

ĐÔI ĐIỀU VỀ “CHƯƠNG TRÌNH ĐẦU VÀO” VÀ “CHƯƠNG TRÌNH ĐẦU RA”

○ PGS. TS. VŨ NHO*

1. Theo hiểu biết của người viết, Việt Nam vốn không có chuyên gia chương trình (CT). Trước đây, ở nước ta chỉ có *Ban tu thư*, với nhiệm vụ là biên soạn sách giáo khoa (đúng như tên gọi!) và cũng quyết định người học cần học những gì để biên soạn sách cho phù hợp. Chưa thấy nói đến CT môn học.

Năm 1980, sang Nga làm nghiên cứu sinh; vì làm về phương pháp cho nên người viết phải tìm hiểu CT và được tiếp xúc với tài liệu: «*Dự thảo CT cải cách bộ môn tiếng Việt và Văn học*» của Viện Khoa học giáo dục (in rô-nê-ô, 35 trang). Nội dung của CT cũng đơn giản, gồm nội dung HS sẽ học, tên tác giả, tác phẩm sẽ có mặt trong sách giáo khoa.

Khi xây dựng CT Ngữ văn THCS (ban hành theo Quyết định số 03/2002/QĐ- BGD&ĐT, GS. Đỗ Hữu Châu chịu trách nhiệm chung và kiêm phần tiếng Việt, người viết là thành viên chịu trách nhiệm về phần Văn và TS. Đỗ Ngọc Thống chịu trách nhiệm về phần Tập làm văn), chúng tôi có làm việc với chuyên gia CT Australia sang giúp xây dựng CT tích hợp. Các môn sẽ tích hợp theo cách sau: Lịch sử tích hợp với Địa lí; Lí, Hóa, Sinh tích hợp thành môn *Khoa học tự nhiên*; Văn, Tiếng Việt, Làm văn tích hợp thành Ngữ văn. Riêng môn Ngữ văn được tích hợp một cách khá triệt để, chặt chẽ.

Trên cơ sở CT này, Viện Chiến lược và CT giáo dục đã kế thừa và biên soạn hoàn chỉnh bộ CT từ lớp 1 đến lớp 12 và có thêm phần Chuẩn kiến thức, Kỹ năng biên soạn cụ thể cho mỗi chủ đề của từng lớp. Lần đầu tiên có một Bộ CT hoàn chỉnh, thống nhất các môn từ lớp 1 đến lớp 12 (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ- BGD&ĐT). Tuy nhiên, CT cũng không được nhắc đến là CT gì nhưng đã đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông của nước ta.

Gần đây, sự giao lưu quốc tế mở rộng. Chúng ta có nhiều dịp để tiếp xúc với các nền giáo dục

khác nhau, các CT giáo dục khác nhau, vì thế sự hiểu biết về CT cũng tăng lên đáng kể. Bấy giờ mới nghe nói đến loại «CT đầu vào» (còn gọi là CT nội dung, tiếng Anh là input hoặc income), «CT đầu ra» (còn gọi là CT năng lực, tiếng Anh là output hoặc outcome). Vậy, CT của Việt Nam đã biên soạn là loại CT gì? «Đầu vào» hay «đầu ra»? Hay kết hợp cả hai?

Tháng 12/2009, tại Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, GS. J. Ra-mu-sen đã trình bày giản dị, dễ hiểu nhưng cũng rất khoa học về CT nội dung và CT năng lực. Theo ông, CT nội dung là CT quy định cụ thể học sinh (HS) cần phải học bài gì, giáo viên (GV) cần dạy bài đó theo trình tự nào. Như vậy, các bài trong SGK là rất quan trọng, và việc GV dạy các bài đó như thế nào cũng là điều quan tâm hàng đầu của nhà quản lí. Tất nhiên như thế, việc HS học những gì, học như thế nào sẽ không được quan tâm hoặc quan tâm không đúng mức và rất dễ xảy ra tình trạng «quá tải» vì chỉ chú ý đến GV mà không hoặc ít chú ý đến HS. Khi GV dạy xong các bài theo phân phối CT, đánh dấu vào ô «hoàn thành» - cũng tức là CT hoàn thành. Còn CT năng lực lại không quan tâm lắm đến việc đưa vào những bài gì, GV cần dạy nội dung cụ thể nào mà chủ yếu được thiết kế dựa trên kì vọng vào người học. HS học xong CT, họ có được kiến thức, kĩ năng và thái độ như thế nào? Họ có thể làm được gì khi vào cuộc sống? Như vậy, trong tâm chú ý không phải là GV mà là HS. Đối tượng logic của việc dạy học là HS chứ không phải là nội dung dạy học.

