

# QUY TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TIẾP CẬN NĂNG LỰC THỰC HIỆN

Nguyễn Trâm Anh

Công ty Cổ phần Hợp tác xuất bản truyền thông quốc gia

Email: nguyentramanh1805@gmail.com.

**Tóm tắt:** Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển năng lực và triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, chương trình đào tạo giáo viên cần chuyển mạnh từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực thực hiện. Bài viết trình bày cơ sở lý luận về tiếp cận năng lực thực hiện và đề xuất một quy trình phát triển chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận này. Quy trình gồm tám bước liên hoàn, nhân mạnh chuẩn đầu ra, thiết kế chương trình theo mô-đun năng lực, phân nhiệm chuẩn đầu ra chương trình - học phần, đa dạng hóa môi trường học tập và đánh giá theo năng lực. Trên cơ sở đối chiếu với thực tiễn xây dựng và thực hiện quy trình, bài viết làm rõ tính cần thiết và khả thi của mô hình đề xuất, qua đó cung cấp khung tham chiếu cho các cơ sở đào tạo sư phạm trong thiết kế và cải tiến chương trình đào tạo giáo viên tiểu học.

**Từ khóa:** Giáo dục tiểu học, năng lực thực hiện, phát triển chương trình, nghiệp vụ sư phạm.

Nhận bài: 16/01/2026; Biên tập: 19/01/2026; Phản biện: 26/01/2026; Duyệt đăng: 02/02/2026.

## 1. Mở đầu

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đặt ra yêu cầu chuyển mạnh từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực người học. Đối với đào tạo giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiểu học - lực lượng trực tiếp triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 - việc hình thành và phát triển năng lực nghề nghiệp, khả năng vận dụng kiến thức vào các tình huống sư phạm cụ thể trở thành yêu cầu trọng tâm.

Thực tiễn đào tạo cho thấy, nhiều chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm (NVSP) vẫn thiên về truyền thụ kiến thức, chưa chú trọng đầy đủ đến chuẩn đầu ra và năng lực thực hiện của sinh viên. Sự gắn kết giữa đào tạo trong trường sư phạm và yêu cầu thực tiễn của nhà trường phổ thông còn hạn chế, đặc biệt ở các khâu thiết kế chương trình, tổ chức rèn luyện nghiệp vụ và đánh giá kết quả học tập.

Trong bối cảnh đó, tiếp cận năng lực thực hiện được xem là hướng đi phù hợp trong phát triển chương trình đào tạo (CTĐT) NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học (GDTH). Bài viết tập trung làm rõ cơ sở lý luận của tiếp cận này, đề xuất một quy trình phát triển CTĐT NVSP theo tiếp cận năng lực thực hiện, đồng thời đối chiếu việc xây dựng và thực hiện các bước của quy trình với thực tiễn nhằm khẳng định tính cần thiết và khả thi của mô hình đề xuất.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Kết quả nghiên cứu

#### 2.1.1. Tiếp cận năng lực trong đào tạo giáo viên và định vị khái niệm “năng lực thực hiện”

Trong xu hướng đổi mới giáo dục, đào tạo giáo viên chuyển từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực, nhấn mạnh khả năng vận dụng kiến thức vào

thực tiễn nghề nghiệp. Trên thế giới, các khái niệm như outcome-based education (OBE), competency-based education (CBE) và performance-based training đều hướng đến bảo đảm người học đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp, song khác nhau về trọng tâm. OBE nhấn mạnh kết quả đầu ra cuối cùng; CBE tập trung hình thành các năng lực cốt lõi gắn với chuẩn nghề nghiệp; còn performance-based training đề cao khả năng thực hiện thành công nhiệm vụ trong bối cảnh cụ thể, có thể quan sát và đo lường. Theo đó, mục tiêu đào tạo không chỉ là “biết” hay “hiểu” mà quan trọng hơn là “làm được”.

Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu khẳng định đào tạo giáo viên theo năng lực cần dựa trên chuẩn đầu ra và gắn với thực tiễn nhà trường phổ thông. Trong đào tạo NVSP, tiếp cận năng lực thực hiện giúp tăng cường liên hệ giữa đào tạo đại học và yêu cầu nghề dạy học. Theo Nguyễn Văn Khôi (2010), năng lực thực hiện là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ để hoàn thành nhiệm vụ nghề nghiệp đạt chuẩn trong bối cảnh cụ thể; năng lực này được thể hiện qua hành động và sản phẩm có thể đánh giá. Vì vậy, tiếp cận năng lực thực hiện không chỉ định hướng mục tiêu đầu ra mà chi phối toàn bộ quá trình xây dựng chương trình, tổ chức học tập và thiết kế đánh giá theo minh chứng thực hiện.

