

PHÁT TRIỂN KHUNG CHUẨN ĐẦU RA CHO CÁC CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN SƯ PHẠM Ở MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Nguyễn Công Khanh^{*1}, Đào Thị Oanh², Nguyễn Thị Huệ³,
Nguyễn Vũ Bích Hiền⁴, Vũ Thị Sơn² và Nguyễn Vinh Quang⁵

¹Khoa Giáo dục đặc biệt, ²Viện Nghiên cứu Sư phạm, ³Khoa Tâm lý Giáo dục

⁴Khoa Quản lý Giáo dục, ⁵Trung tâm Đảm bảo chất lượng và Khảo thí

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt. Bài báo báo cáo sự phát triển của khung chuẩn đầu ra (CĐR) cho các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm (CNSP) ở một số trường đại học sư phạm (ĐHSP). Khung CĐR được xây dựng theo cách tiếp cận năng lực, phẩm chất, gồm 5 tiêu chuẩn: Phẩm chất; Năng lực chung; Năng lực sư phạm; Năng lực khoa học chuyên ngành; Năng lực tự học, nghiên cứu và phát triển nghề nghiệp suốt đời. Dựa vào khung chuẩn này, trường đại học sư phạm (ĐHSP) xây dựng CĐR cho từng ngành đào tạo theo một quy trình gồm 5 bước được kiểm soát. Mỗi CĐR của một chương trình đào tạo (CTĐT) có thể sử dụng khung CĐR chung này, nhưng phải đặc tả được các yêu cầu đặc thù về năng lực chuyên môn của ngành/chuyên ngành đào tạo. Mỗi tiêu chuẩn gồm các tiêu chí là các năng lực thành phần được cụ thể hóa thành các chỉ báo với các biểu hiện hành vi cụ thể đặc trưng. Từ khung chuẩn này, các trường ĐHSP có thể phát triển các công cụ (bảng kiểm, thang đo, hoặc bảng hỏi) để đánh giá được chất lượng đầu ra của sinh viên tốt nghiệp (SVTN) của từng CTĐT cử nhân sư phạm.

Từ khóa: khung chuẩn đầu ra, chuẩn đầu ra, tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo, chương trình cử nhân sư phạm dựa trên năng lực, đại học sư phạm.

1. Mở đầu

Theo Biggs và Tang (2011), chuẩn đầu ra (CĐR) là những tuyên bố về những gì một sinh viên/ người học sẽ đạt được trên cơ sở hoàn thành có kết quả, đáp ứng được các yêu cầu của một chương trình đào tạo (CTĐT) [1]. Theo Vlasceanu, Grunberg và Parlea (2007) CĐR mô tả những gì một người học được mong đợi, có thể biết, hiểu và có thể thực hiện được sau khi hoàn thành một quá trình học/chương trình môn học [2]. Thuật ngữ CĐR (student outcomes) theo các tác giả này chủ yếu là sản phẩm của Hoa Kỳ, xuất phát từ phong trào tăng cường trách nhiệm giải trình (accountability movement) trong giáo dục đại học từ thập niên 90 của thế kỷ trước cho đến nay. Trách nhiệm giải trình ở đây được thể hiện ở sự minh bạch, công khai thông tin về các hoạt động và kết quả để xã hội giám sát. Theo cách hiểu này, CĐR là “kết quả đầu ra”, vì nó nhấn mạnh những kết quả tổng hợp mà người học đạt được trong suốt quá trình học, ở tại thời điểm mà người học được xác nhận là tốt nghiệp và bắt đầu ra trường để hòa vào thị trường lao động.

Ngày nhận bài: 11/8/2020. Ngày sửa bài: 12/9/2020. Ngày nhận đăng: 15/9/2020.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Công Khanh. Địa chỉ e-mail: congkhanh6@gmail.com

Xây dựng CĐR theo Thông tư 2196 (2010) của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), là một yêu cầu bắt buộc đối với tất cả các CTĐT trong các trường đại học của Việt Nam. Theo Thông tư này, CĐR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo [3]. CĐR của một CTĐT là nội hàm chất lượng của người tốt nghiệp chương trình đó; là các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng/thái độ/năng lực/phẩm chất... được mong đợi, đòi hỏi người học phải đạt được sau khi kết thúc khóa học. Như vậy CĐR chính là tiêu chuẩn chất lượng của các hoạt động đào tạo. Bộ GD&ĐT cũng có Công văn số 3356/ BGDDĐT- GD&H, ngày 01-06-2012, về hướng dẫn xây dựng CĐR ở các trường sư phạm đào tạo giáo viên [4].

Quan điểm của nhóm nghiên cứu cho rằng CĐR theo tiếp cận năng lực, phẩm chất (đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể (CTGDPT – CTTT) (2018) [5] của một CTĐT trình độ CNSP của các trường ĐHSP *phản ánh chất lượng đào tạo thể hiện ở kết quả đầu ra về năng lực, phẩm chất cần phải đạt được của người tốt nghiệp. Đó là các yêu cầu cần đạt về phẩm chất/ năng lực được xây dựng ở các cấp độ tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo, biểu hiện hành vi cụ thể (đặc trưng), thể hiện ở khả năng thấu hiểu, vận dụng và kết nối được kiến thức, kỹ năng, thái độ trong hoạt động học tập, nghề nghiệp và trong cuộc sống, trên cơ sở hoàn thành các môn học của CTĐT đảm bảo đủ số tín chỉ quy định.* Tuyên bố CĐR cho một CTĐT chính là tuyên bố chịu trách nhiệm trước các bên liên quan về chất lượng sản phẩm giáo dục của nhà trường, cũng như của ngành/chuyên ngành đào tạo, mà trước hết là đối với chính người học, sau là đối với người sử dụng sản phẩm đào tạo, với gia đình người học, với cơ quan chủ quản và đối với xã hội [6].

Đã 10 năm qua, các trường ĐHSP xây dựng và công bố CĐR, nhưng vẫn chưa có sự thống nhất, thực chất nhiều CĐR được xây dựng còn nặng tính hình thức. Hiện tại, hầu hết các trường ĐHSP vẫn chưa đánh giá được SVTN theo đúng CĐR đã công bố, vì CĐR của các CTĐT được xây dựng và công bố chỉ dừng ở tiêu chuẩn, tiêu chí, do vậy khá chung. Nghiên cứu thực trạng trên 100 CĐR của các CTĐT CNSP của 6 trường ĐHSP và 1 trường ĐH đa ngành cho thấy đa số tuyên bố về CĐR của các CTĐT chỉ dừng ở mức độ “định danh” tiêu chí, mô tả 1-2 dòng rất ngắn gọn các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ hay phẩm chất đạo đức dưới dạng bảng liệt kê mô tả kiểu/dạng: Có kiến thức/ kiến thức về/ có kiến thức và kỹ năng về, ... có kỹ năng/ biết thu thập/ có khả năng/ năng lực.../ có phẩm chất/ có trách nhiệm/ có tinh thần/ coi trọng... và chỉ khoảng 1-2 trang. Đa số các CĐR thiếu vắng các chỉ báo chi tiết hóa tiêu chí và các chỉ báo cũng không được cụ thể hóa thành các biểu hiện hành vi đặc trưng [7].

