đến cận 3.6 = Giỏi; 2.5 đến cận 3.2 = Khá; từ 2,0 đến cận 2,5 = Trung bình; dưới 2.0 = Yếu.

Qua số liệu ở bảng trên cho thấy mặc dù có sự chênh lệch đáng kể về kết quả học tập đầu vào giữa SVDTTS và SVDTK, song sự chênh lệch đó diễn ra tương đồng ở cả hai nhóm TN và ĐC. Hơn nữa, với điểm trung bình kết quả học tập đầu vào của nhóm TN là 2.57, nhóm ĐC là 2.51 cho thấy có sự chênh lệch không đáng kể về kết quả học tập đầu vào giữa nhóm TN và nhóm ĐC. Với số liệu này chúng tôi thấy mẫu nghiên cứu đủ cơ sở đại diện để tiến hành thực nghiệm.

Sau khi xử lý kết quả bảng kiểm quan sát và phân tích sản phẩm hoạt động bằng phần mềm SPSS, chúng tôi thu được kết quả dưới đây. (xem chi tiết phụ lục 4).

Tương quan về điểm trung bình giữa nhóm thực nghiệm với nhóm đối chứng:

Kết quả kiểm định Independent samples T-Test về điểm trung bình giữa nhóm TN và nhóm ĐC ở tất cả các biến - các nhóm năng lực tương ứng với các chuẩn NLNN đầu ra của học phần trong kiểm định Leneve hoặc t-test đều có giá trị $\text{Sig.} < 0.5$. Điều đó có nghĩa là có sự khác biệt về điểm trung bình giữa nhóm TN và nhóm ĐC. Nói cách khác là những biện pháp thực nghiệm có tính khả thi và tính hiệu quả. Kết quả cụ thể được phản ánh ở phụ lục 4.1 và bảng 3.4 dưới đây.

Bảng 3.5. Tương quan đạt điểm trung bình các chuẩn NLNN đầu ra của học phần Giáo dục học giữa nhóm TN và nhóm ĐC

Nhóm năng lực	Nhóm	Tương quan nhóm SVDTTs		Tương quan chung	
		Điểm trung bình	Độ lệch điểm trung bình	Điểm trung bình	Độ lệch điểm trung bình
DH	TN	7.05	0.714	7.24	0.547
	ĐC	6.33		6.70	
GD	TN	6.67	0.571	6.96	0.421
	ĐC	6.10		6.53	
MTGD	TN	6.90	0.619	7.31	0.660
	ĐC	6.29		6.65	
PTCN	TN	6.67	0.762	6.96	0.490
	ĐC	5.90		6.47	
NN-CNTT	TN	7.48	0.762	7.84	0.914
	ĐC	6.71		6.93	
CTXH	TN	6.29	0.762	6.53	0.533
	ĐC	5.52		6.00	

Số liệu ở bảng trên cho thấy biểu hiện chung về độ lệch điểm trung bình giữa nhóm TN và nhóm ĐC đạt điểm thấp nhất ở nhóm năng lực giáo dục (0.421), cao nhất ở nhóm năng lực ngôn ngữ - công nghệ thông tin (0.914). Điều đó có nghĩa là biện pháp đã tác động hiệu quả ở tất cả các nhóm năng lực

tương ứng với CDR của học phần Giáo dục học, song tác động mạnh nhất ở nhóm năng lực ngôn ngữ - công nghệ thông tin. Tuy nhiên, với nhóm SVDTTS những tác động có phần đồng đều và hiệu quả hơn với độ lệch trung bình là 0.698 so với độ lệch chung là 0.594.

Tương quan điểm trung bình học phần giữa SVDTTS và SVDT KINH trong các nhóm TN và ĐC:

Bảng 3.6. Tương quan điểm trung bình học phần giữa SVDTTS và SVDT Kinh

Nhóm		Số lượng	Điểm trung bình	Độ lệch điểm trung bình
TN	SVDT Kinh	24	7.21	0.542
	SVDT Thiếu số	21	6.67	
ĐC	SVDT Kinh	22	7.0	1.095
	SVDT Thiếu số	21	5.9	

Kết quả ở bảng 3.6 cho thấy độ lệch điểm trung bình trên toàn thang đo giữa SVDT thiếu số và SVDT Kinh trong nhóm thực nghiệm có độ lệch nhỏ hơn trong nhóm đối chứng. Điều đó chính tỏ biện pháp tác động đã rút ngắn khoảng cách về sự khác biệt về kết quả học tập giữa nhóm SVDT thiếu số và SVDT Kinh.

3.4.2.2. Đánh giá định tính

Qua quan sát hoạt động học tập và thực hành nghiệp vụ qua môn học, chúng tôi nhận thấy:

Ở lớp ĐC, mặc dù giảng viên đã vận dụng những phương pháp giảng dạy tích cực, có định hướng rõ những yêu cầu về NLNNGV gắn với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông qua nội dung bài học - chương 6. Người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp. Song, sinh viên vẫn gặp nhiều khó khăn trong quá trình học tập; đặc biệt là SVDTTS với tính rụt rè, sợ sai, ngại tương tác với giảng viên nên nhiều nội dung không hiểu sâu sắc bản chất; giảng viên cũng không có nhiều thông tin phản hồi về năng lực nhận thức và kỹ năng thực hành

của sinh viên. Với thời lượng lên lớp hạn chế, giảng viên khó tổ chức hướng dẫn cũng như kiểm tra đánh giá năng lực thực hành của sinh viên.

Ở lớp TN, nhiều tồn tại của hình thức lên lớp trực tiếp được giải quyết. Cụ thể như: Với việc đổi mới chương trình môn học từ CDR đến nội dung, phương pháp được thiết kế thành các hoạt động có sự điều khiển và kiểm soát tiến trình cũng như kết quả đầu ra đã định hướng cho sinh viên ngay từ ngày đầu tiếp cận với môn học. Những hạn chế về tính rụt rè của sinh viên DTTS đã được giải quyết thông qua các nhóm học tập đa dạng được quản lý bằng ứng dụng zalo - nội dung và tính tích cực tương tác trên nhóm là một tiêu chí đánh giá, do đó đã kích thích được tính tích cực chia sẻ, hợp tác của SVDTTS và những sinh viên khác. Thông qua nguồn học liệu số và những tương tác nhóm trực tuyến (online, offline) đã giải quyết được những khó khăn trong nhận thức của sinh viên. Cũng với sự hỗ trợ của công nghệ đã giải quyết được vấn đề hướng dẫn thực hành, và kiểm tra đánh giá hoạt động thực hành của sinh viên qua các video bài giảng offline; video thực hành của sinh viên.

3.4.2.3. *Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm*

Kết quả thực nghiệm cho thấy việc vận dụng phối hợp biện pháp 1 và biện pháp 5 (*Biện pháp 1: Phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình; Biện pháp 5: Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số*) thông qua thực hiện học phần Giáo dục học đã đạt được hiệu quả, chứng minh được tính khoa học của giả thuyết và tính khả thi của các biện pháp trong phát triển NLNN giáo viên cho SVDTTS.

Chúng tôi cũng nhận thấy kết quả phát triển NLNN giáo viên của nhóm TN chưa vượt trội so với nhóm ĐC; song chúng tôi cũng nhận thấy nguyên nhân của kết quả còn chịu ảnh hưởng của hình thức thi kết thúc học phần, với bài thi tự luận của môn học thực nghiệm đã tạo ra mâu thuẫn với quá trình thực hiện biện pháp - vấn đề mà giảng viên dạy thực nghiệm không thay đổi được do qui định chung về hình thức thi của toàn khoá. Hai biện pháp này sẽ đạt hiệu quả cao hơn khi được vận dụng đồng bộ cùng các biện pháp đã xây dựng.

Kết luận chương 3

Dựa trên khung lý luận, phân tích để giải quyết các vấn đề thực tiễn chúng tôi đã xây dựng được 5 biện pháp phát triển NLNNGV cho SVDTTS ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc. Các biện pháp đã được các chuyên gia cho ý kiến khẳng định tính hiệu quả và tính khả thi, đồng thời với qua kết quả thực nghiệm một số biện pháp đã làm tăng thêm tính khoa học, tính khả thi và chứng minh được giả thuyết nâng cao được chất lượng phát triển NLNNGV cho SVDTTS.

Việc thực hiện các biện pháp đã xây dựng tạo ra một môi trường thuận lợi để phát triển NLNNGV cho SVDTTS từ khâu xây dựng chương trình môn học, thiết kế các học phần, modul bổ sung kiến thức, kỹ năng cho SVDTTS, đến biên soạn hệ thống học liệu, tài liệu dành cho SVDTTS, đồng thời cũng chú trọng tới việc liên kết với các trường phổ thông để thực hiện đa dạng hoá môi trường học tập của sinh viên, gắn lý luận với thực tiễn. Hơn nữa, còn chú ý khai thác tiềm năng của các bên liên quan, khai thác thế mạnh của công nghệ thông tin trong phát triển NLNNGV cho sinh viên.

Các biện pháp có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, tác động bổ sung cho nhau trong quá trình phát triển NLNNGV cho SVDTTS. Do đó, vận dụng đồng bộ tất cả các biện pháp sẽ phát huy tối ưu hiệu quả tác động của các biện pháp tới quá trình phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS. Trong quá trình vận dụng các biện pháp cần chú ý đảm bảo thực hiện đầy đủ nội dung, đúng cách thức và đáp ứng đầy đủ các điều kiện thực hiện của biện pháp. Tuy nhiên cũng cần vận dụng linh hoạt, sáng tạo cho phù hợp hoàn cảnh của cơ sở và môi trường đào tạo.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. NLNNGV là một vấn đề được nhiều nhà khoa học, nhà giáo dục nghiên cứu từ lâu đời với những góc độ, tiếp cận khác nhau. Gần đây cũng có nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề đào tạo giáo viên nói chung, phát triển NLNNGV nói riêng và đã để lại nhiều giá trị khoa học cho công tác nghiên cứu và đào tạo giáo viên. Song, những nghiên cứu của chúng tôi về phát triển NLNNGV cho SVDTTS trong công trình luận án là một vấn đề mới có ý nghĩa lý luận và thực tiễn trong công tác đào tạo giáo viên đáp ứng những yêu cầu của giáo dục phổ thông nói chung, giáo dục phổ thông vùng DTTS nói riêng.

1.2. Bên cạnh những thành quả to lớn mà các trường đại học có đào tạo giáo viên ở khu vực miền núi phía Bắc đạt được. Kết quả nghiên cứu thực tiễn cho thấy không chỉ hoạt động học tập, nghiên cứu của sinh viên tồn tại những hạn chế; mà cả chương trình và hoạt động đào tạo giáo viên cũng còn những hạn chế cần phải giải quyết để phát triển NLNN cho sinh viên như quan điểm tiếp cận phát triển chương trình đào tạo; CDR; chương trình môn học; phương pháp dạy học; phương pháp kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

1.3. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn, chúng tôi đã đề xuất được các biện pháp phát triển NLNNGV cho sinh viên DTTS và đã được khẳng định về tính hiệu quả và tính khả thi. Để áp dụng đại trà cần vận dụng phối hợp các biện pháp một cách linh hoạt, sáng tạo phù hợp với hoàn cảnh thực tiễn.

2. Kiến nghị

2.1. Với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Cần xây dựng cơ chế pháp lý với sự ràng buộc trách nhiệm giữa các trường đào tạo giáo viên với các trường phổ thông nhằm tạo ra một môi trường thuận lợi không chỉ đối với các nhà giáo dục mà cả với sinh viên và học sinh.

2.2. Với các trường đại học ở khu vực miền núi phía Bắc

Cần chú trọng phát triển chương trình đào tạo giáo viên theo hướng mở, định hướng phát triển NLNNGV và đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên nói chung, sinh viên DTTS nói riêng.

Thường xuyên quan tâm tới vấn đề phát triển đội ngũ giảng viên có trình độ cao bằng nhiều hình thức như cử đi học nâng cao trình độ; mở những lớp bồi dưỡng năng lực cho giảng viên, trong đó cần chú trọng năng lực phát triển chương trình đào tạo; tổ chức các hội thảo khoa học, v.v...

Liên kết chặt chẽ với trường phổ thông, xây dựng cơ chế phối hợp toàn diện không chỉ với những trường phổ thông lân cận mà cần với cả những trường phổ thông vùng sâu, vùng xa, vùng đồng bào DTTS.

Đầu tư về cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ tốt hoạt động đào tạo của giảng viên, hoạt động học tập và rèn luyện của sinh viên.

2.3. Với các trường phổ thông

Cần coi trọng vấn đề liên kết với các trường đại học trong công tác đào tạo giáo viên, xem đó là một trách nhiệm giáo dục.

Tích cực hợp tác với giảng viên, chia sẻ chuyên môn, nghiệp vụ; cộng tác với giảng viên trong quá trình đào tạo giáo viên ở trường đại học và phát triển chuyên môn ở trường phổ thông.

Tạo môi trường thuận lợi cho sinh viên thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm.

2.5. Với giảng viên và các nhà nghiên cứu

Tích cực tự bồi dưỡng và nghiên cứu nâng cao trình độ; nghiên cứu thực tiễn giáo dục phổ thông vùng DTTS; nghiên cứu phát triển chương trình đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực.

Tích cực đổi mới chương trình đào tạo giáo viên; đổi mới phương pháp và hình thức dạy học; đổi mới phương pháp và hình thức kiểm tra - đánh giá kết quả học tập và rèn luyện của sinh viên, quan tâm tới sinh viên DTTS.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Hoàng Trung Thắng (2015), "Liên kết các lực lượng nhằm phát triển NLNN cho sinh viên các trường đại học sư phạm", *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, tr.166-167.
2. Hoàng Trung Thắng, Vũ Thị Phương Thảo (2017), "Kết hợp giữa phương thức đào tạo truyền thống với phương thức đào tạo trực tuyến nhằm phát triển NLNN cho sinh viên các trường đại học sư phạm", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, tr.209-212.
3. Hoàng Trung Thắng, Vũ Thị Phương Thảo (2018), "Chuẩn hóa bài lên lớp của giảng viên theo định hướng phát triển NLNN cho SVDTTS ở các trường đại học sư phạm", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, tr.192-195.
4. Hoàng Trung Thắng (2019), "Phát triển năng lực nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên Lào qua giảng dạy học phần Giáo dục học ở Trường đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, tr.344-347.
5. Hoàng Trung Thắng, Vũ Thị Phương Thảo (2021), "Xây dựng môi trường văn hoá giáo dục để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên ở các trường đại học sư phạm khu vực miền núi phía Bắc", *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, số 253 kỳ 2 tháng 11 năm 2021, tr.107-109.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đặng Thị Thuận An (2017), *Phát triển năng lực dạy học tích hợp cho sinh viên sư phạm hoá học thông qua học phần phương pháp dạy học hóa học phổ thông*, Luận án tiến sỹ, Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. Lê Đình Bì (2007), *Từ điển cách dùng tiếng Anh*, NXB Trẻ, TP Hồ Chí Minh.
3. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2015), *Lí luận dạy học hiện đại/Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Đinh Quang Báo, Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Hương, Vũ Thị Sơn (2017), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
5. Nguyễn Thị Bình (2013), *Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo bồi dưỡng giáo viên phổ thông*, (Báo cáo tổng kết của đề tài độc lập cấp nhà nước), Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia - Quỹ Hòa bình và Phát triển Việt Nam, Hà Nội.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Chương trình phát triển ngành sư phạm và các trường sư phạm từ năm 2011 đến năm 2020*, Theo QĐ số 6639/QĐ-BGDĐT, ngày 13/12/2011 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT.
7. Nguyễn Hữu Châu (2007), *Đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo giáo viên trung học cơ sở*, Bộ Giáo dục - Đào tạo, Hà Nội.
8. Chính phủ (2005), *Nghị quyết về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020*, Số 14/2005/NQ-CP của Chính phủ ban hành ngày 2/11/2005.
9. Chính phủ (2011), *Nghị định 05/2011/NĐ-CP về công tác dân tộc*.
10. Vũ Quốc Chung (2012), *Tăng cường năng lực sư phạm cho giảng viên các trường đào tạo giáo viên phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp*, NXB Giáo dục Việt Nam.

