

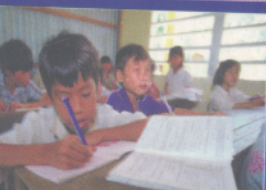
BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN NGHIÊN CỨU PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC



CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRONG THẾ KỶ XXI

KINH NGHIỆM CỦA CÁC QUỐC GIA

(Sách tham khảo)



NHÀ XUẤT BẢN CHÍNH TRỊ QUỐC GIA

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN NGHIÊN CỨU PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC**

**CHIẾN LƯỢC
PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC
TRONG THẾ KỶ XXI
KINH NGHIỆM
CỦA CÁC QUỐC GIA**

(Sách tham khảo)

**NHÀ XUẤT BẢN CHÍNH TRỊ QUỐC GIA
Hà Nội - 2002**

LỜI NHÀ XUẤT BẢN

Trong nhiều thập kỷ qua, Đảng và Nhà nước ta luôn luôn coi trọng sự nghiệp giáo dục và đào tạo, chăm lo đến việc "trồng người" vì lợi ích trăm năm của đất nước. Cùng với khoa học và công nghệ, giáo dục và đào tạo đã được Đảng ta xác định là quốc sách hàng đầu. Nhờ đó, ngành giáo dục và đào tạo nước ta đã có bước phát triển mới, góp phần chủ yếu vào việc đưa Việt Nam vào đội ngũ các quốc gia đạt chuẩn xoá mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học, nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài... Tuy nhiên, thực tiễn cũng chỉ ra nền giáo dục nước ta hiện nay còn thấp xa so với yêu cầu của đất nước, chưa thật sự là một động lực thúc đẩy và là một điều kiện cơ bản bảo đảm việc thực hiện những mục tiêu kinh tế - xã hội, xây dựng và bảo vệ đất nước.

Đứng trước những đòi hỏi ngày càng cao của thời kỳ mới - thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, phát triển kinh tế tri thức và hội nhập kinh tế quốc tế và khu vực, ngày 21-12-2001, Thủ tướng Chính phủ nước ta đã phê duyệt "Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010". Chiến lược này đã xác định rõ mục tiêu, giải pháp và các bước đi thích hợp của nền giáo dục Việt Nam trong những năm đầu thế kỷ XXI. Để từng bước triển khai thực hiện Chiến lược nêu trên, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tiến hành nghiên cứu, cụ thể hoá Chiến lược thành

những chính sách, thể chế, chương trình hành động..., trong đó có cả việc tổ chức Hội thảo "Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia".

Hiện nay, trong xu thế toàn cầu hoá, việc tham khảo kinh nghiệm của các quốc gia trên thế giới có nền giáo dục tiên tiến, đặc biệt là các nước có đặc điểm tương đồng với Việt Nam là điều hữu ích và cần thiết. Nhằm góp phần vào việc nghiên cứu, trao đổi thảo luận để thực hiện thắng lợi "Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010" của Đảng và Nhà nước ta, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia xuất bản cuốn sách ***Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia***. Cuốn sách được hình thành trên cơ sở các công trình nghiên cứu và các báo cáo khoa học của nhiều tác giả được Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục - Bộ Giáo dục và Đào tạo tuyển chọn. Hy vọng cuốn sách sẽ là tài liệu tham khảo bổ ích cho cán bộ chỉ đạo hoạt động thực tiễn trong ngành giáo dục, đặc biệt là các nhà lý luận, hoạch định chính sách nói chung và chính sách giáo dục nói riêng.

Xin trân trọng giới thiệu cuốn sách với bạn đọc.

Tháng 12 năm 2002

NHÀ XUẤT BẢN CHÍNH TRỊ QUỐC GIA

LỜI GIỚI THIỆU

Thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 Khoá VIII về Định hướng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo và Quyết định 500/TTg của Chính phủ, trong các năm 1998 - 2000, Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng các ngành, các cấp liên quan đã tiến hành xây dựng Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010.

Văn bản Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt ngày 28 tháng 12 năm 2001. Chiến lược đã xác định mục tiêu, giải pháp và các bước đi trong việc xây dựng một nền giáo dục có tính thực tiễn và hiệu quả, tạo bước tiến mạnh mẽ đưa nền giáo dục nước ta sớm tiến kịp các nước phát triển trong khu vực, nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài, góp phần đắc lực thực hiện các mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010. Quyết định của Thủ tướng Chính phủ đã đề ra nhiệm vụ: Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trì, phối hợp với Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, các Bộ, ngành liên quan và uỷ ban nhân dân các tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương tổ chức triển khai thực hiện chiến lược; xây dựng và tổ chức thực hiện các kế hoạch giáo dục 5 năm và hàng năm phù hợp

với chiến lược phát triển giáo dục chung và kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội.

Tháng 7 - 2002, Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương lần thứ sáu Khoá IX đã kiểm điểm việc thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về định hướng chiến lược phát triển giáo dục. Kết luận của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương Khoá IX đã đề cập 3 nhiệm vụ quan trọng cần tập trung giải quyết: 1) Nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục; 2) Phát triển quy mô giáo dục cả đại trà và mũi nhọn trên cơ sở đảm bảo chất lượng và điều chỉnh cơ cấu đào tạo, gắn đào tạo với phát triển kinh tế - xã hội, đào tạo với sử dụng; 3) Thực hiện công bằng trong giáo dục. Trên cơ sở đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã công bố Chương trình hành động thực hiện Kết luận của Hội nghị Trung ương lần thứ sáu và Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010. Để từng bước triển khai chiến lược phát triển giáo dục, các cơ quan, vụ, viện của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai việc tiến hành nghiên cứu, cụ thể hoá chiến lược thành những chính sách, thể chế, chương trình hành động giáo dục, v.v.. Trên tinh thần đó, vừa qua Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục đã tổ chức thành công Hội thảo: **“Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia”**. Để giới thiệu rộng rãi hơn kết quả của Hội thảo, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục đã biên soạn lại và ban hành cuốn sách **“Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia”**, tập hợp những kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học và quản lý trong và ngoài nước, có liên quan đến lĩnh vực chiến lược phát triển giáo dục.

Cuốn sách bao gồm 5 phần sau đây:

Phần I. Chiến lược phát triển giáo dục của một số quốc gia và tổ chức quốc tế

Phần II. Tổ chức thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010

Phần III. Các chính sách và giải pháp chung cấp hệ thống

Phần IV. Chính sách và giải pháp phát triển giáo dục mầm non và phổ thông

Phần V. Chính sách và giải pháp phát triển giáo dục nghề nghiệp, đại học và sau đại học

Tôi rất vui mừng giới thiệu với bạn đọc cuốn sách này và hy vọng cuốn sách sẽ hữu ích cho tất cả những ai quan tâm đến sự nghiệp giáo dục và đào tạo của nước nhà.

Xin trân trọng giới thiệu cuốn sách với bạn đọc.

BỘ TRƯỞNG
BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
Nguyễn Minh Hiền

CÙNG BẠN ĐỌC

Ngày 28-12-2001, Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt "Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010". Chiến lược phát triển giáo dục xác định mục tiêu, giải pháp và các bước đi theo phương châm đa dạng hoá, xã hội hoá, xây dựng một nền giáo dục có tính thực tiễn và hiệu quả, tạo bước tiến mạnh mẽ đưa nền giáo dục nước ta sớm tiến kịp các nước phát triển trong khu vực, nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài. Để từng bước thực hiện mục tiêu của Chiến lược phát triển giáo dục, vừa qua Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục đã tổ chức Hội thảo khoa học ***"Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia"*** với mục tiêu trao đổi những kiến thức và kinh nghiệm xung quanh một số vấn đề sau:

- Tổ chức thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục đến 2010.
- Chính sách và giải pháp phát triển giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước đến năm 2010.
- Kinh nghiệm của một số nước và tổ chức quốc tế trong việc xây dựng và tổ chức thực hiện chiến lược phát triển giáo dục.

Tham gia Hội thảo có 161 đại biểu, 14 chuyên gia nước ngoài và các tổ chức quốc tế, 49 báo cáo khoa học, trong đó có 16 báo cáo được trình bày tại Hội thảo. Hội thảo là cơ hội để các nhà quản lý, các nhà khoa học, các chuyên gia trao đổi, chia sẻ ý kiến về những nội dung nêu trên. Hội thảo đã làm rõ một vấn đề hết sức quan trọng và cấp bách hiện nay là: cần phải làm gì và làm như thế nào để Chiến lược phát triển giáo dục trở thành những kế hoạch hành động cụ thể của các cấp, các ngành và các địa phương.

Cuốn sách *Chiến lược phát triển giáo dục trong thế kỷ XXI - Kinh nghiệm của các quốc gia* được biên soạn dựa trên cơ sở những bài viết trong tập kỷ yếu Hội thảo trên.

Việc biên soạn cuốn sách được tiến hành trong thời gian ngắn nên chắc chắn còn nhiều thiếu sót, chúng tôi rất mong được sự lượng thứ của bạn đọc.

Nhân dịp xuất bản cuốn sách, tôi xin thay mặt Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục chân thành cảm ơn các cơ quan của Trung ương và các Sở Giáo dục: Đà Nẵng, Nam Định, Nghệ An, Hà Nội, Hải Phòng..., các đồng chí lãnh đạo Đảng và Nhà nước, các tổ chức quốc tế, các cán bộ quản lý, các nhà khoa học thuộc nhiều lĩnh vực có liên quan đến vấn đề giáo dục đã nhiệt tình tham gia, gửi báo cáo để hình thành cuốn sách này.

VIỆN TRƯỞNG
VIỆN NGHIÊN CỨU PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

Đặng Bá Lãm

PHẦN I

**CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC
CỦA MỘT SỐ QUỐC GIA VÀ TỔ CHỨC
QUỐC TẾ**

CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC PHỤC VỤ CÔNG NGHIỆP HOÁ, HIỆN ĐẠI HOÁ

DẶNG BÁ LÂM

Thực hiện nghị quyết các Đại hội và Hội nghị Trung ương, đặc biệt là Hội nghị Trung ương lần thứ tư (Khoá VII) và Hội nghị Trung ương lần thứ hai (Khoá VIII), nền giáo dục nước ta đã có bước phát triển mới. Nước ta đã đạt chuẩn quốc gia về xoá mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học, trình độ dân trí và chất lượng nguồn nhân lực được nâng lên. Tuy nhiên, trước những đòi hỏi ngày càng cao của công cuộc phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và những thách thức của bối cảnh quốc tế trong thế kỷ mới, ngành giáo dục nước ta đứng trước những nhiệm vụ nặng nề, nhu cầu phát triển giáo dục là rất bức thiết, vì vậy ngày 28 tháng 12 năm 2001, Thủ tướng Chính phủ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam đã phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010”, xác định rõ mục tiêu, giải pháp và các bước đi của nền giáo dục Việt Nam trong những năm đầu của thế kỷ XXI. Trong khuôn khổ chuyên đề này, chúng tôi trình bày những giải pháp phát triển giáo dục Việt Nam trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hóa đất nước.

1. Bối cảnh phát triển giáo dục nước ta

1.1. Bối cảnh quốc tế

a. Sự phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ

Nhân loại đã bước sang năm đầu của thế kỷ XXI và thiên niên kỷ thứ ba. Đây là thời kỳ mà cuộc cách mạng khoa học và công nghệ sẽ tiếp tục phát triển với những bước tiến nhảy vọt, đưa thế giới chuyển từ kỷ nguyên công nghiệp sang kỷ nguyên thông tin và kinh tế tri thức, đồng thời tác động tới tất cả các lĩnh vực, làm biến đổi nhanh chóng và sâu sắc đời sống vật chất và tinh thần của xã hội. Trước đây, cách mạng khoa học - kỹ thuật liên quan chủ yếu tới yếu tố năng lượng và vật chất, thì ngày nay lại tập trung vào các yếu tố thời gian, không gian và tri thức con người. Sự hình thành và phát triển nền kinh tế tri thức, xã hội thông tin tạo ra cơ hội mới cho sự phát triển giáo dục.

Cách mạng khoa học - kỹ thuật tác động mạnh và toàn diện đến giáo dục và ngược lại giáo dục lại đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì và phát triển nguồn cung cấp các tài sản trí tuệ. Sự phát triển khoa học và công nghệ tác động vào cơ cấu nguồn nhân lực xã hội, hình thành cơ cấu ngành nghề mới trong nền kinh tế. Để phù hợp với bối cảnh mới, công tác quản lý giáo dục phải chuyển từ tập trung sang phân cấp thích hợp và mở rộng thành phần các cơ sở giáo dục không thuộc khu vực nhà nước, mặt khác phải thường xuyên đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp giáo dục theo hướng hiện đại. Việc đưa công nghệ thông tin vào giáo dục làm thay đổi phương pháp dạy học. Nhiều phương tiện nghe nhìn hiện đại như phim và

máy chiếu, băng tiếng và catset, băng hình và đầu video, đĩa CD, thiết bị đa phương tiện nối với máy tính, v.v., được sử dụng rộng rãi.

Mặt khác, sự tăng tốc phát triển khoa học và công nghệ cũng tạo ra nguy cơ làm tăng khoảng cách tụt hậu của các nước chậm phát triển, bởi lẽ việc đột phá vào các lĩnh vực khoa học và công nghệ hiện đại đòi hỏi đầu tư lớn và môi trường thể chế thuận lợi, điều đó thuận lợi đối với các nước phát triển, còn các nước đang phát triển thì khó có thể đạt được. Do vậy một điểm cần phải lưu tâm là cuộc cách mạng khoa học - kỹ thuật một mặt tạo ra những bước nhảy vọt của lực lượng sản xuất trên thế giới, mặt khác nó cũng làm suy giảm hai ưu thế của các nước chậm phát triển, đó là xuất khẩu nguyên liệu và lao động giá rẻ.

b. Sự hình thành và phát triển xã hội thông tin

Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin đã hình thành "xã hội thông tin", ở đó tri thức và thông tin là lực lượng điều khiển sự phát triển của xã hội. Nó tác động đến từng cá nhân, tổ chức và các quốc gia, làm thay đổi phương thức học tập, làm việc và giải trí của từng người, làm thay đổi mối quan hệ giữa cá nhân và Nhà nước, phương thức thương mại quốc tế cũng như các phương tiện sản xuất trong nền kinh tế và sẽ dẫn đến sự thay đổi căn bản các đặc tính văn hoá và giáo dục đã hình thành qua nhiều thế kỷ. Đặc điểm nổi bật của xã hội thông tin là sự phát triển không dựa vào nguồn dự trữ tự nhiên như trong xã hội công nghiệp mà chủ yếu dựa vào nguồn tri thức về khoa học và công nghệ, tức là các nguồn lực có khả năng

tái tạo, tự sinh sản và không bao giờ cạn.

c. Sự toàn cầu hoá và hội nhập

Quá trình áp dụng các công nghệ hiện đại càng phát triển thì xu hướng toàn cầu hoá càng gia tăng. Toàn cầu hoá và hội nhập kinh tế quốc tế là một xu thế khách quan, tạo nên mối quan hệ gắn bó, sự phụ thuộc lẫn nhau, tích cực cũng như tiêu cực giữa các nền kinh tế và lôi cuốn ngày càng nhiều nước tham gia; đó vừa là quá trình hợp tác để phát triển vừa là quá trình đấu tranh của các nước đang phát triển để bảo vệ lợi ích của mình. Sự cạnh tranh kinh tế giữa các quốc gia ngày càng quyết liệt hơn đòi hỏi phải tăng năng suất lao động, nâng cao chất lượng hàng hoá và đổi mới công nghệ một cách nhanh chóng. Các phương tiện truyền thông, mạng viễn thông, Internet tạo thuận lợi cho giao lưu và hội nhập văn hoá, đồng thời cũng đang diễn ra cuộc đấu tranh gay gắt để bảo tồn các bản sắc văn hoá dân tộc.

Toàn cầu hoá và hội nhập về kinh tế kéo theo sự toàn cầu hoá về xã hội. Đó là sự di chuyển ồ ạt lao động từ nước này sang nước khác, sự tìm kiếm việc làm của nguồn nhân lực ngoài biên giới của quốc gia, dẫn đến tăng thêm thất nghiệp ở nhiều nước, tạo ra sự phân hoá giàu nghèo không chỉ giữa các tầng lớp dân cư mà cả giữa các quốc gia, cũng như sự lan truyền nhanh chóng các tệ nạn xã hội, hoạt động gây tội ác, đầu cơ, buôn lậu, v.v., trên phạm vi toàn thế giới. Sự toàn cầu hoá về xã hội đòi hỏi cả nhân loại chung sức giải quyết các vấn đề xã hội mang tính chất toàn cầu, liên quan đến sự tồn vong của không riêng một

cá nhân, một giai tầng, một quốc gia nào. Đó là các vấn đề bảo vệ hoà bình, ngăn ngừa chiến tranh, tránh xung đột sắc tộc và tôn giáo, bảo vệ môi trường, hạn chế sự bùng nổ dân số, phòng chống AIDS, ma tuý và tội phạm, v.v..

Mạng viễn thông và Internet tạo thuận lợi cho giao lưu và hội nhập văn hoá giữa các quốc gia, hình thành những cộng đồng văn hoá. Hội nhập văn hoá là quá trình tiếp xúc văn hoá, nâng cao và phát triển nền văn minh.

Xu thế toàn cầu hoá và hội nhập tạo nên thời cơ để phát triển kinh tế, văn hoá và giáo dục, tạo điều kiện cho các nước khai thác vốn tri thức chung của toàn thế giới, chất lọc được tinh hoa và làm phong phú thêm bản sắc dân tộc. Đồng thời, cũng đặt ra những thách thức lớn như: các nước phải đối mặt với sự cạnh tranh hàng hoá từ bên ngoài tràn vào gây sức ép cạnh tranh lớn. Các nước phát triển thường lợi dụng sự toàn cầu hoá trong lĩnh vực đầu tư, dịch vụ tài chính, thông tin, v.v., để khống chế nền kinh tế thế giới. Vì vậy các nước đang phát triển có nguy cơ hứng chịu những thua thiệt và bị tụt hậu xa hơn, làm cho một số quốc gia trở nên điêu đứng. Hơn nữa, sự phát triển nhanh của giao lưu và hội nhập kinh tế và văn hoá có thể dẫn đến một nguy cơ, là sự đồng hoá bởi các nền văn minh mạnh, rồi bỏ bản sắc dân tộc, cội nguồn, gốc rễ, làm đảo lộn các thang giá trị.

Trong bối cảnh đó khoa học và công nghệ và giáo dục trở thành nền tảng và động lực cơ bản của sự phát triển kinh tế - xã hội. Vì vậy, mục tiêu của việc học được mở rộng, Uỷ ban quốc tế về giáo dục cho thế kỷ XXI của UNESCO đã đề ra 4 cột trụ của giáo dục là học để biết, học

để làm việc, học để làm người và học để chung sống. Những phương tiện kỹ thuật hiện đại như máy tính điện tử, mạng viễn thông, Internet và các phương tiện nghe nhìn khác tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập ở mọi nơi, mọi lúc; bên cạnh giáo dục chính quy theo truyền thống, có giáo dục không chính quy, có thể học tập tại trường hoặc học tập từ xa.

1.2. Bối cảnh trong nước

a. Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng Cộng sản Việt Nam tiếp tục khẳng định rằng trên cơ sở nắm vững hai nhiệm vụ chiến lược xây dựng chủ nghĩa xã hội và bảo vệ Tổ quốc, trong thời gian từ nay đến khoảng năm 2010 đưa nước ta ra khỏi tình trạng kém phát triển, nâng cao rõ rệt đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân, tạo nền tảng để đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại. Con đường công nghiệp hoá và hiện đại hoá của nước ta cần và có thể rút ngắn thời gian so với các nước đi trước, vừa có những bước tuần tự vừa có những bước nhảy vọt.

Các chỉ tiêu phát triển kinh tế đến năm 2005 - 2010 là: Đưa GDP năm 2005 lên gấp đôi năm 1995 và GDP năm 2010 lên ít nhất gấp đôi năm 2000, trong đó giá trị tăng thêm của nông, lâm, ngư nghiệp tăng bình quân trong thời kỳ 2001 - 2010 đạt 4,4%, trong đó 5 năm 2001 - 2005 đạt 4%; công nghiệp và xây dựng tăng bình quân trong thời kỳ 2001 - 2010 đạt 10 - 10,5%, trong đó 5 năm 2001 - 2005 đạt 10,4%; sản xuất sản phẩm, công nghiệp chiếm 70 - 75% tổng kim ngạch xuất khẩu các hoạt động dịch vụ tăng bình

quân trong thời kỳ 2001 - 2010 đạt 7 - 8%, trong đó 5 năm 2001 - 2005 đạt 6,8%. Tỷ trọng trong GDP của nông nghiệp là 20 - 21% vào năm 2005 và 16 - 17% vào năm 2010; công nghiệp 38 - 39% vào năm 2005 và 40 - 41% vào năm 2010; dịch vụ 41 - 42% vào năm 2005, 42 - 43% vào năm 2010 và sử dụng 26 - 27% lao động, giá trị gia tăng hàng năm 7 - 8%, tăng khả năng lao động xuất khẩu. Tỷ trọng lao động trong công nghiệp trong tổng số lao động tăng lên 20 - 21% vào năm 2005 và 23 - 24% vào năm 2010. Giảm lao động nông, lâm, ngư nghiệp xuống 56 - 57% vào năm 2005 và 50% vào năm 2010. Tăng tỷ trọng lao động dịch vụ lên 22 - 23% vào năm 2005 và 26 - 27% vào năm 2010. Lao động qua đào tạo chiếm xấp xỉ 40%, quỹ thời gian lao động nông thôn lên 80 - 85%, hoàn thành phổ cập tiểu học cơ sở trong cả nước, tạo điều kiện cho mọi người, ở mọi lứa tuổi được học tập thường xuyên suốt đời. Năng lực nội sinh về khoa học và công nghệ đủ khả năng ứng dụng các công nghệ hiện đại, tiếp cận trình độ thế giới và tự phát triển trên một số lĩnh vực, nhất là công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ vật liệu mới, công nghệ tự động hoá. Mục tiêu phát triển kinh tế là bảo đảm tích lũy nội bộ nền kinh tế đạt trên 30% GDP, huy động ít nhất 840 nghìn tỷ đồng (khoảng 60 tỷ USD) cho đầu tư phát triển thời kỳ 2001 - 2010, về mặt sản xuất sẽ chuyển đổi căn bản từ sử dụng sức lao động thủ công là chính sang sử dụng lao động có trình độ cao với công nghệ tiên tiến, công cụ sản xuất và các hệ điều khiển hiện đại; về mặt xã hội sẽ biểu hiện nhiều giá trị hiện đại, văn minh chung của nhân loại ngày nay, đảm bảo các điều kiện phát triển

bền vững cả thiên nhiên và con người. Dịch chuyển một cách cơ bản cơ cấu kinh tế và cơ cấu lao động theo hướng giảm tỷ lệ đóng góp của nông lâm ngư nghiệp trong GDP xuống 20 - 21% vào năm 2005 và 16 - 17% vào năm 2010; tương ứng với các mốc thời gian đó, tăng tỷ lệ công nghiệp lên 38 - 39% và 40 - 41%, dịch vụ lên 41 - 42 và 42 - 43%; giảm tỷ trọng lao động nông nghiệp trong tổng số lao động xuống 50% vào năm 2010, lao động công nghiệp và xây dựng khoảng 23 - 24% và lao động dịch vụ 26 - 27%. Đáp ứng yêu cầu đó, cần đào tạo nhân lực để thay đổi cơ cấu kinh tế, tăng tỷ trọng của khu vực dịch vụ trong lực lượng lao động xã hội cũng như trong tổng sản phẩm nội địa. Ứng dụng công nghệ hiện đại, tạo cơ hội để chuyển dịch nhanh chóng cơ cấu kinh tế, tạo khả năng hội nhập vào quá trình toàn cầu hoá.

b. Quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá ở nước ta được tiến hành trong điều kiện tồn tại nhiều hình thức sở hữu, nhiều thành phần kinh tế, vận hành theo cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Sản xuất hàng hoá phát triển làm cho thị trường lao động được mở rộng, nhu cầu học tập tăng lên; mặt khác, cũng làm thay đổi quan niệm về giá trị, ảnh hưởng đến việc lựa chọn ngành nghề, động cơ học tập, các quan hệ trong nhà trường và ngoài xã hội. Tự do cạnh tranh làm phân hoá giàu nghèo, làm tăng thêm sự cách biệt về cơ hội học tập giữa các tầng lớp dân cư. Cơ chế thị trường tạo động lực mới cho sự phát triển sản xuất và tiêu dùng đồng thời cũng tạo động lực mới cho việc học tập, đẩy mạnh việc xây dựng một xã hội học tập. Giáo dục là sự nghiệp của toàn dân và xã hội hoá là một

trong nhiều chính sách phát triển đã thành công ở các nước phát triển. Xã hội tạo điều kiện cho giáo dục phát triển, đồng thời cũng đòi hỏi giáo dục phải phục vụ đắc lực cho xã hội.

Tuy nhiên, ở nước ta quá trình chuyển đổi còn đang tiếp diễn, cơ chế thị trường chưa hoàn thiện. Những giá trị thu được qua đào tạo chưa được xã hội sử dụng và đánh giá thích đáng; điều đó hạn chế động lực người học cũng như người sử dụng nhân lực. Trong bối cảnh đó Nhà nước có sứ mệnh định hướng giá trị đúng đắn cho sự phát triển nhân cách của người học, đảm bảo điều kiện cho các hoạt động giáo dục phục vụ những mục tiêu trọng điểm của quốc gia và đảm bảo cung cấp giáo dục cho mọi người ở trình độ tối thiểu như một phần phúc lợi của nhân dân.

Bối cảnh quốc tế vừa tạo thời cơ lớn vừa đặt ra những thách thức không nhỏ cho giáo dục nước ta. Việt Nam có thể tiến thẳng vào những lĩnh vực khoa học mới, cũng như lĩnh vực công nghệ cao, chúng ta có thể tranh thủ được các nguồn vốn cùng với kỹ thuật và công nghệ tiên tiến, mở rộng thị trường xuất nhập khẩu, tham gia các hoạt động thương mại thế giới, thiết lập quan hệ kinh tế - thương mại với các nước và khu vực có tiềm lực lớn; đồng thời khai thác vốn sở hữu tri thức chung của toàn thế giới.

Bối cảnh trong nước cũng tạo cho giáo dục nước ta nhiều thời cơ đáng kể. Đảng, Nhà nước và nhân dân ta ngày càng coi trọng vai trò của giáo dục, quan tâm nhiều hơn và đòi hỏi giáo dục phải đổi mới và phát triển đáp ứng nhu cầu ngày càng lớn của mọi tầng lớp nhân dân. Tuy

nhiên cũng đặt ra thách thức không nhỏ cho giáo dục Việt Nam: Chúng ta một mặt phải khắc phục những yếu kém bất cập, phát triển mạnh mẽ để thu hẹp khoảng cách với những nền giáo dục tiên tiến cũng đang đổi mới và phát triển. Mặt khác, giáo dục Việt Nam phải khắc phục sự mất cân đối giữa yêu cầu phát triển nhanh về quy mô và nguồn lực còn rất hạn chế, giữa yêu cầu phát triển nhanh về quy mô và đòi hỏi gấp rút nâng cao chất lượng; giữa yêu cầu vừa tạo được chuyển biến cơ bản, toàn diện vừa giữ được sự ổn định tương đối của hệ thống giáo dục. Thách thức lớn nhất đối với giáo dục Việt Nam hiện nay chính là yêu cầu phải phát triển đi trước một bước, đón đầu sự phát triển của xã hội trong khi xuất phát điểm của chúng ta là nước nông nghiệp lạc hậu, GDP bình quân đầu người chỉ bằng 1/12 bình quân của thế giới.

2. Quan điểm phát triển giáo dục

Các quan điểm chỉ đạo phát triển giáo dục được đặt cơ sở trên sự phân tích các mối quan hệ giữa giáo dục với sự phát triển tổng thể nền kinh tế - xã hội, giữa giáo dục với những lĩnh vực trọng yếu như chính trị, kinh tế, văn hoá, khoa học - công nghệ, cũng như sự phát triển nội tại của giáo dục. Các quan điểm chỉ đạo phát triển giáo dục được xác định dựa trên Hiến pháp nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam (1992), Luật giáo dục (1998), nghị quyết các Hội nghị Trung ương về giáo dục và Nghị quyết Đại hội IX của Đảng (2001), Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010.

2.1. Giáo dục là quốc sách hàng đầu

Trong bối cảnh hiện nay, Việt Nam và nhiều nước trên thế giới đã đặt giáo dục vào vị trí quốc sách hàng đầu. Con người được giáo dục và biết tự giáo dục được coi là nhân tố quan trọng nhất, “vừa là động lực, vừa là mục tiêu” của sự phát triển bền vững của xã hội. Giáo dục đang trở thành một bộ phận đặc biệt của cấu trúc hạ tầng xã hội, là tiền đề quan trọng cho sự phát triển của tất cả các lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hoá, quốc phòng và an ninh, bởi lẽ, con người được giáo dục tốt và biết tự giáo dục từ xa mới có khả năng giải quyết một cách sáng tạo và có hiệu quả tất cả những vấn đề do sự phát triển xã hội đặt ra. Tầm quan trọng đặc biệt của giáo dục thể hiện ở vai trò là động lực phát triển kinh tế - xã hội của nó. Một nền kinh tế - xã hội muốn có sức mạnh để phát triển cần phải tạo ra được trình độ trí tuệ ngang tầm thời đại và nguồn chất xám cũng như nhân lực kỹ thuật đủ để luôn đổi mới sản xuất, nâng cao năng suất lao động, phát triển các hoạt động dịch vụ, nâng cấp các hoạt động văn hoá, tinh thần, v.v., điều này phụ thuộc vào giáo dục.

Tác động của giáo dục đối với sự phát triển kinh tế - xã hội ngày càng trở nên mạnh mẽ, giáo dục thực sự là một bộ phận đặc biệt của cơ sở hạ tầng, là tiền đề cho sự phát triển của tất cả các lĩnh vực xã hội như chính trị, kinh tế, văn hoá, an ninh, quốc phòng, v.v., đồng thời tạo ra sức mạnh bên trong to lớn thúc đẩy kinh tế - xã hội phát triển. Ngược lại, các lĩnh vực kinh tế - xã hội cũng có tác động, ảnh hưởng to lớn đến giáo dục. Có thể nói rằng giáo dục

vừa là mục tiêu, vừa là động lực của sự phát triển kinh tế - xã hội, đồng thời sự phát triển kinh tế - xã hội cũng là mục tiêu và tạo ra sức mạnh cho giáo dục.

Thực hiện quan điểm coi giáo dục là quốc sách hàng đầu, Thủ tướng Chính phủ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam đã ban hành các chính sách ưu tiên đối với giáo dục. Nhà nước coi đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển và có chính sách phát huy hiệu quả đầu tư ưu tiên của Nhà nước, huy động sự đóng góp của toàn xã hội và phát huy tiềm lực sẵn có của ngành giáo dục.

Quan điểm giáo dục là quốc sách hàng đầu đã được khẳng định. Cần quán triệt hơn nữa để quan điểm này thấm sâu vào nhận thức và biến thành hành động của toàn xã hội, nhất là của lãnh đạo đảng, chính quyền các cấp.

2.2. Xây dựng nền giáo dục có tính nhân dân, dân tộc, khoa học, hiện đại, theo định hướng xã hội chủ nghĩa

Mục tiêu chung của toàn Đảng, toàn dân là xây dựng một nước Việt Nam độc lập, giàu mạnh và tiến lên chủ nghĩa xã hội. Lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội là mục tiêu chung của toàn xã hội và cũng là mục tiêu cơ bản, lâu dài của giáo dục. Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam xác định: "Lấy chủ nghĩa Mác - Lê nin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng. Thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục, tạo cơ hội bình đẳng để ai cũng được học hành. Nhà nước và xã hội có cơ chế, chính sách giúp đỡ người nghèo học tập, khuyến khích những người học giỏi phát triển tài năng".

Quan điểm xây dựng nền giáo dục nhân dân, dân tộc, khoa học và hiện đại theo định hướng xã hội chủ nghĩa phản ánh mối quan hệ giữa chính trị và giáo dục ở nước ta hiện nay. Quan điểm này dựa trên mục tiêu chung của đất nước ta là xây dựng một nước Việt Nam độc lập, giàu mạnh và tiến lên chủ nghĩa xã hội dưới sự lãnh đạo của Đảng. Xét cho cùng thì lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội là mục tiêu chung của toàn xã hội và cũng là mục tiêu cơ bản, lý tưởng của giáo dục. Đối với giáo dục mục tiêu đó phải thể hiện trên cả hai phương diện nhân cách và xã hội.

Về mặt nhân cách, giáo dục phải đóng vai trò chủ đạo trong việc hình thành con người lao động, người công dân Việt Nam có lý tưởng xã hội chủ nghĩa, có lòng tự hào dân tộc, có khả năng tiếp thu tiến bộ khoa học - công nghệ, tinh hoa văn hoá của nhân loại và có khả năng lao động tạo ra nhiều của cải vật chất cho xã hội.

Về mặt xã hội, mục tiêu vì độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội phải được thể hiện trong chính sách giáo dục vĩ mô. Việc tổ chức, quản lý, các chính sách giáo dục phải tạo điều kiện cho sự phát triển của đất nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa. Giữ vững vai trò nòng cốt của các trường công lập trong hệ thống giáo dục quốc dân; thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục, tạo cơ hội học tập cho tất cả mọi người, bảo đảm cho những đối tượng là con em những gia đình có công với nước, con em những gia đình nghèo hoặc những người có dị tật bẩm sinh đều có cơ hội và điều kiện học tập. Phát triển giáo dục vùng sâu, vùng xa, tạo cơ hội cho những dân tộc thiểu số có điều kiện tiếp nhận giáo dục.

2.3. Phát triển giáo dục phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học - công nghệ, củng cố quốc phòng, an ninh

Chiến lược giáo dục Việt Nam đến năm 2010 đã cụ thể hoá quan điểm giáo dục này như sau: Đảm bảo sự hợp lý về cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền; mở rộng quy mô trên cơ sở đảm bảo chất lượng và hiệu quả; kết hợp giữa đào tạo và sử dụng. Thực hiện nguyên lý học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội". Đào tạo nhân lực là một khâu chủ yếu trong toàn bộ quá trình phát triển nguồn lực của mỗi quốc gia. Trên nền tảng học vấn phổ thông và các hiểu biết, nhận thức về tự nhiên, xã hội, trình độ phát triển của nhân cách, đào tạo nhân lực hướng tới việc hình thành và phát triển các kiến thức, kỹ năng lao động chuyên biệt phù hợp với các cách thức tổ chức, phân công lao động xã hội theo từng giai đoạn phát triển trong các lĩnh vực sản xuất - dịch vụ và các hoạt động kinh tế - xã hội khác.

Quan điểm này thể hiện ở một số mặt như sau: (1) Trong các chương trình phát triển kinh tế - xã hội cần có chương trình phát triển giáo dục, phát triển giáo dục phải là một bộ phận cấu thành quan trọng, chuẩn bị trước về nhân lực để đón đầu các nhu cầu phát triển kinh tế; (2) Quy hoạch các ngành sản xuất - dịch vụ, các khu công nghiệp cần có phân quy hoạch phát triển nguồn nhân lực tương ứng cho từng giai đoạn phát triển; (3) Các chương

trình phát triển khoa học và công nghệ mũi nhọn cần có chương trình giáo dục tương ứng như một bộ phận cấu thành chương trình tổng thể với dự án đầu tư các nguồn lực hợp lý; (4) Phát triển giáo dục cùng với các cơ sở hạ tầng khác như giao thông, cần phải đi trước một bước trong các chương trình phát triển kinh tế - xã hội; (5) Các doanh nghiệp, các cơ sở sản xuất - dịch vụ phải dành một phần đầu tư phát triển sản xuất cho đào tạo - bồi dưỡng đội ngũ nhân lực của ngành, tập trung vào những lĩnh vực mang lại hiệu quả cao cho sự phát triển kinh tế.

2.4. Giáo dục là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân

Theo quan điểm này, giáo dục không chỉ là công việc của nhà trường mà là công việc chung của toàn xã hội trong sự nghiệp xã hội hoá giáo dục. Toàn Đảng, toàn dân có trách nhiệm chăm lo cho sự nghiệp giáo dục. Từng người dân, từng gia đình, từng tập thể, tổ chức Đảng, chính quyền các cấp, các tổ chức kinh tế - xã hội, các tổ chức quần chúng cùng xây dựng, cộng đồng trách nhiệm đối với sự phát triển giáo dục và phối hợp tạo dựng môi trường giáo dục lành mạnh. Gia đình phối hợp với nhà trường và xã hội trong sự nghiệp trồng người, thực hiện phương châm "kết hợp giáo dục nhà trường với giáo dục gia đình và xã hội".

Quan điểm chỉ đạo "giáo dục là sự nghiệp của toàn Đảng và toàn dân" xuất phát từ việc phân tích và xem xét từ chính yêu cầu bên trong này của hệ thống giáo dục. Mọi người chăm lo cho giáo dục, mọi người được hưởng lợi ích

của giáo dục, giáo dục có thể đến với tất cả mọi người. Điều đó có nghĩa là ngoài nhà trường chính quy, cần phải phát triển mạnh mẽ các loại hình giáo dục không chính quy: Các lớp xóa mù, lớp tại chức học buổi tối, lớp huấn luyện nông nghiệp, công nghiệp, tiểu thủ công nghiệp, v.v..

Quan điểm chỉ đạo giáo dục là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân phù hợp với những mục tiêu giáo dục do UNESCO đề ra khi nhân loại bước vào thế kỷ XXI và được xem như là những trụ cột của giáo dục: Học để biết; học để làm; học để làm người; học để chung sống. Để đạt được những mục tiêu đó việc học tập phải tiến hành suốt đời. Triết lý này phù hợp với quan điểm của Đảng ta: thực hiện một nền giáo dục từ xa cho mọi người, xác định học tập suốt đời là quyền lợi, trách nhiệm của mỗi công dân, là sự phát triển của quan điểm “ai cũng được học hành” của Chủ tịch Hồ Chí Minh.

Để giáo dục thực sự là sự nghiệp của toàn Đảng, của Nhà nước và của toàn dân thì một mặt Nhà nước tăng cường đầu tư từ ngân sách cho giáo dục và đào tạo, mặt khác người học, người sử dụng lao động, các tổ chức kinh tế - xã hội hăng hái đóng góp nguồn lực cho giáo dục và đào tạo, coi đó là trách nhiệm và nghĩa vụ đối với xã hội.

3. Mục tiêu phát triển giáo dục

3.1. Mục tiêu chung

Trong vòng 10 năm tới, nước ta sẽ hoàn thành giai đoạn đầu của quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá. Trong bối cảnh đó, nền giáo dục nước ta một mặt phải bảo

đảm nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, mặt khác phải đáp ứng nhu cầu học tập của mọi tầng lớp dân cư để phát triển, hoàn thiện nhân cách và thực hiện mục tiêu nâng cao chất lượng cuộc sống. Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010 đã nêu rõ: Để đáp ứng yêu cầu về con người và nguồn nhân lực là nhân tố quyết định sự phát triển đất nước trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, cần tạo chuyển biến cơ bản và toàn diện về giáo dục. Mục tiêu phát triển giáo dục trong 10 năm tới là:

a. *Tạo bước chuyển biến cơ bản về chất lượng* giáo dục theo hướng tiếp cận với trình độ tiên tiến của thế giới, phù hợp với thực tiễn Việt Nam, phục vụ thiết thực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, của từng vùng, từng địa phương; hướng tới một xã hội học tập. Phấn đấu đưa nền giáo dục nước ta thoát khỏi tình trạng tụt hậu trên một số lĩnh vực so với các nước phát triển trong khu vực.

b. *Ưu tiên nâng cao chất lượng đào tạo nhân lực*, đặc biệt chú trọng nhân lực khoa học và công nghệ trình độ cao, cán bộ quản lý, kinh doanh giỏi và công nhân kỹ thuật lành nghề, trực tiếp góp phần nâng cao sức cạnh tranh của nền kinh tế; đẩy nhanh tiến độ thực hiện phổ cập trung học cơ sở.

c. *Đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp*, chương trình giáo dục các cấp bậc học và trình độ đào tạo; phát triển đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu vừa tăng quy mô, vừa nâng cao chất lượng, hiệu quả và đổi mới phương pháp dạy và học; đổi mới quản lý giáo dục tạo cơ sở pháp lý và phát huy nội lực phát triển giáo dục.

3.2. Mục tiêu phát triển các cấp bậc học, trình độ và loại hình giáo dục

Đồng thời với việc tăng cường chất lượng và hiệu quả, tiếp tục mở rộng quy mô các cấp bậc học và trình độ đào tạo, phù hợp với cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền của nhân lực. Nâng cao tỷ lệ lao động đã qua đào tạo ở các trình độ vào năm 2010 đạt 40%, trong đó từ cao đẳng trở lên 6%, trung học chuyên nghiệp 8%, công nhân kỹ thuật 26%. Thực hiện phổ cập trung học cơ sở trong cả nước.

Thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục và tạo cơ hội học tập ngày càng tốt hơn cho các tầng lớp nhân dân, đặc biệt là các vùng còn nhiều khó khăn.

a. Giáo dục mầm non: Nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ trước 6 tuổi, tạo cơ sở để trẻ phát triển toàn diện về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ; mở rộng hệ thống nhà trẻ và trường lớp mẫu giáo trên mọi địa bàn dân cư, đặc biệt ở nông thôn và những vùng khó khăn; tăng cường các hoạt động phổ biến kiến thức và tư vấn nuôi dạy trẻ cho các gia đình.

Đến năm 2010 hầu hết trẻ em đều được chăm sóc, giáo dục bằng những hình thức thích hợp. Tăng tỷ lệ trẻ dưới 3 tuổi đến nhà trẻ từ 12% năm 2000 lên 15% năm 2005 và 18% năm 2010. Đối với trẻ 3 - 5 tuổi tăng tỷ lệ đến trường, lớp mẫu giáo từ 50% năm 2000 lên 58% vào năm 2005 và 67% vào năm 2010; riêng trẻ em 5 tuổi tăng tỷ lệ huy động đến mẫu giáo để chuẩn bị vào lớp 1 từ 81% năm 2000 lên 85% vào năm 2005 và 95% vào năm 2010. Giảm tỷ lệ suy

đinh dưỡng của trẻ trong các cơ sở giáo dục mầm non xuống dưới 20% vào năm 2005, dưới 15% vào năm 2010

b. Giáo dục phổ thông: Thực hiện giáo dục toàn diện về đức, trí, thể, mỹ. Cung cấp học vấn phổ thông, cơ bản, hệ thống và có tính hướng nghiệp; tiếp cận trình độ các nước phát triển trong khu vực. Xây dựng thái độ học tập đúng đắn, phương pháp học tập chủ động, tích cực sáng tạo; lòng ham học, ham hiểu biết, năng lực tự học, năng lực vận dụng kiến thức vào cuộc sống.

- *Tiểu học:* Phát triển những đặc tính tự nhiên tốt đẹp của trẻ em, hình thành ở học sinh lòng ham hiểu biết và những đức tính, kỹ năng cơ bản đầu tiên để tạo hứng thú học tập và học tập tốt. củng cố và nâng cao thành quả phổ cập giáo dục tiểu học trong cả nước. Tăng tỷ lệ huy động học sinh trong độ tuổi đến trường từ 95% năm 2000 lên 97% năm 2005 và 99% năm 2010.

- *Trung học cơ sở:* Cung cấp cho học sinh học vấn phổ thông cơ sở và những hiểu biết ban đầu về kỹ thuật và hướng nghiệp để thực hiện phân luồng sau trung học cơ sở, tạo điều kiện để học sinh tiếp tục học tập hoặc đi vào lao động cuộc sống.

Đạt phổ cập trung học cơ sở ở các thành phố, đô thị, vùng kinh tế phát triển vào năm 2005, trong cả nước vào năm 2010. Tăng tỷ lệ học sinh trung học cơ sở trong độ tuổi từ 74% năm 2000 lên 80% vào năm 2005 và 90% vào năm 2010.

- *Trung học phổ thông:* Thực hiện chương trình phân ban hợp lý nhằm đảm bảo cho học sinh có học vấn phổ thông, cơ bản theo một chuẩn thống nhất, đồng thời tạo điều kiện cho sự phát huy năng lực của mỗi học sinh, giúp

học sinh có những hiểu biết về kỹ thuật, chú trọng hướng nghiệp để tạo điều kiện thuận lợi cho việc phân luồng sau trung học phổ thông, để học sinh vào đời hoặc chọn ngành nghề học tiếp sau khi tốt nghiệp.

Tăng tỷ lệ học sinh trong độ tuổi vào trung học phổ thông từ 38% năm 2000 lên 45% vào năm 2005 và 50% vào năm 2010.

c. Giáo dục nghề nghiệp: Đặc biệt quan tâm nâng cao chất lượng dạy nghề gắn với nâng cao ý thức kỷ luật lao động và tác phong lao động hiện đại. Gắn đào tạo với nhu cầu sử dụng, với việc làm trong quá trình chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu lao động, đáp ứng nhu cầu của các khu công nghiệp, khu chế xuất, khu vực nông thôn, các ngành kinh tế mũi nhọn và xuất khẩu lao động. Mở rộng đào tạo kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp ở trình độ trung cấp dựa trên nền học vấn trung học cơ sở.

Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, trong đó chú trọng phát triển đào tạo nghề ngắn hạn và đào tạo công nhân kỹ thuật, kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có trình độ cao dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp.

- *Trung học chuyên nghiệp:* Thu hút học sinh trong độ tuổi vào các trường trung học chuyên nghiệp đạt 10% năm 2005, 15% vào năm 2010.

- *Dạy nghề:* Thu hút học sinh sau trung học cơ sở vào học các trường dạy nghề từ 6% năm 2000 lên 10% năm 2005, 15% năm 2010.

- *Dạy nghề bậc cao*: Thu hút học sinh sau trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp vào học các chương trình này đạt 5% năm 2005 và 10% năm 2010.

d. *Giáo dục cao đẳng, đại học và sau đại học*: Đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực trình độ cao phù hợp với cơ cấu kinh tế - xã hội của thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, nâng cao năng lực cạnh tranh và hợp tác bình đẳng trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế. Tạo điều kiện thuận lợi để mở rộng giáo dục sau trung học cơ sở, xây dựng một hệ thống liên thông phù hợp với cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền của nhân lực và năng lực của các cơ sở đào tạo. Tăng cường năng lực thích ứng với việc làm trong xã hội, năng lực tự tạo việc làm cho mình và cho người khác. Nâng tỷ lệ sinh viên trên một vạn dân từ 118 năm học 2000 - 2001 lên 200 vào năm 2010. Tăng quy mô đào tạo thạc sĩ từ 11.727 học viên năm 2000 lên 38.000, nghiên cứu sinh từ 3.870 năm 2000 lên 15.000 vào năm 2010.

e. *Giáo dục không chính quy*: Phát triển giáo dục không chính quy như là một hình thức huy động tiềm năng cộng đồng để xây dựng xã hội học tập, tạo cơ hội cho mọi người, ở mọi trình độ, mọi lứa tuổi, mọi nơi có thể học tập suốt đời, phù hợp với hoàn cảnh và điều kiện của mỗi cá nhân, góp phần nâng cao dân trí và chất lượng nguồn nhân lực.

Củng cố và nâng cao kết quả xoá mù chữ cho người lớn, đặc biệt ở vùng núi, vùng sâu, vùng xa. Thực hiện có hiệu quả các chương trình sau xoá mù chữ, bổ túc trên tiểu học để góp phần thực hiện chủ trương phổ cập trung học cơ

sở vào năm 2010; tạo điều kiện để thực hiện phổ cập bậc trung học trong những năm tiếp theo.

Tạo cơ hội cho đồng bào người lao động được tiếp tục học tập, được đào tạo lại, được bồi dưỡng ngắn hạn, định kỳ và thường xuyên theo các chương trình giáo dục, các chương trình kỹ năng nghề nghiệp phù hợp với nhu cầu nâng cao năng suất lao động, tăng thu nhập hoặc chuyển đổi nghề nghiệp. Chú trọng phát triển các chương trình chuẩn hoá đội ngũ giáo viên, cán bộ lãnh đạo, quản lý, công chức nhà nước từ Trung ương đến địa phương.

g. Giáo dục trẻ khuyết tật: Tạo cơ hội cho trẻ khuyết tật được học tập ở một trong các loại hình lớp hoà nhập, bán hoà nhập hoặc chuyên biệt, đạt tỷ lệ 50% vào năm 2005 và 70% vào năm 2010.

4. Các giải pháp phát triển giáo dục

Để đạt được các mục tiêu trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010, cần tập trung thực hiện 7 nhóm giải pháp lớn sau:

4.1. Đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình giáo dục

Mục tiêu, nội dung, chương trình được đổi mới theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, tiếp cận với trình độ tiên tiến của khu vực và thế giới; đồng thời, thích ứng với nhu cầu nguồn nhân lực cho các lĩnh vực kinh tế - xã hội của đất nước, của từng vùng và từng địa phương; thực hiện nguyên lý học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao

động sản xuất, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Chú trọng giáo dục thể chất và bồi dưỡng nhân cách người học. Hiện đại hoá trang thiết bị giảng dạy và học tập, phòng thí nghiệm, cơ sở thực hành. Nhanh chóng áp dụng công nghệ thông tin vào giáo dục để đổi mới phương pháp giáo dục và quản lý.

a. Giáo dục phổ thông: Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện; thực hiện giảm tải, có cơ cấu chương trình hợp lý vừa đảm bảo được chuẩn kiến thức phổ thông, cơ bản, vừa tạo điều kiện để phát triển năng lực của mỗi học sinh, nâng cao năng lực tư duy, kỹ năng thực hành, tăng tính thực tiễn, coi trọng kiến thức khoa học xã hội và nhân văn; bổ sung những thành tựu khoa học và công nghệ hiện đại phù hợp với khả năng tiếp thu của học sinh và tiếp cận trình độ giáo dục phổ thông ở các nước phát triển trong khu vực; quan tâm đầy đủ đến giáo dục phẩm chất, đạo đức, ý thức công dân, giáo dục sức khoẻ và thẩm mỹ cho học sinh. Các dân tộc ít người được tạo điều kiện để học tập và nắm vững tiếng phổ thông, đồng thời tổ chức học chữ viết riêng của dân tộc. Chú trọng trang bị và nâng cao kiến thức tin học, ngoại ngữ cho học sinh. Dạy ngoại ngữ trên diện rộng từ lớp 6; học sinh được học ổn định và liên tục ít nhất một ngoại ngữ để khi tốt nghiệp trung học phổ thông có thể sử dụng được. Phổ cập kiến thức tin học cơ sở trong nhà trường, đặc biệt chú trọng khả năng truy cập và xử lý thông tin trên mạng. Thực hiện chương trình và sử dụng sách giáo khoa mới ở lớp đầu tiểu học và lớp đầu trung học cơ sở từ năm học 2002 - 2003, lớp đầu trung học

phổ thông từ năm học 2004 - 2005. Đến năm học 2006 - 2007 hoàn thành triển khai chương trình, sách giáo khoa mới trong giáo dục phổ thông.

b. Giáo dục nghề nghiệp: Xây dựng và ban hành danh mục ngành nghề đào tạo, đổi mới và chuẩn hoá nội dung, chương trình đào tạo theo hướng mềm dẻo, nâng cao kỹ năng thực hành, năng lực tự tạo việc làm, năng lực thích ứng với sự biến đổi nhanh chóng của công nghệ và thực tế sản xuất kinh doanh, gắn kết chặt chẽ với việc làm trong xã hội, liên thông với các trình độ đào tạo khác. Kết hợp chặt chẽ việc đào tạo về kiến thức và kỹ năng cơ bản tại trường với đào tạo kỹ năng nghề nghiệp tại cơ sở sản xuất, kinh doanh. Huy động các chuyên gia làm việc tại các cơ sở sản xuất, kinh doanh, tham gia xây dựng chương trình, nội dung, tham gia giảng dạy và đánh giá kết quả đào tạo. Xây dựng nội dung, chương trình đào tạo nghề bậc cao theo hướng tiếp cận với trình độ tiên tiến trong khu vực và trên thế giới, ưu tiên các lĩnh vực công nghệ: Thông tin, sinh học, vật liệu mới, chế tạo máy, tự động hóa và một số ngành phục vụ nông nghiệp và phát triển nông thôn.

c. Giáo dục đại học, cao đẳng và sau đại học: Tiến hành đổi mới mạnh mẽ chương trình đào tạo theo hướng đa dạng hóa, chuẩn hoá, hiện đại hoá, tạo điều kiện để mau chóng tiếp thu có chọn lọc những chương trình đào tạo của các nước phát triển về khoa học tự nhiên, kỹ thuật và công nghệ, v.v., phù hợp với yêu cầu của đất nước, phục vụ thiết thực cho sự phát triển kinh tế - xã hội nói chung, của từng ngành, từng lĩnh vực, từng vùng, từng địa phương nói riêng. Các trường đại học quốc gia, các trường đại học trọng điểm, các ngành

đào tạo thuộc các lĩnh vực mũi nhọn của khoa học và công nghệ phải đi đầu trong việc đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình và phương pháp giáo dục. Thiết kế các chương trình chuyển tiếp, các chương trình đa giai đoạn và áp dụng các quy trình đào tạo mềm dẻo nhằm tăng cơ hội học đại học cho mọi người, nhất là những người ở nông thôn, miền núi, vùng sâu, vùng xa. Ban hành chương trình khung cho đại học trong năm học 2001 - 2002 và cho đào tạo thạc sĩ trong năm học 2002 - 2003. Đổi mới chế độ thi cử, chế độ tuyển sinh, xây dựng phương pháp, quy trình và hệ thống đánh giá chất lượng đào tạo, chất lượng giảng viên, chất lượng sinh viên một cách khách quan, chính xác; xem đây là một biện pháp cơ bản khắc phục tính chất đối phó với thi cử của nền giáo dục hiện nay, thúc đẩy việc lành mạnh hoá quá trình giáo dục không chỉ ở trình độ đại học, cao đẳng mà cả ở các cấp bậc giáo dục phổ thông. Đặc biệt quan tâm đổi mới phương pháp đào tạo trong các trường sư phạm, trước hết là hai trường đại học sư phạm trọng điểm ở Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh, tạo điều kiện thuận lợi cho việc đổi mới phương pháp dạy và học ở các trường phổ thông. Phấn đấu bảo đảm các trường đều có thư viện tốt, thường xuyên được cập nhật, có đủ giáo trình, tài liệu tham khảo cho sinh viên và cho giảng viên. Hiện đại hoá trang thiết bị giảng dạy và học tập, phòng thí nghiệm, cơ sở thực hành. Theo nhu cầu, các trường đại học có thể tổ chức giảng dạy trực tiếp bằng tiếng nước ngoài cho một số môn học. Đảm bảo cho sinh viên sau khi tốt nghiệp sử dụng tốt máy tính để thu thập và xử lý thông tin, một ngoại ngữ để làm việc và giao tiếp, nâng cao năng lực hội nhập quốc tế.

4.2. Phát triển đội ngũ nhà giáo, đổi mới phương pháp giáo dục

Phát triển đội ngũ nhà giáo đảm bảo đủ về số lượng, hợp lý về cơ cấu và chuẩn về chất lượng đáp ứng nhu cầu vừa tăng quy mô vừa nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục. Đổi mới và hiện đại hoá phương pháp giáo dục. Chuyển từ việc truyền đạt tri thức thụ động, thầy giảng, trò ghi sang hướng dẫn người học chủ động tư duy trong quá trình tiếp cận tri thức; dạy cho người học phương pháp tự học, tự thu nhận thông tin một cách hệ thống và có tư duy phân tích, tổng hợp; phát triển được năng lực của mỗi cá nhân; tăng cường tính chủ động, tính tự chủ của học sinh, sinh viên trong quá trình học tập, hoạt động tự quản trong nhà trường và tham gia các hoạt động xã hội. Đổi mới chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, giảng viên, chú trọng việc rèn luyện, giữ gìn và nâng cao phẩm chất đạo đức nhà giáo.

a. Giáo viên mầm non: Đào tạo giáo viên mầm non đáp ứng nhu cầu giáo viên cho các cơ sở giáo dục mầm non công lập và ngoài công lập, tiến tới chuẩn hoá đội ngũ giáo viên mầm non. Xây dựng chính sách đối với giáo viên mầm non, đặc biệt là giáo viên ở nông thôn, miền núi, vùng sâu, vùng xa.

b. Giáo viên phổ thông: Điều chỉnh cơ cấu đội ngũ giáo viên phổ thông, tăng cường giáo viên nhạc họa, thể dục thể thao, nữ công gia chánh, giáo viên hướng nghiệp và dạy nghề để đa dạng hoá việc học và hoạt động của học sinh trong quá trình tiến tới học 2 buổi/ngày. Nâng dần tỷ lệ

giáo viên tiểu học có trình độ cao đẳng. Phấn đấu đến năm 2005 tất cả giáo viên trung học cơ sở đều có trình độ cao đẳng trở lên, trong đó những giáo viên giữ vị trí trưởng, phó các bộ môn có trình độ đại học. Nâng tỷ lệ giáo viên trung học phổ thông có trình độ thạc sĩ lên 10% vào năm 2010. Đặc biệt chú trọng đầu tư cho việc xây dựng đội ngũ giáo viên cho các tỉnh miền núi, vùng sâu, vùng xa, cho đồng bào các dân tộc thiểu số. Giáo viên được thường xuyên tham gia các lớp bồi dưỡng nâng cao trình độ.

c. Giáo viên các trường dạy nghề và trung học chuyên nghiệp: Đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên các trường dạy nghề và trung học chuyên nghiệp theo chuẩn, bổ sung giáo viên cho một số lĩnh vực ngành nghề mới, thực hiện luân phiên bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ theo chu kỳ 5 năm/lần. Nâng tỷ lệ giáo viên trung học chuyên nghiệp có trình độ sau đại học lên 10% vào năm 2010. Phát triển đội ngũ giáo viên thỉnh giảng bao gồm các công nhân kỹ thuật, nhân viên nghiệp vụ trình độ cao trong các doanh nghiệp, các giảng viên của các trường đại học, cao đẳng và các viện nghiên cứu công nghệ.

d. Giảng viên đại học, cao đẳng: Khẩn trương đào tạo, bổ sung và nâng cao trình độ đội ngũ giảng viên đại học, cao đẳng để một mặt giảm tỷ lệ sinh viên/giảng viên trung bình đang quá cao hiện nay (30) xuống khoảng 20, trong đó 10 - 15 đối với các ngành khoa học tự nhiên, kỹ thuật và công nghệ, 20 - 25 đối với các ngành khoa học xã hội và nhân văn, các ngành kinh tế, mặt khác, đón đầu sự phát triển giáo dục đại học những năm sắp tới. Tăng chỉ tiêu đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ, bổ sung nhân lực trình độ cao cho

các trường đại học, cao đẳng. Tăng tỷ lệ giảng viên đại học có trình độ thạc sĩ lên 40%, có trình độ tiến sĩ lên 25% vào năm 2010. Chú trọng đào tạo giảng viên nữ có trình độ cao. Giảng viên được tạo điều kiện để tiếp cận với tri thức và các thành tựu khoa học và công nghệ mới của thế giới. Lựa chọn các sinh viên giỏi bổ sung nguồn giáo viên cho các trường đại học, cao đẳng và tiếp tục đào tạo trong và ngoài nước. Ưu tiên gửi giảng viên đại học, cao đẳng đi đào tạo, bồi dưỡng ở nước ngoài bằng ngân sách nhà nước và các nguồn kinh phí khác. Mời và tạo điều kiện thuận lợi cho các cán bộ khoa học và công nghệ có trình độ cao, có kinh nghiệm thực tiễn đang làm việc tại các viện nghiên cứu, các cơ quan quản lý, các doanh nghiệp và các nhà khoa học Việt Nam ở nước ngoài tham gia giảng dạy ở các trường đại học, cao đẳng.

e. Hoàn thiện định mức lao động, chế độ làm việc, chế độ chính sách đối với nhà giáo: Từng bước xây dựng chế độ trả lương theo số lượng và chất lượng dạy học. Thực hiện tốt các chính sách ưu đãi đối với nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn, giáo dục các đối tượng đặc biệt. Nhà nước có chế độ, chính sách ưu đãi về lương đối với nhà giáo. Mở rộng diện tuyển giáo viên, giảng viên theo chế độ hợp đồng dài hạn.

g. Tăng cường năng lực đào tạo và đổi mới chương trình đào tạo của các trường sư phạm và các khoa sư phạm: Thành lập mới các khoa sư phạm, các trung tâm đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trong một số trường đại học và cao đẳng khác. Tập trung xây dựng 2 trường đại học sư phạm trọng điểm vừa đào tạo giáo viên có chất lượng cao, vừa nghiên

cứu khoa học giáo dục đạt trình độ tiên tiến. Ưu tiên đào tạo giáo viên người dân tộc và giáo viên biết tiếng dân tộc cho các cơ sở giáo dục ở vùng có nhiều người thuộc các dân tộc thiểu số.

4.3. *Đổi mới quản lý giáo dục*

Đổi mới về cơ bản tư duy và phương thức quản lý giáo dục theo hướng nâng cao hiệu lực quản lý nhà nước, phân cấp mạnh mẽ nhằm phát huy tính chủ động và tự chịu trách nhiệm của các địa phương, của các cơ sở giáo dục, giải quyết một cách có hiệu quả các vấn đề bức xúc, ngăn chặn và đẩy lùi các hiện tượng tiêu cực hiện nay, cụ thể: (1) Nâng cao hiệu lực quản lý nhà nước của các cấp quản lý từ Trung ương đến địa phương; (2) Đổi mới cơ chế và phương thức quản lý giáo dục theo hướng phân cấp một cách hợp lý nhằm giải phóng và phát huy mạnh mẽ tiềm năng, sức sáng tạo, tính chủ động và tự chịu trách nhiệm của mỗi cấp và mỗi cơ sở giáo dục, giải quyết một cách có hiệu quả những bất cập của toàn hệ thống trong quá trình phát triển; (3) Xây dựng và thực hiện chuẩn hoá đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục: Đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục; điều chỉnh, sắp xếp lại cán bộ theo yêu cầu mới phù hợp với năng lực và phẩm chất của từng người; sử dụng các phương tiện, thiết bị kỹ thuật thích hợp để nâng cao hiệu quả của công tác quản lý; xây dựng hệ thống thông tin quản lý giáo dục, khai thác nguồn thông tin quốc tế về giáo dục hỗ trợ việc đánh giá tình hình và ra quyết định; tiếp tục xây dựng và phát triển lý luận về nền giáo dục Việt Nam định hướng xã hội chủ

nghĩa; nghiên cứu bổ sung, hoàn thiện đường lối, chủ trương, chính sách giáo dục của Đảng và Nhà nước, đổi mới quản lý và nội dung, phương pháp giáo dục, phổ biến tri thức khoa học giáo dục thường thức trong xã hội; thường xuyên đánh giá tác động của các chủ trương, chính sách, các giải pháp đổi mới giáo dục; (4) Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với giáo dục.

4.4. Tiếp tục hoàn chỉnh cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân và phát triển mạng lưới trường, lớp, cơ sở giáo dục

Hoàn thiện cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng đa dạng hoá, chuẩn hoá, liên thông liên kết từ giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp đến cao đẳng, đại học và sau đại học. Tổ chức phân luồng sau trung học cơ sở và trung học phổ thông. Phát triển mạng lưới trường, lớp, cơ sở giáo dục theo hướng khắc phục các bất hợp lý về cơ cấu trình độ, ngành nghề và cơ cấu vùng miền, gắn nhà trường với xã hội, gắn đào tạo với nghiên cứu khoa học và ứng dụng. Ưu tiên phát triển các trường cao đẳng kỹ thuật, công nghệ. Ưu tiên phát triển các cơ sở giáo dục ở các vùng dân tộc thiểu số, vùng sâu, vùng xa. Cụ thể: (1) Cơ cấu lại hệ thống giáo dục đáp ứng nhu cầu của đất nước trong giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá, tiếp thu có chọn lọc các kinh nghiệm tổ chức hệ thống giáo dục tiên tiến trên thế giới phù hợp với điều kiện Việt Nam; (2) Mở thêm các cơ sở giáo dục mầm non, đặc biệt ở nông thôn và những vùng khó khăn. Khuyến khích phát triển các trường mầm non ngoài công lập, các trường mầm non ở các đơn vị sản xuất - kinh

doanh; (3) Phát triển mạng lưới trường phổ thông rộng khắp trên toàn quốc. Xây dựng trên mỗi địa bàn xã, phường hoặc ở nơi thưa dân thì cụm xã, phường ít nhất 1 trường tiểu học và 1 trường trung học cơ sở đạt chuẩn quốc gia. Mỗi tỉnh xây dựng ít nhất một trường trung học phổ thông trọng điểm. củng cố và mở thêm các trường phổ thông dân tộc nội trú. Liên kết các trường trung học phổ thông với các trung tâm kỹ thuật tổng hợp, hướng nghiệp, các cơ sở đào tạo nghề ở các địa bàn để tăng thời lượng hoạt động của học sinh tại đó trong quá trình tiến tới học và hoạt động cả ngày tại trường; (4) Thực hiện phân ban ở cấp trung học phổ thông trên cơ sở đảm bảo chuẩn kiến thức phổ thông, cơ bản, toàn diện và hướng nghiệp cho mọi học sinh, có nội dung nâng cao ở một số môn học để phát triển năng lực, đáp ứng nguyện vọng của học sinh; (5) Củng cố và mở thêm các cơ sở dạy nghề, đặc biệt là các cơ sở gắn với địa bàn dân cư, đào tạo theo các ngành nghề phù hợp với nhu cầu lao động ở địa phương. Đến năm 2005 mỗi tỉnh (thành phố) có ít nhất một trường dạy nghề địa phương, mỗi huyện (quận) có một trung tâm đào tạo nghề ngắn hạn, tư vấn đào tạo và việc làm. Phát triển đào tạo nghề tại doanh nghiệp, kèm cặp, truyền nghề tại làng nghề, đào tạo nghề tư nhân. Củng cố các trường đào tạo nghề dài hạn; phấn đấu xây dựng 25 trường đào tạo nghề trọng điểm vào năm 2005, 40 trường vào năm 2010. Xây dựng quy hoạch mạng lưới các trường trung học chuyên nghiệp; (6) Triển khai thực hiện quy hoạch mạng lưới các trường đại học, cao đẳng. Tập trung đầu tư xây dựng và phát triển các trường trọng điểm bao gồm: Đại học quốc gia

Hà Nội, Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, 2 trường đại học sư phạm trọng điểm và một số trường trọng điểm khác. Theo nhu cầu phát triển sẽ nghiên cứu thành lập mới một số trường đại học phù hợp với quy hoạch khi có đầy đủ các điều kiện. Hoàn chỉnh mô hình trường cao đẳng cộng đồng đang thí điểm và phát triển loại hình trường này ở các địa phương khi đủ điều kiện. Xây dựng các trường đại học, cao đẳng thành các trung tâm vừa đào tạo vừa nghiên cứu khoa học, ứng dụng và chuyển giao công nghệ. Xây dựng các viện, trung tâm, bộ môn nghiên cứu khoa học, công nghệ mạnh ở các trường đại học. Đưa một số viện nghiên cứu khoa học, trước hết là các viện nghiên cứu khoa học cơ bản vào các trường đại học. Chủ động nghiên cứu tìm ra các hình thức, cơ chế kết hợp hữu cơ giữa đào tạo, nghiên cứu và ứng dụng thực tiễn, lấy hiệu quả ứng dụng thực tiễn làm đích để định hướng và gắn kết đào tạo với nghiên cứu, làm cho công tác đào tạo và nghiên cứu thích ứng với cơ chế thị trường, trực tiếp góp phần làm tăng sức cạnh tranh của hàng hoá Việt Nam; (7) củng cố và mở thêm các cơ sở giáo dục từ xa như trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm giáo dục cộng đồng, trường bổ túc văn hoá đáp ứng nhu cầu học tập thường xuyên của mọi người, ở mọi lứa tuổi và trình độ. Tăng cường cho 2 viện đại học mở về phương tiện, thiết bị, tài liệu để mở rộng hình thức giáo dục từ xa.

4.5. Tăng cường nguồn tài chính, cơ sở vật chất cho giáo dục

Tăng đầu tư từ ngân sách nhà nước, huy động mọi

nguồn lực trong xã hội để phát triển giáo dục; đổi mới cơ chế quản lý tài chính. Chuẩn hoá và hiện đại hoá trường sở, trang thiết bị giảng dạy, nghiên cứu và học tập, cụ thể:

(1) Ngân sách nhà nước là nguồn tài chính chủ yếu của giáo dục. Nhà nước ưu tiên đầu tư cho giáo dục trong tương quan với các ngành khác. Nâng tỷ lệ chi cho giáo dục trong ngân sách nhà nước từ 15% năm 2000 lên ít nhất 18% năm 2005 và 20% năm 2010; tranh thủ nguồn tài chính vay với lãi suất ưu đãi cho giáo dục từ Ngân hàng Thế giới (WB), Ngân hàng Phát triển châu Á (ADB), các tổ chức quốc tế và các nước; (2) Ngân sách nhà nước tập trung nhiều hơn cho các bậc giáo dục phổ cập, cho vùng nông thôn, miền núi, cho đào tạo trình độ cao, cho những ngành khó thu hút đầu tư ngoài ngân sách nhà nước. Có chính sách đảm bảo điều kiện học tập cho con em người có công và diện chính sách, cơ hội học tập cho con em gia đình nghèo. Trong thời gian 2001 - 2005, hàng năm Nhà nước dành kinh phí từ ngân sách và sử dụng các nguồn khác để đưa 400 - 500 cán bộ khoa học đi đào tạo, bồi dưỡng ở các nước có nền khoa học và công nghệ tiên tiến. Huy động nhiều nguồn tài chính khác, kết hợp tốt các nguồn vốn trong và ngoài nước và sự đóng góp của xã hội cho phát triển giáo dục; (3) Đổi mới cơ chế quản lý tài chính theo hướng song song với việc trao quyền chủ động về tài chính cần thực hiện chế độ tài chính công khai và chế độ kiểm toán nhằm tăng hiệu quả sử dụng các nguồn tài chính đầu tư cho giáo dục. Hoàn thiện cơ chế, chính sách tín dụng cho giáo dục; (4) Các địa phương có kế hoạch cụ thể xây dựng thêm trường sở để đẩy nhanh tiến độ phổ

cập giáo dục trung học cơ sở, tăng số lượng học sinh phổ thông học và hoạt động cả ngày tại trường lên tới 70%, nâng tỷ lệ các trường được xây dựng theo chuẩn quốc gia lên tới 50% vào năm 2010. Đặc biệt quan tâm xây dựng trường kiên cố, bán kiên cố cho các vùng thường xảy ra thiên tai. Thực hiện chế độ ưu đãi về sử dụng đất đai, vay vốn ưu đãi để đầu tư xây dựng các cơ sở giáo dục; (5) Tăng cường và hiện đại hoá trang thiết bị phục vụ đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giáo dục. Phấn đấu đến năm 2010 có 60% trường phổ thông và 100% trường đại học, cao đẳng được nối mạng Internet. Mở cổng kết nối Internet trực tiếp cho hệ thống đại học; (6) Xây dựng thư viện trường học. Đến năm 2010 tất cả các trường phổ thông đều có thư viện nhà trường. Xây dựng hệ thống thư viện điện tử kết nối giữa các trường đại học trong từng vùng tiến tới kết nối với các thư viện trong phạm vi quốc gia, khu vực và quốc tế; (7) Xây dựng một số phòng thí nghiệm quốc gia trong các đại học quốc gia, các trường đại học trọng điểm, đầu ngành. Xây dựng các cơ sở thực nghiệm về công nghệ ở một số trường cao đẳng.