Kinh nghiệm của các trường đại học khi xây dựng CĐR họ đã chọn lựa một bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT cùng khối ngành có uy tín của quốc gia, khu vực hoặc quốc tế có định chuẩn kết quả đầu ra là những năng lực [8]. Điều này đảm bảo yêu cầu CĐR được xây dựng có thể đối sánh, dễ được các bên công nhận. Chẳng hạn, Bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng CTĐT khối ngành kỹ thuật (ABET, 2013-2014) có Tiêu chuẩn 3, quy định CĐR của SVTN [9].

Như vậy, giải pháp hợp lý, tối ưu cho các trường ĐHSP của Việt Nam khi xây dựng CĐR là cần tập trung xây dựng được một khung CĐR chung theo định hướng tiếp cận năng lực, phẩm chất đáp ứng được các yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông (đáp ứng yêu cầu của CTGDPT-CTTT năm 2018) cho các CTĐT CNSP nhằm đảm bảo mặt bằng chất lượng đầu ra của sản phẩm đào tạo giữa các trường ĐHSP. Việc xây dựng CĐR và CTĐT của từng ngành đào tạo CNSP, dựa trên khung CĐR hướng tới đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (CNNGVPT) năm 2018 là đòi hỏi từ thực tiễn, thực sự cần thiết và rất hữu ích cho các trường ĐHSP [10]. Việc xây dựng được khung CĐR chung cho các CTĐT CNSP theo tiếp cận năng lực, hướng tới đáp ứng CNNGVPT, giúp cho các trường ĐHSP xây dựng khung CĐR

cho từng CTĐT CNSP (chi tiết đến từng chỉ báo, biểu hiện hành vi cụ thể đặc trưng, đảm bảo đo lường được) sẽ trở nên dễ dàng hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở pháp lý và cơ sở khoa học để xây dựng khung CDR cho các CTĐT cử nhân sư phạm

Để xây dựng khung CDR cho các CTĐT CNSP các tác giả dựa trên: (1) Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học (theo Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT) [11]; (2) CTGDPT – CTTT, ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT [5]; (3) Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông (Thông tư số 20/2018/TT-BGD&ĐT ngày 22/8/2018); (4) Kết quả khảo sát CDR các CTĐT CNSP của các trường ĐHSP (7 trường ĐHSP tham gia đánh giá TEIDI, năm 2017-2019) [10]; (5) Một số khung CDR của quốc tế [8] [9]; (6) Một số kết quả nghiên cứu về đổi mới giáo dục (cơ sở lý luận và thực tiễn) 5 năm gần đây của Việt Nam [12-16]. Ngoài ra để xây dựng khung CDR còn phải định hướng theo cách tiếp cận năng lực đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực của nền kinh tế - xã hội (đại diện trực tiếp là các nhà tuyển dụng) và của thị trường lao động trong nước và quốc tế (khu vực ASEAN, thế giới) [18-20]. Các cơ sở pháp lý và cơ sở khoa học đã được các tác giả trao đổi, thảo luận cùng các chuyên gia tham dự các buổi tọa đàm, hội thảo chuyên đề của đề tài cấp Bộ: “Xây dựng khung chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo ở một số trường sư phạm dựa trên tiếp cận năng lực”, mã số: B2017-SPH-27 và được trình bày trong báo cáo tổng kết của đề tài này [17].

2.2. Các yêu cầu và nguyên tắc thiết kế khung CDR cho các CTĐT CNSP

Các yêu cầu, nguyên tắc xây dựng và thử nghiệm khung CDR cho các CTĐT CNSP ở trường ĐHSP:

Khung CDR cho các CTĐT CNSP ở trường ĐHSP gồm các tiêu chuẩn được thiết kế theo tiếp cận năng lực, phẩm chất, tương thích với CTGDPT-CTTT, đánh giá vì sự phát triển học tập (assessment for learning), coi đánh giá năng lực, phẩm chất là một trọng tâm của giáo dục và cần được sử dụng hiệu quả để hỗ trợ sự phát triển năng lực của người học.

Nội dung đánh giá từng tiêu chuẩn thể hiện qua các tiêu chí, chỉ báo, biểu hiện hành vi cụ thể, đặc trưng (liên quan nhiều nhất đến chỉ báo đó) mở rộng phạm vi từ bản thân, gia đình, nhà trường, cộng đồng, quốc gia. Các nội dung này gắn liền với mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, điều kiện học tập của CTĐT CNSP của các trường ĐHSP.

Khung CDR này khi xây dựng phải dựa trên các đặc điểm tâm lý của người học, dựa trên các lý thuyết tâm lý học: nhận thức-hành vi, hoạt động, tương tác văn hóa xã hội, trải nghiệm, kiến tạo và tâm lý học tích cực. Khung CDR này được thiết kế (qua bảng mô tả từng tiêu chuẩn một cách chi tiết, cụ thể, có thể đo lường được) gồm 3 cấp: (1) - tiêu chí: là các yêu cầu chính yếu, quan trọng SVTN các CTĐT CNSP ở các trường ĐHSP cần đạt được; (2)- chỉ báo: là các yêu cầu của mỗi tiêu chí được chi tiết hóa, cụ thể hóa phản ánh rõ nhất nội hàm tiêu chí và có thể lượng giá được; (3)- biểu hiện cụ thể: hành vi cụ thể điển hình/đặc trưng thể hiện rõ nhất mỗi chỉ báo có thể quan sát và đo lường được.

Khung CDR này phải đáp ứng được các yêu cầu CDR bậc 6 được cấp bằng đại học theo Khung chuẩn trình độ đào tạo của Việt Nam (2016), đồng thời bám sát mục tiêu đào tạo của CTĐT CNSP đáp ứng được các yêu cầu của CTGDPT-CTTT (2018) và hướng đến đáp ứng các tiêu chuẩn, tiêu chí của CNNGVPT (2018). Mỗi tiêu chí cần chi tiết thành các chỉ báo tương ứng. Mỗi chỉ báo cần chi tiết, cụ thể hóa thành các biểu hiện cụ thể điển hình/đặc trưng (có thể quan sát, đo lường/đánh giá được) thể hiện rõ nhất cho từng chỉ báo. Các biểu hiện hành vi cụ thể có thể trùng nhau ở các chỉ báo, cần xác định, hành vi cụ thể này nên để ở chỉ báo nào là phù hợp nhất.