11. Hà Đức Đà (2015), *Phát triển đội ngũ giáo viên THPT người DTTS ở các tỉnh vùng Tây Bắc*, Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
12. Nguyễn Thị Kim Dung, Đinh Quang Báo, Nguyễn Thanh Bình, Dương Thị Thuý Hà, Nguyễn Hoàng Đoan Huy, Đào Thị Oanh, My Giang Sơn (2015), *Đào tạo nghiệp vụ sư phạm theo định hướng hình thành năng lực nghề cho sinh viên trong các trường đại học sư phạm*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
13. Chữ Xuân Dũng (2018), *Phát triển kỹ năng dạy học cơ bản cho giáo viên trung học phổ thông mới vào nghề*, Luận án tiến sĩ.
14. Dự án Phát triển GV THPT&TCCN (2013), *CĐR trình độ đại học khối ngành sư phạm đào tạo giáo viên Trung học phổ thông*, NXB Văn hóa Thông tin.
15. Đinh Quang Báo, Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Hương, Vũ Thị Sơn (2017), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
16. Trần Khánh Đức (2014), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI*, NXB Giáo dục Việt Nam.
17. Nguyễn Minh Giang (2019), *Phát triển kỹ năng dạy học Toán cho sinh viên sư phạm theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên thông qua nội dung “Dạy học hàm số ở trường trung học phổ thông”*, Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội.
18. Hà Mỹ Hạnh (2015), *Phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên các trường Đại học Sư phạm ở khu vực miền núi phía Bắc theo học chế tín chỉ*, Luận án tiến sĩ.
19. Phạm Minh Hạc (2001), *Về phát triển toàn diện con người thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, NXB Chính Trị Quốc Gia.
20. Phùng Thị Hằng (2015), *Một số đặc điểm giao tiếp của học sinh dân tộc Tày, Nùng*, NXB GD, Hà Nội.
21. Phan Bá Lê Hiền (2020), *Rèn luyện kỹ năng dạy học tích hợp cho giáo viên môn Toán ở trường trung học phổ thông*, Luận án tiến sĩ.

22. Lê Trung Hiếu (2018), *Phát triển năng lực dạy học Toán cho giáo viên tiểu học theo hướng dạy học tích hợp*, Luận án tiến sĩ.
23. Nguyễn Văn Hộ (2000), *Thích ứng sư phạm*, NXB Giáo dục.
24. Nguyễn Văn Hộ, Hà Thị Đức (2003), *Giáo dục học đại cương*, NXB Giáo dục.
25. Trần Bá Hoàn (2010), *Vấn đề giáo viên - Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
26. Trần Bá Hoàn (2010), *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
27. Nguyễn Thị Thanh Huyền (2015), *Tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm Thái Nguyên.
28. Phạm Thị Phương Huyền (2019), *Phát triển năng lực dạy đọc hiểu văn bản cho sinh viên sư phạm Ngữ văn*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Tây Bắc.
29. Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại - Lý luận/biện pháp/kỹ thuật*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
30. Nguyễn Văn Khôi (2013), *Phát triển chương trình giáo dục*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
31. Lê Thị Ngọc Mai (2021), *Nghiên cứu biện pháp phát triển năng lực sư phạm nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên thể dục thể thao trường Đại học sư phạm Hà Nội 2*, Luận án tiến sĩ.
32. Dương Thị Nga (2012), *Phát triển năng lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP - ĐHTN.
33. Lê Thị Quỳnh Nga (2021), *Phát triển năng lực tư vấn của người giáo viên THPT*, Luận án tiến sĩ.
34. Hà Thế Ngữ (2001), *Giáo dục học một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

35. Trần Thị Tuyết Oanh (2011), *Xây dựng và sử dụng bài tập thực hành môn Giáo dục học theo tiếp cận phát triển năng lực để rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên đại học sư phạm*, Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ, trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
36. Hoàng Phê (chủ biên), (1998), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, Trung tâm từ điển học Hà Nội - Đà Nẵng, Hà Nội.
37. Nguyễn Thị Lan Phương (2016), *Chương trình tiếp cận năng lực và đánh giá năng lực người học*, NXB GD, Hà Nội.
38. Phạm Hồng Quang (2003), *Tổ chức dạy học cho học sinh dân tộc, miền núi*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
39. Phạm Hồng Quang (2006), *Môi trường giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
40. Phạm Hồng Quang (2011), *Giải pháp đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*, Trường ĐHSP - ĐHTN.
41. Phạm Hồng Quang (2013), *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên - Những vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Đại học Thái Nguyên, Thái Nguyên.
42. Phạm Thị Thanh (2010), *Kinh nghiệm quốc tế về đào tạo phát triển NLNNGV thông qua các trường phổ thông thực hành*, Viện Nghiên cứu Sư phạm, Trường Đại học Sư phạm, Hà Nội.
43. Nguyễn Thị Thanh (2013), *Dạy học theo hướng phát triển kỹ năng học tập hợp tác cho sinh viên sư phạm*, Luận án tiến sĩ giáo dục học, ĐHSP - ĐHTN.
44. Vương Xuân Tình, Nguyễn Thị Thanh Bình (2020), Khái niệm và nội hàm về “vùng DTTS”, “vùng DTTS và miền núi”, *Tạp chí Dân tộc học*, số 2.
45. Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT, *Ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
46. Đỗ Hương Trà (chủ biên) (2015), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh/Quyển 1 - Khoa học tự nhiên*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

47. Nguyễn Đức Trí (2010), *Giáo dục nghề nghiệp một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Khoa học và Kỹ thuật.
48. Nguyễn Quang Uẩn (2010), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
49. Ủy ban dân tộc - Tổng cục Thống kê (2020), *Kết quả điều tra thu thập thông tin về thực trạng kinh tế - xã hội của 53 DTTS năm 2019*, NXB Thống kê.
50. Đặng Công Vĩnh, Bồi dưỡng năng lực khai thác chương trình giáo dục môn Toán cho giáo viên trung học phổ thông - Luận án tiến sĩ, Đại học Sư phạm Thái Nguyên.
51. Trần Thị Yên (2019), Phát triển đội ngũ giáo viên tiểu học người dân tộc thiểu số vùng Tây Bắc đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo, Luận án tiến sĩ.

Tiếng Anh

52. Abdalhamid Alahmad, Tatjana Stamenkovska, János Gyori (2021), "Preparing Pre-service Teachers for 21st Century Skills Education", *Gile Journal of Skills Development*, Vol. 1 No. 1, Published: Mar 9. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2021.v1.i1.pp67-86>
53. Baumert J, Kunter M. 2013. The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter M, Baumert J, Blum W, Klusmann U, Krauss S, Neubrand M, editors. *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project, Mathematics Teacher Education*. New York, London: Springer; 2013. p. 28-48.
54. Boahin, Peter Hofman, Adriaan W. H. (2012), "Implementation of innovations in higher education: the case of competency-based training in Ghana", *Journal title: Innovations in education and teaching*

- international, Volume 49, 2012 - Issue 3, Published online: 09 Aug 2012, Pages 283 - 293. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.703021>]
55. Garcia MR. 2017. How to assess professional competencies in Education for Sustainability ? An approach from a perspective of complexity. 18(5), tr.772-97.
 56. Kathryn Kennedy and Leanna Archambault, *Offering Preservice Teachers Field Experiences in K-12 Online Learning: A National Survey of Teacher, Education Programs*, Journal of Teacher Education 2012 63: 185 originally published online 24 February 2012.
 57. Rauch F, Streissler A, Steiner R. 2008. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK; 2008.
 58. Sleurs W. 2008. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institutes, Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1., Brussels. 2008.
 59. Shulman L. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review. 57(1), tr.1-23.
 60. Vare P, Arro G, de Hamer A, Gobbo G Del, de Vries G, Farioli F, et al. 2019. Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. Sustainability (Switzerland). 11(7), tr.1-21.
 61. Warren AE, Archambault LM, Foley RW. 2014. Sustainability Education Framework for Teachers: Developing sustainability literacy through futures , values, systems, and strategic thinking. Journal of Sustainability Education. 6(May).

Tiếng Nga

62. Иванченко Валентина Николаевна (1999), *Развитие профессиональных способностей у студентов в условиях*

педагогической практики :В системе вузовского образования,
диссертация кандидат педагогических наук.

63. Муслимов Н. А., Кадыров М. М (2012). *Развитие профессиональных качеств будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин* // Молодой ученый. №12. — С. 494-496.

Web

64. <http://tnue.edu.vn/>, truy cập 10/01/2022.
65. <https://www.hvu.edu.vn/tin-tuc/dao-tao-sau-dai-hoc.hvu>, truy cập 10/01/2022.
66. <https://daihoctantrao.edu.vn/phan-hoi-sinh-vien.html>, truy cập 10/01/2022.
67. <https://utb.edu.vn/>, truy cập 10/01/2022.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1

PHIẾU TRUNG CẦU Ý KIẾN SỐ 1

(Dành cho sinh viên DTTS)

Để phục vụ cho việc nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc, em hãy vui lòng đọc kỹ những câu hỏi dưới đây và cho biết ý kiến của mình bằng cách đánh dấu vào những ý phù hợp với suy nghĩ của bản thân.

Ý kiến của em là một đóng góp quý báu cho nghiên cứu khoa học.

Câu 1. Năng lực nghề nghiệp giáo viên là thành tố nào hoặc được tổ hợp từ những thành tố nào sau đây? (tích dấu ✓ vào phương án chọn)

Kiến thức nghề nghiệp	
Kỹ năng nghề nghiệp	
Những thuộc tính và những đặc điểm tâm lý của cá nhân.	

Câu 2. Những nội dung dưới đây có tầm quan trọng như thế nào đối với em trong quá trình học tập để trở thành người giáo viên?

(Hãy xếp nội dung theo thứ bậc quan trọng: quan trọng nhất đánh số 1; ít quan trọng hơn đánh số thứ tự kế tiếp; ít quan trọng nhất đánh số lớn nhất)

NỘI DUNG	Thứ bậc
Tiếp thu được nhiều tri thức khoa học chuyên ngành	
Tiếp thu được nhiều tri thức nghiệp vụ (Tâm lý học, Giáo dục học, Phương pháp giảng dạy bộ môn)	
Tiếp thu được nội dung tích hợp giữa tri thức khoa học chuyên ngành với tri thức nghiệp vụ sư phạm	
Phát triển được năng lực nghề nghiệp giáo viên	
Hình thành được những phẩm chất đạo đức, tác phong của người giáo viên	
Tiếp thu được nhiều kinh nghiệm thực tiễn	
Phát triển kỹ năng sống	

Câu 3. Theo em, người giáo viên cần phải có những năng lực nào để thực hiện tốt hoạt động nghề nghiệp ở trường phổ thông?

.....

.....

.....

Câu 4. Em thường xây dựng mục tiêu học tập như thế nào?

Nội dung mục tiêu	Mức độ xây dựng mục tiêu			
	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
Dự kiến chung chung về hoạt động học tập phải thực hiện trong tương lai (như đến trường, đi học thêm, học ở nhà)				
Đạt chuẩn đầu ra của môn học và ngành học				
Hoàn thành nhiệm vụ được giảng viên giao				
Phân tích năng lực bản thân để xây dựng các hoạt động học.				

Câu 5. Em phân phối thời gian học tập ngoài giờ lên lớp cho những nội dung sau như thế nào?

(Xếp nội dung học tập dưới đây theo thứ bậc: sử dụng nhiều thời gian nhất - đánh số 1; ít thời gian hơn – đánh số lớn hơn số trước đó; ít thời gian nhất – đánh số lớn nhất)

Nội dung học tập	Thứ bậc
Tri thức chuyên môn/khoa học chuyên ngành	
Tri thức nghiệp vụ sư phạm (Tâm lí học; Giáo dục học; Phương pháp giảng dạy bộ môn,v.v...)	
Tri thức về chính trị, văn hoá, xã hội,...	
Kỹ năng chuyên môn/khoa học chuyên ngành (thực hành; thí nghiệm,v.v...)	
Kỹ năng sư phạm (viết bảng; soạn giáo án; tập giảng,v.v...)	
Kỹ năng mềm	

Câu 6. Em có thường chủ động đến trường phổ thông để tìm hiểu thực tế không? Tại sao?

.....

Câu 7. Trong quá trình học tập ở môi trường sư phạm, em thường rèn luyện những năng lực/kỹ năng nào?

.....

Câu 8. Em thường tham gia hoạt động Đoàn, Hội như thế nào?

Thường xuyên ☐ Thỉnh thoảng ☐ Không bao giờ ☐

Câu 9. Em đánh giá như thế nào về các hoạt động do Đoàn, Hội tổ chức?

.....

Câu 10. Những phương pháp dạy học dưới đây thường được giảng viên vận dụng như thế nào trong quá trình lên lớp?

Phương pháp dạy học	Mức độ vận dụng			
	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
Phương pháp nêu và giải quyết vấn đề				
Phương pháp vấn đáp				
Phương pháp thuyết trình				
Phương pháp thảo luận nhóm				
Phương pháp dạy học bằng tình huống				
Phương pháp thực hành hoặc làm thí nghiệm				
Phương pháp hướng dẫn làm việc với tài liệu				
Sử dụng các kỹ thuật dạy học tích cực (khăn trải bàn, sơ đồ tư duy, phản hồi nhanh, v.v...)				
Semina				

PHỤ LỤC 2

PHIẾU PHỎNG VẤN SINH VIÊN (Dành cho sinh viên DTTS)

Câu hỏi 1. Ngoài giờ lên lớp, em thường phân phối thời lượng học như thế nào?

.....

Câu hỏi 2. Theo kinh nghiệm của em, để đạt kết quả cao trong các bài kiểm tra và thi tự luận thì sinh viên phải học như thế nào?

.....

Câu hỏi 3. Em thường học theo nhóm hay cá nhân?

.....

Câu hỏi 4. Em thường học trong môi trường nào?

.....

PHỤ LỤC 3

PHIẾU TỰ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN
(Dành cho sinh viên dân tộc thiểu số)

Trường:..... Năm học:.....

Họ và tên sinh viên:.....