4.6. Đẩy mạnh xã hội hoá giáo dục

Khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để toàn xã hội tham gia phát triển giáo dục. Tạo cơ hội cho mọi người, ở mọi lứa tuổi, mọi trình độ được học thường xuyên, học suốt đời; tiến tới một xã hội học tập với các nội dung cụ thể: (1) Hoàn thiện cơ sở lý luận, thực tiễn, cơ chế chính sách và các giải pháp xã hội hoá giáo dục, nhằm tạo sự nhất trí cao trong xã hội về nhận thức và tổ chức thực

hiện; bổ sung và hoàn thiện những văn bản quy phạm pháp luật, các chính sách vĩ mô khuyến khích mạnh mẽ các tổ chức kinh tế - xã hội, các cá nhân đầu tư cho phát triển giáo dục; tạo điều kiện để vừa phát triển vừa nâng cao chất lượng đào tạo của hệ thống các trường ngoài công lập, các hình thức giáo dục ngoài nhà trường và các trung tâm giáo dục cộng đồng; (2) Phát triển các trường ngoài công lập. Chuyển một số trường công lập thành trường ngoài công lập khi có đủ điều kiện thích hợp. Củng cố và nâng cao chất lượng giáo dục của các trường ngoài công lập. Nâng tỷ lệ học sinh học nghề (ngắn hạn và dài hạn) ngoài công lập đến năm 2010 lên khoảng 70%, tỷ lệ sinh viên ngoài công lập đến năm 2010 lên khoảng 30%. Các trường ngoài công lập được ưu tiên thuê đất và vay vốn tín dụng xây trường. Nhà trường, nhà giáo và học sinh, sinh viên các trường ngoài công lập được bình đẳng như các trường công lập. Hoàn thiện và ban hành các cơ chế chính sách hỗ trợ các trường ngoài công lập; (3) Mở rộng các quỹ khuyến học, quỹ bảo trợ giáo dục, khuyến khích cá nhân và tập thể đầu tư phát triển giáo dục; đổi mới chế độ học phí của các trường đại học, cao đẳng công lập và ngoài công lập theo hướng đảm bảo tương xứng với chất lượng các dịch vụ giáo dục mà nhà trường có thể cung cấp, phù hợp với khả năng của người học, đồng thời miễn giảm cho các đối tượng chính sách, gia đình có công và người nghèo; (4) Mở rộng và tăng cường các mối quan hệ của nhà trường với các ngành, địa phương, cơ quan, đơn vị, doanh nghiệp, các tổ chức kinh tế - xã hội, tạo điều kiện để xã hội có thể đóng góp xây dựng cơ sở vật chất, góp ý kiến cho quy

hoạch phát triển nhà trường, điều chỉnh cơ cấu ngành nghề, cơ cấu trình độ đào tạo, hỗ trợ kinh phí cho người học và tiếp nhận người tốt nghiệp, giám sát các hoạt động giáo dục và tạo lập môi trường giáo dục lành mạnh; (5) Xây dựng nhà trường thực sự trở thành trung tâm văn hoá, môi trường giáo dục lành mạnh, giáo dục toàn diện về đức, trí, thể, mỹ. Phát huy truyền thống "tôn sư trọng đạo" nêu cao phẩm chất của nhà giáo, làm tốt công tác giáo dục chính trị tư tưởng, phấn đấu để các thầy cô giáo thực sự là những nhà giáo mẫu mực về mọi mặt, là tấm gương sáng cho học sinh, sinh viên noi theo. Làm tốt công tác: Đảng, Đoàn Thanh niên, Hội Học sinh - Sinh viên trong nhà trường, kiên quyết loại trừ các tệ nạn xã hội, các tiêu cực trong giảng dạy và học tập; (6) Nâng cao nhận thức, tăng cường sự lãnh đạo của các cấp ủy đảng, sự giám sát của hội đồng nhân dân, sự quản lý của ủy ban nhân dân các cấp; phát huy vai trò của các tổ chức Công đoàn, Hội Phụ nữ, Đoàn Thanh niên, Đội Thiếu niên Tiền phong, Hội Học sinh - Sinh viên, Hội Cha mẹ học sinh, Hội Khuyến học và các đoàn thể, tổ chức xã hội khác trong việc huy động nguồn lực xã hội tham gia phát triển sự nghiệp giáo dục.

4.7. Đẩy mạnh hợp tác quốc tế về giáo dục

Khuyến khích mở rộng và đẩy mạnh các quan hệ hợp tác về đào tạo, nghiên cứu với các trường, các cơ quan nghiên cứu khoa học có uy tín và chất lượng cao trên thế giới nhằm trao đổi những kinh nghiệm tốt, phù hợp với điều kiện Việt Nam và tăng thêm nguồn lực phát triển giáo dục. Cụ thể: (1) Huy động nguồn lực từ hợp tác quốc

tế để tăng cường trang thiết bị, xây dựng cơ sở vật chất cho giáo dục phổ thông, đặc biệt ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn; (2) Tăng số dự án viện trợ, vốn vay để đào tạo đội ngũ lao động kỹ thuật đáp ứng các yêu cầu về chuyển dịch cơ cấu lao động và xuất khẩu lao động; (3) Hợp tác đầu tư xây dựng một số trung tâm công nghệ cao trong các cơ sở đào tạo đại học; nhập thiết bị thí nghiệm khoa học tiên tiến để nâng cao hiệu quả của công tác đào tạo và nghiên cứu khoa học; (4) Phát triển các dự án hợp tác trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học nói chung và nghiên cứu giáo dục nói riêng; trao đổi thông tin, tổ chức các hội thảo, hội nghị quốc tế; tham gia hoạt động của các cơ quan thuộc Liên hợp quốc, tổ chức các nước sử dụng tiếng Pháp, các tổ chức thuộc khu vực châu Á - Thái Bình Dương, tổ chức Á - Âu và các tổ chức khác; (5) Khuyến khích các chủ đầu tư nước ngoài thành lập các cơ sở giáo dục 100% vốn nước ngoài hoặc liên doanh với các đối tác Việt Nam để đào tạo đại học, dạy nghề, giáo dục từ xa, mở các khoá bồi dưỡng ngắn hạn có trình độ khu vực và quốc tế tại Việt Nam theo quy định của pháp luật Việt Nam; (6) Xây dựng cơ chế chính sách khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi và quản lý tốt việc du học tự túc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ tư Ban Chấp hành Trung ương (khoá VII)*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1993.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu*

toàn quốc lần thứ VIII, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1996.

3. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ hai Ban Chấp hành Trung ương (khoá VIII)*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1997.

4. Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục: *Những vấn đề về chiến lược phát triển giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá (6 tập)*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1998.

5. *Dự thảo Chiến lược khoa học và công nghệ*, Hà Nội, 2000.

6. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.

7. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, tháng 3-2002.

TÓM TẮT

Bài viết trình bày nội dung chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 của Việt Nam. Chiến lược này gồm các phần chính là:

a) Đánh giá bối cảnh giáo dục nước ta trong các thập kỷ tới. Đó là thời kỳ trên thế giới, cuộc cách mạng khoa học và công nghệ tăng vọt, xã hội thông tin hình thành và phát triển, diễn ra các quá trình toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế. Ở trong nước quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá được đẩy mạnh, nền kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa được thể chế hoá. Trong bối cảnh đó sự phát triển: giáo dục nước ta tuân theo 4 quan điểm chỉ đạo: giáo dục là quốc sách hàng đầu; xây dựng nền giáo dục có tính nhân văn, dân tộc, khoa học hiện đại, định hướng xã hội chủ nghĩa; phát triển giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học và công nghệ, củng cố an ninh quốc phòng. Giáo dục là sự nghiệp của Đảng, của Nhà nước và của toàn dân.

b) Xác định các mục tiêu chung và mục tiêu phát triển các cấp học, trình độ và loại hình giáo dục một cách định tính và định lượng. Trong 10 năm tới mục tiêu chung của giáo dục nước ta là; tạo chuyển biến cơ bản về chất lượng giáo dục; ưu tiên nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đẩy nhanh tiến độ thực hiện phổ cập giáo dục trung học cơ sở; đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục, phát triển đội ngũ nhà giáo, đổi mới quản lý giáo dục.

c) Đề ra 7 biện pháp lớn phát triển giáo dục bao gồm các lĩnh vực mục tiêu, nội dung, chương trình, đội ngũ nhà giáo, quản lý giáo dục, mạng lưới trường lớp, cơ sở vật chất, tài chính cho giáo dục, quan hệ quốc tế trong giáo dục.

SUMMARY

The paper presents the content of Vietnam education strategic plan for 2001 – 2010. The main parts of this plan are as follows:

a) To assess of the context of education development in coming decades. It is the time of the acceleration of the science and technology revolution, of the establishment of the information society, the time of the globalization and international integration. In the country of the process of industrialization and modernization will be push up, the market economy will be institutionalized. In this context of the development of Vietnam education will follow 4 guiding view - points; education is the foremost National Policy; to build up the popular, national, scientific, modern, socialist oriented education; education development must be linked with the demands of the socio - economic development, scientific and

technological process and the national defence and security; education is the cause of the Party, State and the Whole Nation.

b) To define the general goals of the education and the goals of different levels and different modes of delivery of education quantitatively and qualitatively. In 10 coming years the general goals of education are: to improve basically the quality of education; to give the priority to improve manpower training; to accelerate the universalisation of the lower secondary education, to renovate the objectives, curricular, method of delivery, to develop teaching and managerial staff.

c) To propose 7 groups of solutions to develop education including programs, staff, school network, infrastructures and financial resources for education and international relations in education.

NAM ĐỊNH VỚI CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 10 NĂM 2001 - 2010

NGUYỄN XUÂN SẮC

1. Nhận thức về chiến lược phát triển giáo dục ở Nam Định

Bước vào thế kỷ XXI, thế kỷ của nền văn minh trí tuệ, của nền kinh tế tri thức, nhân loại nói chung và đất nước chúng ta nói riêng đứng trước nhiều vận hội và thách thức. Đáp ứng sự phát triển của đất nước, Đảng ta xác định: Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu. Do vậy, xây dựng chiến lược phát triển giáo dục là xu thế tất yếu của sự nghiệp phát triển giáo dục và đào tạo.

Sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ trên thế giới đòi hỏi chúng ta phải có chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo để phù hợp với yêu cầu và nhiệm vụ của giáo dục và đào tạo trong những năm đầu của thế kỷ mới.

Với tỉnh Nam Định, xây dựng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo còn xuất phát từ những đặc điểm riêng của tỉnh:

Nam Định là tỉnh nằm ở phía Nam châu thổ sông

Hồng, có diện tích tự nhiên: 1676,3 km², dân số: 1.926.700 người, mật độ: 1145 người/km². Từ xa xưa, Nam Định là một trung tâm kinh tế, văn hóa, thương mại của miền Bắc nước ta. Hiện nay, tỉnh có 9 đơn vị huyện và một đơn vị thành phố với 225 xã/phường, thị trấn. Về kinh tế: sản xuất nông nghiệp chiếm ưu thế và là tỉnh có công nghiệp phát triển tương đối sớm, có nhiều ngành nghề truyền thống, trong đó có ngành dệt - may, một trong những trung tâm lớn của cả nước.

Từ năm 1990, Nam Định đã hoàn thành phổ cập giáo dục tiểu học và chống mù chữ. Nam Định là một trong 3 tỉnh sớm nhất của toàn quốc hoàn thành phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi (tháng 6-1999). Năm 2001, Nam Định hoàn thành phổ cập trung học cơ sở, hàng năm huy động trên 60% số học sinh tốt nghiệp lớp 9 vào học trung học phổ thông và trung học bổ túc.

Các mặt kinh tế, xã hội của tỉnh: từ năm 1991 đến nay có nhiều khởi sắc. Nền kinh tế nhiều thành phần phát triển, đời sống nhân dân được cải thiện, tỷ lệ số người nghèo đói giảm.

Từ các vấn đề trình bày trên đây, chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo đòi hỏi vừa mang tính phấn đấu vừa mang tính khả thi ở từng thời kỳ.

2. Những cơ sở để xây dựng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo 10 năm 2001 - 2010 của tỉnh Nam Định

Năm học 2001 - 2002, là năm thứ 3 thực hiện Luật

giáo dục đã được Quốc hội thông qua tại kỳ họp thứ 4 khóa X với: *mục tiêu giáo dục là đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.*

Phát triển của giáo dục phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học công nghệ, củng cố quốc phòng, an ninh, bảo đảm cân đối về cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền, mở rộng quy mô trên cơ sở đảm bảo chất lượng và hiệu quả, kết hợp giữa đào tạo và sử dụng.

- Thực trạng phát triển giáo dục phổ thông thời kỳ 1991 - 2000.

- Sự phân bố dân cư và cơ cấu dân số theo độ tuổi.

- Dự báo quy mô phát triển kinh tế - xã hội tỉnh Nam Định thời kỳ 2010.

- Những định hướng phát triển giáo dục phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đến năm 2010.

- Những định mức về quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về số học sinh/lớp, giáo viên/lớp và những quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Ủy ban nhân dân tỉnh về trường đạt chuẩn quốc gia, trường đạt chuẩn của tỉnh.

3. Chiến lược giáo dục và đào tạo ngành học phổ thông ở Nam Định

Mục tiêu của ngành giáo dục và đào tạo:

- Duy trì và giữ vững truyền thống giáo dục của tỉnh Nam Định 8 năm liên tục (từ năm học 1994 - 1995 đến năm học 2001 - 2002) đạt danh hiệu "Đơn vị dẫn đầu" cả nước về giáo dục và đào tạo.

- củng cố, nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi, nâng cao chất lượng phổ cập trung học cơ sở, thực hiện phổ cập giáo dục trung học cơ sở đúng độ tuổi vào năm 2005.

- Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện ở các cấp học, bậc học, chú trọng việc phát hiện và đào tạo nhân tài cho đất nước và cho quê hương.

- Thực hiện tốt công tác xã hội hóa giáo dục và sử dụng các nguồn ngân sách với hiệu quả cao trong việc nâng cao chất lượng dạy học và tăng cường cơ sở vật chất trường học.

- Đảm bảo thực hiện đúng định mức quy định của Bộ về học sinh/lớp và giáo viên/lớp.

Với mục tiêu trên, định hướng phát triển và phân bổ mạng lưới trường lớp cho các bậc học, cấp học như sau:

3.1. Giáo dục tiểu học

- Quy mô: học sinh tiểu học giảm dần qua các thời kỳ, từ 215.110 học sinh (năm học 2000 - 2001), giảm xuống còn 206.571 học sinh (năm học 2001 - 2002) đến còn 174.410 học sinh (năm 2010 - 2011). Lý do giảm: Do phổ cập tiểu học đúng độ tuổi và công tác kế hoạch hóa gia đình.

Số học sinh tiểu học giảm dần và đến năm học 2004 - 2005 thì ổn định.

Đến năm 2005: Tổ chức cho học sinh học 2 buổi/ngày trong toàn tỉnh (đủ 1 lớp/phòng).

- Duy trì và giữ vững phổ cập tiểu học đúng độ tuổi: Hàng năm huy động 99,5% số trẻ 6 tuổi vào lớp 1, giữ vững tỷ lệ lên lớp và tốt nghiệp 99%, giảm tỷ lệ bỏ học từ 0,9% còn 0,7%.

- Thực hiện đúng quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về số học sinh/lớp và giáo viên/lớp: 40 học sinh/lớp ở thành phố, 35 học sinh/lớp ở các vùng nông thôn; 1,15 giáo viên/lớp.

- Từ năm học 2000 - 2001 trở đi, mỗi năm chỉ đạo một khối lớp hoàn chỉnh về chất lượng giáo dục toàn diện để làm cơ sở vững chắc cho giáo dục trung học cơ sở.

Đến năm 2005: Có 100% trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia (trong đó 20% trường đạt chuẩn giai đoạn II).

Đến năm 2010 có 60% trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia giai đoạn II.

3.2. Giáo dục trung học cơ sở

Về quy mô: Do số học sinh tiểu học giảm dần nên học sinh trung học cơ sở cũng giảm dần qua các năm: năm học 2000 - 2001 số học sinh là 167.072; năm học 2001 - 2002 số học sinh là 166.681; năm 2010 số học sinh là 138.715 học sinh. Từ năm học 2009 - 2010 trở đi, sĩ số học sinh trung học cơ sở sẽ duy trì ổn định.

Về các chỉ tiêu về chất lượng giáo dục và số lượng:

- Hàng năm giữ vững tỷ lệ huy động 98% trở lên số học sinh tốt nghiệp tiểu học vào lớp 6.

- Giảm tỷ lệ bỏ học: hiện tại là 2,5%, đến năm 2010 là 2,1%.

- Tăng tỷ lệ đi học so với dân số độ tuổi: hiện tại là 85,2%, đến năm 2010 là 91,7%.

- Đến năm 2005 đảm bảo đúng quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về định mức học sinh/lớp: 45 học sinh/lớp ở thành phố, 40 học sinh/lớp ở nông thôn.

- Đến năm 2005 đủ 1 lớp/phòng nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện và đủ 1,85 giáo viên/lớp theo định mức.

- Đến năm 2010: có 40% trường đạt chuẩn quốc gia.

3.3. Giáo dục trung học phổ thông

Cùng với đề án sắp xếp các trường trung học chuyên nghiệp trong tỉnh và vận dụng đề án phân luồng học sinh sau tốt nghiệp trung học cơ sở của Bộ Giáo dục và Đào tạo: "Đến năm 2010 chỉ có 50% học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở học tiếp lên trung học phổ thông, 40% vào các trường chuyên nghiệp, 10% ra thị trường lao động", tỉnh Nam Định xây dựng các chỉ tiêu về chất lượng và số lượng:

- Giảm tỷ lệ bỏ học: năm 2000 là 1,9%, năm 2005 là 1,5%, năm 2010 là 1,1%.

- Tỷ lệ học sinh tốt nghiệp từ 98% trở lên.

- Tỷ lệ học sinh công lập so với tổng học sinh hiện tại là 58%, từ năm 2005 trở đi là 61%.

- Đến năm 2005 tỷ lệ học sinh/lớp đúng theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo: 50 học sinh/lớp ở thành phố; 45 học sinh/lớp ở nông thôn (*riêng các trường trung học phổ thông đạt chuẩn quốc gia, dù ở nông thôn hay thành phố chỉ có 45 học sinh/lớp*). Bố trí đủ 2,1 giáo viên/lớp tại các trường công lập.

- Nâng cao chất lượng trường trung học phổ thông chuyên Lê Hồng Phong - trường tiên tiến xuất sắc về chất lượng giáo dục toàn diện, hàng năm có nhiều học sinh giỏi đạt giải quốc gia và có nhiều học sinh giỏi đi thi quốc tế và khu vực.

- Năm 2002, tập trung chỉ đạo xây dựng trường trung học phổ thông Giao Thủy đạt chuẩn quốc gia. Đến năm 2005 sẽ có 23,4% số trường đạt chuẩn (mỗi huyện có 1 trường) và đến năm 2010 có 30% số trường đạt chuẩn quốc gia (13 trường).

4. Các giải pháp thực hiện

4.1. Làm tốt công tác dự báo phát triển giáo dục và đào tạo

Giáo dục tiểu học:

Nội dung	Năm học 2001 - 2002	Năm học 2005 - 2006	Năm học 2010 - 2011
Trường	293	317	345
Lớp	5.908	5.379	4.983
Học sinh	206.571	188.262	174.410

Giáo dục trung học sơ sở:

Nội dung	Năm học 2001 - 2002	Năm học 2005 - 2006	Năm học 2010 - 2011
Trường	244	248	256
Lớp	3.872	3.793	3.468
Học sinh	166.681	151.724	138.715

Giáo dục trung học phổ thông:

Nội dung	Năm học 2001 - 2002	Năm học 2005 - 2006	Năm học 2010 - 2011
Trường	41	43	43
Trong đó công lập	31	32	32
Lớp	1069	1227	1268
Trong đó công lập	642	749	773
Học sinh	55.469	55.230	57.045
Trong đó công lập	32.763	33.690	34.797

4.2. Xây dựng hệ thống trường lớp đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục và đào tạo

Với bậc tiểu học:

Từ năm 2001 trở đi, tách một số trường có đông số lớp, để thuận tiện cho công tác quản lý và việc đi học của học sinh và có điều kiện xây dựng trường đạt chuẩn quốc gia. Dự kiến từ năm học 2005 - 2006 trở đi có 317 trường tiểu học và đến năm 2010 có 345 trường.

Với bậc trung học cơ sở:

Năm 2002 có 245 trường, phân bố hợp lý theo địa bàn dân cư đã đáp ứng yêu cầu phổ cập trung học cơ sở toàn tỉnh. Những năm tiếp theo chỉ tập trung vào việc xây dựng trường trung học cơ sở đạt chuẩn và mở thêm 1 trường ở xã Giao Hương (Giao Thủy) khi có đủ điều kiện. Tách một số trường có trên 28 lớp để tiện cho việc quản lý và xây dựng trường đạt chuẩn.

Với bậc trung học phổ thông:

Năm 2002 có 42 trường trung học phổ thông (32

trường công lập, 10 trường dân lập). Những năm tiếp theo cần đẩy mạnh giáo dục hướng nghiệp để phân luồng học sinh, nhằm giảm bớt sức ép cho các trường trung học phổ thông.

Đối với các huyện có tỷ lệ tuyển sinh vào lớp 10 thấp so toàn tỉnh, cần tăng quy mô lớp tại các trường công lập để nâng tỷ lệ đi học cho học sinh trong khu vực.

4.3. Nhu cầu ngân sách và xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học

Về nhu cầu ngân sách chi thường xuyên: Đề nghị được phân bổ ngân sách chi thường xuyên theo cơ cấu 70% chi cho bộ máy, 30% chi cho công việc. Với cơ cấu trên dự kiến ngân sách chi thường xuyên giáo dục phổ thông như sau:

Đơn vị tính: Tỷ đồng

Chỉ tiêu	Năm 2000	Năm 2001	Năm 2005	Năm 2010
Tổng ngân sách	223,3	234,6	282	352,6
Trong đó: Chi bộ máy	156,4	164,2	197,4	246,8

- Nếu tính cả yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông: từ năm học 2002 - 2003 trở đi, mỗi năm cần bổ sung ngân sách cho ngành giáo dục và đào tạo để mua thiết bị dạy và học, sách thư viện và bồi dưỡng giáo viên, thay sách là 14.964 triệu đồng.

Về nhu cầu cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học:

Với thực trạng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học, căn cứ vào quy mô phát triển các cấp học, bậc học, căn cứ

yêu cầu về cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học trong thời kỳ kinh tế phát triển theo hướng hiện đại hóa, công nghiệp hóa đất nước, nhu cầu về xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học như sau:

- Nhu cầu xây mới phòng học đến năm 2005 và 2010:

Các cấp, bậc học	Số phòng học		Số tiền (tỷ đồng)	
	Năm 2005	Năm 2010	Năm 2005	Năm 2010
Tiểu học	1176	1410	65,9	79,0
Trung học cơ sở	819	811	45,9	45,4
Trung học phổ thông	200	150	23,2	8,4

Chú thích:

Tiểu học: Xây dựng phòng học để xóa hoàn toàn phòng học nhà cấp 4;

Trung học cơ sở: Cao tầng hóa hoàn toàn phòng học;

Trung học phổ thông: Xây mới 150 phòng học bộ môn và các phòng hội đồng, văn phòng đoàn...

- Về mua sắm trang thiết bị trường học cho các trường đạt chuẩn quốc gia và công trợ khuyến khích xây dựng phòng học kiên cố: mỗi năm cần 11 tỷ đồng.

Hình thức huy động: Nhân dân đóng góp và ngân sách xã, các tổ chức xã hội, các nhà tài trợ, vốn ngân sách và vốn chương trình mục tiêu của Trung ương.

4.4. Xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên vững vàng về tư tưởng chính trị, giỏi về chuyên môn, nghiệp vụ

- Sở chọn cử cán bộ quản lý các trường trung học phổ

thông, phòng giáo dục và đào tạo và các phòng, ban cơ quan Sở đi học về nghiệp vụ quản lý giáo dục tại Trường Cán bộ quản lý (Bộ Giáo dục và Đào tạo), mỗi năm 20 người.

- Đến năm học 2002 - 2003 còn thiếu 859 giáo viên, trong đó: Bậc tiểu học thiếu khoảng 175 giáo viên; bậc trung học cơ sở thiếu khoảng 464 giáo viên; bậc trung học phổ thông thiếu khoảng 220 giáo viên. Do yêu cầu đổi mới của giáo dục phổ thông, trong thời gian 5 năm (2002 - 2007) số giáo viên cần tăng thêm là 1.902 người, trong đó: Bậc tiểu học 564 giáo viên, bậc trung học cơ sở 1.276 giáo viên, bậc trung học phổ thông 62 giáo viên.

Đến năm 2005, hoàn thành việc đào tạo đạt chuẩn cho giáo viên ở các bậc học. Hiện nay, toàn tỉnh có khoảng 25% giáo viên trên chuẩn, phấn đấu đến năm 2010 có khoảng 35% giáo viên đạt trên chuẩn. Từ năm 2006 trở đi, cùng với việc cho giáo viên cao tuổi nghỉ hưu, không còn giáo viên dưới chuẩn ở các bậc học.

- Chọn cử cán bộ quản lý và giáo viên còn trẻ tuổi đi học nâng cao trình độ chuyên môn để có bằng thạc sĩ và tiến sĩ.

5. Một số kiến nghị

(1) Kiến nghị với Nhà nước tiếp tục cải tiến chế độ tiền lương mới, giải quyết những bất hợp lý trong chế độ tiền lương hiện nay đối với cán bộ, công chức nói chung và đối với ngành giáo dục và đào tạo nói riêng.

- Mức tiền lương tối thiểu phải đảm bảo mức sống trung bình cho một người lao động.

- Lương của cán bộ, công chức ngành giáo dục và đào tạo phải thể hiện sự ưu tiên, sự ưu tiên phải đưa vào phần chung, không để phân phụ cấp ưu đãi như hiện nay và những người công tác ở cơ quan quản lý giáo dục cũng được hưởng sự ưu tiên này.

- Xem xét lại cách chia ngạch trong bảng lương công chức ngành giáo dục và đào tạo, ở mỗi cấp, bậc học (mầm non, tiểu học, trung học cơ sở) đều phải có những ngạch lương tương ứng với trình độ đào tạo của giáo viên.

(2) Kiến nghị với Nhà nước xây dựng lại định mức biên chế giáo viên ở các bậc học, trong đó có giáo viên dạy nhạc, họa, tin học phải được đào tạo chuyên ngành.

(3) Về việc bố trí ngân sách chi thường xuyên hàng năm của giáo dục: Đề nghị Nhà nước bố trí ngân sách chi đủ theo định mức của Trung ương quy định: 70% chi cho con người, 30% chi cho công việc (Hiện tại 90% chi cho con người, 10% chi cho công việc).

(4) Nhà nước và tỉnh có những chính sách thể hiện sự đãi ngộ đối với cán bộ quản lý đang công tác tại các phòng giáo dục và Sở giáo dục, nhằm đảm bảo công bằng, thu hút giáo viên giỏi, cán bộ quản lý giỏi ở các trường về công tác ở các phòng giáo dục và đào tạo huyện/thành phố và Sở Giáo dục và Đào tạo.

(5) Tỉnh chỉ đạo các địa phương tăng quỹ đất cho các trường học để đủ diện tích theo định mức quy định của các trường đạt chuẩn ở các bậc học.

(6) Tỉnh có chính sách ưu tiên đầu tư cho các trường đạt chuẩn ở các bậc học. Riêng thành phố Nam Định: đề nghị tỉnh và các ban ngành của tỉnh giúp ngành giáo dục có dự án quy hoạch tổng thể các trường học trên địa bàn,

ưu tiên đầu tư bằng nhiều nguồn vốn để tạo điều kiện cho các trường phấn đấu đạt chuẩn.

Nhiều năm qua, Nam Định liên tục là "Đơn vị dẫn đầu" cả nước về giáo dục và đào tạo, để duy trì và phát huy những thành tích đã đạt được, ngành giáo dục và đào tạo Nam Định rất mong được sự quan tâm, giúp đỡ của các đồng chí lãnh đạo Bộ Giáo dục và Đào tạo, các vụ, viện của Bộ, trong đó có Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục cùng sự ủng hộ, giúp đỡ của Sở Giáo dục và Đào tạo các tỉnh, các trường đại học trong cả nước để sự nghiệp giáo dục - đào tạo tỉnh Nam Định tiếp tục vươn lên, dành nhiều thành tựu rực rỡ hơn nữa, để đề án chiến lược phát triển giáo dục của Nam Định thực hiện thành công.

TÓM TẮT

Trên cơ sở chiến lược giáo dục quốc gia và những thành tựu đã đạt được của tỉnh Nam Định, chúng tôi đã nêu rõ hiện trạng cơ bản của một đơn vị giáo dục cơ sở từ đó đưa ra chiến lược toàn diện cho ngành giáo dục tỉnh Nam Định. Đây là một trong những giải pháp tiêu biểu để cụ thể hoá chiến lược giáo dục quốc gia.

SUMMARY

Based on the national education development strategies and achievements of Nam Dinh province, we point out the main state of a local bureau for education and training and proposes a total strategy for the development of education of Nam Dinh. This is one of the key solutions in order to concretize the national education development strategies.

ĐỊNH HƯỚNG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO ĐÁP ỨNG YÊU CẦU PHÁT TRIỂN KINH TẾ - XÃ HỘI CỦA THÀNH PHỐ ĐÀ NẴNG

HUYỀN VĂN HOA

Trước thềm thế kỷ XXI, thế kỷ mà tri thức đã trở thành đặc trưng quan trọng nhất của nền kinh tế, thì giáo dục và đào tạo đã và đang trở thành lực lượng trực tiếp gây lên hiệu ứng tăng trưởng kinh tế - xã hội. Ở đâu nhận thức và giải quyết tốt mối quan hệ giữa phát triển giáo dục và đào tạo và phát triển kinh tế - xã hội, nơi đó chắc chắn sẽ có mức tăng trưởng cao. Trong bối cảnh hội nhập và cạnh tranh khốc liệt, cùng với cả nước, giáo dục và đào tạo Đà Nẵng đang đứng trước những cơ hội và thách thức mới, trong đó, giải quyết tốt mối quan hệ nói trên vừa tạo cơ hội, vừa là thách thức đối với giáo dục và đào tạo của thành phố.

1. Thực trạng tình hình giáo dục và đào tạo thành phố Đà Nẵng

Nhìn lại những năm qua, trong đà tăng trưởng của

kinh tế - xã hội, sự nghiệp giáo dục - đào tạo ở thành phố Đà Nẵng đã có những bước phát triển mạnh mẽ trên hầu khắp các mặt. Quy mô giáo dục tăng nhanh ở tất cả các bậc học, ngành học. Phong trào học tập thường xuyên phát triển sôi nổi trên khắp các địa bàn của thành phố. Đà Nẵng được công nhận đạt chuẩn quốc gia về phổ cập tiểu học và xóa mù chữ vào tháng 1-1997; hoàn thành mục tiêu phổ cập tiểu học đúng độ tuổi tháng 3-2000 và được Bộ Giáo dục và Đào tạo công nhận hoàn thành phổ cập trung học cơ sở vào tháng 6-2001.

Hệ thống giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông được quy hoạch hoàn chỉnh theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, gắn với địa bàn dân cư. Các trường đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề được điều chỉnh mục tiêu đào tạo; mở rộng quy mô, đa dạng hóa loại hình và cấp độ đào tạo; đã góp phần đào tạo hàng chục ngàn lao động có chất xám và tay nghề đáp ứng nhu cầu nhân lực ở Đà Nẵng và các tỉnh khu vực miền Trung - Tây Nguyên. Các trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm dạy nghề, các trường dạy nghề tư nhân, các trung tâm tin học - ngoại ngữ tiếp tục phát triển, đáp ứng phần lớn nhu cầu học tập của nhân dân. Tỷ lệ lao động qua đào tạo không ngừng tăng lên từ 13,5% năm 1986 lên 27%, cao hơn mặt bằng cả nước khoảng 7%. Chủ trương phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và trung học phổ thông đang được đẩy mạnh và đem lại những kết quả bước đầu.

Chất lượng giáo dục, nhất là chất lượng giáo dục mầm non, giáo dục tiểu học, chất lượng các môn khoa học tự nhiên, chất lượng mũi nhọn và chất lượng đào tạo nhân

lực không ngừng được tăng lên. Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý được tăng cường về số lượng và chất lượng. Công tác đào tạo, bồi dưỡng chuẩn hóa đội ngũ được chú trọng. Đến nay, đã có 92,8% cán bộ, giáo viên đạt chuẩn; 70% cán bộ quản lý chủ chốt có trình độ cử nhân, cao cấp lý luận chính trị; 255 cán bộ, giáo viên có trình độ sau đại học và trên đại học. Chủ trương “đồng bộ hóa, địa phương hóa, chuẩn hóa” đội ngũ được thực hiện triệt để và đem lại kết quả tốt.

Nhờ thực hiện cơ chế quản lý chuyên môn, quản lý nhân sự, quản lý tài chính theo ngành một cách toàn diện đã giúp cho giáo dục và đào tạo thành phố hoàn toàn chủ động trong công tác chuyên môn, nhân sự, thanh tra và đặc biệt là công tác kế hoạch - tài chính, xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật. Cùng với đầu tư của ngân sách nhà nước, quá trình xã hội hóa đã đem lại cho giáo dục và đào tạo thành phố nguồn lực không nhỏ. Kết quả nổi bật trong những năm vừa qua là việc kế hoạch hóa công tác xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật theo các đề án quy hoạch mạng lưới trường học đã được phê duyệt; trong đó việc tăng hóa các trường học nói chung, cho miền núi, vùng lũ và các vùng khó khăn nói riêng, đã góp phần quan trọng làm thay đổi diện mạo giáo dục thành phố. Thành phố đã có 35,2% số trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia. Trang thiết bị dạy và học cũng không ngừng được bổ sung theo hướng đồng bộ hóa, hiện đại hóa. Số phòng học xây dựng trong 5 năm qua tăng 168%. Có 100% số trường là nhà cấp 4 trở lên, trong đó 70% trường phổ thông được tăng hóa, 80% trường vùng lũ được tăng hóa. Hoàn thành và đưa

vào sử dụng hệ thống mạng nội bộ (Intranet) giai đoạn 1 của ngành phục vụ dạy và học và quản lý giáo dục. Đến nay, 100% số trường đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp, trung học phổ thông, trung học cơ sở, trung tâm giáo dục thường xuyên, phòng giáo dục - đào tạo và 30% trường tiểu học và các trường mầm non trọng điểm được kết nối Internet. Ngành đã và đang trang bị phòng công nghệ thông tin cho một số trường trọng điểm ở tất cả các cấp học để dạy tin học cho học sinh và quản lý nhà trường.

Việc phát triển giáo dục và đào tạo cho các xã miền núi, vùng ven cũng đã được đặc biệt quan tâm. Trong 5 năm, đã xây dựng mới cho 4 xã miền núi 4 trường tiểu học, 4 trường trung học cơ sở, 1 trường trung học phổ thông và 1 trường nội trú dân tộc với số kinh phí là 21.593 triệu, trong đó nhân dân đóng góp 217 triệu đồng. Cũng từ năm học 1997 - 1998, cán bộ, giáo viên công tác ở các xã miền núi được hưởng các chế độ phụ cấp khu vực, phụ cấp thu hút. Đến nay, hầu hết các trường học ở các xã miền núi đều có đủ giáo viên theo quy định. Tất cả học sinh phổ thông các xã này được miễn tiền học phí và tiền xây dựng trường, được ưu tiên trong chính sách tuyển sinh vào lớp 10; nhờ đó, học sinh đi học đều, tỷ lệ học sinh bỏ học, lưu ban giảm hẳn. Chất lượng dạy và học được củng cố và có chuyển biến rõ nét.

Có thể nói rằng, sự nghiệp giáo dục và đào tạo ở Đà Nẵng đã đạt được những thành tựu đáng kể. Liên tục trong 2 năm học 2000 - 2001 và 2001 - 2002, thành phố đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo khen thưởng về việc hoàn thành 11/11 chỉ tiêu công tác; được tặng Cờ đơn vị dẫn đầu

hoàn thành xuất sắc các chỉ tiêu công tác năm học, trong đó có 3 - 4 chỉ tiêu dẫn đầu cả nước. Nhưng điều đáng khẳng định nhất của giáo dục và đào tạo Đà Nẵng trong thời gian qua là sự gắn bó ngày càng chặt chẽ giữa phát triển giáo dục với phát triển kinh tế - xã hội. Việc giải quyết mối quan hệ giữa nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài ngày càng tốt hơn. Nhà trường đã phát triển và đang đi vào thế song hành với quá trình phát triển sản xuất, kinh doanh và dịch vụ.

Tuy nhiên, cũng giống như nhiều địa phương khác trên cả nước, giáo dục và đào tạo Đà Nẵng vẫn đang gặp phải những khó khăn, rào cản cần sớm khắc phục, vượt qua. Yêu cầu giáo dục toàn diện vẫn đang là mục tiêu cần phấn đấu trong nhiều năm tới. Chất lượng giáo dục mũi nhọn chưa tương xứng với tiềm năng của vùng đất hiếu học. Việc đổi mới phương pháp dạy và học nhằm phát huy tính năng động, sáng tạo, khả năng tư duy độc lập và năng lực thực hành của người học chưa thật sự đem lại hiệu quả cao. Công tác hướng nghiệp và thực hiện phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và sau trung học phổ thông còn gặp nhiều khó khăn. Chất lượng đào tạo trung học chuyên nghiệp, dạy nghề, giáo dục thường xuyên chưa cao và vững chắc. Tỷ lệ lao động qua đào tạo chưa tương ứng với nhu cầu nhân lực cho thành phố và khu vực miền Trung. Cơ sở vật chất, thiết bị dạy và học so với yêu cầu vẫn còn thiếu thốn, lạc hậu. Đội ngũ giáo viên vẫn còn thiếu đồng bộ về cơ cấu; trình độ đào tạo; một bộ phận (giáo dục mầm non) có thu nhập chưa ổn định.

2. Thời cơ và thách thức

Bước vào giai đoạn mới, theo định hướng của Chính phủ, Đà Nẵng với vai trò thành phố động lực, đang phấn đấu trở thành một trong những trung tâm kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ của miền Trung, trong đó giáo dục và đào tạo phải phấn đấu sánh với các thành phố lớn trong cả nước. Giáo dục và đào tạo phải nhanh chóng góp phần nâng cao kiến thức của toàn dân trên cơ sở quan niệm mới về dân trí. Nghĩa là, phải làm cho người dân Đà Nẵng có những tri thức phổ thông tối thiểu, vừa hiểu biết kỹ năng lao động để có thể thích ứng nhanh với thị trường lao động, vừa có kiến thức nghề nghiệp để tiếp cận nhanh với khoa học và công nghệ mới. Trong xu thế hiện đại hóa và hội nhập, trình độ lao động công nghiệp và lối sống văn minh đô thị của người dân Đà Nẵng cần sớm xác lập, đòi hỏi giáo dục và đào tạo phải tạo ra những tiền đề quan trọng cả về mức dân trí cao, nguồn nhân lực dồi dào, hàm lượng chất xám tương xứng. Giáo dục và đào tạo Đà Nẵng sẽ phải gánh vác trách nhiệm rất lớn trong quá trình hình thành và phát triển những người công dân tương lai của thành phố, những con người dám nghĩ, dám làm, sáng tạo, có tinh thần trách nhiệm, đưa thành phố phát triển trong tư thế vững vàng về kinh tế - xã hội, an ninh và quốc phòng. Muốn vậy, giáo dục và đào tạo của Đà Nẵng cần tiến hành các giải pháp mang tính đột phá nhằm tạo ra bước nhảy vọt thực sự trong việc nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài.

3. Định hướng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo thành phố Đà Nẵng đến năm 2010

Định hướng chiến lược của giáo dục và đào tạo Đà Nẵng đến 2010 được xác định là: tạo sự chuyển biến cơ bản về chất lượng giáo dục toàn diện, đặc biệt chú trọng giáo dục tư tưởng - chính trị, nhân cách, đạo đức, lối sống cho người học; chú trọng giáo dục mũi nhọn trên nền phổ thông vững chắc, giáo dục tinh thần hội nhập khu vực và quốc tế. Tập trung phát triển giáo dục mạnh hơn, khẩn trương hơn và hiệu quả hơn trên địa bàn thành phố theo hướng "chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa". Phát huy cao độ nội lực trong ngành, sử dụng có hiệu quả các nguồn lực đầu tư cho sự nghiệp giáo dục để tiếp tục hoàn chỉnh hệ thống giáo dục quốc dân trên địa bàn thành phố; nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy và học; tạo chuyển biến mới về chất lượng đội ngũ; xây dựng hệ thống trường chuẩn quốc gia, một số trường trọng điểm có chất lượng cao ngang tầm với các trường có uy tín trong nước và khu vực. Theo đó, từ nay đến năm 2005 và 2010, giáo dục và đào tạo thành phố tiếp tục tập trung thực hiện các nội dung trọng tâm sau:

3.1. Thực hiện chương trình Đổi mới giáo dục phổ thông

Thực hiện Nghị quyết 40/2000/QH10 của Quốc hội, Chỉ thị 14/2001/CT - TTg của Thủ tướng Chính phủ về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, Ủy ban nhân dân thành phố đã có Chỉ thị 01/2002/CT - UB ngày 29-01-2002 chỉ

đạo việc tổ chức thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Ngành đã và sẽ chỉ đạo toàn thể cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên phổ thông thành phố tập trung nghiên cứu, nắm vững chương trình và sách giáo khoa mới; bảo đảm chất lượng và hiệu quả trong việc tổ chức bồi dưỡng giáo viên cả về nội dung chương trình và đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học. Bên cạnh đó, ngành đang tích cực đầu tư thiết bị dạy và học, xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đạt chuẩn đào tạo theo quy định nhằm bảo đảm giảng dạy tốt chương trình và sách giáo khoa mới ở lớp 1 và lớp 6 từ năm học 2002 - 2003, tạo tiền đề thuận lợi nhất để thực hiện chương trình và sách giáo khoa mới cho các lớp tiếp theo.

3.2. Đẩy mạnh phổ cập giáo dục các cấp học đi đôi với nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo

Thành phố đã xác định, tiếp tục đẩy mạnh phổ cập giáo dục các cấp học, bậc học; hoàn thành nhiệm vụ xóa mù chữ đến người cuối cùng trong độ tuổi theo chương trình "5 không" của thành phố vào năm 2002; giữ vững kết quả và nâng cao tỷ lệ phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi; củng cố phổ cập giáo dục trung học cơ sở, thực hiện vững chắc phổ cập giáo dục trung học cơ sở đúng độ tuổi vào thời điểm 2005; tiến tới hoàn thành phổ cập bậc trung học (gồm trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề) trên toàn thành phố vào năm 2007. Tiếp tục củng cố và phát triển các trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm giáo dục cộng đồng nhằm đáp ứng nhu

cầu học tập thường xuyên của mọi người, mọi trình độ.

Tập trung nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo; thực hiện mục tiêu, nội dung, chương trình, phương pháp và hình thức dạy và học theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa; tăng cường khả năng thực hành, coi trọng tư duy sáng tạo, năng động, độc lập của người học để nâng cao chất lượng giáo dục đại trà; chú trọng hơn nữa việc dạy và học các môn ngoại ngữ, tin học; tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin vào tổ chức và quản lý quá trình dạy và học và các hoạt động giáo dục trong và ngoài nhà trường.

3.3. Tăng cường đào tạo nhân lực; tập trung giáo dục mũi nhọn và bồi dưỡng nhân tài

Tổ chức tốt công tác hướng nghiệp và phân luồng học sinh sau khi tốt nghiệp trung học cơ sở và trung học phổ thông theo nhiều hướng khác nhau; trong đó đặc biệt chú trọng hướng đào tạo nghề phục vụ phát triển kinh tế - xã hội. Tiếp tục thực hiện việc quy hoạch mạng lưới các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề; củng cố và phát triển các trường đào tạo công nhân lành nghề; chú trọng các hình thức đào tạo nghề ngắn hạn, dạy nghề khi sản xuất và truyền nghề truyền thống tại các địa phương; khuyến khích các hình thức đào tạo, bồi dưỡng nghề theo địa chỉ; tăng cường công tác tư vấn, giới thiệu việc làm. Mở rộng quy mô, loại hình, cấp độ đào tạo, phấn đấu có ít nhất 45% lao động đến năm 2005 và 60% đến năm 2010 được đào tạo theo một cơ cấu nhân lực phù hợp với mục tiêu chuyển dịch cơ cấu kinh tế của thành phố và khu vực. Chú

trọng đào tạo nguồn nhân lực có tay nghề cao cho các ngành kinh tế trọng điểm của thành phố, đồng thời góp phần thực hiện mục tiêu xuất khẩu lao động ở một số lĩnh vực đang có nhu cầu.

Tập trung phát triển các trường chất lượng cao ở các cấp học, trước mắt hoàn thành xây dựng trường trung học phổ thông chất lượng cao; tập trung bồi dưỡng học sinh giỏi ở các bộ môn, các giải thể thao học sinh, nâng cao cả về số lượng và chất lượng giải ở các kỳ thi quốc gia, khu vực và quốc tế về các bộ môn. Tăng cường dạy và học có hiệu quả bộ môn ngoại ngữ, coi đây là công cụ học tập quan trọng trong việc tiếp thu trình độ tri thức, những tiến bộ khoa học công nghệ của khu vực và quốc tế. Tiếp tục hoàn thiện hệ thống cơ chế, chính sách thu hút người tài; kịp thời phát hiện, đào tạo, bồi dưỡng nhân tài phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa thành phố. Thành phố đang xúc tiến kế hoạch đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, có trình độ đại học và trên đại học trong nước và nước ngoài.

3.4. Tăng cường giáo dục tư tưởng chính trị, đạo đức lối sống; thực hiện kỷ cương, nền nếp nhà trường

Tập trung tạo chuyển biến cơ bản về chất lượng giáo dục trên cơ sở coi trọng đồng thời nhiệm vụ *dạy chữ, dạy người và dạy nghề*; đặc biệt chú trọng giáo dục tư tưởng - chính trị, đạo đức, lối sống, giáo dục lý tưởng xã hội chủ nghĩa, lòng nhân ái, tình yêu nước, lòng tự hào về quê hương, tình yêu thương gia đình, ý thức tôn trọng pháp luật, lối sống văn hóa, tác phong công nghiệp, tinh thần

hiếu học, nhạy cảm với cái mới, có ý thức vươn lên nắm bắt thành tựu mới về khoa học và công nghệ. Ngăn chặn các hiện tượng tiêu cực trong giáo dục; khắc phục có hiệu quả việc dạy thêm - học thêm tràn lan; đẩy lùi các tệ nạn xã hội xâm nhập vào nhà trường; tích cực phòng chống HIV/AIDS và các dịch bệnh theo mùa; xây dựng và bảo vệ môi trường giáo dục trong sáng, lành mạnh; xây dựng nhà trường xanh - sạch - đẹp.

3.5. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ, lao động sản xuất trong nhà trường

Tổ chức tốt việc dạy và học tin học ở các cấp học, bậc học, ngành học nhằm phổ cập có hiệu quả tin học trong nhà trường, đồng thời góp phần đào tạo, bồi dưỡng công nghệ thông tin cho các đối tượng xã hội, phục vụ phát triển công nghệ thông tin nói chung. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và đào tạo ở các cấp học, bậc học, ngành học theo hướng sử dụng công nghệ thông tin như là một công cụ hỗ trợ đắc lực nhất cho đổi mới phương pháp dạy và học và quản lý. Hoàn thiện và sử dụng có hiệu quả mạng máy tính nội bộ ngành (Intranet); phủ kín việc kết nối Internet cho tất cả các cơ sở giáo dục; hoàn thành xây dựng mạng giáo dục (EDUNET) phục vụ cho công tác quản lý, chỉ đạo dạy và học và giáo dục từ xa qua mạng. Đẩy mạnh công tác nghiên cứu khoa học, ưu tiên đầu tư các đề tài khoa học về việc hoạch định chủ trương, chính sách giáo dục và đào tạo, tìm kiếm các giải pháp cho những vấn đề bức xúc của giáo dục và đào tạo của thành phố.

3.6. Nâng cao chất lượng giáo dục dân tộc, miền núi, vùng ven; đảm bảo thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục và đào tạo

Tiếp tục mở rộng quy mô phát triển giáo dục miền núi, vùng ven; không ngừng nâng cao chất lượng, phát huy hiệu quả; ưu tiên thực hiện mục tiêu nâng cao dân trí; tuyển chọn, tạo nguồn đào tạo nhân lực, đáp ứng kịp thời nhu cầu nhân lực trước mắt và lâu dài cho sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội các xã miền núi. Ưu tiên đầu tư từ nguồn ngân sách, đồng thời tích cực huy động các nguồn lực ngoài ngân sách đầu tư cho sự nghiệp phát triển giáo dục miền núi (sự tài trợ của các nước, các tổ chức xã hội, sự đóng góp của nhân dân...) để tiếp tục xây mới, nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Phấn đấu để trên 85% trẻ em trước 6 tuổi ở khu vực miền núi, vùng khó khăn được chăm sóc giáo dục một cách có chất lượng nhằm phát triển toàn diện. Trong đó, đặc biệt chú ý huy động 90% trở lên trẻ 5 tuổi vào các lớp mẫu giáo để chuẩn bị cho trẻ học lớp 1. Có chính sách khuyến khích hợp lý cho giáo viên và học sinh công tác, học tập ở trường, góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo cán bộ, nhất là cán bộ là người dân tộc thiểu số. Có chính sách hỗ trợ học sinh, sinh viên các đối tượng chính sách, gia đình nghèo, vùng khó khăn; đặc biệt chú trọng số học sinh - sinh viên đã tốt nghiệp nhưng chưa có việc làm.

3.7. Xây dựng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục một cách toàn diện

Huy động tối đa tiềm lực của đội ngũ hiện có ở các cấp

học, ngành học. Xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch đào tạo và đào tạo lại đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, đảm bảo số lượng, cơ cấu, tiêu chuẩn phù hợp với yêu cầu nâng cao chất lượng, mở rộng quy mô giáo dục trong thời kỳ mới. Tạo điều kiện chủ động bảo đảm đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đạt chuẩn trình độ đào tạo. Có kế hoạch đào tạo đội ngũ giáo viên lành nghề cho các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề. Tiếp tục thực hiện tốt Chỉ thị số 18/2001/CT - TTg của Thủ tướng Chính phủ; tuyển giáo viên mầm non các vùng khó khăn vào biên chế; có bảo hiểm y tế và bảo hiểm xã hội đối với giáo viên mầm non được chuyển sang chế độ viên chức. Triển khai chủ trương sàng lọc và bố trí lại cán bộ, giáo viên không còn đủ điều kiện công tác trong ngành giáo dục và đào tạo; giải quyết chế độ nghỉ trước tuổi cho giáo viên chưa đạt chuẩn, năng lực giảng dạy yếu và các lý do khác. Mở rộng diện thực hiện chế độ bổ nhiệm theo nhiệm kỳ đối với cán bộ quản lý giáo dục, hiệu trưởng, phó hiệu trưởng ở phổ thông và trung học chuyên nghiệp. Bố trí cán bộ quản lý giáo dục các cấp phù hợp với yêu cầu nhiệm vụ và năng lực; thực hiện cơ chế thay thế khi không đáp ứng yêu cầu công việc. Phấn đấu đến năm 2010 có: 85% giáo viên nhà trẻ, 100% giáo viên mẫu giáo đạt chuẩn đào tạo, trong đó có 30% trên chuẩn; 100% giáo viên tiểu học đạt chuẩn đào tạo, trong đó có 40% trên chuẩn; 100% giáo viên trung học cơ sở và trung học phổ thông đạt chuẩn đào tạo, trong đó có 40% giáo viên trung học cơ sở và 10% giáo viên trung học phổ thông trên chuẩn. Tất cả cán bộ quản lý đều đạt chuẩn và trên chuẩn đào tạo về chuyên môn và nghiệp vụ, 100% hiệu

trường có trình độ chính trị từ trung cấp trở lên.

3.8. Tăng cường xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật, khai thác và nâng cao hiệu quả sử dụng các nguồn lực đầu tư cho giáo dục

Tiếp tục đổi mới công tác xây dựng quy hoạch, kế hoạch, nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực; tăng cường quản lý các nguồn tài chính dành cho giáo dục, đặc biệt là các khoản đóng góp ngoài ngân sách nhà nước, các dự án hợp tác quốc tế. Xây dựng mạng lưới trường, lớp thuận tiện cho việc thực hiện các mục tiêu phát triển giáo dục và đào tạo, thuận tiện cho người học. Hoàn chỉnh mạng lưới giáo dục mầm non, phổ thông, trung học chuyên nghiệp - dạy nghề và trung tâm giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố. Phấn đấu đến năm 2010 đạt tỷ lệ 80% trường đạt chuẩn quốc gia ở các cấp học, bậc học. Hiện đại hóa cơ sở vật chất của trường học; thực hiện đề án kiên cố hóa trường học đối với giáo dục mầm non, phổ thông.

3.9. Đổi mới mạnh mẽ quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo

Đổi mới công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo theo hướng tăng cường quản lý nhà nước ở các cấp. Thực hiện sự phân cấp quản lý giáo dục theo quy định; tăng cường quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của địa phương, của cơ sở theo Luật giáo dục. Tăng cường công tác thông tin dự báo và xây dựng kế hoạch định hướng phát triển giáo dục và đào tạo. Đẩy mạnh công tác nghiên cứu khoa học, chú trọng công tác đào tạo và bồi dưỡng thường

xuyên về chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng quản lý và lập kế hoạch cho cán bộ chỉ đạo, quản lý giáo dục; từng bước sử dụng các thiết bị kỹ thuật thích hợp, ứng dụng công nghệ thông tin để nâng cao hiệu quả công tác quản lý.

4. Một số giải pháp phát triển giáo dục và đào tạo thành phố Đà Nẵng đến năm 2010

Để đạt được các nội dung trên đây, trong quá trình tổ chức thực hiện, giáo dục và đào tạo Đà Nẵng chú trọng thực hiện đồng bộ các giải pháp sau:

4.1. Tiếp tục mở rộng mạng lưới, phát triển quy mô, đa dạng hóa loại hình giáo dục và đào tạo

Đảm bảo thu hút từ 95% đến 98% trẻ 5 tuổi vào mẫu giáo, thu hút 100% ở độ tuổi từ 6 đến 14 tuổi vào học tiểu học, 95% thanh thiếu niên trong độ tuổi từ 11 đến 17 tuổi và từ 15 đến 21 tuổi được học trung học (trung học cơ sở, trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp - dạy nghề, giáo dục thường xuyên). Xây dựng hệ thống các trường tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông, đảm bảo mỗi xã, phường có ít nhất một trường tiểu học và một trường trung học cơ sở; mỗi quận, huyện có ít nhất một trường trung học phổ thông công lập được xây dựng kiên cố, trang bị các thiết bị theo hướng đồng bộ và hiện đại. Ngoài hệ thống các trường công lập, tích cực khuyến khích phát triển các trường, lớp ngoài công lập theo một tỷ lệ hợp lý. Duy trì và phát triển các lớp học linh hoạt, các lớp học hòa nhập; củng cố các loại hình trường chuyên biệt. Phát triển phương thức giáo dục không chính quy, mở

rộng mạng lưới các trung tâm học tập cộng đồng gắn với thực tế đời sống kinh tế - xã hội, nâng cao khả năng cung ứng cơ hội của hệ thống giáo dục, đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân, tạo điều kiện để mọi người có thể học tập, tiến tới một xã hội học tập.

4.2. Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng, giáo dục chính trị tư tưởng, phát huy vai trò các đoàn thể; thực hiện kỷ cương, nề nếp nhà trường

Củng cố và xây dựng tổ chức đảng để trở thành hạt nhân lãnh đạo đơn vị, trường học. Phấn đấu đến năm 2005, có 100% số đơn vị, trường học có tổ chức cơ sở đảng; hàng năm có trên 85% tổ chức cơ sở đảng trở lên đạt tiêu chuẩn *Trong sạch vững mạnh*. Phát huy vai trò của các đoàn thể đi đôi với việc thực hiện kỷ cương, nề nếp trong nhà trường. Đổi mới và nâng cao chất lượng dạy và học các môn khoa học xã hội và nhân văn, môn giáo dục công dân, các môn học về Chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh. Tổ chức hiệu quả các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, các hoạt động xã hội, làm cho nhà trường gắn bó sâu sắc với thực tiễn cuộc sống và thành phố.

4.3. Kiện toàn đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục

Kết hợp đào tạo và bồi dưỡng, tuyển dụng và sàng lọc, bảo đảm đồng bộ về cơ cấu, chuẩn hóa về trình độ đào tạo, vững vàng về tư tưởng chính trị và nghiệp vụ sư phạm. Sử dụng hợp lý đội ngũ hiện có, tạo động lực cho người dạy.

Trên cơ sở định mức lao động, chế độ làm việc của giáo viên, có chính sách khuyến khích giáo viên dạy giỏi. Tiếp tục thực hiện đầy đủ các chế độ phụ cấp khu vực, phụ cấp thu hút cho giáo viên các xã miền núi. Bằng nhiều phương thức thích hợp, tích cực đẩy mạnh công tác đào tạo, đảm bảo số lượng và chất lượng giáo viên thể dục, âm nhạc, mỹ thuật, giáo dục công dân. Bổ sung đủ giáo viên cho các ngành nghề mới ở các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề; đào tạo theo chuẩn và nâng chuẩn; thực hiện luân phiên bồi dưỡng theo chu kỳ quy định để nâng cao tỷ lệ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề có trình độ trên đại học.

4.4. Tăng cường công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo

Kiên toàn bộ máy quản lý giáo dục các cấp theo hướng tinh giản đầu mối, tránh trùng lặp, chồng chéo. Thực hiện mạnh mẽ phân công, phân cấp quản lý giáo dục; phát huy tính chủ động, tự chịu trách nhiệm của cơ sở. Thực hiện chức năng nhiệm vụ của cơ quan cấp ngành theo hướng tập trung xây dựng và chỉ đạo thực hiện quy hoạch, kế hoạch, hướng dẫn việc thực hiện các chính sách, các quy phạm về giáo dục; tăng cường chức năng thanh tra, kiểm tra việc thực hiện các chính sách, chế độ, quy chế... Tăng cường công tác quản lý, tổ chức nghiên cứu khoa học, chú trọng công tác đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên về chuyên môn, nghiệp vụ, kỹ năng quản lý và lập kế hoạch cho cán bộ quản lý giáo dục và chuyên viên; từng bước sử dụng các thiết bị kỹ thuật

thích hợp để nâng cao hiệu quả công tác quản lý. Tăng cường công tác thông tin dự báo trong quản lý giáo dục và đào tạo. Cải tiến công tác thi cử, kiểm tra, đánh giá; bảo đảm các yêu cầu nghiêm túc, công bằng, tiết kiệm; chấn chỉnh những hiện tượng sai trái, tiêu cực trong việc cấp phát văn bằng, chứng chỉ. Nâng cao tác dụng, hiệu quả công tác tuyển sinh các cấp học đối với việc phân luồng, hướng nghiệp, điều chỉnh cơ cấu, đổi mới phương pháp dạy và học. Tăng cường các biện pháp quản lý, chỉ đạo công tác dạy thêm - học thêm ngoài giờ chính khóa.

4.5. Tiếp tục đổi mới công tác đào tạo ở các trường đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề theo hướng đào tạo gắn với việc làm, góp phần phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và trung học phổ thông

Xây dựng kế hoạch đào tạo trên cơ sở phân tích nhu cầu nguồn nhân lực của các ngành, của các địa phương, phục vụ yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của thành phố và khu vực. Chú ý đào tạo nghề cho các lĩnh vực nông - lâm - ngư nghiệp; các lĩnh vực thuộc tiềm năng kinh tế biển, du lịch và dịch vụ của Đà Nẵng và các tỉnh Duyên hải miền Trung. Thực hiện các biện pháp tuyên truyền giáo dục trong và ngoài nhà trường, phát triển các tổ chức tư vấn và hướng nghiệp cho học sinh nhằm chọn ngành nghề phù hợp sau trung học. Xây dựng website thông tin kịp thời về thị trường lao động trong thành phố, trong nước và nước ngoài.

4.6. Đẩy mạnh đầu tư xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học, tăng cường nguồn tài chính và sử dụng tài chính

— Tiếp tục triển khai thực hiện đề án quy hoạch mạng lưới giáo dục mầm non, phổ thông; từng bước quy hoạch mạng lưới các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề, trung tâm giáo dục thường xuyên, trung tâm tin học - ngoại ngữ trên địa bàn thành phố. Lựa chọn một số trường mầm non, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề và trung tâm giáo dục thường xuyên để tập trung đầu tư đạt chuẩn, làm đầu tàu cho từng cấp học, bậc học. Lập đề án xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học từ nguồn vốn vay ưu đãi trong 3 năm (2003 - 2005) hoặc tăng cường đầu tư từ ngân sách và đề án đầu tư mua sắm sách giáo khoa, thiết bị phục vụ cho chương trình thay sách giáo khoa nhằm vào các mục tiêu đảm bảo có đủ trang bị theo danh mục thiết bị tối thiểu dùng cho bậc tiểu học, trung học cơ sở và thiết bị dùng chung cho chương trình thay sách giáo khoa mới. Tham mưu xây dựng quy hoạch và có các chính sách về đất cho trường học; đầu tư đổi mới cơ chế, chính sách nhằm huy động mọi nguồn lực có thể huy động được để phát triển giáo dục. Phấn đấu tăng dần mức chi trên đầu học sinh/năm, nâng tỷ lệ chi con người trong ngân sách nhà nước từ năm 2005 trở đi chiếm khoảng 70%, chi khác đạt 30%. Ngân sách nhà nước hỗ trợ một phần kinh phí chi cho giáo dục nghề nghiệp.

4.7. Đẩy mạnh công tác xã hội hóa giáo dục

Tăng cường công tác tuyên truyền, vận động, làm cho

toàn xã hội hiểu rõ trách nhiệm đối với phát triển giáo dục, để giáo dục và đào tạo thực sự là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân. Xây dựng cơ chế, chính sách khuyến khích và tạo điều kiện để các doanh nghiệp, các tổ chức xã hội, các cá nhân tham gia xây dựng, đóng góp cho sự nghiệp giáo dục. Xây dựng các quy chế, quy định về Hội đồng giáo dục các cấp; tiếp tục hoàn thiện đề án quản lý các trường ngoài công lập, các quy định về học phí, học bổng; thực hiện công khai hóa các khoản thu và sử dụng đúng mục đích các khoản đóng góp của nhân dân.

4.8. Xây dựng môi liên thông, liên kết giữa giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học trên địa bàn thành phố. Phát huy sức mạnh tổng hợp, xây dựng mối quan hệ trong đào tạo giữa các trường phổ thông, các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề thuộc các Bộ, ngành Trung ương và địa phương, Đại học Đà Nẵng, các trường đại học, cao đẳng khác trên địa bàn thành phố góp phần đáp ứng nhu cầu phát triển nhân lực của thành phố và khu vực trong từng giai đoạn.

4.9. Tăng cường hợp tác quốc tế để phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo

Để giáo dục của thành phố sớm hội nhập vào nền giáo dục các nước trong khu vực và trên thế giới, ngoài việc tranh thủ sự giúp đỡ của các nước, các tổ chức xã hội từ thiện, cần tập trung mở rộng hợp tác song phương, đa dạng hóa các hình thức liên kết đào tạo trên lĩnh vực giáo

dục và đào tạo, nhất là lĩnh vực du học tại chỗ, du học nước ngoài để đào tạo nhân lực.

Phát triển một nền giáo dục có chất lượng ngày càng trở thành vấn đề quyết định sự thành bại của chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của Đà Nẵng. Vì vậy, việc chăm lo đầu tư không chỉ tạo thuận lợi cho ngành giáo dục và đào tạo rộng đường, có cơ may phát triển ở tầm mức cao hơn; mà còn nhằm phát huy lợi thế con người mà Đà Nẵng đang có có thể mạnh.

TÓM TẮT

Từ nay đến năm 2005 và 2010, giáo dục và đào tạo thành phố Đà Nẵng tiếp tục tập trung thực hiện các nội dung. Mở rộng mạng lưới, phát triển quy mô, đa dạng hóa loại hình giáo dục và đào tạo; Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng, giáo dục chính trị tư tưởng, phát huy vai trò các đoàn thể; Thực hiện kỷ cương, nền nếp nhà trường; Kiện toàn đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; Tăng cường công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo; Tiếp tục đổi mới công tác đào tạo ở các trường đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề theo hướng đào tạo gắn với việc làm, góp phần phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và trung học phổ thông; Đẩy mạnh đầu tư xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học, tăng cường nguồn tài chính và sử dụng tài chính; Đẩy mạnh công tác xã hội hóa giáo dục; Xây dựng mối liên thông, liên kết giữa giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học trên địa bàn thành phố; Tăng cường hợp tác quốc tế để phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo.

SUMMARY

From the present to 2005 and 2010, Danang Department of Education and Training (DoET) will continue its focus on the followings: Expanding the city's education network, diversifying education and training; Strengthening the leadership of the Communist Party, heightening political ideological education, and developing the role of the unions of the masses; Keeping school discipline and orderliness; Improving the local teaching and managing staff; Intensifying state management in education and training; Carrying on innovation in training in tertiary institutions, vocational schools in the direction of training in accordance with employment so that students can be streamed after graduating from lower and upper secondary schools; Further investing in building school infrastructure, strengthening financial sources and uses; Promoting the participation of society in education; Creating interrelationships between general education, vocational education and tertiary education in the city; Strengthening international cooperation to develop the city's cause of education and training.

BÀI HỌC QUỐC TẾ: TĂNG CƯỜNG ĐỔI MỚI Ở CANADA

VALDEMAR LARSEN & DAN ROWE

1. Mở đầu

Bài viết sẽ trình bày những nét chính về Chiến lược Đổi mới của Canada và chỉ ra việc làm thế nào để các trường đại học, cao đẳng, các trường kỹ thuật và các hội đồng trường phổ thông không chỉ ở Canada, mà còn cả ở Việt Nam có thể xây dựng một xã hội "đổi mới" bằng cách tích hợp những kinh nghiệm quốc tế vào các hoạt động giảng dạy, học tập và dịch vụ của mình. Đặc biệt, báo cáo của chúng tôi sẽ lưu ý đến các mối liên kết giữa đổi mới và chất lượng giáo dục ở tất cả các bậc học, bao gồm: Giáo dục mầm non; giáo dục cơ sở; giáo dục sau trung học và giáo dục cho người lớn. Tiếp theo, chúng tôi sẽ chỉ ra vai trò của sự nhập cư và tầm quan trọng của tiếp thị giáo dục quốc tế cũng như việc tuyển mộ sinh viên quốc tế góp phần đáp ứng các nhu cầu về nguồn nhân lực hiện tại và tương lai của quốc gia.

Để bắt đầu, chúng tôi muốn định nghĩa thuật ngữ đổi mới: "Đổi mới" có nghĩa là gì? Nó có nghĩa là đi đến các ý tưởng mới về thực hiện các công việc như thế nào cho tốt

hơn hoặc nhanh hơn. Đổi mới là làm ra một sản phẩm hoặc đưa ra một dịch vụ mà chưa từng có trong quá khứ. Nó là việc áp dụng các ý tưởng mới vào công việc kinh doanh và các ngành sản xuất của chúng ta và để có một lực lượng lao động lành nghề có thể sử dụng các ý tưởng mới này. Đổi mới là tích cực theo đuổi các thị trường mới cho các sản phẩm và dịch vụ của chúng ta.

2. Môi trường toàn cầu

Kỷ nguyên toàn cầu hiện nay, được vận hành bởi tri thức, thông tin và công nghệ mới, đang chứa đựng một hứa hẹn lớn lao cho sự dịch chuyển thế giới vào một xã hội bền vững và công bằng hơn. Đổi mới là cần thiết cho cả Canada và Việt Nam. Để phát triển trong môi trường phụ thuộc lẫn nhau và toàn cầu, Canada cần trang bị tri thức mới và sử dụng nó để nâng cao năng suất và đổi mới. Việt Nam cũng như vậy, để làm được việc đó thì Canada và Việt Nam phải nhìn ra ngoài biên giới của mình.

"Về tiếp thu tri thức cần kết hợp việc tiếp thu tri thức từ nước ngoài và xây dựng nền tri thức trong nước. Bởi vì không một quốc gia nào có thể tạo ra tất cả tri thức mà quốc gia đó cần, nên việc học tập các quốc gia khác là một thành tố cực kỳ quan trọng của một chiến lược thành công đối với tất cả các quốc gia, thậm chí là với các quốc gia có trình độ công nghệ cao"¹.

1. Ngân hàng Thế giới: *Tri thức để phát triển*, Báo cáo Phát triển thế giới.

Theo Hiệp hội các trường đại học và cao đẳng của Canada (AUCC) thì có tới 96% sản phẩm tri thức thế giới và 98% đổi mới công nghệ được tạo ra ở ngoài biên giới Canada, chúng chiếm một vị trí đặc biệt quan trọng trong các liên kết với các mạng lưới tri thức quốc tế và các công trình nghiên cứu đa quốc gia. Chủ yếu *Chiến lược Đổi mới* của Canada đề nghị rằng: "Phần lớn các công ty lớn và nhiều công ty nhỏ hơn của Canada không thể tồn tại lâu hơn nếu chỉ tập trung vào khách hàng nội địa. Chúng ta cạnh tranh khắc nghiệt với các nước khác trên thế giới để nhận thức được xu hướng chia sẻ thị trường toàn cầu ngày càng mở rộng".

Để Canada và Việt Nam tham gia tích cực vào diễn đàn thế giới thì điều cốt yếu là chúng ta cần với tay đến với các quốc gia khác trên thế giới để tiếp nhận và chia sẻ tri thức và kinh nghiệm.

3. Chiến lược đổi mới của Canada

Chiến lược Đổi mới của Canada đề nghị rằng đất nước cần phát triển một nền văn hoá đổi mới sáng tạo tri thức, khuyến khích tinh thần làm ăn kinh doanh và sự tinh thông.

