

ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG SƯ PHẠM CHO GIÁO VIÊN DẠY NGHỀ

ORIENTATION FOR INNOVATING PEDAGOGICAL TRAINING CURRICULUM FOR TECHNICAL/VOCATIONAL TEACHERS

Đỗ Mạnh Cường

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM

Ngày tòa soạn nhận được bài 8/12/2014, ngày Phản biện đánh giá 9/12/2014, ngày chấp nhận đăng 15/12/2014

TÓM TẮT

Hiệu quả của những chương trình bồi dưỡng sư phạm (cả chính qui lẫn theo dự án) cho giáo viên dạy nghề thời gian qua chưa đạt được như mong muốn. Dựa trên kinh nghiệm tổ chức và thực hiện nhiều khoá bồi dưỡng chính qui và theo dự án, chúng tôi phân tích các nguyên nhân dẫn đến những hạn chế của các khoá bồi dưỡng sư phạm này, và đề xuất phương hướng đổi mới chương trình bồi dưỡng theo hướng tiếp cận năng lực. Những kết quả đạt được từ thực tế bồi dưỡng giáo viên ở Trường Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM chứng tỏ các đề xuất này có thể đem lại những thay đổi tích cực trong việc bồi dưỡng nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên dạy nghề ở Việt Nam.

ABSTRACT

These current renovation programs haven't been efficiency as desire. Based on experiences IN organization and implementation pedagogical training projects for technical/vocational teachers and comparison to other existed courses, we have analyzed reasons lead to these programs limits and proposed solutions. The results show that changing in philosophy and approaches design curriculum is necessary to change curriculum and approve the efficient training. All the results archiving at our institute have proved that our solutions can solve and bring better outcomes at changing and enhancing pedagogical competences for technical/vocational teachers.

Key words: *Orientation, innovation, curriculum, pedagogical curriculum training, technical teacher, vocational teacher.*

I. BỐI CẢNH

Theo thống kê của Tổng cục Dạy nghề, năm 2009 cả nước có 21.630 giáo viên dạy nghề (GVDN) tại các trường cao đẳng nghề, trung cấp nghề, trung tâm dạy nghề và gần 16.000 giáo viên thuộc các cơ sở khác có tham gia dạy nghề như giáo viên, giảng viên tại các trường đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp và các nghề nhân, công nhân bậc cao.

Nếu coi giáo dục chuyên nghiệp cũng là giáo dục nghề nghiệp thì tổng cộng khoảng 37.630 giáo viên đang tham gia hệ thống giáo dục này.

Tại các trường cao đẳng nghề, tỷ lệ giáo viên có trình độ đại học trở lên chiếm 69,30%, cao đẳng là 13,53% và công nhân kỹ thuật,

nghệ nhân là 10,82%. Tỷ lệ tương ứng tại các trường trung cấp nghề là 54,17%, 18,99% và 13,76%; tại các trung tâm dạy nghề là 38,60%, 20,39% và 25,51%. Trong số này, tỷ lệ giáo viên đã qua đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm của các trường cao đẳng nghề chiếm 81,19%, của các trường trung cấp nghề chiếm 72,68%, của các trung tâm dạy nghề là 50,49%.

Như vậy, nhu cầu **đào luyện năng lực sư phạm** cho các giáo viên **đang tham gia** vào hệ thống giáo dục nghề nghiệp là rất lớn.

Số liệu thống kê về đào tạo sư phạm tại Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp. HCM trong giai đoạn từ 2005 đến 2010 cho thấy:

	2005	2006	2007	2008	2009	T.CỘNG
SP Bậc 1	663	187	254	186	285	1.575
SP Bậc 2	641	762	612	1.139	1.222	4.376
SP Nghề				228	464	692
TỔNG CỘNG	1.304	949	866	1.553	1.971	6.643

(Nguồn: Phòng Đào Tạo, Đại Học SPKT Tp.HCM)

Cũng trong thời gian này, số lượng sinh viên tốt nghiệp Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp. HCM từ các khoa có học chương trình sư phạm là 8267 sinh viên. Tuy nhiên, trong số này chỉ có khoảng 10 - 15% các em tham gia vào giảng dạy, tức là khoảng <1240 sinh viên.

Rõ ràng, số GVĐN tốt nghiệp từ các trường cao đẳng/đại học chỉ chiếm một phần khiêm tốn (1240/7883 * 16%) trong số GVĐN đang tham gia vào hệ thống giáo dục nghề nghiệp. Vì thế, chất lượng đào luyện sư phạm cho những người từ các trường không chuyên sư phạm để họ trở thành GVĐN sẽ góp phần rất quan trọng đến chất lượng đào tạo nghề của Việt Nam hiện nay.