2.3. Phát triển khung CDR cho các CTĐT cử nhân sư phạm theo tiếp cận năng lực

Dựa trên kết quả nghiên cứu về xây dựng khung CDR cho các CTĐT CNSP, kết quả khảo sát CDR của các CTĐT CNSP trường ĐHSP, kết quả các hội thảo và các cuộc tọa đàm với các chuyên gia về đánh giá giáo dục, cán bộ quản lý, giảng viên, nhóm nghiên cứu của đề tài này đã xây dựng ra khung CDR này có thể dùng chung cho các CTĐT CNSP gồm 5 tiêu chuẩn (với 22 tiêu chí, 56 chỉ báo) dưới đây:

Tiêu chí	Chỉ báo	Biểu hiện hành vi đặc trưng thể hiện rõ nhất chỉ báo
Tiêu chuẩn 1: Phẩm chất (4 tiêu chí và 8 chỉ báo)		
1.1. Phẩm chất chính trị và trách nhiệm công dân	1.1.1. Hiểu và chấp hành nghiêm túc đường lối, chủ trương của Đảng; chính sách, pháp luật của Nhà nước.	– Hiểu biết đường lối, chủ trương của Đảng; – Hiểu biết chính sách, pháp luật của Nhà nước. – Tự giác chấp hành nghiêm túc chính sách, pháp luật của Nhà nước. – Không có các hành vi vi phạm các quy định của pháp luật.
	1.1.2. Có trách nhiệm công dân, tích cực tham gia các hoạt động vì cộng đồng.	– Hiểu rõ trách nhiệm công dân. – Gương mẫu, thực hiện tốt trách nhiệm công dân trong các công việc đảm nhận. – Tự giác, tích cực tham gia các hoạt động tập thể, cộng đồng, xã hội. – Chủ động tổ chức các hoạt động vì tập thể, vì cộng đồng/xã hội.
1.2. Đạo đức nghề nghiệp	1.2.1. Hiểu rõ trách nhiệm và thực hiện đầy đủ trách nhiệm của người giáo viên.	– Hiểu rõ trách nhiệm của người giáo viên trong các nhiệm vụ, công việc đảm nhận. – Gương mẫu, thực hiện tốt các yêu cầu/quy định về trách nhiệm người giáo viên.
	1.2.2. Thực hiện nghiêm túc các quy định về đạo đức nhà giáo	– Có ý thức rèn luyện, thực hiện đầy đủ các quy định về đạo đức nhà giáo. – Thể hiện và tôn vinh được các giá trị đạo đức của nhà giáo. – Giữ gìn và phát huy được đạo đức của nghề giáo.
	1.2.3. Tạo dựng phong cách, uy tín của nhà giáo.	– Có ý thức rèn luyện tác phong và cách thức làm việc phù hợp với công việc của giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông. – Thể hiện được uy tín của nhà giáo đối với học sinh và đồng nghiệp.
1.3. Yêu thương học sinh và có niềm tin vào học sinh	1.3.1. Yêu thương, tôn trọng học sinh	– Thể hiện sự quan tâm, chia sẻ kinh nghiệm. – Lắng nghe, tôn trọng ý kiến khác biệt của học sinh. – Tư vấn, hỗ trợ học sinh trong học tập, sinh hoạt thường ngày. – Tổ chức các hoạt động trải nghiệm giúp học sinh rèn luyện kỹ năng sống.
	1.3.2. Xây dựng được niềm tin để thúc đẩy sự tiến	– Thể hiện sự tin tưởng vào khả năng học tập và sự thay đổi tích cực của học sinh. – Động viên, khích lệ mỗi nỗ lực, cố gắng của người học

	bộ của học sinh	dù là nhỏ nhất. – Tránh, không có lời nói xúc phạm làm mất niềm tin ở học sinh.
1.4. Yêu nghề và tự hào về nghề dạy học	1.4.1. Yêu nghề và tận tâm với nghề	– Nhận thức được các giá trị cốt lõi của nghề giáo để nuôi dưỡng lòng yêu nghề. – Thể hiện sự nỗ lực vượt khó và tâm huyết với nghề giáo.
	1.4.2. Xây dựng được niềm tin và niềm tự hào về nghề dạy học	– Có ý thức rèn luyện, giữ gìn, nuôi dưỡng, tự tôn các giá trị của nghề giáo. – Tạo dựng niềm tin và tự hào trên nền tảng các giá trị cốt lõi của nghề giáo (vì sự tiến bộ của người học, ý nghĩa tác động sư phạm của giáo dục, trách nhiệm giáo dục xã hội giao phó).
Tiêu chuẩn 2: Năng lực chung (4 tiêu chí và 10 chỉ báo)		
2.1. Năng lực tự chủ và thích ứng	2.1.1. Tạo dựng được lối sống tự lập.	– Tự quản hiệu quả trong học tập, sinh hoạt cá nhân. – Sử dụng thời gian hợp lí, khoa học. – Tự ý thức được sự cần thiết và tích cực rèn luyện các kĩ năng mềm để sống tự lập (VD: kĩ năng ra quyết định...).
	2.1.2. Tự khẳng định và bảo vệ được quyền, nhu cầu cá nhân phù hợp với đạo đức và pháp luật.	– Tích cực khám phá, liên tục trải nghiệm để phát triển khả năng tự khẳng định. – Nhận thức rõ ràng về quyền và nhu cầu của cá nhân phù hợp với các chuẩn mực về đạo đức và quy định của pháp luật. – Chủ động bảo vệ các quyền, nhu cầu chính đáng của cá nhân.
	2.1.3. Thay đổi được nhận thức, kĩ năng, thái độ để thích ứng với sự thay đổi	– Nhận diện được những suy nghĩ, niềm tin không phù hợp. – Tìm những bằng chứng để bác bỏ những suy nghĩ, niềm tin không phù hợp. – Thay thế những xúc cảm, suy nghĩ, niềm tin không phù hợp bằng những xúc cảm, suy nghĩ, niềm tin phù hợp hơn. – Tự điều chỉnh được xúc cảm, thái độ, hành vi của cá nhân để thích ứng với sự thay đổi (yêu cầu mới, hoàn cảnh mới, môi trường mới).
2.2. Năng lực giao tiếp và hợp tác	2.2.1. Sử dụng tiếng Việt chuẩn mực, hiệu quả trong giao tiếp hằng ngày và trong hoạt động chuyên môn.	– Sử dụng thành thạo ngôn ngữ tiếng Việt chuẩn, kết hợp với điệu bộ, cử chỉ để trao đổi thông tin và giao tiếp thường ngày hiệu quả. – Thể hiện được ý tưởng giao tiếp phù hợp với các tình huống đa dạng, bối cảnh xã hội thay đổi. – Thực hiện có kết quả các yêu cầu, nhiệm vụ giao tiếp trong hoạt động chuyên môn.
	2.2.2. Xác định được mục đích, nội dung, phương pháp, phương tiện	– Hiểu rõ mô hình lí thuyết, các thành tố của năng lực giao tiếp. – Xác định được mục đích, nội dung, phương pháp, phương tiện giao tiếp phù hợp với tình huống, ngữ cảnh.