Đối với Việt Nam, Canada, và các quốc gia khác trên thế giới thì vấn đề quan trọng cần thực hiện là đổi mới không chỉ là về nghiên cứu các tiến bộ và đi tắt đón đầu công nghệ đỉnh cao. Cũng không phải chỉ là việc thảo luận ở cấp cao của các cơ quan, khoa, và các viện trong quốc gia mình. Thay vì như vậy, đổi mới là chủ đề cần có quan hệ với tất cả chúng ta.

Một điểm quan trọng cần làm sáng tỏ ở đây là về bản chất vốn có của văn hoá đổi mới mà Canada đang cố gắng sáng tạo. Trong bài phát biểu của mình vào tháng 1-2001, Thủ tướng Canada Jean Chretien cho rằng: "Trong nền kinh tế tri thức toàn cầu của thế kỷ XXI, sự thịnh vượng phụ thuộc vào đổi mới và đó chính là phụ thuộc vào việc đầu tư cho sự sáng tạo và tài năng trong nhân dân ta. Chúng ta phải đầu tư không chỉ cho công nghệ mà trong cách đi của Canada, để tạo ra môi trường cho tất cả người dân Canada có thể sử dụng hết những lợi thế về tài năng, kỹ năng và ý tưởng của mình. Thông qua *Chiến lược Đổi mới* của Canada, các nỗ lực tiếp thị "thương hiệu" mang tính quốc tế của người Canada sẽ tăng lên, cơ hội phát triển giáo dục và kỹ năng sẽ được ưu tiên, các tập đoàn công nghiệp toàn cầu quan trọng sẽ được hình thành, các hệ thống khuyến khích sự hợp tác giữa các cấp chính quyền, các ngành và các cơ sở giáo dục sẽ được mở ra.

Bà Maria Minna đáng kính, hiện nay là Bộ trưởng Bộ Hợp tác quốc tế cho rằng: "Vì các quốc gia trên thế giới dịch chuyển sang kỷ nguyên tích hợp toàn cầu, nên bốn phần của công dân không chỉ xác định bởi biên giới quốc gia. Vì vậy, điểm quan trọng và quan trọng hơn là chúng ta cần học hỏi lẫn nhau - và chúng ta cần giáo dục trẻ em của chúng ta học lẫn nhau - như là trách nhiệm của các công dân toàn cầu. Bắt đầu từ hôm nay, chúng ta có thể giúp đảm bảo cho thế hệ trẻ Canada được biết và cam kết về các vấn đề toàn cầu để họ hiểu và coi trọng các nỗ lực quốc tế của Canada".

Với sứ mệnh cung cấp tri thức và kỹ năng cơ sở cho

người tốt nghiệp, các cơ sở giáo dục và các trường ở cả thành thị và nông thôn chính là những đơn vị có những đóng góp cho chương trình đổi mới của Canada. Việc tập trung vào phát triển kỹ năng trong Chiến lược Đổi mới của Canada sẽ đòi hỏi có sự hợp tác trong tất cả các cơ sở giáo dục và các trường, tất cả các cơ quan quản lý nhà nước các cấp, lĩnh vực tư nhân, và các đối tác quốc tế. Một điểm quan trọng cần nhấn mạnh là các tổ chức giáo dục này sẽ đóng vai trò tích cực trong việc giới thiệu cho học sinh, sinh viên những tri thức, các kỹ năng và các triển vọng/viễn cảnh trên toàn thế giới. Và tất nhiên, việc giới thiệu này càng thích hợp càng tốt với thực trạng và những thách thức tại địa phương.

Với nhiệm vụ của mình, nhiều chính quyền và các cơ sở giáo dục tại Canada đã thừa nhận tầm quan trọng của giáo dục quốc tế và đang thực hiện các bước để tích hợp nó vào các chương trình đào tạo của họ. Sự tích hợp này đặc biệt rõ nét ở Alberta. Từ viễn cảnh của chúng tôi, nhiều cơ quan chính quyền, các cơ sở giáo dục và các cá nhân tại Việt Nam cũng háo hức giới thiệu các viễn cảnh giáo dục quốc tế vào Việt Nam. Canada và Việt Nam cần tiếp tục khuyến khích các đồng nghiệp của mình học hỏi giáo dục quốc tế.

4. Giáo dục quốc tế và đổi mới

Toàn cầu hoá đã đem lại hậu quả về tình trạng khẩn cấp đòi hỏi phải có một nền công nghiệp tri thức có sự kết hợp của các cấp chính quyền, các cơ sở giáo dục và các trường học, các doanh nghiệp và cá nhân đang làm việc

trong thị trường quốc tế với bước phát triển nhanh. Do có các yêu cầu chung trên toàn thế giới về sự gia tăng của tri thức và thông tin, dẫn đến các nhu cầu mới đang được đặt ra cho hệ thống giáo dục. *Chiến lược Đổi mới* của Canada chỉ ra tầm quan trọng của viễn cảnh và kinh nghiệm quốc tế để xây dựng một hệ thống giáo dục có hiệu quả trong thế kỷ XXI. Chiến lược này lưu ý rằng điều cấp bách hiện nay là kiến thức không thể chỉ giới hạn trong một hay một vài trường hợp được lựa chọn và kiến nghị Chính phủ Canada phải chuẩn bị để làm việc với tất cả các lĩnh vực và các vùng miền của quốc gia để đảm bảo là tất cả công dân Canada có thể đạt được các kỹ năng và mục tiêu học tập của họ.

Với mục đích đảm bảo cho Canada phát triển một lực lượng lao động có trình độ thế giới phù hợp với thực tiễn toàn cầu thì điểm cần làm ngay là hệ thống giáo dục trên toàn lãnh thổ Canada cần trở nên quốc tế hoá hơn trong phạm vi của mình. Trong những năm hiện tại, lãnh thổ các cơ quan quản lý nhà nước các cấp, các doanh nghiệp và cơ quan khoa học ngày càng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc quốc tế hoá giáo dục để nâng cao tính cạnh tranh toàn cầu và để đạt được mức sống cao tại Canada. Trong báo cáo về *Sự phát triển và Hứa hẹn*, Tiến sĩ Jane Knight - một trong những chuyên gia hàng đầu của Canada về quốc tế hoá, đã định nghĩa quốc tế hoá giáo dục như "quá trình đưa phạm vi quốc tế vào các chức năng nhiệm vụ giảng dạy/đào tạo, nghiên cứu và dịch vụ của một cơ sở giáo dục hay một trường học". Trong các kết quả khảo sát của Tiến sĩ Jane Knight cho thấy tất cả những người sử dụng lao

động, các cơ sở giáo dục và chính phủ đều nhất trí rằng lý do số một cho giáo dục quốc tế là nhằm chuẩn bị người tốt nghiệp thành thạo về kiến thức quốc tế và năng lực liên văn hoá. Một điểm quan trọng cần lưu ý là giáo dục quốc tế không chỉ liên quan đến việc tuyển sinh các sinh viên quốc tế, mà còn bao gồm việc quản lý và tham gia vào các dự án quốc tế, hợp tác với các đối tác nước ngoài thông qua chuyển giao công nghệ, sáng kiến trao đổi chuyên gia, phát triển chương trình chứa đựng các triển vọng quốc tế và thực hiện liên kết nghiên cứu quốc tế.

Hội đồng Nghiên cứu Phát triển quốc tế của Canada (IDRC) kiến nghị rằng: "Ngày nay, thật khó mà một bộ môn khoa học có thể tạo ra sự tiến bộ mà không có các đóng góp của các cộng đồng trí thức làm việc trên phạm vi thế giới; hơn thế, nội dung của các khoá học, việc lựa chọn các môn học, cuộc cải cách về các phương pháp giảng dạy và cấu trúc của chương trình đều chịu ảnh hưởng sâu sắc của dòng thông tin từ bốn góc của địa cầu" (Thế giới mới của tri thức - *New World of Knowledge*, 2000). Cách nhìn toàn cầu đó là cực kỳ quan trọng đối với đổi mới ở Canada. Trong báo cáo về *Các quan hệ kinh tế của giáo dục quốc tế đối với Canada và chín nước so sánh*, Ủy ban Hội nghị Canada cho rằng: "Từ khi Canada phụ thuộc nhiều vào thương mại quốc tế và vào tiếp nhận công nghệ từ nước ngoài cho sự phồn vinh kinh tế của mình, chi phí cho giáo dục quốc tế của Canada cao hơn so với phần lớn các quốc gia khác. Mặt khác, giáo dục quốc tế là một chiến lược cụ thể quan trọng để nâng cao tính cạnh tranh của quốc gia". Một tình trạng như vậy có thể đúng đối với Việt Nam.

5. Lợi thế của Alberta

Trong thực tiễn của bối cảnh toàn cầu, tỉnh Alberta đã và đang tìm kiếm các nguồn lao động có tri thức và kỹ năng ở ngoài biên giới của mình. Việc phát triển kinh tế và xã hội đang được tạo điều kiện thuận lợi thông qua việc trợ giúp các lĩnh vực công nghiệp mũi nhọn như năng lượng và môi trường, thông tin và công nghệ, sức khỏe và y tế, giáo dục trở nên có tính cạnh tranh toàn cầu. Người dân Alberta đã trở nên quan hệ nhiều hơn với thế giới thông qua các chương trình internet và giáo dục toàn cầu. Do các vấn đề năng lực trong tỉnh, Alberta ngày càng thừa nhận các hiệp hội công nghiệp như một cơ chế để khuyến khích và ủng hộ các công ty và các cơ sở giáo dục đang hoạt động trong bối cảnh toàn cầu.

Cái mà người Alberta gọi là "Lợi thế của Alberta" được đặc trưng bởi sự thịnh vượng của tỉnh, nền kinh tế phồn vinh, sự giàu có về các nguồn lực tự nhiên, trình độ dân trí cao và nhiều cộng đồng dân cư sinh sống. Vị trí kinh tế mạnh của Alberta ở Canada và trên trường quốc tế được xác định bởi cơ sở hạ tầng đạt tiêu chuẩn quốc tế giúp các doanh nghiệp, nền giáo dục có chất lượng cao và các hệ thống y tế đảm bảo chất lượng sống cao cho người dân Alberta. Alberta đã và đang đầu tư mạnh để phát triển các ngành công nghiệp, các cơ sở giáo dục và các trường trong tỉnh, người dân được chuẩn bị tốt nhất và liên hệ tốt nhất với thế giới. Trong chiến lược của Alberta về *Tạo cho Alberta Sẵn sàng* thì bốn định hướng chính được xác định cho tương lai là:

- Dẫn đầu trong học tập để thiết lập nền giáo dục và y tế tốt cho sự bắt đầu cuộc sống của tất cả người dân Alberta.
- Phát động đổi mới nhằm xây dựng lực lượng lao động có trình độ cao để hỗ trợ cho sự nghiệp đổi mới và nền khoa học phát triển.
- Cạnh tranh trong thị trường toàn cầu thông qua việc tiếp tục nâng cao chất lượng các lĩnh vực kinh tế của Alberta.
- Làm cho Alberta trở thành nơi tốt nhất để sống, làm việc và tham quan du lịch bằng cách đảm bảo chất lượng cuộc sống cao tại Alberta.

Việc duy trì tính bền vững các lợi thế của Alberta đòi hỏi tỉnh phải hướng tầm nhìn mang tính quốc tế nhằm tiếp cận với các thị trường, tri thức và công nghệ mới. Nền công nghiệp và người dân Alberta phải được chuẩn bị để thực hiện chức năng trong môi trường quốc tế. Việc thiếu kỹ năng sẽ đòi hỏi việc tuyển dụng và tích hợp các nguồn lực lao động mới có chất lượng. Tỉnh đã và đang có những bước tiến mạnh mẽ để tiến lên phía trước. *Chiến lược Giáo dục quốc tế* và *Chiến lược Tiếp thị quốc tế* của Alberta là các ví dụ tốt cho việc xúc tiến tìm kiếm các cách tiếp cận tập trung vào việc xây dựng năng lực con người và công nghiệp cho Alberta để có được thành công trong nền kinh tế toàn cầu.

"Việc chuẩn bị người dân Alberta cho nền kinh tế toàn cầu là phần quan trọng trong phát triển kinh tế. Alberta cung cấp các định hướng cho giáo dục có thể đạt tới được thành công hơn và mang tính tổng thể hơn, để đảm bảo tất cả người dân Alberta có khả năng chiếm lĩnh được các kỹ năng và kiến thức trong suốt cuộc đời của họ để đáp ứng

các nhu cầu của vị trí làm việc luôn thay đổi". (Tiến sĩ Lyle Oberg, Bộ trưởng Bộ Học tập, Alberta)

6. Kết luận

Trung tâm Giáo dục quốc tế Alberta (ACIE) tin tưởng rằng giáo dục quốc tế sẽ đóng một vai trò cực kỳ quan trọng trong việc thực hiện được các mục tiêu của Chính phủ Canada đã đặt ra trong *Chiến lược Đổi mới* của mình. Alberta đã có sẵn một lực lượng lao động có kỹ năng cao, có sự tinh thông đạt tiêu chuẩn quốc tế và một định hướng toàn cầu trong các lĩnh vực kinh tế chủ chốt như năng lượng và môi trường, thông tin và công nghệ, y tế và sức khoẻ và giáo dục. Tuy nhiên, việc tăng nhu cầu về kiến thức và đào tạo từ chính bản thân người dân Alberta và các ngành đã dẫn đến các thách thức về năng lực, đặc biệt với việc thiếu công nhân lành nghề, cũng như việc cản trở các nỗ lực của nhiều ngành công nghiệp để cạnh tranh toàn cầu.

Hiện nay, chưa có sự tích hợp một cách toàn diện các lĩnh vực trên phạm vi quốc tế vào lĩnh vực giáo dục trong phạm vi quốc gia, phạm vi các cơ sở giáo dục và các trường vẫn chưa diễn ra. Nhằm mục đích tiếp tục phát triển các lợi thế của Alberta, tỉnh cần khuyến khích hơn nữa việc đổi mới và phát triển hệ giáo dục quốc tế của tỉnh. Để làm được việc đó sẽ đòi hỏi cấp bách các cơ sở giáo dục, chính quyền các cấp và khu vực tư nhân cần hợp tác với nhau để đảm bảo hệ thống giáo dục hướng ra thế giới. Các mô hình và các chương trình động viên cần được xây dựng để

khuyến khích sự đổi mới và hợp tác lẫn nhau sao cho tất cả các nhóm, các vùng/miền/khu vực trong xã hội có thể tham gia tích cực vào việc xây dựng tỉnh nhà mạnh hơn trong tương lai. Để Canada và Việt Nam có thể tìm ra các lợi thế mới thì các giáo viên, các nhà nghiên cứu và sinh viên cần học hỏi các kỹ năng mới và áp dụng các tri thức mới và họ cần thực hiện được điều đó trong bối cảnh toàn cầu thông qua các cam kết mới về chất lượng giáo dục quốc tế cho mọi người.

TÓM TẮT

Vào tháng 2 năm 2002, Bộ trưởng Bộ Công nghiệp Canada Allan Rock và Bộ trưởng Bộ Phát triển Nguồn Nhân lực Canada-Jane Stewart đã công bố Chiến lược Đổi mới của Canada thông qua việc xuất bản hai báo cáo: *Đạt tới chất lượng cao* và *Vấn đề tri thức*. Trong bài viết tiếp theo các báo cáo đó, Trung tâm Giáo dục quốc tế Alberta (ACIE) - một hiệp hội phi chính phủ của các trường đại học, cao đẳng, viện kỹ thuật và các hội đồng trường phổ thông tại tỉnh Alberta có thảo luận về chiến lược đổi mới và các định hướng cho giáo dục quốc tế ở Canada. Các tác giả có quan điểm rằng Chiến lược đổi mới của Canada là một sáng kiến rất tích cực, đúng một nguyên tắc là tất cả mọi người Canada không chỉ hưởng lợi từ chiến lược mà mọi người dân còn phải có khả năng tham gia vào quá trình đổi mới đó. Tính tích cực của Chiến lược còn thể hiện ở chỗ là việc phát triển chất lượng giáo dục được đặt vào trung tâm của Chiến lược với sự hỗ trợ mạnh mẽ cho giáo dục mầm non; giáo dục cơ sở; giáo dục sau trung học và giáo dục cho người lớn. Chiến lược coi sự nhập cư như là

phương tiện để thu hút và giữ lại những người lao động lành nghề và có tri thức, khẳng định nhu cầu tiếp thị quốc tế cũng như việc tuyển mộ các sinh viên quốc tế nhằm đáp ứng các nhu cầu về nguồn nhân lực hiện tại và tương lai của Canada. Luận đề của bài viết này là để Canada muốn thành công trong việc tăng cường năng lực đổi mới cần phải tăng cường các cơ sở giáo dục cơ sở và sau trung học một cách toàn diện. Quá trình này đòi hỏi về những đóng góp quốc tế một cách đầy đủ.

SUMMARY

In February 2002, The Honourable Allan Rock and The Honourable Jane Stewart, the Canadian federal ministers of Industry and Human Resource Development respectively, announced the Canadian Innovation Strategy (CIS) by publishing two reports: *Achieving Excellence* and *Knowledge Matters*. In the paper that follows, the Alberta Centre for International Education (ACIE) a non - government association of universities, colleges, technical institutes and school boards in the Province of Alberta, Canada, discusses the innovation strategy and its implications for international education in Canada. It is the position of the authors that the Canadian Innovation Strategy is a very positive initiative, embodying the principle that all Canadians should not only benefit from the strategy but that all Canadians should be able to participate in it as well. The strategy is positive also, in that it puts quality education at its centre with strong support for Early Childhood Education, Basic Education, Post - secondary, and Adult Education. The strategy looks at immigration as a tool to attract and to retain skilled and knowledge workers and acknowledges

the need for international marketing and the recruiting of international students to meet Canada's current and future human resource needs. It is the thesis of this paper that for Canada to be successful in strengthening its innovation capacity, it will need to significantly strengthen, in a comprehensive fashion, its basic and post - secondary institutions. This strengthening process will require significant international inputs.

GIÁM SÁT CÁC DỰ ÁN/CHƯƠNG TRÌNH CỦA CÁC TRUNG TÂM SEAMEO - BÀI HỌC KINH NGHIỆM

MARDHATILLA MARDJIOHA

1. Sơ lược về SEAMEO

Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO) được thành lập năm 1965. Sứ mạng của tổ chức này là tăng cường sự hiểu biết, hợp tác và thống nhất mục đích giữa các nước thành viên với mục đích tối cao là nâng cao chất lượng cuộc sống của người dân trong khu vực. SEAMEO là nhà cung cấp lớn nhất của Đông Nam Á, tồn tại lâu đời nhất và đáng tin cậy nhất trong lĩnh vực phát triển nguồn nhân lực trong khu vực. Trong thế kỷ XXI, SEAMEO sẽ tiến tới để trở thành nhà cung cấp tài liệu dạy, học, nghiên cứu và tư vấn quan trọng nhất trong lĩnh vực giáo dục, sức khỏe, và nông nghiệp/ môi trường.

Hiện nay, SEAMEO có 10 nước thành viên: Brunây, Campuchia, Cộng hoà dân chủ nhân dân Lào, Indônêxia, Malaixia, Mianma, Philippin, Xingapo, Thái Lan và Việt Nam. SEAMEO có 6 nước thành viên liên kết là:

Ôxtrâyliia, Canada, Cộng hòa Pháp, Cộng hòa liên bang Đức, Hà Lan, Niu Dilân và một hội viên là Hội đồng quốc tế về giáo dục mở và giáo dục từ xa (ICDE).

1.1. Các lĩnh vực chuyên môn

Hơn 3 thập kỷ qua, SEAMEO đã xây dựng được 15 cơ sở chuyên môn có trụ sở ở hầu hết các nước Đông Nam Á như là những cơ sở hàng đầu trong khu vực về phát triển nguồn nhân lực:

1. Trung tâm khu vực về sinh học nhiệt đới (SEAMEO BIOTROP), đặt tại Bogor, Indônêxia.

2. Trung tâm khu vực về lịch sử và truyền thống (SEAMEO CHAT), đặt tại Yangon, Mianma.

3. Trung tâm khu vực về đổi mới giáo dục và công nghệ (SEAMEO INNOTECH), đặt tại Manila, Philippin.

4. Trung tâm khu vực về giáo dục khoa học và toán học (SEAMEO RECSAM), đặt tại Penang, Malaixia.

5. Trung tâm khu vực về ngôn ngữ (SEAMEO RELC), đặt tại Xingapo.

6. Trung tâm đào tạo khu vực (SEAMEO RETRAC), đặt tại thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam.

7. Trung tâm khu vực về giáo dục đại học (SEAMEO RIHED), đặt tại Băng Cốc, Thái Lan.

8. Trung tâm khu vực về dạy học mở (SEAMEO SEAMOLEC), đặt tại Giacáccta, Indônêxia.

9. Trung tâm khu vực về nghiên cứu và học tập trong lĩnh vực nông nghiệp (SEAMEO SEARCA), đặt tại Los Banos, Philippin.

10. Trung tâm khu vực về khảo cổ học và nghệ thuật

kiến trúc (SEAMEO SPAFA), đặt tại Băng Cốc, Thái Lan.

11. Trung tâm khu vực về dinh dưỡng cộng đồng (SEAMEO TROPMED/Indônêxia), đặt tại Giacáccta, Indônêxia.

12. Trung tâm khu vực về vi sinh học, vật ký sinh và côn trùng học (SEAMEO TROPMED/Malaixia), đặt tại Kuala Lämpơ, Malaixia.

13. Trung tâm khu vực về sức khoẻ công cộng (SEAMEO TROPMED), đặt tại Manila, Philippin.

14. Trung tâm khu vực về y học nhiệt đới (SEAMEO TROPMED), đặt tại Băng Cốc, Thái Lan.

15. Trung tâm khu vực về giáo dục kỹ thuật và nghề nghiệp (SEAMEO VOCTECH) đặt tại Bandar Seri Begawan, Brunei Darussalam.

1.2. Dịch vụ

a. Đào tạo

SEAMEO cung cấp những khoá đào tạo thường kỳ, đào tạo theo yêu cầu, đào tạo đại học, thạc sĩ và tiến sĩ cũng như những khoá đào tạo ngắn hạn ở tất cả 15 lĩnh vực chuyên môn thuộc các trung tâm khu vực nêu trên.

b. Xemina/Hội thảo

SEAMEO tổ chức các xemina/hội thảo ở các cấp quốc gia, khu vực và quốc tế với các báo cáo viên quốc tế và nhiều chủ đề đa dạng, thú vị.

c. Dịch vụ tư vấn

Các chuyên gia của các trung tâm SEAMEO và mạng lưới của những trung tâm này cung cấp các dịch vụ tư vấn về phát triển nguồn nhân lực.

d. Phổ biến thông tin: Các ấn bản, báo cáo, tạp chí và Kỷ yếu của tất cả các trung tâm SEAMEO được cung cấp khi yêu cầu qua trang web sau: www.seameo.org/vl/-library/Dlwelcome/Publication/ebook/Catalog/cat97/index.html. SEAMEO còn cung cấp những dịch vụ giáo dục từ xa cho các cơ sở, người sử dụng và các cơ sở giáo dục

e. Nghiên cứu và triển khai: SEAMEO đưa ra những nghiên cứu trọng điểm và theo các đơn đặt hàng

f. Thiết bị: SEAMEO cung cấp nhiều loại thiết bị cho những khách hàng quốc tế và trong khu vực bao gồm những thiết bị nhà khách quốc tế ở những thành phố chính ở khu vực Đông Nam Á, nơi các trung tâm của SEAMEO đặt trụ sở, các phòng họp và những phòng chức năng khác, phòng máy và các trung tâm học liệu nguồn.

2. Viễn cảnh, sứ mạng và mục tiêu của SEAMEO

2.1. Viễn cảnh

Một tổ chức năng động, tự tin, định hướng chính sách chiến lược và được quốc tế công nhận nhằm tăng cường hiểu biết và hợp tác trong khu vực về văn hoá, giáo dục và khoa học để đạt được chất lượng cuộc sống tốt hơn.

2.2. Sứ mạng

Tăng cường hiểu biết và hợp tác trong khu vực, cùng thống nhất một mục đích giữa các nước thành viên và đạt được chất lượng cuộc sống tốt hơn thông qua việc thành lập mạng lưới và các đối tác, cung cấp những diễn đàn trí thức cho các nhà hoạch định chính sách và các chuyên gia,

thúc đẩy sự phát triển nguồn nhân lực bền vững.

2.3. Mục tiêu

1. Phát triển những trung tâm khu vực có chất lượng cao dựa trên những chuẩn mực quốc tế.

2. Cung cấp những chương trình phù hợp có chất lượng cao về đào tạo, nghiên cứu và triển khai, phổ biến thông tin, phân tích và đánh giá chính sách trong những lĩnh vực chuyên môn của SEAMEO.

3. Tăng cường năng lực tổ chức để khởi xướng và quản lý những thay đổi và phát triển nhằm đáp ứng những thách thức của toàn cầu hoá.

4. Tăng cường năng lực quản lý của SEAMEO để đáp ứng nhu cầu của các nước thành viên một cách có hiệu quả và hiệu lực.

5. Đảm bảo sự ổn định thường xuyên về tài chính thông qua việc khai thác các nguồn tài trợ đa dạng.

6. Thúc đẩy các hoạt động nghiên cứu và triển khai trong các lĩnh vực về giáo dục khoa học và văn hoá, và cải tiến cách thức cung cấp thông tin.

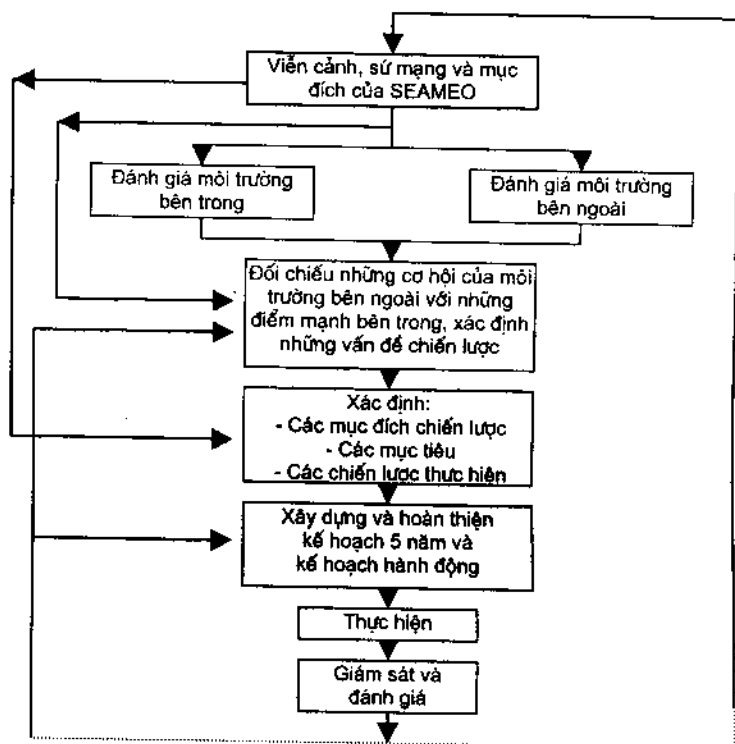
7. Tăng cường hợp tác giữa các nước thành viên và những tổ chức có liên quan.

3. Đánh giá và giám sát trong mô hình quản lý chiến lược của SEAMEO

Để đáp ứng yêu cầu của khu vực và những thách thức trong vấn đề phát triển nguồn nhân lực trong bối cảnh thế giới thay đổi nhanh chóng hiện nay, SEAMEO đã áp dụng

một mô hình quản lý. Theo mô hình này, giám sát và đánh giá là một bộ phận tích hợp của chu trình quản lý sau khi lập kế hoạch và thực thi kế hoạch. Sau cùng, SEAMEO thường xuyên xem xét viễn cảnh, sứ mạng, mục tiêu, đối chiếu những đánh giá các yếu tố bên trong và bên ngoài với những điểm mạnh của tổ chức và xây dựng những mục tiêu chiến lược và các chiến lược thực hiện. Biểu đồ sau đây minh họa sự hoạt động của mô hình (xem Biểu đồ 1).

Biểu đồ 1. Giám sát và đánh giá trong mô hình quản lý chiến lược của SEAMEO



4. Kế hoạch 5 năm của SEAMEO

Như đã trình bày trong Biểu đồ 1, căn cứ các mục đích và mục tiêu chiến lược, mỗi trung tâm xây dựng kế hoạch 5 năm của mình. Trên thực tế, các trung tâm còn sử dụng thông tin thu được từ những khảo sát thực tế, từ công tác văn phòng, các hội thảo với sự tư vấn và tham gia của các bên liên đới, các cơ sở và các nhân vật khác có liên quan đến quá trình hoạch định chính sách. Ở phần chính của quá trình xây dựng kế hoạch chiến lược, các bên liên đới, mà cụ thể là Hội đồng quản trị của các trung tâm đưa ra những quan điểm cụ thể, mục tiêu và đích cần đạt được để xem xét trong kế hoạch. Thực hiện công việc này nhằm tạo cơ hội cho các trung tâm phản ánh mối quan tâm và nhu cầu của những nhóm liên đới trong việc xác định các đối tượng, chương trình và phương thức thực hiện càng hiện thực càng tốt, từ đó xem xét yêu cầu cũng như kinh nghiệm của các trung tâm và những nguồn lực sẵn có, khả thi để hỗ trợ việc thực hiện kế hoạch.

Trong những cuộc họp thường niên của Hội đồng quản trị trung tâm, các thành viên đi tới sự nhất trí trong kế hoạch phát triển 5 năm, qua đó tăng cường cơ hội tranh thủ được sự giúp đỡ của Hội đồng khi thực hiện kế hoạch đó. Sau cuộc họp của Hội đồng quản trị, bản thảo kế hoạch được đệ trình lên Hội nghị cấp cao của SEAMEO và Hội nghị Hội đồng SEAMEO để phê chuẩn.

Mười lăm trung tâm SEAMEO dự thảo đề nghị kế hoạch 5 năm của mình theo từng năm khác nhau và mỗi trung tâm bắt đầu năm đầu tiên của kế hoạch 5 năm tại

một thời điểm nhất định. Ví dụ, SEAMEO RETRAC ở thành phố Hồ Chí Minh thực hiện kế hoạch 5 năm lần thứ nhất thì SEAMEO SEARCA thực hiện kế hoạch 5 năm lần thứ 7 và SEAMEO INNOTECH thực hiện kế hoạch 5 năm lần thứ 6.

Kế hoạch 5 năm, tùy theo sức mạnh của từng trung tâm sẽ bao gồm tất cả những lĩnh vực dịch vụ của mỗi trung tâm, cụ thể là: đào tạo, hội thảo tập huấn, hội thảo theo chủ đề, tư vấn, nghiên cứu và triển khai và phổ biến thông tin.

5. Những lĩnh vực kết quả chủ yếu và kế hoạch hoạt động của SEAMEO

Những lĩnh vực kết quả chủ yếu (KRAS) được xác định là những lĩnh vực chính mà những hoạt động của tổ chức sẽ hướng tới trong những năm tiếp theo. Những phân tích hoạt động bắt nguồn từ những đánh giá của nhóm điều hành của các đơn vị cung cấp những minh chứng cho sự lựa chọn những lĩnh vực kết quả chủ yếu.

Để thành công khi đối mặt với những thách thức với một nguồn lực hạn chế, SEAMEO áp dụng 5 lĩnh vực kết quả chủ yếu và sử dụng chúng như là những định hướng cho những thành công trong các chương trình và dự án. Năm lĩnh vực đó như sau:

1. Chất lượng và sự phù hợp của chương trình được tăng cường.
2. Chất lượng và hiệu quả quản lý được nâng lên.
3. Sự ổn định tài chính được đảm bảo.

4. Những chương trình của SEAMEO được tăng cường tiếp cận thị trường.

5. Mối liên kết của các tổ chức quốc gia, khu vực và quốc tế được tăng cường và nâng cao.

KRAs có tính đến những hoàn cảnh đa dạng và kinh nghiệm của quá khứ trong quá trình phát triển của khu vực. Vì vậy, KRAs phù hợp và đáp ứng với nhiều dạng kịch bản của khu vực. Tuy vậy, trước hết, KRAs thoả mãn những nhu cầu của nước chủ nhà nơi có cơ sở của SEAMEO để đáp ứng mục tiêu của tổ chức một cách có hiệu quả.

Kế hoạch 5 năm có những định hướng tổng thể và ý tưởng về những gì Trung tâm phải làm. Kế hoạch cần được soạn thảo công phu và có sự phân công để kế hoạch đó có thể thực hiện được và phải có những chỉ số chứa đựng mọi chi tiết của các chương trình, dự án và những hoạt động được thực hiện trong một khung thời gian trung bình là 3 năm. Bên cạnh đó, kế hoạch hành động này tạo điều kiện cho những đơn vị thực thi một sự linh hoạt cao để có thể điều chỉnh chúng trước những tình huống thay đổi nhằm đạt được và duy trì hiệu quả của kế hoạch. Rõ ràng là những điều kiện thực tế có thể thay đổi do đó kế hoạch cần được cập nhật hàng năm. Vì vậy, các điều chỉnh, đánh giá những khoá học định kỳ trong quá trình lập kế hoạch trở thành hoạt động thường xuyên từ khi bắt đầu thực thi đến khi đánh giá và hoàn tất.

Các thước đo sự tiến bộ trong hoạt động giám sát bao gồm hệ dữ liệu thống kê phù hợp và đánh giá sự ảnh hưởng của những dự án đang thực hiện và những dự án đã

hoàn tất. Trong khuôn khổ này giám sát và đánh giá được xem như một hoạt động tiếp tục để tăng cường tính hiệu quả của việc thực thi kế hoạch hành động thống nhất của SEAMEO.

6. Chỉ số thực hiện (PIs) và công cụ giám sát (MI)

Chỉ số thực hiện được định nghĩa là dữ liệu khách quan, có thể tin cậy được và có ích cho việc đo đạc và viết báo cáo kết quả. Từ những dữ liệu này, những mục tiêu hoạt động dễ dàng được định hình. Những mục tiêu hoạt động được định nghĩa là những lời tuyên bố về những kết quả có thể đo đạc được, đặt trong khuôn khổ thời gian của kế hoạch hành động.

Những chỉ số hoạt động được sử dụng như là một công cụ giám sát của SEAMEO. SEAMEO giám sát tất cả các trung tâm của mình mỗi năm một lần, sử dụng những công cụ được tổ chức xây dựng ít nhất là trong vòng 6 năm. Trong bối cảnh mô hình quản lý chiến lược do SEAMEO áp dụng, lập và thực thi kế hoạch trên cơ sở những đánh giá có tính chu kỳ. Dữ liệu được báo cáo hàng năm cho những người ra quyết định và các bên liên đới của SEAMEO.

7. Các lĩnh vực kết quả chủ yếu, các chỉ số thực hiện và công cụ giám sát

Các lĩnh vực kết quả chủ yếu (KRAs) và các chỉ số thực hiện (PIs) được hình thành qua nhiều cuộc họp ở những cấp độ khác nhau. Cuộc họp nhóm xây dựng kế hoạch

chiến lược gồm có các thành viên là giám đốc các trung tâm và các chuyên gia của các tổ chức SEAMEO. Đây là giai đoạn đầu tiên của quá trình xây dựng kế hoạch chiến lược. Mỗi trung tâm tham dự đều trình bày ý tưởng của riêng mình. Ý tưởng của các trung tâm đều được đưa vào KRAs và PIs chung. Bằng cách này, KRAs và PIs chung được hình thành và đệ trình lên Cuộc họp Cấp cao của SEAMEO và được Hội nghị Hội đồng SEAMEO phê chuẩn. Sau khi được phê chuẩn, KRAs và PIs sử dụng để xây dựng kế hoạch hành động tổng thể cho SEAMEO.

Công cụ giám sát được xây dựng thông qua một cuộc hội thảo có hướng dẫn và sự tham dự của các cán bộ chuyên môn của các trung tâm - những người chịu trách nhiệm về giám sát và đánh giá của trung tâm. Những cuộc họp cần thiết tiếp theo hội thảo được thực hiện để hoàn thiện bộ công cụ giám sát. Trong hội thảo, PIs được chuyển đổi thành bộ công cụ giám sát của SEAMEO và được Ban thư ký sử dụng để thường xuyên giám sát các trung tâm. Nhờ cách này, bộ công cụ thuộc về tổ chức SEAMEO, không chỉ dành cho Ban thư ký, tất cả các trung tâm đều sẵn sàng gửi số liệu của họ khi được yêu cầu.

Vì kế hoạch tổng thể và KRAs được xem xét ba năm một lần nên PIs và công cụ giám sát cũng được xem xét lại ba năm một lần. Vì vậy, hội thảo và công tác giám sát được tổ chức định kỳ ba năm một lần.

8. Thu thập, phân tích số liệu và báo cáo

Hàng năm, Ban thư ký của SEAMEO thu thập số liệu

về việc thực thi kế hoạch hành động tổng thể của SEAMEO thông qua các trung tâm. Số liệu được thu thập vào tháng 8 và tháng 9. Thời gian này cho phép các trung tâm kết thúc việc thực hiện các chương trình vào lúc năm tài chính kết thúc (30 tháng 6 hàng năm). Số liệu thu thập bằng cách kết hợp email và thư tín. Việc thu thập số liệu qua thư tín sẽ ngừng sử dụng trong vòng 4 năm tới.

Giá trị của các dữ liệu được đảm bảo trong từng khâu của toàn bộ quá trình giám sát. Nhóm giám sát gồm có những cán bộ công tác trong những lĩnh vực có liên quan của các trung tâm được trung tâm chỉ định để hoàn thiện bảng hỏi. Điều này đảm bảo giá trị của dữ liệu luôn được đệ trình để xem xét. Việc xác minh do Ban thư ký SEAMEO thực hiện, khi cần thiết có thể liên lạc lại với các trung tâm về tính rõ ràng và chắc chắn của số liệu đệ trình.

Số liệu thu được được phân tích dựa trên việc sử dụng những phương pháp thống kê mô tả đơn giản như: giá trị trung bình, mode, dãy, tổng, v.v.. Biểu đồ cột và biểu đồ tròn và những hình biểu đồ khác liên quan được trình bày làm cho các thông tin đưa ra trở nên dễ hiểu. Số liệu đã phân tích được viết thành báo cáo và trình bày trước hội nghị cấp cao và Hội nghị Hội đồng SEAMEO. Các trung tâm SEAMEO được tư vấn để sử dụng số liệu làm thông tin phản hồi cho việc đánh giá và xây dựng kế hoạch trong tương lai.

TÓM TẮT

Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO) được thành lập năm 1965. Sứ mạng của tổ chức này

là tăng cường sự hiểu biết, hợp tác và thống nhất mục đích giữa các nước thành viên với mục đích tối cao là nâng cao chất lượng cuộc sống của người dân trong khu vực. Với 15 trung tâm đặt trụ sở ở các nước thành viên, SEAMEO phục vụ nhu cầu của các nước trong khu vực và bên ngoài về các lĩnh vực đào tạo, tư vấn, hội thảo/hội nghị, nghiên cứu và thông tin có chất lượng về giáo dục, sức khỏe, nông nghiệp/môi trường theo sứ mạng và mục tiêu của tổ chức. SEAMEO đã áp dụng một mô hình quản lý đáp ứng yêu cầu của khu vực và những thách thức của vấn đề phát triển nguồn nhân lực trong bối cảnh thế giới thay đổi nhanh chóng hiện nay. Ở mô hình này giám sát và đánh giá là một bộ phận tích hợp của chu trình quản lý sau khi lập kế hoạch và thực thi kế hoạch. Trong giai đoạn lập kế hoạch, SEAMEO thường xuyên xem xét viễn cảnh, sứ mạng, mục tiêu, đối chiếu những đánh giá các yếu tố bên trong và bên ngoài với những điểm mạnh của tổ chức và xây dựng những mục tiêu chiến lược và chiến lược thực hiện.

Kế hoạch 5 năm của SEAMEO và kế hoạch hành động được hình thành trong giai đoạn lập kế hoạch. Khi xây dựng kế hoạch 5 năm, các trung tâm sử dụng thông tin thu được từ những khảo sát thực tế, từ văn phòng và các hội thảo, với sự tham vấn của các bên liên đới, các cơ sở và các nhân vật khác có liên quan đến quá trình hoạch định chính sách. Công việc được thực hiện này nhằm tạo cơ hội cho các trung tâm phản ánh mối quan tâm và nhu cầu của những nhóm liên đới trong kế hoạch. Cả kế hoạch 5 năm và kế hoạch hành động đều cần có sự tán thành của những quan chức cấp cao của SEAMEO và sự phê chuẩn của Hội nghị Hội đồng SEAMEO, bộ phận xây dựng chính sách của SEAMEO trước khi thực hiện. Kế hoạch hành động tổng thể được xây dựng trong khuôn khổ 5 lĩnh vực chủ yếu. Chỉ số thực hiện được xác định trong quá trình viết các mục tiêu hoạt động, công cụ giám

sát và đánh giá để đo sự thành công. Hiểu rằng điều kiện có thể luôn thay đổi do đó cần phải tiến hành những quá trình cập nhật hàng năm. Vì vậy, sự điều chỉnh các khoá học định kỳ trong quá trình lập kế hoạch trở thành hoạt động thường xuyên từ khi bắt đầu thực thi đến khi đánh giá và hoàn tất.

Giá trị của các dữ liệu và thông tin được đảm bảo trong từng khâu của toàn bộ quá trình giám sát/đánh giá. Công cụ giám sát/đánh giá được xây dựng qua hội thảo mà thành viên tham dự là những nhà chuyên môn của các trung tâm và được sự hỗ trợ của các chuyên gia ở những lĩnh vực liên quan. Bộ công cụ được hoàn tất với sự tham gia của các cán bộ do giám đốc các trung tâm chỉ định. Xử lý và phân tích số liệu do hội đồng chuyên môn đảm nhiệm và kết quả phân tích số liệu được báo cáo lên các quan chức cấp cao của SEAMEO và Hội nghị Hội đồng SEAMEO. Các Trung tâm thuộc SEAMEO được tư vấn để sử dụng trong việc lập kế hoạch trong tương lai.

SUMMARY

The Southeast Asian Ministers of Education Organization or SEAMEO was established in 1965. Its mission is to enhance regional understanding, cooperation, and unity of purpose among member countries with the end in view of improving the quality of people's lives in the region. With its fifteen regional Centres located in member countries, it has been serving the region and beyond in the areas of training, consulting, conference/seminars, research and quality information in the areas of education, health, and agriculture/environment in accordance to its mission and goals. In order to address the region's emerging needs and challenges in human resources

development during this ever and rapidly changing world, SEAMEO adopted a management model. In this model, monitoring and evaluation is an integrated part of a cycle after planning and implementation. During the planning stage, SEAMEO regularly reviews its vision, mission and goals, matches the internal and external factors assessment with internal strengths, and develops the strategic goals and implementation strategies.

The SEAMEO five - year plan and its operational plan are formulated during the planning stage. In formulating the five - year plan, the Centre further uses information from fact - finding, deskwork, workshops, involving consultations with, and participation by stakeholders, relevant institutions and other actors for the plan formulation. This is done to provide the Centres with the opportunity to reflect the interests and needs of stakeholder groups in the plan. Both, the five year plan and the operational plan need endorsement from the SEAMEO High Officials and approval from SEAMEO Council Conference, the highest policy making body of SEAMEO, before implementation. The integrated operational plan is formulated within five Key Result Areas (KRAs). Performance indicators are defined in order to write the operational objectives and monitoring and evaluation instrument to measure the success. Cognizant that changed conditions may arise, an annual updating will be conducted. Thus, regular mid - course adjustments in the planning process become an ongoing activity from the start of implementation to its monitoring/evaluation and completion.

Validity of data and information obtained is insured in every step of the monitoring/evaluation. The monitoring/evaluation instrument is developed through a workshop

attended by professionals from each Centre and facilitated by expert/s. The instrument is completed by each Centre involving a team of related unit's staff assigned by the Centre director. Data processing and analysing is done by professional staff and the result is reported to SEAMEO High Officials and Council Conference. SEAMEO Centres are advised to use the data for further planning.

**TỪ VĂN BẢN "NỘI DUNG HIỆN ĐẠI HOÁ
GIÁO DỤC NGA GIAI ĐOẠN ĐẾN 2010"
THỬ TÌM BÀI HỌC CHO VIỆC THỰC HIỆN
“CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC
2001 - 2010” Ở VIỆT NAM**

NGUYỄN NHƯ ẮT

Ngày 28-12-2001 Thủ tướng nước ta Phan Văn Khải ký Quyết định số 201/2001/QĐ - TTg phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010” (sẽ viết gọn là Chiến lược) thì ngày 29-12-2001 Thủ tướng chính phủ Liên bang Nga M.Kaxianov ký Quyết định số 1756 phê duyệt và cho công bố văn bản của Bộ trưởng Bộ Giáo dục Liên bang Nga trình nhan đề “Nội dung hiện đại hoá giáo dục Nga giai đoạn đến 2010” (Sẽ viết tắt là Nội dung hiện đại hoá). Nhân hội thảo này chúng tôi sẽ thông báo tóm tắt tinh thần văn bản Nội dung hiện đại hoá của Liên bang Nga, trên cơ sở đó thử phân tích tìm bài học bổ ích cho sự nghiệp đổi mới giáo dục Việt Nam và cụ thể cho việc thực hiện Chiến lược của ta.

1. Chính sách quốc gia hiện đại hoá giáo dục của Liên bang Nga

Cách đây một thập kỷ Liên Xô tan rã, Liên bang Nga trở thành quốc gia độc lập, chỉ sau một thời gian ngắn kỷ lục ngày 10-7-1992 Tổng thống Boris Elxin đã ký công bố Luật Liên bang Nga về giáo dục mặc dù lúc đó nước Nga hậu cộng sản chưa có bản Hiến pháp mới (Luật giáo dục Liên bang Nga sửa đổi và bổ sung công bố ngày 13-1-1996). Theo đó nền giáo dục Liên bang Nga đã dần dần có những thay đổi lớn và toàn diện. Tám năm dưới thời Elxin giáo dục Nga đã có nhiều cải cách so với thời Xôviết. Trước hết điều có ấn tượng là nước bạn đã soạn thảo và đưa vào cuộc sống nhà trường hệ thống văn bản mới về giáo dục, nhất là đối với bộ phận giáo dục chuyên nghiệp đại học và sau đại học, giáo dục còn phát triển về mặt số lượng khôi phục lại vị trí cường quốc giáo dục của nước Nga đã từng xác lập từ thời Liên Xô; tuy nhiên do nhiều nguyên nhân khác nhau giáo dục Nga hậu cộng sản từ đầu đã bị xuống cấp nặng nề trên nhiều mặt và rơi vào khủng hoảng cùng với các lĩnh vực chính trị, xã hội, kinh tế.

Nhưng từ khi Vladimir Putin bước lên vũ đài chính trị thì cùng với sự khởi sắc trên các mặt của đời sống xã hội Nga, giáo dục cũng nhanh chóng phát triển toàn diện. Chính Putin khi còn ở cương vị Thủ tướng chính phủ Liên bang Nga đã trực tiếp lãnh đạo việc hoàn thành soạn thảo dự luật từ phía Chính phủ Liên bang trình lên Đuma quốc gia, được cả hai viện Quốc hội thông qua (ngày 15-3-2000 tại Đuma và ngày 29-3-2000 tại Thượng viện) để Putin

trên cương vị Quyền Tổng thống ký chuẩn y ngày 10-4-2000, tức là “Luật Liên bang chuẩn y chương trình phát triển giáo dục” giai đoạn 2000 - 2005. Sau khi Putin đắc cử Tổng thống chính thức, thì Chính phủ Liên bang Nga lần lượt công bố văn bản “Chủ nghĩa dân tộc về giáo dục của Liên bang Nga đến 2025” là văn bản hiện đại hoá mà chúng ta đang bàn đến.

Văn bản hiện đại hoá giáo dục có ba phần lớn: Vai trò giáo dục trong sự phát triển xã hội Nga; những ưu tiên của chính sách giáo dục; những phương hướng cơ bản, các giai đoạn và các giải pháp thực hiện chính sách giáo dục. Do khuôn khổ báo cáo có hạn, chúng tôi chỉ có thể trình bày những nét khái quát nội dung văn bản.

1.1. Vai trò giáo dục và sự phát triển xã hội Nga

Văn bản mở đầu bằng việc Nhà nước Liên bang Nga khẳng định vai trò quan trọng của giáo dục trong xã hội Nga hiện đại. Vai trò giáo dục được xác định có nhiệm vụ chuyển biến nước Nga thành quốc gia dân chủ pháp quyền sang nền kinh tế thị trường, cần thiết vượt lên nguy cơ tụt hậu của đất nước trước các xu thế phát triển kinh tế, xã hội toàn cầu. Trên thế giới hiện đại ý nghĩa giáo dục càng được tăng lên như là nhân tố quan trọng nhất tạo nên chất lượng mới của kinh tế và xã hội do gắn với chức năng tăng trưởng nguồn tư bản người. Hệ thống giáo dục Nga có khả năng cạnh tranh với hệ thống giáo dục các nước tiên tiến. Trong điều kiện đó cần thiết có sự hưởng ứng rộng rãi về mọi mặt của xã hội đối với chính sách giáo dục tiên tiến, khôi phục vai trò trách nhiệm và tích cực của Nhà nước

trong lĩnh vực này nhằm huy động mọi nguồn lực cần thiết, tạo ra các cơ chế sử dụng chúng có hiệu quả để tiến hành công cuộc hiện đại hoá giáo dục một cách sâu sắc và toàn diện. Nội dung hiện đại hoá giáo dục phát triển những nguyên tắc chính sách giáo dục Nga được xác định trong Luật giáo dục, Luật liên bang “về giáo dục chuyên nghiệp, đại học và sau đại học”, trong “Chủ nghĩa dân tộc Nga đến 2025”, trong “Chương trình liên bang phát triển giáo dục giai đoạn 2000 - 2005”. Nội dung văn bản này gắn liền với những phương hướng chính sách xã hội - kinh tế dự báo dài hạn của chính phủ và xác định tính ưu tiên cũng như các giải pháp thực hiện đường lối chiến lược chung hiện đại hoá giáo dục trong thập kỷ này.

a. Giáo dục Nga và xu thế phát triển thế giới

Văn bản đề cập đến những vấn đề sau: Vị trí giáo dục Nga trong xu thế phát triển của thế giới như chính sách giáo dục Nga thể hiện quyền lợi dân tộc trong lĩnh vực giáo dục gắn với cộng đồng thế giới, với xu thế chung phát triển thế giới, bởi vậy cần thiết phải có những biến đổi thực sự trong giáo dục, trong đó nổi bật là giáo dục chuẩn bị cho mọi người thực hiện được sự lựa chọn về chính trị và xã hội; phù hợp đặc điểm chuyển sang xã hội hậu công nghiệp, xã hội thông tin, mở rộng đáng kể tác động liên văn hoá mà đặc biệt quan trọng là các yếu tố giao lưu và lòng khoan dung; đó là sự xuất hiện và phát triển những vấn đề toàn cầu mà chúng chỉ có thể được giải quyết dựa trên kết quả cộng tác của cả cộng đồng quốc tế, điều đó đòi hỏi việc hình thành tư duy hiện đại của lớp trẻ; sự phát

triển kinh tế năng động, sự giảm bớt nhu cầu lĩnh vực lao động không hay ít thạo nghề, những biến đổi sâu sắc trong phạm vi việc làm đã xác lập nhu cầu thường xuyên phải nâng cao trình độ nghề nghiệp và đào tạo nhân công cũng như mức năng động nghề của họ; vai trò nguồn tư bản người đã tăng lên tạo ra đến 70 - 80% mức giàu có quốc dân của những nước phát triển đã thôi thúc sự phát triển tích cực và vượt trội của giáo dục không chỉ đối với thế hệ trẻ mà còn cả với người lớn.

Vấn bản còn nhấn mạnh hệ thống giáo dục quốc dân là nhân tố quan trọng bảo vệ vị thế nước Nga trong các nước lớn dẫn đầu thế giới, uy tín của Nga trên trường quốc tế với tư cách một nước phát triển cao về văn hoá, khoa học, giáo dục.

Giáo dục còn có ý nghĩa đặc biệt trong công cuộc hợp tác hiệu quả và bảo vệ không gian văn hoá chung của các nước SNG, hỗ trợ giáo dục cho đồng bào Nga ở nước ngoài.

b. Đòi hỏi mới của xã hội đối với giáo dục Nga

Những nhận thức mới rất đáng lưu ý là: Nhà trường phải trở thành nhân tố nhân văn hoá quan trọng nhất của mối quan hệ kinh tế - xã hội, hình thành lối sống mới của cá nhân. Xã hội hiện đại cần những con người có trình độ giáo dục hiện đại, có đạo đức, biết kinh doanh, có thể độc lập quyết đoán trước mọi tình huống đã lựa chọn, biết dự báo hậu quả có thể, có khả năng hợp tác, có tính năng động và cơ động, năng lực kiến thiết, có ý thức trách nhiệm trước số phận của đất nước. Sự phát triển giáo dục gắn mật thiết hữu cơ với sự phát triển khoa học do vậy ngày

nay cùng với khoa học, giáo dục càng trở thành động lực hùng hậu của tăng trưởng kinh tế, nâng cao tính hiệu quả và năng lực cạnh tranh của nền kinh tế quốc dân, là một trong những nhân tố quan trọng nhất đảm bảo an ninh và sự hùng cường quốc gia cũng như sự an toàn của mỗi công dân, v.v.. Sự đổi mới giáo dục phải giữ vai trò then chốt trong sự bảo tồn các dân tộc, nguồn gen của chúng, đảm bảo sự phát triển bền vững, có tính động của xã hội Nga - một xã hội có mức sống cao, pháp quyền - công dân, thạo nghề nghiệp và đời sống văn hoá. Xã hội mới đòi hỏi giáo dục phải đảm bảo quyền học tập bình đẳng của lớp trẻ được hưởng nền giáo dục có chất lượng hoàn hảo phù hợp với lợi ích và thiên hướng của chúng, không lệ thuộc vào nguồn thu nhập vật chất của gia đình, nơi cư trú, nguồn gốc dân tộc và tình trạng sức khoẻ. Một nhiệm vụ quan trọng của giáo dục còn là đào tạo tinh hoa nghề nghiệp, phát hiện và hỗ trợ những trẻ em, thanh niên có năng khiếu và có tài nhất.

c. Tình trạng giáo dục Nga và sự cần thiết hiện đại hoá giáo dục

Sự phát triển giáo dục nước Nga vào cuối những năm 80 và đầu những năm 90 của thế kỷ trước đã tiến hành đa dạng hoá loại hình nhà trường và có nhiều phương án chương trình học tập để lựa chọn, chủ trương thành lập, phát triển giáo dục ngoài công lập, sự tự chủ chuyên môn trong khu vực giáo dục đại học. Điều đó được thể hiện và khẳng định trong nội dung Luật giáo dục Liên bang Nga. Nhưng đầu những năm 1990, sự khủng hoảng cả hệ thống

xã hội - kinh tế đã kìm hãm những biến đổi tích cực. Trên nhiều mặt nhà nước Nga đã “thả nổi” giáo dục vào lúc đáng lý ra phải quan tâm để giáo dục tự khẳng định. Trong điều kiện đó phần nhiều giáo dục đã tách khỏi những nhu cầu đất nước. Trong điều kiện hiện nay càng không thể để giáo dục ở trong tình trạng đóng kín nội bộ và tự hoàn chỉnh.

Giáo dục Nga trong những năm qua có những yếu kém sau: Nội dung giáo dục phổ thông lạc hậu và quá tải không đảm bảo cung cấp cho học sinh tốt nghiệp phổ thông kiến thức cơ bản, thành phần quan trọng nhất của chuẩn giáo dục trong thế kỷ hiện nay về các môn như toán, tin học (bao gồm những kỹ năng tìm kiếm và chọn lọc thông tin), tiếng Nga và tiếng nước ngoài, những môn xã hội và nhân văn (kinh tế, lịch sử, luật). Giáo dục nghề nghiệp còn chưa đáp ứng mức độ cần thiết giải quyết “vấn đề cán bộ” đảm bảo yêu cầu mới của trình độ thành thạo nghề. Nhiều học sinh tốt nghiệp trường nghề không thể tìm được việc làm đáp ứng cuộc sống kinh tế hiện đại. Tình trạng phân hoá mức thu nhập giữa các thành phần dân cư cùng với sự yếu kém của giáo dục như vậy đã khơi sâu thêm sự bất bình đẳng về quyền đạt tới chất lượng giáo dục phụ thuộc vào nguồn thu nhập gia đình. Nhà nước chưa đảm bảo mức chi tiêu cần thiết cho giáo dục, thực hiện tăng lương cho nhà giáo và tăng cường khuyến khích chất lượng, tính hiệu quả của lao động giáo dục. Biện pháp bảo lãnh quốc gia sẽ kết hợp với việc tăng cường vai trò các cơ quan chính quyền nhà nước và quản lý giáo dục cùng với xã hội đảm bảo chất lượng cao và hiện đại hoạt động của các cơ sở, cơ quan giáo dục và việc phân tích hệ thống nhu cầu tương lai thị trường lao động.

d. Mục tiêu và nhiệm vụ chính của hiện đại hoá giáo dục

Nhiệm vụ chính của chính sách giáo dục Nga là đảm bảo chất lượng hiện đại của giáo dục trên cơ sở bảo đảm tính cơ bản của nó phù hợp với những đòi hỏi trước mắt và tương lai của cá nhân, xã hội và quốc gia.

Hiện đại hoá giáo dục là nhiệm vụ của nhà nước và của toàn dân, không phải và không thể thực hiện như là một dự án cấp bộ. Quyền lợi của xã hội, quốc gia trong giáo dục không luôn luôn trùng khớp với quyền lợi ngành của chính hệ thống giáo dục, do vậy việc xác định những phương hướng hiện đại hoá và phát triển giáo dục không thể đóng khung trong phạm vi cộng đồng giáo dục và Bộ Giáo dục. Mọi công dân Nga, mọi gia đình và xã hội cha mẹ, các hệ thống chính quyền nhà nước cấp liên bang và các vùng miền, các cơ quan tự quản địa phương, hội nghề nghiệp - sư phạm, các tổ chức khoa học, văn hoá, thương mại và xã hội phải trở thành chủ thể tích cực của chính sách giáo dục.

Mục tiêu hiện đại hoá giáo dục nhằm tạo cơ chế phát triển hệ thống giáo dục một cách bền vững. Để đạt mục tiêu trên phải giải quyết hàng loạt nhiệm vụ ưu tiên hàng đầu liên quan với nhau như sau:

- Đảm bảo sự bảo lãnh quốc gia đối với quyền được học tập và bình đẳng cơ hội tiếp nhận giáo dục hoàn chỉnh;

- Đạt được chất lượng mới, hiện đại giáo dục tiên học đường, phổ thông, chuyên nghiệp;

- Hình thành trong hệ thống giáo dục những cơ chế chuẩn mực - pháp lý, tổ chức - kinh tế thu hút và sử dụng các nguồn ngoài ngân sách;

- Nâng cao vị thế xã hội và trình độ nghề nghiệp của nhân viên giáo dục, tăng cường hỗ trợ nhà nước và xã hội đối với họ;

- Phát triển giáo dục như là hệ thống quốc gia - xã hội mở trên cơ sở phân chia trách nhiệm giữa các chủ thể chính sách giáo dục và đề cao vai trò của tất cả các thành viên quá trình giáo dục gồm học viên, nhà giáo, bố mẹ, cơ sở giáo dục. Chính sách giáo dục cơ bản, hiện đại của nhà nước là hướng vào địa chỉ xã hội và cân bằng quyền lợi xã hội. Mục tiêu chiến lược hiện đại hoá giáo dục chỉ có thể đạt được nếu có được mối liên đới trách nhiệm thường xuyên giữa hệ thống giáo dục với những đại diện quốc gia thuộc các lĩnh vực kinh tế, khoa học, văn hoá, bảo vệ sức khoẻ, giữa tất cả những Bộ, ngành chính phủ và cơ quan xã hội liên quan, với bố mẹ và người sử dụng lao động.

- Thực hiện hiện đại hoá giáo dục thực ra đụng chạm đến từng gia đình Nga. Thực chất những biến đổi giáo dục, mục tiêu, phương hướng, phương pháp của những biến đổi đó phải được giải thích thường xuyên cho dân chúng, còn các ý kiến xã hội phải được các cơ quan quản lý giáo dục và những người lãnh đạo các cơ sở giáo dục chú ý nghiên cứu và cần được tính đến khi tiến hành hiện đại hoá giáo dục.

1.2. Những ưu tiên của chính sách giáo dục

Chính phủ Nga đề ra 6 nội dung chính sách ưu tiên giáo dục, chúng tôi xin tóm lược:

a. Bảo đảm sự bảo lãnh quốc gia về quyền được học tập có chất lượng của công dân

Hiến pháp Liên bang Nga đảm bảo quyền giáo dục

của công dân, nhưng do điều kiện xã hội - kinh tế phức tạp những đảm bảo ấy không được thực hiện đầy đủ. Chính phủ Nga tiến hành những biện pháp khả thi trên cơ sở thiết lập những điều kiện pháp lý và kinh tế nhằm đảm bảo giáo dục trung học phổ thông (hoàn chỉnh) không mất tiền, bình đẳng học tập của mọi công dân Nga, tiếp nhận giáo dục theo chuẩn quốc gia.

Thực hiện quyền được học tập có chất lượng phải được tiến hành nhiều mặt khác nhau như: Học tập trong điều kiện được trang bị và hướng dẫn sử dụng các cơ sở vật chất - kỹ thuật, thư viện, tài liệu học tập; học trong điều kiện học viên được đảm bảo an toàn tâm lý, sinh lý, quyền cá nhân được bảo vệ ngay trong cơ sở giáo dục; thực hiện trợ giúp gia đình về xã hội - sư phạm, tâm lý - sư phạm, dự báo sớm nguồn phát triển của trẻ. Học viên được biết thông tin về thực trạng và nhu cầu thị trường lao động, mức chi cho nhà trường mà nhà nước phải cung cấp tài chính, về yêu cầu chất lượng học tập, về chuẩn quốc gia giáo dục. Tiến hành đổi mới việc đánh giá giáo dục, thi tốt nghiệp, thi tuyển vào trường chuyên nghiệp trung học, đại học, thí điểm tiến tới tổ chức thi quốc gia hợp nhất. Thực hiện giáo dục phân hoá ở bậc phổ thông trung học hoàn chỉnh, hướng vào học tập cá thể hoá, xã hội hoá học viên, có tính đến nhu cầu thị trường lao động. Đối với giáo dục ở nông thôn, với trẻ khiếm năng, trẻ có năng khiếu đều được nhà nước chăm lo thích đáng, v.v..

b. Tạo điều kiện nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông

Nhận thức vị trí của giáo dục phổ thông khi tiến hành

hiện đại hoá giáo dục có điểm mới. Hiện đại hoá có nghĩa là không phải chỉ hướng học sinh nắm vững tổng thể kiến thức, mà còn hướng vào sự phát triển nhân cách, khả năng nhận thức và sáng tạo. Trường phổ thông hình thành hệ thống hoàn chỉnh kiến thức phổ thông, kỹ năng, kỹ xảo, cùng kinh nghiệm hoạt động độc lập và tinh thần trách nhiệm cá nhân của học sinh, tức là những năng lực then chốt, những phẩm chất hiện đại cần thiết. Dựa trên những kinh nghiệm giáo dục Nga và của nhà trường Xôviết phải phát huy những truyền thống tốt đẹp nhất về giáo dục toán - tự nhiên, nhân văn và thẩm mỹ. Nhiệm vụ giáo dục phải được ưu tiên hàng đầu, phải trở thành một hoạt động sư phạm có tổ chức, tích hợp trong quá trình học tập, phát triển chung. Nhiệm vụ giáo dục quan trọng bậc nhất là hình thành ở học sinh ý thức trách nhiệm công dân và tính tự giác tuân thủ pháp luật, tâm hồn và văn hoá, tính sáng tạo, tính tự lập, lòng bao dung, khả năng xã hội hoá thành công trong xã hội và thích ứng với thị trường lao động. Đặc biệt coi trọng giáo dục gia đình. Tăng cường vai trò của các môn học nhân văn, đẩy mạnh giáo dục hướng nghiệp, giáo dục lao động, đảm bảo thoát nạn mù vi tính phổ thông, v.v..

c. Tạo điều kiện nâng cao chất lượng giáo dục chuyên nghiệp

Nhà nước hướng tới giáo dục chuyên nghiệp như là người bảo lãnh chất lượng chương trình và dịch vụ giáo dục phổ thông cũng như chuyên nghiệp không lệ thuộc vào hình thức tổ chức - pháp nhân. Tiến hành hiện đại hoá nội

dung và cấu trúc giáo dục chuyên nghiệp phù hợp với đòi hỏi của những ngành công nghệ mới, lĩnh vực dịch vụ, văn hoá, quân đội, công vụ nhà nước. Nhu cầu phát triển kinh tế, xã hội, khoa học, kỹ thuật, công nghệ, thị trường lao động liên bang và vùng miền cũng như nhu cầu tương lai của sự phát triển chúng chính là nhân tố cơ bản của sự đổi mới giáo dục chuyên nghiệp. Phải nghiên cứu một cách hệ thống, thường xuyên nhu cầu hiện tại và tương lai của thị trường lao động về các loại nhân lực lành nghề khác nhau có nghiên cứu xu thế quốc tế. Trên cơ sở đó mà xác định hệ thống giáo dục chuyên nghiệp, với cấu trúc nhiều bậc thiết thực của giáo dục đại học. Kết quả dự báo nhu cầu thị trường lao động cũng như mô hình mới của các cơ sở giáo dục chuyên nghiệp phải được thông báo cho dân cư qua phương tiện thông tin đại chúng. Phải xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật của các trường chuyên nghiệp các cấp phù hợp yêu cầu đào tạo. Phải cập nhật hoá nội dung và nâng cao chất lượng đào tạo nghề ở mọi cấp giáo dục chuyên nghiệp hướng theo chuẩn quốc tế. Tăng cường hoạt động đào tạo theo hướng tích hợp, tập trung, giao trách nhiệm và hướng các cơ sở giáo dục chuyên nghiệp sơ cấp, trung học đáp ứng nhu cầu thị trường lao động địa phương. Cải cách mạnh mẽ công tác quản lý giáo dục chuyên nghiệp, v.v..

Tiến hành những biện pháp đổi mới chất lượng giáo dục chuyên nghiệp, đơn cử như dự báo nhu cầu thị trường lao động, tạo sự hợp tác giữa mạng lưới các cơ sở giáo dục, cơ quan thông tấn, cơ sở dịch vụ việc làm, phối hợp giữa các đơn vị sản xuất kinh doanh dịch vụ sử dụng lao động,

các cơ quan nghiên cứu, các trường khối giáo dục chuyên nghiệp trong việc đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu thị trường lao động, yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, những lĩnh vực công nghệ mới, công nghệ cao, đảm bảo cho những sinh viên tốt nghiệp trường nghề tìm được việc làm trong thị trường lao động vận hành theo cơ chế kinh tế thị trường, v.v..

Tiếp tục thực hiện chương trình nhánh "Trường đại học Nga" của chương trình liên bang phát triển giáo dục.

d. Xây dựng quan hệ hiệu quả kinh tế trong giáo dục

Xuất phát từ chính sách giáo dục như là một lĩnh vực kinh tế ưu tiên, để thực hiện hiện đại hoá giáo dục nhà nước sẽ nhất quán tăng cường đảm bảo tài chính của nhà nước đối với những nhu cầu thiết yếu của giáo dục, sẽ tiến hành 16 giải pháp cụ thể theo nguyên tắc trên. Văn bản nhấn mạnh một chủ trương quan trọng là tăng cường đồng thời nguồn ngân sách nhà nước đảm bảo (nguồn chủ yếu) kết hợp với giải pháp huy động, thu hút nguồn đóng góp bổ sung thường xuyên ngoài ngân sách về tài chính - vật tư của xã hội, gia đình, cộng đồng địa phương, xí nghiệp.

e. Đảm bảo hệ thống giáo dục có đội ngũ cán bộ trình độ cao được sự hỗ trợ của nhà nước và xã hội

Nhà nước coi việc chăm lo cải thiện đời sống vật chất và nâng cao vị thế xã hội của nhân viên giáo dục như là một nhiệm vụ ưu tiên của chính sách giáo dục. Trong phạm vi thực hiện chương trình nhánh "Những cán bộ giáo dục Nga" của chương trình liên bang phát triển giáo dục phải tính đến các giải pháp khắc phục những xu thế tiêu

cực về cán bộ giáo dục, nhằm nâng cao uy tín xã hội và trình độ nghề nghiệp của cán bộ giáo dục. Có hệ thống các giải pháp như sau:

- Nâng cao vị thế xã hội của các nhân viên giáo dục, mọi cán bộ giáo dục phải được đảm bảo khả năng thực hiện quyền về tham gia quản lý giáo dục. Xây dựng các nguyên lý và phương hướng chính sách giáo dục, tự do thu nhận thông tin liên quan đến giáo dục, sử dụng miễn phí nguồn thư viện công, đảm bảo diện tích nhà ở, nhận được những điều kiện sống cần thiết phù hợp luật pháp Liên bang Nga.

- Tăng cường hỗ trợ nhà nước và khuyến khích lao động đối với cán bộ sư phạm và quản lý giáo dục (8 nội dung).

- Nâng cao trình độ nghiệp vụ sư phạm cho cán bộ giáo dục bao gồm hàng loạt giải pháp cụ thể để nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục, bồi dưỡng nâng cao trình độ thường xuyên cho mọi loại hình cán bộ giáo dục các cấp.

g. Quản lý phát triển giáo dục trên cơ sở phân trách nhiệm giữa các chủ thể chính sách giáo dục

Tinh thần tổng thể của nội dung phần này là đổi mới hoạt động quản lý giáo dục nhằm thực hiện hiện đại hoá giáo dục theo nguyên tắc:

Thứ nhất, tính “mở” của giáo dục như là hệ thống của nhà nước - xã hội;

Thứ hai, chuyển từ mô hình gia trưởng sang mô hình trách nhiệm liên đới trong lĩnh vực giáo dục, tăng cường vai trò của tất cả các chủ thể chính sách giáo dục có tác động qua lại.

1.3. Phương hướng, các giai đoạn và các giải pháp chính thực hiện chính sách giáo dục

Hiện đại hoá giáo dục là một chương trình quốc gia quy mô, được thực hiện dựa vào sự hỗ trợ của xã hội. Nó phải đưa lại thành quả chất lượng mới cho giáo dục Nga, trước hết phải đảm bảo đáp ứng đòi hỏi hôm nay và mai sau của đời sống đất nước hiện đại.

Kế hoạch hiện đại hoá giáo dục mười năm được chia thành hai bước lớn. Giai đoạn năm năm đầu chia thành 2 giai đoạn nhỏ 2001 - 2003 và 2004 - 2005. Về giai đoạn này nội dung kế hoạch đã được đề ra trong “Chương trình Liên bang phát triển giáo dục 2000 - 2005” bởi vậy văn bản này cụ thể hoá thành 10 giải pháp thực hiện trong giai đoạn nhỏ 2001 - 2003, tiếp đó phác ra những giải pháp quan trọng của tiểu giai đoạn 2004 - 2005 và giai đoạn nửa thập kỷ sau.