Rõ ràng, CT của Đan Mạch và các nước Bắc Âu đã thay đổi từ CT nội dung sang CT năng lực, chuyển trọng tâm từ người dạy (GV) sang trọng tâm là người học (HS).

Tuy nhiên, trong vấn đề này, người viết xin được trao đổi thêm vài ý:

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

Trong CT nội dung đã quá chú trọng đến «học cái gì», «dạy như thế nào», trong CT năng lực dù không quá chú trọng «dạy cái gì», nhưng vẫn phải có «cái để dạy». Cái khác là ở chỗ nếu CT nội dung bắt buộc GV phải dạy bài *Bạn đến chơi nhà* của Nguyễn Khuyến, thì ở CT năng lực, GV có thể chọn bài *Khóc Dương Khê*, hoặc *Bạn đến chơi nhà*, hoặc *Gửi bác Châu Cầu*, hoặc cả ba bài. Qua cách dạy cốt để HS hiểu được tình bạn chân thành của nhà thơ, có ý thức xây dựng tình bạn cho mình trong cuộc sống. Như vậy, cả hai CT đều phải chú ý đến nội dung. Vấn đề là mức độ và sự linh hoạt khác nhau.

Hoặc, ở CT năng lực không quan tâm lắm đến việc GV «dạy cái gì» và «dạy như thế nào», mà chỉ quan tâm đến HS «học được cái gì, học như thế nào». Song, chúng ta đều biết rằng việc «dạy như thế nào» của GV có ảnh hưởng to lớn đến việc «học được cái gì» và «học như thế nào» của HS. Nếu chỉ quan tâm đến HS mà không quan tâm đúng mức đến GV cũng là một sai lầm trong chỉ đạo.

Bất kì nhà trường của chế độ nào, xã hội nào, thời đại nào cũng đều có hai «nhân vật» quan trọng ngang nhau: GV và HS. CT tiến bộ và khoa học nhất phải là CT quan tâm đúng mức đến cả hai đối tượng đó. Chúng ta cần cân nhắc để phối hợp hài hòa giữa người dạy và người học, giữa học cái gì và thu được những gì sau khóa học, giữa «đầu vào» và «đầu ra», giữa nội dung và năng lực. CT ấy sẽ mang tên «CT Việt Nam».

2. Dưới đây, chúng tôi xin giới thiệu về CT định hướng nội dung dạy học (đầu vào) và CT giáo dục định hướng kết quả (đầu ra) ở CH Liên bang Đức.

1) *CT định hướng nội dung dạy học*. Trong khoa học giáo dục, CT dạy học mang tính "hàn lâm, kinh viện" còn được gọi là *giáo dục "định hướng nội dung"* dạy học hay «*định hướng đầu vào*» (điều khiển đầu vào). CT định hướng nội dung tồn tại phổ biến trên thế giới cho đến cuối thế kỉ XX và ngày nay vẫn còn xuất hiện ở nhiều nước. Đặc điểm cơ bản của CT này là chú trọng việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học theo các môn học đã được quy định trong CT dạy học. Những nội dung của các môn học này dựa trên các khoa học chuyên ngành tương ứng. Người ta chú trọng việc trang bị cho HS hệ thống tri thức khoa học khách quan về nhiều lĩnh vực khác nhau. Tuy nhiên, CT chưa chú trọng đầy đủ đến chủ thể người học cũng như đến khả năng ứng dụng tri thức đã học trong những tình huống

thực tiễn; mục tiêu dạy học thường được đưa ra một cách chung chung, không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được một cách cụ thể nên không đảm bảo rõ ràng về việc đạt được chất lượng dạy học theo mục tiêu đã đề ra. Việc quản lý chất lượng giáo dục ở đây tập trung vào "điều khiển đầu vào" là nội dung dạy học.