	và thái độ giao tiếp trong các mối quan hệ xã hội	– Tập trung chú ý, lắng nghe khi giao tiếp. – Thể hiện được thái độ phù hợp với tình huống, bối cảnh giao tiếp. – Thiết lập, duy trì, phát triển các quan hệ xã hội với các đối tượng (học sinh, đồng nghiệp, bạn bè, cha mẹ học sinh, cán bộ quản lý các cấp). – Xử lý được các mâu thuẫn để điều chỉnh, phát triển các quan hệ xã hội hòa thuận.
	2.2.3. Thể hiện khả năng hợp tác, làm việc nhóm hiệu quả	– Xác định được mục đích, yêu cầu, các thành tố của năng lực hợp tác. – Thực hiện được các yêu cầu, nhiệm vụ hợp tác trong hoạt động học tập và hoạt động nghề nghiệp. – Đánh giá được hiệu quả các hợp tác trong hoạt động học tập và hoạt động nghề nghiệp. – Thực hiện sự hợp tác hiệu quả trong các hoạt động cộng đồng, hoạt động xã hội. – Tôn trọng các ý kiến khác biệt của các thành viên trong nhóm. – Tạo sự đồng thuận trong nhóm qua trao đổi, tranh luận.
2.3. Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo	2.3.1. Thể hiện khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả	– Hiểu rõ mô hình lí thuyết, quy trình, cách thức giải quyết một vấn đề. – Xác định được tình huống có vấn đề. – Thu thập thông tin, phát hiện và làm rõ bản chất của vấn đề. – Đề xuất được các phương án/ giải pháp khác nhau. – Đánh giá và lựa chọn được phương án/ giải pháp phù hợp. – Thực hiện giải pháp đã lựa chọn, đánh giá hiệu quả của giải pháp. – Điều chỉnh, thay thế giải pháp khác nếu vấn đề vẫn chưa được giải quyết.
	2.3.2. Thể hiện khả năng sáng tạo trong đề xuất, triển khai thực hiện ý tưởng mới, giải pháp mới	– Hiểu rõ mô hình lí thuyết, bản chất sáng tạo (tư duy phân kì) như là một quá trình, một thuộc tính hay một năng lực. – Nhận biết ý tưởng mới trên cơ sở thu thập các nguồn thông tin khác nhau. – Hình thành ý tưởng mới, trên cơ sở thu thập, đối sánh, phân tích các thông tin. – Đề xuất và triển khai thực hiện ý tưởng mới, hoặc giải pháp mới một cách sáng tạo.
2.4. Năng lực tư duy phản biện	2.4.1. Thể hiện được khả năng tư duy độc lập.	– Phân tích và đánh giá đưa ra kết luận dựa trên sự kiểm chứng các thông tin từ các góc nhìn khoa học khác nhau. – Khẳng định được tính chính xác của thông tin dựa trên quá trình lập luận hợp lí, lô gic.
	2.4.2. Lập luận	– Lập luận phải dựa trên cơ sở lí thuyết khoa học được

	phản bác có cơ sở khoa học	thừa nhận, thực nghiệm hoặc có bằng chứng rõ ràng từ các nghiên cứu khoa học. – Phản bác, kiểm tra lại tính chính xác của kết luận dựa trên các kết quả nghiên cứu đủ tin cậy.
Tiêu chuẩn 3: Năng lực sư phạm (4 tiêu chí và 16 chỉ báo)		
3.1. Năng lực dạy học	3.1.1. Xây dựng được kế hoạch dạy học môn học đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông.	– Hiểu rõ cách thức xây dựng và giải thích được kế hoạch dạy học môn học đáp ứng yêu cầu chương trình. – Kế hoạch dạy học môn học được xây dựng phù hợp với điều kiện thực tế ở trường phổ thông.
	3.1.2. Xây dựng được kế hoạch bài học phù hợp với môn học, người học.	– Xác định được mục tiêu bài học đáp ứng được mục tiêu giáo dục của môn học và phù hợp với yêu cầu của chương trình. – Xác định được nội dung bài học và hoạt động học tập tương ứng. – Lựa chọn được phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn phù hợp, hiệu quả. – Xác định được cách thức tổ chức hoạt động học tập phù hợp với người học. – Xây dựng được các chủ đề dạy học tích hợp phù hợp với các môn học.
	3.1.3. Tổ chức dạy học bài học đáp ứng được yêu cầu môn học.	– Tổ chức được các hoạt động học tập của học sinh phù hợp với tiến trình bài học. – Sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học để phát triển năng lực của người học theo yêu cầu môn học. – Tổ chức và quản lý được lớp học, tạo dựng được môi trường học tập hiệu quả trong giờ học.
	3.1.4. Đánh giá kết quả dạy học đáp ứng được yêu cầu môn học	– Xây dựng được các tiêu chí, công cụ kiểm tra đánh giá theo yêu cầu của chương trình môn học. – Thực hiện việc đánh giá thường xuyên hiệu quả đáp ứng các yêu cầu của môn học. – Thực hiện đánh giá tổng kết đúng nguyên tắc, phương pháp và kĩ thuật. – Đánh giá được sự tiến bộ và kết quả học tập của người học. – Hỗ trợ được những học sinh có nhu cầu đặc biệt trong học tập. – Phản hồi kết quả đánh giá và điều chỉnh quá trình dạy học.
	3.1.5. Xây dựng và quản lý hồ sơ dạy học hợp lí	– Lập được hồ sơ dạy học theo yêu cầu. – Áp dụng công nghệ trong tổ chức quản lý hồ sơ. – Sử dụng và khai thác hiệu quả hồ sơ dạy học để điều chỉnh hoạt động dạy học.
3.2. Năng	3.2.1. Thực hiện	– Thực hiện được nhiệm vụ giáo dục toàn diện nhân cách

lực giáo dục	các nhiệm vụ giáo dục đáp ứng các yêu cầu của nhà trường.	người học theo kế hoạch đã xây dựng. – Vận dụng các nguyên tắc, cách thức tổ chức giáo dục phù hợp, có kết quả. – Xử lý được các tình huống giáo dục, điều chỉnh hành vi người học đáp ứng mục tiêu giáo dục. – Đánh giá được kết quả rèn luyện của người học theo triết lý thúc đẩy sự tiến bộ của người học.
	3.2.2. Công tác chủ nhiệm lớp được thực hiện hiệu quả.	– Đánh giá được đặc điểm của học sinh trong lớp chủ nhiệm. – Xây dựng được kế hoạch chủ nhiệm lớp. – Tổ chức được các hoạt động giáo dục của lớp. – Theo dõi và có biện pháp phù hợp với các học sinh cần sự hỗ trợ.
	3.2.3. Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đáp ứng yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục phổ thông.	– Thiết kế được các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chương trình giáo dục phổ thông, có tính khả thi, phù hợp với người học và điều kiện thực tế. – Tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả. – Phối hợp hiệu quả với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường.
	3.2.4. Phối hợp giáo dục với gia đình, cộng đồng và xã hội có kết quả.	– Hiểu rõ vai trò quan trọng của gia đình, cộng đồng và xã hội trong sự phối hợp giáo dục người học. – Xác định được các cách thức phối hợp với gia đình và cộng đồng. – Phối hợp các lực lượng giáo dục trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục có kết quả.
3.3. Năng lực định hướng sự phát triển người học và xây dựng môi trường giáo dục	3.3.1. Tìm hiểu đối tượng giáo dục	– Hiểu rõ đặc điểm cá nhân của người học. – Nhận diện được khả năng và có thể dự báo được sự phát triển của người học. – Phân tích được bối cảnh sống để xác định được những ưu tiên, cách thức trợ giúp người học.
	3.3.2. Hỗ trợ học sinh phát triển cá nhân	– Hướng dẫn học sinh xây dựng được kế hoạch phát triển cá nhân. – Theo dõi và trợ giúp học sinh thực hiện được kế hoạch phát triển cá nhân. – Hướng dẫn học sinh tự giám sát, đánh giá, tự điều chỉnh kế hoạch phát triển cá nhân.
	3.3.3. Tư vấn, tham vấn giáo dục	– Nhận diện được nhu cầu và phát hiện được các vấn đề cần tham vấn và tư vấn ở các đối tượng học sinh. – Lập được kế hoạch tư vấn và tham vấn cho học sinh. – Thực hiện lồng ghép hoạt động tư vấn, tham vấn, hỗ trợ học sinh trong hoạt động dạy học và giáo dục.
	3.3.4. Xây dựng môi trường giáo	– Tạo dựng được môi trường học tập dân chủ, thân thiện, bình đẳng, hợp tác, khuyến khích sự sáng tạo.