Cuối cùng văn bản quy định thành lập “Hội đồng phối hợp đảm bảo thực hiện nội dung hiện đại hoá giáo dục giai đoạn đến 2010” gồm 21 thành viên do Bộ trưởng Bộ Giáo dục Liên bang Nga làm chủ tịch, 5 thứ trưởng, Bộ trưởng giáo dục chính phủ vùng Mátxcơva, một số hiệu trưởng các trường đại học, trường phổ thông, trường chuyên nghiệp, lãnh đạo một số cục, vụ, viện thuộc Bộ Giáo dục Liên bang Nga.

2. Suy nghĩ về bài học thực hiện (Chiến lược) của nước ta qua kinh nghiệm xây dựng chương trình hiện đại hoá giáo dục của Liên bang Nga

Nghiên cứu văn bản pháp quy trên thiết nghĩ có thể

đối chiếu với nội dung "Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001-2010", không những để so sánh phát hiện cái chung, cái riêng mà còn tìm ra bài học nào đó có ích trong việc đổi mới nhận thức vai trò giáo dục đối với sự phát triển kinh tế - xã hội của nước ta nói chung và tìm những giải pháp cụ thể thực hiện chiến lược.

2.1. So sánh và một vài kiến giải về nội dung hai văn bản

Tuy bố cục đề mục hai văn bản có khác nhau nhưng cả hai đều đề cập đến những vấn đề nội dung chung như đánh giá thực trạng giáo dục mỗi nước trong thời gian thập kỷ cuối thế kỷ XX (Liên bang Nga thời hậu cộng sản, Việt Nam thời kỳ đổi mới, chủ yếu sau năm 1990), nêu lên những thành tựu, những yếu kém của hệ thống giáo dục. Tiếp đó, hai văn bản đều phát biểu nhận thức về mối quan hệ giữa sự biến động và phát triển chính trị, kinh tế, xã hội hiện nay và trong tương lai gần của mỗi quốc gia cũng như tình hình và những xu thế phát triển quốc tế hiện nay đối với phát triển sự nghiệp giáo dục của nước mình, qua đó vạch ra thời cơ và thách thức đối với nền giáo dục của mỗi nước; các nhiệm vụ, những mục tiêu cụ thể, các giai đoạn và những giải pháp thực hiện chương trình phát triển giáo dục trong thập kỷ đầu thế kỷ XXI. Tuy trình độ phát triển hai nền giáo dục Việt Nam và Nga chưa cùng "đẳng cấp" và có nhiều điểm sai khác nhau nhưng qua hai văn bản này chúng ta nhận thấy trình độ đổi mới nhận thức về giáo dục trong xã hội hiện đại của nước ta nhìn chung phù hợp xu thế chung của giáo dục thế giới. Về điểm

này tuy người Nga vốn có một nền giáo dục đã từng là bậc thầy nhưng chúng ta vẫn có những đổi mới tư duy giáo dục không bị tụt hậu so với nước bạn, mặc dù hàng chục năm nay chúng ta chưa có dịp tiếp cận trao đổi thông tin giáo dục với Liên bang Nga. Nói riêng, nếu xét về mặt 'công nghệ' xây dựng bản Chiến lược giáo dục thì thật cần ghi công cho những nhà thiết kế Chiến lược này. Và thiết nghĩ Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, cơ quan thường trực Ban xây dựng "Chiến lược" do Thủ tướng Chính phủ làm Trưởng ban đáng cho chúng ta chia sẻ niềm phấn khởi và vinh dự vì các Bạn được nhận lời cảm ơn (thực chất là một sự khen ngợi) về thành tích xây dựng thành công dự thảo Chiến lược trình Bộ và Chính phủ mà Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Trần Văn Nhung thay mặt Bộ phát biểu trong bài mở đầu "Diễn đàn giáo dục Việt Nam" do Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng Ngân hàng Thế giới và một số tổ chức quốc tế tại Việt Nam phối hợp đồng tổ chức tại Hà Nội ngày 25-6-2002.

Theo chúng tôi tuy cùng đề cập đến dự báo và định hướng phát triển giáo dục của nước mình giai đoạn 2001 - 2010 nhưng mỗi văn bản mang đặc thù riêng. Về "Chiến lược" thực chất gần như là bản chương trình, kế hoạch mười năm phát triển giáo dục nhằm cụ thể hoá và thực hiện đường lối, chính sách giáo dục đã được nêu ra trong các văn kiện của Đảng Cộng sản Việt Nam (các Nghị quyết Trung ương 4 khoá VII, Trung ương 2 khoá VIII, Đại hội VIII, Đại hội IX) thành một văn bản pháp lệnh cấp Chính phủ, do vậy không bàn đến lý luận giáo dục, nhưng văn bản hiện đại hoá giáo dục của Nga nặng về trình bày các

quan niệm phát triển giáo dục theo hướng hiện đại hoá thực hiện trong một thập kỷ, còn kế hoạch phát triển giáo dục đã được xác định trong Luật Liên bang về chương trình phát triển giáo dục 2000 - 2005 (Sau này nếu xây dựng chương trình phát triển giáo dục có thể từ 2006 - 2010 thì theo luật giáo dục Liên bang Nga phải thông qua Duma quốc gia Nga và Thượng viện được Tổng thống chuẩn y ký công bố thành Luật Liên bang). Do đó văn bản này của Nga chủ yếu là sự phát triển về đổi mới nhận thức và lý luận giáo dục của nước Nga hậu Xôviết vốn đã được trình bày trong các luật giáo dục Liên bang Nga, các Luật Liên bang về giáo dục, văn bản pháp quy quan trọng như là "Chủ nghĩa dân tộc giáo dục Liên bang Nga đến 2005".

Từ đó ý nghĩa cần phân tích để tham khảo bài học cho giáo dục Việt Nam trong văn bản này là ở giá trị lý luận và nhận thức mới về giáo dục trong giai đoạn hiện nay, với những đặc điểm mà đất nước và nền giáo dục của hai nước đều phải đối mặt và thích ứng như toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế, kinh tế tri thức (hậu công nghiệp), kinh tế thị trường, những vấn đề lớn có tính toàn cầu, v.v.. Tuy nhiên cần phải nghiên cứu cả những văn bản luật đã nói ở trên thì mới có tầm nhìn tổng thể và hệ thống.

2.2. Một số suy nghĩ về bài học thiết thực nhằm thực hiện tốt Chiến lược

Trước hết đó là những nhận thức mới của các nhà lý luận và nhà quyết sách Nga về giáo dục. Chúng ta có thể tham khảo các tiếp cận trong việc xác định mục tiêu và nội dung hiện đại hoá giáo dục của Nga. Hiện đại hoá giáo dục

tức là phải đổi mới thực sự tư duy giáo dục trong thời đại hiện nay một cách toàn diện về vai trò của sự nghiệp giáo dục trong điều kiện kinh tế - xã hội của đất nước đang chuyển đổi phù hợp với mục tiêu chính trị đặt ra. Tuy nhiên cần thấy sự độc lập tương đối giữa văn hoá - giáo dục với chính thể. Bởi vậy giữa các nước dù có chính thể khác nhau nhưng đều có những nhận thức về giáo dục như nhau, tuy nhiên tuỳ đặc điểm chính trị, kinh tế, xã hội, văn hóa truyền thống mỗi nước mà chính sách giáo dục của từng nước có nét đặc thù. Như trên đã đề cập, chúng ta đã có những nhận thức mới về giáo dục phù hợp đặc điểm thời đại, nhưng sự phát triển khoa học giáo dục của ta chưa theo kịp, chưa xây dựng được cơ sở lý luận làm sáng tỏ quan điểm giáo dục mới, chưa hay chậm xây dựng được hành lang pháp lý mới thể chế hóa chính sách giáo dục do sự đổi mới tư duy đem lại để vận hành được các cơ chế quản lý giáo dục mới trong đời sống nhà trường và xã hội. Chính những điểm này chúng ta học hỏi ở người Nga hiện nay được nhiều vì họ đã có nhiều thành quả quan trọng và đã thực hiện một cách có bài bản.

Chúng ta thường nói nhiều đến hiện đại hoá, chuẩn hoá, xã hội hoá, dân chủ hoá trong giáo dục nhưng còn dừng lại ở mức ý tưởng chứ chưa xây dựng thành lý luận (Bàn đến thì nhiều nhưng chưa có sự thảo luận, tranh luận để thống nhất và càng chưa có công trình nghiên cứu khách quan, đáng tin cậy), song Liên bang Nga đã giải quyết những vấn đề này về lý luận và về cơ chế pháp lý tương đối đồng bộ, các mô hình cơ sở giáo dục mới đã tồn tại và phát huy tác dụng thực tế. Nay văn bản này chuyên

đề cập đến quan niệm hiện đại hoá giáo dục. Đó là kinh nghiệm quý giá cho chúng ta tham khảo, theo chúng tôi nhận thức mới về giáo dục của Liên bang Nga gợi cho chúng ta nhiều điều bổ ích.

Về mục tiêu hiện đại hoá giáo dục thì nhà nước Nga quan niệm là nhằm tìm được cơ chế vận hành phát triển giáo dục một cách bền vững.

Về vai trò của giáo dục thì người Nga xác định giáo dục cùng với khoa học trở thành động lực hùng hậu phát triển kinh tế - xã hội. Giáo dục còn đóng vai trò to lớn đối với sự phát triển mọi mặt của đất nước: như an ninh - quốc phòng và quốc gia, nâng cao vị thế của đất nước trên trường quốc tế, để vượt lên thử thách chống nguy cơ tụt hậu của nước nhà trước các xu thế mới của thế giới.

Về ý nghĩa chiến lược phát triển giáo dục thì có những nhận thức rất rõ ràng như vai trò của nhà nước có tính cơ bản và quyết định, là sự nghiệp chung cùng chia sẻ trách nhiệm thuộc mọi chủ thể của chính sách ưu tiên giáo dục, quan hệ đến từng gia đình. Nói đến chính sách ưu tiên cho giáo dục là ưu tiên số một ngay đối với mỗi gia đình. Nhà nước phải ưu tiên về ngân sách, cung cấp vật tư - kỹ thuật, về chính sách đối với nhân viên giáo dục (vị thế xã hội, quyền lợi kinh tế đời sống vật chất, nâng cao trình độ nghiệp vụ).

Quan niệm hiện đại hoá giáo dục phải đề cập đến chất lượng thực chất của giáo dục mà người học phải được quyền hưởng, đặc biệt phải lo đến dạy nghề có hiệu quả và việc làm cho người học sau khi học xong trường nghề trong nền kinh tế thị trường có sự cạnh tranh trên thị trường lao động.

Giáo dục cũng được quan niệm là một lĩnh vực kinh tế, một nhận thức rất mới chúng ta cần nghiên cứu học hỏi.

Tóm lại, chúng ta còn có thể tìm được nhiều điểm nhận thức mới khác về giáo dục khi nghiên cứu sâu từng mặt của văn bản này và những văn bản pháp lệnh khác về giáo dục của Liên bang Nga. Các văn bản này không còn là các quan niệm, chính sách chung chung mà đã thành hành lang pháp lý có sức mạnh “toàn bộ máy nhà nước, mọi công dân Nga phải thi hành” thể hiện tính chất nhà nước pháp quyền - công dân của Liên bang Nga.

Chúng ta có quyền vui mừng về thành tích lớn lao về giáo dục đã đạt được trong thời kỳ đổi mới như Chiến lược đã nêu ra, tuy nhiên như trong nhiều bài viết của chúng tôi đã đề cập nếu chúng ta sớm biết khai thác những kinh nghiệm mới về giáo dục đổi mới của Liên bang Nga thì có thể hạn chế được nhiều thiếu sót trong giáo dục do tình trạng non kém về mặt lý luận và thiếu kinh nghiệm trong việc xây dựng hành lang pháp lý về giáo dục của nước ta.

Trong khuôn khổ báo cáo như đã giới hạn từ đầu, chúng tôi chỉ kiến nghị những vấn đề liên quan đến hai văn bản cụ thể nói trên. Chúng tôi đã và sẽ còn cố gắng nhiều để thông tin cho các nhà quản lý, cán bộ giáo dục, nhà giáo Việt Nam những biến đổi mới về giáo dục nước Nga hậu Xôviết với kỳ vọng cùng tìm những gì bổ ích cho giáo dục Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Zakon rossiiskoi federaxii ob obrazovanii*, 10-7-1992, Moskva, Kremli.

2. *Rosiiskaia federaxia. Federalnui zakon o vnexenii izmenenii i dopolnenii v Zakon Rosiiskoi Federasii "Ob obrazovanii"*, 13-1-1996, Moskva, Kremli.

3. *Federalnui zakon ob utverjdenii federalnoi programmu razvitia obrazovania*, 10-4-2000, Moskva, Kremli.

4. *Konxepxia modernizaxii rossiiskogo obrazovania na period do 2010 goda*, 29-12-2001, N. 1756 – p.G. Moskva.

5. O.N.Smolín: *Rossiiskaia naxionalnaia doktrina obrazovania: razmutslenia nad konxepxiei*, Pedagogika, N.7-1999, str.3 - 14.

6. Quyết định số 201/2001/QĐ-TTg ngày 28-12-2001 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt "Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010".

7. Đảng Cộng Sản Việt Nam - Ban Chấp hành Trung ương (Số 14-KL/TU): *Kết luận của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII, phương hướng phát triển giáo dục - đào tạo, khoa học và công nghệ từ nay đến năm 2005 và đến năm 2010*.

8. Quyết định số 3978/QĐ-BGD&ĐT-VP ngày 29-8-2002 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành Chương trình hành động của ngành giáo dục thực hiện Kết luận Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá IX và Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2001 - 2010.

9. Nguyễn Như Ất: "Giáo dục Liên bang Nga thời kỳ hậu Xôviết" (tài liệu tham khảo nội bộ), *Bản tin thông tin phục vụ lãnh đạo*, Trung tâm thông tin, Ban Khoa giáo Trung ương, Hà Nội, 9-2001.

10. Nguyễn Như Ất: "Tìm hiểu chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010", *Bản tin thông tin phục vụ lãnh đạo*, Trung tâm thông tin, Ban Khoa giáo Trung ương, Hà Nội, 6-2002.

11. Nguyễn Như Ất: "Giáo dục nước Nga - Lựa chọn mô hình

nào?", *Khoa học và Tổ quốc*, số 17 ra ngày 5-9-2002, tr. 26 - 27.

TÓM TẮT

Báo cáo có hai phần lớn: Phần đầu tác giả giới thiệu tinh thần cơ bản của văn bản Chính phủ Liên bang Nga nhan đề "Nội dung hiện đại hoá giáo dục Nga giai đoạn đến 2010" do Thủ tướng Chính phủ Liên bang Nga chuẩn y ngày 29-12-2001, phần sau trình bày những suy nghĩ về bài học thực hiện "Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010" của Việt Nam qua tìm hiểu nhận thức về hiện đại hoá giáo dục Liên bang Nga.

Trong phần 2 tác giả so sánh và dẫn ra một số kiến giải về nội dung của hai văn bản pháp lệnh nói trên, điều nổi bật là nhận thức rằng Đảng và Nhà nước ta đã có sự đổi mới tư duy về giáo dục không bị tụt hậu so với nhận thức về vai trò giáo dục của thế giới hiện nay và của Liên bang Nga thể hiện qua văn bản này, rằng việc xây dựng văn bản "chiến lược" là một thành công quan trọng của ngành giáo dục Việt Nam; tiếp đó bài viết đề cập đến suy nghĩ của tác giả về một số bài học thiết thực cho giáo dục Việt Nam trong việc tiếp tục đổi mới tư duy giáo dục và lựa chọn các giải pháp ưu tiên phát triển giáo dục trong thập kỷ đầu của thế kỷ XXI theo hướng quan niệm hiện đại hoá giáo dục của Liên bang Nga.

SUMMARY

Article has two main sections: At first setion, author introduces the basely spirit of a Russia Federation's written with topic "Modernization of Russia education for 2010" which was approved by Primer Minister of Russia Federation dated

29-12-2001. The of implementation lessons in order to service for educational strategy of Vietnam that Vietnam can be learned from Russia's educational modernazation are expressed in second section.

Author compared and interpreted content of two mentioned - written above and the thought renovation for education of State and Pärty of Vietnam is remarkable point, it is not out of date compared with Russia and international reality for education. The formatting of educational strategy is important success of Vietnam. Next, the article mentioned practical lessons for thinking of education renovation constantly and selection priority solutions for education in first decade of XXIst century from Russia 's modernization form for Vietnam.

DÙNG LỜI LÊ HAY CON SỐ? SỬ DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP ĐỊNH TÍNH TRONG NGHIÊN CỨU LỰA CHỌN CÁC CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

JAMES PAULSON

Mở đầu

Báo cáo này nhằm mục đích trình bày một trường hợp sử dụng phương pháp định tính vào nghiên cứu ban đầu cho việc xây dựng một số chiến lược phát triển giáo dục. Báo cáo đề cập một vấn đề của chiến lược phát triển giáo dục cụ thể và bảo vệ việc sử dụng phương pháp định tính nhằm đưa ra các phát hiện mới về vấn đề cần nghiên cứu.

Do sự cần thiết và theo truyền thống, từ trước đến nay đa số các nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục thường dựa trên các phương pháp định lượng (Paulston, 1982). Các nhà làm chính sách, cũng như các cơ quan nhà nước luôn cảm thấy tiện lợi hơn khi các dữ liệu có thể được lượng hoá bằng con số bởi: các dữ liệu đó được coi là có độ tin cậy; cơ sở của nó có thể được kiểm chứng một cách nhanh chóng, dễ dàng; các kết quả nghiên cứu có thể được

trình bày đơn giản, dễ hiểu với công chúng, giới báo chí, cũng như các bên đối tác quan tâm. Tuy nhiên, một số lĩnh vực chiến lược phát triển giáo dục có thể được nghiên cứu một cách hiệu quả hơn khi sử dụng các phương pháp phân tích định tính (hay phân tích diễn giải).

Một ví dụ về tình huống nói trên được lựa chọn để trình bày trong báo cáo này là việc chuyển dịch từ môi trường học tập sang môi trường việc làm nói chung và hiện tượng người tốt nghiệp làm trái ngành chuyên môn được đào tạo trong trường đại học nói riêng. Cụ thể, sẽ xem xét trường hợp sinh viên tốt nghiệp sư phạm, song lại làm các công việc khác chứ không đi dạy.

Mặc dù có khá nhiều nghiên cứu đề cập đến mối liên hệ giữa đào tạo và việc làm, đặc biệt là sự gia nhập lực lượng lao động của học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông và đại học, song cho đến nay vẫn có rất ít nghiên cứu chú trọng đến việc chuyển từ môi trường học tập sang môi trường việc làm của học sinh tốt nghiệp các trường chuyên nghiệp, đặc biệt là học sinh các trường sư phạm. Các nghiên cứu hiện có thường đề cập vấn đề giáo viên mới ra trường bắt tay vào giờ học đầu tiên ra sao, điều kiện làm việc của họ thế nào, các định kiến khi mới vào nghề (Stuart & Thurlow, 2000; Tatto, 1998), các tiêu chí đánh giá kết quả công việc của họ (Turley, 1999), và các vấn đề tương tự liên quan đến việc hướng dẫn giáo viên mới làm quen dần với công việc trên lớp. Mặc dù các nghiên cứu về kinh nghiệm dạy học của các giáo viên mới ra trường là vô cùng có giá trị đối với việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, song các nghiên cứu đó có vẻ như dựa trên một

quan niệm cho rằng sinh viên sẽ nghiêm nhiên trở thành thầy giáo sau khi tốt nghiệp đại học. Thiếu sót của các công trình nghiên cứu hiện nay là chưa chú trọng đến số sinh viên sau khi tốt nghiệp sư phạm lại làm các công việc khác thay vì dạy học.

Theo số liệu về việc làm của học sinh tốt nghiệp sư phạm tỉnh British Columbia, Canada, do Hội đồng Hiệu trưởng đại học ở đây thu thập, thì ít nhất có 5% không đi dạy (Hội đồng Hiệu trưởng đại học, 2001). Mặc dù không chiếm tỷ lệ lớn trong tổng số tốt nghiệp, song số này cộng thêm 16% số trả lời rằng công việc của họ chỉ liên quan chút ít đến những gì được đào tạo, cho thấy một tỷ lệ đáng kể những người tốt nghiệp sư phạm không làm nghề dạy học.

Nhiều công trình nghiên cứu về bước chuyển dịch từ môi trường học tập sang môi trường việc làm đều có mục đích làm rõ những thay đổi về hành vi của thanh thiếu niên để nhằm tiến hành các can thiệp cần thiết với những người gặp khó khăn khi chuyển từ môi trường học tập sang môi trường việc làm (Donaldson, 1992). Các nghiên cứu này tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ lý luận như các cản trở về giới, về văn hoá, hay xã hội (Bellamy, 1993; Bourdieu & Passerson, 1990), hoặc sử dụng lý thuyết xung đột hay thuyết phê phán (Davies, 1994). Song không một cách tiếp cận nào tìm cách giải thích hiện tượng vì sao một số người lại không làm đúng ngành nghề được đào tạo.

Tương tự vậy, các công trình nghiên cứu xã hội học về việc làm đề cập nhiều đến lĩnh vực lý luận và chủ đề nội dung, song nhìn chung trọng tâm nghiên cứu là các chủ đề

về cơ cấu việc làm và nơi làm việc (Hall, 1994), ý nghĩa công việc (Ciulla, 2000) và mối quan hệ quyền lực tại nơi làm việc (Krahn & Lowe, 1998). Trong thập kỷ vừa qua, các chủ đề như 'thời việc, nạn thất nghiệp, hay tình trạng không làm việc' (Aronowitz & Difazio, 1994) được chú trọng nghiên cứu nhiều hơn (Ebaugh, 1988). Tuy vậy, nói chung các nghiên cứu trong lĩnh vực chuyển từ đào tạo sang việc làm cũng không phát hiện được lý do tại sao người ta lại đi chọn làm công việc mà họ không được đào tạo chuyên về nó.

1. Tâm quan trọng đối với chiến lược phát triển giáo dục

Theo tôi, ngoài ý nghĩa nhất định về mặt khoa học, việc xem xét lý do tại sao người ta lại không làm đúng nghề được đào tạo còn có ý nghĩa thực tiễn với những người chịu trách nhiệm xây dựng chiến lược phát triển giáo dục ở các khu vực và quốc gia, với những nhà hoạch định chính sách, với các trường đại học, và với xã hội nói chung, đặc biệt là với bản thân những sinh viên sẽ trở thành giáo viên trong tương lai.

Với những người chịu trách nhiệm xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, những nhà hoạch định chính sách giáo dục, những người mà công việc của họ là cai quản nguồn kinh phí công, thì một phần nhiệm vụ của họ là chứng tỏ cho dân chúng thấy rằng nhiều biện pháp đang được thực hiện để sử dụng tối ưu số tiền thuế của dân đóng góp cho giáo dục. Điều đó có nghĩa là tình

trạng hẳn không suôn sẻ, khi một bộ phận sinh viên được phân nào chu cấp bởi nguồn kinh phí công, lại làm trái ngành đào tạo sau tốt nghiệp.

Đối với các trường đại học và chuyên nghiệp, điều quan trọng là cần nắm được nguyên nhân tại sao một số sinh viên do họ đào tạo sau khi tốt nghiệp lại không làm đúng nghề.

Đối với giáo sư các trường sư phạm, những người mà mục đích công việc là giúp sinh viên trau dồi nghề nghiệp. Nói cách khác, biến sinh viên thành những thầy giáo trong tương lai. Nếu quá trình này diễn ra không như vậy với một lượng sinh viên đáng kể, thì đó là điều mà các giáo sư sư phạm cần quan tâm. Nếu nắm được lý do bằng cách nào, và tại sao một số sinh viên sẽ không làm nghề dạy học, thì điều đó sẽ giúp các giáo sư tìm ra biện pháp hoặc để bảo đảm cho quá trình chuyển từ môi trường học tập sang môi trường việc làm diễn ra có kết quả, hoặc để giúp sinh viên nhận thức được các lý do trên trước khi quyết định đầu tư 5 năm hay hơn thế nữa cho việc học tập.

Xã hội nói chung cũng quan tâm đến việc chuyển từ môi trường học tập sang môi trường việc làm của sinh viên sư phạm. Hậu quả xã hội khi quá trình này không thành công, sẽ làm tăng thái độ vốn đã thiếu thiện chí của xã hội với những người vừa tốt nghiệp đại học (Potter, 1997). Nhiều người trong xã hội có cảm giác rằng khoản tiền thuế mà họ đóng góp đã bị lãng phí (Grosjean, 1998), và rằng các lớp học lại mất đi một nguồn lực hiếm hoi - đó là các giáo viên trẻ có trình độ đã qua đào tạo.

Cuối cùng, hiện tượng trên có ý nghĩa cực kỳ to lớn với bản thân sinh viên. Cứ cho là mỗi sinh viên tốt nghiệp chương trình sư phạm đều đã từng có ý định trở thành thầy giáo (Mclaughlin, Pfeifer, Swanson - Owen & Yee, 1986). Những người đã hoàn thành chương trình đào tạo mà không làm nghề dạy học sẽ chịu một số hậu quả. Hậu quả thứ nhất là, mặc dù những sinh viên này hoàn thành có kết quả chương trình đào tạo đi chăng nữa, họ vẫn có cảm giác "bị thất bại". Trong một nghiên cứu về hiện tượng tự thôi việc của giáo viên lâu năm, Crick (1998) nhận xét rằng: Mặc dù các giáo viên này không còn thực hiện vai trò dạy học, song họ vẫn còn giữ được 'bản sắc' của người thầy giáo. Sự trau dồi trong quá trình đào tạo giáo viên cũng có thể để lại dấu ấn tương tự với những người tuy có tốt nghiệp song không đi dạy. Mặc dù không làm việc ở trường học, song họ vẫn có thể tự coi mình như giáo viên không đi dạy. Trong cuộc đời mình họ đã từng mong làm việc gì đó cụ thể, từng theo học đại học và đạt được các điểm số cần thiết, nhưng sau đó vì lý do này hay lý do khác hoá ra lại không làm công việc đã từng mong ước.

Báo cáo này sẽ xem xét cả cách tiếp cận nghiên cứu định lượng lẫn định tính đối với hiện tượng nói trên, cũng như những câu hỏi sẽ nảy sinh. Báo cáo chia ba phần, trong đó phần thứ nhất sẽ đề cập đến việc sử dụng phương pháp định lượng trong nghiên cứu giáo dục. Phần này sẽ trình bày bối cảnh nghiên cứu nào phù hợp phương pháp đó, và bối cảnh nào thì không. Tương tự như vậy, phần hai sẽ đề cập đến phương pháp định tính, kể cả các ý kiến xung quanh việc sử dụng các phương pháp nghiên cứu

định lượng khác nhau trong các bối cảnh khác nhau, cơ sở lý luận và triết lý nào dẫn đến điều đó. Trong phần cuối cùng, tác giả sẽ tranh luận và bảo vệ ý kiến của mình về việc sử dụng phương pháp định lượng trong một số hoạt động xây dựng chiến lược phát triển giáo dục.

Là một bộ phận không thể thiếu được trong phần trình bày của mỗi công trình nghiên cứu, việc lập luận một cách thấu đáo và chặt chẽ về phương pháp tiếp cận không chỉ gói gọn trong việc mô tả những gì sẽ được nghiên cứu, hay những gì đã từng được nghiên cứu, mà là trình bày mức độ hiểu biết vấn đề của người nghiên cứu, các câu hỏi đặt ra, mục đích nghiên cứu, các mô hình nghiên cứu nói chung, và các mô hình liên quan đến nghiên cứu cụ thể đang tiến hành nói riêng. Báo cáo này sẽ trình bày sự phức tạp của quá trình lựa chọn phương pháp nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục và chỉ ra rằng, thậm chí trong các nghiên cứu chính sách, như nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục chẳng hạn, thì phương pháp nghiên cứu không phải là điều có thể được lựa chọn ngẫu nhiên, mà trái lại nó phụ thuộc vào các câu hỏi nghiên cứu đặt ra.

Những năm gần đây, mặc dù hố ngăn cách cái được gọi là "hai chiến tuyến" (Slattery, 1999) đã có xu hướng giảm bớt, song trên thực tế vẫn còn phái thủ cựu chủ yếu tiếp cận theo phương pháp định lượng và ngược lại có những người chỉ ủng hộ tiếp cận theo phương pháp định tính. Là một người nghiên cứu từ trước tới nay luôn thoả mãn với sự chắc chắn mà các phương pháp định lượng mang lại, khi thấy các câu hỏi nghiên cứu của mình không thể giải đáp được bằng cách các công cụ tính toán thống kê quen thuộc, buộc

tác giả không chỉ thừa nhận rằng các phương pháp khác cũng đáng tin cậy và có giá trị chẳng kém những gì đã từng biết, mà còn phải chấp nhận việc sử dụng chúng.

Dưới đây là phần phân tích các cách tiếp cận khác nhau cần cân nhắc lựa chọn khi tiến hành nghiên cứu một vấn đề chiến lược phát triển giáo dục.

Như đã đề cập ở trên, nghiên cứu về đối tượng làm trái nghề đào tạo. Việc tìm hiểu các nghiên cứu hiện có chưa phát hiện được công trình nào đề cập vấn đề này. Những nghiên cứu liên quan đến vấn đề này chỉ đề cập nguyên nhân buộc người ta thôi việc, chứ không phải nguyên nhân khiến người ta không hành nghề đó. Các nghiên cứu trước đây đã xem xét trường hợp giáo viên thôi việc trong lĩnh vực giáo dục (ví dụ Archer, 2000; Crick, 1998), lẫn trường hợp các đối tượng thôi việc thuộc các nghề khác ngoài giáo dục (Ebaugh, 1998; Koenigsberg, Garet & Rosenbaum, 1994). Đa số các nghiên cứu trên được thực hiện bằng phương pháp định lượng (Crick, 1998). Dưới đây chúng ta hãy xem xét cách tiếp cận định lượng.

2. Cách tiếp cận định lượng

Trên cơ sở chủ nghĩa thực chứng luận lý (comptean positivism), cách tiếp cận định lượng cho rằng kiến thức có thể được khám phá nhờ sử dụng các phương pháp nghiên cứu khách quan và lượng hoá được. Mặc dù gần đây sự khác biệt hay hố ngăn cách giữa các phương pháp tiếp cận đã phần nào giảm bớt, cho nên nhiều nhà nghiên cứu đã sử dụng các loại phương pháp nghiên cứu khác nhau tại

các thời điểm khác nhau, tùy thuộc vào câu hỏi nghiên cứu mà họ đặt ra. Phương pháp định lượng thuần túy là một kiểu tiếp cận nghiên cứu nhằm tìm ra các kiến thức mang tính thực chứng luận lý.

Cùng với chủ nghĩa thực nghiệm lôgic (logical positivism), chủ nghĩa thực chứng luận lý (comptean positivism) do Comptơ (1798 - 1857) hình thành được mô tả với bốn luận đề sau: i/ những gì tồn tại phải được cảm nhận bằng các giác quan và là đối tượng có thể được kiểm chứng bằng thực nghiệm; ii/ sự tồn tại trên là đối tượng nghiên cứu khoa học; iii/ chỉ có tri thức được phát minh một cách khoa học mới trở thành kiến thức thực sự; iv/ những gì phi khoa học như tôn giáo, giai thoại, hay linh tính không được coi là chân lý hay tri thức (Belsey, 1997). Mục đích của chủ nghĩa thực chứng luận lý là coi khoa học và phương pháp khoa học là cách duy nhất để tìm hiểu thế giới. Như phần cuối báo cáo này sẽ chỉ ra, phương pháp khoa học không đồng nghĩa với phương pháp định lượng, mặc dù phương pháp định lượng luôn dựa trên cơ sở phương pháp khoa học. Ngoài ra, nhiều người còn cho rằng, các nghiên cứu được tiến hành bằng các phương pháp khác ngoài phương pháp định lượng, không mang tính khoa học, và do đó kết quả của chúng không thể là tri thức thực sự.

Do nguồn gốc lịch sử và triết học, phương pháp định lượng vẫn là cách tiếp cận nghiên cứu được sử dụng rộng rãi nhất trong khoa học xã hội, thậm chí với cả những nhà nghiên cứu không thuộc trường phái chủ nghĩa thực nghiệm lý luận (Becker, 1996). Các nghiên cứu định lượng

và định tính nhìn chung đều có cùng đặc điểm là được tiến hành theo phương pháp khoa học, song chúng khác nhau ở quan niệm và cách tiếp cận nghiên cứu.

Mac Millan và Schumacher (1997) đã nêu lên bảy đặc điểm phản ánh bản chất của tất cả các nghiên cứu giáo dục (không kể các nghiên cứu siêu hiện đại - postmodern). Họ nhấn mạnh rằng, cả nghiên cứu định lượng lẫn nghiên cứu định tính đều mang các đặc điểm này, song theo những cách khác nhau. Bảy đặc điểm đó là: tính khách quan; tính chuẩn xác; khả năng kiểm chứng; giải thích cặn kẽ; tính thực nghiệm; lập luận logic và xác suất (probabilistic thinking). Khi sử dụng các phương pháp định lượng, người nghiên cứu sẽ đáp ứng được các yêu cầu trên bởi phương pháp này đã được sử dụng từ lâu và các quan niệm về bản chất của nghiên cứu cũng đã được chấp nhận.

Tính khách quan sẽ đạt được một khi quá trình thu thập và phân tích số liệu sau khi được trình bày sẽ chỉ đưa ra một kết quả nghiên cứu và kết quả đó không thay đổi cho dù được người khác thực hiện đi chăng nữa.

Tính chuẩn xác sẽ đạt được một khi việc thiết kế nghiên cứu, phương pháp và quá trình triển khai được thực hiện một cách có cơ sở và đủ độ tin cậy. Trong các nghiên cứu định lượng, tính chuẩn xác đạt được thông qua việc trình bày rõ ràng các kết quả thống kê, tính toán.

Khả năng kiểm chứng thực hiện được một khi sự mô tả nghiên cứu cho phép những người khác có thể mô phỏng công việc đó.

Giải thích cặn kẽ trong nghiên cứu định tính đạt được

nhờ kết quả của việc cắt nghĩa, lý giải những hiện tượng phức tạp sao cho dễ hiểu hơn. Điều này giống như hình ảnh một cái phễu với đầu vào là những điều mơ hồ, chung chung, sau đó đơn giản dần, dễ hiểu dần và có thể tìm hiểu được khi ở đầu ra.

Tính thực nghiệm đạt được thông qua việc sử dụng dữ liệu được lượng hoá. Đó chính là lý do vì sao cách tiếp cận này có tên gọi là phương pháp định lượng.

Suy luận logic trong nghiên cứu định lượng chủ yếu mang tính diễn dịch. Có nghĩa là nếu giả thuyết nghiên cứu của một người là đúng, thì kết luận rút ra bao giờ cũng chính xác. Các kết luận rút ra bằng con đường suy luận phải luôn gắn chặt với giả thuyết nghiên cứu. Do đó, các kết luận phải được tạo ra bằng con đường thực nghiệm.

Cuối cùng, *xác suất* có thể được đảm bảo trên cơ sở sử dụng các phương pháp thống kê. Kết quả nghiên cứu không khi nào mang tính tuyệt đối hay hoàn toàn chắc chắn. Sử dụng cách tiếp cận định lượng, người nghiên cứu nhằm hạn chế tối đa sự thiếu chắc chắn thông qua các số liệu thống kê.

Các đặc điểm nói trên được các nhà nghiên cứu định lượng đảm bảo bằng nhiều cách khác nhau như được trình bày trong phần tiếp theo.

• *Bối cảnh sử dụng nghiên cứu định lượng*

Như phần trên đã đề cập, nghiên cứu định lượng dựa trên nguyên tắc suy luận logic. Cách tiếp cận này phù hợp nhất với những nghiên cứu liên quan đến suy luận bằng con số hay suy luận diễn dịch. Trong số này phải kể đến

các nghiên cứu tương quan, so sánh nguyên nhân, thực nghiệm... Tất cả các nghiên cứu trên đều nhằm tìm hiểu mối liên hệ hay sự khác biệt giữa hai hay nhiều chỉ số. Ví dụ về các bối cảnh phù hợp với phương pháp định lượng, có thể tìm thấy rất nhiều trong các tài liệu giáo dục, từ nghiên cứu lý thuyết cho đến nghiên cứu mô phỏng, kể cả việc kiểm chứng bằng phương pháp định lượng các kết quả được rút ra từ các nghiên cứu định tính.

Phương pháp định lượng ít phù hợp hơn với các trường hợp, khi việc kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu là không thể thực hiện được, ví dụ như việc điều tra một hiện tượng mà trước đó chưa từng được nghiên cứu. Tuy nhiên, nói ít phù hợp, không có nghĩa là không phù hợp. Do quá phổ biến, cho nên phương pháp định lượng có thể được sử dụng trong các bối cảnh nghiên cứu khác nhau trong lĩnh vực khoa học xã hội.

Cũng như chủ nghĩa thực nghiệm luận lý, không nên hạn chế sử dụng nghiên cứu định lượng chỉ bởi lý do, là cách tiếp cận này chỉ coi trọng tính thực nghiệm (Belsey, 1997; Silverman, 1989). Mặc dù cần hạn chế sự lạm dụng trong các nghiên cứu khoa học xã hội, phương pháp định lượng vẫn là một công cụ nghiên cứu rất quan trọng. Hơn thế nữa, một khi vị thế của nó được điều chỉnh, phương pháp này sẽ rất có ích cho những nhà nghiên cứu trước đây từng từ chối sử dụng nó. Như Silverman (1989) nhấn mạnh: "Hãy cứ đo đếm khi cần lượng hoá, và hãy cứ sử dụng phương pháp so sánh khi thích hợp...".

3. Cách tiếp cận định tính

Mặc dù không có được thâm niên sử dụng lâu dài như chủ nghĩa thực nghiệm luận lý hay cách tiếp cận định lượng, cách tiếp cận định tính bắt đầu được dùng từ thế kỷ XIX trong các nghiên cứu về dân tộc học, và nghiên cứu thực địa do các nhà nhân chủng học và xã hội học, cũng như các nhà tâm lý và tâm thần học tiến hành.

Trong khi cơ sở của phương pháp định lượng bắt nguồn từ chủ nghĩa thực nghiệm luận lý, phương pháp định tính lại không như vậy. Các loại hình cũng như phương pháp tiếp cận định tính được hình thành trên cơ sở các ngành khoa học khác nhau trong lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn. Từ ngành nhân chủng học - nguồn gốc của dân tộc học, xã hội học - đã hình thành lý thuyết cơ sở; nghiên cứu tiểu sử được hình thành từ lịch sử và xã hội học... Ngoài ra, mặc dù tất cả các nghiên cứu định tính đều có cơ sở triết lý chung nhất định, song chúng đều phản ánh các quan điểm tư tưởng của những người nghiên cứu ở các mức độ khác nhau (Creswell, 1998).

Ngược lại, tuy các nghiên cứu định lượng không mang tính bất di bất dịch, song chúng buộc phải tuân theo một trật tự nhất định, sao cho phần lớn các báo cáo trình bày theo cấu trúc tương tự nhau và những độc giả ngoại ngành vẫn có thể đọc và hiểu được. Điều đó không có nghĩa là, nếu độc giả không quen với một cách tiếp cận định tính cụ thể nào đó sẽ không hiểu gì khi đọc báo cáo, mà là các nghiên cứu được tiếp cận theo các phương pháp định tính khác nhau có hình thức và 'tinh thần' khác

nhau. Điểm chung và khác biệt của các nghiên cứu định tính so với các nghiên cứu định lượng ở chỗ, các nghiên cứu này sử dụng các lời lẽ, các hình tượng để cất nghĩa, lý giải, hoặc là sử dụng các dữ liệu không lượng hoá bằng con số để phân tích.

Creswell (1988) định nghĩa nghiên cứu định tính là "một quá trình tìm hiểu dựa trên các cách tiếp cận khác nhau để phát hiện ra các vấn đề xã hội hay nhân văn. Người nghiên cứu xây dựng một bức tranh tổng thể, toàn diện, phân tích các ý kiến, tường thuật các quan điểm của những người cung cấp thông tin, và tiến hành nghiên cứu trong một bối cảnh tự nhiên, không dàn dựng". Trong định nghĩa này không hề đề cập đến cơ sở khoa học khác nhau của các phương pháp định lượng và định tính. Creswell và Becker (1996) cho rằng, đơn giản đây là hai cách tiếp cận khác nhau để tìm hiểu thế giới, trên cơ sở đặt ra các câu hỏi nghiên cứu khác nhau và các quan niệm khác nhau khi đưa ra lý giải hay câu trả lời.

Theo Becker, người theo phương pháp tiếp cận định lượng thường sử dụng lời lẽ diễn giải trong phần nhận xét hay bình luận nghiên cứu, trong khi đó người theo cách tiếp cận định tính lại sử dụng phương pháp định lượng khi đưa ra các dữ liệu như kết quả điều tra dân số hay những con số thống kê tương tự. Ngoài ra, một số người thuộc trường phái siêu hiện đại có thể cho rằng, vì cả hai cách tiếp cận trên đều nhằm làm sáng tỏ, phát hiện tri thức, cho nên chúng có nhiều điểm giống nhau hơn là khác nhau.

Trọng tâm của báo cáo này không đi vào sự khác biệt

về bản chất khoa học của nghiên cứu định lượng và định tính, mà là xác định cách tiếp cận phù hợp nhất với việc nghiên cứu một vấn đề cụ thể của chiến lược phát triển giáo dục, đó là hiện tượng sinh viên tốt nghiệp các trường chuyên nghiệp làm trái nghề đào tạo. Như đã trình bày ở trên, sự khác biệt giữa hai "chiến tuyến" đã giảm tới mức mà chỉ có những người nghiên cứu cứng nhắc và thủ cựu nhất mới chới vờ từ cách tiếp cận này hay cách tiếp cận khác. Dĩ nhiên, hệt như trường hợp các nghiên cứu định lượng đã nêu trên, các nghiên cứu định tính hoàn toàn có thể đáp ứng được bảy đặc điểm thuộc bản chất nghiên cứu về giáo dục mà Mac Millan và Schumacher đã mô tả. Đó là các đặc điểm sau:

Tính khách quan, giống như phương pháp định lượng, ở đây tính khách quan đạt được khi việc trình bày cho thấy cách thu thập và phân tích số liệu sẽ chỉ đưa đến một kết quả duy nhất. Mặc dù tính khách quan có thể được phản ánh rõ trong nghiên cứu định tính, song khả năng mô phỏng là khó thực hiện hơn so với nghiên cứu định lượng.

Tính chuẩn xác trong nghiên cứu định tính đạt được thông qua mô tả hiện tượng một cách chi tiết thay vì lượng hoá nó như trong nghiên cứu định lượng. Vì vậy, muốn thực hiện việc mô phỏng hay nhân rộng kết quả nghiên cứu, sự chuẩn xác của ngôn từ trong nghiên cứu định tính là vô cùng quan trọng.

Khả năng kiểm chứng trong nghiên cứu định tính có thể thực hiện nhờ việc sử dụng các phương pháp định lượng để kiểm tra các kết quả mà nghiên cứu định tính đem lại, hoặc là thông qua việc nhân rộng kết quả nghiên

cứu trong một bối cảnh nghiên cứu khác.

Lý giải căn kẽ được thực hiện khi dựa trên các kết quả nghiên cứu, người nghiên cứu có thể rút ra các nhận xét tổng quát.

Tính kinh nghiệm đạt được thông qua việc phân tích các dữ liệu dưới dạng các ngôn từ, các hình dung, cũng như các dữ liệu không lượng hoá khác.

Suy luận logic trong nghiên cứu định tính thường được thực hiện thông qua việc sử dụng logic quy nạp. Nói cách khác, người nghiên cứu thường xử lý một loạt các ý kiến nhận xét, hay kết quả quan sát để đi đến một kết luận tổng hợp. Kỹ thuật hình thành lý thuyết cơ sở (grounded theory development) là một ví dụ minh họa việc nghiên cứu định tính được sử dụng để xây dựng lý luận, rồi hình thành giả thuyết, những gì có thể được kiểm chứng sau đó bằng các phương pháp định lượng.

Cuối cùng, giống như nghiên cứu định lượng, *xác suất* trong nghiên cứu định tính đạt được thông qua những cố gắng nhằm hạn chế bớt sự thiếu chắc chắn. Trong khi nghiên cứu định lượng sử dụng số liệu tính toán thống kê như một công cụ để xác định xác suất, nghiên cứu định tính sẽ tổng hợp các diễn giải trên cơ sở các dữ liệu đã được phân tích nhờ sử dụng một loạt các kỹ thuật mã hoá, lý giải (Mac Millan và Schumacher, 1997). Gần đây việc ra đời các chương trình máy tính phục vụ nghiên cứu định tính như Ethnograph và Nud*ist đã hỗ trợ các nhà nghiên cứu trong việc xử lý và phân tích các dữ liệu không lượng hoá.

Thật ra, tóm tắt ngắn gọn và đơn giản trên đây không

phản ánh được hết đặc điểm phương pháp định tính, song đó cũng không phải ý đồ của tác giả. Điều muốn trình bày ở đây, là các phương pháp định tính có nhiều điểm chung với phương pháp định lượng về mục đích, và chúng khác nhau chủ yếu ở câu hỏi nghiên cứu đặt ra và cách phân tích kết quả thu được.

• *Các phương pháp nghiên cứu định tính truyền thống*

Trong khi các nghiên cứu định tính có thể được phân loại chung chung thành các nghiên cứu chủ yếu mang tính tương tác (interactive) và các nghiên cứu không tương tác (Mac Millan và Schumacher, 1997), thì còn nhiều phương pháp nghiên cứu khác nữa mà Creswell (1998) mô tả như: phương pháp tiểu sử, phương pháp xây dựng lý thuyết cơ sở, nghiên cứu dân tộc học, và nghiên cứu điển hình (điển cứu). Mở rộng danh sách trên của Creswell, Lee và Yarger (1996) còn liệt kê thêm nghiên cứu lịch sử và nghiên cứu văn tự (hermeneutic). Các phương pháp khác nhau nói trên được sử dụng tùy theo hiện tượng cần nghiên cứu hay các câu hỏi nghiên cứu.

Ví dụ một nghiên cứu dân tộc học chú trọng đến việc phát hiện, lý giải và phân tích một nhóm xã hội hay văn hoá, như họ sống ra sao và họ hiểu về cuộc sống thế nào. Trong lĩnh vực giáo dục, nhóm được nghiên cứu có thể là một lớp học, hay một nhóm giáo viên trong một trường học nhất định, hoặc một nhóm nhỏ trong trường. Người nghiên cứu thường quan sát nhóm đó khi đi sâu vào hoạt động hàng ngày của nhóm.

Nghiên cứu điển hình (điển cứu) khác với nghiên cứu dân tộc học ở chỗ nó đặt ra ranh giới rõ rệt quanh đối tượng nghiên cứu. Trong khi nhà dân tộc học chú trọng nghiên cứu từng khía cạnh cuộc sống của nhóm đối tượng thì nhà nghiên cứu điển hình chỉ tập trung vào một thời điểm, địa điểm, hay một vấn đề cụ thể và chỉ xem xét chính trường hợp đó thay vì cả nhóm (Carspecken, 1996; Creswell, 1998). Như vậy, điển cứu có thể giống nghiên cứu dân tộc học về phương pháp thu thập số liệu, song lại được khống chế bằng các thông số, các giới hạn mà nhà nghiên cứu đặt ra.

Nghiên cứu hiện tượng nhằm tìm hiểu bản chất một hiện tượng hay một quan niệm của một cá nhân hay một nhóm. Nhìn chung, mục đích của nghiên cứu hiện tượng nhằm đi xa hơn việc mô tả đơn thuần, đó là tìm hiểu cấu trúc và cơ sở căn nguyên dẫn đến hiện tượng hay quan niệm đó. Loại nghiên cứu này thường phân tích các dữ liệu thu được qua phỏng vấn một số người cung cấp tin, nhằm đưa ra nhận định tổng quát về hiện tượng nghiên cứu.

Nghiên cứu tiểu sử lại chú trọng đến một cá nhân. Một nghiên cứu như vậy có thể được tiến hành thông qua việc phân tích bản tiểu sử, song trong khoa học xã hội thì đó thường là các sự kiện về cuộc đời, các số liệu được thu thập thông qua phỏng vấn đối tượng, qua quan sát, cũng như qua phỏng vấn những người liên quan đến đối tượng. Sau đó, người nghiên cứu mới tìm ra bối cảnh và ý nghĩa của những dữ liệu thu thập được.

Xây dựng lý luận từ cơ sở nhằm hình thành một lý luận có thể giải thích được hiện tượng hay trường hợp

nghiên cứu. Một nghiên cứu hình thành lý thuyết cơ sở đòi hỏi nhiều thời gian và phương pháp chuẩn xác. Mặc dù dựa vào logic tổng hợp, độ chuẩn xác trong loại nghiên cứu này là rất gần với các phương pháp định lượng. Điểm khác biệt của phương pháp này so với các phương pháp định lượng là ở chỗ, nó được xây dựng trên cơ sở quan sát, thay vì suy luận bằng các luận thuyết sẵn có (Mac Millan và Schumacher, 1997, tr.395).

Một nhóm phương pháp nghiên cứu khác dựa trên việc phân tích các tài liệu sẵn có. Trong lĩnh vực giáo dục, đó là phương pháp nghiên cứu lịch sử, nghiên cứu pháp chế và phân tích chính sách. Người nghiên cứu không quan sát hay tương tác với các cá nhân, hay các nhóm đối tượng mà là với các tài liệu liên quan đến đối tượng. Việc phân tích được thực hiện thông qua con đường tổng hợp một cách logic và qua việc lý giải chặt chẽ các nguồn dữ liệu.

Nghiên cứu văn tự là một phương pháp tương đối ít sử dụng trong khoa học xã hội và khoa học giáo dục. Nó chủ yếu chú trọng đến việc lý giải các văn tự và liên quan nhiều đến các phương pháp nghiên cứu không tương tác, song có tính triết học cao hơn. Nói một cách đơn giản hơn, nghiên cứu này được mô tả như vận dụng kỹ thuật phân tích dữ liệu trong nghiên cứu để tìm hiểu hiện tượng với các văn tự (Rudestam và Newton, 1992).

Phần trên đã tóm tắt các phương pháp định tính có thể sử dụng cho các nghiên cứu giáo dục. Mặc dù ngắn gọn, nó đã làm cho độc giả nắm được các loại phương pháp khác nhau được dùng để trả lời các câu hỏi nghiên cứu định tính. Phần dưới đây sẽ xem xét các phương pháp thích hợp

nhất đối với vấn đề nghiên cứu đặt ra.

• *Cách tiếp cận thích hợp với vấn đề nghiên cứu đặt ra*

Báo cáo này xem xét hiện tượng những người tốt nghiệp sư phạm làm trái nghề đào tạo. Tìm hiểu các tài liệu hiện có cho thấy có rất ít các nghiên cứu về quan hệ giữa đào tạo và thị trường lao động, về nghề giáo viên và đào tạo giáo viên, đặc biệt là hiện tượng người tốt nghiệp làm trái nghề đào tạo. Việc đó đặt ra cho các nhà nghiên cứu một số vấn đề. Trong một bối cảnh nghiên cứu mà đối tượng chưa từng hay ít được tìm hiểu, thì cần phải dựa vào các bối cảnh tương tự để hình thành các cơ sở lý luận và các khái niệm.

Để phát hiện xem những gì đã được tìm hiểu về vấn đề nghiên cứu thì cần xem xét các công trình khác liên quan. Các nghiên cứu về đào tạo sư phạm có thể được xem xét nhằm tìm hiểu sự liên quan của môi trường đào tạo với tình hình làm trái nghề của sinh viên tốt nghiệp. Tiếp đó, mối liên hệ giữa đào tạo và việc làm có thể được xem xét nhằm mục đích tìm ra các lý luận mà người nghiên cứu sử dụng để tiếp cận vấn đề. Các nguồn thông tin nghiên cứu, cũng như tầm quan trọng của chúng với vấn đề nghiên cứu cũng cần được làm sáng tỏ. Cuối cùng, các nghiên cứu về việc làm, đặc biệt là nghề giáo viên, cũng phải được tìm hiểu.

Như đã đề cập ở trên, có nhiều quan điểm lý luận có thể được sử dụng để xem xét việc chuyển từ tri thức sang hành động, từ đào tạo sang việc làm, sự ràng buộc của giáo

viên với công việc, hay vai trò của công tác đào tạo sư phạm đối với thái độ, niềm tin, quan niệm của người giáo viên về giáo dục cũng như về nghề làm thầy (Bellamy, 1993; Ciulla, 2000; Davies, 1994; và Looker, 1994). Do vấn đề chúng ta quan tâm ở đây là việc làm trái nghề của người tốt nghiệp sư phạm chứ không phải hiện tượng thôi việc hay thất nghiệp của họ; cho nên cơ sở lý luận của nghiên cứu sẽ được tiến hành phải phù hợp với bối cảnh. Tìm hiểu các nghiên cứu trong các lĩnh vực đào tạo và việc làm cho thấy có một số cơ sở lý luận có thể được xem xét sử dụng.

Khái niệm thứ nhất cần xem xét ở đây là khái niệm "thôi" hay "rời bỏ" vai trò (role exit) do Ebaugh (1998) đưa ra. Ebaugh định nghĩa nó như một quá trình tách rời một vai trò từng là cốt tử với bản sắc một cá nhân và sự hình thành một bản sắc khác trong vai trò mới trên cơ sở tiếp thu những gì đã có trên cương vị trước đó.

Là một công cụ giá trị cho việc tìm hiểu quá trình rời bỏ vai trò cũ và nhập vai mới trong cuộc đời và công việc của con người, song khái niệm này không phù hợp với nghiên cứu đề ra, bởi hiện tượng được nghiên cứu ở đây không phải là việc rời bỏ nghề dạy học mà là làm nghề khác trái với nó.

Một khái niệm lý luận xã hội học khác về việc làm, là khái niệm về sự cam kết gắn bó với công việc, và giả thuyết về "phương án dệm" do Becker (1960) đưa ra. Giả thuyết này đặt ra câu hỏi cái gì là sự mất mát về mặt xã hội kinh tế hay cá nhân mà người ta phải chịu khi thôi việc, và làm thế nào để điều đó diễn ra dễ dàng hơn cho họ.

Vậy thì cái gì là "phương án đệm" khi cá nhân quyết định làm một nghề nào đó? Theo Becker mỗi cá nhân khi làm một nghề nào đó càng có nhiều phương án đệm thì sự cam kết với công việc của họ càng lớn. Một biến tướng từ giả thuyết phương án đệm của Becker được biết đến dưới tên gọi "triết lý cái đệm" – cái gì là cái cá nhân phải tựa vào hay nhờ cậy vào khi cần thiết (Ciscell, 1988).

Tôi cho rằng các khái niệm trên của Becker về sự cam kết và phương án đệm không phù hợp cho việc nghiên cứu vấn đề của chúng ta, chủ yếu bởi vì đối tượng ở đây không bỏ việc mà là họ chưa hề làm nghề đó. Trong khi kiểu triết lý cái đệm có thể có hiệu lực với các đối tượng (ví dụ như "Tôi theo học chương trình sư phạm để có thể tựa vào cái gì đó nếu như các công việc yêu thích khác không có hy vọng"). Trọng tâm của nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục ở đây là đi sâu hơn nữa tìm hiểu hiện tượng không làm nghề đã được đào tạo.

Khái niệm thứ ba coi công việc dạy học như một nghề nghiệp do Hansen (1994, 1995) đưa ra. Hansen đưa ra khái niệm dạy học như một nghề trên cơ sở kết quả một nghiên cứu kéo dài ba năm về bốn thầy giáo dạy học. Nói ngắn gọn, khái niệm dạy học như một nghề bao hàm trong đó khía cạnh sự thoả mãn của cá nhân và phục vụ lợi ích công cộng và ba khía cạnh khác nữa (sẽ được trình bày dưới đây). Hansen cho rằng để được coi là một nghề, thì công việc của một người nào đó phải nhằm phục vụ con người cũng như phải tạo cho anh ta "một cảm giác về phẩm cách và ý nghĩa của mình" (Hansen, 1995, tr. 115). Theo cách nhận thức như vậy về nghề nghiệp thì một tu sĩ

không được coi là có một nghề mặc cho người đó có thể làm công việc liên quan đến tôn giáo hay người đó có "tiếng gọi thiêng liêng".

Ngoài khía cạnh về cảm giác thoả mãn cá nhân và phục vụ lợi ích cộng đồng, Hansen còn đưa thêm 3 khía cạnh bổ sung. Ông gọi khía cạnh thứ hai là "làm một nhà kiến trúc". Theo lối ẩn dụ này, người thầy giáo xây dựng và củng cố vai trò của mình, rồi tạo cho nó một bản sắc riêng.

Khía cạnh thứ ba - "sự chú ý đến các chi tiết", có nghĩa là một nghề nghiệp nào đó nhất định phải bắt nguồn từ thực tế. Một người không thể có một nghề gì đó nếu anh ta chối từ làm tất cả những công việc - dù là những chi tiết nhỏ nhất có liên quan đến nghề đó. Nói cách khác, người giáo viên có thể không ưa thích công việc văn phòng hay những công việc thường nhật vật vờ song vẫn phải thực hiện, vì đó là một phần thực tế công việc của anh ta. Hansen đưa ra ví dụ tương tự, ví như người hoạ sĩ có thể không thích công việc hoà màu trước khi bắt tay vào vẽ, nhưng nếu không làm việc đó thì anh ta sáng tạo thế nào được?

Khía cạnh thứ tư là trong một nghề nào đó cá nhân có thể cảm thấy "sự bấp bênh hay ngờ vực" về vai trò của mình. Để không mất đi sự tự tin vào năng lực dạy học của mình, yếu tố này đòi hỏi cá nhân giáo viên phải thường xuyên ý thức được về thực tế công việc giảng dạy, cũng như tác động của việc giảng dạy đó với học sinh hay các đối tượng khác trong cộng đồng nhà trường ra sao.

Hansen đã gom bốn khía cạnh trên thành một tập hợp

mà ông gọi là "các tiền đề về trí tuệ và đạo đức". Khi kết hợp với nhau, các khía cạnh đó tạo ra một hình ảnh về nghề nghiệp như một phạm trù vừa phải mang tính trí tuệ, vừa phải mang tính đạo đức.

Khái niệm dạy học như một nghề mà trong đó nhấn mạnh "sự cam kết, gắn bó, tầm nhìn và cảm giác về phẩm cách cá nhân" (De Vitis & De Vittis, 1998, tr. 27), không tuân theo một cách chặt chẽ định nghĩa nói trên về nghề nghiệp. Hansen phản đối sự chuyên nghiệp hoá nghề dạy học khi ông cho rằng nghề này không chỉ vai trò dạy học mà "là người ở vai trò đó, người hình thành nên nó và người trực tiếp dạy học sinh" (Hansen, 1995, tr. 17).

Khái niệm nghề nghiệp mà Hansen đưa ra rất có giá trị và tỏ ra là cơ sở lý luận thích hợp nhất với vấn đề nghiên cứu đặt ra, bởi Hansen nhấn mạnh thực tế giảng dạy của cá nhân chứ không phải của nhà trường. Khái niệm của Ebaugh về sự rời bỏ vai trò, hay giả thuyết về phương án dệm của Becker đều ít phù hợp hơn, bởi nghiên cứu đặt ra là nhằm xem xét những đối tượng chưa từng đóng vai trò thầy giáo cho nên họ không thể rời bỏ vai trò đó được.

Khái niệm dạy học như một nghề không coi dạy học là một nghề thuần túy. Những đối tượng đã hoàn thành chương trình đào tạo giáo viên song chưa từng hành nghề đó, có thể được coi là bị loại khỏi nghề dạy học. Câu hỏi đặt ra ở đây là điều đó có liên quan gì đến nghề giáo viên hay không?

Hansen mô tả bốn khía cạnh hay bốn ẩn dụ về công việc dạy học như một nghề. Câu hỏi đặt ra là có thể vận

dụng bốn khía cạnh nghề nghiệp mà Hansen nêu ra trong nghiên cứu của mình để tìm hiểu và mô tả kinh nghiệm và cảm giác của những người đã từng mong muốn trở thành giáo viên, từng theo học sư phạm để rồi không làm nghề dạy học?

• Ý nghĩa của phương pháp đối với nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục

Nghiên cứu đề ra trong báo cáo này nhằm tìm hiểu kinh nghiệm của những người được đào tạo sư phạm song lại không làm nghề dạy học. Nhiều cách thức khác nhau có thể được vận dụng để xem xét hiện tượng này, tùy thuộc vấn đề cần được tìm hiểu, và câu hỏi nghiên cứu được đặt ra. Các câu hỏi liên quan đến nghiên cứu này phải nhằm mục đích phát hiện ra những gì có liên quan đến hiện tượng làm trái nghề đào tạo. Ví dụ như:

- Quan niệm dạy học như một nghề, đã được Hansen tổng kết (1994, 1995), có ảnh hưởng thế nào đến tình trạng sinh viên tốt nghiệp sư phạm không theo nghề dạy học.

- Có hay không có yếu tố nào đó trong bản thân chương trình đào tạo sư phạm có ảnh hưởng đến sinh viên và khiến họ đi đến quyết định không trở thành thầy giáo? Các kinh nghiệm gì, hay các yếu tố nào mà sinh viên cho rằng đã ảnh hưởng đến quyết định thôi không muốn đi làm thầy giáo nữa?

- Những sinh viên tốt nghiệp sư phạm làm trái ngành nghề có thái độ hay cảm nhận gì về vị trí "người thầy"? Yếu tố nào trong bản chất của nghề giáo có ảnh hưởng đến thái độ hay sự cảm nhận đó, hoặc giả sự cảm

nhận hay thái độ đó có ảnh hưởng thế nào đến việc quyết định chọn nghề?

- Nhận thức của sinh viên về ý nghĩa mà chương trình đào tạo sư phạm đem lại, và đóng góp của họ trong việc tìm hiểu hiện tượng làm trái nghề của những người tốt nghiệp sư phạm.

Ý nghĩa của các câu hỏi trên ở chỗ, thứ nhất là trên cơ sở lý luận về việc làm, nghiên cứu đề ra nhằm tìm hiểu quan niệm của cá nhân về nghề dạy học và tầm quan trọng của các quan niệm này đối với việc làm trái nghề. Thứ hai, nghiên cứu đề ra nhằm phát hiện xem việc đào tạo giáo viên có ảnh hưởng đến các quan niệm trên hay không. Thứ ba, vì những người tham gia vào kiểu nghiên cứu này có thể đã bị loại khỏi "nghề dạy học", cho nên cách nhìn nhận "nghề nghiệp" của họ sẽ được vận dụng để tìm hiểu cảm nhận của họ về hiện tượng trên. Cuối cùng, trong khi một trong các mục đích của nghiên cứu này là nhằm tìm hiểu nhận thức, quan niệm giá trị và thái độ của những người không muốn hành nghề dạy học, thì một mục đích khác lớn hơn là xem xét bối cảnh và điều kiện tạo ra các nhận thức giá trị và thái độ trên.

Một yếu tố trong bản chất nghiên cứu là mối liên hệ chặt chẽ giữa mục đích nghiên cứu với phương pháp tiến hành. Các công cụ nghiên cứu phải đo được những gì người nghiên cứu đặt ra. Bởi một nghiên cứu, như ví dụ được nêu trong báo cáo này, là nhằm phát hiện ra những gì nằm sau hiện tượng được nghiên cứu, có nghĩa là cái bối cảnh tạo ra nó, cho nên trọng tâm phải được chuyển từ xem xét hành vi sang xem xét ý nghĩa sự việc (Lockhart, 2001).

Phương pháp định lượng có thể phù hợp với nghiên cứu này, nếu như có thể tìm được một thông số độc lập, thích hợp để đo (đánh giá) hiện tượng làm trái ngành. Do còn ít nghiên cứu đề cập đến vấn đề trên, nên nếu các nhà nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục tiến hành xây dựng một công cụ đo các chỉ số tâm lý, thì sẽ khó khăn và mất thời gian, và có khi còn hơi hợt nữa. Cần phải tiến hành tìm hiểu nhiều hơn nữa về hiện tượng trên trong khi một công cụ nghiên cứu định lượng được hình thành để đo quá trình dẫn đến quyết định làm trái nghề của các sinh viên tốt nghiệp sư phạm. Chính vì lẽ đó cho nên một nghiên cứu như thế này cần sử dụng phương pháp định tính.

Kết luận

Báo cáo này đã trình bày tổng quát các phương pháp nghiên cứu có thể được xem xét để tiến hành nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục. Cách tiếp cận và cơ sở triết lý của phương pháp nghiên cứu định lượng cũng như định tính đã được đề cập. Quá trình xác định khung lý luận làm cơ sở cho việc nghiên cứu cũng đã được nêu lên. Và cuối cùng lý do cần sử dụng phương pháp định tính cũng đã được nhắc tới.

TÓM TẮT

Trong khi rất nhiều nghiên cứu về chiến lược phát triển giáo dục được thực hiện bằng các phương pháp định lượng, thì việc sử

dụng các phương pháp định tính trong nghiên cứu một số vấn đề nhất định cũng cần được đặt ra. Báo cáo này sẽ xem xét ví dụ cụ thể liên quan đến một vấn đề chiến lược phát triển giáo dục - đó là tình trạng làm trái ngành nghề đào tạo của sinh viên tốt nghiệp đại học, đưa ra gợi ý làm thế nào để tìm hiểu vấn đề một cách tốt hơn nhờ sử dụng phương pháp định tính, thay vì phương pháp định lượng truyền thống. Tác giả muốn minh họa tại sao chúng ta - các nhà hoạt động trong nghiên cứu và thực tiễn xây dựng chiến lược phát triển giáo dục - lại hay tìm sử dụng phương pháp định lượng, trong khi phương pháp định tính có thể đưa lại các kết quả nghiên cứu giá trị hơn. Trên thực tế thì nhiều khi phương pháp nghiên cứu mà chúng ta lựa chọn khống chế các câu hỏi nghiên cứu, trong khi ngược lại, lẽ ra chúng ta phải để cho các câu hỏi nghiên cứu dẫn dắt việc xác định phương pháp cũng như phương hướng nghiên cứu.

SUMMARY

While much of the research undertaken in the development of Education Development Strategies has been based on quantitative research methodologies, an argument can be made for the use of qualitative methods in selected EDS problems. This paper will examine a selected example of an EDS problem, the non - engagement of university graduates of professional programs into the field for which they were educated, and suggest how the phenomenon might be better illuminated through use of qualitative methods rather than the more traditional quantitative methodologies. The author intends to illustrate how as researchers and practitioners in the development of Educational Development Strategies, we often

find ourselves turning to quantitative methods when qualitative methods might provide us with more valuable results. All too often it is our chosen research methodology that drives the questions and ultimately the research, when we should be allowing the questions to determine the methodologies, and the directions our research will take.

BÀN VỀ PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN VÀ DỰ BẢO TRONG XÂY DỰNG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN DẠY NGHỀ

PHAN CHÍNH THỨC

Nhân loại đang bước vào kỷ nguyên toàn cầu hoá, kinh tế tri thức phát triển với tốc độ nhanh, đất nước ta đang bước vào giai đoạn đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá. Trong bối cảnh đó, để góp phần đáp ứng nhu cầu lao động kỹ thuật, cần thiết phải có chiến lược phát triển đào tạo nghề. Việc xây dựng chiến lược đào tạo nghề không chỉ đơn thuần là việc định hướng cho sự phát triển của một lĩnh vực mà còn là yếu tố cấu thành góp phần thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2010 và Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010 mà Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ IX đã đề ra.

Việc xây dựng chiến lược đào tạo nghề thường phải đương đầu với những khó khăn về lý luận, thực tiễn và phương pháp. Vì vậy khi xây dựng chiến lược cần chú ý một số vấn đề sau đây:

1. Phương pháp tiếp cận

Có nhiều phương pháp tiếp cận khác nhau, khi xây dựng chiến lược đào tạo nghề có thể lựa chọn một số phương pháp tiếp cận sau:

1.1. Tiếp cận hệ thống

Tiếp cận hệ thống được sử dụng rộng rãi trong việc hoạch định chính sách và đặc biệt trong môi trường khi mà các yếu tố cơ bản chưa ổn định và cùng biến động. Khi tiếp cận hệ thống cần xác định các thành phần và yếu tố cơ bản của hệ thống, mối liên hệ và tác động qua lại giữa các thành phần này. Nếu coi hệ thống giáo dục là hệ thống lớn thì các bậc học là các hệ thống nhỏ hơn (giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học...). Mỗi hệ thống nhỏ lại bao gồm các hệ thống nhỏ hơn. Trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp có hệ thống trung học chuyên nghiệp và hệ thống đào tạo nghề. Bản thân mỗi hệ thống có tính độc lập tương đối, có chức năng riêng, vận hành, phát triển theo quy luật riêng của hệ thống đó. Đối với hệ thống đào tạo nghề, các thành phần của chiến lược bao gồm: Mục tiêu, cấu trúc, cơ chế hoạt động, nguồn lực, yếu tố con người, mối quan hệ với môi trường của hệ thống (các hệ thống đồng cấp, các hệ liên kế và các hệ thống trên hoặc dưới và các hệ thống khác...). Vì vậy khi đưa ra định hướng và các giải pháp của chiến lược cần đặt trong bối cảnh môi trường của hệ thống.

1.2. Tiếp cận theo mục tiêu

Cần lấy mục tiêu cuối cùng để làm mốc định hướng

cho hoạt động. Chiến lược đào tạo nghề hình thành trên cơ sở định hướng mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010. Cụ thể về chất lượng: Nâng cao chất lượng và hiệu quả, mở rộng đào tạo công nhân kỹ thuật lành nghề bậc cao với nhiều cấp trình độ, hiện đại hoá một số trường dạy nghề; về số lượng: Đảm bảo 26% lao động qua đào tạo nghề trong tổng số 40% lao động qua đào tạo. Mặt khác phải đáp ứng nhu cầu luôn biến động của thị trường sức lao động. Trên cơ sở các mục tiêu định hướng mà lựa chọn các chỉ số dự báo cho phù hợp, như dự báo nhu cầu lao động, nhu cầu lao động qua đào tạo, nhu cầu lao động qua đào tạo nghề về số lượng, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền, cơ cấu trình độ.

1.3. Tiếp cận lịch sử/lôgic

Tiếp cận lịch sử sẽ cung cấp những căn cứ thực tiễn của quá trình tổ chức quản lý và hoạt động dạy nghề qua các thời kỳ, tiếp cận lôgic cho thấy những mối liên hệ tất yếu giữa các thành tố của hệ thống và của hệ thống với bối cảnh kinh tế - xã hội. Tiếp cận lịch sử và lôgic cho phép nghiên cứu những vấn đề cơ bản trong những điều kiện lịch sử theo các giai đoạn thời gian cụ thể, những tồn tại cũng như những thành tựu đạt được và triển vọng phát triển.