Hiện tại, CT dạy học định hướng nội dung không còn thích hợp, nguyên nhân: - Ngày nay, tri thức thay đổi và bị lạc hậu nhanh chóng, việc quy định cứng nhắc những nội dung chi tiết trong CT dạy học dẫn đến tình trạng nội dung CT dạy học cũng nhanh bị «thụt lùi» so với tri thức hiện đại. Do đó, việc rèn luyện phương pháp học tập ngày càng có ý nghĩa quan trọng trong việc chuẩn bị cho con người có khả năng học tập suốt đời; - Dễ dẫn đến xu hướng việc kiểm tra đánh giá chủ yếu dựa trên việc kiểm tra khả năng tái hiện tri thức mà ít định hướng vào khả năng vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn; - Do phương pháp dạy học thụ động và ít chú ý đến khả năng ứng dụng nên «sản phẩm giáo dục» là những con người cũng mang tính thụ động, hạn chế khả năng sáng tạo và năng động của người học. Do đó, CT giáo dục này không đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của xã hội và thị trường lao động.

2) *Giáo dục định hướng kết quả* (outcomes based curriculum - OBC). Để khắc phục những nhược điểm của CT định hướng nội dung, từ cuối thế kỉ XX đã có nhiều nghiên cứu mới về CT dạy học, trong đó có nhiều quan niệm và mô hình mới về CT dạy học.

CT đã được bàn đến nhiều từ những năm 90 của thế kỉ XX và ngày nay đang nhận được sự quan tâm của nhiều quốc gia. CT nhằm đảm bảo chất lượng đầu ra của việc dạy học, thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện các phẩm chất nhân cách, chú trọng năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn nhằm chuẩn bị cho con người năng lực giải quyết các tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp. CT nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách chủ thể của quá trình nhận thức.

Khác với CT định hướng nội dung, CT dạy học định hướng kết quả đầu ra tập trung vào việc mô tả chất lượng đầu ra, có thể coi là "sản phẩm cuối cùng" của quá trình dạy học. Việc quản lý chất lượng dạy học chuyển từ việc điều khiển «đầu vào» sang điều khiển «đầu ra», tức là kết quả học tập của HS.

CT không quy định những nội dung dạy học chi tiết mà *quy định những kết quả đầu ra mong*

muốn của quá trình đào tạo, từ đó đưa ra những hướng dẫn chung về việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và đánh giá kết quả dạy học nhằm đảm bảo thực hiện được mục tiêu dạy học (tức là đạt được kết quả đầu ra mong muốn). Ở đây, mục tiêu học tập, tức là kết quả học tập mong muốn thường được mô tả thông qua các thuộc tính nhân cách chung (Attributes) và các kết quả yêu cầu cụ thể (Outcomes) hay thông qua hệ thống các năng lực (Competency). Kết quả học tập mong muốn được mô tả chi tiết và có thể quan sát, đánh giá được. HS cần đạt được những kết quả yêu cầu đã quy định trong CT. Việc đưa ra các «chuẩn đào tạo» cũng là nhằm đảm bảo quản lí chất lượng giáo dục theo định hướng kết quả đầu ra.

Ưu điểm của CT là tạo điều kiện quản lí chất lượng theo kết quả đầu ra đã quy định, nhấn mạnh năng lực vận dụng của HS. Tuy nhiên, nếu vận dụng thiên lệch, không chú ý đầy đủ đến nội dung dạy học sẽ dẫn đến các lỗ hổng tri thức cơ

bản và tính hệ thống của tri thức. Ngoài ra, chất lượng giáo dục không chỉ thể hiện ở kết quả đầu ra mà còn phụ thuộc quá trình thực hiện.