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Điểm đạt được				Minh chứng (nếu có)
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	
Phẩm chất và giá trị nghề nghiệp – 4 tiêu chí					
(1) Tình yêu nghề, yêu học sinh;					
(2) khoan dung;					
(3) lạc quan;					
(4) trung thực; có trách nhiệm;					
Nhóm năng lực khoa học chuyên ngành – 4 tiêu chí					
(1) Năng lực làm chủ tri thức môn học sẽ giảng dạy					
(2) Năng lực vận dụng tri thức khoa học chuyên ngành với thực tiễn cuộc sống;					
(3) Năng lực thực hành và nghiên cứu khoa chuyên ngành;					
(4) Năng lực tư duy và giải quyết các vấn đề liên quan tới khoa học chuyên ngành					
Nhóm năng lực nghiệp vụ sư phạm – 32 tiêu chí					
<i>I) Năng lực dạy học – 11 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực xây dựng kế hoạch					

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Điểm đạt được				Minh chứng (nếu có)
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	
dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh DTTS;					
(2) Năng lực vận dụng phối hợp phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với môi trường và đặc điểm của học sinh DTTS;					
(3) Năng lực dạy học phân hoá và dạy học tích hợp gắn với văn hoá và thực tiễn sản xuất của địa phương;					
(4) Năng lực tổ chức và quản lý lớp học;					
(5) Năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh DTTS theo tiếp cận năng lực;					
(6) Năng lực xây dựng môi trường học tập cho học sinh DTTS;					
(7) Năng lực xây dựng và khai thác hồ sơ dạy học phù hợp với đặc điểm học sinh DTTS;					
(8) Năng lực phát triển chương trình môn học phù hợp với điều kiện của địa phương/vùng núi;					
(9) Năng lực sử dụng ngôn ngữ DTTS trong quá trình dạy học;					
(10) Năng lực dạy học trực tuyến;					

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Điểm đạt được				Minh chứng (nếu có)
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	
(11) Năng lực thích ứng với môi trường dạy học.					
<i>II) Năng lực giáo dục – 9 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục gắn với bản sắc văn hoá dân tộc;					
(2) Năng lực vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong quá trình giáo dục học sinh DTTS có hành vi không mong đợi;					
(3) Năng lực xử lý tình huống giáo dục học sinh;					
(4) Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục cho học sinh DTTS (tổ chức hoạt động trải nghiệm/ tổ chức ngày hội, ngày lễ gắn với bản sắc văn hoá của địa phương,...);					
(5) Năng lực làm công tác chủ nhiệm lớp có học sinh DTTS;					
(6) Năng lực phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường vùng DTTS;					
(7) Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;					
(8) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục học sinh DTTS;					

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Điểm đạt được				Minh chứng (nếu có)
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	
(9) Năng lực xây dựng, quản lý và khai thác hồ sơ giáo dục;					
<i>III) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục – 3 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường vùng DTTS;					
(2) Năng lực tạo dựng các giá trị văn hoá nhà trường mang bản sắc dân tộc;					
(3) Năng lực phối hợp các lực lượng xây dựng văn hoá nhà trường.					
<i>IV) Năng lực phát triển cá nhân – 4 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực tự học;					
(2) Năng lực nghiên cứu khoa học;					
(3) Năng lực giao tiếp bằng tiếng DTTS;					
(4) Năng lực hợp tác.					
<i>V) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục – 3 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục học sinh vùng DTTS;					

Các nhóm năng lực và năng lực thành phần	Điểm đạt được				Minh chứng (nếu có)
	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt	
(2) Năng lực khai thác công nghệ truyền thông trong dạy học, giáo dục;					
(3) Năng lực ứng dụng công nghệ tin học và truyền thông trong dạy học, giáo dục học sinh vùng DTTS.					
<i>VI) Năng lực công tác xã hội – 2 tiêu chí</i>					
(1) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động tập thể, các hoạt động của Đội thiếu niên và Đoàn thanh niên ở trường phổ thông;					
(2) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.					

PHỤ LỤC 4

PHIẾU KHẢO SÁT

(Dành cho giảng viên)

Để phục vụ cho việc nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc, thầy/cô vui lòng đọc kỹ những câu hỏi dưới đây và cho biết ý kiến của mình bằng cách đánh dấu vào những ý phù hợp với suy nghĩ của bản thân.

Ý kiến của thầy/cô là một đóng góp quý báu cho nghiên cứu khoa học.

Câu 1. Theo thầy/cô, có những nguyên nhân nào dẫn tới những tồn tại hạn chế trong một số chương trình đào tạo giáo viên?

Nguyên nhân	Đồng ý
Xây dựng không đúng qui trình	
Một bộ phận giảng viên thiếu năng lực phát triển chương trình đào tạo	
Một bộ phận giảng viên có tâm lý ngại đổi mới chương trình	
Áp lực do khối lượng công việc	
Chương trình được yêu cầu đổi mới đột ngột	
Nguyên nhân khác:.....	

Câu 2. Xin thầy/cô cho biết ý kiến đánh giá về mức độ của các tác động phát triển NLNNGV cho SVDTTS bằng cách khoanh tròn vào những phương án phù hợp với suy nghĩ của bản thân (5 – rất tốt; 4 – tương đối tốt; 3 - bình thường; 2 – chưa tốt; 1 – hoàn toàn không tốt)

	Nội dung	Mức độ				
CT	Chương trình đào tạo					
CT1	Mục tiêu (MT) và chuẩn đầu ra (CĐR) được xây dựng theo định hướng đáp ứng chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông	1	2	3	4	5
CT2	Có MT và CĐR phù hợp với sinh viên dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
CT3	MT và CĐR được xây dựng đúng quy trình khoa học	1	2	3	4	5

	Nội dung	Mức độ				
CT4	Có các học phần/chuyên đề tự chọn phù hợp với sinh viên dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
DC	Đề cương môn học/chuyên đề					
DC1	MT và CĐR của môn học phù hợp với MT và CĐR của chương trình đào tạo	1	2	3	4	5
DC2	Có MT và CĐT phù hợp với nhóm đối tượng sinh viên dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
DC3	Có nội dung tích hợp dành cho sinh viên dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
DC4	Có nội dung thực tế chuyên môn ở trường phổ thông hoặc môi trường khác	1	2	3	4	5
DC5	Cân đối giữa lý thuyết và thực hành	1	2	3	4	5
HL	Học liệu và cơ sở vật chất					
HL1	Học liệu phong phú đáp ứng tốt nhu cầu học tập và nghiên cứu của sinh viên và giảng viên	1	2	3	4	5
HL2	Phòng học và cơ sở vật chất đáp ứng tốt các hoạt động giáo dục, và dạy học	1	2	3	4	5
HL3	Sinh viên DTTS được hỗ trợ, tạo điều kiện về môi trường tự học học, tự rèn luyện (phòng thực hành, phòng tự học và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên,v.v...)	1	2	3	4	5
DH	Hoạt động dạy học					
DH1	Mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức dạy học của giảng viên được thiết kế và thực hiện theo tiếp cận hình thành và phát triển NLNNGV cho sinh viên.	1	2	3	4	5
DH2	Phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên phù hợp với đánh giá năng lực nghề nghiệp.	1	2	3	4	5

	Nội dung	Mức độ				
DH3	Có sự cộng tác của giáo viên phổ thông người DTTS trong quá trình dạy học cho sinh viên DTTS	1	2	3	4	5
TT	Hoạt động thực tế chuyên môn và thực tập sư phạm					
TT1	Sinh viên dân tộc thiểu số được thực tế chuyên môn và thực tập sư phạm ở trường phổ thông vùng DTTS	1	2	3	4	5
TT2	Sinh viên dân tộc thiểu số được thực tế chuyên môn nhiều lần ở trường phổ thông (hoặc ở địa phương) vùng DTTS	1	2	3	4	5
TH	Hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên					
TH1	Có sự tham gia của giáo viên phổ thông trong quá trình xây dựng kế hoạch, chương trình hướng dẫn sinh viên thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên	1	2	3	4	5
TH2	Có sự tham gia của giáo viên phổ thông vùng DTTS trong quá trình hướng dẫn sinh viên thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên	1	2	3	4	5
TH3	Sinh viên DTTS được rèn những năng lực đặc thù phù hợp với yêu cầu giáo dục vùng DTTS	1	2	3	4	5
ĐH	Hoạt động Đoàn, Hội					
ĐH1	Sinh viên DTTS được tham gia các hoạt động tình nguyện ở trường phổ thông (hoặc địa phương) vùng dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
ĐH2	Có câu lạc bộ đặc trưng cho sinh viên DTTS (câu lạc bộ ngôn ngữ DTTS, câu lạc bộ văn hoá DTTS, câu lạc bộ trò chơi dân gian vùng DTTS,v.v...)	1	2	3	4	5

Câu 3. Có nhận định: “xây dựng không đúng qui trình là nguyên nhân của những tồn tại hạn chế trong một số chương trình đào tạo giáo viên hiện nay.”; Thầy/cô có quan điểm như thế nào về nhận định trên?

.....

.....

Câu 4. Thầy/cô có quan điểm như thế nào về việc đổi mới chương trình đào tạo như hiện nay?

.....

.....

Câu 5. Xin thầy/cô cho biết nhận định về ý nghĩa phát triển NLNNGV cho SVDTTS bằng cách khoanh tròn vào những phương án phù hợp với suy nghĩ của bản thân (5 – rất đồng ý; 4 – khá đồng ý; 3 – đồng ý một phần; 2 – không đồng ý; 1 – phân vân)

TT	Nội dung	Mức độ				
YN1	Giúp SVDTTS thực hiện các nội dung học tập, rèn luyện để đáp ứng yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên sau khi tốt nghiệp.	1	2	3	4	5
YN2	Thực hiện chính sách công bằng trong giáo dục đào tạo, đảm bảo chính sách dân tộc của Đảng và Nhà nước trong đào tạo giáo viên.					
YN3	Góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên là người DTTS từ đó nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.					
YN4	Giúp SVDTTS sau khi tốt nghiệp tự tin bước vào thế giới nghề nghiệp, thích ứng với những yêu cầu của nghề đặt ra.					
YN5	Nâng cao chất lượng nhân lực giáo viên cho vùng DTTS					
YN6	Đáp ứng yêu cầu của giáo dục phổ thông vùng DTTS					

PHỤ LỤC 5

PHIẾU KHẢO SÁT **(Dành cho giáo viên phổ thông)**

Để phục vụ cho việc nghiên cứu phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số ở các trường đại học khu vực miền núi phía Bắc, thầy/cô vui lòng đọc kỹ những câu hỏi dưới đây và cho biết ý kiến của mình bằng cách đánh dấu vào những ý phù hợp với suy nghĩ của bản thân.

Ý kiến của thầy/cô là một đóng góp quý báu cho nghiên cứu khoa học.

Câu 1. Để đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông vùng dân tộc thiểu số, theo thầy/cô cần thiết phải phát triển cho sinh viên DTTS những NLNNGV nào dưới đây.

(khoanh tròn vào những phương án phù hợp với suy nghĩ của bản thân (5 – rất cần thiết; 4 – khá cần thiết; 3 – ít cần thiết; 2 – hiếm khi cần thiết; 1 – hoàn toàn không cần thiết)

	Nội dung	Mức độ				
1	Năng lực công tác xã hội vùng dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
2	Năng lực vận động, thuyết phục học sinh dân tộc thiểu số đến trường	1	2	3	4	5
3	Năng lực động viên, thuyết phục, cảm hoá học sinh dân tộc thiểu số trong quá trình dạy học và giáo dục	1	2	3	4	5
4	Năng lực sử dụng ngôn ngữ dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
5	Năng lực tư vấn, giúp đỡ học sinh DTTS trong quá trình học tập, rèn luyện	1	2	3	4	5
6	Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục gắn với bản sắc văn hoá dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5

Câu 2. Ngoài những năng lực trên (trong câu 1), theo thầy/cô còn cần phát triển cho sinh viên dân tộc thiểu số những năng lực nghề nghiệp giáo viên nào để đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông vùng dân tộc thiểu số?

.....

.....

Câu 3. Để phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số, theo thầy/cô trường đại học cần liên kết với trường phổ thông vùng dân tộc thiểu số trong những nội dung nào dưới đây?

(khoanh tròn vào những phương án phù hợp với suy nghĩ của bản thân (5 – rất cần thiết; 4 – khá cần thiết; 3 – ít cần thiết; 2 – hiếm khi cần thiết; 1 – hoàn toàn không cần thiết)

	Nội dung	Mức độ				
1	Liên kết phát triển chương trình dạy học dành cho sinh viên dân tộc thiểu số	1	2	3	4	5
2	Liên kết trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học trên lớp cho sinh viên DTTS	1	2	3	4	5
3	Liên kết trong tổ chức hoạt động thực hành và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên DTTS	1	2	3	4	5
4	Liên kết trong tổ chức hoạt động thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm cho sinh viên DTTS	1	2	3	4	5
5	Liên kết trong tổ chức hoạt động tình nguyện cho sinh viên DTTS	1	2	3	4	5
6	Liên kết trong tổ chức các hoạt động khác:.....					

PHỤ LỤC 6

MÔ HÌNH VẬN DỤNG BIỆN PHÁP 1 VÀ BIỆN PHÁP 5 TRONG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC

Biện pháp 1 trong luận án: “Phát triển chương trình dạy học cho sinh viên dân tộc thiểu số theo hướng mở dựa trên chuẩn đầu ra” được vận dụng cụ thể trong quá trình thực nghiệm là: *“Phát triển chương trình dạy học môn Giáo dục học theo hướng mở dành cho sinh viên dân tộc thiểu số dựa trên chuẩn đầu ra của chương trình”*.

Biện pháp 5 – “Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số” được vận dụng cụ thể trong quá trình thực nghiệm là: *“Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong quá trình dạy học học phần Giáo dục học để phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên cho sinh viên dân tộc thiểu số.”*

I) MÔ TẢ KHÁI QUÁT VỀ HỌC PHẦN GIÁO DỤC HỌC

Giáo dục học là một học phần đặc thù trong đào tạo sư phạm, thường được sử dụng để đào tạo chung cho các chuyên ngành đào tạo giáo viên (một số chuyên ngành sư phạm ở một số trường xây dựng một học phần tương ứng thay thế). Học phần có nội dung bao quát các vấn đề cơ bản của giáo dục nói chung, giáo dục phổ thông nói riêng như lý luận về quá trình dạy học; quá trình giáo dục (theo nghĩa hẹp); về người giáo viên và công tác chủ nhiệm; ngoài ra còn bao quát các vấn đề cơ bản của khoa học giáo dục; các mối quan hệ giữa giáo dục và xã hội, v.v... Những tri thức về những vấn đề đó là cơ sở để phát triển những năng lực sư phạm của người giáo viên.

II) QUY TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC THEO BIỆN PHÁP 1

Bước 1. Đánh giá mức độ phù hợp của chương trình học phần đang thực hiện

Qua một số phân tích trong phần thực trạng, và những nghiên cứu sâu về học phần trong chương trình đào tạo của các trường khảo sát cho thấy về mục tiêu và chuẩn đầu ra đã có sự đổi mới theo hướng tiếp cận năng lực, song chủ yếu về mặt hình thức; nội dung được qui định khá chi tiết theo chương, mục và tương ứng với giáo trình, song nội dung trong giáo trình không đủ làm cơ sở

phát triển năng lực; phương pháp và hình thức dạy học còn nặng về chuyển tải nội dung; phương pháp và hình thức kiểm tra - đánh giá chưa phù hợp với đánh giá năng lực, chủ yếu tập trung đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức ở sinh viên. Do đó, cần đổi mới toàn diện về mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương pháp và hình thức dạy học; phương pháp và hình thức kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp.

Bước 2. Đổi mới mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần

Cơ sở đổi mới:

(1) Căn cứ vào cấu trúc năng lực nghề nghiệp cần phát triển cho sinh viên sư phạm (Cấu trúc này đã được xây dựng ở chương 1 và đã dựa trên các cơ sở : Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông; Yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành đối với năng lực của người giáo viên; Thực tiễn hoạt động nghề nghiệp của người giáo viên phổ thông vùng dân tộc thiểu số; Những yếu tố mới trong xu hướng hội nhập quốc tế về giáo dục đào tạo; Những thành quả nghiên cứu của các nhà khoa học về năng lực nghề nghiệp).

(2) Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

(3) Thời lượng đào tạo của học phần và quy luật phát triển năng lực nói chung.