1.4. Tiếp cận phân tích tổng hợp

Tiếp cận phân tích cho phép xem xét từng khía cạnh, từng nhân tố một cách biệt lập, tiếp cận tổng hợp cho phép xác lập các mối liên hệ giữa các khía cạnh và nhân tố đã

phân tích. Tiếp cận phân tích/tổng hợp kết hợp với tiếp cận hệ thống cho phép nghiên cứu các vấn đề của hệ thống trong mối quan hệ tương tác giữa các thành tố trong hệ thống và với các yếu tố môi trường bên ngoài có liên quan đến hệ thống.

2. Giải quyết một số mối quan hệ giữa các thành tố trong chiến lược đào tạo nghề

2.1. Giữa mục tiêu và giải pháp

Khái niệm mục tiêu, giải pháp và sự phân biệt của hai khái niệm này có ý nghĩa rất quan trọng cho việc xây dựng, thực thi và đánh giá chiến lược. Giải pháp luôn được coi là cách thức để đạt được mục tiêu đặt ra. Giải pháp chỉ trở nên hữu dụng khi gắn với một mục tiêu cụ thể và được lựa chọn để đạt được mục tiêu đó. Mục tiêu là những đích phải đến, nó được xác định dựa vào nhu cầu, các điều kiện khách quan và chủ quan. Xây dựng chiến lược là xác định trước tiến trình của hệ thống trong tương lai, trong đó việc xác định mối quan hệ giữa mục tiêu và giải pháp có ý nghĩa quan trọng, quyết định tính khả thi của chiến lược. Khi mục tiêu đã được lựa chọn, những giải pháp thích hợp được xác định sẽ giúp đạt được mục đích đó. Kết quả đạt được theo dự kiến sẽ khẳng định tính hữu dụng của giải pháp.

2.2. Mối quan hệ giữa các yếu tố vật chất và phi vật chất

Có quan niệm nhấn mạnh yếu tố các nguồn lực vật chất là cơ sở quan trọng nhất để lựa chọn mục tiêu và các

giải pháp chiến lược. Điều này xuất phát từ ý tưởng muốn khẳng định chiến lược không phải là những ý đồ và mong muốn chủ quan mà phải xác định trên cơ sở xem xét khả năng thực hiện mục tiêu, những ý đồ chiến lược đã nêu ra. Vì vậy, mục tiêu chiến lược phải sát với thực tế, không chủ quan duy ý chí. Tuy nhiên nếu chỉ dựa vào nguồn lực vật chất như là một cơ sở duy nhất thì không đầy đủ và không xác đáng. Chiến lược cũng cần phải thể hiện được vai trò rất quan trọng của các yếu tố khác, những yếu tố phi vật chất trong quá trình phát triển như kinh nghiệm thực tiễn, quản lý hệ thống, cơ chế chính sách, các lợi thế so sánh, môi trường trong và ngoài nước có liên quan, v.v..

2.3. Mối quan hệ giữa định tính và định lượng

Định tính của chiến lược, xét trong mối quan hệ với định lượng, thực chất là khái quát của định lượng. Sự biến đổi về chất của hệ thống đào tạo nghề thể hiện rõ nét khía cạnh định tính của chiến lược phải tạo ra bởi những biến đổi nhất định về lượng; nếu không tính toán và định được những yếu tố định lượng thì chiến lược chỉ còn là những quan điểm và tư tưởng phát triển. Chính nhờ sự tính toán định lượng mà chiến lược thể hiện được tính khả thi của nó, khác với những văn kiện như cương lĩnh hoặc đường lối không quan tâm đến tính toán cụ thể. Tuy nhiên với chiến lược, yêu cầu về việc tính toán định lượng chưa đến mức chi tiết, đầy đủ, chính xác như trong kế hoạch, dù đó là kế hoạch được hoạch định trong cơ chế thị trường.

Hiện nay trong việc xây dựng chiến lược xoay quanh vấn đề định hướng, định tính và định lượng vẫn còn có

những ý kiến khác nhau. Nhiều người đòi hỏi việc xây dựng chiến lược phải có đủ căn cứ tính toán định lượng chi tiết, cũng có nhiều người lại đòi hỏi chiến lược phải có tầm khái quát cao hơn, bớt cụ thể hơn. Đòi hỏi chiến lược phải tính toán rất cụ thể và có đủ căn cứ định lượng trong nhiều yếu tố về nguồn lực, nhất là đối với nguồn lực bên ngoài là điều chưa thể làm ngay được. Hơn nữa việc tính toán định lượng kỹ hơn sẽ được giải quyết trong khi xây dựng kế hoạch 5 năm và kế hoạch hàng năm. Đòi hỏi chiến lược có mức khái quát hơn nữa có thể dẫn đến sự trùng lặp với cương lĩnh, đường lối. Chiến lược phát triển phải có tính mềm dẻo, linh hoạt cần thiết, nhất là đối với các mục tiêu và giải pháp đã được lượng hóa, để thích ứng với những biến đổi điều kiện và môi trường trong và ngoài nước.

2.4. Mối quan hệ giữa giải quyết các vấn đề trước mắt và lâu dài

Thông thường, chiến lược chỉ đặt ra và giải quyết những vấn đề có thời gian dài hoặc tương đối dài trong tình hình kinh tế, xã hội và chính trị của đất nước tương đối ổn định và phát triển bình thường. Trong những trường hợp các điều kiện trên chưa ổn định thì việc hoạch định chiến lược cũng mang tính chất tình thế nhiều hơn.

Khi lựa chọn những giải pháp cần tính tới những yêu cầu và những điều kiện thực tế trong giai đoạn ngắn để đạt tới mục tiêu cụ thể trong mỗi bước đi; đồng thời vẫn phải có giải pháp chung bao trùm toàn bộ quá trình thực hiện chiến lược. Kinh nghiệm thực hiện các chiến lược khác với quan niệm tiếp cận hệ thống cho phép khẳng

định tính thống nhất không thể chia cắt của các quá trình, các giai đoạn phát triển. Trong thực tế nó hòa quyện, đan xen vào nhau, từ đó đòi hỏi phải có sự lý giải và những giải pháp ứng xử phù hợp với toàn bộ quá trình.

3. Phương pháp dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo nghề

3.1. Phạm vi và thời kỳ dự báo

- Dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo nghề được tính toán trên phạm vi cả nước, và theo 3 nhóm ngành lớn: Công nghiệp và xây dựng, nông - lâm - ngư nghiệp; dịch vụ.

- Thời kỳ dự báo: Theo thời gian 5 năm 2005 và 2010.

- Hai phương án tăng trưởng sử dụng trong dự báo: Phương án theo chiến lược phát triển kinh tế với GDP tăng bình quân 7,2%/ năm và phương án tích cực với tốc độ tăng trưởng GDP bình quân 8 - 9%/ năm.

3.2. Phương pháp dự báo

Nhu cầu về lao động qua đào tạo là một hàm có nhiều biến số, phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố khác nhau, như quy mô, tốc độ và cơ cấu nền kinh tế, mức độ áp dụng tiến bộ khoa học kỹ thuật và công nghệ vào sản xuất, hình thức tổ chức sản xuất, kỹ năng và trình độ quản lý... Do đó, để dự báo cần phải có rất nhiều loại thông tin và có thể lựa chọn và sử dụng các phương pháp dự báo phù hợp.

Trong điều kiện số liệu về lao động, lao động qua đào tạo, lao động qua đào tạo nghề thuộc từng nhóm nghề, từng nghề không đầy đủ và thiếu liên tục nên trong khi

nghiên cứu luận cứ xây dựng chiến lược chỉ có thể sử dụng các số liệu từ các cuộc điều tra: Tổng điều tra dân số 1989, 1999; số liệu chung theo trình độ đào tạo 1995 được Bộ Kế hoạch và Đầu tư thống nhất sử dụng, số liệu của các cuộc điều tra lao động - việc làm các năm từ 1995 đến 2000... Cho đến nay ở nước ta hầu như không có thông tin về những thay đổi và áp dụng công nghệ mới, về cân bằng cung cầu lao động qua đào tạo, lao động qua đào tạo nghề của các ngành, nhóm ngành, đặc biệt là các thông tin theo vùng lãnh thổ, do đó, trên bình diện chung của nền kinh tế để dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo nghề chúng ta phải sử dụng phương pháp dự báo nhu cầu về lao động qua đào tạo nghề căn cứ vào số lượng lao động qua đào tạo nghề của thời điểm năm gốc nhân với hệ số co giãn giữa tăng trưởng GDP và lao động qua đào tạo nghề trong thời kỳ dự báo. Công thức tổng quát như sau:

$$L(t) = L(o) \times (1 + K \cdot R \text{ GDP})_n$$

Trong đó:

L(t): Lao động qua đào tạo nghề năm t

L(o): Lao động qua đào tạo nghề năm gốc

K: Hệ số co giãn giữa tăng trưởng GDP và lao động qua đào tạo nghề trong thời kỳ dự báo

n: Độ dài thời kỳ dự báo (Số năm dự báo)

R GDP: Tốc độ tăng trưởng GDP bình quân hàng năm trong thời kỳ dự báo (%)

Việc dự báo được tiến hành trước hết trên phạm vi cả nước, tiếp đó là dự báo nhu cầu theo ngành, vùng lãnh thổ. Kết quả dự báo được kết hợp khống chế từ trên xuống (kết quả dự báo của cả nước) và từ dưới lên (kết quả từ các

vùng và các nhóm ngành lớn). Trong mỗi bước tiến hành dự báo cần thiết kết hợp phương pháp chuyên gia ở những khâu cần thiết.

3.3. Cơ sở dữ liệu

Năm 2000 được coi là năm gốc trong dự báo. Trong quá trình dự báo đã sử dụng các số liệu từ cuộc Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 1999, các số liệu điều tra lao động - việc làm từ năm 1995 đến năm 2000, các số liệu thống kê hàng năm về số học sinh học nghề dài hạn và ngắn hạn trong 10 năm 1991 - 2000 của Tổng cục Thống kê, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tổng cục Dạy nghề. (Theo tổng hợp của Viện Chiến lược, Bộ Kế hoạch và Đầu tư đến năm 2000 cả nước có khoảng trên 4,6 triệu lao động qua đào tạo nghề).

3.4. Xác định hệ số cơ dân

Hệ số cơ dân giữa tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề và tốc độ tăng GDP cho biết lao động qua đào tạo nghề sẽ tăng bao nhiêu % khi GDP tăng 1%.

Hệ số cơ dân của ngành i , vùng j và thời gian t được xác định theo công thức

$$K_{i,j,t} = \% \Delta \text{lao động qua đào tạo nghề } i, j, t / \% \Delta \text{GDP } i, j, t$$

Trong đó:

- $K_{i,j,t}$: Hệ số cơ dân giữa tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề và GDP của nhóm ngành i , vùng j , năm t .

- $\% \Delta \text{lao động qua đào tạo nghề } i, j, t$: Tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề bình quân của nhóm ngành i , vùng j , năm t .

- $\% \Delta \text{GDP } i, j, t$: Tốc độ tăng GDP bình quân của nhóm ngành i , vùng j , năm t .

Ví dụ: Hệ số co dân của cả nước các thời kỳ 1989 - 1995 và 1996 - 2000 được tính như sau:

$$K_{1989 - 1996} = 12,85\% / 8,33\% = 1,54$$

$$K_{1996 - 2000} = 10,84\% / 6,82\% = 1,58$$

12,85% là tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề giai đoạn 1989 - 1995.

10,84% là tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề giai đoạn 1996 - 2000.

8,33% là tốc độ tăng GDP bình quân của giai đoạn 1989 - 1995.

6,82% là tốc độ tăng GDP bình quân của giai đoạn 1996 - 2000.

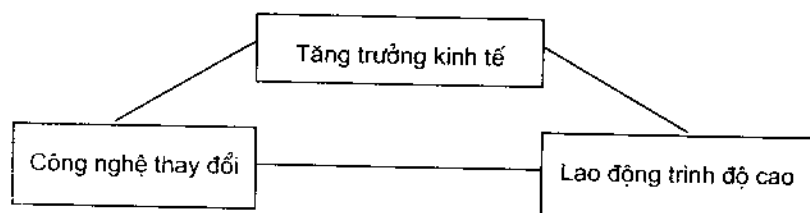
Hệ số co dân $K(t)$ của thời kỳ dự báo (2001 - 2010) được xác định căn cứ vào hệ số tương quan trung bình của thời kỳ 12 năm (1989 - 2000) và tham số điều chỉnh căn cứ vào các nhân tố tác động của khoa học - công nghệ, chuyển dịch cơ cấu kinh tế, tiến bộ trong quản lý... Những tham số này được ước tính theo phương pháp chuyên gia, ngoại suy và tham khảo kinh nghiệm.

Hệ số co dân của một số vùng sau khi tính cụ thể sẽ được phân tích và điều chỉnh cho phù hợp với hệ số chung của cả nước khi tiến hành dự báo lao động qua đào tạo nghề cho vùng. Về cơ bản các hệ số được sử dụng suốt trong thời kỳ dự báo, tuy nhiên như đã nêu ở phần trên, do thiếu thông tin về một số cân bằng cung - cầu của các vùng, các nhóm ngành lớn hiện nay nên có một số hệ số sẽ được điều chỉnh cho phù hợp với xu thế phát triển trong thời kỳ tới.

3.5. Những yếu tố tác động đến việc dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo nghề giai đoạn 2001 - 2010

a. Tốc độ, trình độ phát triển và chuyển dịch cơ cấu kinh tế

Tốc độ tăng trưởng kinh tế nhanh cùng với những thay đổi khoa học công nghệ đòi hỏi ngày càng nhiều lao động qua đào tạo và qua đào tạo nghề. Thay đổi cơ cấu kinh tế tạo nhu cầu lao động, đòi hỏi tăng số đào tạo mới, đào tạo lại và bồi dưỡng nâng cao.



Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX và Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 10 năm (2001 - 2010), kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội 5 năm 2001 - 2005 là căn cứ quan trọng cho việc xác định các chiến lược phát triển đào tạo nghề. Mục tiêu của thời kỳ này là phấn đấu tăng trưởng cao, bền vững, tránh nguy cơ tụt hậu ngày càng xa so với các nước trong khu vực, thực hiện đổi mới về cơ bản cơ cấu kinh tế theo hướng công nghiệp hoá, hiện đại hoá. Mức tăng trưởng của 10 năm tới và các năm tiếp sau sẽ phụ thuộc nhiều vào vốn, áp dụng các thành tựu khoa học - công nghệ, trình độ và chất lượng của nguồn nhân lực như năng lực quản lý, khả năng tiếp thu công nghệ mới và kỹ năng lao động. Các kết quả tính toán mới đây cho thấy đóng

góp của đào tạo nhân lực vào tăng trưởng GDP giai đoạn 1996 – 2000 là 0,73% - 1,39%, giai đoạn 1991 – 1995 là 0,39% - 0,73%...

Các cách tiếp cận khác nhau để nghiên cứu giới hạn tăng trưởng trong 10 năm tới (từ các yếu tố sản xuất, từ khả năng phát triển các ngành và từ tích lũy đầu tư) cho thấy khả năng tăng trưởng bình quân 7,2% hàng năm là hiện thực.

b. Chủ trương và chính sách của Đảng và Nhà nước đối với phát triển sự nghiệp giáo dục - đào tạo nói chung và đào tạo nghề nói riêng

Đường lối và những chính sách phát triển giáo dục - đào tạo được thể chế hóa ở Điều 35 và 36 trong Hiến pháp 1992, Nghị quyết Trung ương 4 (khoá VII), Nghị quyết 90/CP (năm 1993), Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII), Luật Giáo dục, kết luận của Hội nghị Trung ương 6 (khóa IX)... Những văn bản trên đều khẳng định: “ Phát triển giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu”. Đây chính là những thuận lợi rất cơ bản để phát triển đào tạo nghề trong thời gian tới.

c. Thách thức của toàn cầu hóa và yêu cầu của hội nhập khu vực

Khả năng cạnh tranh của nền kinh tế Việt Nam trong tiến trình hội nhập kinh tế khu vực và thế giới là đáng lo ngại. Mặc dù sức cạnh tranh của nền kinh tế trong mấy năm gần đây đã được nâng cao, nhưng hiện nay đang có xu hướng giảm sút. Sức cạnh tranh này được “Diễn đàn kinh tế thế giới” nghiên cứu dựa trên hàng loạt tiêu thức

khác nhau về lợi thế và bất lợi thế cạnh tranh. Trong số các quốc gia được khảo sát năm 1998, Việt Nam xếp 39/59, năm 1999 xếp thứ 48/59 (tương đương với Nam Phi và Ai Cập), vào năm 2000 tiếp tục giảm và đứng ở vị trí 53/59.

Yếu tố quan trọng làm hạn chế khả năng cạnh tranh của nền kinh tế Việt Nam là lực lượng lao động có chất lượng thấp, lao động Việt Nam chỉ đạt 32/100 điểm. Các nền kinh tế có chất lượng lao động dưới 35 điểm đều có nguy cơ mất sức cạnh tranh trên thị trường toàn cầu. Vì vậy, việc nhanh chóng nâng cao chất lượng của nguồn nhân lực là một đòi hỏi cấp thiết.

Chất lượng nguồn nhân lực chỉ có thể đạt được thông qua quá trình giáo dục - đào tạo, trong đó có đào tạo nghề. Chất lượng thông qua năng lực làm chủ công nghệ mới, tiếp cận nhanh với những công nghệ hiện đại... Và yêu cầu này chỉ có thể được đáp ứng bằng việc tăng cường và duy trì một tỷ lệ đào tạo công nhân kỹ thuật lành nghề và trình độ cao thích đáng chứ không chỉ là đào tạo ngắn hạn để đảm bảo mục tiêu về số lượng.

3.6. Kết quả dự báo nhu cầu đào tạo nghề trên phạm vi cả nước

Kết quả dự báo bao gồm tổng nhu cầu lao động qua đào tạo nghề trên phạm vi cả nước và theo 3 nhóm ngành lớn.

Điểm khác nhau giữa 2 phương án trên là do sự khác nhau về tốc độ tăng trưởng của 2 phương án trong phạm vi cả nước và các vùng. Phương án 1 với mức GDP tăng bình quân 7,2%/ năm và phương án 2 với mức GDP tăng cao 8 - 9%/năm.

Biểu 1: Dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo và lao động qua đào tạo nghề của cả nước

Đơn vị: 1.000 người

	2000	2005	2010
Phương án 1			
1. Lao động làm việc trong nền kinh tế	36205,5	40.260	42.840
2. Lao động qua đào tạo	7562,9	11836,4	17136,6
% so với lao động làm việc	20,9	29,4	40,5
Trong đó:			
Lao động qua đào tạo nghề	4638,8	7488,4	11185,5
% so với lao động làm việc	12,8	18,6	26,11
% so với lao động qua đào tạo	61,3	63,3	65,3
3. Lao động qua đào tạo nghề tăng thêm		2850	3697
Phương án 2			
1. Lao động làm việc trong nền kinh tế	36205,5	40.260	42.840
2. Lao động qua đào tạo	7562,9	12883,2	21205,8
% so với lao động làm việc	20,9	32,0	49,5
Trong đó:			
Lao động qua đào tạo nghề	4638,8	8535,1	15036,8
% so với lao động làm việc	12,8	21,2	35,1
% so với lao động qua đào tạo	61,3	66,3	70,9
3. Lao động qua đào tạo nghề tăng thêm		3896	6502

Biểu 2: Dự báo nhu cầu lao động và lao động đã qua đào tạo nghề theo 3 nhóm ngành lớn cả nước

Đơn vị 1.000 người

	2000	2005	2010
Phương án 1			
Tổng số	4638,8	7488,4	11185,5
- Công nghiệp và xây dựng	1973,7	2965,4	4172,2
- Nông - lâm - thủy sản	980,2	1807,0	3143,9
- Dịch vụ	1684,9	2719,0	3869,4
Phương án 2			
Tổng số	4638,8	8535,1	15036,8
- Công nghiệp và xây dựng	1973,7	3397,0	5383,2
- Nông - lâm - thủy sản	980,2	2057,0	4195,3
- Dịch vụ	1684,9	3081,1	5458,3

Phương án 1: Tổng nhu cầu lao động qua đào tạo nghề cần có vào năm 2005 là 7,5 triệu và năm 2010 là 11,2 triệu trong tổng nhu cầu lao động qua đào tạo là 11,8 triệu (năm 2005) và 17,1 triệu (năm 2010). Khi đó tỷ lệ lao động qua đào tạo, lao động qua đào tạo nghề so với nhu cầu lao động đang làm việc trong nền kinh tế quốc dân (theo số dự báo ở phần trên) là 29,4%; 18,6% (năm 2005) và 40,5%; 26,1% (năm 2010). Lao động qua đào tạo nghề của nhóm ngành công nghiệp và xây dựng là 2,9 triệu chiếm 39,6% tổng lao động qua đào tạo nghề (năm 2005) và 4,2 triệu, chiếm 37,3% (năm 2010). Nhóm ngành nông - lâm - thủy sản có

các số trên lần lượt là 1,8 triệu; 24,1% (năm 2005) và 3,4 triệu; 28,1% (năm 2010). Ngành dịch vụ năm 2005 tăng từ 2,7 triệu (36,3%) lên 3,9 triệu (34,6%).

Phương án 2: Nhu cầu lao động qua đào tạo nghề là 8,5 triệu (năm 2005) và 15 triệu (năm 2010) trong tổng nhu cầu lao động qua đào tạo là 12,9 triệu (năm 2005) và 21,2 triệu (năm 2010). Tỷ lệ lao động qua đào tạo, lao động qua đào tạo nghề so với lao động đang làm việc trong nền kinh tế quốc dân (theo số dự báo ở phần trên) lần lượt là 32%; 21,2% (năm 2005) và 49,5%; 35,1% (năm 2010). Lao động qua đào tạo nghề của nhóm ngành công nghiệp và xây dựng là 3,2 triệu chiếm 39,8% tổng lao động qua đào tạo (năm 2005) và 5,2 triệu, chiếm 35,8% (năm 2010). Nhóm ngành nông - lâm - thủy sản có các số trên lần lượt là 2,1 triệu; 24,1% (năm 2005) và 4 triệu; 27,9% (năm 2010). Ngành dịch vụ tăng từ 3,1 triệu (36%) năm 2005 lên 5,4 triệu (36,3%) năm 2010.

Sự chênh lệch nhu cầu lao động qua đào tạo nghề giữa 2 phương án là 1,05 triệu (năm 2005) và 3,9 triệu (năm 2010).

3.7. Lựa chọn kịch bản khả thi

Phương án 1 được coi là khả thi vì:

- Nhịp độ tăng trưởng GDP bình quân khoảng 7,2%/năm trong cả giai đoạn 2001 - 2010 là hiện thực, đặc biệt trong 5 năm đầu (2001 - 2005) - theo luận chứng khả năng tăng trưởng giai đoạn 2001 - 2010 của Viện Chiến lược phát triển, Bộ Kế hoạch và Đầu tư.

- Trong 10 năm (1991 - 2000) tốc độ tăng lao động đã

qua đào tạo bình quân 8,3%/năm và tốc độ tăng lao động qua đào tạo nghề là 12,1%/năm; tương ứng với tốc độ tăng quy mô đào tạo nói chung là 10,68%/năm và tốc độ tăng quy mô đào tạo nghề (cả ngắn hạn và dài hạn) là 20,8%/năm. Nếu trong 10 năm tới, tốc độ tăng quy mô đào tạo nghề như trong vài năm gần đây: Tốc độ tăng quy mô đào tạo nghề dài hạn là 9,8%/năm (1995 - 2000), tốc độ tăng đào tạo nghề ngắn hạn cũng trong khoảng thời gian trên là 9,9%/năm thì khả năng đáp ứng nhu cầu lao động qua đào tạo nghề vào năm 2010 là khả thi; tuy nhiên, đến năm 2010 lao động được đào tạo nghề ngắn hạn vẫn còn chiếm tỷ trọng cao (khoảng 64 - 70%), mặc dù quy mô đào tạo nghề dài hạn đã tăng lên 2,8 lần (năm 2010) so với năm 2000.

Phương án 2 là khó khả thi hơn nhưng cũng có thể xảy ra vì:

- Khó có khả năng đạt được tốc độ tăng trưởng bình quân 8 - 9%/năm (theo luận chứng về khả năng tăng trưởng, Viện Chiến lược phát triển, Bộ Kế hoạch và Đầu tư).

- Theo phương án 2, quy mô lao động qua đào tạo nghề năm 2010 là 14,4 triệu người, tức là gấp khoảng 1,22 lần so với phương án 1. Nếu tăng quy mô đào tạo nghề ngắn hạn lên để đạt được quy mô cần có thì có thể không thích hợp với nhu cầu của thực tế phát triển kinh tế trong xu thế hội nhập, trong điều kiện công nghệ của 10 năm tới. Vì vậy, phải tăng quy mô đào tạo dài hạn lên hơn 3,8 lần so với hiện tại (năm 2000). Yêu cầu tăng quy mô đào tạo dài hạn như trên đòi hỏi công tác dạy nghề phải có sự "đột phá" mạnh mẽ hơn nhiều lần thời gian vừa qua, phải đồng

thời đầu tư mở rộng quy mô đào tạo của các trường hiện có, xây dựng thêm các trường mới, nâng cao chất lượng đào tạo của các trường dạy nghề. Đây là việc rất khó, và chỉ có thể thực hiện được nếu điều kiện kinh tế - xã hội cho phép.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.
2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
3. *Tổng điều tra dân số và nhà ở Việt Nam 1999*, Nxb. Thống kê, Hà Nội, 2001.
4. *Thực trạng lao động việc làm 1996 - 2001*, Nxb. Thống kê.
5. *Tác động của những biến đổi kinh tế đến sự phát triển nguồn nhân lực, việc làm và lĩnh vực phi kết cấu ở Việt Nam và Đông Nam Á*, Nxb. Lao động, Hà Nội, 1998.
6. *Luật Giáo dục*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1998.
7. *Cơ sở khoa học của một số vấn đề trong chiến lược phát triển kinh tế - xã hội Việt Nam đến năm 2010 và tầm nhìn 2020*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.

TÓM TẮT

Tác giả đề cập đến một số phương pháp tiếp cận, đề xuất việc giải quyết các mối quan hệ, các mâu thuẫn thường xảy ra khi xây dựng chiến lược đào tạo nghề. Đồng thời tác giả cũng đưa ra phương pháp dự báo và những yếu tố tác động đến việc dự báo nhu cầu lao động qua đào tạo và lao động qua đào tạo nghề giai đoạn 2001 – 2010 trong phạm vi toàn quốc và theo 3

nhóm ngành kinh tế công nghiệp và xây dựng, dịch vụ, nông - lâm - ngư nghiệp. Trên cơ sở phương pháp này có thể vận dụng để dự báo nhu cầu lao động cho các vùng kinh tế, các khu vực kinh tế trọng điểm, các địa phương và các ngành kinh tế...

SUMMARY

The writer has mentioned several approaches, putting forward the relationship and conflicts, which usually happen in the process of building the vocational training strategy. Also, the writer has proposed forecast methods and factors affecting the forecast on the demand for trained labour and vocationally trained labour forces during the period from 2001 to 2010 in the whole country and in accordance with 3 economic branches: industry and construction, services, and agricultures and forestry. On the basics of these methods one can apply them in order to forecast labour demands for economic areas, key economic zones and localities.

PHẦN II

**TỔ CHỨC THỰC HIỆN
CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC
2001 - 2010**

ĐỔI MỚI CÁCH LÀM - ĐIỀU CỐT YẾU ĐỂ THỰC HIỆN THẮNG LỢI CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010

ĐẶNG ỨNG VÂN

Lần đầu tiên nước ta có một bản chiến lược phát triển giáo dục với những quan điểm, mục tiêu, giải pháp và bước đi rất rõ ràng. Ý tưởng lớn nhất, xuyên suốt toàn bộ văn bản chiến lược là tạo ra một sự chuyển biến cơ bản về chất lượng giáo dục trong khi vẫn duy trì nhịp độ phát triển giáo dục như hiện nay. Sẽ có nơi, có lúc, có cấp bậc học hoặc trình độ đào tạo được chú trọng đẩy nhanh hơn tiến độ chung, có cái chậm lại. Có những chỉ tiêu có thể thực hiện được dễ dàng nhưng có những chỉ tiêu đưa vào như một sự bắt buộc vì không thể khác được khiến cho có người nghĩ rằng đó là sự viễn vông.

Trong phạm vi của bài viết này, tác giả không có tham vọng trình bày hết những thách thức đối với quá trình thực hiện chiến lược cũng như tất cả những giải pháp để vượt qua những thách thức đó mà chỉ tập trung vào các thách thức về đội ngũ, đầu tư, cách làm việc và giải pháp xã hội hoá giáo dục.

1. Về đội ngũ

Trong chiến lược có một chỉ tiêu quan trọng là tăng số sinh viên trên 1 vạn dân 10 năm sau từ 110 lên 200 tức là gần gấp đôi (!). Đây là một chỉ tiêu khiêm tốn vì muốn nâng cao sức cạnh tranh của nền kinh tế, sớm tiến kịp các nước tiên tiến trong khu vực, phải chú trọng đầy đủ đến nhân lực trình độ cao, tức là đến giáo dục đại học. Đến năm 2010 chúng ta có 200 sinh viên trên 1 vạn dân tức là cũng chỉ bằng Thái Lan hiện nay. Gấp đôi số sinh viên tức là gấp đôi trường, gấp đôi cơ sở vật chất và điều rất quan trọng là gấp đôi thầy cả về số lượng và chất lượng. Kết luận của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX cũng đã khẳng định phải có một chương trình lớn, toàn diện về giáo viên. Nếu tính tỷ lệ bình quân 1 thầy 15 trò thì để có thêm 90 sinh viên/ vạn dân (của đất nước 8.000 vạn dân) tức là 720.000 sinh viên cần có 48.000 giảng viên mới và khoảng 12.000 để thay thế và bổ sung (vì hiện nay tỷ lệ sinh viên/thầy giáo là 30). Trong số 60.000 giảng viên mới 'toanh' đó cần có 15.000 (25%) tiến sĩ và 24.000 (40%) thạc sĩ.

Đây là chưa kể các ngành khác cũng đòi hỏi tăng số cán bộ có trình độ cao như vậy. Hệ quả là phải tăng chỉ tiêu tuyển sinh cao học đến năm 2010 lên tới 38.000 và nghiên cứu sinh tới 15.000. Hiện nay hàng năm chỉ tuyển có 4.000 nghiên cứu sinh. Hàng năm chúng ta có thể xét phong và bổ nhiệm chức danh cho vài chục giáo sư và vài trăm phó giáo sư. Xin lưu ý rằng một trong những điều kiện "cứng" để được xét phong phó giáo sư chỉ là hướng dẫn chính thành công một thạc sĩ và của giáo sư là hướng

dẫn chính thành công 1 tiến sĩ và đang hướng dẫn chính 1 nghiên cứu sinh khác. Để cho "ra lò" một tiến sĩ có chất lượng cần công sức của một giáo sư trong 4 năm. Hướng dẫn chính cùng lúc 3 hoặc hơn 3 nghiên cứu sinh quả là một việc không dễ. Phải có biệt tài. Chỉ riêng một chỉ tiêu thôi đã thấy việc thực hiện khó khăn đến mức nào. Có đồng chí hiệu trưởng trường đại học cho rằng con số này là phi lý. Chúng tôi hiểu đây là nghịch lý vì chúng ta buộc phải tăng trưởng giáo dục trong một điều kiện rất thiếu thốn về nhân lực của ngành giáo dục.

2. Về đầu tư

Trong rất nhiều nhu cầu đầu tư cho việc thực hiện chiến lược giáo dục, chỉ xin trích dẫn một nhu cầu: đến năm 2010 30% trong số 200 sinh viên trên 1 vạn dân đã nêu là sinh viên của các trường ngoài công lập. Tức là khoảng 60 sinh viên trên một vạn dân (nhân với 8.000 vạn = 480 nghìn) bằng một nửa số sinh viên công lập hiện nay (!). Quy mô sinh viên tối ưu cho một trường đại học, cao đẳng theo điều tra của Ngân hàng Thế giới và Bộ Giáo dục và Đào tạo là 10.000. Tức là cần tối thiểu 48 trường đại học cao đẳng ngoài công lập. Suất đầu tư (nội địa) không kể chi thường xuyên cho 1 sinh viên là 40 triệu đồng (theo tính toán của Ủy ban nhân dân tỉnh Phú Thọ cho một trường 6.000 sinh viên vào năm 2010 là 45 triệu đồng). Cần gọi vốn đầu tư cho khu vực ngoài công lập là 480.000×40 triệu đồng = 19.200 tỷ đồng hoặc 1.920 tỷ đồng/năm (!) liên tục từ nay đến năm 2010 (số cần huy động hàng năm

bằng một nửa tổng số vốn cần huy động để kiên cố hoá trường lớp học phổ thông và mẫu giáo trong toàn quốc).

Con số huy động tuy lớn nhưng không phải là quá lớn. Có điều là, với cách làm hiện nay thì khó có thể nói rằng đây là công việc khả thi.

3. Cách làm việc

Từ xưa đến nay, chúng ta vẫn có cách làm như sau: khi đã có ý tưởng chỉ đạo của cấp trên thì cấp dưới bắt đầu tổ chức xây dựng đề án. Cần dành thời gian cho việc lập Hội đồng biên soạn, cần chấp bút đề cương đề án, cần xin ý kiến đề cương đề án, cần xét duyệt đề cương, cần điều chỉnh đề cương để xét duyệt lại nếu chẳng may thủ trưởng thấy chưa được. Sau đó bắt tay vào viết đề án, hỏi ý kiến trong nội bộ cơ quan, xin ý kiến thủ trưởng để lấy ý kiến ngoài cơ quan, hội thảo để nói cho rõ nghĩa sợ rằng viết không diễn đạt được hết ý... Nếu liệt kê các công việc ra thì có lẽ mất đến 1 trang còn để thông qua đề án thì mỗi cấp mất vài tháng là chuyện thường tình.

Phải chăng chúng ta đã rất thận trọng khi xây dựng đề án. Ai làm đề án, thẩm định đề án đều cũng rất thận trọng, cân nhắc, tranh cãi từng câu, từng chữ bởi nếu đề án mà sai 'một ly' thì thực thì sẽ 'đi một dặm'. Nhưng không hoàn toàn như vậy. Nếu hỏi ý kiến mà chỉ nói chung chung, ủng hộ, tán thành, thì sợ rằng không được đánh giá là 'sắc sảo'. Nhất thiết là phải sửa cho được một chỗ nào đó dù không nhất thiết phải sửa, dù lĩnh vực này đối với mình chỉ là tay trái. Tâm lý chung là như vậy. Vì

thế, không ít trường hợp ý kiến lần sau khác hẳn, thậm chí ngược lại với ý kiến lần trước đã phát biểu. Ý kiến của đồng chí A trong cùng một cơ quan, ở cùng một cấp độ hoàn toàn khác hẳn với ý kiến của đồng chí B đã đại diện cho cơ quan góp ý trước đó. Đồng chí C phê phán đề án cho rằng viết như thế không được còn khi được hỏi viết thế nào cho tốt hơn thì đồng chí đó cũng không biết. (Không sao, vì xưa nay các nhà phê bình văn học mấy ai viết được một tiểu thuyết nổi tiếng đâu!).

Sau đó đến giai đoạn thực thi. Đề án được cụ thể hoá thành các đề án nhỏ hơn, và lặp lại như trên cho đến khi không thể lập đề án nhỏ hơn nữa thì công việc mới được khởi động.

Thực ra, phần lớn các công việc cần làm của Chiến lược giáo dục đều đã được khởi động. Nhưng không phải vì thế mà các mục tiêu của chiến lược sẽ đạt được dễ dàng. Ví dụ: đổi mới chương trình trung học phổ thông và phân ban đã có ý kiến của Hội đồng quốc gia giáo dục từ năm 1998 mà cho đến khi khai giảng năm học 2002 - 2003 tức là đến khi chỉ còn 1 năm nữa là phải thí điểm chương trình và sách giáo khoa mới mà vẫn còn những quyển sách chưa xác định được nhóm tác giả. Ai cũng sẽ hỏi rằng tại sao không thể giao cho các tác giả viết sách sớm hơn. (Chưa xong đề án làm sao giao sớm được?).

Ví dụ khác: Việc xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục, đặc biệt là giáo dục đại học đã được đề cập đến từ lâu trong văn bản của Thủ tướng phê duyệt quy hoạch mạng lưới các trường đại học - cao đẳng năm 2000. Sang năm 2003 đã là năm cuối của giai đoạn 1 thực hiện

quy hoạch mà dường như là vẫn chưa thể làm thí điểm được việc kiểm định chất lượng chứ chưa bàn tới việc triển khai đại trà. Chúng ta đã có một đề tài độc lập cấp nhà nước, một số đề tài cấp Bộ, đã có một cấu phần của đề án Ngân hàng Thế giới về vấn đề này trong khi xã hội vẫn rất bức xúc về chất lượng giáo dục của nước ta không biết thực sự đang ở thang bậc nào trong khu vực và trên thế giới. Tại sao? (Chưa xong đề án, chưa có kinh phí nên chưa làm được!).

Chỉ qua 2 ví dụ trên có thể thấy rằng, đạt được các mục tiêu chung chung của Chiến lược thì dễ nhưng các chỉ tiêu cụ thể thì rất khó theo cách làm hiện nay. Đổi mới cách làm việc là một thách thức rất lớn trong quá trình thực hiện Chiến lược giáo dục.

4. Đẩy mạnh xã hội hoá - một giải pháp đổi mới cách vận hành (cách làm) nền giáo dục

Chủ trương xã hội hoá đã có tác động tích cực đến sự nghiệp giáo dục, 5 năm thực hiện Nghị quyết 90 và 3 năm thực hiện Nghị định 73 đã tạo ra những chuyển biến rõ rệt, thu được những kết quả quan trọng: mở rộng quy mô, đa dạng hoá loại hình, nâng cao dân trí, tăng thêm cơ hội được học tập cho nhân dân, góp phần thực hiện công bằng xã hội, tạo công ăn việc làm ổn định cho hàng chục vạn người. Huy động được nhiều nguồn tài chính đa dạng đầu tư cho giáo dục.

Nguyên nhân của những thành công là: quá trình xã hội hoá đã được chỉ đạo thực hiện theo đúng đường lối của

Đảng thể hiện trong các Đại hội VIII và IX. Xã hội hoá là một quá trình hợp quy luật, đúng với bản chất xã hội vốn có của giáo dục. Mặt khác, nguyên nhân của những hạn chế cũng xuất phát từ nhận thức, cơ sở lý luận chưa đầy đủ, tâm lý ỷ lại trông chờ ở Nhà nước và công tác quản lý hay nói rộng ra hơn là cách chỉ đạo thực hiện xã hội hoá của các cấp quản lý chưa đáp ứng nhu cầu phát triển.

Về mặt lý luận, hiện nay trong giáo dục vẫn còn nhiều tranh cãi về chế độ sở hữu của các cơ sở dân lập, về mô hình bán công, về mâu thuẫn giữa bản chất phi lợi nhuận của giáo dục và tính chất kinh doanh của các cơ sở ngoài công lập. Xã hội càng phân tâm khi một số cá nhân, tập thể, một số cơ sở ngoài công lập đã vi phạm nghiêm trọng các quy định của pháp luật, lạm dụng chính sách xã hội hoá để thu lời bất chính hoặc chỉ chú trọng tăng thu nhập ít chú ý đến chất lượng. Vì thế, dư luận xã hội chưa thật ủng hộ, tin tưởng và còn tâm lý phân biệt đối với các cơ sở ngoài công lập và sinh viên, học sinh tốt nghiệp các trường ngoài công lập.

Tư tưởng ỷ lại, trông chờ vào ngân sách nhà nước còn lớn. Thực tế cho thấy, nơi nào cấp uỷ, chính quyền thật sự năng động, đẩy mạnh tuyên truyền và có kế hoạch, giải pháp cụ thể và tổ chức triển khai tích cực thì nơi đó đạt kết quả tốt. Ngược lại nơi nào chưa quan tâm đúng mức thì đạt kết quả thấp.

Công tác quản lý của Nhà nước chưa bắt kịp với tình hình phát triển xã hội hoá. Sự hướng dẫn của các Bộ, ngành chưa cụ thể và chỉ đạo chưa sâu sát, sự quan tâm chỉ đạo của nhiều địa phương chưa đúng mức. Sự phối hợp

của các cơ quan chức năng giữa các Bộ, giữa các Bộ với các địa phương chưa chặt chẽ. Hệ thống các văn bản pháp quy về tài chính nhìn chung đã ban hành tương đối đầy đủ, nhưng các văn bản hướng dẫn quy chế hoạt động, công tác chỉ đạo, điều hành đối với cơ sở ngoài công lập còn chậm và chưa đồng bộ.

Chưa có những quy chuẩn và hướng dẫn về các mô hình bán công, dân lập, tư nhân. Thủ tục thành lập, thuê trụ sở, xin cấp đất, định giá tài sản còn phức tạp, thủ tục xét duyệt chậm trễ, mất nhiều thời gian thương thảo, vận động, phải qua nhiều khâu, nhiều cấp, gây cản trở và làm nản lòng các nhà đầu tư.

5. Đổi mới cơ chế, chính sách

Đổi mới cách vận hành nền giáo dục trước hết cần đổi mới cơ chế, chính sách và quản lý theo hai nhóm giải pháp chính: kích thích xã hội đầu tư cho giáo dục và tạo điều kiện xã hội tham gia vào quá trình giáo dục.

5.1. Kích thích xã hội đầu tư cho giáo dục

Chính phủ cần có phương thức đầu tư ban đầu, đầu tư khuyến khích cho các cơ sở ngoài công lập, quy định cụ thể về ưu tiên cấp đất cho các cơ sở ngoài công lập, tiếp tục thực hiện chính sách miễn giảm thuế và nới rộng điều kiện tín dụng. Khẳng định chế độ sở hữu tập thể đối với các cơ sở dân lập, chế độ thừa kế đối với phần vốn góp và lợi tức của các cá nhân cho các cơ sở ngoài công lập. Thực hiện công khai hoá, đơn giản hoá các thủ tục thuê đất, giao đất và ưu tiên cấp đất cho các cơ sở giáo dục.

Hướng dẫn kịp thời để các đơn vị thực hiện Nghị định 10 của Chính phủ về chế độ tài chính áp dụng cho các đơn vị sự nghiệp có thu. Nghiên cứu trình Chính phủ cho phép các đơn vị công lập mở rộng hợp tác, liên kết với các ngành, địa phương, đơn vị doanh nghiệp để huy động vốn đóng góp xây dựng cơ sở vật chất... huy động vốn của cán bộ nhân viên, xúc tiến việc chuyển một số cơ sở công lập sang loại hình dân lập khi đủ điều kiện.

Sửa đổi chế độ thu học phí và lệ phí (Quyết định 70/1998/QĐ-TTg ngày 31-3-1998 của Thủ tướng Chính phủ về việc thu và sử dụng học phí) theo hướng tương xứng với chất lượng giáo dục được cung cấp, đồng thời người giàu bù đắp cho người nghèo, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội thuận lợi bù đắp cho vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn trên cơ sở một chế độ miễn giảm phí, lệ phí, công khai hợp lý.

5.2. Tạo cơ chế để thực hiện Chiến lược giáo dục theo phương châm “cách mạng là sự nghiệp của quần chúng” tiến độ không bị chậm lại vì vướng ở một khâu nào đó ở một cá nhân hoặc một cấp nào đó

Cần xây dựng một hành lang pháp lý rõ ràng, minh bạch và giảm tối đa thủ tục hành chính trên cơ sở đó sửa đổi quy chế về tổ chức và hoạt động của các cơ sở giáo dục. Ban hành chính sách đối với các cán bộ hành nghề trong các cơ sở ngoài công lập và các cán bộ, công chức (nhà nước) tham gia hành nghề tại các cơ sở ngoài công lập.

Sửa đổi các quy định để từng bước mở rộng phân cấp cho các địa phương quyền quyết định các chính sách chế

độ ưu đãi đối với giáo dục, phân cấp quản lý nhân sự, tài chính, tài sản. Đồng thời, xây dựng thiết chế dân chủ ở cơ sở (địa phương và các cơ sở giáo dục công lập, ngoài công lập) giám sát công việc quản lý của các cấp.

Xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng và điều kiện đảm bảo chất lượng các hoạt động giáo dục ở mọi cấp bậc học và trình độ đào tạo. Mạnh dạn tạo điều kiện cho các tổ chức xã hội tham gia công tác này.

Trên cơ sở chiến lược và kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội của cả nước và của các Bộ, ngành, các địa phương cần công bố rộng rãi quy hoạch hệ thống mạng lưới các cơ sở giáo dục, công bố dự báo phát triển và nhu cầu huy động nguồn lực đầu tư thực hiện quy hoạch để thu hút các nhà đầu tư trong và ngoài nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
2. Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục: *Những vấn đề về chiến lược phát triển giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1998.
3. *Education in Thailand 1999*, Amarin Printing and Publishing Bangkok, 1999.

TÓM TẮT

Báo cáo trình bày ba thách thức chủ yếu khi thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đó là: thiếu thốn về

đội ngũ, nhu cầu đầu tư lớn và cách làm việc lâu nay ít hiệu quả, chậm đổi mới. Báo cáo cũng phân tích chính sách xã hội hoá giáo dục như là sự đổi mới cách vận hành nền giáo dục, những thành quả đã đạt được, những tồn tại và đề xuất một số thay đổi trong cơ chế chính sách nhằm đưa giáo dục thực sự trở thành sự nghiệp của quần chúng.

SUMMARY

The paper deals with three challengers appearing in the implementation of the education development strategic plan for 2001 - 2010. These are the lack of teachers, high demands of investment and the low effectiveness and slowly innovated management, respectively. The strengthen mass - participation in education is also analyzed as one of renovation processes in national education together with its achievements and weaknesses suggesting some change in national policy of education in coming future.

TỔ CHỨC THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC: NHỮNG THÁCH THỨC CẦN VƯỢT QUA

PHẠM ĐỖ NHẬT TIẾN

1. Mở đầu

Tháng 9-1997, hai tháng sau khi Thủ tướng Chính phủ ký Quyết định 500/QĐ-TTg về việc xây dựng chiến lược giáo dục, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục đã tổ chức hội thảo về lý luận và phương pháp luận xây dựng chiến lược giáo dục. Hơn bốn năm trôi qua với rất nhiều hội thảo và dự thảo, tháng 12-2001 Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt. Việc phê duyệt Chiến lược khép lại một giai đoạn có rất nhiều khó khăn trong biên soạn đồng thời *mở ra một giai đoạn mới với rất nhiều thách thức trong tổ chức thực hiện.*

Trong phiên họp tháng 8 năm 2002 của Chính phủ, Thủ tướng đã yêu cầu phải khắc phục cho được căn bệnh cố hữu là chủ trương đúng nhưng thực hiện chậm, kém hiệu quả.

Căn bệnh này là thách thức lớn nhất đối với việc tổ chức thực hiện Chiến lược. Căn nguyên của nó không hẳn là thuộc về những người chịu trách nhiệm thực hiện, mà chính là thuộc về những nhà quản lý, những người hoạch định chính sách, những người có trách nhiệm chỉ đạo việc tổ chức thực hiện. Sau những cố gắng lớn để xây dựng chính sách, các nhà quản lý phần nào có tâm lý giống các thí sinh thi vào đại học của nước ta. Các thí sinh này, sau khi trúng tuyển, thường cho rằng cái khó khăn nhất đã qua, có thể nhả nha được rồi, đằng nào rồi cũng ra trường.

Cái khoảng cách giữa chủ trương và việc thực hiện chủ trương thể hiện đặc biệt rõ nét trong chủ trương giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu. Kể từ khi chủ trương này được chính thức thể chế hóa trong Hiến pháp 1992, rồi được nhắc lại trong Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII) dưới mệnh đề “Thực sự coi giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu”, phải mất đến khoảng 6 - 8 năm mới có những dấu hiệu đích thực về việc thực hiện chủ trương này xét trên các góc độ chỉ đạo, chính sách và nguồn lực.

Vấn đề đặt ra là phải tìm cách tránh bằng được cái khoảng cách có thể nảy sinh giữa chiến lược và việc tổ chức thực hiện chiến lược. Trong tham luận này, khoảng cách đó được mô tả bằng một số thách thức mà các nhà quản lý giáo dục cần nhận dạng và vượt qua.

2. Lập kế hoạch và chương trình hành động

Để các mục tiêu của Chiến lược trở thành hiện thực, cần chuyển các mục tiêu đó vào trong các kế hoạch thực

hiện và chương trình hành động. Không có các kế hoạch và chương trình mang tính hiện thực và khả thi thì mọi tuyên bố của chiến lược sẽ chỉ là những lời nói suông. *Kế hoạch thực hiện là điều kiện tiên quyết để tổ chức thực hiện chiến lược thành công.*

Tuy nhiên, kinh nghiệm của nhiều nước đang phát triển cho thấy việc xây dựng kế hoạch giáo dục không mấy khi thành công và ít khi được thực hiện nghiêm túc. Đó là do các nguyên nhân sau:

- Quy trình lập kế hoạch giáo dục không gắn kết với quy trình lập kế hoạch ngân sách;
- Những người lập kế hoạch thường thiếu năng lực chuyên môn, kỹ năng và kinh nghiệm cần thiết;
- Việc áp dụng các phương pháp hiện đại thiếu sự xử lý cần thiết để phù hợp với thực tiễn quốc gia;
- Các mục tiêu phát triển và ưu tiên trong giáo dục được xử lý một cách tách biệt, không có quan hệ gắn bó với các mục tiêu phát triển và ưu tiên trong các lĩnh vực có liên quan khác;
- Kế hoạch giáo dục không được xem xét trong tổng thể kế hoạch kinh tế - xã hội của đất nước.

Các nguyên nhân trên đúng đến mức độ nào đối với công tác lập kế hoạch giáo dục ở nước ta là vấn đề cần bàn bạc, trao đổi. Riêng đối với việc tổ chức thực hiện chiến lược phát triển giáo dục thì việc xây dựng kế hoạch thực hiện đang đứng trước một thách thức căn bản: Đó là *thói quen coi nhẹ tầm quan trọng của việc lập kế hoạch*. Về lý thuyết, có thể tất cả chúng ta đều thống nhất rằng kế hoạch là công cụ để thực hiện chức năng quản lý. Nhưng,

năm 2000 lên ít nhất 18% năm 2005 và 20% năm 2010". Kết luận của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khóa IX còn nêu rõ: "Tiếp tục tăng đầu tư cho giáo dục - đào tạo, bảo đảm tốc độ tăng chi ngân sách cho giáo dục hàng năm cao hơn tốc độ tăng chi ngân sách nhà nước; tỷ lệ chi ngân sách cho giáo dục - đào tạo sẽ tùy thuộc vào điều kiện cụ thể mà quyết định, nhưng không được thấp hơn tỷ lệ chi ghi trong chiến lược giáo dục"¹.

Tuy nhiên việc chuyển hóa các quy định nêu trên thành các yêu cầu cụ thể về nguồn lực trong từng chương trình hành động để thực hiện Chiến lược giáo dục lại là một bài toán phức tạp. Ngoài những khó khăn về kỹ thuật vốn có, bài toán này đến nay vẫn đứng trước một thách thức không dễ khắc phục. Đó là *thói quen không tính đến các yêu cầu về nguồn lực khi xây dựng các chương trình hành động*.

Có lẽ thói quen này bắt nguồn từ một thói quen trong phương thức quản lý. Đó là giao việc nhưng không giao điều kiện đảm bảo việc thực hiện. Trong điều kiện như vậy, các chương trình hành động thường thiếu tính khả thi và về nguyên tắc, không thể quy kết trách nhiệm cho người thực hiện nếu chương trình được thực hiện nửa vời hoặc không đạt kết quả mong muốn.

Trong xu hướng cải cách hành chính hiện nay, điểm yếu trên đang được khắc phục. Việc phân cấp công việc sẽ

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khóa IX* (lưu hành nội bộ), Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2002, tr. 135.

được gắn với phân cấp về tài chính, tổ chức và cán bộ. Thực hiện được như vậy sẽ là một bước chuyển quan trọng trong việc đổi mới quản lý giáo dục ở nước ta. Tuy nhiên trước mắt, cần có chuyển biến ngay trong việc xây dựng các chương trình hành động. Trên cơ sở các hoạt động cần phải triển khai trong từng chương trình, cần ước tính các yêu cầu về nguồn lực, đối chiếu với các khả năng thực tế, đề xuất biện pháp khắc phục trong trường hợp có thiếu hụt đáng kể.

Chỉ có như vậy các chương trình hành động mới mang tính khả thi, một trong những điều kiện cần để tổ chức thực hiện Chiến lược giáo dục thành công.

4. Xây dựng các chỉ số thực hiện giáo dục

Các chỉ số thực hiện giáo dục là thông tin được sử dụng để đo và đánh giá mức độ thực hiện giáo dục ở cấp trường cũng như cấp hệ thống. Vì vậy, trong bối cảnh của các mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể đã được xác định, các chỉ số thực hiện giáo dục là những “số đo” để một mặt cụ thể hoá kế hoạch thực hiện, mặt khác giám sát và đánh giá việc thực hiện.

Trong mấy chục năm gần đây ở các nước trên thế giới có xu hướng phát triển và sử dụng mạnh mẽ các chỉ số thực hiện giáo dục để có thông tin tốt hơn trong việc đánh giá các kết quả của giáo dục. Đối với các hệ thống giáo dục được phân cấp mạnh mẽ thì các chỉ số giáo dục còn đặc biệt quan trọng trong việc làm rõ tính tự chịu trách nhiệm của các trường học và cấp quản lý khác nhau trong hệ thống.

Nguồn dữ liệu để tính toán các chỉ số này khá đa dạng, từ các báo cáo đến các bảng hỏi, các kết quả điều tra. Ở nước ta, có bốn nguồn dữ liệu chính là các niên giám thống kê, khảo sát hộ gia đình (hai năm một lần), kết quả điều tra dân số (10 năm một lần), các khảo sát chuyên đề. Việc bổ sung và kết hợp các nguồn dữ liệu trên có thể giúp tạo ra được một hệ thống các chỉ số giáo dục để lên kế hoạch, theo dõi và đánh giá toàn diện các bước tiến của giáo dục.

Tuy nhiên, ở đây chúng ta đang vấp phải một thách thức quan trọng. Đó là *sự chưa sẵn sàng trong việc xây dựng một hệ thống tương đối đầy đủ các chỉ số giáo dục*. Cho đến nay, các chỉ số giáo dục của chúng ta mới chỉ có khả năng phản ánh chủ yếu về quy mô phát triển giáo dục. Các chiều đo khác của giáo dục như chất lượng, hiệu quả, cơ cấu, công bằng chưa được quan tâm phản ánh bằng các tập hợp tương ứng về chỉ số giáo dục.

Chính việc thiếu các chỉ số giáo dục để đo các khía cạnh phát triển khác nhau của giáo dục đã dẫn đến những tranh cãi khó phân biệt được đúng sai. Chừng nào chưa có một thước đo chung về giáo dục, chúng ta vẫn sẽ tiếp tục rơi vào tình trạng mô tả bằng những câu nói chung chung như “chất lượng có chuyển biến”, “công bằng xã hội trong giáo dục được giải quyết tốt hơn”, v.v..

Để nghiêm túc thực hiện Chiến lược giáo dục, nghĩa là đi tới các mục tiêu mong muốn, đặc biệt chú ý đến các mục tiêu ưu tiên về chất lượng, cơ cấu, hiệu quả và công bằng xã hội trong giáo dục, cần chú ý xây dựng càng sớm càng tốt các chỉ số giáo dục tương ứng.

Dĩ nhiên đây là một bài toán phức tạp với rất nhiều

thách đố về quan niệm cũng như kỹ thuật thực hiện. Trong khi quy mô giáo dục có thể đánh giá định lượng và thống kê rõ ràng, thì vẫn không có phương pháp và tiêu chuẩn chung để đánh giá chất lượng giáo dục và hiệu quả đào tạo. Thông thường việc đánh giá chất lượng giáo dục được thực hiện gián tiếp thông qua một số yếu tố định lượng liên quan đến các điều kiện đảm bảo chất lượng như giáo viên, sách giáo khoa, trường sở, thiết bị. Nhiều nước lại đánh giá chất lượng giáo dục thông qua kết quả thi cử. Tuy nhiên các cách đánh giá trên vẫn bị phê phán là thiếu công hiệu, phiến diện và có thể dẫn đến sai lệch. Bởi thế nhiều nước phát triển đang hướng tới việc đánh giá khách quan chất lượng giáo dục trên cơ sở một chương trình gọi là chương trình đánh giá kết quả đầu ra của giáo dục.

Chọn cách tiếp cận nào trong việc xây dựng các chỉ số giáo dục để “đo” chất lượng, hiệu quả, công bằng trong giáo dục là vấn đề khó khăn nhưng nhất thiết phải làm. Chỉ có như vậy chúng ta mới đo được sự tiến triển trong việc tổ chức thực hiện, đặc biệt đối với yêu cầu “tạo chuyển biến cơ bản về chất lượng giáo dục” với tư cách là một trong những mục tiêu ưu tiên của Chiến lược giáo dục.

5. Giám sát việc thực hiện

Đây là việc theo dõi tiến độ thực hiện, đánh giá tiến bộ và kết quả đạt được trên cơ sở so sánh với các mục tiêu đề ra thông qua các chỉ số giáo dục đã được thống nhất. Các kết quả giám sát là thông tin quan trọng và cần thiết phục vụ cho quá trình quản lý việc thực hiện chiến lược đồng thời làm cơ sở cho

việc xem xét, sửa đổi các chỉ tiêu cụ thể nếu cần thiết.

Tầm quan trọng của việc giám sát thực hiện là điều không cần phải bàn cãi với mọi người. Tuy nhiên, trên thực tế, công việc này lại bị coi rất nhẹ và không mấy khi được đưa thành một quy trình nghiêm túc, mang tính pháp lệnh. Căn nguyên của nó cũng là do những điểm yếu trong phương thức quản lý hiện nay. Đó là thói quen khắt khe ở khâu đầu vào, buông lỏng khâu kiểm tra và giám sát thực hiện, coi nhẹ khâu đầu ra.

Kinh nghiệm thực hiện chiến lược giáo dục của nhiều nước trên thế giới cũng đã lưu ý đến tình trạng ngủ quên của các văn bản chiến lược trong ngăn kéo sau vài ba năm đầu thực hiện. Tình trạng này là do không quan tâm đến việc xây dựng một tổ chức có năng lực, chịu trách nhiệm theo dõi, kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh chiến lược giáo dục sau khi nó được phê duyệt và ban hành.

Vừa qua Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ký Quyết định ban hành Chương trình hành động của ngành giáo dục thực hiện Kết luận Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá IX và Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010. Theo Quyết định này, Thủ trưởng phụ trách cơ quan Bộ và Văn phòng Bộ chịu trách nhiệm theo dõi, đôn đốc, kiểm tra và báo cáo định kỳ về việc thực hiện Chương trình hành động này. Đó là một quy định đáng mừng. Tuy nhiên cần chú ý rằng việc giám sát thực hiện một chương trình hành động lớn cũng đòi hỏi phải được tổ chức như việc kiểm định chất lượng các trường đại học.

Nghĩa là, nếu có kiểm định trong và kiểm định ngoài thì cũng cần có giám sát trong và giám sát ngoài. Văn

phòng Bộ chỉ có thể thực hiện việc giám sát trong. Để đảm bảo tính khách quan, cần có một đơn vị chịu trách nhiệm giám sát từ bên ngoài. Xét ở góc độ này, Văn phòng Hội đồng quốc gia giáo dục có thể đứng ra làm đầu mối trong việc tổ chức công việc.

Cùng với việc hình thành tổ chức làm công việc giám sát thực hiện, cần phải xây dựng kế hoạch giám sát. Thông thường, kế hoạch này là một phụ lục của kế hoạch thực hiện chiến lược; nó quy định lịch kiểm tra, giám sát, các nguồn thông tin phải thu thập, các chỉ tiêu phải đánh giá, các chỉ số phải được đo.

Dĩ nhiên công việc giám sát đòi hỏi những chi phí phải được tính đến ngay trong khi lập kế hoạch thực hiện chiến lược. Đây chính là những khoản chi cần thiết, bảo đảm để các khoản chi khác trong quá trình thực hiện chiến lược là đúng mục đích, có hiệu quả, không lãng phí.

6. Kết luận

Nếu việc xây dựng Chiến lược giáo dục là một công việc đầy khó khăn thì việc tổ chức thực hiện Chiến lược còn khó khăn hơn rất nhiều. Chỉ riêng việc cụ thể hoá Chiến lược này để tổ chức thực hiện theo từng vùng lãnh thổ, từng địa phương, từng cấp quản lý, từng cơ sở giáo dục đã là một công việc bộn bề¹.

1. Xem Đặng Quốc Bảo: "Một số khía cạnh về mối tương quan phát triển kinh tế - giáo dục của 61 tỉnh, thành nước ta và khuyến nghị triển khai thực hiện Chiến lược giáo dục 2001 - 2010", *Thông tin quản lý giáo dục*, số 3 (21), 2002.

Báo cáo này chỉ muốn nêu lên một số khó khăn, thách thức trong việc nối liền văn bản chiến lược với kế hoạch thực hiện. Xét đến cùng, những nội dung nêu ra ở đây thuộc loại “biết rồi, nói mãi”. Tuy nhiên, chúng ta đang phải vận động trong một môi trường rất nhiều điều “biết rồi, nói mãi”. Chuyện xoá lớp học ba ca chẳng hạn, chúng ta đã từng nói đến suốt bao nhiêu năm nay. Tuy nhiên, chuyển biến chỉ có thể thực sự xảy ra khi Thủ tướng Chính phủ đặt vấn đề và cho ý kiến chỉ đạo về quyết tâm kiên cố hoá trường lớp.

TÓM TẮT

Thách thức lớn nhất đối với việc thực hiện chiến lược phát triển giáo dục là phải khắc phục cho được căn bệnh cố hữu là chủ trương đúng nhưng thực hiện chậm, kém hiệu quả. Trong báo cáo này, thách thức đó được thể hiện thành những thách thức cụ thể trong việc nối liền văn bản chiến lược với việc tổ chức thực hiện. Đó là: (1) thói quen coi nhẹ tầm quan trọng của việc lập kế hoạch và chương trình hành động; (2) thói quen không tính đến các yêu cầu về nguồn lực cho xây dựng các chương trình hành động; (3) sự chưa sẵn sàng trong việc xây dựng một hệ thống tương đối đầy đủ các chỉ số giáo dục; (4) tính pháp lý không cao trong việc giám sát thực hiện.

SUMMARY

The greatest challenge to the implementation of the education development strategy is to overcome the persistent

disease e.g. right policy but slow and inefficient implementation. In this report, that challenge is manifested by concrete challenges on the path of joining the strategic documents with the organisation and implementation. They are: (1) the habit of underestimating the importance of planning and action programme; (2) the habit of overlooking the requirements on resources in action programme development; (3) the unreadiness to develop a relatively complete system of educational performance indicators; (4) low legitimacy in implementation monitoring.

BÀN THÊM VỀ MỐI QUAN HỆ GIỮA CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN KINH TẾ - XÃ HỘI VÀ CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRONG QUÁ TRÌNH THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC

NGUYỄN VĂN THÀNH

Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010 được Đại hội lần thứ IX của Đảng thông qua tháng 4 - 2001 và Chiến lược phát triển giáo dục được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt tháng 12 - 2001 là những văn bản có căn cứ pháp lý cao nhất về mục tiêu, quan điểm, định hướng phát triển và giải pháp thực hiện chiến lược phát triển kinh tế - xã hội nói chung và giáo dục nói riêng thời kỳ 2001 - 2010.

Mặc dù thời gian được phê duyệt cách nhau gần 1 năm, song quá trình xây dựng những văn bản chiến lược trên được thực hiện song song. Vì vậy, trong quá trình nghiên cứu soạn thảo chiến lược, thường xuyên có những trao đổi, phối hợp, v.v., nhằm đảm bảo sự thống nhất, nhất quán và liên kết nội dung của các chiến lược. Trong Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội, ngoài mục tiêu, quan điểm, định hướng phát triển chung còn nhấn mạnh nhiều

về phát triển nguồn nhân lực, trong đó giáo dục - đào tạo là yếu tố quyết định. Chiến lược khẳng định mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội thời kỳ 2001 - 2010 là phát triển con người, phát triển nguồn nhân lực (trong đó giáo dục - đào tạo là yếu tố then chốt quyết định), đưa ra những định hướng và giải pháp phát triển nguồn nhân lực, song cũng chỉ rõ phát triển nguồn nhân lực là một trong bốn khâu đột phá để thực hiện thành công Chiến lược. Đó là những căn cứ pháp lý quan trọng nhất phục vụ cho việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục, lồng ghép và cụ thể hoá những mục tiêu, quan điểm và giải pháp thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội vào chiến lược giáo dục.

Xuất phát từ những căn cứ đó, Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 với những mục tiêu và giải pháp cụ thể đã tự xác định là giải pháp "góp phần đắc lực thực hiện các mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010". Do giáo dục là một trong những công cụ để trang bị, truyền bá và phổ biến tri thức, qua đó hình thành nên những tư tưởng tiến bộ, có thể vượt trước thực trạng kinh tế - xã hội và nhằm thực hiện mục tiêu phát triển con người, nên giáo dục có tính độc lập tương đối nhất định trong quá trình phát triển và phải được ưu tiên phát triển trước, "giáo dục phải đi trước một bước, v.v., để thực hiện thành công các mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội". Đồng thời, giáo dục không được thoát ly thực tại mà phải gắn với phát triển kinh tế - xã hội, "giáo dục phải phục vụ đắc lực cho xã hội; kịp thời điều chỉnh cơ cấu và quy mô, nâng cao trình độ đào tạo đáp ứng các nhu cầu đa dạng của thực tiễn, tăng hiệu quả

giáo dục, nhạy bén và thích ứng nhanh với những biến động của nhu cầu nhân lực”.

Đạt được sự thống nhất và mối liên kết trong nội dung hai chiến lược trong quá trình soạn thảo là thành công lớn và là một trong những điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức, phối hợp các hoạt động trong quá trình thực hiện các chiến lược. Tuy nhiên, việc đảm bảo tính nhất quán, liên tục, kế thừa và duy trì những mối liên hệ qua lại giữa các nội dung của hai bản chiến lược trong quá trình thực hiện chiến lược còn khó khăn, phức tạp hơn, bởi vì liên quan đến sự tham gia và lợi ích của nhiều cấp, nhiều ngành và nhiều đối tượng rất đa dạng trong xã hội cũng như sự tác động của các yếu tố bên ngoài. Chính vì vậy, một lần nữa rà soát, so sánh và quán triệt tính thống nhất, sự nhất quán và mối quan hệ về tinh thần và lời văn của hai văn bản chiến lược là việc rất cần thiết, có tác dụng quan trọng trong việc tạo ra những cơ sở pháp lý cho việc tổ chức thực hiện có hiệu quả và thành công các chiến lược.

**Sự thống nhất và tính nhất quán về nội dung
của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội
và Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010**

	Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội	Chiến lược phát triển giáo dục
Mục tiêu	- Nâng lên đáng kể chỉ số phát triển con người. - Nâng tỷ lệ lao động được đào tạo nghề lên 40%.	Ngoài mục tiêu chung, có những mục tiêu cụ thể sau: - Nâng tỷ lệ lao động được đào tạo nghề lên 40%.

	- Tất cả trẻ em đến tuổi đi học đều được đến trường. - Hoàn thành phổ cập trung học cơ sở trong cả nước. - Hầu hết các xã có trường học kiên cố. Bảo đảm về cơ bản học sinh phổ thông được học cả ngày tại trường. - Phát triển giáo dục thường xuyên và đào tạo từ xa	- Thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục. - Giáo dục mầm non: Nâng cao chất lượng giáo dục và mở rộng hệ thống nhà trẻ, mẫu giáo. - Giáo dục phổ thông: Tăng tỷ lệ huy động học sinh trong tuổi đến trường đạt 99% ở cấp tiểu học; 90% ở cấp trung học cơ sở và 50% ở cấp trung học phổ thông vào năm 2010. - Giáo dục nghề nghiệp: Thu hút học sinh trong độ tuổi vào các trường trung học chuyên nghiệp đạt 15% năm 2010; thu hút học sinh sau trung học cơ sở vào các trường dạy nghề lên 15% năm 2010 và thu hút học sinh sau trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp vào các trường dạy nghề bậc cao lên 10% năm 2010. - Giáo dục cao đẳng, đại học và sau đại học: Năm 2010, tỷ lệ sinh viên/1 vạn dân là 200, quy mô đào tạo thạc sĩ lên 38.000 học viên và nghiên
--	---	---

		cứu sinh lên 15.000. - Giáo dục không chính quy: Đa dạng hoá hình thức, tạo nên xã hội học tập. - Giáo dục trẻ khuyết tật: Đến năm 2010 có 75% trẻ khuyết tật được học tập trong các lớp học hoà nhập hoặc bán hoà nhập.
Quan điểm	- Nâng cao hàm lượng tri thức trong các nhân tố phát triển kinh tế - xã hội, từng bước phát triển kinh tế tri thức ở nước ta. - Phát triển mạnh nguồn lực con người Việt Nam với yêu cầu ngày càng cao. - Tạo chuyển biến cơ bản, toàn diện về giáo dục - đào tạo. - Đào tạo lớp người lao động có kiến thức cơ bản, làm chủ kỹ năng nghề nghiệp. - Xây dựng đội ngũ công nhân lành nghề, các chuyên gia và nhà khoa học, nhà văn hoá, nhà kinh doanh, nhà quản lý.	- Giáo dục là quốc sách hàng đầu, là động lực quan trọng thúc đẩy công nghiệp hoá, hiện đại hoá, phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh, bền vững. - Xây dựng nền giáo dục có tính nhân dân, dân tộc, khoa học, hiện đại theo định hướng xã hội chủ nghĩa. - Phát triển giáo dục phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học - công nghệ, củng cố quốc phòng. - Giáo dục là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân.