	dục công bằng, dân chủ	– Tạo được môi trường giáo dục công bằng nuôi dưỡng niềm tin, động lực, hứng thú học tập của người học.
3.4. Năng lực hoạt động xã hội	3.4.1. Tham gia các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục.	– Xác định được các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục. – Thực hiện được những hoạt động phát triển văn hóa- xã hội nói chung và ở địa phương nơi nhà trường cư trú nói riêng.
	3.4.2. Hướng dẫn người học tham gia các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục	– Xác định được các hoạt động cộng đồng có ý nghĩa, phù hợp với các mục tiêu giáo dục. – Hướng dẫn học sinh tham gia hoạt động: lao động công ích, hoạt động xã hội... theo kế hoạch đã xây dựng.
	3.4.3. Vận động các lực lượng xã hội tham gia các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục.	– Thuyết phục được các lực lượng xã hội tham gia các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục. – Tổ chức được các hoạt động cộng đồng gắn với giáo dục có hiệu quả.
Tiêu chuẩn 4: Năng lực khoa học chuyên ngành (6 tiêu chí và 12 chỉ báo)		
4.1. Năng lực đặc thù của khoa học chuyên ngành	4.1.1. Hiểu và phân tích được đặc điểm, lịch sử, các lí thuyết và các vấn đề có liên quan đến sự phát triển của khoa học chuyên ngành	– Hiểu được đặc điểm, lịch sử phát triển của khoa học chuyên ngành. – Hiểu được hệ thống các lí thuyết của khoa học chuyên ngành. – Phân tích, lí giải được những vấn đề, tính đặc thù của sự phát triển khoa học chuyên ngành.
	4.1.2. Thấu hiểu và làm chủ được tri thức cốt lõi của khoa học chuyên ngành	– Hiểu và hệ thống hóa được tri thức cốt lõi từ các môn học chuyên ngành. – Vận dụng được các nguyên tắc, phương pháp, kĩ thuật của các môn học chuyên ngành. – Vận dụng được các tri thức/ lí thuyết để lí giải, xử lí những vấn đề của thực tiễn liên quan đến khoa học chuyên ngành.
4.2. Năng lực hiểu và thực hiện được các nội dung dạy học môn học (theo chuyên ngành) trong CT GDPT	4.2.1. Thể hiện khả năng hệ thống và khái quát hóa các tri thức chuyên ngành phục vụ các nội dung dạy học của chương trình môn học	– Giải thích được các nội dung dạy học của các chương trình môn học phù hợp với chuyên ngành. – Phân tích, thiết kế được các hoạt động học đáp ứng yêu cầu, thể hiện được các nội dung của môn học, phù hợp với đối tượng người học. – Đánh giá được điểm mạnh/ yếu của chương trình môn học (thuộc chuyên ngành) để có những điều chỉnh phù hợp với người học.
	4.2.2. Áp dụng được các nguyên tắc, phương pháp của khoa học	– Lựa chọn được các phương pháp, phương tiện của khoa học chuyên ngành, phù hợp với môn học và đối tượng người học.

	chuyên ngành phù hợp với chương trình môn học	- Sử dụng các nguyên tắc, phương pháp của khoa học chuyên ngành một cách linh hoạt, sáng tạo phù hợp với điều kiện thực tế. - Thiết kế được các nhiệm vụ học tập môn học đáp ứng được các yêu cầu của khoa học chuyên ngành, phù hợp với đối tượng người học.
4.3. Năng lực hiểu và vận dụng các tri thức giáo dục tổng quát và tri thức khoa học chuyên ngành (hoặc liên ngành) vào thực tiễn	4.3.1. Giải thích các văn bản, quy định pháp luật và các xu hướng giáo dục hiện đại liên quan đến chuyên ngành	- Giải thích và vận dụng được các văn bản, quy định pháp luật liên quan đến chuyên ngành trong tư vấn, hỗ trợ người học. - Phân tích được các xu thế mới, những vấn đề của giáo dục hiện đại liên quan đến chuyên ngành để có những điều chỉnh giúp công tác tư vấn, hỗ trợ người học đạt hiệu quả.
	4.3.2. Ứng dụng các tri thức khoa học chuyên ngành hoặc liên ngành để giải quyết các vấn đề thực tiễn	- Thực hiện các tư vấn chuyên môn dựa trên tri thức chuyên ngành. - Cung cấp các dịch vụ hỗ trợ các đối tượng có nhu cầu. - Ứng dụng các tri thức khoa học chuyên ngành/ liên ngành để phát triển các chương trình nhà trường phù hợp với thực tiễn địa phương.
4.4. Năng lực nghiên cứu khoa học chuyên ngành	4.4.1. Xác định được vấn đề nghiên cứu khoa học chuyên ngành	- Phát hiện các vấn đề cần và có khả năng nghiên cứu thuộc phạm vi khoa học chuyên ngành. - Xây dựng kế hoạch, tập trung nguồn lực nghiên cứu những vấn đề cần ưu tiên của khoa học chuyên ngành đáp ứng đòi hỏi cấp thiết của thực tiễn.
	4.4.2. Thực hiện và công bố được các kết quả nghiên cứu khoa học chuyên ngành	- Sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành để giải quyết có kết quả các vấn đề nghiên cứu đã đặt ra. - Trình bày, viết báo cáo, chia sẻ thông tin khoa học về khoa học chuyên ngành. - Công bố kết quả nghiên cứu và triển khai ứng dụng, phổ biến kết quả nghiên cứu dưới nhiều hình thức.
4.5. Năng lực sử dụng ngoại ngữ trong chuyên môn	4.5.1. Sử dụng tiếng nước ngoài đạt trình độ theo yêu cầu	- Sử dụng được tiếng nước ngoài trong quá trình học tập chuyên ngành theo trình độ được yêu cầu (bậc 3/6 Khung năng lực ngoại ngữ của Việt Nam). - Sử dụng được tiếng nước ngoài trong quá trình dạy học, thực hành và thực hiện các hoạt động chuyên môn.
	4.5.2. Sử dụng ngoại ngữ hiệu quả trong chuyên môn và thực tiễn dạy học chuyên ngành	- Tra cứu và khai thác được các nguồn tài liệu tiếng nước ngoài phục vụ cho hoạt động chuyên môn. - Quản lý và sử dụng hiệu quả các nguồn thông tin bằng tiếng nước ngoài để phát triển chuyên môn. - Hướng dẫn người học tra cứu và khai thác các nguồn tài liệu tiếng nước ngoài.
4.6. Năng lực sử dụng công nghệ	4.6.1. Sử dụng được các phần mềm thông dụng	- Sử dụng được các phần mềm cơ bản trong biên soạn bài giảng, thực hành, hướng dẫn người học. - Lựa chọn các thiết bị, công nghệ cần thiết cho các hoạt