II. VẤN ĐỀ

1. Chương trình

Hiện nay đang tồn tại hai (02) chương trình bồi dưỡng sư phạm cho GVĐN. Thứ nhất là chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm do Bộ Giáo Dục & Đào Tạo ban hành vốn dùng chung cho các trường chuyên nghiệp và dạy nghề từ năm 2008 trở về trước với hai bậc: bậc 1 và bậc 2. Thứ hai là chương trình bồi dưỡng sư phạm nghề do Tổng Cục Dạy Nghề - Bộ LĐ-TB-XH ban hành năm 2006 và được yêu cầu áp dụng triệt để đối với giáo viên các trường và cơ sở đào tạo nghề do Bộ này quản lý kể từ năm 2009.

TT	BỒI DƯỠNG NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM		SƯ PHẠM NGHỀ	
1.	Tâm lý học	6 tín chỉ	Tâm lý học nghề nghiệp	4 tín chỉ
2.	Lý luận giáo dục	2 tín chỉ	Giáo dục học nghề nghiệp	4 tín chỉ
3.	Tổ chức và quản lý QTĐT	2 tín chỉ	Tổ chức quản lý quá trình DH	2 tín chỉ
4.	Lý luận dạy học	3 tín chỉ	Kỹ năng dạy học	5 tín chỉ
5.	Chuyên đề PPGD bộ môn (và chuyên đề tự chọn)	3 tín chỉ	PPDH chuyên ngành	3 tín chỉ
6.	Nghiên cứu KHGD	3 tín chỉ	Chuyên đề tự chọn (Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục/ Phát triển chương trình/Công nghệ dạy học/ ứng dụng CNTT trong dạy học)	4 tín chỉ
7.	Logic học	2 tín chỉ	Thực tập sư phạm	6 tín chỉ
		21 tín chỉ		28 tín chỉ

Về hình thức hai chương trình trên có sự khác nhau ở một số điểm:

- Thời lượng: chênh lệch nhau 7 tín chỉ tương đương với 105 tiết (chủ yếu ở nội dung thực hành sư phạm)
- Nội dung: Chương trình sư phạm nghề tập trung khá nhiều vào thực hành sư phạm với mong muốn nâng cao năng lực thực hiện dạy học cho giáo viên.

Tuy nhiên, có thể nhận thấy những điểm chung như sau:

- + Nội dung chương trình chủ yếu nhằm trang bị kiến thức của những bộ môn khoa học liên quan đến năng lực sư phạm của GVĐN chứ *không trực tiếp huấn luyện các năng lực sư phạm*. Việc tổ hợp các kiến thức và kỹ năng liên quan để hình thành năng lực gần như phụ thuộc vào hoạt động chủ quan của người học
- + Hình thành kỹ năng dạy học được kỳ vọng chủ yếu ở nội dung thực tập sư phạm với thời lượng tối đa (nếu số lượng học viên ít, trang bị đầy đủ) là 90 tiết, tức là tương đương với 1,5 tuần lễ.
- + Môn học của cả hai chương trình không khác nhiều so với chương trình đào tạo chính qui tại các trường cao đẳng/đại học sư phạm kỹ thuật. Như thế, về cơ bản *cách tiếp cận đào tạo và đặc điểm người học* của cả hai chương trình bồi dưỡng với chương trình đào tạo chính qui là như nhau.

2. Tổ chức dạy học

Ngoại trừ các lớp bồi dưỡng của địa phương có trường cao đẳng/đại học SPKT (hoặc có khoa SPKT), thường để thuận tiện cho việc đi lại của giáo viên và để người học có sự tập trung, kế hoạch học tập của chương trình bồi dưỡng thường được tổ chức một cách liên tục

trong thời gian khoảng 1,5 – 2 tháng.

Để có đủ kinh phí tổ chức, sĩ số một lớp bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm/sư phạm nghề (từ đây gọi tắt là *bồi dưỡng sư phạm _ BDSPP*) thường trong khoảng từ 45 – 60 học viên. Nhưng sĩ số lớp 70 – 75 cũng không hiếm và cá biệt có những trường hợp lên đến 90 học viên.