Định hướng phát triển	- Phát triển giáo dục mầm non; củng cố kết quả xoá mù chữ và phổ cập tiểu học; tiến hành phổ cập trung học cơ sở trong cả nước; phần lớn thanh niên, thiếu niên ở thành thị và nông thôn đồng bằng được học hết trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp hoặc đào tạo nghề. - Tạo điều kiện cho mọi người ở mọi lứa tuổi được học tập thường xuyên, suốt đời. - Chú trọng hướng nghiệp thiết thực trong trường phổ thông. - Mở rộng và coi trọng đào tạo công nhân kỹ thuật tay nghề cao, kỹ sư thực hành và nhà kinh doanh giỏi. - Ưu tiên đào tạo nhân lực nông nghiệp, nông thôn, miền núi và xuất khẩu lao động. - Phát triển và nâng cao giáo dục ở các trường dân tộc nội trú, bồi dưỡng cán bộ người dân tộc thiểu số. - Phát triển và nâng cao chất lượng đào tạo đại học, sau đại học.	Những định hướng phát triển giáo dục được khái quát thể hiện trước hoặc xen kẽ trong nội dung các giải pháp phát triển.
-------------------------------------	---	--

Giải pháp	- Điều chỉnh cơ cấu các cấp học, cơ cấu ngành nghề và cơ cấu vùng. - Tăng cường cơ sở vật chất và từng bước hiện đại hoá. - Đổi mới chương trình và sách giáo khoa, đổi mới phương pháp dạy và học. - Phát triển đội ngũ giáo viên. - Tăng đầu tư cho giáo dục từ ngân sách nhà nước và đẩy mạnh xã hội hoá. Cải tiến phân bổ ngân sách nhà nước cho giáo dục. - Tăng cường quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. - Nhà nước dành ngân sách gửi người giỏi đào tạo ở nước ngoài và khuyến khích đi học ở nước ngoài.	- Tiếp tục hoàn chỉnh cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân và phát triển mạng lưới cơ sở giáo dục - Đổi mới mục tiêu, nội dung và chương trình giáo dục - Phát triển đội ngũ nhà giáo, đổi mới phương pháp giáo dục. - Tăng cường nguồn tài chính, cơ sở vật chất cho giáo dục. - Đẩy mạnh xã hội hoá giáo dục - Đổi mới quản lý giáo dục - Đẩy mạnh hợp tác quốc tế về giáo dục.
-----------	---	--

Từ sự so sánh trên cho thấy:

1. Tính logic, kế thừa và liên kết chặt chẽ giữa hai chiến lược. Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội dành nhiều nội dung cho phát triển giáo dục, trong đó coi phát triển nguồn nhân lực với yếu tố hàng đầu là giáo dục là một trong bốn khâu đột phá để thực hiện Chiến lược, có

nghĩa là giáo dục phải đi trước và được ưu tiên đầu tư các nguồn lực để phát triển. Đồng thời, Chiến lược phát triển giáo dục xuất phát từ những căn cứ của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và bám sát với những nhu cầu và khả năng của nền kinh tế. Như vậy, đã có sự lồng ghép đan xen và kế thừa lẫn nhau về mục tiêu và giải pháp của hai chiến lược.

2. Chiến lược phát triển giáo dục khẳng định tính độc lập tương đối và sự cần thiết tiến bộ vượt trước của giáo dục so với kinh tế, xã hội (nhiều mục tiêu cơ bản về phát triển con người được đề xuất thể hiện sự vượt trước của giáo dục so với kinh tế - xã hội nhằm đảm bảo chỉ số phát triển con người phải được nâng lên đáng kể). Đồng thời, Chiến lược phát triển giáo dục cũng coi giáo dục là phương tiện (giải pháp) thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội.

3. Sự thống nhất và mối liên kết giữa hai chiến lược chủ yếu là ở cấp vĩ mô, cấp toàn quốc và ở mức độ định tính. Vì vậy, trong quá trình thực hiện chiến lược, những mục tiêu và giải pháp về giáo dục - đào tạo cần được cụ thể hoá và định tính theo cấp, loại hình, ngành nghề/thời gian đào tạo, v.v., theo lãnh thổ và theo thời gian (5 năm và hàng năm).

4. Cần có sự phối hợp, thống nhất trong việc hoạch định các chương trình/kế hoạch/dự án và chính sách phát triển kinh tế - xã hội, giáo dục - đào tạo. Việc cập nhật thông tin, đánh giá và điều chỉnh các mục tiêu và giải pháp trong quá trình thực hiện Chiến lược cho phù hợp với tình hình mới là rất cần thiết và phải làm thường xuyên.

5. Trong bối cảnh tiến bộ khoa học - công nghệ thay đổi nhanh chóng, quá trình toàn cầu hoá và hội nhập kinh tế diễn ra với quy mô rộng và cường độ ngày càng cao, sự liên kết, phối hợp trong quá trình thực hiện hai chiến lược trong lĩnh vực hợp tác quốc tế phải được gắn kết một cách chặt chẽ và thường xuyên nhằm nâng cao hiệu quả của sự hợp tác quốc tế, cũng như tạo ra được sự khớp nối và hài hoà của quá trình hội nhập trong kinh tế và trong giáo dục và đào tạo.

Một trong những công cụ để thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và Chiến lược phát triển giáo dục là cụ thể hoá chúng trong các quy hoạch, kế hoạch 5 năm và hàng năm. Trong việc xây dựng quy hoạch và kế hoạch, vấn đề quan trọng và cấp bách là trên cơ sở những mối quan hệ có tính chất định tính này, cần phải tiếp tục lượng hoá mối quan hệ giữa hai chiến lược. Sơ bộ nghiên cứu cho thấy, những mối quan hệ sau đây cần được lượng hoá (với mục đích cân đối những nguồn lực và hoạch định chính sách):

- Để đạt được mục tiêu nâng cao chỉ số phát triển con người, một số chỉ báo mục tiêu về phát triển giáo dục cần phải đi trước (tiến bộ hơn so với trình độ phát triển kinh tế - xã hội) nên cần tính toán và lượng hoá được nhu cầu về các nguồn lực đi kèm. Một đặc điểm cần lưu ý là trên thực tế chúng ta đã đạt được một số chỉ tiêu về số lượng ở mức khá cao, nên việc tiếp tục nâng cao hơn nữa và nhanh hơn nữa là khó khăn và đòi hỏi chi phí lớn hơn. Đồng thời, yêu cầu nâng cao chất lượng của những chỉ tiêu này trở nên quan trọng và cấp bách hơn. Do đó, cần lượng hoá

các nguồn lực đảm bảo thực hiện mục tiêu này.

- Một số chỉ báo về mục tiêu phát triển giáo dục cần lượng hoá cụ thể và chi tiết hơn trên cơ sở có mối quan hệ chặt chẽ tác động qua lại giữa giáo dục và đào tạo và kinh tế, xã hội trên phạm vi cả nước và cho các vùng/tỉnh. Trước hết, đó là những mục tiêu về bảo đảm công bằng xã hội, nâng cao điều kiện vật chất - kỹ thuật các cơ sở giáo dục và đào tạo, đảm bảo cho học sinh được học cả ngày ở trường, về quy mô và cơ cấu ngành nghề đào tạo, về giáo dục đối với người khuyết tật, v.v..

- Cần tính toán và lượng hoá các giải pháp thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục, chủ yếu là cân đối các nguồn lực (nguồn lực tài chính và tác dụng của cơ chế, chính sách). Từ Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội có thể dự báo được khả năng cung ứng về nguồn lực tài chính từ ngân sách nhà nước. Dù cho tăng tỷ lệ chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo như yêu cầu của chiến lược thì chắc chắn không đáp ứng nhu cầu. Vì vậy, việc huy động những nguồn lực khác ở trong nước bằng các hình thức xã hội hoá phù hợp (khu vực doanh nghiệp, các tổ chức xã hội, trong dân cư, v.v.) và thông qua con đường hợp tác quốc tế cần được lượng hoá cụ thể hơn để có những giải pháp, chính sách huy động chúng.

Đồng thời với việc lượng hoá những mục tiêu và giải pháp, việc phối hợp giữa đổi mới quản lý giáo dục với những giải pháp đổi mới quản lý kinh tế, xã hội và cải cách quản lý hành chính phải được coi là một trong những giải pháp ưu tiên quan trọng nhất để thực hiện chiến lược và phải được tiến hành với quyết tâm cao, triệt để và liên tục.

TÓM TẮT

- Bài viết đã làm sáng tỏ mối quan hệ biện chứng và sự nhất quán về nội dung Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và Chiến lược phát triển giáo dục.

- Để thực hiện được mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục cần cụ thể hoá chiến lược thành những quy hoạch, kế hoạch của các cấp, các ngành và địa phương trên cơ sở cân đối giữa nguồn lực và hoạch định chính sách.

SUMMARY

- The article sets off the dialectic relationship and consistent contents of social – economic strategy and education development strategy.

- In order to gain above aims, the education need concrete the strategies becoming planning, projecting of branches and locals. And on the base of resources and policy making are well proportioned.

PHỐI HỢP GIỮA CÁC BỘ, NGÀNH TRONG VIỆC THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

NGUYỄN HỮU DŨNG

Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt bằng Quyết định 201/2001/QĐ-TTg ra ngày 28-12-2001 là một trong những cơ sở pháp lý quan trọng để mọi ngành, mọi cấp và mọi người thực hiện. Tại Điều 2 Quyết định 201/2001/QĐ-TTg, Thủ tướng Chính phủ đã phân công rất cụ thể các Bộ, ngành trong việc thực hiện chiến lược, nhất là Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, Bộ Kế hoạch và Đầu tư, Bộ Tài chính, Ban Tổ chức - Cán bộ Chính phủ (nay là Bộ Nội vụ), Bộ Khoa học, Công nghệ và Môi trường (nay là Bộ Khoa học - Công nghệ)... Các Bộ, ngành được phân công chủ trì hoặc phối hợp, hoặc theo chức năng và nhiệm vụ tổ chức, chỉ đạo thực hiện chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 trong phạm vi thẩm quyền. Tuy nhiên, không thể coi nhẹ sự phối hợp giữa các Bộ, ngành trong việc thực hiện chiến lược phát triển giáo dục, bởi các lý do chủ yếu sau đây:

Một là, chiến lược phát triển giáo dục là một bộ phận quan trọng trong Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội đất nước thời kỳ tiếp tục đổi mới, đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập. Xét trong tổng thể, chiến lược phát triển giáo dục là nhằm mục tiêu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài góp phần đắc lực thực hiện các mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010. Như vậy, chiến lược phát triển giáo dục thực hiện một trong những nội dung quan trọng và cơ bản nhất của chiến lược phát triển nguồn nhân lực, phát triển con người. Từ đó không thể coi chiến lược phát triển giáo dục là của một ngành, mà nó mang tính liên ngành rất rõ rệt, tác động đến nhiều mặt của đời sống con người. Điều này thể hiện khá rõ trong các nội dung của chiến lược phát triển giáo dục, chẳng hạn việc thực hiện quan điểm “Đẩy mạnh xã hội hoá; khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để toàn xã hội tham gia phát triển giáo dục” - vấn đề rất cơ bản trong cải cách và thực hiện chiến lược phát triển giáo dục - cần phải có sự tham gia của nhiều đối tác xã hội, của nhiều Bộ, ngành. Tương tự, trong giáo dục nghề nghiệp, chiến lược này đưa ra mục tiêu “gắn đào tạo với nhu cầu sử dụng, với việc làm trong quá trình chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu lao động - cũng là vấn đề có tính chất liên ngành - đòi hỏi sự phối hợp giữa các Bộ, ngành.

Hai là, chiến lược phát triển giáo dục muốn đi vào cuộc sống phải tiếp tục được cụ thể hoá, thể chế hoá về mặt nhà nước thông qua việc xây dựng các quy hoạch, kế hoạch 5 năm, và kế hoạch hàng năm; cũng như xây dựng các cơ chế chính sách và chương trình mục tiêu... Những vấn đề này

phải được xem xét trong tổng thể, được tiến hành đồng bộ với sự tham gia của nhiều Bộ, ngành không chỉ từ khâu xây dựng các quy hoạch, kế hoạch, cơ chế, chính sách, chương trình dự án cụ thể, mà cả các khâu triển khai thực hiện, tổ chức kiểm tra và đánh giá. Như vậy, bản thân yêu cầu đổi mới quản lý giáo dục đòi hỏi khách quan phải có sự phối hợp liên ngành mới đảm bảo thành công.

Ba là, chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đặt ra trong bối cảnh quốc tế và trong nước với những thời cơ và thách thức mới. Đặc biệt trong điều kiện của cuộc cách mạng khoa học và công nghệ tiếp tục phát triển với những bước tiến nhảy vọt và tình hình quốc tế có nhiều biến động không lường trước được. Và như vậy, chắc chắn nhiều vấn đề mới nảy sinh trong lĩnh vực phát triển nguồn nhân lực, phát triển con người, kể cả vấn đề giáo dục và đào tạo cần phải được tiếp tục nghiên cứu, điều chỉnh chiến lược, kế hoạch, cơ chế, chính sách. Vấn đề này cũng cần sự phối hợp liên ngành để triển khai nghiên cứu và thực hiện.

Bốn là, bản thân các thành phần trong hệ thống giáo dục quốc dân bao gồm giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông (tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông), giáo dục nghề nghiệp (trung học chuyên nghiệp, dạy nghề, dạy nghề bậc cao) và giáo dục cao đẳng, đại học và sau đại học, được phân công cho một số Bộ phụ trách, đặc biệt là các cơ sở đào tạo từ giáo dục chuyên nghiệp trở lên thuộc nhiều Bộ, ngành khác nhau quản lý. Điều đó nói lên tính đa dạng, phi tập trung và mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau trong hệ thống giáo dục quốc dân, đồng thời cũng đặt ra yêu cầu tất yếu khách quan phải phối hợp

chặt chẽ giữa các Bộ, ngành trong thực hiện chiến lược phát triển giáo dục.

Tuy nhiên, sự phối hợp giữa các Bộ, ngành trong thực hiện chiến lược phát triển giáo dục không hề đơn giản. Mọi sự phối hợp chặt chẽ hay lỏng lẻo, ăn khớp, đồng bộ, nhịp nhàng hay chỉ là hình thức đều mang ý nghĩa tương đối. Trên thực tế, không hiếm những hiện tượng thiếu sự phối hợp này hoặc phối hợp chỉ có tính hình thức, hiệu quả kém, thậm chí còn gây khó khăn cho nhau giữa các Bộ, ngành. Bởi vậy, vấn đề đặt ra là phải đổi mới trong sự phối hợp giữa các Bộ, ngành thực hiện chiến lược phát triển giáo dục vì mục tiêu, hiệu quả chung.

Phối hợp giữa các Bộ, ngành trong việc thực hiện chiến lược phát triển giáo dục phải là sự thống nhất trong hành động để gắn kết với nhau trong việc thực hiện từng công việc, từng nhiệm vụ cũng như từng hoạt động đề ra trong chiến lược phát triển giáo dục và trong lồng ghép các nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục vào các nhiệm vụ, giải pháp thuộc chức năng của các Bộ, ngành có liên quan. Ở đây rõ ràng có 3 loại phối hợp khác nhau:

- Phối hợp trong việc thực hiện các nhiệm vụ được phân công trong chiến lược phát triển giáo dục. Trong đó quan trọng nhất là phối hợp trong việc thực hiện đổi mới quản lý giáo dục, trước hết là trong xây dựng chiến lược, quy hoạch và kế hoạch phát triển giáo dục, xây dựng cơ chế chính sách và quy chế quản lý nội dung và chất lượng đào tạo; tổ chức kiểm tra và thanh tra; đồng thời phối hợp trong thực hiện các mục tiêu, nhiệm vụ cụ thể, chỉ tiêu cụ thể của hệ thống giáo dục quốc dân.

- Phối hợp trong việc quán triệt, cụ thể hoá chiến lược phát triển giáo dục vào công việc theo phạm vi thẩm quyền của mình trên phạm vi toàn quốc, nhằm thực hiện chủ trương "giáo dục cho mọi người", "cả nước trở thành một xã hội học tập".

- Phối hợp trong việc lồng ghép các chương trình, dự án phát triển kinh tế - xã hội với chương trình trọng điểm quốc gia về phát triển giáo dục. Chẳng hạn, lồng ghép chương trình mục tiêu quốc gia xoá đói giảm nghèo và việc làm với chương trình xoá mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học; thực hiện phổ cập giáo dục trung học cơ sở; chương trình đào tạo nghề...

Vấn đề quan trọng nhất là phải có cơ chế phối hợp và tạo ra những điều kiện cần thiết về mặt tổ chức để thực hiện sự phối hợp đó. Trong cơ chế này cần làm rõ vai trò của Hội đồng quốc gia giáo dục, các Bộ, ngành được phân công chủ trì thực hiện từng lĩnh vực, mảng công việc và cơ quan phối hợp. Song, để thực hiện chiến lược phát triển giáo dục, có lẽ không thể dừng lại ở sự phân công một cách chung chung giữa các Bộ, ngành, mà Hội đồng quốc gia giáo dục cần tập trung một lực lượng cán bộ, chuyên gia của các Bộ, ngành liên quan xây dựng chương trình hành động rất cụ thể theo hai giai đoạn từ năm 2001 đến năm 2005 và từ năm 2006 đến năm 2010 với những công việc phải triển khai. Trong đó nói rõ yêu cầu phải đạt, công việc gì phải tiến hành, Bộ nào chủ trì, Bộ nào phối hợp, thời gian phải hoàn thành, sản phẩm cuối cùng là gì, điều kiện đảm bảo thực hiện?... (tương tự như chương trình hành động của Chính phủ triển khai các Nghị quyết Trung ương).

Để nâng cao hiệu quả sự phối hợp của các Bộ, ngành trong việc thực hiện chiến lược phát triển giáo dục cần phải thiết lập cơ sở dữ liệu và hệ thống thông tin để nhằm thường xuyên cung cấp và cập nhật thông tin giữa các Bộ, ngành (có thể lập trang Website hoặc đưa lên mạng Internet).

Chiến lược phát triển giáo dục đặt lên vai Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội trọng trách rất lớn. Bởi vậy, sự phối hợp giữa 2 Bộ là đặc biệt quan trọng, tác động trực tiếp đến việc thực hiện thành công chiến lược phát triển giáo dục. Sự phối hợp giữa hai Bộ này là lâu dài và cần phải có một kế hoạch phối hợp thống nhất. Có lẽ, nên xúc tiến và duy trì hình thức ký kết văn bản thoả thuận phối hợp đôi bên, đồng thời tổ chức giao ban, kiểm điểm sự phối hợp này 6 tháng một lần và hàng năm.

TÓM TẮT

Chiến lược phát triển giáo dục là nội dung cơ bản nhất của chiến lược phát triển nguồn nhân lực, chiến lược con người, mang tính liên ngành, phải được cụ thể hoá, kế hoạch hoá và tổ chức triển khai. Sự phối hợp giữa các Bộ, ngành là rất cần thiết nhằm thống nhất hành động của các cơ quan có liên quan. Sự phối hợp đó phải được thực hiện theo các nhiệm vụ được phân công trong chiến lược; trong quán triệt, cụ thể hoá chiến lược vào công việc theo thẩm quyền trên toàn quốc; trong việc lồng ghép các chương trình, dự án phát triển kinh tế - xã hội với chương trình trọng điểm quốc gia về phát triển giáo dục... Vấn đề quan

trọng nhất là phải có cơ chế phối hợp và tạo ra những điều kiện cần thiết về mặt tổ chức, về thông tin và xây dựng chương trình hành động cụ thể cho giai đoạn 2001 - 2005 và 2006 - 2010. Trong phối hợp giữa các Bộ, ngành cần đặc biệt coi trọng kế hoạch phối hợp giữa các Bộ chủ chốt như Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội...

SUMMARY

The education development strategy is very basely content of human resources development strategies, strategies for people, which have linked braches. Concretization, planning and organization of implementations must be done. Coordination between involved branches and ministries is necessary in order to unify actions of them. The coordination must be carried out following the duties of strategy; in grasp thoroughly, concretization of strategy in nationwide; in programs inserting, social - economic projections and national main paint programs for education development. The essential important is crease a suitable mechanism and necessary conditions of organizing, impormating and constructing the specific action programme for 2001 - 2005 and 2006 - 2010. The coordination need consider coordination program between key ministries as Ministry of Education and Training and Ministry of Labour Disable Soldiers and Social Affairs.

PHỐI HỢP LIÊN NGÀNH TRONG VIỆC THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC

LÊ TRUNG TRẤN

Phối hợp liên ngành để thực hiện Chiến lược giáo dục là vấn đề rất rộng lớn. Ở đây chúng tôi không có tham vọng đề cập một cách toàn diện vấn đề phối hợp liên ngành để thực hiện Chiến lược giáo dục mà chỉ xin nêu lên một số ý kiến sơ bộ góp phần làm rõ một số vấn đề về sự phối hợp liên ngành để thực hiện Chiến lược giáo dục.

1. Yêu cầu khách quan về sự phối hợp liên ngành trong thực hiện Chiến lược giáo dục

1.1. Trẻ em có vị trí đặc biệt quan trọng đối với quá trình tồn tại, phát triển của mọi cá nhân, gia đình, quốc gia, xã hội

Trẻ em hôm nay sẽ là chủ nhân của các gia đình, của đất nước, của xã hội ngày mai.

Hôm nay có chuẩn bị tốt hành trang cho trẻ em thì ngày mai mới có được những chủ nhân bảo đảm được sự tốt đẹp của gia đình, của quốc gia, của xã hội. Hành trang

ấy chính là giúp cho trẻ em được sống trong môi trường lành mạnh, giáo dục phát triển một cách toàn diện, hài hoà mọi phương diện.

1.2. Yêu cầu cần phối hợp liên ngành để thực hiện Chiến lược giáo dục

Bản chất con người là tổng hoà của các mối quan hệ xã hội, do vậy, sự phát triển của trẻ em cần được hoà nhập vào xã hội và xã hội nâng đỡ nó. Điều này thể hiện bản chất xã hội hoá con người - từ một trẻ em còn mang nhiều bản năng sinh học trở thành con người xã hội.

Trong quá trình tồn tại và phát triển, mỗi cá nhân đều có mục đích nhất định. Song để đạt được mục đích ấy cần có sự nâng đỡ dìu dắt của mọi người xung quanh. Như vậy phải tạo ra môi trường “Người” để trẻ em phát triển thành con người. Môi trường “Người” ấy phải có sự lồng ghép, phối hợp của nhiều lực lượng con người để tạo điều kiện về vật chất và tinh thần cho hoạt động và phát triển trẻ em. Do đặc điểm còn non nớt, chưa phát triển đầy đủ về thể chất và trí tuệ nên trẻ em cần phải được giúp đỡ để phát triển đúng theo mục đích, yêu cầu xã hội đặt ra. Đây là nhiệm vụ xã hội phải thực hiện, trong đó các ngành chức năng giữ vai trò chủ đạo trên từng lĩnh vực phát triển của trẻ em.

Chúng ta biết rằng, hoàn cảnh khách quan quyết định ý thức con người, do vậy, việc tạo ra môi trường, tạo ra các điều kiện, chuẩn bị cho trẻ em có ý nghĩa quyết định sự phát triển của mỗi con người, quyết định những chủ nhân tương lai của mọi gia đình, mọi quốc gia và của toàn xã hội. Là chủ thể được hưởng những quyền cơ bản của con

người, song do đặc điểm còn non nớt về thể chất và tinh thần nên trẻ em chưa tự thực hiện được các quyền đó. Để thực hiện được quyền đó trẻ em mong chờ vào người lớn, vào ý thức của xã hội. Ngày nay, việc giáo dục trẻ em đã được mang đầy đủ các tính chất: **Đạo lý, pháp lý và tính kế hoạch**. Chính vì từ tính chất trên nên việc giáo dục trẻ em không dừng lại ở đạo lý mà đã nâng lên thành trách nhiệm, nghĩa vụ của công dân. Để thực hiện được tính chất ấy cần có chương trình, kế hoạch phối hợp liên ngành, tạo điều kiện cho sự tác động đến trẻ em theo một cơ chế, nội dung hợp lý để trẻ em phát triển.

“Các cơ quan nhà nước, các tổ chức xã hội, gia đình, nhà trường và mọi công dân, theo chức năng, nhiệm vụ của mình, có trách nhiệm thực hiện hoặc chủ động phối hợp với nhau thực hiện việc bảo vệ chăm sóc giáo dục trẻ em theo quy định của pháp luật” (Điều 2 Nghị định 374/HĐBT ngày 14-11-1991 quy định chi tiết thi hành Luật Bảo vệ chăm sóc và giáo dục trẻ em).

Có thể nói, bước sang thập kỷ 90 của thế kỷ XX, việc chăm lo cho trẻ em, giáo dục trẻ em đã được luật pháp hoá một cách toàn diện, quy định trách nhiệm cho các tổ chức, cá nhân liên quan phải có nghĩa vụ bảo đảm thực hiện theo quy định của pháp luật.

2. Một số nội dung và hoạt động cơ bản về sự phối hợp liên ngành để thực hiện Chiến lược giáo dục

2.1. Phối hợp tạo dựng những cơ sở vật chất cơ bản, cần thiết giúp cho trẻ em có điều kiện phát triển

Những cơ sở vật chất cơ bản, cần thiết đó là nhà ở,

bệnh viện, trường học, đồ chơi, nơi vui chơi, thư viện, phòng đọc, sách vở, báo chí, phim ảnh, v.v., và tổ chức các hoạt động tập thể, giao lưu và phát triển. Những năm qua việc đầu tư cơ sở vật chất cho sự phát triển của trẻ em đã có những tiến bộ đáng kể.

Ngân sách nhà nước chỉ cho các vấn đề xã hội có tiến bộ đáng kể, tỷ trọng chỉ cho các lĩnh vực xã hội chiếm từ 24,4% đến 28,4% trong tổng chi ngân sách nhà nước. Chỉ tính trong ngành giáo dục, riêng năm 1995 tăng từ 3 đến hơn 5 lần so với năm 1991. Có những lĩnh vực tăng từ 15 - 25 lần như: Nước sạch, dinh dưỡng trẻ em, dân số kế hoạch hoá gia đình¹. Ngân sách nhà nước dành cho chương trình xoá mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học: năm 1991: 20 tỷ đồng; năm 1992: 29 tỷ đồng; năm 1993: 30 tỷ đồng; năm 1994: 30 tỷ đồng; năm 1995: 30 tỷ đồng; năm 1996: 30 tỷ đồng, v.v..

Cùng với nguồn đầu tư tăng lên của Nhà nước, các Bộ, ngành, địa phương đã huy động được nguồn lực đáng kể góp phần giải quyết thực hiện các mục tiêu giáo dục, mục tiêu vì trẻ em từ nhiều tổ chức, lực lượng xã hội. Các tỉnh nghèo như Quảng Bình đã dành một khoản ngân sách trên 400 triệu đồng và hàng chục vạn ngày công để xây dựng các trung tâm vui chơi giải trí cho trẻ em; Yên Bái đầu tư 4 tỷ đồng xây dựng nhà thiếu nhi, và 200 triệu đồng cho 6 phòng đọc sách cho trẻ em các xã miền núi, vùng sâu; năm 1994 và 1995 tỉnh Gia Lai đã đầu tư xây dựng một rạp chiếu phim cho trẻ em và cấp cho mỗi xã hai tivi, tổng trị

1. Số liệu thống kê của Bộ Kế hoạch và Đầu tư.

giá hơn 1,5 tỷ đồng; thành phố Hồ Chí Minh lấy năm 2000 là “năm trẻ em” và đã dành hàng chục tỷ đồng xây dựng các công trình cho trẻ em, trong đó có nguồn vận động các ngành, các tổ chức chính trị, kinh tế, xã hội.

Riêng nguồn vận động kêu gọi thông qua Ủy ban Bảo vệ chăm sóc trẻ em phối hợp với các Bộ, ngành, đoàn thể để giúp cho trẻ em, đặc biệt là cho trẻ em các vùng nghèo, vùng có nhiều khó khăn, trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt cần được bảo vệ trong năm 1999 đạt trên 15 triệu USD (cấp Trung ương vận động được 10 triệu đồng, Ủy ban Bảo vệ chăm sóc trẻ em các tỉnh, thành phố huy động được trên 5 triệu đồng). Từ năm 1992 đến năm 2002 Quỹ Bảo trợ trẻ em Việt Nam đã vận động được gần 100 tỷ đồng; Quỹ Bảo trợ trẻ em các địa phương được 197,85 tỷ đồng. Quỹ này đã góp một phần giúp trẻ em khó khăn được học tập, thể hiện theo mục tiêu của chương trình “học bổng cho trẻ em nghèo học giỏi”, v.v..

Trong điều kiện khó khăn, với sự tham gia tích cực của các tổ chức, lực lượng xã hội, giúp cho trẻ em có điều kiện hưởng quyền được học tập và phát triển.

2.2. Phối hợp tổ chức các hoạt động của đông đảo các tầng lớp nhân dân tham gia giúp trẻ em được hưởng sự giáo dục để phát triển toàn diện nhân cách là cơ hội nâng cao ý thức trách nhiệm cho người lớn và đưa lại lợi ích lâu dài cho trẻ em

Các hoạt động phối hợp nhằm làm cho nhận thức của các tổ chức, cá nhân, các lực lượng xã hội ngày một nâng cao, tạo cơ sở cho việc giáo dục trẻ em và thực hiện các

quyền của trẻ em. Việc tham gia vào các hoạt động cụ thể như tham gia thực hiện các chương trình xoá mù chữ, các phong trào vận động trẻ em đến trường, tổ chức các lớp học tình thương, lớp vừa học vừa làm, v.v., giúp trẻ em gặp hoàn cảnh đặc biệt khó khăn được giáo dục, học tập, v.v. để mọi người nhận thức được trách nhiệm, nghĩa vụ và tình thương yêu trẻ em.

Tổ chức các hoạt động giúp cho đông đảo các tầng lớp nhân dân được tham gia vào việc giáo dục trẻ em, giúp trẻ em được hưởng sự giáo dục, phát triển một cách toàn diện cả về thể chất, cả về trí tuệ, đạo đức, nhân cách. Các loại hình hoạt động giáo dục ra đời ở cộng đồng như: “Câu lạc bộ ông bà cháu”, “Câu lạc bộ giáo dục gia đình”; tổ chức Hội thi “Ở nhà chủ nhật”, “Gia đình với trẻ em” (phối hợp giữa Ủy ban Bảo vệ chăm sóc trẻ em Việt Nam với các bộ: Giáo dục và Đào tạo, Văn hoá - Thông tin, Công an, Quốc phòng và Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam, v.v.).

Sự phối hợp hành động để trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn cũng được hưởng sự giáo dục, phát triển về thể chất về đạo đức, nhân cách, thẩm mỹ, v.v.. Vấn đề này được thực hiện ở các nhà tình thương, các mái ấm và ở ngay tại cộng đồng nơi có trẻ em khó khăn.

2.3. Phối hợp tạo ra các hoạt động của trẻ em để trẻ em được tham gia vào việc rèn luyện, phát huy khả năng của mình, giúp trẻ em ý thức được sự cần thiết của việc cần phải được rèn luyện, trau dồi về thể chất, tri thức, đạo đức, thẩm mỹ

Hiện nay cả nước đã có 261 nhà văn hoá thiếu nhi cấp

huyện, tăng 11,5% so với năm 1998; 862 điểm vui chơi cho trẻ em tại cấp xã, phường; 540 thư viện huyện có phòng đọc sách dành cho trẻ em. Hàng năm Ủy ban Bảo vệ chăm sóc trẻ em Việt Nam đã phối hợp với Bộ Văn hoá - Thông tin chỉ đạo nhiều hoạt động phục vụ cho trẻ em như: Có chủ trương dành một phần kinh phí trong chương trình văn hoá để mua sách báo và phương tiện nghe nhìn cho các thư viện thiếu nhi của một số tỉnh, thành, đặc biệt là các huyện vùng sâu, vùng xa; triển khai thực hiện kế hoạch đầu tư xây dựng điểm vui chơi cho trẻ em theo Quyết định 19/QĐ-TTg ngày 24-1-1998 của Thủ tướng Chính phủ, v.v..

Một số tỉnh đã dành ngân sách địa phương đầu tư xây dựng nhà văn hoá thiếu nhi như huyện Cam Ranh, Khánh Hoà đầu tư 2,8 tỷ đồng xây dựng nhà văn hoá thiếu nhi; Đồng Tháp đầu tư 75 triệu đồng xây dựng điểm vui chơi cho xã Tân Bình; Bình Thuận đầu tư 310 triệu đồng lắp đặt 9 cụm vui chơi cho 9 huyện; Kiên Giang đầu tư 50 triệu đồng; Quảng Bình đầu tư 100 triệu đồng; Tam Điệp (Ninh Bình) đầu tư và vận động dân đóng góp gần 3 tỷ đồng xây dựng nhà văn hoá thị xã, v.v.. Cần Thơ, Đà Nẵng, Trà Vinh đã xây dựng, lồng ghép các điểm vui chơi cho trẻ em gắn với quy hoạch khu văn hoá thể thao, các công trình văn hoá thể thao của địa phương và ở các trường học. Năm 1999 xuất hiện nhiều điểm vui chơi do tư nhân xây dựng, tạo cơ sở để trẻ em có thêm nơi vui chơi.

Các cuộc thi dành cho trẻ em như “Bé khoẻ bé đẹp”, “Bé khéo tay”, “Bé kể chuyện”, “Giải bóng đá mi ni”, “Giải cầu lông lứa tuổi trẻ em”, “Hội khoẻ Phù Đổng”, “Vẽ

tranh”, viết, vẽ “Về môi trường”, “Kính vạn hoa”, “Bảy sắc cầu vồng”, v.v., được hầu khắp các địa phương tổ chức cuốn hút đông đảo các em tham gia. Đây là hoạt động ngoài nhà trường có định hướng nhằm tạo điều kiện để mọi trẻ em hoạt động chiếm lĩnh nền văn minh của xã hội loài người. Thông qua các hoạt động trên đã giúp trẻ em được trực tiếp tham gia vào việc rèn luyện, phát huy khả năng của mình, giúp trẻ em ý thức được sự cần thiết của việc cần phải rèn luyện, trau dồi, hoàn thiện nhân cách.

2.4. Phối hợp kiểm tra giám sát việc thực hiện quyền của trẻ em

Công tác kiểm tra giám sát việc thực hiện quyền được giáo dục của trẻ em, việc thực hiện các chính sách liên quan đến trẻ em đã trở thành một trong những nội dung hoạt động phối hợp liên ngành diễn ra thường xuyên ở Trung ương và ở tất cả các địa phương. Hình thức kiểm tra khá phong phú: Kiểm tra trong quá trình chỉ đạo của cấp trên; kiểm tra liên ngành, kiểm tra toàn diện việc giáo dục trẻ em, hoặc kiểm tra chuyên đề về việc bảo đảm quyền được giáo dục của trẻ em, về việc thu học phí và các khoản đóng góp của trẻ em, việc sử dụng lao động trẻ em, v.v.. Đặc biệt việc tham gia ý kiến của các ngành về nội dung, phương pháp giảng dạy ở các nhà trường nhằm phù hợp với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội và tương lai của đất nước.

Kiểm tra giám sát đã có tác dụng nhắc nhở, đôn đốc các cấp, các ngành, các tổ chức, cá nhân bảo đảm thực hiện các quyền của trẻ em, giúp trẻ em được bảo vệ tốt hơn, chăm sóc tốt hơn, giáo dục tốt hơn.

3. Kết luận

Mỗi Bộ, ngành có một chức năng chuyên môn riêng, song việc tham gia giáo dục lại là nhiệm vụ của mọi người, mọi ngành. Con người là nhân tố quyết định mọi thắng lợi của sự phát triển của mỗi quốc gia. Do vậy, việc phối hợp thực hiện Chiến lược giáo dục vừa là góp sức xây dựng Tổ quốc, vừa có ý nghĩa đưa con người vào các hoạt động giáo dục để trong môi trường đó con người tự được giáo dục.

Sản phẩm được tạo ra trong việc phối hợp thực hiện Chiến lược giáo dục mang lại lợi ích thiết thực cho từng Bộ, ngành và đáp ứng nhu cầu phát triển của từng ngành, phục vụ trực tiếp cho chiến lược phát triển của từng Bộ, ngành. Vì vậy, cần có một kế hoạch để mọi người, mọi ngành tích cực tham gia thực hiện Chiến lược giáo dục và như vậy sẽ đáp ứng đầy đủ nhu cầu phát triển đồng bộ của đất nước.

TÓM TẮT

Chiến lược giáo dục được thực hiện tốt khi có sự phối hợp liên ngành một cách đồng bộ và đúng hướng. Công tác giáo dục là nhiệm vụ, trách nhiệm của mọi ngành, mọi người. Trẻ em là lớp người còn non nớt về thể chất và tinh thần nhưng là nguồn nhân lực chủ yếu của đất nước trong tương lai. Phối hợp liên ngành nhằm làm chuyển biến nhận thức của mọi người về vị trí, vai trò của giáo dục và có hành động đúng góp phần đẩy nhanh tiến độ thực hiện các mục tiêu của Chiến lược giáo dục. Những năm qua Việt Nam đã có nhiều thành công trong công tác phối hợp liên ngành thực hiện Chiến lược giáo dục góp phần thiết thực đào tạo nhân lực cho đất nước.

SUMMARY

Educational strategy will be performed well when there is a synchronous and right directed inter - sectoral collaboration among line ministries and branches. Educational work is a task and responsibility of everyone and whole society. children who are physical and mental immaturity but they are major human resources of the national in the future. Inter - sectoral cooperation aims at changing attitudes of everyone on the important role of education and having proper action to push up the realization process of educational strategy goals. Over the last years, Viet Nam has made significant achievements in inter - sectoral co - operation to implement educational strategy that has practically contributed to the cause of training human resources for the nation.

CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC VÀ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC VIỆT NAM

TRẦN KIỀU - NGUYỄN VIỆT SỰ

Trong những thập kỷ đầu của thế kỷ XXI, nước ta đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hướng tới kinh tế tri thức với nhiều thuận lợi và không ít khó khăn, thách thức phải vượt qua. Nhân tố quyết định cho thắng lợi là **Con người** Việt Nam phát triển toàn diện và **Nguồn nhân lực** được đào tạo với chất lượng cao. Để thực hiện được mục tiêu đó, nền giáo dục Việt Nam cần được phát triển theo hướng **chuẩn hoá, hiện đại hoá và xã hội hoá**. Đặc biệt coi trọng đào tạo **Nguồn nhân lực** theo các chuẩn trình độ quốc gia, khu vực và quốc tế đảm bảo sự cân đối, hợp lý về cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề và cơ cấu vùng miền, nhằm đáp ứng sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và tạo năng lực hoà nhập với thị trường lao động quốc tế.

Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2001 - 2010 đã định hướng cho phát triển nguồn nhân lực Việt Nam với mục tiêu: *"Ưu tiên nâng cao chất lượng đào tạo nhân*

lực, đặc biệt chú trọng nhân lực khoa học - công nghệ trình độ cao, cán bộ quản lý, kinh doanh giỏi và công nhân kỹ thuật lành nghề trực tiếp góp phần nâng cao sức cạnh tranh của nền kinh tế”.

Để xác định rõ các bước đi, các giải pháp phát triển nguồn nhân lực Việt Nam đáp ứng sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, cần tìm hiểu bản chất của một số khái niệm cốt lõi có liên quan; bối cảnh trong nước cũng như quốc tế và những thách thức, yêu cầu mới trong quá trình phát triển nguồn nhân lực cả về quy mô và chất lượng.

1. Một số khái niệm cốt lõi cần làm sáng tỏ

Ngày nay, khi đề cập tới nguồn lực quyết định nhất đến sự phát triển kinh tế - xã hội, người ta thường chỉ ra đó là **Vốn con người** là **Nguồn nhân lực** chứ không phải là nguồn tài nguyên thiên nhiên, của cải vật chất và tiền bạc.

Nguồn nhân lực là chỉ những người đang và sẽ bổ sung vào lực lượng lao động xã hội đa dạng và phong phú, bao gồm các thế hệ trẻ đang được nuôi dưỡng, học tập ở các cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và cao đẳng, đại học. Nói đến nguồn nhân lực, mới chỉ đề cập tới tiềm lực; còn khi tiến hành đào tạo, sử dụng phát huy phát triển nguồn nhân lực nó mới trở thành lực tác động tới phát triển kinh tế - xã hội.

Phát triển nguồn nhân lực được hiểu về cơ bản là làm gia tăng giá trị của con người về mặt trí tuệ, đạo đức,

thể lực và thẩm mỹ; làm cho con người trở thành những người lao động có năng lực và phẩm chất mới, cao hơn.

Phát triển nguồn nhân lực chịu tác động bởi 5 nhân tố là: giáo dục và đào tạo, sức khỏe và dinh dưỡng, môi trường, việc làm và sự giải phóng con người. Trong đó, giáo dục và đào tạo là nhân tố cốt lõi, là cơ sở của các nhân tố khác và đồng thời cũng là cơ sở quan trọng nhất cho sự phát triển nền kinh tế - xã hội bền vững.

Nhân lực là chỉ người lao động kỹ thuật được đào tạo trong nguồn nhân lực ở một trình độ nào đó để có năng lực tham gia vào lao động xã hội. Năng lực của người lao động kỹ thuật được cấu thành bởi các yếu tố: kiến thức, kỹ năng, thái độ và thói quen làm việc.

Cơ cấu nhân lực thường được hình thành và phát triển theo dạng hình tháp với các trình độ: đại học và sau đại học; trung cấp kỹ thuật; công nhân kỹ thuật ở 3 cấp: Bán lành nghề (*semi - skilled worker*), lành nghề (*skilled worker*) và lành nghề trình độ cao (*highly skilled worker*).

2. Bối cảnh quốc tế và trong nước

2.1. Cuộc cách mạng khoa học và công nghệ đang phát triển mạnh mẽ và ở thời kỳ bùng nổ những thành tựu mới, làm thay đổi bộ mặt hoạt động xã hội và hoạt động kinh tế. Ngày nay, thế giới đang chuyển biến mạnh mẽ dưới tác động của các ngành công nghệ mới như: Công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ năng lượng và vi điện tử. Nền kinh tế thế giới hướng mạnh tới kinh tế tri thức với các xu thế phát triển hết sức mới mẻ, đó là:

- Sự gia tăng ngày càng nhanh của quá trình nhất thể hoá nền kinh tế thế giới thông qua tốc độ tăng trưởng nhanh chóng của thương mại quốc tế.

- Quá trình quốc tế hoá ngày càng rộng khắp và những thay đổi cách mạng của ngành công nghiệp dịch vụ.

- Sự gia tăng mạnh của dòng đầu tư nước ngoài tới các nước đang phát triển, bao gồm cả đầu tư trực tiếp và gián tiếp.

- Cạnh tranh quốc tế mang những đặc trưng mới và ngày càng quyết liệt trên mọi lĩnh vực, đặc biệt là về lao động kỹ thuật và bí quyết công nghệ.

2.2. Nguồn nhân lực Việt Nam phát triển trong bối cảnh thế giới như đã đề cập ở trên đòi hỏi phải có cách tiếp cận mới và bước đi thích hợp. Mục tiêu chiến lược của phát triển nguồn nhân lực Việt Nam là đáp ứng sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước để đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp. Đại hội lần thứ IX của Đảng đã định hướng cho phát triển nguồn nhân lực Việt Nam là: *Người lao động có trí tuệ cao, có tay nghề thành thạo, có phẩm chất tốt đẹp, được đào tạo bồi dưỡng và phát triển bởi một nền giáo dục tiên tiến gắn liền với một nền khoa học, công nghệ hiện đại.*

Nguồn nhân lực đó sẽ đảm bảo cho kinh tế Việt Nam trong 10 năm tới đạt tốc độ tăng trưởng tổng sản phẩm trong nước (GDP) trên 7% năm và đến năm 2010 tăng gấp đôi so với năm 2000.

Tuy nhiên, do điểm xuất phát là một nước nông nghiệp, với 76,5% dân cư sống ở nông thôn. Sản xuất nông nghiệp chiếm tới 26% thu nhập quốc dân (năm 1998). Cơ

sở vật chất kỹ thuật trong nhiều lĩnh vực, ngành nghề còn hạn chế. Cơ chế thị trường vận hành trong điều kiện tồn tại nhiều hình thức sở hữu, nhiều thành phần kinh tế đã tạo nên không ít những nhược điểm tồn tại về hoạt động kinh tế - xã hội và cả về quan hệ, phẩm chất của người lao động, trong đó đáng quan tâm là sự thay đổi quan niệm về giá trị đã tác động không nhỏ tới động cơ học tập và đạo đức lương tâm nghề nghiệp.

Đó là những vấn đề đặt ra cấp thiết cần giải quyết trong quá trình phát triển nguồn nhân lực Việt Nam tới năm 2010 và trong những thời kỳ tiếp theo.

3. Nội dung của phát triển nguồn nhân lực Việt Nam trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010

Với quan niệm đầy đủ về nguồn nhân lực, Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã đề cập khá đầy đủ các nội dung và mục tiêu cụ thể cho từng cấp, bậc học. Những chỉ tiêu về giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học trình bày trong bản chiến lược đã thể hiện rõ bước đi thích hợp từ nay tới năm 2010 và trong những giai đoạn tiếp theo trong bối cảnh phát triển nền giáo dục Việt Nam.

Chúng tôi cho rằng nội dung phát triển nguồn nhân lực đã bao hàm khá rõ trong mục tiêu phát triển các cấp, bậc học, trình độ và loại hình giáo dục sau đây: *"... Tăng cường chất lượng và hiệu quả, tiếp tục mở rộng quy mô các cấp, bậc học và trình độ đào tạo, phù hợp với cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền của nhân lực. Nâng tỷ lệ lao động đã qua đào tạo ở các trình độ vào năm*

2010 đạt 40%, trong đó từ cao đẳng trở lên 6%, trung học chuyên nghiệp 8%, công nhân kỹ thuật 26%. Thực hiện phổ cập trung học cơ sở trong cả nước”.

4. Một số giải pháp phát triển nguồn nhân lực Việt Nam

Phát triển nguồn nhân lực Việt Nam gắn bó chặt chẽ với quá trình phát triển giáo dục. Bởi vậy, quá trình thực hiện 7 nhóm giải pháp lớn nhằm phát triển giáo dục sẽ có tác động toàn diện, cơ bản tới phát triển nguồn nhân lực. Tuy nhiên, do đặc thù của quá trình đào tạo nhân lực là hướng tới sự phát triển năng lực hoạt động nghề nghiệp của người lao động kỹ thuật tương lai, cho nên theo chúng tôi cần thực hiện một số giải pháp đột phá, đặc thù sau đây:

Một là: Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành, tạo nên sự liên thông giữa giáo dục nghề nghiệp (*Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề*) với giáo dục cao đẳng, đại học kỹ thuật. Đây được coi là một nhánh đào tạo theo hướng kỹ thuật (*Công nghệ*) tồn tại song song với nhánh đào tạo hàn lâm. Hiện nay, trong hệ thống giáo dục quốc dân theo Luật Giáo dục chưa hình thành nhánh công nghệ này. Điểm cốt lõi của hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành là sự hình thành kỹ năng nghề nghiệp, kỹ năng sống thông qua quá trình luyện tập, thực hành trong nhà trường đào tạo và tại cơ sở sản xuất - dịch vụ.

Những chuẩn đào tạo nghề và các bậc trình độ đào tạo cần được nghiên cứu xây dựng một cách khoa học, liên

thông trong hệ thống đào tạo có tính đến sự chuyển tiếp trong quá trình hoạt động nghề nghiệp của người lao động sẽ giúp cho đào tạo, sử dụng và trao đổi lao động kỹ thuật với các nước ngoài một cách thuận lợi. Sự đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, tổ chức quá trình và đánh giá kết quả đào tạo cần dựa vào các chuẩn, các bậc trình độ đào tạo đã được xây dựng và gắn sát với yêu cầu của thị trường lao động.

Hai là: Nhà nước cần ban hành một số chính sách nhằm tăng tỷ lệ ngân sách đầu tư cho đào tạo nhân lực. Đồng thời khuyến khích và quy định cho các chủ doanh nghiệp, các nhà đầu tư trong và ngoài nước hoạch định chiến lược đào tạo nhân lực cho đơn vị, tham gia xây dựng chương trình và tài liệu đào tạo với các nhà trường chuyên nghiệp và chuyển phần kinh phí cho các cơ sở đào tạo khi tiếp nhận lao động kỹ thuật được đào tạo ở các trường và các trung tâm. Cần có chính sách khuyến khích về vật chất và tinh thần cho giáo viên và học sinh giỏi nghề. Đặc biệt có chính sách khuyến khích, hợp tác đào tạo nghề nghiệp giữa Việt Nam với các nước trong khu vực và trên thế giới. Trong đó chú trọng tới việc thu hút các chuyên gia kỹ thuật giỏi ở trong và ngoài nước tham gia đào tạo nhân lực trong các cơ sở đào tạo Việt Nam.

Ba là: Phát triển nguồn nhân lực là chiến lược quốc gia, là sự nghiệp của toàn Đảng, toàn dân. Do vậy cần hình thành một hệ thống chỉ đạo tập trung, thống nhất từ Trung ương đến địa phương và các Bộ, ngành để kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo nhân lực, sử dụng nhân lực và sắp xếp việc làm hợp lý. Theo chúng tôi cần hình thành một tổ

chức về đào tạo và sử dụng nhân lực mang tên: Ủy ban phát triển nhân lực hoặc Tổng cục Giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp trực thuộc Chính phủ để có quyền lực và thuận tiện trong việc điều phối hoạt động giữa các địa phương, Bộ, ngành có liên quan.

5. Kết luận

Cùng với sự phát triển toàn diện về kinh tế - xã hội Việt Nam, Chiến lược phát triển giáo dục nói chung và phát triển nguồn nhân lực nói riêng trong những thập kỷ đầu của thế kỷ XXI được coi là sự nghiệp then chốt của toàn Đảng, toàn dân trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Định hướng Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội và Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã xác định rõ vai trò quan trọng của phát triển nguồn nhân lực và khẳng định: *“Nguồn nhân lực chất lượng cao là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá, là yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững”*.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Luật Giáo dục*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2000.
2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
3. GS. Vũ Văn Tào: *Phát triển nguồn nhân lực và phát triển giáo dục và đào tạo ở Việt Nam đầu thế kỷ XXI*.
4. PGS. TS. Đặng Bá Lâm: *Phát triển nguồn nhân lực Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá*, Hà Nội, 2001.

5. PGS. TS. Nguyễn Viết Sự: *Chính sách phát triển nguồn nhân lực Việt Nam - hiện trạng và triển vọng*, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia, Hà Nội, 2000.

6. *Giáo dục ASEAN với yêu cầu phát triển nguồn nhân lực đầu thế kỷ XXI*, Kỷ yếu Hội thảo, Viện Khoa học giáo dục, Hà Nội, 1998.

7. PGS. TS. Đỗ Minh Cương: *Một số vấn đề về phát triển nguồn nhân lực ở nước ta hiện nay*, Hà Nội, 2002.

8. *Human Resource Development Report, 1995, 1996*. New York, 96, 97.●

TÓM TẮT

Báo cáo làm sáng tỏ một số nội dung chính sau:

- Một số khái niệm có liên quan đến nguồn nhân lực, phát triển nguồn nhân lực.
- Cách tiếp cận phát triển nguồn nhân lực phù hợp với bối cảnh hiện nay.
- Nội dung và những giải pháp phát triển nguồn nhân lực của Việt Nam trong quá trình thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục.

SUMMARY

The article sets off some of key contents as follows:

- Some concepts, which are involved to human resource and human resource development.
- Approaches to suitable human resource development in present context.
- Contents and solutions for human resource development of Vietnam in process to carry out the education development strategies.

MỘT NỀN GIÁO DỤC Ở THẾ KỶ XXI

DẶNG NGỌC DINH

1. Giáo dục với khoa học - công nghệ - văn hoá trong phát triển

1.1. Quan điểm về phát triển

Ngày nay người ta thường không còn dựa trên quan điểm thuần kinh tế để coi phát triển là tăng trưởng một cách hiệu quả, mà cần hiểu rằng: Phát triển là một quá trình tiến bộ theo nhiều thứ nguyên (lĩnh vực) từ kinh tế; xã hội; chính trị; đến văn hoá; môi trường sinh thái; tinh thần. Bất kỳ một định nghĩa thích hợp nào về phát triển cũng phải gồm 5 thứ nguyên: (1) Một thành phần *kinh tế* tạo ra giàu có và điều kiện cao hơn về vật chất cho con người; (2) Một thể hiện *xã hội* được đo bằng phúc lợi y tế, giáo dục, nhà ở, việc làm, vững chắc sinh thái, trong xu thế tạo lập sự công bằng về cơ hội cho các tầng lớp dân cư; (3) Một thứ nguyên *chính trị* về dân chủ, quyền bầu cử, sự tham gia của dân chúng vào các quyết sách; (4) Một khía cạnh *văn hoá* thừa nhận các đặc thù, hài hoà giữa truyền thống và hiện đại, phát huy bản sắc dân tộc, cộng đồng;

(5) Một mẫu hình được tạo lập, có tính phong phú về triết lý, tôn giáo, và ý nghĩa cuộc sống.

Theo quan điểm đó, phát triển mang lại cho con người những lợi ích sau đây: nâng cao giàu có; tiến bộ về công nghệ; chuyên môn hoá về thể chế; tăng tự do cho lựa chọn; quan hệ quốc tế rộng rãi; sự khoan dung đối với những khác biệt tôn giáo, phong tục, phong cách cá nhân.

Tuy vậy, vẫn còn tồn tại những vấn đề cần suy nghĩ, đó là: (1) Một xã hội phát triển được đảm bảo bởi luật pháp, thể chế, liệu có thể đương nhiên dẫn tới sự bình đẳng về cơ hội và bình đẳng về kết quả? (2) Thiên nhiên là "nguyên liệu" để con người khai thác, hay là nơi sinh sống, nơi tạo ra hạnh phúc của con người, mà con người phải giữ gìn, tôn trọng?

1.2. Khoa học và công nghệ vị nhân sinh

Trong bối cảnh một nền kinh tế phát triển dựa trên cơ sở tri thức với nguồn lực con người có trí tuệ và kỹ năng cao là yếu tố trung tâm và là lợi thế so sánh chủ yếu, thì định hướng lớn nhất của khoa học và công nghệ phải là "*Khoa học và công nghệ vị nhân sinh*".

Khoa học và công nghệ ngày nay, ngoài những khả năng to lớn hầu như không có giới hạn trong việc đáp ứng những lợi ích vật chất và tinh thần cho nhân loại, thì cũng chứa đựng những nguy cơ và hiểm họa, nhất là khả năng huỷ diệt toàn bộ nền văn minh nhân loại. Việc coi nhẹ tiến bộ xã hội, chỉ đơn thuần chạy theo lợi nhuận siêu ngạch và tham vọng quyền lực của các tập đoàn thống trị, các công ty siêu quốc gia sẽ tạo ra nguy

cơ làm tha hoá con người, huỷ hoại môi trường sống, điều đó hoàn toàn đi ngược lại lợi ích nhân văn lâu dài của nhân loại.

Phục vụ mục tiêu phát triển bền vững, định hướng nhân văn của khoa học và công nghệ phải được thể hiện rõ nét trong việc đảm bảo sáng tạo ra các công nghệ cao có khả năng tiết kiệm tài nguyên, sử dụng tái tạo các tài nguyên, thăm dò phát hiện các tài nguyên mới, sử dụng các phế thải công - nông nghiệp, không gây ô nhiễm môi trường và khắc phục những khu vực đã bị ô nhiễm, nhằm đảm bảo cuộc sinh tồn bền vững của các thế hệ hiện tại và cả các thế hệ mai sau.

Trong điều kiện toàn cầu hoá kinh tế, công nghệ du nhập luôn gắn liền với một mô thức văn hoá, tiêu dùng cụ thể, cũng tiêu biểu cho một trình độ nhất định về khoa học và công nghệ và văn hoá - xã hội. Vì vậy trong quá trình tiếp nhận công nghệ phải luôn xem xét tính phù hợp và tính định hướng văn hoá, nhằm góp phần làm thích ứng các công nghệ nhập một cách hiệu quả, đồng thời tạo lập được năng lực nội sinh của quốc gia về công nghệ.

Con người cần khôn ngoan hơn, có một nhân quan rộng lớn hơn về mục đích cuộc sống, sử dụng thành tựu khoa học và công nghệ một cách hợp lý. Không nên ứng xử kiểu “người khổng lồ một mắt”, “người hiện đại mà dã man (với thiên nhiên, muôn thú)”. Mọi kế hoạch phát triển khoa học và công nghệ nếu không dựa trên nền tảng văn hoá sẽ có khả năng mất thăng bằng dẫn đến hiệu quả giảm sút, vì chúng mang tính ngoại lai, không quan tâm

đến sự tham gia của cộng đồng dân chúng, đến truyền thống, đến sự hoàn thiện của dân tộc. Có định hướng văn hoá khoa học và công nghệ sẽ được phát triển dựa trên những nguồn lực nội sinh. Sự phát triển nội sinh được thể hiện trong các mặt kinh tế, xã hội, công nghệ và văn hoá, nó bao hàm 02 điều kiện cơ bản, đó là: (1) được nảy sinh từ bên trong; và (2) hướng vào con người.

1.3. Hướng tới một xã hội học tập thường xuyên, thích nghi và đa dạng hoá

Do tác động sâu rộng của khoa học và công nghệ, trong bối cảnh một thế giới bùng nổ thông tin và cạnh tranh để phát triển, lượng tri thức hàng ngày tăng lên gấp bội. Nhiều thay đổi đang diễn ra, từ khái niệm đến phương châm hoạt động, từ phương thức tư duy, ra quyết định đến phương thức học tập. Trong khi đó, thời gian vật chất của con người lại giới hạn. Mỗi cá nhân muốn tồn tại và phát triển, phải *học tập thường xuyên* và *thích nghi cao độ với những biến động*. Vì vậy, xã hội mới phải *hướng tới học tập thường xuyên, trong đó nền giáo dục phải là một hệ thống mở, đa dạng, linh hoạt, tiên tiến và hiện đại*.

Tính mở, đa dạng và tính linh hoạt của giáo dục được thể hiện ở phương thức tổ chức, ở phạm vi và quy mô, ở quan điểm, chương trình giảng dạy, và ở cách định hướng, gợi mở tư duy cho người học. Tính tiên tiến và hiện đại được thể hiện ở mức độ thường xuyên cập nhật tri thức trong nội dung giảng dạy, đào tạo lại và nâng cao trình độ cho đội ngũ giáo viên, hiện đại hoá

các phương pháp giảng dạy, phương tiện và ngôn ngữ truyền đạt kiến thức, trong xu thế hình thành chương trình giáo dục toàn cầu. Tính đa dạng còn thể hiện ở chỗ: vấn đề giáo dục không chỉ còn là mối lưu tâm của gia đình, của Nhà nước, mà còn là mối quan tâm lớn và trực tiếp của mỗi cá thể và đặc biệt là của các các doanh nghiệp sử dụng lao động.

1.4. Nguồn nhân lực có khả năng sáng tạo với định hướng nhân văn

Đây là một trong những mục tiêu quan trọng của sự nghiệp giáo dục - đào tạo và được thể hiện trong các nội dung chủ yếu sau: (1) Đảm bảo kiến thức nền tảng tối thiểu cần thiết; (2) Tạo ra những phương pháp tư duy tổng quát, hệ thống, có thể áp dụng cho nhiều lĩnh vực khác nhau; (3) Cung cấp cho người học những khả năng lao động sáng tạo với định hướng nhân văn; (4) Cung cấp cho người học những khả năng thích nghi cao với những biến động; khả năng đổi mới tư duy; khả năng độc lập ra quyết định với tầm nhìn mang tính chiến lược.

Ngày nay, các quốc gia đều tiến hành xây dựng chiến lược phát triển dựa trên cơ sở huy động tối đa năng lực nội sinh, tạo được những khả năng cảm nhận (yếu tố tri thức, trí tuệ) và khả năng phản ứng thích nghi (yếu tố cơ cấu và tổ chức xã hội) với môi trường toàn cầu hóa đầy biến động. Như vậy, *tiềm lực khoa học và công nghệ và nguồn nhân lực được đào tạo, có tri thức sẽ là thế mạnh* không gì thay thế được, góp phần quyết định tạo dựng sức mạnh tổng hợp và năng lực cạnh tranh của quốc gia trong tiến trình

hội nhập quốc tế. Do đó, đầu tư cho phát triển nguồn nhân lực khoa học và công nghệ, cũng như cho giáo dục - đào tạo, có ý nghĩa quyết định đối với việc đảm bảo khả năng cạnh tranh của một nước.

Bài học từ các nền kinh tế thành công đã khẳng định là: trong thời đại ngày nay, nguồn lực trí tuệ, nhất là trong nghiên cứu phát minh, sáng chế, trong quản lý xã hội, và trong quản lý doanh nghiệp, cùng với năng lực và bản lĩnh đổi mới phương thức tư duy, là những yếu tố quan trọng bậc nhất nhằm nâng cao vị thế kinh tế và chính trị của quốc gia trên trường quốc tế.

2. Thách thức và kỳ vọng đối với giáo dục ở thế kỷ XXI

2.1. Một số thách thức đối với nhà trường

Toàn cầu hoá, đây là vấn đề đang nổi lên và liên quan đến toàn bộ hành tinh. Toàn cầu hóa, bên cạnh những lợi ích to lớn về phát triển kinh tế, có thể làm nảy sinh những mặt trái. Toàn cầu hóa có thể nuôi dưỡng quá trình chia rẽ, dẫn đến các xung đột. Ở thế kỷ XXI nhà trường có nhiệm vụ chuẩn bị cho học sinh sống trong một thế giới quốc tế hoá, trong sự biến động và hiểu biết giữa các nền văn hoá, nhưng cũng phải rất nhạy cảm để phòng các nguy cơ do chủ nghĩa cá nhân gây nên và chủ nghĩa một quốc gia không biên giới.

Ngoài ra, cũng xuất hiện một thách thức khác, liên quan đến công nghệ truyền thông. Sự phát triển mạnh mẽ của kỹ thuật truyền hình, trò chơi điện tử và Internet đã

làm đảo lộn quan niệm của chúng ta về không gian và thời gian, đan chéo giữa thực và ảo. Chúng ta có thể quan sát thấy sự hình thành một nền văn minh mới, không bình thường - văn minh ảo. Rất nhiều thanh thiếu niên đã không phân biệt được giữa phóng sự với phim viễn tưởng. Liên lạc tức thì bằng Internet đã thắng các biên giới và khoảng cách. Truyền thông tức thời đã làm nảy sinh một hướng phổ cập mới về thời hạn ngắn. Thông tin được truyền đi đồng thời với tri thức mới. Nhà trường phải đồng thời biết khai thác thường xuyên các công nghệ này và dạy học sinh sử dụng, đồng thời phải tìm ra những điểm cốt yếu của công nghệ mới trong lĩnh vực truyền thông.

Thách thức tiếp theo liên quan đến hố ngăn cách (sự bất bình đẳng) giữa các nước giàu và nghèo ngày càng gia tăng. Nhà trường cần chuẩn bị cho học sinh có hiểu biết về cạnh tranh kinh tế, phát triển tinh thần sáng tạo và khuyến khích ý thức hợp tác và tương trợ. Dây chuyền có ý nghĩa rất lớn đối với sự phát triển của mọi xã hội trong thế kỷ XXI là: ***kiến thức - thành thạo công việc - sáng tạo kiến thức - truyền bá/phổ biến kiến thức.***

2.2. Cần giáo dục phong cách làm việc theo “kíp”

Phương pháp sư phạm truyền thống hiện nay thích hợp với xã hội ổn định, xã hội ở trạng thái tĩnh, phát triển chậm chạp. Do vậy phải thoát ra khỏi logic rất riêng của nhà trường và cần chuẩn bị cho học sinh làm việc và học tập theo nhóm, theo ê kíp. Phần lớn các phân nân từ phía chủ doanh nghiệp hiện nay không liên quan đến việc thiếu kiến thức, mà liên quan đến thái độ/hành vi thực hiện

công việc. Nhà trường cần giáo dục cho học sinh có thái độ làm việc cẩn thận, tôn trọng thời hạn hoàn thành, chuyên cần, có lương tâm nghề nghiệp, tự trọng, cải tiến công việc, nghe và tôn trọng người khác, có khả năng thích ứng với tình huống, có ý thức tự lực. Đó là những phẩm chất cao, mà thực tế sẽ đòi hỏi và cũng là mục tiêu mà nhà trường cần vươn tới. Điều muốn nhấn mạnh ở đây là làm việc theo ê kíp sẽ là yêu cầu quan trọng, vì nó có ưu thế đối với tương lai. Trong những năm tới đây, các nước phát triển đều sẽ có các dự án về giáo dục, học tập và giảng dạy theo ê kíp.

3. Một số kiến nghị về giáo dục hiện đại ở nước ta

3.1. Xây dựng động lực cho phát triển đất nước

Trong bối cảnh nước ta hiện nay, cần tạo lập những thang giá trị mới của xã hội, thuận lợi cho quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, đó là: tôn vinh trí tuệ và tinh thần doanh nghiệp; phát huy cao độ năng lực, tiến của, trí tuệ và tinh thần yêu nước, ý chí đồng thuận của mọi tầng lớp, mọi cộng đồng người Việt trong nước và ở nước ngoài, phục vụ công cuộc chấn hưng quốc gia, không phân biệt sở hữu, tầng lớp, chủng tộc..., tất cả cùng hướng vào mục tiêu “dân giàu, nước mạnh”, sớm sánh vai với các quốc gia tiên tiến trong khu vực. Những động lực mới sẽ tạo nên một *năng lực xã hội* mạnh mẽ, phục vụ đắc lực cho công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá, mà các tầng lớp sau đây phải gánh vác nghĩa vụ trụ cột, đó là: các nhà chính trị - lãnh đạo; các nhà doanh nghiệp;

tầng lớp trí thức; đội ngũ công chức; và đông đảo người lao động lành nghề.

3.2. Thúc đẩy năng lực tạo ra tri thức từ một nền giáo dục hiện đại

Vai trò quan trọng được tổng kết trong ba điều kiện sau đây để một quốc gia hội nhập vào kinh tế tri thức ở thế kỷ XXI:

- Phải xây dựng được một tư duy, đặc biệt là tư duy quản lý kinh tế - xã hội, luôn đổi mới;
- Phải xây dựng được một nền giáo dục hiện đại, lành mạnh và tiên tiến;
- Phải có kết cấu hạ tầng, đặc biệt là hạ tầng thông tin - truyền thông rộng khắp và tiên tiến.

“Một yếu tố mang tính quyết định, và quan trọng nhất là năng lực tạo ra tri thức. Đây cũng là một khâu còn yếu kém ở nước ta. Hệ thống giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học và công nghệ vẫn chưa tìm được những giải pháp thoả đáng và một bộ máy đủ năng lực và bản lĩnh để thực hiện những đổi mới và cải cách cần thiết”.

3.3. Những quyết định cần có sự tham dự của người dân địa phương

Kinh tế, dưới góc độ văn hóa - xã hội, không chỉ đơn thuần là năng suất thu nhập đảm bảo đời sống vật chất; không chỉ là kinh tế “tự cung tự cấp” hay “kinh tế hàng hóa”, mà nó còn là biểu hiện về nhận thức, tư duy của cộng đồng trong điều kiện môi trường sinh thái tự nhiên với những hành động ứng xử thông qua tập quán, nếp sống, tín ngưỡng.

Chẳng hạn, chính sách định canh, định cư với những mục đích tốt đẹp, nhưng trong nhiều trường hợp do chưa quan tâm đến khía cạnh văn hoá, truyền thống của cộng đồng dân tộc thiểu số, đã bộc lộ một số mặt hạn chế, tác động tiêu cực đến phát triển. Chẳng hạn về mặt sinh thái đã làm đảo lộn hoàn toàn cuộc sống người dân H'Mông, từ phương thức làm nương rẫy chuyển sang làm lúa nước, họ không kế thừa được tri thức, kinh nghiệm sản xuất truyền thống và khả năng thích ứng với môi trường vùng cao đã được tích lũy lâu đời. Khai thác vùng đất mới với kỹ thuật mới người H'Mông đẩy bờ ngõ và gặp nhiều khó khăn trong kỹ thuật canh tác ruộng nước, do đó họ lại tiếp tục phá rừng, làm nương rẫy ở những nơi mới định cư.

Vì vậy cần khuyến khích sự tham dự nhiều hơn của dân chúng vào các chương trình và dự án. Kinh nghiệm trên thế giới cho thấy rằng những nỗ lực phát triển mà không tham khảo và lôi kéo người thụ hưởng địa phương tham gia thì khả năng thất bại cao hơn, hoặc thiếu tính bền vững. Tính tham dự được coi là một yếu tố cơ bản để dự án thành công vì nó giúp người dân chuyển mình từ vị trí người thụ hưởng đơn thuần sang vị trí là đối tác tích cực trong quá trình phát triển của cộng đồng.

4. Suy ngẫm về kích lệ sáng tạo và dinh dưỡng tài năng

Qua những bài học thành công của các quốc gia, có thể thấy rằng: một yếu tố quan trọng, cần thiết trong cơ chế, chính sách nhằm phát triển kinh tế tri thức là có một nền

giáo dục khích lệ tư duy sáng tạo, dinh dưỡng tài năng. Trong những thập kỷ gần đây, một số quốc gia châu Á đã có những thành công nổi bật về khía cạnh này. Tuy nhiên đối với các nước đang phát triển, đặc biệt đối với nước ta, trong bối cảnh của nền kinh tế chuyển đổi và đang đứng trước rất nhiều khó khăn thách thức, thì những khuyến cáo sau đây rất đáng suy nghĩ trong quá trình xây dựng cơ chế phát triển kinh tế tri thức và nền giáo dục hiện đại cho thế kỷ XXI:

“Châu Á đánh giá thấp tầm quan trọng của óc sáng tạo và tất nhiên phải trả giá. Hơn 1.000 năm trước đây, khi châu Âu còn đắm chìm trong đen tối thì nền văn minh Trung Hoa ở đời Đường đã vươn tới tột đỉnh. Khoa học, kỹ thuật, nghệ thuật, triết học, y khoa của Trung Hoa đã từng một thời phát triển ở mức hàng đầu thế giới. Nhưng thời hoàng kim đã không còn nữa. Tại Trung Hoa, những trường đại học, nơi nuôi dưỡng và phát triển sức sáng tạo, đã từ lâu không còn được trợ cấp đầy đủ và bị xem là nơi của những kẻ chỉ thích phát biểu theo tư duy riêng. Tuy vậy, một niềm tin vào nền giáo dục phương Tây vẫn khiến các viên chức Chính phủ đưa con cái mình đi du học tại các trường đại học trên thế giới (kiểu Stanfords), với mong muốn ở những nơi đó bọn trẻ sẽ thu thập được những tri thức mới.

Như vậy đó, châu Á vẫn thừa nhận sự tiến bộ trong nền giáo dục phương Tây, nhưng họ phủ nhận một nét đặc biệt nhất trong cách giáo dục của phương Tây: đó là lòng khoan dung với những cá tính dị biệt và sự khuyến khích khả năng sáng tạo độc lập trong mỗi con người. Bởi *chính*

sự dị biệt và khả năng sáng tạo độc lập của từng cá thể mới đem lại sự thịnh vượng trí tuệ cho từng xã hội, từng quốc gia. Nếu thiếu vắng sự phục hưng trí tuệ thì châu Á sẽ còn tiếp tục thất thoát chất xám cho phương Tây” (Ronnie Chan, Chủ tịch Hội châu Á Hồng Kông, *Newsweek*, 4-2001).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Tầm nhìn Việt Nam - 2020*, Chuyên đề phục vụ Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội Việt Nam thời kỳ 2001 - 2020, Hà Nội, 2000.
2. Ngô Thế Tùng: *Kinh tế tri thức - Xu thế mới của xã hội thế kỷ XXI*, Nxb. Bắc Kinh, 1997.
3. Đặng Ngọc Đình: *Kinh tế tri thức và công cuộc công nghiệp hoá - hiện đại hoá đất nước đến năm 2020*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học, Hà Nội, 2000.
4. *Chiến lược giáo dục quốc gia đến năm 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
5. Phan Đình Diệu: *Khoa học và Tổ quốc*, No8 - 2001.