Dưới đây là bảng so sánh một số đặc trưng cơ bản của CT định hướng nội dung và CT định hướng kết quả đầu ra:

	CT định hướng nội dung dạy học	CT định hướng kết quả đầu ra
Mục tiêu	Mục tiêu dạy học được mô tả không chi tiết và không nhất thiết phải quan sát, đánh giá được	Kết quả học tập cần đạt được mô tả chi tiết và có thể quan sát đánh giá được; thể hiện được mức độ tiến bộ của HS một cách liên tục
Nội dung	Việc lựa chọn nội dung dựa vào các khoa học chuyên môn, không gắn với các tình huống thực tiễn. Nội dung được quy định chi tiết trong CT.	Lựa chọn những nội dung nhằm đạt được kết quả đầu ra đã quy định, gắn với các tình huống thực tiễn. CT chỉ quy định những nội dung chính, không quy định chi tiết.
Phương pháp dạy học	GV là người truyền thụ tri thức, là trung tâm của quá trình dạy học. HS tiếp thu thụ động những tri thức được quy định sẵn.	GV chủ yếu là người tổ chức, hỗ trợ HS tự lực và tích cực lĩnh hội tri thức. Chú trọng sự phát triển khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp,...
Đánh giá	Tiêu chí đánh giá được xây dựng chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ và tái hiện nội dung đã học.	Tiêu chí đánh giá dựa vào kết quả đầu ra, có tính đến sự tiến bộ trong quá trình học tập, chú trọng khả năng vận dụng trong các tình huống thực tiễn.

Chuẩn bị kiến thức...

(Tiếp theo trang 51)

bài toán thực tiễn (bài toán TH thuần túy được cấu trúc bằng những liên hệ, ràng buộc TH giữa các yếu tố TH từ các giả thiết và kết luận của bài toán thực tiễn),...

5) *Cải tiến việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.* Với các chức năng cơ bản (chức năng định hướng, chức năng hỗ trợ, chức năng xác nhận), đánh giá là một thành phần cơ bản của quá trình DH, góp phần quan trọng vào việc thực hiện mục tiêu học tập. DH các chuyên đề Toán cơ bản cho SV Toán để đảm bảo mục tiêu «kép» đã nêu đòi hỏi việc đánh giá kết quả học tập các môn học này của SV cũng cần được cải tiến. Ngoài việc cải tiến các hình thức đánh giá thì cần xây dựng được các tiêu chí đánh giá theo thang phân loại nhận thức giúp đo lường mục tiêu DH đã xác định. Đặc biệt, hệ thống câu hỏi, bài tập sử dụng cho quá trình đánh giá cũng cần được bổ sung thêm các bài tập, các câu hỏi nhằm đánh giá kiến thức về ứng dụng TH nói chung, đánh giá vấn đề chuẩn bị kiến thức ứng dụng của TH phục vụ cho việc DH Toán phổ thông nói riêng của SV sau này.

Một trong những vấn đề quan trọng trong việc hình thành và phát triển năng lực vận dụng TH vào thực tiễn, hình thành vốn văn hoá TH cho người học là cung cấp cho họ các kiến thức về ứng dụng TH vào thực tiễn. Việc làm này chỉ có thể được thực hiện tốt bởi những giáo viên giàu vốn kiến thức ứng dụng TH. Vì thế, việc chuẩn bị vốn kiến thức ứng dụng TH vào thực tiễn cần được làm tốt từ khâu DH Toán cơ bản ở cho SV ngành Toán ở trường sư phạm. □

(1) Hoàng Phê (chủ biên). **Từ điển Tiếng Việt**. Trung tâm từ điển ngôn ngữ, H. 1992.

(2) Trần Kiều. *Nội dung và phương pháp dạy học thống kê mô tả trong chương trình toán cải cách ở trường phổ thông cơ sở Việt Nam*. Luận án phó tiến sĩ khoa học sư phạm - tâm lí. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, 1998.

(3) Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.

Tài liệu tham khảo

1. Bùi Huy Ngọc. **Tăng cường khai thác nội dung thực tế trong dạy học số học và đại số nhằm nâng cao năng lực vận dụng toán học vào thực tiễn cho học sinh trung học cơ sở**. Luận án tiến sĩ giáo dục học. Trường Đại học Vinh, 2003.

2. Ruzavin G. I - Nwssanbaev A-Shliakhin G. **Một số quan điểm triết học trong Toán học** (bản dịch). NXB Giáo dục, H.1983.