#### 2.1.2. Khái niệm chương trình đào tạo NVSP tiếp cận năng lực thực hiện

Chương trình đào tạo NVSP là bộ phận cốt lõi trong chương trình đào tạo giáo viên, nhằm trang bị cho sinh viên hệ thống tri thức khoa học giáo dục, kỹ năng sư phạm và phẩm chất nghề nghiệp để thực hiện các nhiệm vụ dạy học và giáo dục trong nhà trường phổ thông. Theo quan điểm tiếp cận năng lực thực hiện, chương trình đào tạo NVSP không chỉ hướng tới trang bị kiến thức lý luận mà phải tạo điều kiện để sinh viên vận dụng tổng hợp kiến thức,

kĩ năng và thái độ nhằm thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ nghề nghiệp trong thực tiễn.

Trong một nghiên cứu trước đây, tác giả đã nhấn mạnh: “năng lực thực hiện là năng lực thực hành nghề nghiệp, được biểu hiện thông qua hành động, sản phẩm và kết quả thực hiện có thể quan sát, đánh giá” và việc phát triển chương trình đào tạo NVSP theo tiếp cận này nhằm bảo đảm sự thống nhất và liên thông giữa đào tạo ở bậc đại học với yêu cầu nghề nghiệp của giáo viên phổ thông, qua đó giúp sinh viên thích ứng với yêu cầu của giáo dục hiện đại.

Theo đó, phát triển chương trình đào tạo NVSP tiếp cận năng lực thực hiện được hiểu là quá trình điều chỉnh, hoàn thiện các thành tố của chương trình (mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương thức tổ chức đào tạo và hoạt động kiểm tra, đánh giá) nhằm bảo đảm chương trình hướng tới hình thành và phát triển các năng lực nghề nghiệp cần thiết cho sinh viên. Trong quá trình này, chuẩn đầu ra theo tiếp cận năng lực thực hiện giữ vai trò trung tâm, làm căn cứ định hướng cho thiết kế nội dung đào tạo, tổ chức hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

### *2.1.3. Khung năng lực nghề nghiệp giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện*

Phân tích yêu cầu nghề nghiệp của giáo viên tiểu học; xác định chuẩn đầu ra gắn với bốn năng lực cốt lõi của năng lực thực hiện, bao gồm:

- (1) Năng lực lập kế hoạch và tổ chức quá trình dạy học và giáo dục;
- (2) Năng lực sáng tạo và dạy học hiệu quả;
- (3) Năng lực đánh giá học sinh;
- (4) Năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh.

Mỗi năng lực cốt lõi không chỉ được hiểu như một yêu cầu chung mà cần được cụ thể hóa thành các thành tố và chỉ báo hành vi nghề nghiệp. Ví dụ: năng lực lập kế hoạch và tổ chức dạy học được thể hiện ở khả năng xây dựng kế hoạch bài dạy, thiết kế hoạt động học tập, tổ chức lớp học; năng lực đánh giá học sinh thể hiện ở việc xây dựng công cụ đánh giá, thu thập và sử dụng thông tin đánh giá để điều chỉnh dạy học; năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh thể hiện ở xử lý tình huống sư phạm, tư vấn tâm lý học sinh và phối hợp với gia đình, các lực lượng giáo dục.

Việc cấu trúc hệ năng lực theo mô hình năng lực cốt lõi - thành tố - chỉ báo giúp khắc phục hạn chế của cách tiếp cận liệt kê, đồng thời tạo mối liên hệ chặt chẽ giữa “năng lực thực hiện” và các khâu thiết kế chương trình đào tạo: xác định chuẩn đầu ra, xây dựng nội dung học phần, tổ chức hoạt động học tập và đánh giá theo minh chứng thực hiện.

### *2.1.4. Yêu cầu đối với phát triển chương trình đào tạo NVSP*

Từ các luận điểm trên, có thể thấy rằng phát triển chương trình đào tạo NVSP theo tiếp cận năng

lực thực hiện đòi hỏi:

(1) Xác định rõ chuẩn đầu ra theo hệ năng lực thực hiện của giáo viên tiểu học;

(2) Cấu trúc nội dung chương trình theo các năng lực cốt lõi, tăng cường các nội dung rèn luyện kĩ năng nghề nghiệp;

(3) Đổi mới phương thức tổ chức đào tạo theo hướng trải nghiệm, thực hành và gắn với môi trường nghề nghiệp thực tế;

(4) Thiết kế hoạt động kiểm tra, đánh giá dựa trên sản phẩm, hành vi và kết quả thực hiện của sinh viên trong những bối cảnh nghề nghiệp cụ thể.