TÓM TẮT

Bài viết gồm ba nội dung sau:

(i) Trình bày một số khái niệm về mối quan hệ giữa một bên là: giáo dục, khoa học - công nghệ, văn hoá, và một bên là phát triển, trong đó gồm: Các thứ nguyên của phát triển; khoa học và công nghệ vị nhân sinh; hướng tới một xã hội học tập thường xuyên, thích nghi và đa dạng hoá; nguồn nhân lực có khả năng sáng tạo với định hướng nhân văn; (ii) Thách thức và kỳ vọng

đối với giáo dục ở thế kỷ XXI, đặc biệt đối với nhà trường trong chức năng cung cấp, đào tạo tính sáng tạo và phong cách làm việc theo kịp; (iii) Một số kiến nghị về giáo dục hiện đại ở nước ta, bao gồm: xây dựng động lực cho phát triển đất nước; thúc đẩy năng lực tạo ra tri thức từ một nền giáo dục hiện đại; khích lệ sáng tạo và dinh dưỡng tài năng.

SUMMARY

The Paper consists of three following parts:

(i) In the Part one some key concepts on the relationship between development and science, technology, education, culture have been presented. It includes: the Dimensions of Development; S&T for Humanities; toward the Society of learning, adapting and varieting; human resources with creative and culture oriented capacity; (ii) Part two has been reserved for discussion on challenges and opportunities for Education in the XXIst century, especially in the missions of training, providing creativity and "team working" capacity; (iii) In the Part three, author has proposed some reccommandetions on: driving resouce capacity building for the Country's Developmet; Promoting Knowledge setting up from a modern education; Creating Incentives to discover and incubate talents.

ĐỔI MỚI TƯ DUY QUẢN LÝ NHÀ NƯỚC VỀ GIÁO DỤC TRONG TRIỂN KHAI THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC 2001 - 2010

VŨ VĂN TẢO

1. Những vấn đề chủ yếu về quản lý nhà nước về giáo dục

Theo Luật Giáo dục, nội dung quản lý nhà nước về giáo dục viết tại chương VII, mục I, điều 86 bao gồm 10 điều, tóm tắt lại như sau:

- Xây dựng, chỉ đạo thực hiện chiến lược, quy hoạch, kế hoạch, chính sách phát triển giáo dục.
- Ban hành và tổ chức thực hiện các văn bản quy phạm pháp luật về giáo dục.
- Quy định mục tiêu chương trình, nội dung giáo dục và các tiêu chuẩn về nhà giáo, cơ sở vật chất, thiết bị trường học; biên soạn sách; xuất bản v.v..
- Tổ chức bộ máy quản lý giáo dục.
- Tổ chức chỉ đạo việc đào tạo, bồi dưỡng, quản lý nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.

- Huy động, quản lý sử dụng các nguồn lực để phát triển giáo dục; (các nguồn tài chính đầu tư cho giáo dục...) (cụ thể hoá tại các điều 88 - 93).

- Tổ chức, quản lý công tác nghiên cứu khoa học - công nghệ trong ngành giáo dục.

- Tổ chức, quản lý công tác quan hệ quốc tế về giáo dục (các điều 94 - 97).

- Quy định việc tặng các danh hiệu vinh dự cho những người có nhiều công lao với giáo dục.

- Thanh tra, kiểm tra việc chấp hành pháp luật về giáo dục (các điều 98 - 103).

Có thể thấy ngay những điều trên là bản liệt kê những việc và những phạm vi trách nhiệm cụ thể của công tác quản lý nhà nước về giáo dục. Còn phương hướng, bản chất cũng như nội dung hoạt động của nó, được xác định tùy từng giai đoạn cụ thể. Ví dụ, quản lý nhà nước về giáo dục ở nước ta trước và sau khi thực hiện đường lối đổi mới về cơ bản cũng bao gồm đại thể 10 loại việc này; nhưng phương hướng, bản chất, nội dung của các việc đó trong thời kỳ đổi mới có nhiều điểm khác và thường không thể hiện tường minh, trừ một vài điểm khá rõ, như về nguồn tài chính đầu tư cho giáo dục (có ghi: học phí, các khoản thu từ hoạt động tư vấn, dịch vụ của cơ sở giáo dục) (điều 88); như khuyến khích đầu tư cho giáo dục (từ các doanh nghiệp...) (điều 91) v.v..

Phương hướng, bản chất, nội dung đổi mới trong những điều, mục nói trên chính là kết quả của tư duy đổi mới quản lý nhà nước về giáo dục, tương ứng với đổi mới quản lý nhà nước về kinh tế - xã hội trong từng giai đoạn phát triển.

2. Một số vấn đề quan trọng về quản lý nhà nước về giáo dục cần đổi mới tư duy

Sự nghiệp đổi mới của nước ta bắt đầu từ Đại hội VI (tháng 12-1986) đến nay đã trải qua hơn 15 năm và phương hướng tiếp tục đổi mới trong thập kỷ tới của thế kỷ XXI được vạch ra ở Đại hội IX (tháng 4-2001). Phương hướng đổi mới trong lĩnh vực giáo dục phải phù hợp với phương hướng đổi mới chung của đất nước, hoặc nói cách khác, phải xuất phát từ đường lối đổi mới kinh tế - xã hội mà thiết kế thành đường lối đổi mới giáo dục và tổ chức thực hiện. Đó là một căn cứ xuất phát rất quan trọng để đổi mới tư duy quản lý giáo dục.

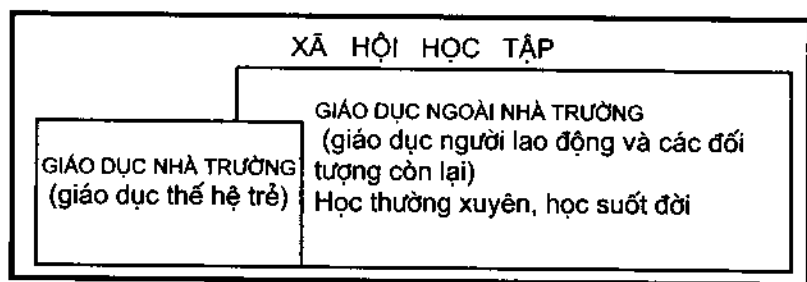
Theo nguyên tắc đó, căn cứ vào Nghị quyết Đại hội IX, Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 (Thủ tướng phê duyệt ngày 18-12-2001) và Kết luận của Hội nghị Trung ương 6 (khoá IX) về giáo dục (tháng 7-2002), có thể nêu một số vấn đề quan trọng sau đây cần được đổi mới tư duy về quản lý nhà nước về giáo dục:

2.1. Quan niệm mới về giáo dục

Quản lý nhà nước về giáo dục ở nước ta trên thực tế thường tập trung vào giáo dục nhà trường; nay cần phải đổi mới quản lý nhà nước về giáo dục theo quan điểm của Đại hội IX: *mọi người được học, học thường xuyên, học suốt đời; cả nước trở thành một xã hội học tập*. Giáo dục ngày nay không chỉ gồm giáo dục nhà trường mà cả giáo dục ngoài nhà trường, liên thông, liên kết với nhau trên nguyên tắc học thường xuyên, suốt đời, coi giáo dục nhà

trường giữ vai trò nòng cốt trong quá trình phát triển giáo dục, và chỉ có thế, mới phát huy được sức mạnh trí tuệ và tinh thần của con người, của toàn dân tộc Việt Nam nhằm: - thực hiện công nghiệp hoá, hiện đại hoá, *từng bước phát triển kinh tế tri thức*; - đến 2010, “*đưa nước ta ra khỏi tình trạng kém phát triển*”, nâng cao rõ rệt đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân, *tạo nền tảng để đến năm 2020, nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại*”. Quan niệm giáo dục mở rộng như vậy là phù hợp với xu thế toàn cầu về *giáo dục đại chúng, kể cả giáo dục đại học, của thời đại mới* (đặc trưng bằng “4T”: toàn cầu hoá, công nghệ thông tin, kinh tế tri thức, văn minh trí tuệ, mà nét chung là: cùng với thái độ nhân văn, trí tuệ sáng tạo của con người là nhân tố trực tiếp thúc đẩy sự phát triển). Có thể khái quát: *quan niệm mới về giáo dục ở nước ta là giáo dục của một xã hội học tập. Hướng xây dựng “xã hội học tập” là mới mẻ nhưng là xu thế tất yếu của các nền giáo dục trên thế giới, ở những nước phát triển và ở cả nhiều nước đang phát triển*. Năm 2000, đã có lời kêu gọi xây dựng xã hội học tập của các nước G8, của các nước tham gia APEC (châu Á - Thái Bình Dương). Quản lý nhà nước về giáo dục ở nước ta cần có một sự đổi mới quan trọng, là đi đôi với việc tăng cường quản lý nhà nước về giáo dục nhà trường, ***phải chú trọng đến quản lý nhà nước về giáo dục ngoài nhà trường***, tạo điều kiện cho bộ phận này phát triển đa dạng hơn, mạnh hơn, nhanh hơn và hiệu quả hơn, liên kết, liên thông với giáo dục nhà trường. Giáo dục ngoài nhà trường cũng thường được gọi dưới nhiều tên, như: giáo dục không chính quy,

giáo dục thường xuyên, giáo dục người lớn... mỗi thuật ngữ đều có một số nét riêng, đều có thể sử dụng, làm phong phú khái niệm giáo dục ngoài nhà trường (tiếng Anh: "beyond schooling education" hoặc "learning beyond schooling") đang được sử dụng ngày một phổ biến, phù hợp với ý tưởng là một thành phần của xã hội học tập (learning society), đi đôi và liên thông với thành phần giáo dục nhà trường. Những trung tâm học tập cộng đồng xã/phường (hiện đã có 550 trung tâm được lập ra trong vòng 2 năm), nhiều trung tâm dạy nghề, ngoại ngữ, tin học, quản trị kinh doanh được mở ra ở mọi nơi, v.v., đang phát triển. Đó là giáo dục nhà trường. Xây dựng xã hội học tập ở nước ta *ngay từ bây giờ và từ cơ sở* là hiện thực. Hoạt động của Hội Khuyến học Việt Nam lấy "cả nước trở thành một xã hội học tập" làm mục tiêu đã đạt nhiều thành tích.



2.2. Quan niệm mới về giáo dục đại học: giáo dục sau trung học

Thế giới đã khẳng định trong điều kiện mới ("4T") bậc học đại học cần sớm được đại chúng hoá một cách rất đa dạng. **Mục tiêu phát triển giáo dục đại học** ở nước ta

giai đoạn 2001 - 2010 (ghi trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010) là: "Đáp ứng nhân lực *trình độ cao* phù hợp với cơ cấu kinh tế – xã hội của thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, nâng cao năng lực *cạnh tranh và hợp tác* bình đẳng trong quá trình *hội nhập* kinh tế quốc tế. Tạo điều kiện thuận lợi để mở rộng *giáo dục sau trung học* thông qua việc *đa dạng hoá* chương trình đào tạo trên cơ sở xây dựng một hệ thống liên thông *phù hợp với cơ cấu* trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền của nhân lực và *năng lực của các cơ sở đào tạo*. Tăng cường năng lực *thích ứng* với việc làm trong xã hội, năng lực *tự tạo việc làm* cho mình và cho những người khác". Như vậy, về cơ cấu trình độ của giáo dục đại học, xuất hiện một khái niệm mới là "***giáo dục sau trung học***". (Hội nghị quốc tế về giáo dục đại học thế kỷ XXI, tháng 10-1998 tại Paris đã nêu rõ: giáo dục đại học bao gồm "tất cả các loại hình học tập, đào tạo hoặc đào tạo cho nghiên cứu, được bảo đảm ở *trình độ sau trung học* (*post - secondary education*), bởi một cơ sở đại học được những nhà chức trách có thẩm quyền công nhận như một cơ sở đại học". Khái niệm giáo dục sau trung học làm không gian của giáo dục đại học được mở rộng, kể từ mọi chương trình có trình độ sau trung học phổ thông trở lên (cho đến nay trình độ thấp nhất được coi thuộc phạm vi giáo dục đại học là những chương trình đào tạo 3 năm, cấp bằng cao đẳng). Sự mở rộng này tạo điều kiện thiết lập nhiều ***chương trình học tập ngắn hạn, liên thông với những chương trình học tập dài hạn, phù hợp với những nhu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong những hoạt động chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu nhân lực về các mặt: trình độ, ngành***

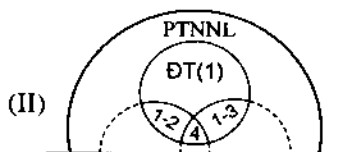
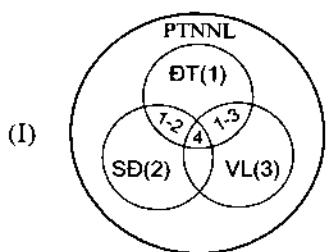
giai đoạn 2001 - 2010 (ghi trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010) là: "Đáp ứng nhân lực *trình độ cao* phù hợp với cơ cấu kinh tế - xã hội của thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, nâng cao năng lực *cạnh tranh và hợp tác* bình đẳng trong quá trình *hội nhập* kinh tế quốc tế. Tạo điều kiện thuận lợi để mở rộng *giáo dục sau trung học* thông qua việc *đa dạng hoá* chương trình đào tạo trên cơ sở xây dựng một hệ thống liên thông *phù hợp với cơ cấu* trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền của nhân lực và *năng lực của các cơ sở đào tạo*. Tăng cường năng lực *thích ứng* với việc làm trong xã hội, năng lực *tự tạo việc làm* cho mình và cho những người khác". Như vậy, về cơ cấu trình độ của giáo dục đại học, xuất hiện một khái niệm mới là "***giáo dục sau trung học***". (Hội nghị quốc tế về giáo dục đại học thế kỷ XXI, tháng 10-1998 tại Paris đã nêu rõ: giáo dục đại học bao gồm "tất cả các loại hình học tập, đào tạo hoặc đào tạo cho nghiên cứu, được bảo đảm ở *trình độ sau trung học* (*post - secondary education*), bởi một cơ sở đại học được những nhà chức trách có thẩm quyền công nhận như một cơ sở đại học". Khái niệm giáo dục sau trung học làm không gian của giáo dục đại học được mở rộng, kể từ mọi chương trình có trình độ sau trung học phổ thông trở lên (cho đến nay trình độ thấp nhất được coi thuộc phạm vi giáo dục đại học là những chương trình đào tạo 3 năm, cấp bằng cao đẳng). Sự mở rộng này tạo điều kiện thiết lập nhiều ***chương trình học tập ngắn hạn, liên thông với những chương trình học tập dài hạn, phù hợp với những nhu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong những hoạt động chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu nhân lực về các mặt: trình độ, ngành***

nghề, vùng miền. Trình độ trung học không đủ để đáp ứng những nhu cầu này, kể cả trước mắt, chứ chưa nói đến lâu dài. Điều này nói lên ***chất lượng của giáo dục đại học là một phổ nhiều trình độ, tùy theo những mục tiêu đào tạo khác nhau.*** Giáo dục sau trung học tạo điều kiện để phát triển nhân lực và dân trí ở các vùng, các địa phương trong cả nước, đáp ứng những nguyện vọng tha thiết được vào học bậc đại học của đông đảo học sinh, thanh niên và sự mong muốn của các gia đình. Việc phát triển giáo dục sau trung học có thể kết hợp với các cơ sở đào tạo nghề, cơ sở đại học - cao đẳng ở cộng đồng và địa phương, kể cả kết hợp với các cơ sở sản xuất, kinh doanh, nghề nghiệp v.v..

2.3. Quan niệm mới về phát triển giáo dục

Phát triển giáo dục phải gắn với phát triển nguồn nhân lực: cần thực hiện quản lý nhà nước về phát triển nguồn nhân lực

$$PTNNL (4) = DT (1) + SD (2) + VL (3)$$



Quản lý nhà nước về phát triển nguồn nhân lực nhất thiết phải dựa vào sự liên kết, phối hợp giữa các ngành về *đào tạo - DT, sử dụng - SD* và *việc làm - VL*, do một cơ quan của Chính phủ trực tiếp phụ trách. Đề nghị: lập *Hội đồng quốc gia Giáo dục và Phát triển nguồn nhân lực* (cải tổ từ

Hội đồng quốc gia Giáo dục hiện nay) có quan hệ trực tiếp với (1), (2), (3) và đặc biệt phụ trách (4).

Trong đào tạo, cần thực hiện các quan hệ: đào tạo - sử dụng (1 - 2), đào tạo - việc làm (1 - 3) và đào tạo với quản lý nhà nước về phát triển nguồn nhân lực (4). Từ đó, có cơ sở để giúp học sinh, sinh viên: hướng nghiệp; lập nghiệp; tạo nghiệp: tự tạo việc làm, biết làm doanh nghiệp v.v..

Cho đến nay, vẫn chưa có cơ quan quản lý nhà nước về nguồn nhân lực.

Phát triển giáo dục gắn với phát triển nguồn nhân lực có thể tóm tắt trong mệnh đề định hướng hai sự phát triển này:

*Con người Việt Nam được giáo dục tốt và biết tự giáo dục, được sử dụng tốt và biết tự sử dụng vừa là **mục tiêu**, vừa là **động lực** của sự phát triển kinh tế - xã hội*

Mệnh đề này là sự phát triển của mệnh đề (đề ra tại Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VII năm 1991):

*Con người Việt Nam vừa là **mục tiêu**, vừa là **động lực** của sự phát triển kinh tế - xã hội*

2.4. Quan niệm mới về chất lượng thực sự của con người được giáo dục, đào tạo

Bất kỳ con người nào cũng phải thực hiện 3 hoạt động cơ bản và gắn bó mật thiết với nhau của cuộc đời mình là học - làm - sống, đó là một chuỗi hoạt động quyện với nhau

một cách liên tục trong cả cuộc đời. Xã hội định hướng và tạo điều kiện, tạo môi trường thực hiện những hoạt động đó cho mỗi người. Xã hội thay đổi rất nhanh nên cần phải định hướng cho các thành viên, thể hiện vào hướng giáo dục con người và sử dụng, phát huy con người. Con người được tiếp thu giáo dục, *phải biết phát huy nội lực, biết tự học tích cực, sáng tạo, biến những điều học được thành những năng lực mới của bản thân để có thể tự mình thích ứng và phát triển trong thực tiễn* công việc và từ đó cải thiện đời sống vật chất và tinh thần của con người. Thực chất của chất lượng học tập là ***khả năng phát huy nội lực tiềm ẩn trong mỗi con người***, trên tinh thần biết chủ động tiếp thu và phát huy ngoại lực do xã hội và môi trường xung quanh cung cấp, hình thành được những ***năng lực chủ động thích ứng được với thay đổi, giải quyết thành công những vấn đề đặt ra***. Ý tưởng này phải chỉ đạo việc "học" ở trong hoặc ở ngoài nhà trường, chỉ đạo việc "học suốt đời", chỉ đạo việc "làm" trong xã hội và việc tổ chức "cuộc sống tốt đẹp". Chất lượng cá thể này phải có khả năng tạo nên chất lượng nhóm, chất lượng đồng đội, chất lượng tập thể, hướng vào mục tiêu phát triển của cộng đồng, xã hội... thì mới thực sự có cống hiến cho đất nước. Đó là phương hướng cơ bản về chất lượng giáo dục, dựa trên năng lực tự học, tự phát triển của cá nhân, của nhóm người học.

Một quan điểm mới về chất lượng của người học ngày nay, là phải có ***năng lực "tạo nghiệp"*** (entrepreneurship) tức là biết tạo ra việc làm, tạo nên doanh nghiệp, tạo ra sự nghiệp cho mình, cho người khác, chứ không chỉ biết tìm

việc làm, tìm người sử dụng mình. Chấp nhận quan điểm này, nhà trường kể cả trường đại học, chú trọng dạy cho người học khả năng "tự tạo việc làm"; chính điều này góp phần quan trọng giải quyết vấn đề thất nghiệp của người tốt nghiệp - một hiện tượng đã trở thành thường xuyên và phổ biến toàn cầu đồng thời cũng góp phần phát huy năng lực của người được đào tạo để phát triển đất nước. *Năng lực tạo nghiệp, đặc biệt tạo doanh nghiệp vừa và nhỏ*, nhất là để phục vụ chuyển dịch cơ cấu nhân lực nông thôn, nếu được nhà trường đào tạo, thì tình hình kinh tế - xã hội nông thôn sẽ thay đổi lớn theo hướng công nghiệp hoá, hiện đại hoá.

Chính sách của Nhà nước cần tập trung vào **chính sách sử dụng nhân lực, nhân tài**, góp phần tích cực nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục. Cho đến nay, những chính sách này nói chung còn ít đổi mới, ảnh hưởng lớn đến động lực của người học, người dạy, người quản lý giáo dục.

2.5. Tư tưởng mới chỉ đạo phát triển giáo dục

"Đa dạng hoá và chuẩn hoá từng dạng" là phương châm hành động để bảo đảm **"phát triển giáo dục trên cơ sở bảo đảm chất lượng"**. Chuẩn hoá từng dạng là chuẩn hoá về chất lượng và các điều kiện đảm bảo chất lượng của từng dạng. Thực hiện phương châm "đa dạng hoá, chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá" (4 "hoá") cho từng loại hình giáo dục sẽ bảo đảm được những **cân bằng động mới** như: số lượng và chất lượng, yêu cầu đầu tư và nguồn lực cần thiết (của Nhà nước và của xã hội)...

Xã hội hoá giáo dục là huy động mọi người tham gia xây dựng giáo dục, nay được nâng lên một tầm cao mới trong việc xây dựng xã hội học tập. ***Xã hội học tập là mục tiêu của nền giáo dục mới và xã hội hoá giáo dục là một phương tiện mạnh mẽ để thực hiện xã hội học tập (cùng với đầu tư đúng mức của Nhà nước).***

Các vấn đề về quản lý trường công lập và trường ngoài công lập, giáo dục nhà trường và giáo dục ngoài nhà trường, quan hệ Nhà nước và xã hội... trên các mặt cụ thể cũng như tổng thể, cần được thiết kế và thực hiện theo tư tưởng "mục tiêu - phương tiện" nói trên, thể hiện mối quan hệ thống nhất mà đa dạng, đa dạng mà thống nhất trong nền giáo dục mới, trong xã hội học tập. Trường ngoài công lập, trường dân lập hoặc tư thục - đều cần được xây dựng trên nguyên tắc của một tổ chức phi lợi nhuận (non - profit organization: NPO), khái niệm này cần được sớm thể chế hoá để giải quyết một cách hợp lý việc quản lý nhà nước trường ngoài công lập.

2.6. Quan niệm mới về tổ chức hệ thống giáo dục "mở"

- ***Mở đối với đông đảo dân cư***, không chỉ tập trung vào giáo dục nhà trường, mà còn chú trọng phát triển cả giáo dục bên ngoài nhà trường, trong toàn xã hội; ***mở đối với thực tiễn đất nước***: tạo nên sự gắn bó đối tác giữa nhà trường với các cơ sở: sản xuất, kinh doanh; khoa học, công nghệ; văn hoá, nghệ thuật ...; tạo nên sự liên hệ mật thiết giữa nhà trường với gia đình, cộng đồng và xã hội sát hợp với đặc điểm từng vùng, từng địa phương v.v.; ***mở đối***

với thế giới hiện đại: tiếp thu, vận dụng sáng tạo những thành tựu khoa học, công nghệ, văn hoá của nhân loại đi đôi với giữ gìn và phát huy bản sắc văn hoá dân tộc; giao lưu thường xuyên với giáo dục và đào tạo cũng như văn hoá thế giới và khu vực, tạo sự liên thông giữa thị trường nhân lực và việc làm ở Việt Nam với thị trường nhân lực và việc làm trên thế giới và khu vực. Chính hệ thống giáo dục mở này làm cho nó mạnh lên gấp bội do nó trở thành đại chúng, gắn với thực tiễn, được hiện đại hoá và tổng hợp lại có hiệu quả hơn. Hệ thống giáo dục này tạo nên tính chất "đại chúng, thực tiễn, hiện đại và hiệu quả" của nền giáo dục mới, nền giáo dục của xã hội học tập. "Đại học mở" và "đào tạo từ xa" là những công cụ rất hữu hiệu để tổ chức xã hội học tập.

2.7. Quan niệm mới về tầm quan trọng của phương pháp, phương tiện, công nghệ giáo dục, như một con đường cơ bản và có hiệu quả để phát triển quy mô và đảm bảo chất lượng giáo dục

Ra sức tiếp thu và ứng dụng những thành tựu mới về khoa học và công nghệ ngày càng nhiều hơn, ở mức cao hơn và phổ biến hơn, đặc biệt chú trọng kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (kỹ năng máy tính), kỹ năng ngoại ngữ và kỹ năng giao tiếp (cốt lõi là đạt được sự hiểu nhau), mở rộng mạnh giáo dục từ xa. Đây là một trọng tâm lớn, xoay chuyển tình hình giáo dục và đào tạo để thoát khỏi lạc hậu, cả về chất lượng, cả về quy mô.

Kết hợp một cách thích hợp cả 3 thể hệ tiến hoá của

công nghệ giáo dục, công nghệ nghe - nhìn, công nghệ máy tính cá nhân, đa phương tiện và công nghệ máy tính nối mạng - Internet, theo hướng coi người học cũng như nhóm người học là trung tâm của quá trình giáo dục, người dạy là người hướng dẫn, giúp đỡ, cố vấn cho người học, coi trọng quan hệ tương tác giữa thầy - trò, trò - trò.

Trên đây là một số vấn đề cần được giải quyết về mặt quản lý nhà nước về giáo dục. Chắc chắn còn nhiều vấn đề khác nữa, mong được nhiều người nghiên cứu giải quyết, thí dụ: phân cấp quản lý giáo dục, năng lực cần thiết về quản lý giáo dục của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, v.v..

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.
2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
3. *Kết luận Hội nghị Trung ương 6 (khoá IX) về giáo dục (7-2002)*.
4. *Luật Giáo dục*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1999.
5. Vũ Văn Tảo: *Một số yêu cầu mới về quản lý giáo dục và đào tạo trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, từng bước phát triển kinh tế tri thức*. Tạp chí Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo, 1-2002 (số 21).
6. Vũ Văn Tảo: *Giai đoạn giáo dục đại chúng ở nước ta đầu thế kỷ XXI*, Tạp chí Giáo dục, 9-2002 (số 40).
7. Jacques Delors: *Học tập: một kho báu tiềm ẩn*, (Vũ Văn Tảo dịch), Nxb. Giáo dục, 1997.

TÓM TẮT

Phương hướng tiếp tục đổi mới giáo dục đầu thế kỷ XXI yêu cầu chú trọng đổi mới tư duy quản lý nhà nước đối với một số vấn đề cơ bản như: 1/ Quản lý giáo dục ngày nay bao hàm cả "giáo dục nhà trường" và "giáo dục ngoài nhà trường" để phù hợp với nguyên tắc "xây dựng xã hội học tập" với 2 nội dung cơ bản: mọi người đều được học và học thường xuyên suốt đời. 2/ Giáo dục đại học ngày nay cần được hiểu là giáo dục sau trung học. 3/ Phát triển giáo dục ngày nay phải gắn với phát triển nguồn nhân lực (gắn kết đào tạo, sử dụng và việc làm). 4/ Chất lượng thực sự của con người được giáo dục ngày nay là có khả năng tự học tích cực, biết thích ứng với thay đổi, giải quyết những vấn đề đặt ra, có năng lực tư duy sáng tạo. Đặc biệt cần nhấn mạnh khả năng tạo nghiệp (tự tạo việc làm, tự tạo doanh nghiệp...). 5/ "Đa dạng hoá và chuẩn hoá từng dạng về chất lượng và các điều kiện bảo đảm chất lượng" là phương châm hành động để tạo "cân bằng động" mới giữa số lượng và chất lượng, giữa yêu cầu đầu tư và nguồn lực huy động được từ Nhà nước và xã hội v.v.. 6/ Hệ thống giáo dục phải là hệ thống mở đối với: đông đảo dân cư, thực tiễn đất nước, thế giới hiện đại. 7/ Đổi mới phương pháp, áp dụng công nghệ thông tin vào giáo dục phải là công việc thường xuyên của thầy và trò, cần được coi như một con đường có hiệu quả để phát triển giáo dục có chất lượng.

SUMMARY

Orientation of educational development in the XXI century requires new thinking about a lot of educational management key problems, such as: 1/ Nowadays educational management comprises both management of "schooling education" and

"beyond schooling education", which is in accordance with the principle of "learning society" building i.e. the principle of "lifelong education for all ". 2/ Nowadays Higher Education must be understood as Post - secondary Education. 3/ Educational Development must be linked with Human Resources Development (HRD) (i.e. Education, Utilization, Employment for HRD must be linked each other's). 4/ The real quality of educated persons is self - study capacity, adaptable with changes capacity, capacity of problem solving and creative thinking. Entrepreneurial capacity would be underlined. 5/ "Diversification and standardization for every diversified type education" must be applied for establishing the dynamic balance between quantity and quality, between investment needs and resources mobilization from State and society. 6/ Educational system must be open system for: mass population, life practice and contemporary world. 7/ Teaching - learning method renovation and ICT application in education are the daily work of teachers and learners and must be considered as an effective way for developing an education with quality.

MỘT SỐ KHÍA CẠNH VỀ MỐI TƯƠNG QUAN PHÁT TRIỂN KINH TẾ - GIÁO DỤC CỦA 61 TỈNH, THÀNH NƯỚC TA VÀ KHUYẾN NGHỊ TRIỂN KHAI THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010

DẶNG QUỐC BẢO

Nhà nước đã ban hành Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 và từ 2002 các mục tiêu của Chiến lược được khân trương triển khai vào thực tiễn của các địa phương.

Việc nhận thức được mặt bằng tương quan phát triển kinh tế - giáo dục đối với từng tỉnh, thành là điều cần thiết để có những ưu tiên và tiến độ hợp lý trong việc thực hiện Chiến lược.

Bài viết này xin đề cập một số khía cạnh về mối tương quan của 2 chỉ số: Chỉ số phát triển giáo dục và chỉ số phát triển kinh tế tính theo thu nhập quốc dân (GDP) của các tỉnh, thành và các vùng phát triển kinh tế - xã hội.

Các số liệu được phân tích và xử lý từ "*Báo cáo phát triển con người thế giới 2001*" do UNDP (Chương trình phát triển của Liên hợp quốc) công bố và từ "*Báo cáo phát triển con người Việt Nam 2001*" do Trung tâm Khoa học Xã

hội và Nhân văn Quốc gia công bố. Nguồn tư liệu còn được tham khảo thêm từ kết quả Tổng điều tra dân số Việt Nam năm 1999 do Tổng cục Thống kê công bố.

1. Bức tranh khái quát về tình hình phát triển kinh tế - giáo dục trên toàn quốc và các vùng kinh tế - xã hội

1.1. Chỉ số phát triển kinh tế hiện nay được tính qua chỉ số GDP (ký hiệu K) theo công thức:

$$K = \frac{\log \text{GDP đầu người / ppp} - \log 100}{\log 40,000 - \log 100}$$

- GDP quy ra đôla Mỹ. PPP viết tắt của cụm từ sức mua tương đương (purchasing power parity)

- 100: GDP đầu người/PPP/USD mức tối thiểu của thế giới

- 40,000: GDP đầu người/PPP/USD mức tối đa của thế giới

Với cách tính này, Việt Nam năm 1999 đạt $K = 0,49$, đứng thứ 119/162 nước tham gia vào bảng so sánh, ở trạng thái trung bình, không rơi vào mức chậm phát triển. (Nước có chỉ số K cao nhất là Lucxămbua ($K=1$); nước có chỉ số K thấp nhất là Xiêralôn ($K=0,25$)).

1.2. Chỉ số phát triển giáo dục được tổng hợp từ 2 chỉ tiêu: Tỷ lệ nhập học các cấp trong độ tuổi từ 6 - 24 (%) và tỷ lệ người lớn biết chữ (%). Ký hiệu tỷ lệ nhập học là a, tỷ lệ người lớn biết chữ là b, thì chỉ số

phát triển giáo dục (ký hiệu G), được tính theo công thức sau:

$$G = \frac{a+2b}{3}$$

Với cách tính này, Việt Nam năm 1999 đạt $G=0,84$ đứng thứ 71/162 nước tham gia vào bảng so sánh, ở trạng thái tiên tiến. (Các nước có chỉ số G cao nhất là Thụy Điển, Bỉ, Hà Lan, Anh, Niu Dilân $G=0,99$. Nước có chỉ số G thấp nhất là Nigie (châu Phi) $G=0,15$).

1.3. Trạng thái K và G xét trên các vùng kinh tế-xã hội của nước ta có kết quả như sau:

Vùng	Chỉ số phát triển giáo dục (G)	Chỉ số phát triển kinh tế (K)
Đồng bằng sông Hồng	0,89	0,45
Đông Bắc Bắc Bộ	0,83	0,37
Tây Bắc Bắc Bộ	0,69	0,32
Bắc Trung Bộ	0,86	0,37
Duyên hải Nam Trung Bộ	0,85	0,42
Tây Nguyên	0,77	0,40
Đông Nam Bộ	0,85	0,61
Đồng bằng sông Cửu Long	0,79	0,45
Toàn quốc	0,84	0,49

Từ bảng trên cho thấy:

Vùng đạt G cao nhất là Đồng bằng sông Hồng $G=0,89$

Vùng đạt G thấp nhất là Tây Bắc Bắc Bộ $G=0,69$

Vùng đạt K cao nhất là Đông Nam Bộ $K=0,61$

Vùng đạt K thấp nhất là Tây Bắc Bộ $K=0,32$

1.4. Đặt vào hoàn cảnh của nước ta, xét trong mặt bằng phát triển chung, nếu tỉnh thành nào có $G \geq 0,8$, $K \geq 0,45$ xếp vào mức A; $G < 0,8$, $K < 0,45$ xếp vào mức B; thì sẽ có 4 trạng thái phân biệt như sau:

Trạng thái	Vùng
G và K đều ở mức A ($G_A K_A$)	Đồng bằng sông Hồng và Đông Nam Bộ
G ở mức A nhưng K ở mức B ($G_A K_B$)	Đông Bắc Bộ, Bắc Trung Bộ và Duyên hải Nam Trung Bộ
G ở mức B nhưng K ở mức A ($G_B K_A$)	Đồng bằng sông Cửu Long
G và K đều ở mức B ($G_B K_B$)	Tây Bắc Bộ và Tây Nguyên

2. Tương quan phát triển giáo dục đối với 61 tỉnh, thành

Xem xét các số liệu chi tiết của 61 tỉnh, thành thì bức tranh tổng quan phát triển kinh tế - giáo dục có khác một chút so với sự khái quát nêu ra trong bảng trên. Có những tỉnh, thành tuy ở vùng Đồng bằng sông Hồng hay Đông Nam Bộ nhưng không rơi vào vùng $G_A K_A$ mà rơi xuống $G_A K_B$ hoặc sang vùng $G_B K_A$. Cũng có những tỉnh, thành tuy ở Tây Bắc Bộ và Tây Nguyên $G_B K_B$ song đã dịch sang vùng $G_B K_A$. Ngoài ra còn có một số động thái khác. Dưới đây là bức tranh cụ thể của 61 tỉnh, thành phân thành 4 khối:

a. Khối các tỉnh, thành có trạng thái phát triển giáo dục và kinh tế tốt ($G \geq 0,8$; $K \geq 0,45$) gồm 13 tỉnh, thành:

TT	Tỉnh, thành	Chỉ số phát triển giáo dục	Chỉ số phát triển kinh tế
1	Hà Nội	0,95	0,60
2	TP Hồ Chí Minh	0,88	0,66
3	Đà Nẵng	0,92	0,52
4	Hải Phòng	0,90	0,50
5	Bình Dương	0,85	0,54
6	Đồng Nai	0,85	0,51
7	Bà Rịa - Vũng Tàu	0,85	0,83 ¹
8	Quảng Ninh	0,87	0,47
9	Khánh Hòa	0,84	0,49
10	Vĩnh Long	0,83	0,45
11	Long An	0,81	0,46
12	Cà Mau	0,81	0,46
13	Tiền Giang	0,81	0,45

Trong khối này có thể phân thành 2 nhóm:

- Nhóm 1: Từ 1 - 7 (Hà Nội - Bà Rịa - Vũng Tàu) ($G \geq 0,85$; $K \geq 0,5$): thể hiện tương quan K và G bền vững.

- Nhóm 2: Từ 8-13 (Quảng Ninh - Tiền Giang): trạng thái phát triển kinh tế - giáo dục tốt nhưng dấu hiệu bền vững chưa thể hiện rõ vì K còn nằm trong khoảng 0,45 [$K < 0,5$].

1. Bà Rịa - Vũng Tàu đạt $K=0,83$ là do phần thu nhập dầu mỏ được tính vào GDP cho tỉnh này.

b. Khối các tỉnh, thành có trạng thái phát triển giáo dục tốt nhưng trạng thái phát triển kinh tế bình thường ($G \geq 0,8$; $K \leq 0,45$) có 30 tỉnh, thành:

TT	Tỉnh, thành	Chỉ số phát triển giáo dục	Chỉ số phát triển kinh tế
1	Hải Dương	0,89	0,43
2	Bến Tre	0,89	0,44
3	Thái Bình	0,88	0,40
4	Hưng Yên	0,87	0,42
5	Bắc Ninh	0,87	0,40
6	Tây Ninh	0,81	0,44
7	Hà Tĩnh	0,89	0,36
8	Ninh Bình	0,88	0,34
9	Thái Nguyên	0,88	0,36
10	Nam Định	0,88	0,38
11	Hà Nam	0,88	0,38
12	Phú Thọ	0,88	0,38
13	Vĩnh Phúc	0,88	0,39
14	Hà Tây	0,88	0,39
15	Nghệ An	0,87	0,37
16	Hòa Bình	0,86	0,34
17	Thanh Hóa	0,86	0,38
18	Quảng Nam	0,86	0,38
19	Bắc Giang	0,85	0,34
20	Quảng Bình	0,85	0,36
21	Đắc Lắc	0,84	0,36
22	Bình Định	0,84	0,39

23	Quảng Ngãi	0,83	0,36
24	Quảng Trị	0,83	0,37
25	Lạng Sơn	0,83	0,39
26	Lâm Đồng	0,82	0,39
27	Tuyên Quang	0,82	0,35
28	Phú Yên	0,82	0,39
29	Thừa Thiên - Huế	0,81	0,39
30	Bắc Cạn	0,80	0,29

Trong khối này các tỉnh từ 1 - 6 triển vọng dịch lên $K_A G_A$.

Các tỉnh từ 27 đến 30 cần củng cố thành quả giáo dục và kinh tế nếu không sẽ dễ dịch sang khối $K_B G_B$.

c. Khối các tỉnh, thành có trạng thái phát triển giáo dục bình thường nhưng kinh tế tốt ($G < 0,8$; $K \geq 0,45$) gồm 5 tỉnh, thành:

TT	Tỉnh, thành	Chỉ số phát triển giáo dục	Chỉ số phát triển kinh tế
1	Cần Thơ	0,79	0,46
2	Kiên Giang	0,78	0,47
3	Trà Vinh	0,77	0,45
4	Sóc Trăng	0,77	0,45
5	An Giang	0,75	0,46

Trong khối này các tỉnh Cần Thơ, Kiên Giang và Trà Vinh có cơ hội chuyển sang $K_A G_A$, 2 tỉnh còn lại cần phấn đấu để không rơi vào $K_B G_B$.

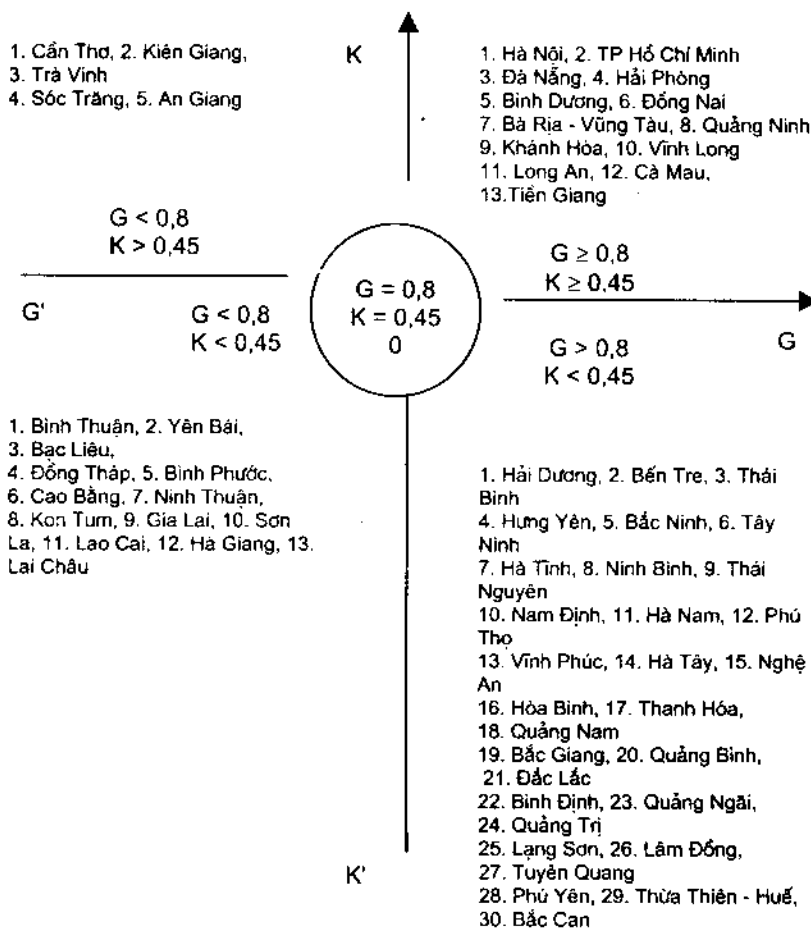
d. Khối các tỉnh, thành có trạng thái phát triển giáo dục và kinh tế đều bình thường ($G < 0,8$; $K < 0,45$) có 13 tỉnh, thành:

TT	Tỉnh, thành	Chỉ số phát triển giáo dục	Chỉ số phát triển kinh tế
1	Bình Thuận	0,79	0,37
2	Yên Bái	0,79	0,34
3	Bạc Liêu	0,77	0,43
4	Đồng Tháp	0,76	0,41
5	Bình Phước	0,74	0,36
6	Cao Bằng	0,74	0,37
7	Ninh Thuận	0,73	0,39
8	Kon Tum	0,71	0,36
9	Gia Lai	0,65	0,37
10	Sơn La	0,65	0,37
11	Lào Cai	0,66	0,34
12	Hà Giang	0,66	0,28
13	Lai Châu	0,50	0,31

Trong khối này các tỉnh từ 1 - 4 có thể dịch sang $K_B G_A$ hoặc $K_A G_B$.

Các tỉnh từ 5 - 13 ở trong tình trạng phát triển còn nhiều khó khăn.

Bản đồ tương quan phát triển kinh tế - giáo dục 61 tỉnh, thành



Vùng KOG: $G \geq 0,8$; $K \geq 0,45$ gồm 13 tỉnh thành

Vùng GOK: $G \geq 0,8$; $K < 0,45$ có 30 tỉnh thành

Vùng KOG': $G < 0,8$; $K \geq 0,45$ gồm 5 tỉnh thành

Vùng G'OK': $G < 0,8$; $K < 0,45$ có 13 tỉnh thành

3. Đôi điều khuyến nghị đối với việc xây dựng các hành động thực hiện chiến lược

Đất nước có chiến lược phát triển giáo dục chung, song điều cần suy nghĩ là không thể có một cách triển khai chiến lược chung cho mọi tỉnh thành khi sự phát triển khá đa dạng và còn nhiều chênh lệch về tương quan kinh tế - giáo dục. Mỗi tỉnh, thành cần căn cứ vào hoàn cảnh của mình mà định ra các ưu tiên thích hợp trong chiến lược chung với sự phân thành 4 khối như đã nêu ở trên.

Theo chúng tôi, sẽ có tương ứng 4 hành động chiến lược như sau:

a. *Những tỉnh, thành ở trạng thái $K_A G_A$* cần tận dụng lợi thế của trạng thái hài hòa kinh tế - giáo dục để tăng cường các mục tiêu phát triển của các ngành học, cấp học, ưu tiên cho việc hiện đại hóa quá trình đào tạo, ứng dụng công nghệ thông tin vào một số trường trọng điểm tạo đà cho các trường này cập nhật trình độ các trường chuẩn khu vực và thế giới.

b. *Những tỉnh, thành ở trạng thái $K_B G_A$* (giáo dục phát triển trước kinh tế một nhịp) cần hướng kế hoạch giáo dục và đào tạo phục vụ thiết thực cho các mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương, trước mắt đáp ứng nguồn nhân lực kỹ thuật cho các ngành nghề khác nhau, làm tăng nguồn thu nhập của địa phương.

c. *Những tỉnh, thành ở trạng thái $K_A G_B$* (giáo dục phát triển chậm hơn kinh tế) cần có kế hoạch huy động có kết quả sự đóng góp của cộng đồng cho giáo dục, chú ý phát triển các trung tâm học tập cộng đồng để người lao động và

thanh thiếu niên vừa học nghề, vừa học văn hoá, khẩn trương tăng tỷ lệ huy động số người trong độ tuổi từ 6 - 23 đi học, trong đó cần lưu ý một bộ phận thanh thiếu niên học tập không thoát ly sản xuất.

d. Những tỉnh, thành mà giáo dục và kinh tế còn nhiều khó khăn ($K_B G_B$) cần đặt ra các mục tiêu hiện thực về mặt phát triển; lưu ý củng cố các thành quả của xoá mù chữ và phổ cập tiểu học, chống việc tái mù chữ của nhân dân lao động, có kế hoạch phát triển trung học cơ sở, trung học phổ thông một cách hợp lý theo hoàn cảnh của địa phương, thu hút các chương trình mục tiêu hỗ trợ cho việc phát triển giáo dục và kinh tế.

Những khuyến nghị trên đây chỉ là một số gợi ý tổng quát thực hiện chiến lược phát triển giáo dục nhìn từ góc độ kinh tế - giáo dục. Thật ra trong góc độ này cũng còn nhiều vấn đề cần phải quan tâm: thí dụ xem xét tương quan giữa chỉ số phát triển giáo dục với chỉ số sức khoẻ của cộng đồng, chỉ số tổng hợp của phát triển con người (HDI).

Điều chúng tôi xin được lưu ý thêm là trong một tỉnh tương quan phát triển kinh tế - giáo dục cũng khác nhau giữa các quận, huyện, các vùng¹. Vì vậy, các tỉnh, thành cần có điều tra cơ bản để xác định tương quan này cho từng vùng cụ thể, thiết lập bản đồ tương quan kinh tế - giáo dục làm căn cứ hợp lý để xây dựng chiến lược và giải pháp phát triển thích hợp, đảm bảo để kinh tế - giáo dục

1. Một số nước như Indônêxia, Malaixia (khối ASEAN) đã xây dựng được báo cáo phát triển con người trong đó chỉ tiết các chỉ số kinh tế - giáo dục cho từng huyện...

phát triển tốt và hài hoà, phục vụ lợi ích thiết thực của cư dân địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn Quốc gia: *Báo cáo phát triển con người Việt nam 2001*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.
2. Chương trình phát triển của Liên hợp quốc (UNDP): *Báo cáo phát triển con người 2001*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.
3. *Tổng điều tra dân số và nhà ở Việt Nam 1999*, Bản tổng hợp UBQGDS - KHHGD biên soạn có sự phối hợp với PRB Hoa Kỳ.

TÓM TẮT

Báo cáo làm sáng tỏ một số khía cạnh về mặt bằng tương quan phát triển kinh tế - giáo dục Việt Nam trên các chỉ số: chỉ số phát triển giáo dục; chỉ số phát triển kinh tế qua GDP; chỉ số phát triển con người qua HDI; chỉ số phát triển giáo dục của nước ta đạt 0,84 (năm 1999) đứng thứ 71/162 nước trong bảng so sánh quốc tế; chỉ số kinh tế của nước ta đạt 0,49 (năm 1999) đứng thứ 119/162; chỉ số phát triển con người đạt 0,682 (năm 1999) đứng thứ 102/162.

Báo cáo cũng làm rõ thực trạng ba chỉ số trên đối với 61 tỉnh thành của nước ta.

Từ sự phân tích trên, báo cáo đề xuất kiến nghị cho việc triển khai chiến lược phát triển giáo dục - đào tạo của 61 tỉnh, thành theo bốn hướng sau đây: Những tỉnh, thành ở trạng thái kinh tế và giáo dục đều phát triển cần tận dụng lợi thế để hiện đại nhanh

quá trình đào tạo và mở rộng quy mô phát triển. Những tỉnh, thành ở trạng thái kinh tế phát triển song giáo dục còn chậm phát triển cần tăng cường sự hỗ trợ kinh tế cho việc mở rộng quy mô phát triển giáo dục. Những tỉnh, thành ở trạng thái giáo dục phát triển song kinh tế còn kém phát triển cần thúc đẩy cho phát triển giáo dục thiết thực phục vụ các mục tiêu đặc trưng. Những tỉnh, thành ở trạng thái kinh tế và giáo dục còn nhiều khó khăn cần lấy mục tiêu ổn định xã hội là mục tiêu ưu tiên và xác định quy hoạch phát triển giáo dục theo mục tiêu ổn định này.

SUMMARY

The article clearly shows some certain of relationship of Vietnam's education – economic development by: Education Development Index; Gross Domestic Product; Human Development Index; Education Development Index of our country at 0,84 (1999) ranked 71/162 countries at the world table; Gross Domestic Product at 0,49 (1999) ranked 119/162; Human Development Index at 0,682 (1999) ranked 102/162. The article shows these indexes at 61 metropolises.

So, the article proposals to opening out education development strategies at 61 metropolises as follow:

Taking an advance to quickly modernize scope and training process in the provinces that have a developed of education and economic. Improving the support economic to expand scope for the provinces where have an undeveloped education. Increasing of practical education to services particular objects at the provinces where have education is quicker develop than economic. Keeping on social stable and determine an educational development planning is priority object for the less developed provinces.

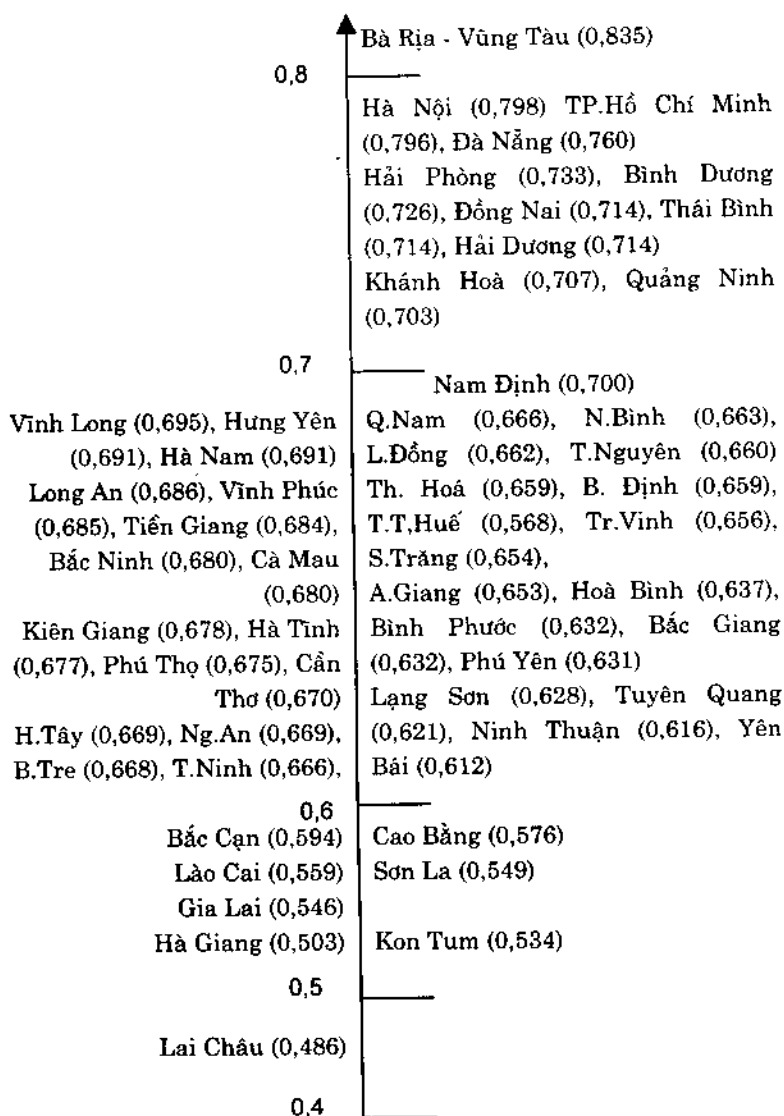
Phụ lục 1. Bảng sắp xếp chỉ số phát triển giáo dục các tỉnh thành

E ▲	
Hà Nội	0,95
Đà Nẵng	0,91
Hải Phòng	0,9
Hải Dương	Hà Tĩnh 0,89
Thành phố Hồ Chí Minh, Thái Bình, Vĩnh Phúc, Hà Nam	Nam Định, Phú Thọ, Thái Nguyên, Ninh Bình 0,88
Bắc Ninh, Quảng Ninh	Nghệ An, Hưng Yên 0,87
Quảng Nam	Thanh Hoá, Hoà Bình 0,86
Bình Dương, Đồng Nai	Bà Rịa - Vũng Tàu, Quảng Bình, Bắc Giang 0,85
Khánh Hoà, Đắk Lắk	Bình Định 0,84
Vinh Long, Lạng Sơn, Lâm Đồng	Quảng Trị, Quảng Ngãi 0,83
Phú Yên	Tuyên Quang 0,82
	Tây Ninh, Bến Tre 0,81
Bắc Cạn	0,80
Cần Thơ, Bình Thuận	Bình Phước, Yên Bái 0,79
Kiên Giang	0,78
Sóc Trăng, Trà Vinh	Bạc Liêu 0,77
Đồng Tháp	0,76
	An Giang 0,75
Cao Bằng	0,74
	Ninh Thuận 0,73
Kon Tum	0,7
Lào Cai	Hà Giang 0,66
Sơn La	Gia Lai 0,65
	0,55
Lai Châu	0,50

Phụ lục 2. Bảng sắp xếp chỉ số phát triển kinh tế các tỉnh, thành

GRP1	▲ Bà Rịa - Vũng Tàu	0,83
0,70		0,7
	TP. Hồ Chí Minh	0,66
0,60	Hà Nội	0,60
	Bình Dương	0,54
	Đà Nẵng	0,52
	Đồng Nai	0,51
0,50	Hải Phòng	0,50
	Khánh Hoà	0,49
	Quảng Ninh, Kiên Giang	0,47
	Long An, Cà Mau, Cần Thơ, An Giang	0,46
	Vĩnh Long, Tiền Giang, Sóc Trăng, Trà Vinh	0,45
	Tây Ninh, Bến Tre	0,44
	Hải Dương, Bạc Liêu	0,43
	Hưng Yên, Đắc Lắc	0,42
	Đồng Tháp	0,41
0,40	Thái Bình, Bắc Ninh	0,40
	Ninh Thuận, Vĩnh Phúc, Hà Tây, Bình Định, Lạng Sơn, Lâm Đồng, Phú Yên, Huế	0,39
	Nam Định, Hà Nam, Phú Thọ, Quảng Nam, Thanh Hoá	0,38
	Nghệ An, Quảng Trị, Bình Thuận, Cao Bằng, Sơn La, Gia Lai	0,37
	Kon Tum, Hà Tĩnh, Thái Nguyên, Quảng Bình, Quảng Ngãi, Bình Phước	0,36
	Tuyên Quang	0,35
	Ninh Bình, Hoà Bình, Bắc Giang, Yên Bái, Lào Cai	0,34
0,30	Lai Châu	0,31
	Bắc Cạn	0,29
	Hà Giang	0,28

Phụ lục 3. Bảng sắp xếp giá trị chỉ số phát triển con người (HDI) của 61 tỉnh, thành trong cả nước



[illegible]

Phụ lục 5

Bảng tính chỉ số phát triển giáo dục, chỉ số thu nhập kinh tế, chỉ số phát triển người và tương quan của chúng với nhau ở 61 tỉnh, thành

(tư liệu 1999)

TT	Tỉnh, thành	Chỉ số phát triển giáo dục (E)	Chỉ số thu nhập (GRP)	Chỉ số phát triển con người (HDI)	Chỉ số phát triển giáo dục so với chỉ số phát triển con người E/HDI	Chỉ số thu nhập so với chỉ số phát triển giáo dục GRP/E
1	Hà Nội	0,95	0,6	0,798	1,19	0,63
2	Đà Nẵng	0,92	0,52	0,76	1,21	0,56
3	Hải Phòng	0,9	0,5	0,733	1,23	0,55
4	Hải Dương	0,89	0,43	0,711	1,25	0,48
5	Hà Tĩnh	0,89	0,36	0,677	1,32	0,4
6	TP. HCM	0,88	0,66	0,796	1,11	0,75
7	Thái Bình	0,88	0,4	0,716	1,23	0,45
8	Vĩnh Phúc	0,88	0,39	0,685	1,29	0,44
9	Hà Tây	0,88	0,39	0,669	1,33	0,44
10	Nam Định	0,88	0,38	0,7	1,25	0,43
11	Hà Nam	0,88	0,38	0,691	1,27	0,43
12	Phú Thọ	0,88	0,38	0,675	1,31	0,43
13	Thái Nguyên	0,88	0,36	0,66	1,33	0,4
14	Ninh Bình	0,88	0,34	0,663	1,33	0,38
15	Quảng Ninh	0,87	0,47	0,703	1,24	0,54
16	Hưng Yên	0,87	0,42	0,691	1,26	0,48
17	Bắc Ninh	0,87	0,4	0,68	1,27	0,45
18	Nghệ An	0,87	0,37	0,669	1,31	0,42

19	Quảng Nam	0,86	0,38	0,666	1,3	0,44
20	Thanh Hoá	0,86	0,38	0,659	1,32	0,44
21	Hoà Bình	0,86	0,34	0,637	1,36	0,39
22	Bình Dương	0,85	0,54	0,726	1,18	0,63
23	Đồng Nai	0,85	0,51	0,714	1,19	0,60
24	Bà Rịa - Vũng Tàu	0,85	0,83	0,835	1,02	0,97
25	Quảng Bình	0,85	0,36	0,642	1,32	0,42
26	Bắc Giang	0,85	0,34	0,63	1,34	0,40
27	Khánh Hoà	0,84	0,49	0,707	1,2	0,58
28	Đắc Lắc	0,84	0,42	0,467	1,31	0,5
29	Bình Định	0,84	0,39	0,659	1,29	0,46
30	Vĩnh Long	0,83	0,45	0,695	1,2	0,54
31	Lạng Sơn	0,83	0,39	0,628	1,33	0,46
32	Lâm Đồng	0,83	0,39	0,662	1,25	0,46
33	Quảng Trị	0,83	0,37	0,643	1,29	0,44
34	Quảng Ngãi	0,83	0,36	0,645	1,28	0,43
35	Phú Yên	0,82	0,39	0,631	1,3	0,47
36	Tuyên Quang	0,82	0,35	0,621	1,34	0,42
37	Long An	0,81	0,46	0,686	1,19	0,56
38	Cà Mau	0,81	0,46	0,68	1,19	0,56
39	Tiền Giang	0,81	0,45	0,684	1,19	0,55
40	Tây Ninh	0,81	0,44	0,666	1,22	0,54
41	Bến Tre	0,81	0,44	0,668	1,22	0,54
42	Thừa Thiên - Huế	0,81	0,39	0,658	1,24	0,48
43	Bắc Cạn	0,8	0,29	0,594	1,35	0,36
44	Cần Thơ	0,79	0,46	0,67	1,17	0,58
45	Bình Thuận	0,79	0,37	0,642	1,23	0,46
46	Bình Phước	0,79	0,36	0,632	1,25	0,45
47	Yên Bái	0,79	0,34	0,612	1,29	0,44
48	Kiên Giang	0,78	0,47	0,678	1,16	0,6
49	Sóc Trăng	0,77	0,45	0,654	1,18	0,58

50	Trà Vinh	0,77	0,45	0,656	1,18	0,58
51	Bạc Liêu	0,77	0,43	0,649	1,2	0,55
52	Đồng Tháp	0,76	0,41	0,648	1,18	0,53
53	An Giang	0,75	0,46	0,653	1,15	0,61
54	Cao Bằng	0,74	0,37	0,576	1,29	0,5
55	Ninh Thuận	0,73	0,39	0,616	1,19	0,53
56	Kon Tum	0,71	0,36	0,534	1,33	0,61
57	Lào Cai	0,66	0,34	0,559	1,32	0,51
58	Hà Giang	0,66	0,28	0,503	1,2	0,42
59	Sơn La	0,65	0,37	0,549	1,2	0,56
60	Gia Lai	0,65	0,37	0,546	1,2	0,59
61	Lai Châu	0,5	0,31	0,486	1,04	0,62

**TRAO ĐỔI MỘT SỐ QUAN ĐIỂM
VỀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC ĐỂ TRIỂN KHAI
THỰC HIỆN “CHIẾN LƯỢC
PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010”
THỰC SỰ CÓ HIỆU QUẢ**

LÊ ĐỨC NGỌC

1. Vai trò của giáo dục đại học

1.1. Quan điểm

Giáo dục đại học là khâu trực tiếp tạo nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá nước nhà, là đòn bẩy để đảm bảo thực hiện đầy đủ và chất lượng Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010.

Giáo dục đại học thuộc lĩnh vực đào tạo nghề bậc cao. Vì vậy cần nhanh chóng mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng đào tạo, phấn đấu đến năm 2010 ít nhất là ngang tầm khu vực: đến 2010 không chỉ có 200 sinh viên trên một vạn dân mà ít nhất phải có 400 sinh viên trên một vạn dân (mới bằng Băngladét (402), hoặc ít hơn Trung Quốc (477) năm 1995). Nhanh chóng nâng cao điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo ngang tầm khu vực (thí dụ:

trung bình là 15 sinh viên/1 giảng viên, 2 bài báo công bố/1 giảng viên/1 năm, 2 giờ vào Internet của 1 sinh viên/1 tuần v.v.).

1.2. Lý giải

- Không phải là học sinh phổ thông mà chính là sinh viên tốt nghiệp đầu các năm 2000 là nguồn nhân lực chất lượng cao trực tiếp tham gia công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

- Giáo dục đại học là nòng cốt trực tiếp thực hiện các mục tiêu của Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010, từ giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục chuyên nghiệp đến giáo dục đại học và giáo dục đặc biệt. Trong 7 giải pháp của Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 thì có 4 giải pháp là do giáo dục đại học làm nòng cốt thực hiện (1/ đổi mới nội dung chương trình, 2/ phát triển đội ngũ và đổi mới phương pháp, 3/ đẩy mạnh xã hội hoá giáo dục và 4/ đẩy mạnh hợp tác quốc tế).

1.3. Phản biện

- Có ý kiến cho rằng: Mở rộng quy mô giáo dục đại học làm tăng bất hợp lý đang tồn tại - “thừa thầy thiếu thợ”. Đó là nhận thức tụt hậu so với thời đại. Ngày nay, nền kinh tế tri thức đang bắt đầu toàn cầu hoá, thợ bây giờ tối thiểu phải có trình độ cao đẳng (bậc đại học). Chúng ta không mở rộng quy mô đào tạo đại học là không chuẩn bị tư thế để hội nhập một cách bình đẳng, chưa nói đến để có lợi thế cao.

- Có ý kiến cho rằng: Sinh viên tốt nghiệp đang thất

nghiệp, tăng quy mô đào tạo chỉ làm tăng thêm quy mô thất nghiệp. Đó là nhận thức phiến diện rằng kinh tế thị trường luôn tạo ra đội quân thất nghiệp. Sinh viên tốt nghiệp hiện có khoảng 30% thất nghiệp, có thể nói số thất nghiệp đó chủ yếu là do cả 2 phía: Nhà nước chưa có giải pháp hợp lý để tuyển dụng và người tốt nghiệp không chịu làm việc ở nơi xa, nơi còn khó khăn.

- Có ý kiến cho rằng: Tăng quy mô chỉ làm giảm chất lượng. Ý kiến này đúng nếu chỉ tăng quy mô mà không có giải pháp đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên, phải nhận thức rõ rằng, ngày nay cùng với sự phát triển kinh tế, đời sống văn hoá xã hội được cải thiện, giống như ở bất kỳ thời đại nào, quy mô sinh viên tăng thì về số lượng tuyệt đối không chỉ sinh viên kém tăng mà cả sinh viên khá giỏi cũng tăng. Chính những sinh viên khá giỏi này sẽ là những người làm nên lịch sử.

- Có ý kiến cho rằng: Tăng quy mô lấy đâu ra nguồn lực. Giải pháp chiến lược đã được đề ra: *Đẩy mạnh xã hội hoá giáo dục*. Tuy nhiên, cần phải xác định rõ nội dung của xã hội hóa giáo dục. Chúng tôi cho rằng nội dung chính của xã hội hoá giáo dục là xây dựng một *xã hội học tập* mà trong đó mọi hoạt động của mỗi người chúng ta hàng ngày, hàng giờ đều là ba trong một: 1/ là học trò, 2/ là thầy giáo, 3/ là người thực hành cái học được. Đây chính là nguồn lực và giải pháp tạo ra nguồn lực.

1.4. Giải pháp

a. Về quy mô

- Gộp tất cả các trường dạy nghề của tỉnh (bao gồm các

trường trung học nghề, cao đẳng và đại học) thành lập một trường đại học cộng đồng ở mỗi tỉnh để phối hợp với các trường đại học của trung ương tổ chức đào tạo theo nhiều trình độ (trung học nghề, cao đẳng và đại học), theo nhiều loại hình (chính quy, tại chức, từ xa...) và tận dụng triệt để đội ngũ cán bộ đại học, sau đại học ở địa phương tham gia đào tạo nguồn nhân lực cho tỉnh.

- Tận dụng triệt để cơ sở vật chất và nguồn lực của các trường đại học trung ương mở rộng quy mô qua việc đa dạng hoá các loại hình đào tạo (bồi dưỡng, từ xa, tại chức, chính quy...).

- Nhanh chóng đưa công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại vào đào tạo đại học. Đầu tư cho các trường đại học trọng điểm thực hiện e - learning với các trường đại học cộng đồng, trường đỡ đầu để đảm bảo tăng quy mô nhưng vẫn giữ vững chất lượng.

b. Về chất lượng

- Chuẩn hoá chương trình, nội dung các bậc học (trung học nghề, cao đẳng và đại học) thông qua chương trình chi tiết, ngân hàng câu hỏi và đáp án cho từng môn học.

- Tổ chức đào tạo theo hệ thống chứng chỉ: Tích lũy đủ chứng chỉ chương trình đào tạo nào thì được xét cấp văn bằng tốt nghiệp chương trình đào tạo ấy.

- Chuẩn hoá tư cách pháp nhân cấp chứng chỉ môn học qua kiểm định chất lượng và tư cách pháp nhân cấp văn bằng theo Luật giáo dục.

- Đánh giá thành quả học tập một cách khách quan: Qua các hội đồng thi, qua các đề thi trắc nghiệm khách

quan, phương tiện đa năng và theo mục tiêu chất lượng (năng lực nhận thức và tư duy, kỹ năng và phẩm chất nhân văn) của từng môn học.

- Thanh tra và kiểm định chất lượng giảng viên và tổ chức đào tạo.

2. Đổi mới quản lý giáo dục đại học

2.1. Quan điểm

Tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội cho phù hợp với chức năng của các cơ sở đào tạo đại học trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

2.2. Lý giải

- Các cơ sở đào tạo đại học có 3 chức năng: 1/ là một cơ sở sản xuất – *sản xuất nguồn nhân lực và tri thức*. 2/ là một cơ sở dịch vụ – *dịch vụ cung cấp học vấn và chuyển giao tri thức*. 3/ là một cơ sở phúc lợi – *phúc lợi cho mọi công dân thực hiện quyền được học đại học*. Nếu chúng ta thực sự muốn xây dựng một nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa thì phải tạo được sự cạnh tranh cho chức năng 1 và 2, và định hướng xã hội chủ nghĩa chính là tăng cường chức năng phúc lợi 3 thông qua các chính sách xã hội.

- Không có một giải pháp tạo sự cạnh tranh lành mạnh nào khác ngoài phải tăng quyền tự chủ về *tổ chức quản lý, học thuật và tài chính* đồng thời tăng trách nhiệm xã hội về *chất lượng đào tạo, chất lượng dịch vụ và chất lượng sáng tạo khoa học* của các cơ sở đào tạo đại học.

2.3. Phản biện

- Có ý kiến cho rằng: Tăng quyền tự chủ về tổ chức quản lý sẽ làm tăng các hiện tượng tiêu cực trong đào tạo. Đúng như vậy nếu chỉ tăng quyền tự chủ mà không tăng tính trách nhiệm xã hội của các cơ sở đào tạo.

- Có ý kiến cho rằng: Tăng quyền tự chủ về học thuật sẽ hạ thấp chuẩn kiến thức trong đào tạo. Không đúng như vậy, vì chuẩn kiến thức đã được quy định trong Luật giáo dục qua việc quản lý của Bộ Giáo dục và Đào tạo bằng chương trình khung (hiện nay đang tiến hành xây dựng) thì không những đảm bảo chất lượng học thuật mà còn phát huy được các sắc thái riêng của từng cơ sở đào tạo và đáp ứng được mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực cho từng địa phương.

- Có ý kiến cho rằng: Tăng cường tự chủ tài chính chỉ làm tăng thêm tiêu cực trong sử dụng tài chính của các cơ sở đào tạo. Đúng như vậy, nếu không kèm theo các biện pháp quản lý như kiểm toán và công khai, minh bạch trong hoạt động tài chính của cơ sở đào tạo.

2.4. Giải pháp

- Giao quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội về tuyển sinh cho các cơ sở đào tạo. Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với các cơ sở đào tạo tổ chức thi, chấm thi và công bố điểm xét tuyển chung cho từng khối thi. Trên cơ sở đó, các cơ sở đào tạo chủ động tuyển sinh theo chỉ tiêu được giao.

- Giao quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội về tổ chức quản lý cho các cơ sở đào tạo bao gồm: Chủ động về tuyển chọn nhân lực, phát hành văn bằng chứng chỉ, tổ chức các

loại hình đào tạo và các chương trình đào tạo theo các chuẩn quy định. Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định các chuẩn tối thiểu về tỷ lệ sinh viên trên 1 giảng viên, diện tích mặt sàn trên 1 sinh viên và giá trị trang thiết bị, tài liệu học tập tối thiểu trên 1 sinh viên và điều kiện liên kết đào tạo... để các cơ sở đào tạo thực hiện.

- Tổ chức các hình thức quản lý và kiểm soát trách nhiệm xã hội của các cơ sở đào tạo một cách linh hoạt thông qua: Hội đồng hiệu trưởng các trường cùng khối ngành, Hiệp hội các trường đại học, Hội cựu sinh viên, Hội cha mẹ sinh viên, Hội các nhà tài trợ, Trung tâm kiểm định giáo dục đại học (chính phủ hoặc phi chính phủ)...