Đối sánh giữa cấu trúc NLNNGV với CDR về năng lực của học phần Giáo dục học:

Cấu trúc NLNNGV		CDR về năng lực của học phần Giáo dục học	
Nhóm phẩm chất và năng lực	Năng lực thành phần	Các tiêu chí đầu ra	Các tiêu chuẩn năng lực đầu ra
Giá trị và phẩm chất nghề nghiệp giáo viên	Tình yêu nghề, yêu học sinh; niềm tin sư phạm; lương tâm và trách nhiệm nghề nghiệp; lòng khoan dung; lạc quan; công bằng, v.v...	Nhóm giá trị hướng vào bản thân: Cần cù, ham học hỏi, nhẫn nại, giữ chữ tín, năng động, sáng tạo Nhóm giá trị hướng	Năng lực tự chủ

		vào công việc: Yêu nghề; trách nhiệm nghề nghiệp. Nhóm giá trị hướng vào người khác (đồng nghiệp và học sinh): đoàn kết; yêu thương học sinh; khoan dung; niềm tin sự phạm.	
Năng lực khoa học chuyên ngành	Năng lực làm chủ tri thức môn học giảng dạy và hiểu biết sâu rộng về khoa học chuyên ngành; Năng lực vận dụng tri thức khoa học chuyên ngành với thực tiễn cuộc sống; Năng lực thực hành và nghiên cứu khoa chuyên ngành; Năng lực tư duy và giải quyết các vấn đề liên quan tới khoa học chuyên ngành,v.v...	Đầy đủ, chính xác về nội dung môn học; Liên hệ được nội dung môn học với thực tiễn; Tổ chức được các hoạt động thực hành gắn với nội dung môn học.	Năng lực về nội dung môn học (với sinh viên chuyên ngành TLGDH) (Với sinh viên các khoa cơ bản thể hiện ở năng lực về nội dung bài dạy (thể hiện trong kế hoạch và hoạt động thực hành dạy học của sinh viên)

Năng lực nghiệp vụ sư phạm			
(I) Năng lực dạy học	(1) Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh;	Xây dựng được kế hoạch dạy học;	(I) Năng lực dạy học
	(2) Năng lực vận dụng phối hợp phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với môi trường và đặc điểm của học sinh;	Vận dụng được phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học;	
	(3) Năng lực dạy học phân hoá và dạy học tích hợp gắn với văn hoá và thực tiễn sản xuất của địa phương;	Đề xuất được phương pháp đánh giá, phân loại năng lực nhận thức của học sinh; Xây dựng và sử dụng được câu hỏi và bài tập mang tính phân hoá trong quá trình dạy học;	
	(4) Năng lực tổ chức và quản lý lớp học;	Tổ chức và quản lý được học sinh trong quá trình dạy học;	
	(5) Năng lực đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh theo tiếp cận năng lực;	Vận dụng được các phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực;	
	(6) Năng lực xây dựng môi trường học tập cho	Xây dựng được môi trường học tập trên	

	học sinh;	lớp thuận lợi với hoạt động học tập của học sinh;	
	(7) Năng lực xây dựng và khai thác hồ sơ dạy học;	Xây dựng và khai thác được hồ sơ dạy học.	
	(8) Năng lực phát triển chương trình học phần;		
	(9) Năng lực sử dụng ngôn ngữ;	Sử dụng ngôn ngữ (ngôn từ, phi ngôn từ) phù hợp trong quá trình dạy học;	
	(10) Năng lực dạy học trực tuyến;	Sử dụng được một số phần mềm ứng dụng dạy học trực tuyến;	
	(11) Năng lực thích ứng với môi trường dạy học.		
(II) Năng lực giáo dục	(1) Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục;	Xây dựng được kế hoạch giáo dục học sinh;	(II) Năng lực giáo dục
	(2) Năng lực vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong quá trình giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi;	Vận dụng được các phương pháp giáo dục tích cực phù hợp với các tình huống giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi.	
	(3) Năng lực xử lý tình huống giáo dục học sinh;	Xử lý được các tình huống giáo dục học sinh;	
	(4) Năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục cho	Tổ chức được một số hoạt động giáo dục	

	học sinh;	học sinh;	
	(5) Năng lực làm công tác chủ nhiệm lớp;	Xây dựng được các loại kế hoạch của giáo viên chủ nhiệm lớp; Tổ chức được một số hoạt động cho học sinh lớp chủ nhiệm;	
	(6) Năng lực phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường;	Lập được kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong giáo dục học sinh.	
	(7) Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;	Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh;	
	(8) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục học sinh;	Xây dựng được các tiêu chí của một môi trường thuận lợi đối với quá trình giáo dục học sinh.	
	(9) Năng lực xây dựng, quản lý và khai thác hồ sơ giáo dục;	Thiết lập được nội dung của hồ sơ giáo dục.	
(III) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục	(1) Năng lực xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường;	Xây dựng được các tiêu chí đánh giá môi trường lớp học và trường học an toàn.	(III) Năng lực xây dựng môi trường giáo dục
	(2) Năng lực tạo dựng các giá trị văn hoá nhà trường;	Xác định được các giá trị cốt lõi của văn hoá nhà trường.	
	(3) Năng lực phối hợp các lực lượng xây dựng văn hoá nhà trường.		

(IV) Năng lực phát triển cá nhân	(1) Năng lực tự học;	Lập được kế hoạch tự học; Thực hiện hiệu quả kế hoạch tự học;	(IV) Năng lực phát triển cá nhân
	(2) Năng lực nghiên cứu khoa học;	Xây dựng được một số công cụ nghiên cứu đề tài thuộc lĩnh vực khoa học giáo dục.	
	(3) Năng lực giao tiếp;	Thực hiện đúng văn hoá giao tiếp ứng xử và giao tiếp sư phạm.	
	(4) Năng lực hợp tác.	Hợp tác hiệu quả với bạn trong quá trình làm việc nhóm.	
(V) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục	(1) Năng lực sử dụng ngoại ngữ trong nghiên cứu, dạy học và giáo dục học sinh;		(V) Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục
	(2) Năng lực khai thác công nghệ truyền thông trong dạy học, giáo dục;	Khai thác được nguồn thông tin trên các phương tiện truyền thông phục vụ cho hoạt động dạy học, giáo dục.	
	(3) Năng lực ứng dụng công nghệ tin học và truyền thông trong dạy học, giáo dục học sinh;	Ứng dụng được ít nhất một phần mềm tin học trong dạy học.	
(VI) Năng lực công tác xã hội	(1) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động tập thể, các hoạt động của	Xây dựng được kế hoạch tổ chức hoạt động tập thể;	(VI) Năng lực công tác xã hội

	Đội thiếu niên và Đoàn thanh niên ở trường phổ thông;	Tổ chức được các hoạt động tập thể.	
	(2) Năng lực thiết kế và tổ chức các hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.	Xây dựng được kế hoạch tổ chức một dạng hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.	

CDR của học phần Giáo dục học:

Chuẩn đầu ra về giá trị nghề nghiệp

Tiêu chuẩn 1. Nhóm giá trị hướng vào bản thân: Cần cù, ham học hỏi, nhẫn nại, giữ chữ tín, năng động, sáng tạo.

Tiêu chuẩn 2. Nhóm giá trị hướng vào công việc và người khác: Yêu nghề; trách nhiệm nghề nghiệp; đoàn kết; yêu thương học sinh; khoan dung; niềm tin sự phạm.

Chuẩn đầu ra về năng lực khoa học chuyên ngành

Tiêu chuẩn 3. Năng lực về khoa học chuyên ngành: (với sinh viên chuyên ngành TLGDH là nội dung môn GDH); (Với sinh viên các khoa cơ bản thể hiện ở năng lực về nội dung bài dạy (thể hiện trong kế hoạch và hoạt động thực hành dạy học của sinh viên). Cụ thể gồm: 1- Đầy đủ, chính xác về nội dung môn học; 2 - Liên hệ được nội dung môn học với thực tiễn; 3 - Tổ chức được các hoạt động thực hành gắn với nội dung môn học.

Chuẩn đầu ra về năng lực sư phạm

Tiêu chuẩn 4. Năng lực dạy học: 1-Xây dựng được kế hoạch dạy học; 2 - Vận dụng được phối hợp các phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học; 3 - Đề xuất được phương pháp đánh giá, phân loại năng lực nhận thức của học sinh; 4 - Xây dựng và sử dụng được câu hỏi và bài tập mang tính phân hoá trong quá trình dạy học; 5 - Tổ chức và quản lý được học sinh trong quá trình dạy học; 6 - Vận dụng được các phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh theo tiếp cận năng lực; 7 - Xây dựng được môi trường học tập trên lớp thuận lợi với hoạt động học tập của học sinh; 8 - Xây dựng và khai thác được hồ sơ dạy học; 9 - Sử dụng ngôn ngữ (ngôn từ, phi ngôn từ) phù hợp trong quá trình dạy học; 10 - Sử dụng được một số phần mềm ứng dụng dạy học trực tuyến.

Tiêu chuẩn 5. Năng lực giáo dục: 1- Xây dựng được kế hoạch giáo dục học sinh; 2 - Vận dụng được các phương pháp giáo dục tích cực phù hợp với các tình huống giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi; 3 - Xử lý được các tình huống giáo dục học sinh; 4 - Tổ chức được một số hoạt động giáo dục

học sinh; 5 - Xây dựng được các loại kế hoạch của giáo viên chủ nhiệm lớp; Tổ chức được một số hoạt động cho học sinh lớp chủ nhiệm; 6 - Lập được kế hoạch phối hợp các lực lượng giáo dục trong giáo dục học sinh; 7 - Năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh; 8 - Xây dựng được các tiêu chí của một môi trường thuận lợi đối với quá trình giáo dục học sinh; 9 - Thiết lập được nội dung của hồ sơ giáo dục.

Tiêu chuẩn 6. Năng lực xây dựng môi trường giáo dục: 1 - Xây dựng được các tiêu chí đánh giá môi trường lớp học và trường học an toàn; 2 - Xác định được các giá trị cốt lõi của văn hoá nhà trường.

Tiêu chuẩn 7. Năng lực phát triển cá nhân: 1 - Lập được kế hoạch tự học; 2 - Thực hiện hiệu quả kế hoạch tự học; 3 - Xây dựng được một số công cụ nghiên cứu đề tài thuộc lĩnh vực khoa học giáo dục; 4 - Thực hiện đúng văn hoá giao tiếp ứng xử và giao tiếp sư phạm.; 5 - Hợp tác hiệu quả với bạn trong quá trình làm việc nhóm.

Tiêu chuẩn 8. Năng lực sử dụng tiếng dân tộc hoặc ngoại ngữ và năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học, giáo dục: 1 - Khai thác được nguồn thông tin trên các phương tiện truyền thông phục vụ cho hoạt động dạy học, giáo dục; 2 - Ứng dụng được một số phần mềm tin học trong dạy học.

Tiêu chuẩn 9. Năng lực công tác xã hội: 1 - Xây dựng được kế hoạch tổ chức hoạt động tập thể; 2 - Tổ chức được các hoạt động tập thể; 3 - Xây dựng được kế hoạch tổ chức một dạng hoạt động văn hoá, chính trị xã hội ở địa phương.

Bước 3. Phát triển (đổi mới) nội dung học phần Giáo dục học

Dựa trên chuẩn đầu ra xây dựng ở bước 2; kế thừa và bổ sung những nội dung phù hợp. Nội dung chương trình học phần được thiết kế thành 5 modul (tích hợp nội dung chương 2 trong chương trình cũ vào modul 1):

Modul 1. Những vấn đề chung về giáo dục và Giáo dục học

Modul 2. Mục đích, nhiệm vụ giáo dục ở nhà trường phổ thông

Modul 3. Tổ chức hoạt động dạy học ở trường phổ thông

Modul 4. Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông

Modul 5. Người giáo viên và công tác chủ nhiệm lớp ở trường phổ thông

Lập ma trận mối quan hệ giữa chuẩn đầu ra với các modul kiến thức để xác định nội dung tri thức cốt lõi làm cơ sở phát triển năng lực - tri thức phải biết và tri thức mở rộng - tri thức cần biết của modul:

Tiêu chuẩn/tiêu chí	Nội dung tri thức cốt lõi của modul				
	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5
TCn - 1					
TCn - ...					

Cấu trúc của các modul gồm các phần sau:

A. Khái quát về modul

B. Mục tiêu đầu ra ở người học

C. Nội dung của modul

Modul bao gồm nhiều nội dung; mỗi nội dung được xây dựng thành các các hoạt động mà sinh viên phải thực hiện;

Trong phần khái quát các nội dung và các hoạt động được xác định về thời lượng học tập trên lớp và thời lượng tự học ngoài giờ lên lớp tối thiểu cần thực hiện để đạt được chuẩn đầu ra của học phần.

Các nội dung và hoạt động cụ thể được thiết kế theo cấu trúc:

Nội dung 1

1. Mục tiêu

2. Kiểm tra đầu vào

3. Các hoạt động và nội dung hoạt động

4. Thông tin (định hướng tri thức cốt lõi làm cơ sở phát triển năng lực - tri thức phải biết và tri thức mở rộng - tri thức cần biết)

5. Đánh giá đầu ra

Nội dung 2

1...

2.....

D. Tài liệu tham khảo

E. Phụ lục

Bước 4. Xác định phương pháp và hình thức tổ chức dạy

Để đạt được chuẩn đầu ra của học phần Giáo dục học cần chú trọng các phương pháp dạy học bằng tình huống, phương pháp giải quyết vấn đề, phương pháp dự án, phương pháp dạy học thực hành và các kỹ thuật dạy học tích cực.

Bước 5. Bổ sung học liệu từ nhiều nguồn và xây dựng học liệu số

Bước 6. Xác định phương pháp và hình thức kiểm tra - đánh giá

Để đánh giá mức độ đạt được mục tiêu và chuẩn đầu ra - đánh giá mức độ phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên cần chú trọng đánh giá quá trình, đánh giá theo tiêu chí và minh chứng.

Bước 7. Thực hiện chương trình

(Vận dụng phối hợp biện pháp 5 - Kết hợp phương thức đào tạo trực tiếp với chuyển đổi số trong phát triển NLNN cho sinh viên và SVDTTS hoặc phối hợp với các biện pháp khác)

Bước 8. Phân tích những kết quả đạt được và tồn tại hạn chế, xác định nguyên nhân và đề xuất phương hướng phát triển chương trình tiếp theo.

III) QUY TRÌNH DẠY HỌC HỌC PHẦN GIÁO DỤC HỌC THEO BIỆN PHÁP 5

Bước 1. Xác định mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp qua hoạt động dạy học học phần Giáo dục học. (Nội dung này đã được xác định qua việc vận dụng phối hợp với biện pháp 7 - đã xác định được chuẩn đầu ra của học phần)

Bước 2. Xác định nội dung tương tác trực tiếp trên lớp và nội dung chuyển đổi số.