Những yêu cầu này là cơ sở lý luận quan trọng cho việc xây dựng quy trình phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện.

### *2.2. Quy trình phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện*

Phát triển chương trình đào tạo theo tiếp cận năng lực thực hiện cần được nhìn nhận như một quá trình hệ thống, liên tục và có tính chu trình. Theo Nguyễn Huy Bằng và cộng sự (2023), phát triển chương trình không phải là hoạt động đơn lẻ mà là chuỗi các bước có quan hệ chặt chẽ, tác động qua lại nhằm bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá. Cách tiếp cận này đặc biệt quan trọng trong đào tạo NVSP, nơi chuẩn đầu ra không chỉ dừng ở mức tri thức mà phải thể hiện ở năng lực thực hành nghề nghiệp.

Trên cơ sở khung bốn bước phổ quát (phân tích bối cảnh - xác định mục tiêu - thiết kế chương trình - tổ chức thực hiện và đánh giá), bài viết cụ thể hóa thành quy trình 8 bước phù hợp với đào tạo giáo viên tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện.

- Bước 1: Nghiên cứu bối cảnh và điều kiện đào tạo

Đây là bước nền tảng, nhằm xác định các điều kiện khách quan và chủ quan chi phối việc xây dựng chương trình. Nội dung phân tích bao gồm: sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường; đặc điểm kinh tế - xã hội địa phương; nhu cầu tuyển dụng giáo viên; chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học; đặc điểm sinh viên; nguồn lực đội ngũ giảng viên; cơ sở vật chất; tài chính; khả năng liên kết với trường phổ thông.

Việc phân tích bối cảnh giúp bảo đảm chương trình được xây dựng không tách rời thực tiễn nghề nghiệp, đồng thời phù hợp với năng lực tổ chức của cơ sở đào tạo.

- Bước 2: Đánh giá thực trạng chương trình hiện hành

Trên cơ sở bối cảnh, tiến hành rà soát chương trình NVSP hiện hành, tập trung vào: mục tiêu đào tạo, cấu trúc học phần, nội dung giảng dạy, phương pháp tổ chức dạy học và hình thức kiểm tra - đánh giá.

Mục tiêu của bước này là nhận diện những điểm phù hợp, những bất cập như: thiên về lý thuyết, thiếu gắn kết thực tiễn, đánh giá nặng về kiểm tra kiến thức, thiếu minh chứng thực hành. Kết quả đánh giá là căn cứ khoa học cho việc điều chỉnh theo hướng năng lực thực hiện.

- Bước 3: Xác định mục tiêu phát triển chương trình theo năng lực thực hiện

Trên cơ sở phân tích bối cảnh và thực trạng, xác định chuẩn đầu ra của chương trình NVSP theo hướng năng lực thực hiện. Chuẩn đầu ra cần mô tả cụ thể khả năng thực hiện các nhiệm vụ nghề nghiệp cốt lõi của giáo viên tiểu học, như: lập kế hoạch dạy học; tổ chức hoạt động học tập; đánh giá học sinh; giáo dục phẩm chất; phối hợp với phụ huynh.

Khác với mục tiêu nội dung truyền thống, chuẩn đầu ra theo năng lực thực hiện nhấn mạnh khả năng “làm được” trong bối cảnh sự phạm cụ thể.

- Bước 4: Xây dựng kế hoạch phát triển chương trình

Từ chuẩn đầu ra, tiến hành xây dựng kế hoạch phát triển chương trình, bao gồm: thiết kế cấu trúc tổng thể; phân bổ học phần; tích hợp hoạt động rèn luyện nghiệp vụ; tăng cường thực hành, thực tập sự phạm; xác định điều kiện bảo đảm thực hiện.

Ở bước này, cấu trúc chương trình được tổ chức theo logic hình thành và phát triển năng lực, thay vì chỉ sắp xếp học phần theo lĩnh vực kiến thức rời rạc.