Thành phần học viên trong lớp bồi dưỡng khá đa dạng cả về trình độ lẫn nghề nghiệp chuyên môn. Trong một lớp học, nhiều lớp học người có trình độ thạc sĩ học chung với người mới tốt nghiệp trung cấp chuyên nghiệp/cao đẳng kỹ thuật/cao đẳng nghề. Tất nhiên, trong lớp học bồi dưỡng sư phạm, chuyên môn của người học rất đa dạng, cơ khí, động lực, điện, nông nghiệp, cắt may, thẩm mỹ .v.v. có đủ cả.

Với thành phần, sĩ số và kế hoạch học tập như thế, giáo viên gặp rất nhiều khó khăn trong việc lựa chọn phương pháp giảng dạy, thiết kế hoạt động học tập và tổ chức thực hành kỹ năng sư phạm cho lớp học (nhất là việc tổ chức giảng thử, dự giờ và góp ý). Có thể nói, thời gian thực hành sư phạm là khoảng thời gian ít được sử dụng hiệu quả nhất của lớp bồi dưỡng. Chính vì thế, dù chương trình sư phạm nghề có bố trí 104 tiết thực hành sư phạm thì mục tiêu hình thành năng lực sư phạm thực sự cũng không được cải thiện nhiều.

3. Động cơ học tập

Một trong những khó khăn lớn nhất mà những người tổ chức và giảng dạy tại các lớp bồi dưỡng sư phạm cho GVĐN là động cơ học tập của người học. Trong các lớp này, nhiều người học không tích cực học tập và rất dễ dàng vắng mặt với nhiều lý do khác nhau (thường do yêu cầu công tác/giảng dạy của nhà trường).

Người học đến với lớp bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm/sư phạm nghề thường có hai trường hợp khác nhau. Trường hợp thứ nhất là một số sinh viên mới tốt nghiệp cần có chứng chỉ sư phạm để dễ dàng khi xin việc vào một trường/

cơ sở đào tạo nghề. Trường hợp thứ hai đồng hơn, là các giáo viên đang giảng dạy tại một trường/cơ sở đào tạo nghề cần có chứng chỉ sư phạm để đáp ứng với đòi hỏi của cơ quan quản lý.

Rõ ràng với cả hai trường hợp, việc học là để giải quyết các nhu cầu ngoài giảng dạy (quản lý) hơn là giải quyết các khó khăn trong giảng dạy của người học. Đây chính là nguyên nhân của thái độ học tập thiếu tích cực nơi người học trong các lớp bồi dưỡng sư phạm.

4. Vấn đề

Qua các phân tích trên, có thể nhận diện được một số vấn đề tồn tại trong các lớp bồi dưỡng sư phạm là:

- **Cấu trúc chương trình.** Cả hai chương trình bồi dưỡng đều thiên về trang bị các kiến thức khoa học liên quan chứ không huấn luyện trực tiếp các năng lực thực hiện hoạt động sư phạm. Vì vậy, dù có tăng số giờ thực hành lên thì cũng không giải quyết triệt để vấn đề.
- **Tiếp cận dạy học.** Tuy người học là những người chưa học sư phạm, nhưng đa phần vẫn là những người đang giảng dạy, nên chương trình bồi dưỡng sư phạm vẫn thuộc loại chương trình bồi dưỡng tiếp tục (in-service training course) nhưng lại sử dụng cách tiếp cận đào tạo như đào tạo lần đầu cho những người chưa làm việc (pre-service training course). Điều này gây nhiều hệ lụy cho việc thiết kế chương trình, tổ chức giảng dạy và giảng dạy sau này.
- **Động cơ học tập.** Nhu cầu bồi dưỡng hiện nay chủ yếu là nhu cầu của tổ chức (nhà trường/cơ sở đào tạo, cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục/dạy nghề của địa phương) hoặc nhu cầu ngoài giảng dạy của người học chứ chưa phải là nhu cầu giải quyết khó khăn trong giảng dạy cho người học. Vì vậy, đa số người học thiếu động cơ học tập.

Ba vấn đề trên là những nguyên nhân chính làm hạn chế hiệu quả của các lớp bồi dưỡng sư phạm, không góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên của hệ thống giáo dục chuyên nghiệp, dạy nghề.

Ngoài ra, việc tồn tại hai chương trình đào tạo gần giống nhau do hai cơ quan quản lý nhà nước khác nhau ban hành và không chấp nhận lẫn nhau đã gây khó khăn cho các trường/cơ sở đào tạo cũng như giáo viên, gây lãng phí kinh phí đào tạo. Thực tế hiện nay, không có nhiều công trình nghiên cứu chỉ rõ được sự khác biệt giữa lý luận giáo dục/dạy học dành cho giáo dục chuyên nghiệp với lý luận giáo dục/dạy học dành cho dạy nghề.

III. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN ĐỂ ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH HUẤN LUYỆN NĂNG LỰC SƯ PHẠM CHO GIÁO VIÊN DẠY NGHỀ

Để có thể đổi mới chương trình huấn luyện năng lực sư phạm một cách triệt để, cần xác định cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn cho hoạt động này.

1. Cơ sở lý luận

Xây dựng/phát triển chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực thực tiễn cho người trưởng thành cần chú ý đến ba vấn đề sau: đặc trưng học tập của người trưởng thành, tiếp cận đào tạo theo năng lực thực hiện và tạo động cơ học tập cho người học.

Đặc trưng học tập của người trưởng thành

Thường người học của các chương trình bồi dưỡng sư phạm ít nhất cũng đã tốt nghiệp trung cấp chuyên nghiệp/trung cấp nghề, tức là người đã trưởng thành có nghề nghiệp hoặc đang làm việc. Vì vậy phải coi họ là người học trưởng thành.

Theo Malcolm Knowles, học tập của người trưởng thành có một số đặc điểm cần lưu ý như sau:

- *Cần biết lý do của việc học.* Trước khi học bất cứ điều gì, người trưởng thành cần biết rõ tại sao họ phải học điều đó.

- *Tự mình xây dựng kiến thức.* Người trưởng thành có động cơ học tập rõ ràng, có khả năng tự định hướng việc học. Do đó họ muốn tự mình xây dựng kiến thức mới chứ không phải chỉ tiếp nhận đơn thuần.

- *Học tập dựa trên kinh nghiệm và học qua trải nghiệm.* Kinh nghiệm là nguồn tài nguyên học tập quan trọng của người trưởng thành. Vì thế nội dung học tập phải xuất phát từ các sự kiện thực tế nghề nghiệp và khai thác tối đa kinh nghiệm nghề nghiệp của họ.

- *Sẵn sàng học những gì giúp ích cho đời sống và hoạt động nghề nghiệp.* Người trưởng thành chỉ sẵn sàng học những gì mà họ cho là ích lợi thiết thực cho đời sống của họ chứ không phải những gì người khác muốn họ học. Bởi vậy, điều đầu tiên cần quan tâm không phải là logic phát triển vấn đề, nhưng là hứng thú của người học và các ứng dụng thực tiễn của đời sống nghề nghiệp.

Như thế, theo các kết quả của khoa học tâm lý, khi xây dựng nội dung đào tạo cho người trưởng thành *cần chú ý trước hết đến qui luật hình thành năng lực thực tiễn chứ không phải là qui luật logic của những môn khoa học có liên quan.* Các năng lực được huấn luyện *cần giúp người học giải quyết trực tiếp các vấn đề của thực tiễn nghề nghiệp,* chứ không phải để người học tự mày mò tìm cách áp dụng các kiến thức liên quan. Đồng thời không thể coi người học là “tờ giấy trắng” để có thể vẽ lên những gì mà hệ thống quản lý mong đợi, nhưng phải coi họ là người đã có vốn kinh nghiệm nghề nghiệp nhất định đang cần được giúp đỡ để giải quyết những khó khăn gặp phải.

Tiếp cận đào tạo theo năng lực thực hiện

Tiếp cận đào tạo theo năng lực thực hiện

còn được gọi là tiếp cận CBT, xuất phát từ thuật ngữ tiếng Anh: **Competency-Based Training Approach.**

Năng lực làm việc là tổ hợp của kiến thức, kỹ năng và thái độ trong một lĩnh vực chuyên môn chứ không phải là phép cộng các kiến thức, kỹ năng và thái độ liên quan. Về cơ bản, có hai cách khác nhau để hình thành năng lực.

Cách thứ nhất là trang bị hệ thống kiến thức của các khoa học liên quan và một số kỹ năng để có thể tổ hợp thành năng lực. Sau đó bằng những bài tập chuyên biệt mà làm cho sự tổ hợp ấy diễn ra nơi người học (và hy vọng sẽ diễn ra như vậy). Cách này thường được sử dụng trong những chương trình đào tạo dài hạn, chính qui.