Mẫu xác định nội dung tương tác:

Modul/Nội dung	Nội dung tương tác trực tiếp trên lớp	Nội dung chuyển đổi số (online và offline)
Modul 1. Những vấn đề chung về giáo dục và Giáo dục học		
Nội dung 1		1. Mục tiêu

Modul/Nội dung	Nội dung tương tác trực tiếp trên lớp	Nội dung chuyển đổi số (online và offline)
1. Mục tiêu 2. Kiểm tra đầu vào 3. Các hoạt động khái quát và hoạt động cụ thể 4. Thông tin (định hướng tri thức cốt lõi làm cơ sở phát triển năng lực - tri thức phải biết và tri thức mở rộng - tri thức cần biết) 5. Đánh giá đầu ra Nội dung 2	2. Kiểm tra đầu vào trực tiếp 3. Các hoạt động tương tác trực tiếp 5. Giảng viên đánh giá (đánh giá năng lực đầu ra)	2. Kiểm tra đầu vào gián tiếp 3. Các hoạt động tương tác gián tiếp 4. Thông tin (định hướng tri thức cốt lõi làm cơ sở phát triển năng lực - tri thức phải biết và tri thức mở rộng - tri thức cần biết) 5. Hướng dẫn sinh viên tự đánh giá
Modul n. Mục đích, nhiệm vụ giáo dục ở nhà trường phổ thông		

Bước 3. Xác định và chuẩn bị nền tảng công nghệ số và cơ sở vật chất

Nền tảng về hệ thống mạng internet; máy tính cá nhân có màn hình cảm ứng; máy chiếu; bảng chiếu, v.v...

Nền tảng về môi trường tương tác: Zoom, Zalo.

Nền tảng hỗ trợ tương tác: Powerpoint, Active board, Word, Google Form

Giải thích về nền tảng công nghệ được lựa chọn ở trên:

Máy tính cá nhân có màn hình cảm ứng kết hợp với phần mềm Active board, cùng với máy chiếu, bảng chiếu thông thường cho phép giảng viên thao tác trên màn hình máy tính như trên bảng phấn (chủ động viết, vẽ); kết hợp với các tính năng đa dạng (tích hợp video, âm thanh, hình ảnh, ghi âm, ghi hình...)

của phần mềm, giảng viên dễ dàng tổ chức hoạt động dạy mang tính chủ động, linh hoạt khi tương tác trực tiếp trên lớp (nếu sử dụng Powerpoint sẽ bị cứng nhắc, thiếu chủ động).

Phần mềm Powerpoint, Word chủ yếu để chia sẻ, hướng dẫn sinh viên nghiên cứu những nội dung lý thuyết theo nhóm, được thực hiện gián tiếp qua môi trường Zalo nhóm, lớp học phần (Những ứng dụng này quen thuộc và dễ sử dụng đối với sinh viên).

Phần mềm zoom được sử dụng để tương tác và trợ giúp online với các nhóm sinh viên hoặc sinh viên cả lớp.

Phần mềm zalo được sử dụng không chỉ để quản lý lớp học (quản lý sĩ số, chuyên cần - nhóm Ban cán sự lớp; các tổ) mà còn được sử dụng để thực hiện dạy học phân hoá (nhóm sinh viên DTTS, nhóm chuyên gia, nhóm sinh viên tự chọn, nhóm dự án...), các nhóm có sự đan xen, hoán đổi vị trí để tránh sự phân biệt.

Ứng dụng google form được sử dụng để đánh giá nhanh đầu vào hoặc đánh giá quá trình về vốn sống hoặc mức độ lĩnh hội tri thức, hay quan điểm của sinh viên về vấn đề học tập qua hình thức trắc nghiệm.

Phần mềm Active board là ứng dụng song hành với bảng tương tác thông minh. Tuy nhiên, trong điều kiện chưa có bảng tương tác, giảng viên vẫn có thể khai thác các tính năng nhất định của phần mềm như đã trình bày ở trên trong quá trình giảng dạy. Ngoài ra với tính năng ghi âm, và quay phim màn hình, giảng viên có thể tạo được các video hướng dẫn sinh viên học tập offline hiệu quả.

Bước 4. Xây dựng kế hoạch dạy học trực tiếp kết hợp chuyển đổi số

Căn cứ vào kết quả thực hiện ở bước 2 và bước 3, tiến hành thiết kế các hoạt động dạy học (hoạt động dạy học trực tiếp, hoạt động dạy học online, hoạt động dạy học offline).

Thiết kế các hoạt động dạy học phải mô tả rõ hoạt động của giảng viên, hoạt động của sinh viên; mô tả về mục tiêu, nội dung và cách thức tiến hành hoạt động; đồng thời chú ý tới các khâu (hình thành kiến thức, rèn kỹ năng, đánh giá), chú ý tới cơ sở hạ tầng, phương tiện để thực hiện hoạt động, thời lượng và mức độ phát triển năng lực dự kiến.

Vận dụng kết hợp với biện pháp 1, các hoạt động dạy học cần được thiết kế theo logic của các modul kiến thức bao gồm các hoạt động của modul và các hoạt động tương tác tương ứng (hoạt động dạy của giảng viên, hoạt động học của sinh viên).

Bước 5. Số hoá thông tin - xây dựng học liệu số

Học liệu số bao gồm các định dạng văn bản số (sách, giáo trình, tài liệu hướng dẫn, v.v...); các tệp âm thanh, hình ảnh, video, sản phẩm của các phần mềm dạy học hoặc bài giảng điện tử của giảng viên (sản phẩm tích hợp của nhiều ứng dụng số).

Học liệu số được xây dựng đáp ứng hoạt động dạy học học phần Giáo dục học bao gồm:

+ Giáo dục học đại cương - Nguyễn Văn Hộ, Hà Thị Đức; Lý luận dạy học hiện đại - Nguyễn Văn Hộ; Lý luận và phương pháp dạy học hiện đại - Trần Khánh Đức; Dạy học hiện đại - Đặng Thành Hưng.

+ Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông;

+ Hệ thống câu hỏi, bài tập định hướng hoạt động học tập của sinh viên;

+ Các video do giảng viên xây dựng và sưu tầm;

+ Các tư liệu về giáo dục vùng đồng bào dân tộc thiểu số;

+ Các nguồn tài liệu số hoá khác do giảng viên và sinh viên thực hiện;

Bước 6. Số hoá quy trình

Số hoá quy trình là quá trình sử dụng các nền tảng công nghệ ở bước 3; và nguồn học liệu số ở bước 5 để thực hiện kế hoạch dạy học ở bước 4.

Bước 7. Thực hiện kế hoạch dạy học trực tiếp kết hợp chuyển đổi số

Bước 8. Tổng kết, đánh giá quá trình đào tạo (Chi tiết trong nội dung đánh giá kết quả thực nghiệm)

PHỤ LỤC 7

MỘT SỐ MẪU PHIẾU ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ PHÁT TRIỂN NLNNGV CHO SINH VIÊN DTTS

1. PHIẾU DÀNH CHO GIẢNG VIÊN ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC LẬP KẾ HOẠCH DẠY HỌC CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Họ tên sinh viên:

Lớp:

Trường:

Tiêu chí và thang điểm đánh giá:

Năng lực thành phần	Thang điểm 10
1. Năng lực xác định nội dung trọng tâm của bài học	2 đ
2. Năng lực xây dựng mục tiêu dạy học phù hợp với đối tượng học sinh dân tộc thiểu số.	2 đ
3. Năng lực vận dụng phương pháp, phương tiện dạy học trong thiết kế các hoạt động học tập của học sinh dân tộc thiểu số (khuyến khích sự sáng tạo trong việc khai thác các phương tiện dạy học cơ bản phù hợp với điều kiện giáo dục vùng dân tộc thiểu số).	2 đ
4. Năng lực tích hợp nội dung giáo dục địa phương vào bài học (phù hợp với điều kiện kinh tế, xã hội, văn hoá vùng dân tộc thiểu số).	1 đ
5. Năng lực thiết kế hoạt động thu thông tin phản hồi và đánh giá kết quả học tập của học sinh trong giờ học phù hợp với đặc điểm học sinh dân tộc thiểu số.	1 đ
6. Năng lực dự kiến các tình huống sư phạm nảy sinh trong quá trình dạy học cho học sinh dân tộc thiểu số và dự kiến phương hướng giải quyết.	1 đ
7. Năng lực phát triển kế hoạch dạy học sau khi thực hiện hoạt động dạy học.	1 đ

2. PHIẾU DÀNH CHO GIẢNG VIÊN ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC GIẢNG DẠY CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ TRONG GIỜ THỰC HÀNH GIẢNG DẠY

Họ tên sinh viên:

Lớp:

Trường:

Năng lực thành phần	Thang điểm 10
1. Năng lực làm chủ kiến thức bài học.	2 đ
2. Năng lực phối hợp các phương pháp tổ chức hoạt động học tập của học sinh.	2 đ
3. Năng lực khai thác và sử dụng phương tiện dạy học (khuyến khích sự sáng tạo trong việc vận dụng các phương tiện cơ bản thích ứng với hoàn cảnh khó khăn của vùng dân tộc thiểu số).	2 đ
4. Năng lực sử dụng ngôn ngữ (có khả năng sử dụng tiếng dân tộc để giải quyết các khó khăn của học sinh liên quan đến bài học).	1 đ
5. Năng lực thu thông tin phản hồi và đánh giá hoạt động học tập của học sinh trong giờ học.	1 đ
6. Năng lực giải quyết các tình huống sư phạm diễn ra trong giờ học (ví dụ như học sinh mất trật tự, không chú ý học tập, v.v...).	1 đ
7. Năng lực đánh giá, rút kinh nghiệm sau giờ dạy.	1 đ

3. PHIẾU DÀNH CHO GIẢNG VIÊN ĐÁNH GIÁ KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Họ tên sinh viên:

Lớp:

Trường:

Tiêu chí và thang điểm đánh giá:

Tiêu chí	Thang điểm 10
1. Xác định được tên kế hoạch và chủ đề; đối tượng và thời gian tổ chức hoạt động.	0,5 đ
2. Xác định được mục tiêu tổ chức hoạt động.	1,5 đ
3. Xác định được lực lượng tham gia tổ chức hoạt động.	0,25 đ
4. Thiết kế được các hoạt động cụ thể (ít nhất 3 hoạt động) để thực hiện chủ đề (trong hoạt động phải chỉ rõ tên hoạt động; yêu cầu cần đạt; điều kiện, phương tiện thực hiện hoạt động; nội dung và phương pháp tổ chức hoạt động; tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động).	6,0 đ
5. Nhận xét, đánh giá sản phẩm hoạt động tổ chức hoạt động.	1.75 đ

4. PHIẾU DÀNH CHO GIẢNG VIÊN ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC XỬ LÝ TÌNH HUỐNG GIÁO DỤC CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Họ tên sinh viên:

Lớp:

Trường:

Tiêu chí và thang đánh giá

Tiêu chí	Thang điểm 10
1. Bao quát được các đối tượng cần tác động trong tình huống (học sinh; phụ huynh; giáo viên và các bên liên quan).	1 đ
2. Đảm bảo tính sư phạm (phù hợp với mục tiêu và nguyên tắc giáo dục).	3 đ
3. Vận dụng các phương pháp giáo dục phù hợp với tình huống; các biện pháp tác động đảm bảo mang lại hiệu quả.	3 đ
4. Giải quyết tình huống mang tính nghệ thuật sư phạm (các thủ pháp ngôn từ, phi ngôn từ, yếu tố tâm lý).	3 đ

PHỤ LỤC 8

ĐỀ CƯƠNG HỌC PHẦN BỔ TRỢ KIẾN THỨC CHO SVDTTS

TRƯỜNG ĐẠI HỌC

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập – Tự do – Hạnh phúc

ĐỀ CƯƠNG HỌC PHẦN

TÊN HỌC PHẦN: GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO
HỌC SINH PHỔ THÔNG NGƯỜI DÂN
TỘC THIỂU SỐ

MÃ HỌC PHẦN:

1. Thông tin về học phần

- Số tín chỉ: 02; Tổng số tiết quy chuẩn: 30 tiết
(Lý thuyết: 15; Bài tập: 6; Thực hành: 10; Thảo luận: 9; Thực tế chuyên môn: 5)
- Loại học phần: Tự chọn dành cho sinh viên dân tộc thiểu số
- Học phần tiên quyết: Không
- Ngôn ngữ giảng dạy: Tiếng Việt: ☒ Tiếng Anh: ☐
- Đơn vị phụ trách:

2. Thông tin về các giảng viên

.....

3. Mục tiêu của học phần (kí hiệu MT)

* Về kiến thức

MT1: Trình bày được khái niệm, mục tiêu, nội dung và con đường giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông.

MT2: Phân tích được các đặc điểm của học sinh dân tộc thiểu số và nguyên tắc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông người dân tộc thiểu số.

* Về kỹ năng

MT3: Lập được kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông người dân tộc thiểu số.

MT4: Đánh giá được các điều kiện vùng dân tộc thiểu số và thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông người dân tộc thiểu số ở vùng dân tộc thiểu số.

*** Về năng lực tự chủ và trách nhiệm**

MT5: Có ý thức giữ gìn bản sắc văn hoá dân tộc và tích cực nghiên cứu nâng cao năng lực giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông người dân tộc thiểu số.

4. Mức đóng góp của học phần cho chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo

(Căn cứ vào học phần này được chọn làm học phần bổ trợ kiến thức, kỹ năng cho sinh viên dân tộc thiểu số ở chương trình đào tạo nào để xác định cụ thể mức đóng góp của học phần cho chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo đó.)

Học phần đóng góp cho chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo (kí hiệu C) theo mức độ sau:

0 = Không đóng góp; 1 = Mức thấp; 2= Mức trung bình; 3= Mức cao

5. Nội dung tóm tắt của học phần

Học phần Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh người dân tộc thiểu số trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông như các khái niệm kỹ năng sống và giáo dục kỹ năng sống, những tri thức về mục tiêu, nội dung và con đường giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông. Đặc biệt học phần trang bị cho sinh viên những kiến thức để giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông người dân tộc thiểu số như những kiến thức về đặc điểm kinh tế, chính trị - xã hội, văn hoá của vùng đồng bào dân tộc thiểu số, đặc điểm của học sinh dân tộc thiểu số; mục tiêu, nội dung, nguyên tắc và phương pháp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số.

6. Phương pháp, hình thức tổ chức dạy học

Vận dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực để tổ chức giảng dạy học phần cho sinh viên dân tộc thiểu số.

7. Nhiệm vụ của sinh viên

Sinh viên tham gia học phần này phải thực hiện:

- Chuyên cần: Đi học đúng giờ, đảm bảo dự tối thiểu 80% số giờ lên lớp lý thuyết, 100% giờ thực hành; chuẩn bị cho bài học: đọc tài liệu theo hướng dẫn của giảng viên

- Bài tập: Hoàn thành 01 bài tập cá nhân và nộp sản phẩm đúng hạn cho giảng viên

- Thực hành: Hoàn thành 01 nội dung thực hành, nộp sản phẩm theo yêu cầu của giảng viên; trình bày sản phẩm trước lớp.

8. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên

8.1. Thang điểm đánh giá

Sử dụng thang 10 điểm cho tất cả các hình thức đánh giá trong học phần.