- Bước 5: Hoàn thiện văn bản và phê duyệt chương trình

Chương trình được hoàn thiện thành văn bản chính thức, rà soát sự thống nhất giữa mục tiêu - nội dung - phương pháp - đánh giá. Sau đó, trình các cấp có thẩm quyền phê duyệt theo quy định.

Bước này bảo đảm tính pháp lý và tính khả thi trong triển khai.

- Bước 6: Triển khai thực hiện chương trình

Tổ chức giảng dạy, rèn luyện nghiệp vụ, thực hành và thực tập theo đúng cấu trúc đã thiết kế. Trong quá trình triển khai, cần chú trọng gắn học tập lý thuyết với bối cảnh trường tiểu học thực tế; tăng cường học qua trải nghiệm, mô phỏng tình huống và thực tập có hướng dẫn.

Đây là giai đoạn hiện thực hóa chuẩn đầu ra năng lực thực hiện.

- Bước 7: Đánh giá và rút kinh nghiệm

Đánh giá mức độ đạt chuẩn đầu ra thông qua minh chứng thực hiện như: hồ sơ năng lực, sản phẩm học tập, kết quả thực tập sự phạm. Đồng thời đánh giá hiệu quả tổ chức đào tạo, mức độ phù hợp giữa mục tiêu và thực tiễn.

Kết quả đánh giá là cơ sở để cải tiến chương trình trong chu kỳ tiếp theo.

- Bước 8: Điều chỉnh và hoàn thiện chương trình

Trên cơ sở phản hồi và kết quả đánh giá, tiến

hành điều chỉnh mục tiêu, cấu trúc và nội dung nhằm bảo đảm chương trình ngày càng đáp ứng yêu cầu thực tiễn nghề nghiệp.

Toàn bộ 8 bước tạo thành một chu trình cải tiến liên tục, tương đồng với logic PDCA nhưng được định hướng bởi năng lực thực hiện.

Tính mới và giá trị đóng góp của quy trình 8 bước

(1) Định vị chuẩn đầu ra theo năng lực thực hiện  
Khác với các mô hình truyền thống xác định mục tiêu theo nội dung hoặc kết quả chung, quy trình này đặt chuẩn đầu ra năng lực thực hiện ở vị trí trung tâm. Chuẩn đầu ra không chỉ mô tả tri thức mà nhấn mạnh khả năng thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp cụ thể trong bối cảnh sự phạm.

Điều này bảo đảm mối liên kết trực tiếp giữa đào tạo đại học và yêu cầu thực tế của giáo viên tiểu học.

(2) Thiết kế chương trình theo mô-đun năng lực

Chương trình được tổ chức theo các mô-đun xoay quanh nhóm năng lực cốt lõi, tích hợp kiến thức - kỹ năng - thái độ và gắn với thực hành nghề nghiệp. Cách tiếp cận này khác với mô hình chia tách học phần thuần túy theo môn học.

(3) Phân nhiệm PLO - CLO bảo đảm liên kết hệ thống

Bảng phân nhiệm giữa chuẩn đầu ra chương trình (PLO) và chuẩn đầu ra học phần (CLO) là công cụ bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu - nội dung - đánh giá. Nhờ đó khắc phục tình trạng rời rạc giữa thiết kế và thực thi.

(4) Đánh giá theo minh chứng thực hiện

Trọng tâm đánh giá chuyển từ kiểm tra ghi nhớ sang đánh giá năng lực qua sản phẩm, hồ sơ nghề nghiệp và kết quả thực hành. Đánh giá được tích hợp xuyên suốt quá trình đào tạo, không chỉ ở giai đoạn cuối.

(5) Cụ thể hóa khung lý luận thành quy trình vận hành

Nếu mô hình 4 bước chỉ mang tính khái quát, quy trình 8 bước đã cụ thể hóa thành chuỗi vận hành: xác định chuẩn năng lực → thiết kế mô-đun → phân nhiệm PLO-CLO → tổ chức rèn luyện thực tiễn → đánh giá minh chứng → điều chỉnh.

Chuỗi này tái cấu trúc phát triển chương trình theo logic hình thành và phát triển năng lực thực hiện, tạo cơ sở vận dụng nhất quán trong đào tạo giáo viên tiểu học.

*2.3. Thực trạng xây dựng và thực hiện quy trình phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện*

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp khảo sát mô tả, nhằm thu thập ý kiến đánh giá của cán bộ, giảng viên về mức độ xây dựng và mức độ thực hiện các bước trong quy trình phát triển chương trình đào tạo (CTĐT) NVSP theo tiếp cận năng lực thực hiện.