thông tin và truyền thông trong hoạt động chuyên môn	trong dạy học và hoạt động chuyên môn	động chuyên môn. – Sử dụng nguồn lực ICT thúc đẩy các hoạt động chuyên môn và hỗ trợ người học.
	4.6.2. Ứng dụng công nghệ thông tin trong hỗ trợ người học	– Thiết kế, điều chỉnh các công nghệ cho phù hợp với nhu cầu và khả năng của người học. – Ứng dụng các phương tiện, thiết bị hỗ trợ dạy học một cách hiệu quả, sáng tạo, phù hợp với nhu cầu, khả năng và điều kiện thực tế của người học.
Tiêu chuẩn 5: Năng lực tự học, nghiên cứu và phát triển nghề nghiệp suốt đời (4 tiêu chí và 9 chỉ báo)		
5.1. Năng lực tự học suốt đời	5.1.1. Nhận thức được vai trò và ý nghĩa của tự học	– Suy ngẫm về các chiến lược học tập để phát triển hoạt động tự học. – Đầu tư thời gian, công sức cho việc học cách học. – Tìm kiếm và khai thác được các nguồn lực hỗ trợ cho hoạt động tự học.
	5.1.2. Phát triển được khả năng tự học suốt đời.	– Nỗ lực tìm kiếm, lựa chọn những tri thức, phương pháp, phương tiện cần thiết để tự học. – Phát triển được các kỹ năng tự học suốt đời.
5.2. Năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục	5.2.1. Xây dựng được đề cương, kế hoạch nghiên cứu.	– Xác định được vấn đề, câu hỏi nghiên cứu. – Xây dựng được đề cương nghiên cứu. – Lập được kế hoạch triển khai nghiên cứu.
	5.2.2. Thực hiện được một nghiên cứu khoa học có kết quả.	– Vận dụng được các phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục để thực hiện được một nghiên cứu về giáo dục tại cơ sở. – Xử lý, phân tích và viết được báo cáo kết quả nghiên cứu. – Công bố được kết quả nghiên cứu.
5.3. Năng lực phát triển bản thân	5.3.1. Tự đánh giá được điểm mạnh/điểm yếu, lập kế hoạch cho mục đích phát triển bản thân	– Xây dựng được các tiêu chí cho mục đích tự đánh giá bản thân. – Xây dựng được kế hoạch bồi dưỡng phát triển bản thân dựa trên kết quả tự đánh giá. – Tìm kiếm các nguồn lực để thực hiện kế hoạch bồi dưỡng phát triển bản thân.
	5.3.2. Thể hiện khả năng kiểm soát và định hướng phát triển bản thân.	– Học cách kiểm soát xúc cảm, nuôi dưỡng thái độ tích cực. – Học cách suy nghĩ tích cực để thay đổi bản thân. – Thực hiện kế hoạch bồi dưỡng phát triển bản thân theo mục tiêu ưu tiên và tự giám sát đánh giá được kết quả.
5.4. Năng lực phát triển nghề nghiệp	5.4.1. Nhận thức đúng về phát triển nghề nghiệp.	– Phân tích được các yêu cầu nghề nghiệp và các giá trị nghề nghiệp. – Phân tích được các chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông. – Xác định được các khả năng, cách thức phù hợp cho sự

		phát triển nghề nghiệp. – Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp phát triển chuyên môn nghề nghiệp.
	5.4.2. Xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển nghề nghiệp của bản thân.	– Xác lập và triển khai được kế hoạch bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp. – Lựa chọn và sử dụng được các phương pháp, kỹ thuật phù hợp trong hoạt động bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp. – Tìm kiếm và khai thác được các nguồn lực hỗ trợ cho hoạt động tự bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp.
	5.4.3. Tự đánh giá kết quả phát triển nghề nghiệp của bản thân	– Đối sánh được mức độ đáp ứng của bản thân với kế hoạch phát triển nghề nghiệp. – Điều chỉnh được kế hoạch phát triển nghề nghiệp phù hợp với bối cảnh thực tế.

Khung CDR chung này được thiết kế theo tiếp cận năng lực, phẩm chất có tính mở. Mỗi ngành/chuyên ngành đào tạo CNSP của các trường ĐHSP dựa trên khung CDR chung này sẽ bổ sung thêm các tiêu chí, chỉ báo cho các tiêu chuẩn đáp ứng các yêu cầu đặc thù của ngành/chuyên ngành đào tạo và có thể bổ sung hoặc điều chỉnh lại một số tiêu chí, chỉ báo khác cho thật phù hợp để xây dựng được CDR cho từng CTĐT CNSP và đảm bảo CDR của mỗi CTĐT có thể quan sát và đo lường được.

2.4. Cách thức đánh giá

1. Việc đánh giá từng chỉ báo trong mỗi tiêu chí, tiêu chuẩn sử dụng thang 7 mức, trong đó:

a) Mức 1: Hoàn toàn không đáp ứng yêu cầu của chỉ báo, phải có giải pháp khắc phục ngay (không có gì tồn tại; không có tài liệu, kế hoạch, minh chứng);

b) Mức 2: Cơ bản không đáp ứng yêu cầu của chỉ báo, cần có những giải pháp khắc phục (những vấn đề/chủ đề/yêu cầu liên quan đến tiêu chí đang ở giai đoạn lên kế hoạch);

c) Mức 3: Chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu của chỉ báo, nhưng chỉ cần một số cải tiến nhỏ sẽ đáp ứng được yêu cầu (có một số tài liệu, nhưng không có minh chứng cho thấy các tài liệu này được triển khai thực hiện);

d) Mức 4: Đáp ứng yêu cầu của chỉ báo (có tài liệu và có minh chứng cho thấy các tài liệu này được sử dụng);

đ) Mức 5: Đáp ứng tốt hơn yêu cầu mức 4 của chỉ báo (có minh chứng rõ ràng về tính hiệu quả);

e) Mức 6: Đáp ứng rất tốt yêu cầu của chỉ báo (có minh chứng đầy đủ để khẳng định đây là một ví dụ về các thực hành tốt);

g) Mức 7: Đáp ứng xuất sắc yêu cầu của chỉ báo (có đầy đủ các minh chứng về sự đáp ứng ở mức hoàn hảo).

2. Các chỉ báo được đánh giá từ mức 1 đến mức 3 là chưa đạt yêu cầu, từ mức 4 đến mức 7 là đạt yêu cầu.

3. Số các chỉ báo của một tiêu chuẩn đạt từ mức 4 chiếm 75% và số chỉ báo của cả 5 tiêu chuẩn đạt từ mức 4 chiếm 80% là CTĐT được xem là đạt CDR. Dưới mức này là chưa đạt CDR. Tất cả chỉ báo của cả 5 tiêu chuẩn đạt từ mức 4 trở lên, trong đó từ mức 5 trở lên chiếm trên 50% là CTĐT vượt CDR. Những quy ước này có thể thay đổi để nâng cao chất lượng của CDR ở mỗi chu kỳ đào tạo (5 năm).