8.2. Hình thức, tiêu chí đánh giá và trọng số điểm

Số tín chỉ của HP	Số điểm đánh giá quá trình (QT)			Tổng số đầu điểm QT
	Chuyên cần	Thường xuyên	Số bài kiểm tra định kỳ	
3	1	2	2	5

- Trọng số điểm:

+ Đánh giá quá trình 50% (trong đó kiểm tra định kỳ 25%, kiểm tra thường xuyên 15%, chuyên cần 10%)

+ Thi kết thúc học phần: 50%

9. Học liệu

9.1. Tài liệu học tập:

1. Nguyễn Thanh Bình (2007), *Giáo dục kỹ năng sống, Giáo trình dành cho sinh viên Cao đẳng sư phạm*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

9.2. Tài liệu tham khảo:

1. Nguyễn Thanh Bình (2010), *Giáo trình chuyên đề giáo dục kỹ năng sống*, NXB Đại học sư phạm.

10. Nội dung chi tiết của học phần

Tuần	Nội dung	Tài liệu	CĐR của HP
	Chương 1 : NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN VỀ GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG		
1 - 5	A. Nội dung giảng dạy trên lớp (20 tiết) Nội dung giảng dạy lý thuyết (7 tiết) 1.1. Khái niệm kỹ năng sống và giáo dục kỹ năng sống 1.1.1. Kỹ năng sống 1.1.2. Giáo dục kỹ năng sống 1.2. Tầm quan trọng của việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông 1.2.1. Yêu cầu của xã hội 1.2.3. Nhu cầu của cá nhân 1.3. Mục tiêu, nội dung và con đường giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông 1.3.1. Mục tiêu 1.3.2. Nội dung 1.3.3. Con đường 1.4. Vai trò của các lực lượng tham gia giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông 1.4.1. Vai trò của nhà trường trong quá trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông 1.4.2. Vai trò của gia đình trong quá trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông Hình thức tổ chức dạy học: <i>Thuyết trình, nêu vấn đề, làm việc nhóm</i>	[1], [2]	

Tuần	Nội dung	Tài liệu	CDR của HP
	<i>Yêu cầu đối với SV:</i> <i>Đọc tài liệu, ghi chép và trả lời câu hỏi của giảng viên</i> * Nội dung thảo luận (7 tiết) 1. Cha mẹ có vai trò như thế nào trong việc giáo dục kỹ năng sống cho con trẻ? 2. Nội dung giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông trong gia đình và nhà trường có gì giống và khác nhau? 3. Tại sao phải giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông? 4. Giáo dục kỹ năng sống có mối quan hệ với các nhiệm vụ giáo dục khác như thế nào? <i>Yêu cầu sinh viên:</i> Đọc tài liệu, Báo cáo bài thảo luận trước lớp * Nội dung bài tập cá nhân, nhóm: (6 tiết) 1. Xác định mục tiêu giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học/ trung học cơ sở/ trung học phổ thông. 2. Lập kế hoạch tìm hiểu thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở một trường phổ thông cụ thể trên địa bàn. <i>Yêu cầu sinh viên:</i> Chuẩn bị bài tập ở nhà và báo cáo bài tập trước lớp.		
	B. Nội dung tự học (tiết) 1.4.3. Vai trò của các tổ chức xã hội trong quá trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông	[1], [2]	

Tuần	Nội dung	Tài liệu	CĐR của HP
6 – 10	Chương 2. GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG NGƯỜI DÂN TỘC THIỂU SỐ		
	A. Nội dung thực hiện trên lớp (25 tiết) * Nội dung giảng dạy lí thuyết: (8 tiết) 2.1. Đặc điểm kinh tế, chính trị - xã hội, văn hoá vùng đồng bào dân tộc thiểu số 2.1.1. Đặc điểm kinh tế 2.1.2. Đặc điểm văn hoá 2.2. Đặc điểm của học sinh dân tộc thiểu số 2.2.1. Đặc điểm của học sinh tiểu học 2.2.2. Đặc điểm của học sinh trung học cơ sở 2.2.3. Đặc điểm của học sinh trung học phổ thông 2.3. Mục tiêu, nội dung và nguyên tắc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số 2.3.1. Mục tiêu 2.3.2. Nội dung 2.3.3. Nguyên tắc 2.4. Phương pháp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số 2.4.1. Khái niệm phương pháp giáo dục kỹ năng sống 2.4.2: Hệ thống các phương pháp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số Hình thức tổ chức dạy học: <i>Thuyết trình, nêu vấn đề, thực hành, làm việc nhóm</i>	[1], [2]	Ch3, ch4, ch6, ch8, ch9

Tuần	Nội dung	Tài liệu	CDR của HP
	<i>Yêu cầu đối với SV:</i> <i>Đọc tài liệu, ghi chép và trả lời câu hỏi của giảng viên</i> * Nội dung thảo luận: (2 tiết) 1. Những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số 2. Những thuận lợi và khó khăn trong quá trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số <i>Yêu cầu sinh viên:</i> Thảo luận nhóm và báo cáo trước lớp * Thực hành: (10 tiết) 1. Xây dựng kế hoạch giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh dân tộc thiểu số. 2. Lập kế hoạch giáo dục kỹ năng xây dựng mục tiêu cho học sinh dân tộc thiểu số 3. Lập kế hoạch giáo dục kỹ năng nhận thức cho học sinh dân tộc thiểu số 4. Lập kế hoạch giáo dục kỹ năng giải quyết vấn đề cho học sinh dân tộc thiểu số * Thực tế chuyên môn: (5 tiết) Thực tế chuyên môn ở trường tiểu học/trung học cơ sở/trung học phổ thông vùng dân tộc thiểu số. <i>Yêu cầu sinh viên:</i> Viết báo cáo thu hoạch về hoạt động giáo dục kỹ năng sống ở trường phổ thông vùng đồng bào dân tộc thiểu số.		
	B. Nội dung tự học: (tiết) 2.1.3. Đặc điểm chính trị - xã hội		

12. Yêu cầu của giảng viên đối với học phần

- Phòng học, thực hành: Phòng học có đảm bảo đủ các điều kiện về vệ sinh, ánh sáng, âm thanh, bàn ghế phục vụ cho hoạt động dạy học.
- Phương tiện phục vụ giảng dạy: Loa – mic, Máy chiếu
- Điều kiện khác: Không

....., ngày tháng năm

TRƯỞNG BỘ MÔN

GIẢNG VIÊN BIÊN SOẠN

TRƯỞNG KHOA

HIỆU TRƯỞNG

PHỤ LỤC 9

MỘT SỐ SẢN PHẨM CỦA SINH VIÊN (NHÓM THỰC NGHIỆM)

Sản phẩm làm việc nhóm – Nhóm 1

KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

1. CHỦ ĐỀ: QUÊ HƯƠNG ĐẤT NƯỚC

2. Tên hoạt động: **Quảng bá du lịch Hồ Núi Cốc – Thái Nguyên**

3. Mục tiêu hoạt động:

* Kiến thức

- Biết những thông tin chính về Hồ Núi Cốc- thắng cảnh thiên nhiên của khu vực Đông Bắc: vị trí địa lí, diện tích hệ sinh thái, tầm quan trọng của Hồ Núi Cốc với sản xuất nông - lâm nghiệp

- Nhận biết được các loài động vật hoang dã, những loài thú quý hiếm cần bảo tồn

- Tiềm năng du lịch của Hồ Núi Cốc và xu thế phát triển trong tương lai của quần thể hệ sinh thái thuộc Hồ Núi Cốc.

* Kỹ năng

- Quan sát, thu thập, ghi chép thông tin theo lời kể của hướng dẫn viên và các tài liệu hiện có ở Hồ Núi Cốc.

- Hợp tác làm việc nhóm trong việc làm sản phẩm quảng bá du lịch ở Hồ Núi Cốc.

- Kỹ năng viết đoạn quảng cáo ngắn, làm poster, chụp ảnh và cắt ghép hoàn thiện video quảng cáo

- Vận dụng những thông tin thu được để hiện thực hóa ý tưởng trong quảng cáo cho du lịch sinh thái Hồ Núi Cốc sau khi trải nghiệm thực tế.

* Thái độ

- Chủ động, có ý thức kỷ luật khi tham gia trải nghiệm thực tế

- Trân trọng, giữ gìn và bảo vệ tài nguyên thiên nhiên, cảnh quan của danh thắng của quê hương đất nước nói chung và tại tỉnh Thái Nguyên nói riêng

- Tích cực trong việc thiết kế và làm các sản phẩm quảng bá du lịch Hồ Núi Cốc, Thái Nguyên.

2.1.1. Đối tượng: Học sinh tiểu học (khối 4,5)

2.1.2. Nội dung và hình thức tổ chức:

Hoạt động 1: Tìm hiểu thông tin nguồn về Hồ Núi Cốc Tỉnh Thái Nguyên

Cách tiến hành

TT	Nội dung công việc	Người thực hiện	Thời gian thực hiện	Phương pháp; Phương tiện	Dự kiến kết quả	Ghi chú
1	Sưu tầm tài liệu về Hồ Núi Cốc- Thái Nguyên	Giáo viên phụ trách; GVCN và học sinh	1 tuần (trước trải nghiệm)	Thu thập tài liệu viết, tranh, ảnh, thơ ca...	Bài viết, tranh, ảnh, bài hát, thơ...	
2	Biên soạn tài liệu, phát tài liệu cho học sinh	Giáo viên phụ trách và GVCN	2 ngày	Máy tính	Tài liệu về du lịch Hồ Núi Cốc	
3	Toạ đàm chia sẻ thông tin về du lịch Hồ Núi Cốc	Giáo viên phụ trách; GVCN; học sinh lớp 4,5	Sinh hoạt lớp	Trò chuyện, Đàm thoại, giảng giải	Học sinh có được thông tin ban đầu về khu du lịch sinh thái Hồ Núi Cốc	
4	Khảo sát nhu cầu tham quan Hồ Núi Cốc	Giáo viên chủ nhiệm, HS lớp 4,5; Phụ huynh học sinh	Sinh hoạt lớp	Khảo sát nhu cầu; phỏng vấn HS và PHHS	Bản tổng kết nhu cầu khảo sát các bên liên quan	

Hoạt động 2: Thăm quan Hồ Núi Cốc- Thái Nguyên

TT	Nội dung công việc	Người thực hiện	Thời gian thực hiện	Phương pháp; Phương tiện	Dự kiến kết quả	Ghi chú
1	Lập kế hoạch tham quan Hồ Núi Cốc	Giáo viên phụ trách; PHHS	2 tuần (trước trải nghiệm)	Máy tính, báo cáo tổng hợp nhu cầu khảo sát	Bản kế hoạch	
2	Đi tiền trạm	Giáo viên phụ trách, đại diện PHHS	1 tuần trước trải nghiệm	Phương tiện di chuyển linh hoạt	Bản ghi nhớ về phối hợp tổ chức giữa nhà trường và Ban quản lí Hồ Núi Cốc	
3	Chuẩn bị phương tiện đưa học sinh đi trải nghiệm	Giáo viên, phụ huynh học sinh	Sau khi đi tiền trạm và chọn ngày đi chính thức	Ô tô du lịch	Hợp đồng thuê phương tiện	
4	Tổ chức cho học sinh đi trải nghiệm (có kế hoạch cụ thể)	Giáo viên, HS lớp 4,5; Phụ huynh học sinh	Ngày trải nghiệm đã chọn	Băng xe ô tô du lịch	Tất cả HS khối 4, 5 được tham gia trải nghiệm	

Kế hoạch cụ thể của buổi trải nghiệm

Bước 1: Chia nhóm học sinh và GV phụ trách

- Chia nhóm học sinh theo lớp, bố trí theo xe ô tô khi di chuyển, cử GVCN lớp phụ trách các nhóm đồng thời phối hợp với PHHS để quan sát và quản lý các nhóm HS.

Yêu cầu học sinh chuẩn bị: giấy bút để viết, vẽ, ghi chép, máy ảnh, máy quay phim (nếu có). Yêu cầu học sinh cho vào túi nhỏ, đeo chéo trên người.

Có mặt tại địa điểm sân trường để di chuyển đúng giờ

Bước 2: Tham quan Hồ Núi Cốc bằng thuyền máy (buổi sáng)

Chia nhóm học sinh trên mỗi thuyền, GV phụ trách mỗi nhóm và phụ huynh học sinh đi theo thuyền của các nhóm.

Phổ biến quy tắc ngồi thuyền: Không đùa nghịch, ngồi đúng vị trí quy định, học sinh có thể chụp ảnh và ghi chép lại các thông tin tùy ý.

Trong quá trình tham quan giáo viên có thể đặt các câu hỏi thể hiện hiểu biết của học sinh về Hồ Núi Cốc như: sự tích Hồ Núi Cốc; diện tích của hồ; trữ lượng nước ngọt...(những thông tin đã được phổ biến đến học sinh ở tài liệu phát tay trước trải nghiệm)

Bước 3: Tham quan vườn sinh thái (buổi chiều)

Học sinh di chuyển theo các nhóm có sự giám sát của phụ huynh và GV phụ trách: tự do quan sát thăm thực vật, động vật trong vườn quốc gia, ghi chép thông tin, chụp ảnh phục vụ nhiệm vụ làm sản phẩm quảng bá cho du lịch Hồ Núi Cốc.

Giáo viên phụ trách cần thông báo rõ yêu cầu của hoạt động trải nghiệm trước khi tiến hành và nhắc lại trong quá trình học sinh tham gia trải nghiệm.

Kết thúc thời gian tham quan theo quy định học sinh ra xe và di chuyển về trường theo sắp xếp ban đầu.

Hoạt động 3: Quảng bá du lịch Hồ Núi Cốc- Thái Nguyên (viết quảng cáo, thiết kế poster, làm bảng ảnh, làm video quảng cáo...)

Hình thức: Thi giữa các lớp thuộc 2 khối 4 và 5.

Sản phẩm: Các lớp có thể lựa chọn làm một trong 3 sản phẩm sau:

- + Làm poster quảng bá du lịch;
- + Làm bảng ảnh quảng bá du lịch;
- + Làm video quảng bá du lịch

Bước 1: Giáo viên phổ biến yêu cầu cho các lớp học sinh

Bước 2: Cho học sinh hoàn thiện sản phẩm trong vòng 1 tuần sau trải nghiệm

Bước 3: Tổ chức chấm sản phẩm của các lớp tham dự

2.1.3. Đánh giá: 1. Bài thu hoạch của học sinh sau khi trải nghiệm

2. Sản phẩm quảng bá du lịch Hồ Núi Cốc

Kết quả đánh giá dựa trên thông tin từ giáo viên chủ nhiệm các lớp; phụ huynh học sinh và học sinh giữa các lớp đánh giá lẫn nhau về.

Phụ lục hoạt động

Mẫu 1: Mẫu bài thu hoạch (theo định hướng của giáo viên)

BÀI THU HOẠCH CÁ NHÂN
<i>(Dành cho học sinh sau khi tham gia trải nghiệm tại Hồ Núi Cốc)</i>
Họ và tên:
Lớp:
Em hãy viết cảm nhận của mình sau khi tham gia hoạt động trải nghiệm tại Hồ Núi Cốc- Thái Nguyên theo các ý sau:
1. Em hứng thú nhất với những hoạt động nào ở khu du lịch quốc gia Hồ Núi Cốc? 2. Thông qua buổi trải nghiệm này, em học được những gì? 3. Theo em, làm thế nào để du lịch Hồ Núi Cốc được nhiều du khách viếng thăm hơn?

Mẫu 2: Phiếu đánh giá sản phẩm quảng bá du lịch Hồ Núi Cốc

PHIẾU ĐÁNH GIÁ SẢN PHẨM QUẢNG BÁ DU LỊCH HỒ NÚI CỐC

TT	Sản phẩm	Lớp	Tiêu chí 1	Tiêu chí 2	Tiêu chí 3	Tổng điểm
1						

Người chấm

Ghi chú: Tiêu chí 1: Sự phù hợp theo chủ đề yêu cầu; Tiêu chí 2: Sức lan tỏa, tầm ảnh hưởng; Tiêu chí 3: tính thẩm mỹ (các tiêu chí đều chấm theo thang điểm 10).

Sản phẩm làm việc nhóm – Nhóm 2

1. CHỦ ĐỀ: BẢN SẮC VĂN HÓA DÂN TỘC

2. Tên hoạt động: Trải nghiệm văn hóa các dân tộc Việt Nam

3. Mục tiêu hoạt động:

* Kiến thức

Nhận diện được đặc trưng văn hóa của các dân tộc trong cộng đồng dân tộc Việt bao gồm: nhà ở, trang phục, công cụ lao động, phong tục tập quán, nghệ thuật dân gian, v.v...