Đối tượng khảo sát là 30 cán bộ, giảng viên tham

gia giảng dạy cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học tại trường Đại học Vinh. Đây là những người trực tiếp tham gia xây dựng và triển khai CTĐT, do đó có cơ sở thực tiễn để đánh giá các bước của quy trình. Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi được xây dựng theo các bước của quy trình phát triển CTĐT. Mỗi bước được đánh giá theo thang 5 mức: Tốt - Khá - Trung bình - Yếu - Kém. Dữ liệu được mã hóa, quy đổi thành điểm số để tính tổng điểm và điểm trung bình, phục vụ phân tích thống kê mô tả và so sánh giữa các bước.

Kết quả được tổng hợp theo hai khía cạnh: (1) thực trạng xây dựng quy trình và (2) thực trạng thực hiện quy trình.

**2.3.1. Thực trạng xây dựng quy trình phát triển CTĐT NVSP**

Kết quả khảo sát về mức độ xây dựng các bước trong quy trình phát triển CTĐT NVSP được trình bày ở Bảng 1.

*Bảng 1. Thực trạng xây dựng quy trình phát triển CTĐT NVSP theo tiếp cận năng lực thực hiện (n = 30)*

Nội dung	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém	Tổng điểm	ĐTB	Thứ bậc
Nghiên cứu CTĐT NVSP cho sinh viên ngành GDTH tiếp cận năng lực thực hiện.	12	16	2	0	0	130	4,33	3
Phân tích bối cảnh (đánh giá thực trạng phát triển CTĐT hiện hành)	11	14	5	0	0	126	4,20	5
Xác định mục tiêu phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	13	16	1	0	0	132	4,40	1
Xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	14	13	3	0	0	131	4,37	2
Hoàn thiện văn bản, phê chuẩn kế hoạch phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	9	15	6	0	0	123	4,10	8
Triển khai thực hiện CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	14	9	7	0	0	127	4,23	4
Đánh giá, rút kinh nghiệm về quá trình phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	9	17	4	0	0	125	4,17	6
Điều chỉnh CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	10	14	6	0	0	124	4,13	7

Nhìn chung, mức độ xây dựng quy trình phát triển CTĐT NVSP được đánh giá ở mức khá đến tốt. Trong đó, Bước 3 - xác định mục tiêu phát triển CTĐT có điểm trung bình cao nhất (ĐTB = 4,40; xếp thứ 1), tiếp đến là Bước 4 - xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT (ĐTB = 4,37; xếp thứ 2) và Bước 1 (ĐTB = 4,33; xếp thứ 3). Ngược lại, Bước 5 - hoàn thiện văn bản, phê chuẩn kế hoạch có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 4,10; xếp thứ

8), cho thấy khâu hoàn thiện và chuẩn hóa văn bản chương trình còn hạn chế.

**2.3.2. Thực trạng thực hiện quy trình phát triển CTĐT NVSP**

Kết quả khảo sát về mức độ thực hiện các bước trong quy trình phát triển CTĐT NVSP được trình bày ở Bảng 2.

*Bảng 2. Thực trạng thực hiện quy trình phát triển CTĐT NVSP theo tiếp cận năng lực thực hiện (n = 30)*

Nội dung	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém	Tổng điểm	ĐTB	Thứ bậc
Nghiên cứu CTĐT NVSP cho sinh viên ngành GDTH tiếp cận năng lực thực hiện.	13	12	4	1	0	127	4,23	3
Phân tích bối cảnh (đánh giá thực trạng phát triển CTĐT hiện hành)	10	15	3	2	0	123	4,10	5
Xác định mục tiêu phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	22	5	3	0	0	139	4,63	1
Xây dựng kế hoạch phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	17	4	6	3	0	125	4,17	4
Hoàn thiện văn bản, phê chuẩn kế hoạch phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	12	11	3	4	0	121	4,03	7
Triển khai thực hiện CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	14	12	4	1	0	132	4,40	2
Đánh giá, rút kinh nghiệm về quá trình phát triển CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	8	17	5	0	0	123	4,10	5
Điều chỉnh CTĐT NVSP tiếp cận năng lực thực hiện	11	12	2	5	0	119	3,97	8

Kết quả cho thấy mức độ thực hiện quy trình phát triển CTĐT NVSP nhìn chung ở mức khá. Trong đó, Bước 3 - xác định mục tiêu phát triển CTĐT tiếp tục có điểm trung bình cao nhất (ĐTB = 4,63; xếp thứ 1), tiếp đến là Bước 6 - triển khai thực hiện CTĐT (ĐTB = 4,40; xếp thứ 2). Ở chiều ngược lại, Bước 8 - điều chỉnh CTĐT có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 3,97; xếp thứ 8), cho thấy việc điều chỉnh, cập nhật chương trình sau đánh giá còn hạn chế.