Khi sử dụng khung chuẩn với bộ tiêu chí, chỉ báo trên đây để đánh giá điều quan trọng là người đánh giá phải có được các minh chứng (MC) cho từng chỉ báo. Một chỉ báo cần nhiều hơn một MC. Một MC có thể dùng cho một hoặc một vài chỉ báo. Một số MC có thể dùng

chung cho các CTĐT, một số MC đặc thù chỉ sử dụng riêng cho một CTĐT. Các MC cần được đánh số thứ tự từ MC.1 (minh chứng 1) đến MC.n (minh chứng thứ n).

Dưới đây là một minh họa về MC cho 1 tiêu chí:

Tiêu chí	Chỉ báo	Nguồn minh chứng (MC)	Mức đạt
5.2. Năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục	5.2.1. Xây dựng được đề cương, kế hoạch nghiên cứu.	1. Kế hoạch/đề cương nghiên cứu 2. Các dữ liệu, báo cáo/ bài kỉ yếu/ bài báo khoa học. 3. Các báo cáo kết quả nghiên cứu.	
	5.2.2. Thực hiện được một nghiên cứu khoa học có kết quả.	4. Hồ sơ NCKH của SV. 5. Các công cụ nghiên cứu (phiếu hỏi, thang đo...) 6. Nhật kí ghi chép thường xuyên 7. Biên bản các cuộc họp thảo luận về KQNC 8. ...?	

2.5. Quy trình xây dựng CDR cho các CTĐT cử nhân sư phạm

Dựa trên khung CDR chung này, các khoa, trường ĐHSP xây dựng CDR cho từng ngành đào tạo CNSP. Mỗi CDR của một CTĐT phải đặc tả được các yêu cầu về phẩm chất, năng lực ở từng tiêu chí, chỉ báo,... mỗi chỉ báo xác định rõ đạt mức độ nào để đảm bảo đánh giá được năng lực của SVTN (đầu ra) từ các CTĐT CNSP của trường ĐHSP. Thẩm định CDR (xem xét các tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo của CDR có phải là năng lực thực hiện cần phải đạt của SVTN một CTĐT giáo viên hay không ?...), để làm căn cứ thiết kế CTĐT CNSP cho một ngành đào tạo cụ thể.

Để hoạt động đào tạo đạt hiệu quả, cần phải có sự kết nối (giống hàng) CTĐT đã được thiết kế sao cho chương trình giảng dạy đi song song với kiểm tra đánh giá. Đó là quá trình phân tích các chuẩn (standards) mà người học cần đạt được (ở đầu ra) để thiết kế mục tiêu đào tạo của môn học, bài học sao cho sát với CDR. Thiết kế các bước (curriculum pacing) - đây là quá trình giúp giáo viên lập kế hoạch cho từng hoạt động giảng dạy sao cho tất cả nội dung kiểm tra phải có trong nội dung giảng dạy và phải được giảng dạy trước khi tiến hành kiểm tra. Sơ đồ hoá CTĐT (curriculum mapping) - là một quá trình giúp giáo viên theo dõi những gì thực sự được giảng dạy trong suốt học kì/năm học. Sơ đồ trở thành một công cụ để điều chỉnh và chất lọc những gì cần thiết cho chương trình học năm kế tiếp. Như vậy bằng cách giống hàng, thiết kế các bước và sơ đồ hoá chúng ta gắn kết các thành tố của chương trình với mục tiêu và kết quả đầu ra.

Việc xây dựng CDR cho các CTĐT CNSP dựa trên khung CDR trên đây có thể gồm các bước chủ yếu sau đây:

- *Bước 1:* Các khoa/trường ĐHSP thành lập nhóm chuyên gia về chuyên môn của ngành đào tạo và chuyên gia về đo lường đánh giá giáo dục (chuyên gia về đánh giá có hiểu biết, kinh nghiệm xây dựng CDR, CTĐT).

- *Bước 2:* Nhóm chuyên gia trao đổi, thống nhất (hay điều chỉnh) các tiêu chí, chỉ báo thuộc các tiêu chuẩn 1, 2, 3, 5 (gồm tất cả các tiêu chí, chỉ báo, biểu hiện cụ thể đặc trưng) từ khung CDR chung, riêng tiêu chuẩn 4 viết lại, đề xuất thêm các tiêu chí, chỉ báo cho phù hợp với CTĐT đặc thù của ngành học. Thảo luận thống nhất các tiêu chí, chỉ báo của CDR. Nhóm chuyên gia có thể đề nghị điều chỉnh một số tiêu chí, chỉ báo nào đó (ở các tiêu chuẩn khác ngoài tiêu chuẩn 4) cho rõ hơn và thích hợp hơn với mục tiêu của mỗi CTĐT.

- *Bước 3:* Tổ chức hội thảo, xin ý kiến giảng viên, nhà tuyển dụng, chuyên gia... về bản dự thảo CDR thông qua các đối tượng: 1) Chuyên gia (chuyên ngành, giáo dục, đánh giá); 2) Giảng viên; 3) Cán bộ lãnh đạo, quản lí; và 4) Nhà tuyển dụng lao động.

- *Bước 4:* Chính sửa, bổ sung bản dự thảo CĐR lần 1, sau đó thẩm định và tổ chức hội thảo xin ý kiến góp ý cho bản dự thảo CĐR lần 2 thông qua các đối tượng trên;

- *Bước 5:* Hoàn thiện và công bố CĐR cho CTĐT thuộc ngành học.

Như vậy, việc xây dựng CĐR theo các bước của quy trình trên đây sẽ đảm bảo rằng CĐR phản ánh, đáp ứng được các đòi hỏi/yêu cầu của các bên liên quan về năng lực/ phẩm chất của người tốt nghiệp CTĐT CNSP của các khoa, trường ĐHSP.

3. Kết luận

Khung CĐR cho các CTĐT CNSP được xây dựng theo cách tiếp cận phẩm chất, năng lực, có tính mở (tức là các tiêu chí, chỉ báo, biểu hiện... nguồn MC tương thích với từng mức độ có thể được điều chỉnh để phù hợp với tính đặc thù của mỗi CTĐT, mỗi trường ĐHSP, có thể điều chỉnh theo chu kỳ 5-10 năm). Khung CĐR này đã được các chuyên gia đánh giá giáo dục, giảng viên, cán bộ quản lý của 7 trường ĐHSP thảo luận, góp ý kiến tại các hội thảo phát triển CTĐT giáo viên phổ thông vào ngày 6-7/4/2018 tại Trường ĐHSP Đà Nẵng và tại Hà Nội (ngày 25-26/5/2018). Nhóm nghiên cứu đã lắng nghe, tiếp thu các ý kiến đóng góp và chỉnh sửa. Sau đó Trường ĐHSP Hà Nội lại tổ chức 2 hội thảo gồm 23 trường phó khoa cùng một số chuyên gia đánh giá giáo dục góp ý cho khung CĐR này và đã bổ sung thêm các tiêu chí, chỉ báo cho 5 tiêu chuẩn (tháng 6-7/2018). Cuối tháng 7/2018, HNUE lại tổ chức một hội thảo nữa xin ý kiến của trên 100 CBQL, GV cốt cán của tất cả 23 khoa về các tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo của khung CĐR. Nhóm nghiên cứu đã thu được nhiều ý kiến đóng góp bổ ích để tiếp tục hoàn thiện, đồng thời, nhóm cũng gửi xin ý kiến của một số nhà tuyển dụng lao động (tháng 7-8/2018).