Cách thứ hai là huấn luyện trực tiếp từng năng lực trong một hệ thống các năng lực cần thiết để đảm nhận một nhiệm vụ chuyên môn. Theo cách này, người ta không trang bị một hệ thống tri thức khoa học, nhưng cung cấp những khái niệm và kỹ năng liên quan trực tiếp đến năng lực cần huấn luyện mà thôi. Cách thứ hai này chính là cách tiếp cận CBT.

Rõ ràng tiếp cận CBT phù hợp với các đặc điểm học tập của người trưởng thành, với các khóa học bồi dưỡng nâng cao năng lực đáp ứng với yêu cầu của nhiệm vụ sản xuất cụ thể mà người học phải đảm nhận.

Theo David Kolb, phù hợp với lý thuyết của M. Knowles về đặc điểm học tập của người trưởng thành, quá trình học tập của người trưởng thành diễn ra theo mô hình **học tập trải nghiệm**. Mô hình học tập trải nghiệm của Kolb bao gồm bốn pha chính: kinh nghiệm cụ thể (concrete experience) – suy tư kết quả quan sát (reflective observation) – hình thành khái niệm (abstract conceptualization) – thử nghiệm tích cực (active experimentation).

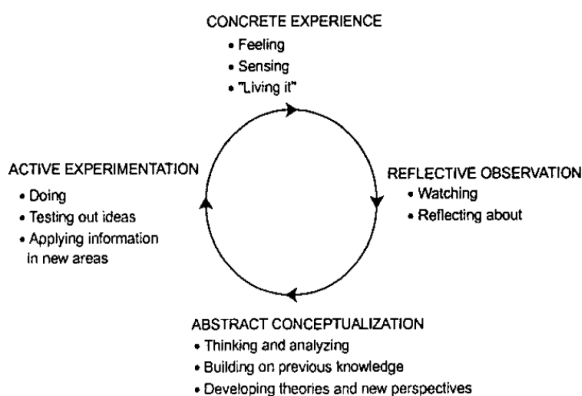
Trong mô hình học tập trải nghiệm của Kolb, việc học được đặt trong “môi trường thực tế”, người học trải nghiệm và suy tư để rồi dựa trên kinh nghiệm/kiến thức đã có mà hình thành

nên khái niệm/qui trình và rồi cuối cùng đi đến thử nghiệm tích cực. Theo Kolb, sau một chu trình bốn pha như vậy, người học hình thành có được kiến thức cùng với kỹ năng và kiến thức cần thiết để giải quyết một công việc theo yêu cầu nhiệm vụ đặt ra.

Như vậy, có thể thấy rằng, tiếp cận CBT và mô hình học tập trải nghiệm cung cấp các cơ sở lý thuyết đáng tin cậy cho việc thiết kế/phát triển chương trình bồi dưỡng sư phạm cho người học trưởng thành.

Tạo động cơ học tập cho người học

Động cơ học tập là một trong những trở ngại lớn nhất cho việc nâng cao hiệu quả học tập ở các lớp bồi dưỡng sư phạm. Người thiết kế chương trình có thể lựa chọn cách tiếp cận đào tạo, mô hình học tập, thay đổi nội dung, nhưng không thể “qui định” hay áp đặt động cơ học tập cho người học. Động cơ học tập của người học chỉ có thể hình thành từ nhu cầu của chính bản thân người học dưới sự tác động của hệ thống quản lý và phần nào bởi nỗ lực/tài năng sư phạm của giáo viên.



Như đã trình bày ở trên, hiện nay động cơ học tập không xuất phát từ nhu cầu giải quyết những vấn đề giảng dạy của chính bản thân học viên nhưng là từ “nhu cầu bồi dưỡng sư phạm” để đạt chuẩn qui định quản lý của cơ sở đào tạo và nhu cầu về thủ tục xin việc của người học.

Theo nhiều quan sát, nghiên cứu khoa học, trong các tác động thúc đẩy giáo viên học tập

nâng cao năng lực sư phạm thì sự đánh giá của học sinh/sinh viên và đồng nghiệp là quan trọng nhất (hơn cả sự đánh giá “thi đua” từ phía cơ sở đào tạo). Trong đó, đánh giá của sinh viên là quan trọng nhất.

Vì thế, tại những cơ sở đào tạo có tổ chức lấy thông tin phản hồi từ phía học sinh/sinh viên về chất lượng dạy học và công khai cho giáo viên biết thì không những có được những thông tin cần thiết để đổi mới chương trình, đổi mới phương thức tổ chức/quản lý, mà còn có tác dụng thúc đẩy giáo viên học tập nâng cao năng lực sư phạm.