**2.3.3. Nhận xét chung**

So sánh hai bảng cho thấy: các bước được đánh giá cao trong khâu xây dựng (như xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch) cũng là những bước được thực hiện tốt trong thực tiễn. Ngược lại, các bước thuộc khâu hoàn thiện, đánh giá và điều chỉnh chương trình (Bước 5, Bước 7, Bước 8) đều có thứ bậc thấp ở cả hai khía cạnh xây dựng và thực hiện. Điều này cho thấy quy trình phát triển CTĐT NVSP theo tiếp cận năng lực thực hiện đã được triển khai nhưng còn hạn chế ở các bước hoàn thiện và cải tiến chương trình.

## 5. Kết luận

Bài báo đã đề xuất quy trình 8 bước phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện, trên cơ sở kế thừa các mô hình phát triển chương trình phổ quát và cụ thể hóa theo yêu cầu đào tạo giáo viên trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Quy trình nhấn mạnh việc xác định chuẩn đầu ra theo năng lực thực hiện, thiết kế chương trình theo mô-đun năng lực, tăng cường liên kết giữa chuẩn đầu ra chương trình và học phần, cũng như đổi mới đánh giá theo minh chứng thực hiện.

Kết quả khảo sát bước đầu cho thấy các bước trong quy trình được đánh giá ở mức khá và tốt, phản ánh mức độ phù hợp của mô hình với thực tiễn quản lý và triển khai CTĐT tại cơ sở khảo sát. Tuy nhiên, trong phạm vi nghiên cứu này, “tính khả thi” của quy trình mới chỉ được xem xét ở khía cạnh tổ chức - quản lý và mức độ chấp nhận của đội ngũ cán bộ, giảng viên, chưa đủ căn cứ để khẳng định tác động của quy trình đối với chất lượng đầu ra hay sự phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên ■

### Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT)*.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông*.
- [3]. Nguyễn Trâm Anh (2024). *Luận văn Phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận năng lực thực hiện*. Trường Đại học Vinh.
- [4]. Chu Thị Hà Thanh & Nguyễn Trâm Anh (2024). *Phát triển chương trình đào tạo NVSP cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học tiếp cận năng lực thực hiện*. Tạp chí Giáo dục Việt Nam, (209), 93 - 98.
- [5]. Nguyễn Đức Chính, Vũ Lan Hương (2014). *Đào tạo theo năng lực và đánh giá theo năng lực trong giáo dục: Một số vấn đề lý luận cơ bản*. Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục, 30 (2), 56 - 64.
- [6]. Nguyễn Văn Khôi (2010). *Giáo dục học nghề nghiệp*. Nxb. Giáo dục Việt Nam.
- [7]. Phạm Hồng Quang (2017). *Phát triển chương trình đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực*. Tạp chí Giáo dục, (401), 12-15.
- [8]. 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.
- [9]. Nguyễn Huy Bằng và cộng sự (2024). *Bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo (phiên bản 1.0)*. Nxb. Đại học Vinh.
- [10]. Dương Giáng Thiên Hương (2017). *Giáo trình Rèn luyện NVSP Tiểu học*. Nxb. Đại học Sư phạm.

## The process of developing a teacher training program for primary education students on competency-based approach

Nguyen Tram Anh

National Publishing and Media Cooperation Joint Stock Company

Email: nguyentramanh1805@gmail.com.

**Abstract:** In the context of educational innovation oriented towards competency development and the implementation of the 2018 General Education Program, teacher training programs need to shift strongly from a content-based approach to a competency-based approach. This article presents the theoretical basis of the competency-based approach and proposes a process for developing a teacher training program for primary education students based on this approach. The process comprises eight interconnected steps, emphasizing learning outcomes, designing the curriculum based on competency modules, assigning program/course learning outcomes, diversifying the learning environment, and assessing based on competencies. Based on a comparison with the practical implementation of the process, this article clarifies the necessity and feasibility of the proposed model, thereby providing a reference framework for the teacher training institutions in designing and improving primary school teacher training programs.

**Keywords:** Primary education, implementation capacity, curriculum development, pedagogical profession.