* Kỹ năng

Phân biệt được các dân tộc thông qua trang phục, nhà ở; Có hành vi giữ gìn và phát huy bản sắc văn hoá dân tộc;

* Thái độ

Trân trọng bản sắc văn hoá của các dân tộc trong cộng đồng dân tộc Việt, biết giữ gìn và phát triển các giá trị của bản sắc dân tộc mình; Tích cực tham gia các hoạt động trải nghiệm;

4. Đối tượng: Học sinh tiểu học từ lớp 1-lớp 5 (tổ chức theo lớp)

5. Nội dung và hình thức tổ chức: Tính điểm theo thang điểm 100 cho cả 3 hoạt động.

Hoạt động 1: 20 điểm

Hoạt động 2: 30 điểm

Hoạt động 3: 50 điểm

Tổng thời gian của chùm hoạt động trải nghiệm trong chủ đề: 10 ngày

Hoạt động 1: Suy tầm tranh ảnh về văn hoá các dân tộc

Nội dung: Học sinh suy tầm tranh, ảnh về các khía cạnh văn hoá dân tộc như: trang phục, công cụ lao động, nhà ở, phong tục tập quán, văn nghệ dân gian, v.v...

Yêu cầu: sắp xếp tranh ảnh theo các khía cạnh và các nhóm dân tộc.

Thời gian: 2 ngày

Cách thức tổ chức:

Giáo viên thông báo nội dung công việc trong chương trình trải nghiệm vào giờ sinh hoạt lớp. Mỗi lớp chia thành nhiều nhóm, cử nhóm trưởng phân công công việc cho các thành viên trong nhóm. Mỗi thành viên trong nhóm được giao suy tầm các bức tranh, ảnh về các chủ đề khác nhau (trang phục, nhà ở, nghệ thuật, công cụ lao động sinh hoạt...)

Trong thời gian quy định, các nhóm suy tầm, lưu trữ và thiết kế bộ sưu tập một cách hệ thống, khoa học.

Đánh giá: Giáo viên đánh giá theo các tiêu chí như số lượng tranh, ảnh; sự phong phú về bản sắc văn hoá của tranh, ảnh; Chất lượng của tranh, ảnh (đánh giá tối đa 40 điểm)

Mẫu phiếu đánh giá

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG SUY TẦM ẢNH VỀ VĂN HOÁ CÁC DÂN TỘC				
Nhóm	Số lượng tranh, ảnh	Sự phong phú về bản sắc văn hoá của tranh, ảnh	Chất lượng của tranh, ảnh	Tổng điểm
	10	20	10	40/40
1	...		...	...
2...				

Hoạt động 2: Triển lãm ảnh về văn hóa các dân tộc Việt Nam

Nội dung: Dựa trên các bức ảnh mỗi nhóm đã sưu tầm, các nhóm thiết kế trình bày các bức ảnh thành dạng quyển tư liệu ảnh để trưng bày.

Thời gian: 2 ngày

Cách thức tổ chức: Giáo viên thông báo yêu cầu đối với quyển ảnh tư liệu được trưng bày: khổ giấy A3, các bức ảnh được dán trên giấy A4, đóng gáy hoặc ghim gáy để có thể lật trang ảnh.

Các nhóm sắp xếp các bức ảnh theo các chủ đề, dán ảnh lên các trang giấy A3, đóng quyển hoặc kẹp gáy. Khuyến khích sử dụng những câu ca dao, tục ngữ, thành ngữ viết bằng các tiếng dân tộc phù hợp với nội dung bức tranh.

Sau 2 ngày hoàn thành sản phẩm và trưng bày sản phẩm tại lớp
Đánh giá: Giáo viên dựa vào các tiêu chí để đánh giá như tính thẩm mỹ, nghệ thuật; thiết kế khoa học, hợp lí; thuyết minh rõ ràng, truyền cảm.

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG TRƯNG BÀY ẢNH VỀ VĂN HOÁ CÁC DÂN TỘC				
Nhóm	Tính thẩm mỹ, nghệ thuật	Thiết kế khoa học, hợp lí	Thuyết minh	Tổng điểm
	10	10	10	30
1	...		...	...
2...				

Nhóm	Tính thẩm mỹ, nghệ thuật	Thiết kế khoa học, hợp lí	Thuyết minh	Tổng điểm
	10	10	10	30
1	...		...	...
2...				

Hoạt động 3: Thi thiết kế và trình diễn trang phục dân tộc

Nội dung: Thiết kế trang phục theo mẫu dựa trên các nguyên liệu sẵn có tại địa phương và các nguyên liệu tái chế, trình diễn trang phục tại lớp

Thời gian: 2 ngày

Cách thức tổ chức: Tùy theo số lượng nhóm, giáo viên chuẩn bị số lượng các bức ảnh trang phục của các dân tộc, mỗi nhóm sẽ thiết kế và trình diễn trang phục của 1 dân tộc. Nhóm trưởng các nhóm tham gia bốc thăm mẫu trang phục của nhóm.

Các thành viên trong nhóm họp bàn phân công tìm nguyên vật liệu để thiết kế thành trang phục, chỉnh sửa và hoàn tất trang phục trước khi trình diễn.

Tổ chức trình diễn trang phục do các nhóm thiết kế theo mẫu đã bốc thăm tại lớp (mỗi nhóm trình diễn 1 trang phục)

Đánh giá: Giáo viên đánh giá theo các tiêu chí như mức độ giống nguyên mẫu của bộ trang phục; nguyên liệu (dễ tìm kiếm, thân thiện với môi trường); tính thẩm mỹ; phong cách trình diễn.

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THIẾT KẾ, TRÌNH DIỄN TRANG PHỤC DÂN TỘC				
Nhóm	Tính nguyên mẫu và nguyên liệu	Tính thẩm mỹ	Phong cách trình diễn	Tổng điểm
	10	10	10	30
1	...		...	...
2...				

6. Đánh giá chung: Theo điểm số trên thang 100 của cả 3 hoạt động để xếp thứ bậc các nhóm tham gia trải nghiệm

PHỤ LỤC 10

KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

4.1. Kết quả kiểm định Independent samples T-Test giữa nhóm thực nghiệm với nhóm đối chứng:

Group Statistics					
	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NHOM-NLDH	"TN"	45	7.24	.679	.101
	"DC"	43	6.70	.513	.078
NHOM-NLGD	"TN"	45	6.96	.562	.084
	"DC"	43	6.53	.505	.077
NHOM-NLMTGD	"TN"	45	7.31	.668	.100
	"DC"	43	6.65	.482	.074
NHOM-NLPTCN	"TN"	45	6.96	.562	.084
	"DC"	43	6.47	.667	.102
NHOM-NLNN-CNTT	"TN"	45	7.84	.706	.105
	"DC"	43	6.93	.507	.077
NHOM-NLCTXH	"TN"	45	6.53	.625	.093
	"DC"	43	6.00	.690	.105

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NHOM-NLDH	Equal variances assumed	3.277	.074	4.244	86	.000	.547	.129	.291	.803
	Equal variances not assumed			4.271	81.724	.000	.547	.128	.292	.801
NHOM-NLGD	Equal variances assumed	5.371	.023	3.688	86	.000	.421	.114	.194	.647
	Equal variances not assumed			3.697	85.672	.000	.421	.114	.194	.647
NHOM- NLMTGD	Equal variances assumed	5.784	.018	5.292	86	.000	.660	.125	.412	.908
	Equal variances not assumed			5.330	80.107	.000	.660	.124	.414	.906
NHOM- NLPTCN	Equal variances assumed	10.362	.002	3.735	86	.000	.490	.131	.229	.751
	Equal variances not assumed			3.720	82.208	.000	.490	.132	.228	.753
NHOM- NLNN-CNTT	Equal variances assumed	4.291	.041	6.952	86	.000	.914	.132	.653	1.176
	Equal variances not assumed			7.003	79.930	.000	.914	.131	.654	1.174
NHOM- NLCTXH	Equal variances assumed	1.328	.252	3.803	86	.000	.533	.140	.255	.812
	Equal variances not assumed			3.794	84.250	.000	.533	.141	.254	.813

4.2. Kết quả kiểm định Independent samples T-Test giữa SVDTTTS của nhóm thực nghiệm với SVDTTTS của nhóm đối chứng:

Group Statistics					
	DANTOC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NHOM-NLDH	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	7.05	.805	.176
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	6.33	.483	.105
NHOM-NLGD	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.67	.577	.126
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	6.10	.301	.066
NHOM-NLMTGD	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.90	.625	.136
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	6.29	.463	.101
NHOM-NLPTCN	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.67	.577	.126
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	5.90	.539	.118
NHOM-NLNN-CNTT	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	7.48	.750	.164
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	6.71	.561	.122
NHOM-NLCTXH	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.29	.644	.140
	"SVDTTTS-NHOM DC"	21	5.52	.512	.112

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NHOM-NLDH	Equal variances assumed	3.044	.089	3.487	40	.001	.714	.205	.300	1.128
	Equal variances not assumed			3.487	32.756	.001	.714	.205	.297	1.131
NHOM-NLGD	Equal variances assumed	19.430	.000	4.022	40	.000	.571	.142	.284	.859
	Equal variances not assumed			4.022	30.112	.000	.571	.142	.281	.862
NHOM-NLMTGD	Equal variances assumed	.046	.831	3.648	40	.001	.619	.170	.276	.962
	Equal variances not assumed			3.648	36.870	.001	.619	.170	.275	.963
NHOM-NLPTCN	Equal variances assumed	2.453	.125	4.421	40	.000	.762	.172	.414	1.110
	Equal variances not assumed			4.421	39.812	.000	.762	.172	.414	1.110
NHOM-NLNN-CNTT	Equal variances assumed	2.918	.095	3.730	40	.001	.762	.204	.349	1.175
	Equal variances not assumed			3.730	37.042	.001	.762	.204	.348	1.176
NHOM-NLCTXH	Equal variances assumed	.416	.523	4.246	40	.000	.762	.179	.399	1.125
	Equal variances not assumed			4.246	38.067	.000	.762	.179	.399	1.125

Kết quả kiểm định Independent samples T-Test giữa SVDTTS và SVDT KINH trong cùng nhóm thực nghiệm:

Group Statistics

	DANTOC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DIEMT	"SVDT KINH-NHOM TN"	24	7.21	.415	.085
BHP	"SVDTTS-NHOM TN"	21	6.67	.577	.126

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DIEM TBHP	Equal variances assumed	5.884	.020	3.647	43	.001	.542	.149	.242	.841
	Equal variances not assumed			3.568	35.799	.001	.542	.152	.234	.850

Group Statistics

	DANTOC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NHOM-NLDH	"SVDT KINH-NHOM TN"	24	7.42	.504	.103
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	7.05	.805	.176
NHOM-NLGD	"SVDTKINH-NHOM TN"	24	7.21	.415	.085
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.67	.577	.126
NHOM-NLMTGD	"SVDTKINH-NHOM TN"	24	7.67	.482	.098
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.90	.625	.136
NHOM-NLPTCN	"SVDTKINH-NHOM TN"	24	7.21	.415	.085
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.67	.577	.126
NHOM-NLNN-CNTT	"SVDTKINH-NHOM TN"	24	8.17	.482	.098
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	7.48	.750	.164
NHOM-NLCTXH	"SVDTKINH-NHOM TN"	24	6.75	.532	.109
	"SVDTTTS-NHOM TN"	21	6.29	.644	.140

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NHOM-NLDH	Equal variances assumed	2.294	.137	1.869	43	.069	.369	.198	-.029	.767
	Equal variances not assumed			1.814	32.715	.079	.369	.203	-.045	.783
NHOM-NLGD	Equal variances assumed	5.884	.020	3.647	43	.001	.542	.149	.242	.841
	Equal variances not assumed			3.568	35.799	.001	.542	.152	.234	.850
NHOM-NLMTGD	Equal variances assumed	.020	.889	4.612	43	.000	.762	.165	.429	1.095
	Equal variances not assumed			4.533	37.403	.000	.762	.168	.421	1.102
NHOM-NLPTCN	Equal variances assumed	5.884	.020	3.647	43	.001	.542	.149	.242	.841
	Equal variances not assumed			3.568	35.799	.001	.542	.152	.234	.850
NHOM-NLNN-CNTT	Equal variances assumed	8.537	.006	3.722	43	.001	.690	.185	.316	1.065
	Equal variances not assumed			3.618	33.278	.001	.690	.191	.302	1.079
NHOM-NLCTXH	Equal variances assumed	1.381	.246	2.650	43	.011	.464	.175	.111	.818
	Equal variances not assumed			2.616	38.938	.013	.464	.177	.105	.823

Kết quả kiểm định Independent samples T-Test giữa SVDTTS và SVDT KINH trong cùng nhóm đối chứng:

Group Statistics

	DANTOC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DIEMT	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	7.00	.000	.000
BHP	"SVDTTS-NHOM DC"	21	5.90	.539	.118

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
DIEM TBHP	Equal variances assumed	15.788	.000	9.537	41	.000	1.095	.115	.863	1.327
	Equal variances not assumed			9.312	20.000	.000	1.095	.118	.850	1.341

Group Statistics

	DANTOC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NHOM-NLDH	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	7.05	.213	.045
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	6.33	.483	.105
NHOM-NLGD	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	6.95	.213	.045
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	6.10	.301	.066
NHOM-NLMTGD	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	7.00	.000	.000
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	6.29	.463	.101
NHOM-NLPTCN	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	7.00	.000	.000
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	5.90	.539	.118
NHOM-NLNN-CNTT	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	7.14	.351	.075
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	6.71	.561	.122
NHOM-NLCTXH	"SVDT KINH-NHOM DC"	22	6.45	.510	.109
	"SVDTTTS - NHOM DC"	21	5.52	.512	.112

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NHOM-NLDH	Equal variances assumed	43.103	.000	6.304	41	.000	.712	.113	.484	.940
	Equal variances not assumed			6.204	27.233	.000	.712	.115	.477	.948
NHOM-NLGD	Equal variances assumed	1.633	.208	10.848	41	.000	.859	.079	.699	1.019
	Equal variances not assumed			10.763	35.915	.000	.859	.080	.697	1.021
NHOM-NLMTGD	Equal variances assumed	93.230	.000	7.242	41	.000	.714	.099	.515	.913
	Equal variances not assumed			7.071	20.000	.000	.714	.101	.504	.925
NHOM-NLPTCN	Equal variances assumed	15.788	.000	9.537	41	.000	1.095	.115	.863	1.327
	Equal variances not assumed			9.312	20.000	.000	1.095	.118	.850	1.341
NHOM-NLNN-CNTT	Equal variances assumed	8.815	.005	2.973	41	.005	.422	.142	.135	.709
	Equal variances not assumed			2.943	33.339	.006	.422	.143	.130	.714
NHOM-NLCTXH	Equal variances assumed	.070	.793	5.974	41	.000	.931	.156	.616	1.245
	Equal variances not assumed			5.973	40.890	.000	.931	.156	.616	1.245

Kết quả kiểm định Independent samples T-Test giữa nhóm thực nghiệm với nhóm đối chứng theo các chỉ báo:

Group Statistics

	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DH.1.1	"TN"	45	7.69	.557	.083
	"DC"	43	6.93	.507	.077
DH.1.2	"TN"	45	6.58	.621	.093
	"DC"	43	6.21	.709	.108
DH.1.3	"TN"	45	7.64	.570	.085
	"DC"	43	7.02	.597	.091
DH.1.4	"TN"	45	6.29	.626	.093
	"DC"	43	5.88	.625	.095
DH.1.5	"TN"	45	6.58	.621	.093
	"DC"	43	6.21	.709	.108
DH.1.6	"TN"	45	6.58	.621	.093
	"DC"	43	6.21	.709	.108
DH.2.1	"TN"	45	6.07	.688	.102
	"DC"	43	5.77	.649	.099
DH.3.1	"TN"	45	6.16	.673	.100
	"DC"	43	5.77	.649	.099
DH.4.1	"TN"	45	6.09	.733	.109
	"DC"	43	5.81	.588	.090
DH.5.1	"TN"	45	6.53	.661	.098
	"DC"	43	6.09	.781	.119
DH.5.2	"TN"	45	6.36	.645	.096
	"DC"	43	6.02	.740	.113

Group Statistics

	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DH.6.1	"TN"	45	6.51	.661	.099
	"DC"	43	6.09	.781	.119
DH.6.2	"TN"	45	5.93	.580	.086
	"DC"	43	5.58	.499	.076
DH.7.1	"TN"	45	6.47	.694	.103
	"DC"	43	6.02	.771	.118
DH.8.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
DH.8.2	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
DH.9.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
DH.9.2	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
DH.10.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
GD.1.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
GD.1.2	"TN"	45	6.44	.693	.103
	"DC"	43	6.12	.697	.106
GD.1.3	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	7.28	.734	.112
GD.1.4	"TN"	45	6.29	.787	.117
	"DC"	43	5.93	.768	.117

Group Statistics

	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
GD.1.5	"TN"	45	6.51	.661	.099
	"DC"	43	6.09	.781	.119
GD.2.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	6.86	.413	.063
GD.2.2	"TN"	45	6.00	.798	.119
	"DC"	43	5.88	.662	.101
GD.3.1	"TN"	45	7.62	.576	.086
	"DC"	43	6.84	.374	.057
GD.3.2	"TN"	45	6.20	.786	.117
	"DC"	43	5.81	.794	.121
GD.4.1	"TN"	45	6.18	.747	.111
	"DC"	43	5.84	.754	.115
GD.5.1	"TN"	45	7.60	.618	.092
	"DC"	43	6.81	.450	.069
GD.5.2	"TN"	45	6.38	.747	.111
	"DC"	43	6.00	.756	.115
GD.6.1	"TN"	45	7.42	.783	.117
	"DC"	43	6.74	.621	.095
GD.7.1	"TN"	45	7.47	.726	.108
	"DC"	43	6.70	.513	.078
GD.7.2	"TN"	45	6.33	.674	.101
	"DC"	43	5.91	.718	.109
GD.8.1	"TN"	45	7.51	.757	.113
	"DC"	43	6.60	.660	.101

Group Statistics

	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
GD.9.1	"TN"	45	7.53	.661	.098
	"DC"	43	6.79	.412	.063
MTGD.1.1	"TN"	45	7.53	.726	.108
	"DC"	43	6.63	.655	.100
MTGD.1.2	"TN"	45	7.47	.842	.126
	"DC"	43	6.47	.767	.117
MTGD.2.1	"TN"	45	6.98	.753	.112
	"DC"	43	6.91	.750	.114
PTCN.1.1	"TN"	45	7.33	.826	.123
	"DC"	43	7.09	.868	.132
PTCN.1.2	"TN"	45	5.67	.707	.105
	"DC"	43	5.37	.536	.082
PTCN.1.3	"TN"	45	6.62	.886	.132
	"DC"	43	6.02	.831	.127
PTCN.1.4	"TN"	45	6.18	.960	.143
	"DC"	43	5.65	.650	.099
PTCN.1.5	"TN"	45	7.58	.621	.093
	"DC"	43	7.19	.764	.117
PTCN.2.1	"TN"	45	6.62	.886	.132
	"DC"	43	6.02	.831	.127
PTCN.3.1	"TN"	45	6.62	.886	.132
	"DC"	43	6.16	.814	.124
PTCN.4.1	"TN"	45	7.73	.580	.086
	"DC"	43	7.40	.760	.116

Group Statistics

	NHOM	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PTCN.5.1	"TN"	45	6.69	.821	.122
	"DC"	43	6.16	.754	.115
NN-	"TN"	45	7.76	.743	.111
CNTT.1.1	"DC"	43	6.98	.556	.085
NN-	"TN"	45	7.40	.618	.092
CNTT.1.2	"DC"	43	6.81	.546	.083
NN-	"TN"	45	7.89	.714	.106
CNTT.2.1	"DC"	43	6.98	.597	.091
NN-	"TN"	45	7.91	.596	.089
CNTT.2.2	"DC"	43	7.02	.462	.071
CTXH.1.1	"TN"	45	7.76	.743	.111
	"DC"	43	6.88	.586	.089
CTXH.1.2	"TN"	45	6.36	.679	.101
	"DC"	43	5.98	.707	.108
CTXH.1.3	"TN"	45	6.27	.654	.097
	"DC"	43	5.84	.652	.099
CTXH.2.1	"TN"	45	5.87	.726	.108
	"DC"	43	5.65	.686	.105
CTXH.3.1	"TN"	45	7.40	.618	.092
	"DC"	43	7.02	.771	.118
CTXH.3.2	"TN"	45	6.13	.694	.103
	"DC"	43	5.67	.644	.098
CTXH.3.3	"TN"	45	6.02	.812	.121
	"DC"	43	5.58	.698	.106

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DH.1.1	Equal variances assumed	4.003	.049	6.674	86	.000	.759	.114	.533	.985
	Equal variances not assumed			6.688	85.803	.000	.759	.113	.533	.984
DH.1.2	Equal variances assumed	.374	.542	2.596	86	.011	.368	.142	.086	.651
	Equal variances not assumed			2.588	83.384	.011	.368	.142	.085	.652
DH.1.3	Equal variances assumed	2.360	.128	4.991	86	.000	.621	.124	.374	.869
	Equal variances not assumed			4.986	85.280	.000	.621	.125	.373	.869
DH.1.4	Equal variances assumed	1.154	.286	3.037	86	.003	.405	.133	.140	.670
	Equal variances not assumed			3.037	85.828	.003	.405	.133	.140	.670
DH.1.5	Equal variances assumed	.374	.542	2.596	86	.011	.368	.142	.086	.651

DH.1.6	Equal variances not assumed			2.588	83.384	.011	.368	.142	.085	.652
	Equal variances assumed	.374	.542	2.596	86	.011	.368	.142	.086	.651
DH.2.1	Equal variances not assumed			2.588	83.384	.011	.368	.142	.085	.652
	Equal variances assumed	.179	.674	2.098	86	.039	.299	.143	.016	.583
DH.3.1	Equal variances not assumed			2.101	85.987	.039	.299	.142	.016	.582
	Equal variances assumed	.015	.904	2.753	86	.007	.388	.141	.108	.668
DH.4.1	Equal variances not assumed			2.755	85.992	.007	.388	.141	.108	.668
	Equal variances assumed	1.618	.207	1.936	86	.056	.275	.142	-.007	.557
DH.5.1	Equal variances not assumed			1.945	83.519	.055	.275	.141	-.006	.556
	Equal variances assumed	.412	.523	2.860	86	.005	.440	.154	.134	.746
DH.5.2	Equal variances not assumed			2.849	82.320	.006	.440	.155	.133	.748
	Equal variances assumed	.105	.746	2.249	86	.027	.332	.148	.039	.626
	Equal variances not assumed			2.242	83.259	.028	.332	.148	.038	.627

DH.6.1	Equal variances assumed	.330	.567	2.714	86	.008	.418	.154	.112	.724
	Equal variances not assumed			2.704	82.357	.008	.418	.155	.111	.726
DH.6.2	Equal variances assumed	2.762	.100	3.045	86	.003	.352	.116	.122	.582
	Equal variances not assumed			3.055	85.090	.003	.352	.115	.123	.581
DH.7.1	Equal variances assumed	.089	.767	2.838	86	.006	.443	.156	.133	.754
	Equal variances not assumed			2.831	84.094	.006	.443	.157	.132	.755
DH.8.1	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
DH.8.2	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
DH.9.1	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
DH.9.2	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622

DH.10.1	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
GD.1.1	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
GD.1.2	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
	Equal variances assumed	1.075	.303	2.214	86	.029	.328	.148	.034	.623
GD.1.3	Equal variances not assumed			2.214	85.763	.029	.328	.148	.034	.623
	Equal variances assumed	4.026	.048	2.446	86	.016	.343	.140	.064	.622
GD.1.4	Equal variances not assumed			2.432	79.600	.017	.343	.141	.062	.624
	Equal variances assumed	1.046	.309	2.162	86	.033	.359	.166	.029	.688
GD.1.5	Equal variances not assumed			2.163	85.958	.033	.359	.166	.029	.688
	Equal variances assumed	.330	.567	2.714	86	.008	.418	.154	.112	.724
	Equal variances not assumed			2.704	82.357	.008	.418	.155	.111	.726

GD.2.1	Equal variances assumed	13.601	.000	7.104	86	.000	.762	.107	.549	.975
	Equal variances not assumed			7.157	79.887	.000	.762	.106	.550	.974
GD.2.2	Equal variances assumed	1.697	.196	.742	86	.460	.116	.157	-.195	.428
	Equal variances not assumed			.745	84.375	.458	.116	.156	-.194	.427
GD.3.1	Equal variances assumed	17.338	.000	7.551	86	.000	.785	.104	.578	.992
	Equal variances not assumed			7.622	75.889	.000	.785	.103	.580	.990
GD.3.2	Equal variances assumed	.005	.944	2.291	86	.024	.386	.169	.051	.721
	Equal variances not assumed			2.290	85.727	.024	.386	.169	.051	.721
GD.4.1	Equal variances assumed	.000	.984	2.128	86	.036	.341	.160	.022	.659
	Equal variances not assumed			2.128	85.746	.036	.341	.160	.022	.659
GD.5.1	Equal variances assumed	9.329	.003	6.794	86	.000	.786	.116	.556	1.016
	Equal variances not assumed			6.842	80.452	.000	.786	.115	.557	1.015
GD.5.2	Equal variances assumed	1.372	.245	2.357	86	.021	.378	.160	.059	.696

GD.6.1	Equal variances not assumed			2.356	85.718	.021	.378	.160	.059	.696
	Equal variances assumed	6.180	.015	4.488	86	.000	.678	.151	.378	.978
	Equal variances not assumed			4.511	83.207	.000	.678	.150	.379	.977
GD.7.1	Equal variances assumed	9.365	.003	5.712	86	.000	.769	.135	.501	1.037
	Equal variances not assumed			5.756	79.332	.000	.769	.134	.503	1.035
GD.7.2	Equal variances assumed	.286	.594	2.874	86	.005	.426	.148	.131	.721
	Equal variances not assumed			2.870	85.005	.005	.426	.149	.131	.722
GD.8.1	Equal variances assumed	.738	.393	5.975	86	.000	.906	.152	.605	1.208
	Equal variances not assumed			5.994	85.283	.000	.906	.151	.606	1.207
GD.9.1	Equal variances assumed	18.348	.000	6.295	86	.000	.743	.118	.508	.977
	Equal variances not assumed			6.359	74.190	.000	.743	.117	.510	.975
MTGD.1.1	Equal variances assumed	.634	.428	6.131	86	.000	.905	.148	.612	1.199
	Equal variances not assumed			6.145	85.729	.000	.905	.147	.613	1.198

MTGD.1.2	Equal variances assumed	.031	.862	5.825	86	.000	1.002	.172	.660	1.343
	Equal variances not assumed			5.838	85.806	.000	1.002	.172	.660	1.343
MTGD.2.1	Equal variances assumed	.065	.800	.442	86	.660	.071	.160	-.248	.390
	Equal variances not assumed			.442	85.852	.660	.071	.160	-.248	.389
PTCN.1.1	Equal variances assumed	.128	.721	1.331	86	.187	.240	.181	-.119	.599
	Equal variances not assumed			1.330	85.222	.187	.240	.181	-.119	.600
PTCN.1.2	Equal variances assumed	5.489	.021	2.195	86	.031	.295	.134	.028	.561
	Equal variances not assumed			2.209	81.801	.030	.295	.133	.029	.560
PTCN.1.3	Equal variances assumed	.302	.584	3.267	86	.002	.599	.183	.235	.963
	Equal variances not assumed			3.272	85.969	.002	.599	.183	.235	.963
PTCN.1.4	Equal variances assumed	2.702	.104	2.998	86	.004	.527	.176	.177	.876
	Equal variances not assumed			3.024	77.640	.003	.527	.174	.180	.873
PTCN.1.5	Equal variances assumed	1.805	.183	2.645	86	.010	.392	.148	.097	.686

PTCN.2.1	Equal variances not assumed			2.632	80.980	.010	.392	.149	.096	.688
	Equal variances assumed	.302	.584	3.267	86	.002	.599	.183	.235	.963
	Equal variances not assumed			3.272	85.969	.002	.599	.183	.235	.963
PTCN.3.1	Equal variances assumed	.144	.705	2.528	86	.013	.459	.182	.098	.821
	Equal variances not assumed			2.533	85.871	.013	.459	.181	.099	.820
PTCN.4.1	Equal variances assumed	7.629	.007	2.351	86	.021	.338	.144	.052	.624
	Equal variances not assumed			2.337	78.519	.022	.338	.145	.050	.626
PTCN.5.1	Equal variances assumed	.225	.637	3.128	86	.002	.526	.168	.192	.860
	Equal variances not assumed			3.134	85.868	.002	.526	.168	.192	.860
NN-CNTT.1.1	Equal variances assumed	8.320	.005	5.546	86	.000	.779	.140	.500	1.058
	Equal variances not assumed			5.582	81.372	.000	.779	.140	.501	1.056
NN-CNTT.1.2	Equal variances assumed	5.034	.027	4.707	86	.000	.586	.125	.339	.834
	Equal variances not assumed			4.721	85.483	.000	.586	.124	.339	.833

NN-	Equal variances assumed	2.311	.132	6.484	86	.000	.912	.141	.632	1.192
CNTT.2.1	Equal variances not assumed			6.511	84.532	.000	.912	.140	.634	1.191
NN-	Equal variances assumed	3.979	.049	7.781	86	.000	.888	.114	.661	1.115
CNTT.2.2	Equal variances not assumed			7.826	82.548	.000	.888	.113	.662	1.114
CTXH.1.1	Equal variances assumed	3.980	.049	6.092	86	.000	.872	.143	.587	1.156
	Equal variances not assumed			6.125	83.042	.000	.872	.142	.589	1.155
CTXH.1.2	Equal variances assumed	.999	.320	2.564	86	.012	.379	.148	.085	.673
	Equal variances not assumed			2.561	85.379	.012	.379	.148	.085	.673
CTXH.1.3	Equal variances assumed	.366	.547	3.084	86	.003	.429	.139	.153	.706
	Equal variances not assumed			3.085	85.837	.003	.429	.139	.153	.706
CTXH.2.1	Equal variances assumed	.121	.728	1.430	86	.156	.216	.151	-.084	.515
	Equal variances not assumed			1.432	85.990	.156	.216	.151	-.084	.515
CTXH.3.1	Equal variances assumed	.140	.710	2.535	86	.013	.377	.149	.081	.672

CTXH.3.2	Equal variances not assumed			2.522	80.442	.014	.377	.149	.079	.674
	Equal variances assumed	.233	.631	3.210	86	.002	.459	.143	.175	.743
	Equal variances not assumed			3.216	85.931	.002	.459	.143	.175	.743
CTXH.3.3	Equal variances assumed	.003	.957	2.726	86	.008	.441	.162	.119	.762
	Equal variances not assumed			2.736	85.080	.008	.441	.161	.120	.761