Như thế có thể xem rằng, đặc điểm học tập của người trưởng thành, tiếp cận năng lực thực hiện, mô hình học tập trải nghiệm cần được xem là cơ sở cho việc phát triển/điều chỉnh chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực sư phạm cho GVDN, giáo viên các trường cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp hiện nay. Đồng thời, nếu các trường thực hiện việc lấy ý kiến phản hồi từ sinh viên một cách khoa học thì sẽ có tác động tích cực đến nhu cầu/động cơ học tập nâng cao năng lực sư phạm của giáo viên.

2. Cơ sở thực tiễn

Trong một chừng mực nào đó có thể nói, hiện nay đã có những cơ sở thực tiễn để các trường/khoa SPKT phối hợp nghiên cứu và đề xuất một chương trình bồi dưỡng sư phạm cho GVDN nói riêng hoặc giáo viên dạy kỹ thuật nói chung.

Cách đây hai năm, trong khuôn khổ dự án phát triển giáo dục chuyên nghiệp và theo yêu cầu của Vụ Giáo Dục Chuyên Nghiệp – Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp. Hồ Chí Minh đã chủ trì biên soạn chương trình bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm cho giáo viên trung cấp chuyên nghiệp. Chương trình được xây dựng theo tiếp cận năng lực thực hiện với thời lượng 18 tín chỉ, bao gồm 8 học phần với 31 bài học.

Chương trình đã được sự tham gia góp ý

nhiều lần của bốn trường đại học sư phạm kỹ thuật (Hưng Yên, Nam Định, Vinh), Viện Khoa Học Giáo Dục Việt Nam, trường Bồi Dưỡng Cán Bộ Quản Lý Giáo Dục Hà Nội và nhóm giáo sư thuộc bộ môn phát triển chương trình của Khoa Giáo Dục thuộc Wichita State University (USA). Qua hội nghị nghiệm thu tại Bộ Giáo Dục & Đào Tạo đã cơ bản thống nhất được khung chương trình. Đáng tiếc là sau đó do những lý do liên quan đến phương pháp tổ chức và quản lý của Bộ mà đến nay chương trình chưa được ban hành.

Tuy vậy, qua chương trình này có thể nói, đã có những cơ sở thực tiễn cho việc đi đến thống nhất một hướng tiếp cận, một kế hoạch phối hợp để xây dựng chương trình bồi dưỡng sư phạm cho giáo viên dạy kỹ thuật trong cả nước.

IV. KIẾN NGHỊ

Trong bối cảnh hiện thời, để có thể đề xuất một chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực sư phạm chung cho giáo viên dạy kỹ thuật tại các trường chuyên nghiệp, GVDN, cần có sự hợp tác chặt chẽ của các trường/khoa sư phạm kỹ thuật trên cơ sở những định hướng khoa học phù hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Asoke K. Ghosh, *Basic of Instructional Design*, Prentice-Hall of India, New Delhi-11001, 2004
2. William E. Blank, *Hand Book for Developing Competency-Based Training Program*, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, 1982
3. Richard S. Sullivan, *The Competency – Based Approach to Training*, U.S. Agency for International Development, 1995.
4. Rudolf Tippelt, *Competency-Based Training (compilation of seminar subject matter: Training the Trainers)*, Inwent, 2003
5. Experiential Learning (Kolb), <http://www.learning-theories.com/experiential-learning-kolb.html>

Trên cơ sở những nhận định và phân tích trên, chúng tôi đề xuất:

- Tiến hành khảo sát, đánh giá hiệu quả của chương trình bồi dưỡng sư phạm hiện thời một cách toàn diện từ các phía: người học, cơ sở bồi dưỡng, trường/cơ sở đào tạo nghề, cơ quan quản lý .v.v.
- Tổ chức phân tích công việc nghề giáo viên dạy kỹ thuật (theo một số vùng và lĩnh vực đại diện).
- Đề xuất một chuẩn chung cho giáo viên dạy kỹ thuật trong các trường chuyên nghiệp và GVDN, lấy tên là giáo viên dạy kỹ thuật
- Xây dựng chương trình, tài liệu giảng dạy/học tập theo hướng tiếp cận CBT trên cơ sở mô hình học tập trải nghiệm phù hợp với đặc điểm học tập của người trưởng thành.
- Biên soạn một số mẫu khảo sát đánh giá giáo viên từ phản hồi của học sinh/sinh viên, tự đánh giá .v.v để phổ biến cho các trường và cơ sở đào tạo nghề.