Khung CĐR này vẫn còn một số những hạn chế do chưa có những nghiên cứu thử nghiệm đối sánh với quốc tế. Một số ý kiến góp ý cho rằng cần phải tiếp tục tham khảo thêm các khung chuẩn của quốc tế và có sự đối sánh... cần tham khảo rộng rãi các nhà tuyển dụng lao động, cần xác định rõ hơn các nguồn MC phù hợp cho từng tiêu chí. Một số ý kiến khác còn băn khoăn từ khung CĐR này phải xây dựng hoàn thiện được các thang đo và chuẩn hóa chúng. Các ý kiến khác cho rằng cần viết tài liệu hướng dẫn rõ ràng về cách thức đánh giá, chỉ dẫn cách xác định các MC tương thích (gợi ý rõ hơn nguồn MC) cho từng tiêu chí/chỉ báo với các mức độ đạt/chưa đạt/ vượt trội. Đồng thời phải thiết kế, chuẩn hóa được bộ công cụ đo lường theo CĐR cho SV tự đánh giá ngay sau khi họ vừa tốt nghiệp CTĐT để lượng hóa chất lượng và hiệu quả của mỗi chương trình đào tạo. Nhóm nghiên cứu cho rằng các nghiên cứu tiếp theo cần phải tiếp tục phát triển và thử nghiệm bộ công cụ tự đánh giá năng lực của SVTN các CTĐT CNSP dựa theo bộ tiêu chí của khung CĐR này, để chuẩn hóa, làm căn cứ cho các trường ĐHSP dùng cho SVTN tự lượng giá mình đạt mức độ nào theo khung CĐR. Đây sẽ là những vấn đề cần tiếp tục cho những nghiên cứu trong tương lai ở các trường ĐHSP và sẽ được đề cập trong những bài báo khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Biggs, J., & Tang, C., 2011. *Teaching for quality learning at university* (4th ed). Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press/McGraw-Hill.
- [2] Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D., 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo. Công văn số 2196/ BGDDT-GDDH, về việc Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo, ngày 22/4/2010.

- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo. Công văn số 3356/BGDĐT-GDĐH, Hướng dẫn Chuẩn đầu ra trình độ đại học khối ngành Sư phạm đào tạo giáo viên trung học phổ thông, ngày 01/6/2012.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT: Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông ban hành ngày 26 tháng 12 năm 2018.
- [6] Nguyen Cong Khanh & Nguyen Vinh Quang, 2018. Building Student Outcome Standard of High School Teacher Training Programs in Vietnam. *American Journal of Educational Research*, Vol. 6, No. 6, 710-715.
- [7] Nguyễn Công Khanh & các cộng sự., 2019. *Báo cáo nghiên cứu thực trạng về chuẩn đầu ra các CTĐT cử nhân sư phạm tại 7 trường đại học của Việt Nam*. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (In press).
- [8] AUN. Criteria for Accrediting Programs, Revised 11/2015.
- [9] ABET. 2013-2014 Criteria for Accrediting Engineering Programs.
- [10] Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT: Ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông ban hành ngày 22 tháng 8 năm 2018.
- [11] Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thông tư số: 04/2016/TT-BGDĐT ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học, ngày 14/3/2016.
- [12] Đào Thị Oanh, Vũ Thị Lệ Thủy, 2018. Cơ sở khoa học xây dựng tiêu chí nhân cách văn hóa sinh viên đại học sư phạm. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 63, No. 2A, p. 58-64.
- [13] Vũ Thị Hồng, 2018. Đề xuất tiêu chí đánh giá năng lực phát triển nghề nghiệp của sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 63, No. 2A, p. 89-99.
- [14] Đào Thị Oanh, Trịnh Thị Phương Anh, 2017. Thực trạng tự học của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 62, No. 1A. p. 161-170.
- [15] Nguyễn Thị Kim Dung, 2018. Khung năng lực đánh giá sinh viên tốt nghiệp đại học sư phạm. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 63, No. 2A, p. 32-39.
- [16] Nguyễn Công Khanh & Nguyễn Thị Mỹ Linh, 2018. Xây dựng công cụ đánh giá giờ dạy của giáo viên trung học. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 63, No. 2, p. 3-16.
- [17] Nguyễn Công Khanh & các cộng sự, 2020. Báo cáo tổng kết đề tài KH&CN cấp Bộ: “Xây dựng khung chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo ở một số trường sư phạm dựa trên tiếp cận năng lực”, mã số: B2017-SPH-27.
- [18] Đặng Thị Thuận An & Trần Trung Ninh, 2016. Xây dựng khung năng lực dạy học tích hợp cho sinh viên sư phạm hóa học. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội* - Vol. 6, p. 79-86.
- [19] Council of the European Union (CEU)., 2018. *Key Competences for Lifelong Learning*, adopted by the Council at its 3617th meeting held on 22 May 2018, at https://www.consilium.europa.eu/media/34645/background-note-eycs_en.pdf.
- [20] Kimura, D., & Tatsuno, M., 2017. *Advancing 21st century competencies in Japan*. Asia society, Center for global education. Retrieved June 22, 2019, from <http://asiasociety.org/sites/default/files/21st-century-competencies-japan.pdf>.

ABSTRACT

Developing Student Outcome Standard Framework for Competence-Based Teacher Training Programs in Universities of Education

Nguyen Cong Khanh^{*1}, Đào Thị Oanh², Nguyễn Thị Hue³,
Nguyen Vu Bich Hien⁴, Vu Thi Son² and Nguyen Vinh Quang⁵

¹*Faculty of Special Education*, ²*Institute of Pedagogical Research*,

³*Faculty of Educational Psychology*,

⁴*Faculty of Educational Management*, ⁵*Center of Quality Assurance and Testing*,

Hanoi National University of Education

The current study presents the development of a student outcome standard framework for competence-based teacher training programs in universities of education. The outcome standard framework was built in direction of approaching students' quality, competency including 5 standards: Key qualities; Core competences; Pedagogical competence; Specialistic scientific competence; Self-study, research and profession development competence. Based on this standard framework, education universities can build student outcome standards for each training program following a multiple-step controlled process. Each student outcome standard of a training program must transparently determine specific requirements of profession competencies. Each standard consists of the criteria of the target-competence and then, each criterion is specifically specified into indicators with several typical-specific behaviors. From this standard framework, education universities can develop student outcome assessment instruments (checklist/ scale/ or questionnaire) for evaluating graduated-student outcome quality/ effectiveness of every teacher training program.

Keywords: student outcome standard framework, student outcome standards, criteria, indicators, competence-based teacher training program, university of education.