3. Đầu tư tài chính cho giáo dục đại học

3.1. Quan điểm

Coi đầu tư tài chính cho giáo dục đại học như đầu tư cho phát triển cơ sở hạ tầng của nền kinh tế tri thức. Đó là đầu tư theo dự án, theo sản phẩm và theo cơ chế tài chính tự hạch toán.

3.2. Lý giải

- Với 3 chức năng của các cơ sở giáo dục đại học đã trình bày ở phần II, rõ ràng không thể chỉ coi đầu tư cho giáo dục đại học như đầu tư cho phúc lợi xã hội – có nhiều thì đầu tư nhiều, có ít thì đầu tư ít hay chỉ là phần kinh phí giữ lại sau khi đầu tư ưu tiên cho các bậc học khác.

- Chúng ta đang thực hiện nền kinh tế hàng hoá, từng bước xây dựng nền kinh tế tri thức. Vậy không thể nói

3.4. Giải pháp

- Phân định rõ ràng các khoản đầu tư cho giáo dục đại học: 1/ đầu tư cho sản phẩm đào tạo; 2/ đầu tư cho phát triển (đội ngũ và cơ sở vật chất); 3/ đầu tư cho nghiên cứu sáng tạo tri thức; 4/ đầu tư cho thực hiện dịch vụ xã hội; 5/ đầu tư cho chính sách và phúc lợi xã hội.

- Căn cứ vào các khoản đầu tư đã phân định, Nhà nước xây dựng các định mức chi và thực hiện chính sách tín dụng để thực hiện đầu tư: vay để thực hiện và trả theo sản phẩm.

- Trên cơ sở *thang chuẩn chất lượng* do Bộ Giáo dục và Đào tạo xây dựng (các thang chất lượng quốc gia, chất lượng khu vực, chất lượng quốc tế; được xây dựng theo các lĩnh vực *đảm bảo chất lượng đào tạo* hoặc theo *nội hàm chất lượng đào tạo*), thực hiện kiểm định chất lượng theo kế hoạch chiến lược do các cơ sở đào tạo đề xuất nhằm từng bước đạt chuẩn cao hơn.

- Căn cứ vào kế hoạch chiến lược của các cơ sở đào tạo đã được kiểm định để đầu tư và thực hiện kiểm định sau đầu tư.

4. Kết luận

Nếu chúng ta thừa nhận *chỉ có giáo dục và đào tạo mới chuyển được gánh nặng dân số thành lợi thế trong nền kinh tế tri thức, mới nhanh chóng rút ngắn khoảng cách tụt hậu về kinh tế và giáo dục, mới đi tắt đón đầu nền văn minh thông tin*, thì phải coi đầu tư cho giáo dục đào tạo – mà chiến lược là đầu tư cho giáo dục đại học - là đầu tư

mang lại hiệu quả nhất. Đầu tư này mang lại “một vốn bốn lời”: 1/ có nguồn nhân lực trực tiếp thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010; 2/ có nguồn nhân lực trực tiếp tham gia sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá; 3/ có nguồn lực đốn đầu nền kinh tế tri thức; 4/ có nguồn nhân lực chất lượng cao giúp ta giành thế chủ động trong tiến trình toàn cầu hoá.

Các quan điểm và giải pháp trình bày trong bài viết này có thể có những điểm thái cực từ các bài học lịch sử trong và ngoài nước, chúng tôi cho rằng nhiều khi có thái cực mới có được cái mới, nếu không chỉ là cải lương, vì vậy tác giả rất mong được sự thông cảm của bạn đọc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Đức Ngọc: *“Cơ sở khoa học của việc xây dựng chương trình đào tạo đại học và sau đại học”*. Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo” lần I tại Đại học Quốc gia Hà Nội, 5-2000, trang 15 - 36.

2. Lê Đức Ngọc: *“Đổi mới tư duy để phát triển giáo dục đại học đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá”*. Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo” lần II tại Đại học Đà Lạt, 5-2001, trang 71 - 80.

3. Lê Đức Ngọc: *“Chương trình chi tiết môn học - Công cụ để đảm bảo chất lượng”*. Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo” lần II tại Đại học Đà Lạt, 5-2001, trang 113 - 115.

4. Lê Đức Ngọc: *“Dạy cách học - Một trong những giải pháp để nâng cao chất lượng đào tạo”*. Kỷ yếu hội thảo “Phương pháp

học tập và công tác sinh viên” tại Đại học Thái Nguyên, 10-2001, trang 15 - 19.

5. Lê Đức Ngọc: *“Đổi mới công tác giảng viên để nâng cao chất lượng đào tạo trong các trường đại học và cao đẳng”*. Kỷ yếu hội thảo “Công tác quản lý giảng viên” tại Đại học Cần Thơ, 1-2002, trang 1 - 5.

6. Lê Đức Ngọc: *“Bàn về nội hàm của chất lượng đào tạo đại học và sau đại học”*. Tạp chí Phát triển Giáo dục, số 2, (3- 4/2002), trang 15 - 17, 28.

7. Lê Đức Ngọc: *“Một số giải pháp đột phá để nâng cao chất lượng đào tạo đại học”*, Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo” lần III tại Đại học Quốc gia Hà Nội, 6-2002, trang 27 - 30.

TÓM TẮT

Báo cáo làm sáng tỏ một số quan điểm và giải pháp về những vấn đề sau:

- Vai trò của giáo dục trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.
- Đổi mới công tác quản lý giáo dục đại học.
- Tăng cường đầu tư tài chính cho giáo dục đại học.

SUMMARY

The article sets off some of the viewpoints and solutions for issues as follows:

- The role of higher education in industrilization and modernization.
- To renovate the management of higher education.
- To improve the financial for higher education.

PHẦN III

**CÁC CHÍNH SÁCH
VÀ
GIẢI PHÁP CHUNG CẤP HỆ THỐNG**

ĐỊNH HƯỚNG XÂY DỰNG CƠ CẤU HỆ THỐNG GIÁO DỤC NƯỚC TA TRONG THỜI KỲ CÔNG NGHIỆP HÓA, HIỆN ĐẠI HÓA

VŨ NGỌC HẢI

Sau 16 năm đổi mới và 5 năm thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII), ngành Giáo dục và Đào tạo nước ta đã có những bước phát triển và bước đầu cũng đã đáp ứng được phần nào nhu cầu của sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội, an ninh quốc phòng. Trong suốt thời gian này, toàn ngành cũng đã cố gắng nghiên cứu, đề xuất và thực hiện một cơ cấu giáo dục khác trước. Tuy nhiên, trên thực tế, việc thực hiện các cơ cấu về trình độ, loại hình, ngành nghề, vùng miền v.v. còn tỏ ra chưa hoàn toàn thích hợp và cũng chưa đạt được hiệu quả cao, nhất là đối với những đòi hỏi của thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Nền giáo dục nước ta dưới sự lãnh đạo của Đảng là một nền giáo dục của dân, do dân và vì dân, là một nền giáo dục mà ở đây mọi công dân Việt Nam dù là ai, nam, nữ, giàu, nghèo ở bất cứ lứa tuổi nào, ở đâu (thành phố,

nông thôn, vùng xa xôi hẻo lánh khó khăn, hải đảo v.v.), ai muốn học và muốn học gì đều được tạo cơ hội tốt nhất để được học. Để thực hiện được yêu cầu này, nên chăng cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân của nước ta trong thời gian tới cần được hoàn thiện thêm ở những vấn đề sau:

Một là, tiếp tục hoàn thiện thêm *cơ cấu khung hệ thống giáo dục quốc dân*, theo Nghị định 90/CP ban hành tháng 11 năm 1993 và *cơ cấu khung hệ thống giáo dục quốc dân* theo Luật giáo dục năm 1998 mà lâu nay chúng ta đang thực hiện (hình 1). Trong đó cần lưu ý xây dựng hệ thống liên thông giữa các lớp, cấp, bậc học trong toàn hệ thống, kể cả đối với hệ chính quy và phương thức giáo dục không chính quy, làm cho những người học theo phương thức học này, cũng như học theo hệ chính quy dễ dàng, chủ động được việc học liên thông với các lớp, cấp, bậc học trong toàn hệ thống giáo dục ở những điều kiện cụ thể tùy theo sự mong muốn của từng người. Mỗi người đi học phải làm chủ được quá trình học tập của mình, nhất là đối với những người chỉ có điều kiện vừa đi làm vừa đi học. Cơ cấu hệ thống giáo dục mới phải tuyệt đối đảm bảo ***tính công bằng và tính bình đẳng*** cho những người đi học, giúp cho người học hoàn toàn an tâm với điều kiện họ đang có để học, để cho người học không bị phân tâm là họ đang phải theo học tại chức, công lập, bán công, dân lập, tư thực, hệ mở hay học từ xa và cũng không phải lo là phải quay lại học quá nhiều những gì họ đã được học trước đó, mà nếu chẳng có phải lo điều gì, thì người học chỉ phải lo duy nhất một điều đó là ***chất lượng và kết quả học tập của mình***.

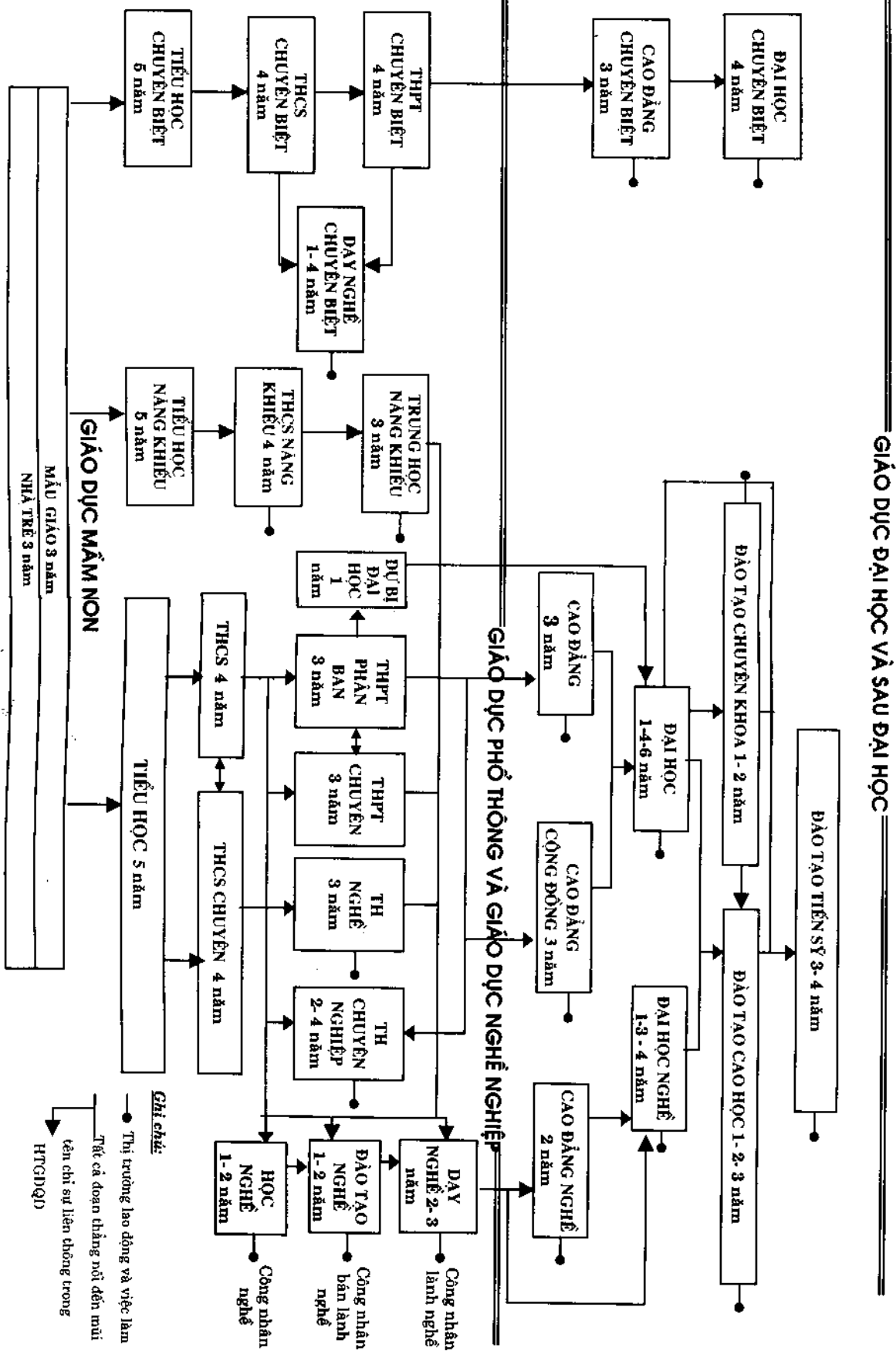
Riêng đối với giáo dục trung học phổ thông, bên cạnh việc nghiên cứu để thực hiện phân thành hai ban như hiện nay, cần sớm nghiên cứu cách phân ban đa dạng và mềm dẻo uyển chuyển linh hoạt hơn, ngoài một số môn học bắt buộc (phần cứng), cần mở ra ***nhiều môn học tự chọn***, nhất là ở hai năm cuối (lớp 11 và lớp 12). Thiết kế những môn học này cần chú ý nhiều tới tính định hướng nghề nghiệp của người học để giúp họ có thể vào các trường nghề và chuyên nghiệp bậc cao và cũng là sớm giúp người học tự định hướng được nghề nghiệp sở trường và năng khiếu của mình để người học hoàn toàn có thể tự lựa chọn những môn ưa thích và cách này cũng là sớm tạo điều kiện cống hiến sức lực cũng như trí tuệ của người học cho xã hội. Tất nhiên việc xây dựng và hình thành các môn học tự chọn phải đảm bảo dù cho người học chọn các môn học theo cách nào cũng phải đáp ứng mặt bằng trình độ của giáo dục trung học phổ thông.

Với hệ thống các trường chuyên, các trường năng khiếu, cần sớm có chính sách đầu tư riêng biệt một cách toàn diện cả về chương trình, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, phương tiện giảng dạy, học tập của cả thầy và trò; trong đó rất cần coi trọng xây dựng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ thầy, cô giáo. Phải thực sự coi hệ thống các trường này là hệ thống các trường có nhiệm vụ chính là đào tạo nhân tài cho đất nước. Cần nghiên cứu một số chính sách để đáp ứng những yêu cầu tối thiểu để thầy và trò có điều kiện dạy và học tập, nghiên cứu tốt. Mặt khác, cần nghiên cứu một cách kỹ lưỡng và bài bản để đề xuất hình thành ***các trường chuyên từ trung học cơ sở, thậm chí ngay cả***

Hai là, đối với giáo dục phổ thông, bên cạnh việc học tập tri thức văn hóa, học vấn phổ thông, cần tăng cường kiến thức hướng nghiệp, điều mà trong các chương trình trước đây và hiện nay hệ thống giáo dục của chúng ta quan tâm chưa đủ mức. Kết quả là học sinh phổ thông của chúng ta sau khi tốt nghiệp hầu hết thiếu năng lực tự tìm việc làm, nhất là học sinh trung học phổ thông và dẫn đến gần như chỉ còn một con đường duy nhất là học lên, là thi vào đại học và cao đẳng. Ở đây sau giáo dục trung học cơ sở, việc cần thiết phải đa dạng hóa các loại hình trường lớp, cần mở thêm nhiều cơ sở giáo dục có tính nghề nghiệp, những cơ sở này phải hết sức phong phú và đa dạng, đáp ứng được thị trường của người học, đồng thời gắn chặt với những đòi hỏi, yêu cầu của xã hội, đặc biệt là yêu cầu cụ thể của từng địa phương.

Như thế có nghĩa là, bên cạnh các trường trung học phổ thông, cần hình thành hàng loạt các trường trung học nghề, trung học kỹ thuật, trung học nông nghiệp và tùy theo đặc điểm của từng địa phương, vùng, miền có thể mở thêm các loại hình trường khác như trung học thủy sản, trung học chăn nuôi, trung học lâm nghiệp v.v.. Ngoài ra cần hết sức quan tâm tới việc hình thành một số trường để khôi phục, duy trì và phát triển các nghề truyền thống của nước ta mà hiện nay cần được bảo tồn hoặc sản phẩm của các nghề này đang có nhu cầu tiêu dùng hoặc xuất khẩu rất lớn và có giá trị cao. Tất cả các loại trường, lớp này trong quá trình giảng dạy đều cần hết sức coi trọng tính thực dụng của các môn học cả về lý thuyết lẫn thực hành (tay nghề), trong đó phần thực hành nhất thiết cần phải được chú trọng hơn.

Hình 1. Sơ đồ cơ cấu khung của hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam (Bản phác thảo)



từ trường tiểu học, để sớm phát hiện các học sinh năng khiếu và tạo điều kiện cho những học sinh này có những bước đi tất, những bước đi đón đầu, có cách học vượt, nhằm sớm phát huy được tài năng của mình phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Tuy nhiên, việc hình thành các trường này cũng như việc tuyển những người vào dạy và học cần làm hết sức thận trọng, chính xác, công khai theo những bộ tiêu chí đã được nghiên cứu và thử nghiệm kỹ. Nhất thiết không được làm khi chưa đủ điều kiện để tránh hiện tượng tràn lan trong việc cho phép mở trường cũng như tuyển người vào học. Quá trình dạy và học cần được sàng lọc thường xuyên và kỹ lưỡng, phải luôn coi chất lượng là hàng đầu và nó là điều kiện mấu chốt của sự sống còn của nhà trường thuộc hệ này.

Tất cả các loại hình trường, lớp nghề nghiệp kể trên sẽ được phát triển nhanh và mạnh thì một điều hết sức quan trọng, nếu không nói là có tính quyết định đó chính là cần phải có *cơ chế và chính sách sử dụng* thích đáng đối với những người đã học xong và tốt nghiệp sao cho phù hợp với điều kiện phát triển kinh tế - xã hội của nước ta hiện nay cũng như những năm sắp tới.

Ba là, trong giáo dục nghề nghiệp cần gắn nối chặt chẽ, đa dạng hóa hình thức giảng dạy, học tập và nâng cao trình độ cho cả trung học chuyên nghiệp lẫn dạy nghề. Trước hết cần gắn các trường lớp này với các cơ sở sản xuất, các doanh nghiệp, các cơ sở kinh tế v.v.; cần có chính sách và cơ chế thích hợp để các trường, lớp này là những nguồn đào tạo và bồi dưỡng nguồn nhân lực trực tiếp cung

cấp cho chính các đơn vị này. Tiến tới chính các trường lớp này là một bộ phận hữu cơ không thể thiếu được của các cơ sở nói trên. Các cơ sở này cũng phải thấy rõ và làm được là đầu tư cho các trường, lớp này cũng chính là đầu tư cho sự phát triển đơn vị mình. Mặt khác trong cơ cấu trình độ của giáo dục chuyên nghiệp, không thể dừng đào tạo ở các bằng cấp như hiện nay. Với trung học chuyên nghiệp cần được nghiên cứu kỹ để xem những ngành nghề nào cần để tồn tại như hiện nay, những ngành nghề nào cần thay đổi không cần đào tạo ở trình độ trung cấp như hiện nay nữa mà phải nâng cao để sớm phù hợp với yêu cầu thực tại của sự nghiệp kinh tế-xã hội đang trên đường phát triển. Nói một cách khác, đã đến lúc cần phải mở các trường chuyên nghiệp theo hướng thực hành cao ở trình độ cao đẳng và đại học. Riêng với dạy nghề, không thể chỉ dừng đào tạo cho người lao động ở mức có kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp phổ thông, công nhân kỹ thuật, nhân viên nghiệp vụ, mà còn cần mở nhiều trường, lớp đa dạng hơn và có trình độ cao hơn để có thể có được một đội ngũ đông đảo những người lao động **bán lành nghề, lành nghề và tay nghề cao** theo nghề nghiệp mà mình được đào tạo.

Bốn là, đối với giáo dục đại học và sau đại học: Trước hết cần nghiên cứu và sắp xếp lại hệ thống này với mục đích sao cho hệ thống gọn, tinh và là hệ thống giáo dục có trình độ học vấn và chuyên môn cao nhất ở nước ta, một hệ thống hiện đại và là hệ thống đòn bẩy của ngành giáo dục-đào tạo và đồng thời cũng là đòn bẩy của sự nghiệp phát triển kinh tế-xã hội của nước ta. Trong quá trình tiến hành sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước,

Đảng ta luôn chủ trương phải đi tắt, đón đầu, coi giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển v.v.. Để thực hiện được các chủ trương lớn và quan trọng này giáo dục đại học giữ một vị trí vô cùng quan trọng. *Đây chính là bộ phận nòng cốt đào tạo ra một nguồn nhân lực có trình độ cao để sáng tạo ra một nền khoa học, kỹ thuật và công nghệ tiên tiến của đất nước*, đồng thời đây cũng chính là lực lượng cơ bản ở nước ta tiếp nhận nền khoa học, kỹ thuật, công nghệ hiện đại của loài người ở thế kỷ XXI, sớm đưa nước ta ngang tầm với các nước phát triển trong khu vực và trên thế giới. Do vậy, cần sớm nghiên cứu sắp xếp lại hệ thống đại học ở nước ta, có thể theo các hướng sau:

Các trường dự bị đại học thực chất là các trường giảng dạy lại các kiến thức phổ thông cho những học sinh do những điều kiện nhất định chưa đủ trình độ để thi ngay vào các trường đại học. Do vậy, không nên xếp các trường này trong hệ các trường đại học như hiện nay mà nên xếp các trường này trong hệ các trường trung học phổ thông để dễ có những trao đổi sinh hoạt chuyên môn và các phương pháp giáo dục khác.

Các trường cao đẳng hiện nay cần được cải tổ lại thành các trường cao đẳng nhưng *thực hành* là cơ bản và phần lớn các trường này cũng phải là các trường đa ngành. Đây chính là hệ các trường có vị trí quan trọng hàng đầu trong việc tạo nguồn nhân lực để đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội ở địa phương. Các trường cao đẳng nên tách thành hệ riêng tương đối độc lập với hệ đại học, để các trường này không phải là các trường “đại học ngắn hạn”

như lâu nay ai đó vẫn hiểu. Trong hệ các trường cao đẳng này, chúng tôi vẫn thấy cần lưu ý lại là có các trường cao đẳng của khối giáo dục nghề nghiệp phát triển lên.

Với hệ các trường đại học như đã nói ở trên, đây là hệ các trường có nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực có trình độ học vấn cao nhất ở nước ta. Nguồn nhân lực này nếu được đào tạo với chất lượng tốt và cao sẽ chính là nguồn lực cơ bản thực hiện tốt được chủ trương của Đảng và Nhà nước trong việc đi tắt, đón đầu và cũng là lực lượng chính để hoàn thành cơ bản sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa nước ta vào năm 2020. Trong điều kiện phát triển kinh tế-xã hội nước ta hiện nay, nhất thiết không thể xem và càng không thể giao cho các trường đại học là nơi làm nhiệm vụ nâng cao dân trí, mặc dù trường đó là trường nào, của trung ương hay địa phương, công lập, bán công, dân lập, tư thục, mở hay đào tạo từ xa v.v. (dành rằng nhiệm vụ này ít, nhiều thì ở bất cứ cấp, bậc học nào đương nhiên nó cũng phải có). Hiện nay ngành Giáo dục và Đào tạo của chúng ta hết sức may mắn vì đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt và quyết định “Quy hoạch mạng lưới các trường đại học, cao đẳng Việt Nam giai đoạn 2001 - 2010”. Như vậy kể từ ngày 4 tháng 4 năm 2001, từng trường đại học ở nước ta đã có thể tự xác định được chỗ đứng hiện tại của mình và trên cơ sở đó có thể và cần nhanh chóng chủ động thiết lập quy hoạch và kế hoạch phát triển của riêng mình, để đến năm 2010 có thể thực hiện được chỉ tiêu Nhà nước giao cho là nâng số sinh viên trên một vạn dân là 200. Tất nhiên việc thực hiện chỉ tiêu này không thể coi là việc thực hiện đơn giản theo kiểu

nâng quy mô ô ạt như một số năm vừa qua chúng ta đã làm. Do vậy chính ngành Giáo dục và Đào tạo cần phải tính toán hết sức kỹ lưỡng trong số 200 sinh viên đó có bao nhiêu là của đại học quốc gia, bao nhiêu là của các trường đại học trọng điểm, bao nhiêu là của đại học vùng và bao nhiêu là của các trường khác. Cần tính như vậy để có kế hoạch đầu tư và huy động các nguồn lực trong và ngoài nước để đảm bảo chất lượng thực sự cho con số 200 này. Nói như vậy có nghĩa là đã đến lúc phải kiên quyết từ bỏ cách đối xử trong đầu tư có tính "cào bằng" với các trường như lâu nay ta vẫn thường thực hiện. Ở đây điều quan trọng nhất là phải tìm mọi cách, mọi nguồn để đầu tư cho các trường đào tạo có chất lượng cao. Trường nào đào tạo chất lượng càng cao thì trường đó càng được đầu tư nhiều hơn. Việc đầu tư nhiều hay ít hoàn toàn tỷ lệ thuận với chất lượng được đào tạo của trường. Mặt khác song song với việc giao quyền tự chủ thực sự cho các trường, cần nghiên cứu đề xuất một số mô hình khác như mô hình "liên hiệp các trường đại học", mô hình "thỏa thuận" hoặc mô hình "tài trợ" giữa các trường với nhau hoặc giữa trường với các doanh nghiệp, các cơ sở sản xuất, hoặc các hội, liên hiệp hội v.v.. Những mô hình này do tính liên kết linh hoạt và mềm dẻo hơn nên giữa các bên dễ trao đổi, hợp tác với nhau, do đó dễ tạo điều kiện tốt cho nhau và giúp nhau cùng phát triển.

Về đào tạo sau đại học: Năm 2000 chúng ta có 11.727 học viên cao học và 3.870 nghiên cứu sinh; đến năm 2010 chúng ta phải có được 38.000 học viên cao học và 15.000 nghiên cứu sinh. Để thực hiện được chỉ tiêu kế

hoạch này, hiện nay cả nước có 113 trường đại học, học viện, viện nghiên cứu được phép đào tạo tiến sĩ và 93 cơ sở đào tạo thạc sĩ. Quy mô này không phải là lớn, song điều đang lo ngại nhất chính là làm thế nào để có thể đào tạo ra được những nhà khoa học và nhà giáo, nhà quản lý v.v. đầu ngành mà hiện nay chúng ta đang bị hẫng hụt nghiêm trọng. Trong các cơ sở đào tạo nói trên nhất thiết cần được phân loại sớm để đầu tư có trọng điểm, sao cho các cơ sở này có được cơ sở vật chất thiết bị, điều kiện làm việc hiện đại và hơn ở đâu hết chính các cơ sở này phải là những trung tâm sản xuất chất xám mạnh, là những trung tâm khoa học công nghệ mạnh, phải coi các cơ sở này là trụ cột khoa học, kỹ thuật và công nghệ tiên tiến của quốc gia. Đây chính là các cơ sở **thương mại chất xám** của cả nước. Đừng bao giờ để các cơ sở này có cơ sở vật chất, thiết bị nghiên cứu, phòng thí nghiệm lại lạc hậu hay thua kém các cơ sở sản xuất cùng lĩnh vực. Riêng đối với đào tạo sau đại học, cần nghiên cứu mở rộng các khóa học đào tạo, bồi dưỡng ngắn hạn để sớm cập nhật những tiến bộ hàng ngày, hàng giờ của khoa học, kỹ thuật, công nghệ và cũng là để nhanh chóng đáp ứng ngay yêu cầu đòi hỏi của quá trình phát triển kinh tế - xã hội. Trong loại hình này cần nghiên cứu và có thể cho mở loại hình mới đào tạo một năm sau khi tốt nghiệp đại học nâng cao tay nghề và có thêm kinh nghiệm đối với chuyên môn của mình, (hình thức này hiện nay có nhiều nước trên thế giới đang thực hiện và họ gọi là đào tạo diploma). Tuy nhiên, không nhất thiết ngành nghề nào cũng nên mở thêm hệ này. Cuối cùng phải nhấn mạnh một điều là học đại học

phải tự học là chính, thầy giảng chỉ là gợi mở tư duy và nâng cao năng lực nhận thức cho người học.

Năm là, phương thức giáo dục không chính quy và việc học tập suốt đời. Tại Đại hội IX, trong Báo cáo chính trị của Đảng đã chỉ rõ: "Đẩy mạnh giáo dục trong nhân dân bằng những hình thức chính quy và không chính quy, thực hiện giáo dục cho mọi người, cả nước thành một xã hội học tập". Để thực hiện được sự chỉ đạo này, ngành Giáo dục và Đào tạo cần phải thấy việc học tập suốt đời là yêu cầu bức thiết của xã hội ta trong những năm đổi mới, hiện nay và cả mai sau. Nền kinh tế nước ta đang trong quá trình chuyển đổi và phát triển từ nền kinh tế kế hoạch hoá tập trung sang nền kinh tế thị trường có sự quản lý của Nhà nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa. Phù hợp với sự chuyển đổi này, nhu cầu học tập suốt đời trên thực tế trong những năm qua đã tăng lên một cách nhanh chóng mà ngành ta vẫn chưa đáp ứng được. Phương thức để học tập suốt đời có thể nói là phương thức giữ vai trò quan trọng nhất và có hiệu quả nhất trong thế kỷ này; phương thức này có được vị trí ấy chính là nhờ vào sự phát triển rất nhanh và không ngừng của khoa học kỹ thuật nói chung và công nghệ thông tin nói riêng. Mặt khác, sự phát triển kinh tế - xã hội của nước ta hiện nay cũng đã dần dần tạo điều kiện cho từng người dân thông qua việc học tập suốt đời và cơ hội bình đẳng về tiếp nhận giáo dục để tự hoàn thiện mình phù hợp với sự phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập với quốc tế. **Giáo dục suốt đời là một phương thuốc hữu hiệu của ngành Giáo dục và Đào tạo để nhanh chóng làm cho tất cả người lao động ở nước ta sớm được thông qua**

đào tạo. Do vậy, giáo dục không chính quy cần được thiết kế sao cho thật linh hoạt, nhạy bén, gắn chặt và có tính cập nhật với yêu cầu của sự phát triển kinh tế - xã hội trong cả nước, đặc biệt là ở từng địa phương cụ thể. Giáo dục không chính quy là một phương thức giảng dạy và học tập quan trọng trong hệ thống giáo dục quốc dân của nước ta, phải thiết kế nó sao cho tất cả những người học theo phương thức này có chất lượng và hoàn toàn liên thông được với các lớp, bậc học trong toàn hệ thống.

Sáu là, hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam phải là “bộ máy” **sản xuất chất xám để xuất khẩu.** Thực tế hiện nay một số nước trên thế giới, thậm chí ngay cả trong khu vực hàng năm đã thông qua hệ thống giáo dục của mình đưa về cho đất nước họ hàng triệu đôla Mỹ thông qua con đường nhận du học tự túc và đào tạo chuyên gia. Về vấn đề này trước mắt chúng ta có những khó khăn nhất định. Nhưng nếu chịu khó suy nghĩ và có đầu tư cũng như có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và có kế hoạch tỉ mỉ thì chắc chắn chúng ta không những làm được mà còn làm tốt. Phải coi việc này là sở trường tiềm ẩn của ngành Giáo dục và Đào tạo nước ta mà lâu nay chưa được quan tâm, chưa được khai thác, thậm chí có người còn chưa biết đến. Về khía cạnh này hãy mạnh dạn, tạo điều kiện và khuyến khích để cho ngành Giáo dục và Đào tạo làm “thương mại” và làm “thương mại” thật mạnh. Đây thực sự là một thế mạnh tiềm ẩn của ngành, lâu nay thực sự chưa được quan tâm và cũng chưa được khai thác.

Kết luận: Hệ thống giáo dục quốc dân của nước ta cũng như của bất cứ quốc gia nào trên thế giới luôn có một

quá trình hình thành và phát triển để phù hợp với bối cảnh kinh tế-xã hội trong những giai đoạn nhất định. Do vậy, việc hoàn thiện hệ thống này là một việc làm đương nhiên và cần thiết ở nước ta hiện nay để phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đang được đẩy mạnh, đồng thời cũng là để thực hiện yêu cầu mà Tổng Bí thư Nông Đức Mạnh đã nói trong dịp đến thăm và làm việc với Bộ Giáo dục và Đào tạo vào ngày 26 tháng 4 năm 2002: "... nền giáo dục của nước ta không những phải mở rộng quy mô, mà còn phải đặc biệt coi trọng nâng cao chất lượng toàn diện, chất lượng chính trị, chất lượng văn hóa, chất lượng đạo đức" v.v..

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Khoa giáo Trung ương: *Giáo dục và Đào tạo trong thời kỳ đổi mới, chủ trương, thực hiện, đánh giá*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2002.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo: *Ngành Giáo dục và Đào tạo thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII) và Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2002.
3. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2002.
4. GS.VS. Phạm Minh Hạc, PGS.TS. Trần Kiều, PGS.TS. Đặng Bá Lâm, PGS.TS. Nghiêm Đình Vĩ (Chủ biên): *Giáo dục thế giới đi vào thế kỷ XXI* (Sách tham khảo), Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2002.
4. *Luật Giáo dục*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1998.
6. Viện Chấn Quốc: *Luận về cải cách giáo dục* (Người dịch:

TS. Bùi Minh Hiền), Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2001.

7. Ủy ban Khoa học - Công nghệ và Môi trường của Quốc hội khóa X: *Giáo dục hướng tới thế kỷ 21*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1998.

TÓM TẮT

Để đảm bảo cho nền giáo dục nước ta là nền giáo dục của dân, do dân và vì dân, đồng thời đáp ứng tốt được cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá, trong những năm trước mắt nhất thiết phải hoàn thiện hệ thống giáo dục nước ta về cơ cấu trình độ (bậc học), cơ cấu loại hình, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu lãnh thổ (vùng miền), cơ cấu xã hội và cơ cấu quản lý. Cơ cấu hệ thống giáo dục được hoàn thiện cũng sẽ thực hiện được những nhiệm vụ to lớn được giao đó là: Giáo dục phải đi trước một bước, giáo dục là quốc sách hàng đầu và đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển.

SUMMARY

The Vietnamese educational system belongs to the people, is built by the people and is developed for the people, and concurrently satisfies the demand for the industrialization and modernization. Therefore, over next few years we need to accomplish the standardization and clarification of the degree system, the professional, training type system, geographical system, social system, and managerial system. By accomplishing the above objectives, we meet the needs of the given missions:

- Education must be one step ahead
- Education is top national policy
- Investment for education is investment for development.

CHÍNH SÁCH PHÂN LUỒNG HỌC SINH TRONG HỆ THỐNG GIÁO DỤC NƯỚC TA

ĐẶNG BÁ LÂM

Mở đầu

Việc phân luồng trong giáo dục nước ta là một vấn đề được nhiều người nói đến trong thời gian gần đây. Gia đình học sinh và bản thân người học muốn tự mình chọn lấy đường đi, những người quản lý xã hội thì muốn học sinh theo luồng mà họ đã định. Vậy những người quản lý giáo dục cần đề xuất chính sách gì, xã hội cần thực thi chính sách gì trong tình hình ấy?

1. Phân luồng sau trung học cơ sở

Sau trung học cơ sở, học sinh có các luồng sau đây để theo:

- a) Vào trung học phổ thông
- b) Vào trung học chuyên nghiệp
- c) Vào trường đào tạo nghề dài hạn
- d) Vào các khoá đào tạo nghề ngắn hạn hoặc các lớp bổ túc tại các trung tâm giáo dục thường xuyên (hoặc cả hai).

Ba luồng a, b, c thuộc phương thức giáo dục chính quy, có thể thống kê và phân tích được. Hiện nay có khoảng 80% học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở vào học các trường trung học phổ thông. Số học sinh vào học trung học chuyên nghiệp và đào tạo nghề ít hơn nhiều. Các trường này phần lớn tuyển những học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông ít khả năng hoặc không có khả năng thi vào cao đẳng, đại học chứ không muốn tuyển học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở. Ngược lại, học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở và gia đình họ phần lớn cũng có nguyện vọng cho con em học hết trung học phổ thông để sau khi tốt nghiệp có cơ hội thi tuyển vào đại học, cao đẳng hoặc tìm những con đường học tiếp hoặc việc làm vừa ý hơn.

Về mặt tâm lý xã hội thì ngoài luồng học tiếp lên trung học phổ thông, những luồng khác không mấy hấp dẫn đối với học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở.

Về phía các cơ sở giáo dục thì trường trung học chuyên nghiệp đang dần dần được nâng cấp lên cao đẳng, tất nhiên các trường được nâng cấp chỉ tuyển học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông. Các trường trung học chuyên nghiệp còn lại cũng như các trường đào tạo nghề đều muốn tuyển học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông hơn là tốt nghiệp trung học cơ sở vì học sinh có tuổi đời lớn hơn, trưởng thành hơn về mặt xã hội, vốn học vấn phổ thông cao hơn, do đó thời gian đào tạo ngắn hơn mà hiệu quả lại cao hơn.

Như vậy, tổ chức hệ thống giáo dục hiện nay không thuận lợi cho phân luồng học sinh sau trung học cơ sở.

2. Phân luồng sau trung học phổ thông

Sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông hầu hết học sinh và gia đình của họ đều mong muốn học sinh học tiếp lên đại học, cao đẳng. Chỉ khi không thành công trong kỳ thi tuyển vào các trường đó họ mới tìm cách học tiếp ở các bậc học khác. Tựu trung lại có hai con đường để học tiếp:

- Đại học, cao đẳng hoặc trung học chuyên nghiệp. Về thực chất đây là con đường học tập để trở thành những người trước đây gọi là cán bộ chuyên môn kỹ thuật hay là lực lượng lao động gián tiếp.

- Học nghề để trở thành những người lao động trực tiếp trong dây chuyền sản xuất.

Với sự tiến bộ của quy trình công nghệ, những người có trình độ cao đẳng, đại học ngày càng tham gia nhiều vào dây chuyền sản xuất. Ngược lại những người trực tiếp sản xuất cũng cần có học vấn phổ thông ngày càng cao và được đào tạo về quy trình công nghệ ngày càng tiếp cận với trình độ cao đẳng, đại học hoặc một trình độ sau trung học khác.

Như vậy, ranh giới giữa lao động trí óc và lao động chân tay ngày càng khó tách bạch. Trong đào tạo thì ranh giới giữa đào tạo công nhân với đào tạo kỹ thuật viên ngày càng bị xoá nhoà. Nghĩa là các luồng trong đào tạo ngày càng hoà vào nhau.

3. Một số xu thế trong phát triển giáo dục ảnh hưởng đến phân luồng

Ngày nay giáo dục có những thay đổi lớn cần được

tính đến khi giải quyết nhiều vấn đề trong đó có vấn đề phân luồng học sinh:

- Giáo dục cho mọi người thay vì giáo dục cho một số ít người. Giáo dục cho mọi người mà các nước cam kết thực hiện ở bậc giáo dục cơ sở tại Hội nghị Jomtien (Thái Lan - 1990), Hội nghị Dacca (Senegal-2000) sẽ tiến tới thực hiện trong giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học.

- Trong thời đại phát triển kinh tế tri thức, lao động chân tay và lao động trí óc ngày càng xích lại gần lại. Người lao động hướng tới một học vấn phổ thông và một trình độ nghề nghiệp cao, giáo dục đại học ngày càng trở nên đại chúng.

4. Phương hướng giải quyết vấn đề phân luồng

Tính đến tâm lý xã hội, thực tiễn nước ta và xu thế phát triển giáo dục của thời đại như đã nêu trên, chúng tôi đề nghị giải quyết vấn đề phân luồng như sau:

- Tạo điều kiện cho học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở học tiếp lên trung học phổ thông.

- Định hướng họ vào học nghề khi có nhu cầu tuyển dụng sau khi tốt nghiệp đã rõ ràng, tiến tới các doanh nghiệp lớn tự mình hoặc liên kết với nhau để đào tạo nghề và sử dụng người tốt nghiệp.

- Trong giáo dục phổ thông, phát triển loại hình trung học phổ thông kỹ thuật mà chúng tôi đề xuất trong một bài báo trước đây (xem tạp chí Đại học và Trung học chuyên nghiệp, 6-1999) và đã được Nhà nước chấp nhận (Nghị quyết 40 của Quốc hội, 12-2000). Khác với trường

trung học chuyên nghiệp, loại hình trường này gắn với địa phương và bám sát nhu cầu phát triển ngành nghề của địa phương. Học sinh tốt nghiệp loại hình trường này được đối xử như mọi học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông khác và được ưu tiên tuyển chọn để học theo đúng hướng kỹ thuật đã chọn.

- Tiếp tục phát triển giáo dục đại học để thu hút ngày càng nhiều học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông, đa dạng hoá phương thức đào tạo và loại hình trường; phát triển đào tạo từ xa, đào tạo qua mạng (On line - learning, E-learning); phát triển các cao đẳng công nghệ (theo nhu cầu nhân lực các ngành) và cao đẳng cộng đồng (theo nhu cầu nhân lực các địa phương).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX (4-2000)*, *Kết luận Hội nghị Trung ương 6, khoá IX*.
2. Chính phủ nước CHXHCN Việt Nam: *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*.
3. Đặng Bá Lãm- Lê Văn Anh: *Tạp chí Đại học và Trung học chuyên nghiệp* 6-1999.
4. Đặng Bá Lãm- Nguyễn Đức Trí: *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục* số 326 (Quý II/1999).

TÓM TẮT

Vấn đề phân luồng được nhiều người quan tâm. Bài viết chỉ

ra 4 luồng có thể theo của người học sau trung học cơ sở và về cơ bản 2 luồng của người học sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông và thực trạng phân bố học sinh theo các luồng đó, các xu thế phát triển của giáo dục, ảnh hưởng của chính sách phân luồng, từ đó đưa ra các đề nghị giải quyết vấn đề phân luồng:

- Tạo điều kiện cho học sinh tốt nghiệp trung học cơ sở lên tiểu học

- Hướng họ học nghề khi có nhu cầu tuyển dụng đã rõ, tốt nhất là tạo điều kiện cho các doanh nghiệp lớn đào tạo nghề cho doanh nghiệp mình để sử dụng

- Phát triển các loại hình trung học phổ thông kỹ thuật

- Tiếp tục phát triển giáo dục đại học, cao đẳng công nghệ, cao đẳng cộng đồng, đa dạng hoá phương thức đào tạo.

SUMMARY

Many people are paying much attention to the problem of student streaming. The paper shows 4 streams for student after graduating lower secondary education and mainly 2 streams for student after graduating upper secondary education; the current situation of distribution of student between these streams; the trends of education development influencing the streaming policy; the proposal solving the streaming.

- To create condition for graduates of lower secondary schools to enter the upper ones.

- To oriented them to vocational schools when the demand for employment is clear, and encourage the big enterprises to train workers to answer their needs.

- To develop technical secondary school

- To continue the development of higher education technical junior and community colleges and diversify the modes of training.

VỀ VẤN ĐỀ ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH VÀ NỘI DUNG DẠY HỌC TRONG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

PHAN ĐÌNH DIỆU

Đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình giáo dục theo hướng hiện đại hoá và thích ứng với yêu cầu nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế-xã hội của đất nước đã được ghi nhận là giải pháp đầu tiên trong Chiến lược phát triển giáo dục do Thủ tướng Chính phủ phê duyệt ngày 28-12-2001. Và trong vài năm qua, việc đổi mới đó đã bắt đầu được tổ chức thực hiện đối với một số cấp học và môn học. Tuy nhiên, tôi nghĩ rằng việc đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình là một việc hết sức cơ bản và quan trọng, cần được nghiên cứu công phu trên cơ sở một cách nhìn mới, do đó tôi xin trình bày một vài suy nghĩ sau đây:

1. Về mục tiêu của giáo dục

Một chiến lược giáo dục cho thế kỷ mới phải nhằm đào tạo những con người sống, hoạt động và đóng góp vào sự phát triển xã hội, đất nước trong thế kỷ mới. Vậy thế kỷ mới sẽ là thế kỷ như thế nào đây? Thế kỷ XX vừa qua đi

với biết bao những biến đổi cách mạng trong mọi lĩnh vực nhận thức, khởi nguồn cho những tiến bộ và đổi thay rung trời chuyển đất trong đời sống kinh tế, chính trị và xã hội trên hành tinh chúng ta. Và trong thế kỷ mới, tiếp nối những thành tựu to lớn đã đạt được, nhiều thành tựu mới trong mọi lĩnh vực khoa học và công nghệ chắc chắn sẽ xuất hiện để giúp con người tiếp tục củng cố và hoàn thiện những cách nhìn mới, những cách nghĩ mới, những cách xử sự mới trước mọi biến động của thiên nhiên và xã hội. Hiện đại hoá nội dung giáo dục phải nhằm giúp cho những con người của thế kỷ mới- đối tượng của mọi chiến lược giáo dục trong thế kỷ XXI - tiếp thụ và làm chủ được những thành tựu trí tuệ đó, trên cơ sở đó tiếp tục đổi mới cách nghĩ, cách nhìn và có thêm năng lực sáng tạo để chủ động thích nghi với mọi yêu cầu phát triển của thời đại.

Thời đại chúng ta là một thời đại mà thế giới nói chung và đất nước chúng ta nói riêng, đã và đang trải qua nhiều biến chuyển cực kỳ to lớn với nhiều biến cố và viễn cảnh bất định, khó tiên đoán hết được. Ta có thể có những phác hoạ có tính chất dự phòng về tương lai, nhưng tương lai cụ thể ra sao phần lớn sẽ do những con người của thế hệ trẻ hôm nay quyết định. Mà yếu tố có ý nghĩa quyết định nhất lại chính là ở vốn tri thức và năng lực sáng tạo tri thức của thế hệ trẻ đó. Một vốn tri thức, đầu là công việc đòi hỏi nhiều công sức nhưng dù sao cũng là việc làm với những gì mà loài người đã đạt được trong quá khứ. Còn bồi dưỡng, xây dựng cho được một *năng lực sáng tạo tri thức* là việc với tương lai, cho tương lai, với những điều chưa biết, với những vùng đất chưa được khai phá. Ngày

nay, nếu khoảng cách về vốn tri thức giữa các nước giàu và các nước chậm phát triển đã là rất lớn, thì *khoảng cách về năng lực sáng tạo tri thức* lại còn lớn hơn nhiều và càng ngày càng đoãng thêm ra. Khắc phục cho được tình trạng lạc hậu và yếu kém về năng lực sáng tạo tri thức là một nhiệm vụ rất cơ bản và không dễ dàng của nền giáo dục nước ta.

Ta thường được học "... bản chất con người là tổng hoà các mối quan hệ xã hội"; ngày nay, khoa học hiện đại - bao gồm mọi ngành tự nhiên và xã hội - càng ngày càng cho ta biết rõ hơn những mối quan hệ vô cùng phong phú và phức tạp trong sự hình thành, tồn tại và phát triển của một con người, cho ta một nhận thức gắn kết hơn bản thân con người với môi trường thiên nhiên, vũ trụ, thế giới, đất nước, xã hội, lịch sử, văn hoá, tâm linh,... đã sinh ra và nuôi dưỡng mình, được hưởng thụ mọi sức sống từ các môi trường đó và cũng có trách nhiệm góp phần vào sự phát triển phong phú và hài hoà của chúng. Đã qua rồi cái thời con người được giáo dục một ý thức "ích kỷ" tận dụng và khai thác mọi điều kiện thiên nhiên và xã hội cho lợi ích của mình, ngày nay ta cần giáo dục cho thế hệ trẻ nhận thức đầy đủ hơn các điều kiện tạo nên cuộc sống của mình, từ đó hình thành một cách sống thế nào cho xứng đáng, và một "ý thức công dân" không chỉ đối với đất nước mình, mà rộng hơn, đối với thiên nhiên và thế giới rộng lớn trong đó mình tồn tại và phát triển.

Nói tóm lại, nếu mục đích chung của giáo dục là đào tạo nên những con người "có kiến thức" và "có ý thức trách nhiệm", thì trong điều kiện hiện nay, có thể nói cụ thể hơn

yêu cầu về kiến thức và ý thức trách nhiệm đó phải là:

- Con người mới là những con người có trí óc *minh mẫn* hơn là có một trí óc đầy đặn (có năng lực sáng tạo hơn là được nhồi nhét nhiều kiến thức).

- Con người mới cần có nhận thức mới về "sứ mệnh" làm người, biết sống với một "ý thức công dân" đối với dân tộc và đất nước, đối với thiên nhiên và thế giới.

2. Khoa học hiện đại với việc đổi mới nội dung giáo dục

Nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là truyền thụ những tri thức và những kinh nghiệm tìm kiếm hay sáng tạo tri thức mà loài người đã tích lũy được để những thế hệ hiện tại xây dựng cuộc sống và tiếp tục phát triển những năng lực sáng tạo tri thức mới cho tương lai. Sự phát triển của khoa học từ thế kỷ XVII, XVIII cho đến gần đây đã tạo cho nhân loại một kho tàng tri thức khoa học đồ sộ trong hầu khắp mọi lĩnh vực, khởi đầu từ các lĩnh vực cơ học, vật lý, rồi mở rộng dần cho các lĩnh vực tự nhiên, sự sống, kinh tế, xã hội; và sự xuất hiện tri thức khoa học đã tạo điều kiện để loại bỏ dần những tri thức trực cảm mang màu sắc tôn giáo và thần bí trong các hệ thống tri thức của các nền giáo dục cũ. Rồi với ảnh hưởng của văn minh phương Tây, nội dung giáo dục ở nhà trường tại hầu khắp các nước trong những thế kỷ gần đây là các tri thức khoa học được phát minh trong cuộc cách mạng khoa học của thời đại phát triển công nghiệp trên thế giới. Hệ thống tri thức đó mang đậm dấu ấn của nếp tư duy cơ giới, với quan điểm

phân tích và cách lập luận theo lôgic hình thức, với tất định luận và niềm tin vào tính tuyệt đối chính xác của các "chân lý khoa học khách quan", v.v..

Trong thế kỷ XX vừa qua, khoa học đã có những bước chuyển biến to lớn có tính chất cách mạng, khởi đầu từ những nhu cầu nhận thức sâu sắc hơn về bản chất cấu trúc của vật chất và vũ trụ, rồi tiếp đến là những nhu cầu hiểu biết về sự sống trên trái đất, về thiên nhiên, về con người, về kinh tế, về xã hội,... Nhiều tri thức mới đã được phát hiện và sáng tạo, nhiều câu hỏi lớn đã tìm được lời giải đáp, đồng thời vẫn còn và có thêm không ít những vấn đề, những bài toán, cả cũ và mới, còn để mở, chờ đợi những nghiên cứu và sáng tạo tiếp tục. Không thể kể xiết những thành tựu vĩ đại mà khoa học thế kỷ XX đã đạt được cũng như những tác động to lớn của những thành tựu đó đối với sự phát triển kinh tế và biến chuyển xã hội, ở đây tôi chỉ xin nhắc đến một vài tác động quan trọng đối với bản thân sự phát triển khoa học và quá trình nhận thức, là những điều mà tôi nghĩ là có ý nghĩa cốt yếu đối với hoạt động giáo dục của chúng ta:

Khi khoa học đi sâu vào những vấn đề về cấu trúc vi mô của vật chất hoặc vận động vi mô của vũ trụ, rồi tiếp đó của các hiện tượng tự nhiên, của sự sống, của những biến động trong các hệ thống kinh tế và xã hội, thì những quan điểm và phương pháp của khoa học cổ điển với tư duy cơ giới, với công cụ phân tích,... đã được chứng tỏ là không phải bao giờ cũng thích hợp. Thế giới không phải lúc nào cũng có thể chia nhỏ đến tận cùng để tìm ra các yếu tố "cơ bản", mà trong nhiều trường hợp phải được nhận thức

như một toàn thể; cái toàn thể với tất cả các tương tác, ràng buộc phức tạp là cái có trước, cái nguyên thủy, chứ không phải là những cái riêng lẻ, tính chất của những cái riêng lẻ nhiều khi chỉ được thể hiện và được nhận thức thông qua sự vận động của toàn thể. Từ đó, một cách nhìn mới, một kiểu tư duy mới, *tư duy hệ thống*, đã được hình thành và phát triển để thay thế cho kiểu tư duy cơ giới truyền thống trong việc nghiên cứu các hệ thống phức tạp vốn phổ biến trong tự nhiên và xã hội¹.

Điều đó cũng liên quan đến một vấn đề cốt lõi khác là về *mục đích* của khoa học. Trước đây, ta quan niệm khoa học là đi tìm chân lý, nhà khoa học làm việc với những sự thực "khách quan", nhưng thực tiễn chứng tỏ rằng thực ra nhà khoa học chỉ làm việc với những mô tả hạn chế và gần đúng của thực tại, tức là với các mô hình nhận thức của thực tại mà thôi. Vì vậy, những kết quả phát hiện và sáng tạo của nhà khoa học không thể xem là những chân lý khách quan, có tính đúng đắn tuyệt đối; mục tiêu của hoạt động khoa học không phải là đi tìm những chân lý tuyệt đối mà là tìm những cách "giải quyết vấn đề" (problem solving), tìm câu trả lời cho những bài toán mà con người gặp phải trong cuộc sống, như Pasteur nói: *Khoa học tiến lên bằng các câu trả lời cho một loạt các câu hỏi càng ngày càng tinh tế, chúng đạt càng ngày càng sâu sắc đến cốt tuỷ của các hiện tượng thiên nhiên.*

Với kỳ vọng xây dựng lâu dài của những chân lý tuyệt

1. Xem bài: *Tư duy hệ thống và đổi mới tư duy* của tác giả, đăng trong tạp chí *Thông tin khoa học xã hội*.

đối, trong thế kỷ XIX và nửa đầu thế kỷ XX, các ngành khoa học đua nhau đi tìm cho mình một "nền tảng", để rồi trên cơ sở của nền tảng đó bằng những phương pháp khoa học, đặc biệt là bằng những suy luận duy lý, có thể tìm ra từ chân lý này đến chân lý khác. Nhưng tiếc thay, mà cũng là may thay, ngay đối với toán học là ngành khoa học thuần lý, một "nền tảng" như vậy đã được chứng minh là không thể có. Không có nguyên lý nào, định đề nào có thể được xem là chân lý *a priori* cả; có thể có hình học Ơclit, mà cũng có cả hình học phi Ơclit; có thuyết tập hợp với tiên đề chọn hoặc giả thuyết liên tục, mà nếu cần cũng có thể có thuyết tập hợp với những "chân lý" ngược với tiên đề hoặc giả thuyết đó. *Không có nền tảng nào cả*, và cũng không cần có nền tảng nào cả; thay vào yêu cầu về một nền tảng, khoa học chỉ cần một mạng lưới các khái niệm, các mô hình, các lý thuyết,... để diễn tả, trình bày các điều đã quan sát được, đã nhận thức được bằng mọi con đường, và trong mạng lưới đó không cần xem cái gì là nền tảng, là chân lý bất biến cả.

Liên quan đến tư duy cơ giới và khuynh hướng "nền tảng luận" là vai trò của suy luận lôgích. Lôgích cổ điển là cơ chế suy luận trong các lý thuyết khoa học cổ điển, nhưng có nhất thiết mọi tiến trình tìm kiếm và phát hiện tri thức đều tuân theo các quy tắc của lôgích cổ điển hay không? Đã từng có những quy tắc như quy tắc bài trung, phủ định kép,... liên quan đến việc chứng minh sự tồn tại bị trường phái trực giác chủ nghĩa bác bỏ; và cũng đã từng có những phê phán sự bất lực và hạn chế của suy luận diễn dịch trong các tiến trình tìm kiếm và sáng tạo tri

thức. Càng ngày lôgic cổ điển càng chứng tỏ là một cơ chế chật hẹp và không phải lúc nào cũng thích hợp cho hoạt động phát hiện và sáng tạo tri thức. Sáng tạo không chỉ cần diễn dịch mà còn rất cần những lập luận so sánh, tương tự, quy nạp, phỏng đoán, ẩn dụ và liên tưởng, ít cần những tư duy hình thức mà cần nhiều hơn những cảm thụ trực tiếp, những trực cảm trí tuệ và tâm linh. Nhiều phát hiện kỳ thú của khoa học phức tạp đạt được gần đây là kết quả của sự kết hợp các nghiên cứu định lượng và các lập luận *định tính* bắt nguồn từ trực cảm. Những sự kiện đó, một mặt, đưa hoạt động khoa học về gần với sáng tạo nghệ thuật, mặt khác, dẫn đến một sự tương đồng rất có ý nghĩa giữa các quan điểm khoa học hiện đại với các tư tưởng trong các học thuyết triết học cổ đại phương Đông, mà nhiều nhà khoa học xem là sẽ có ảnh hưởng quan trọng đến sự phát triển khoa học trong tương lai.

Nhưng nói thế cũng không có nghĩa là tư duy cơ giới với các chân lý bất định, các suy luận lôgic nhị phân,... đã không còn tác dụng, đã đi đến kết thúc. Có kết thúc chẳng là kết thúc vị trí độc tôn, duy nhất của kiểu tư duy cũ đó; để nhận thức được cái phức tạp, phong phú của thiên nhiên và cuộc sống, ta cần một tư duy mới, tư duy mới không loại bỏ tư duy cũ mà chỉ đặt nó vào những chỗ thích hợp với nó mà thôi.

Những thành tựu khoa học luôn luôn là khởi nguồn cho các sáng tạo công nghệ và cung cấp các mô hình và phương pháp xử lý cho các ứng dụng trong thực tiễn. Thế kỷ XX đã chứng kiến sự ra đời của biết bao công nghệ tiên tiến làm thay đổi bộ mặt cuộc sống trên hành tinh chúng

ta, đồng thời đã cung cấp cho con người những cách nhìn mới, cách nghĩ mới để vững bước tiến vào những vùng đất mới chưa được khai phá của trí tuệ và nhận thức, và ta hy vọng rằng thế kỷ XXI sẽ còn hứa hẹn nhiều thành tựu to lớn hơn nữa.

Trên đây chỉ là một vài nét hết sức sơ lược và không đầy đủ về sự phát triển của khoa học hiện đại, mà tôi nghĩ rằng rất đáng chú ý khi hoạch định nội dung giáo dục cho các thế hệ tương lai của chúng ta.

3. Đổi mới nội dung giáo dục trong giai đoạn phát triển mới

Trong vài chục năm gần đây, trên quá trình cải cách và đổi mới giáo dục, ta cũng đã nhiều lần rà xét lại chương trình, nội dung giáo dục cũ, và cũng đã phát hiện không ít những điều bất cập. Thực ra, đó cũng là tình hình chung của nhiều nền giáo dục trên thế giới. Vấn đề là làm sao khắc phục được các nhược điểm, và đưa vào được các yếu tố đổi mới, bổ sung, hiện đại hoá thích hợp và cần thiết? Không thể thực hiện điều đó bằng những thay đổi manh mún, cục bộ, kiểu "thấy sai đâu sửa đấy" một cách tùy tiện và phiến diện, mà cần hoạch định những nội dung cho cải cách trên cơ sở một cách nhìn toàn thể với một tư duy đổi mới về nhận thức khoa học và yêu cầu giáo dục.

Nội dung dạy học trong chương trình cũ ở nhà trường (trung học) của chúng ta về cơ bản bao gồm các kiến thức khoa học của thế kỷ XIX trở về trước, có được bổ sung một ít kiến thức của thế kỷ XX, so với yêu cầu hiện nay thì đã

bộc lộ những nhược điểm sau đây: vốn kiến thức trong chương trình cũ đã *lạc hậu*, nhiều kiến thức mới của thế kỷ XX đã cung cấp những cách hiểu mới về vật chất, vũ trụ, tự nhiên, kinh tế, xã hội, nhiều hiểu biết mới đó đã là cơ sở cho những công nghệ mới làm nên những sản phẩm mà con người sử dụng hàng ngày, nhưng lại chưa được giảng dạy ở nhà trường, nếu xem con người thời đại phải được cung cấp những hiểu biết của thời đại thì chương trình cũ là không còn thích hợp; trong chương trình cũ, kiến thức của từng ngành thường được dạy riêng rẽ, ít được liên hệ kết hợp với nhau, trong khi về bản chất mỗi ngành khoa học được phát triển không phải cho bản thân mình, mà cùng hợp lại với nhau để giúp con người hiểu biết về thế giới, về xã hội, mà thế giới tự nhiên cũng như xã hội là những toàn thể thống nhất, do đó đòi hỏi liên kết các ngành tri thức với nhau là hết sức tự nhiên và cần thiết; hệ thống tri thức trong chương trình cũ được trình bày trong tinh thần của tư duy cơ giới, của phương pháp phân tích, thường được diễn giải theo trật tự của suy diễn lôgic, có thể thuyết phục người học về tính "đúng đắn" của các tri thức, nhưng không giúp người học hiểu được cách phát hiện các tri thức đó, tức là không giúp gì nhiều cho việc bồi dưỡng năng lực sáng tạo; cách dạy và học cũ thường tách chủ thể nhận thức là người học đối diện với thế giới là đối tượng "khách quan" của nhận thức, để dẫn người học đến thái độ bàng quan, đối lập với môi trường, do đó thiếu sự cởi mở, hoà hợp và khoan dung với thiên nhiên và xã hội, v.v..

Như trên đã nói, chương trình cũ đã được xây dựng

chủ yếu trên tinh thần của tư duy cơ giới và phương pháp phân tích, nên có một số nhược điểm như kể trên cũng là điều dễ hiểu. Cách tiếp cận phân tích vẫn có những tác dụng tích cực trong giáo dục (và trong nghiên cứu khoa học nói chung), nhưng ngày nay, trong cải cách giáo dục, chúng ta rất cần vận dụng tư duy hệ thống và phương pháp tổng hợp, kết hợp một cách hài hoà cả hai cách tiếp cận phân tích và tổng hợp. Tư duy hệ thống đặc biệt thích hợp với việc liên kết các lĩnh vực tri thức với nhau, vì về bản chất, tri thức là một hệ thống phức tạp, một hệ mở đối với môi trường, tương tác với môi trường và tương tác giữa các phần tử với nhau trong một mạng lưới chằng chịt các mối liên hệ về trao đổi thông tin, giữa các thành phần có các mối liên thuộc tạo nên những thuộc tính hợp trội (emergent) của hệ thống, làm cho hệ thống có tính tổ chức cao, những thuộc tính hợp trội này hoặc bền vững và ổn định, hoặc được tăng cường qua hoạt động của các vòng phản hồi âm hoặc dương,... Để dạy và học theo tinh thần của tư duy hệ thống chắc chắn trước hết sẽ đòi hỏi phải nghiên cứu tính hệ thống của bản thân hệ thống tri thức, và đặc biệt, của các nội dung tri thức mà ta định đưa vào trong chương trình giáo dục. Điều này không dễ dàng, nhưng tôi nghĩ cũng hứa hẹn nhiều hứng thú và bổ ích, đáng được quan tâm. Nói như Joël de Rosnay, một nhà khoa học Pháp: "Học để học là một chuyện, học để hành là một chuyện khác, còn học để hiểu các kết quả và mục đích của hành động lại còn là một chuyện khác nữa". Học để hiểu mục đích của việc làm, và để làm đạt mục đích là cách học theo tinh thần hệ thống, bởi vì chỉ có thể hiểu

được mục đích và đánh giá được kết quả khi nhìn hệ thống như một toàn thể, một toàn thể phức tạp và hữu cơ.

Nếu ta không câu nệ coi khoa học là một tập hợp các "chân lý khách quan", và việc dạy học là truyền đạt các chân lý, mà coi việc học (cũng như việc nghiên cứu) khoa học là việc đi tìm những cách "giải quyết vấn đề" bằng những hiểu biết tiệm cận, gần đúng, tương đối, thì ta cũng không nhất thiết bó mình vào những ràng buộc cứng nhắc của suy luận theo lôgic cổ điển, mà có thể cho suy nghĩ của mình được bay bổng phóng khoáng với những phỏng đoán, quy nạp, so sánh, tương tự, những ẩn dụ và liên tưởng. Ta không nhất thiết chỉ được sử dụng các mô hình toán học với những quan hệ định lượng, mà có thể dùng rộng rãi các loại mô hình mô tả các quan hệ thuộc nhiều loại khác nhau, như mô hình lôgic, mô hình thông tin, mô hình cybernetic, các mô hình định tính,... miễn là chúng có thể gợi cho ta những liên tưởng đi đến phát hiện và sáng tạo. Con người từ thuở sơ khai chẳng phải đã bắt đầu với các kiểu tư duy bằng hình ảnh, màu sắc, âm thanh,... chứ đâu phải đã tư duy bằng các con số và các phương trình? Ngày nay, chúng ta không quay trở về với thuở hồng hoang, nhưng cũng không nên phung phí những năng lực thiên phú, cần cố gắng khai thác những năng lực vốn có đó, đặc biệt hiện nay có cả sự hỗ trợ của những công cụ mà chính con người đã tạo ra như máy tính điện tử. Ta biết rằng sáng tạo không phải là suy luận, và cũng không bắt nguồn từ suy luận. Sáng tạo, kể cả sáng tạo khoa học ở những ngành duy lý nhất, thường vẫn nảy sinh từ những ý tưởng xuất hiện như những ánh chớp của trực cảm trí tuệ

do những tích tụ đến tột cùng (ý của Poincaré). Và chính ở đây, ta chứng kiến sự gặp nhau của khoa học và văn học, nghệ thuật. Phải chăng để bồi dưỡng và nâng cao năng lực sáng tạo khoa học cho thế hệ trẻ thì một nội dung giáo dục cần được chú ý chính là bồi dưỡng khả năng cảm thụ và sáng tạo ngay trong việc học lịch sử, văn chương, thơ ca, nghệ thuật?

Vấn đề đặt ra cho chúng ta là: trong bối cảnh khoa học và nhận thức của loài người phát triển mạnh mẽ như hiện nay, với yêu cầu đổi mới nội dung giáo dục phù hợp với mục tiêu đào tạo thế hệ trẻ nước ta trở thành những con người có tri thức hiện đại, có năng lực sáng tạo, để xây dựng nước ta thành một nước "dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh" trong xu thế hội nhập với thế giới văn minh, thì phải xác định các chương trình và nội dung dạy học cho các cấp học như thế nào?

Ta đã điếm qua một vài đặc điểm của sự phát triển tư tưởng khoa học hiện đại và cũng đã phân tích sơ lược yêu cầu giáo dục trong việc bồi dưỡng kiến thức và năng lực sáng tạo trong điều kiện hiện nay. Tất nhiên, mọi đề xuất thay đổi chương trình và nội dung dạy học không thể và cũng không nên thoát ly khỏi hiện trạng, tức là chương trình đang được dạy và học hiện nay. Với một cách nhìn hệ thống, ta cần nghiên cứu lại toàn bộ hệ thống kiến thức được giảng dạy để phát hiện các nhược điểm cũng như các điều cần thay đổi, bổ sung; và đặc biệt cần nghiên cứu cách thay đổi, thêm bớt nội dung trên cơ sở khoa học hiện đại về nhận thức, để làm sao cho hệ kiến thức mới có được tính liên kết hệ thống, hỗ trợ lẫn nhau và cùng nhằm một

định hướng mục tiêu chung về nhận thức và ứng dụng thực tiễn. Tôi chưa có thời gian và khả năng để làm được việc nghiên cứu đó, chỉ xin nêu một vài suy nghĩ bước đầu:

Người ta thường nói trong thế kỷ XX đã phát minh nhiều lý thuyết khoa học có ý nghĩa cách mạng đối với nhận thức của con người về thiên nhiên và cuộc sống như thuyết tương đối, vật lý lượng tử, gen di truyền,... Những thành tựu vĩ đại đó đã là cơ sở cho nhiều phát minh công nghệ làm thay đổi cuộc sống hàng ngày trên hành tinh chúng ta, vậy mà đến nay vẫn chưa được giảng dạy trong nhà trường. Ta biết rằng để giảng dạy được những lý thuyết đó theo trật tự lôgic truyền thống thì đòi hỏi không ít các kiến thức chuẩn bị, điều không thể làm được trong phạm vi chương trình hiện nay. Tuy nhiên, nhiều nhà khoa học đã đề nghị một cách làm như sau: mọi phát minh khoa học đều khởi đầu bằng một số ý tưởng nào đó, những ý tưởng ấy thường không hình thức mà lại ẩn chứa sâu sắc nhiều điều cốt lõi bản chất của phát minh, vì vậy, thay cho việc trình bày hình thức và theo trật tự lôgic các tri thức hiện đại, ta có thể trình bày các ý tưởng một cách định tính và phi hình thức, như vậy học sinh vẫn có thể tiếp thu được một số điều bản chất, về sau khi học lên hoặc có điều kiện người học sẽ học đầy đủ và chi tiết thêm. Tôi cảm thấy ý kiến này có thể áp dụng cho khá nhiều trường hợp, cả những trường hợp ứng dụng khoa học vào các phát minh công nghệ, nếu thực hiện được thì việc "hiện đại hoá" nội dung dạy học có khả năng thực hiện rộng rãi.

Nhân đây tôi cũng muốn đề cập đến vai trò của lập luận lôgic trong việc diễn giải và trình bày các kiến thức

nói chung. Có những kiến thức cần được chứng minh bằng suy diễn lôgic chặt chẽ, nhưng không thể vì thế mà coi thường những kiến thức thu được bằng quy nạp, phỏng đoán,... trên cơ sở trực cảm, thực nghiệm. Theo chương trình hiện hành, học sinh của chúng ta không được học môn lôgic hình thức, do đó tuy có một mớ kiến thức nhưng rất kém khi đòi hỏi suy luận hoặc phản bác một vấn đề một cách chặt chẽ, đó cũng là một điểm yếu. Không tuyệt đối hoá các đòi hỏi chứng minh bằng suy luận lôgic không có nghĩa là chấp nhận những tranh luận phi lôgic một cách tùy tiện! Có lẽ cũng cần cho học sinh học lôgic hình thức, để biết sử dụng nó khi cần thiết và cũng để biết những hạn chế của nó.

Kiến thức khoa học ngày nay đã hết sức phong phú, nhưng cũng chưa đủ để giải đáp mọi câu hỏi về thế giới, về con người, về cuộc sống nhân sinh. Nhớ xưa kia, ông cha chúng ta đã dạy học dựa vào những tri thức trong các học thuyết triết học cổ đại như Khổng học, Đạo học, Phật học..., và những ảnh hưởng tích cực của nền học đó đối với việc hình thành nhân cách và trí tuệ của chúng ta là không thể phủ định hoàn toàn. Vào cuối thế kỷ XX, khi khoa học hiện đại phát triển bùng nổ vượt ra ngoài khuôn khổ của tư duy cơ giới, nhiều nhà khoa học trên thế giới đã phát hiện ra rằng nhiều quan điểm của khoa học hiện đại trùng hợp với những tư tưởng của các học thuyết triết học cổ đại phương Đông, và nhìn thấy ở đó một sự bổ sung lẫn nhau cho nhận thức của con người về thiên nhiên và cuộc sống. Nếu ta xem các ảnh hưởng tích cực của các học thuyết triết học cổ đại phương Đông cũng là một phần

trong di sản văn hoá của dân tộc ta, thì phải chăng cũng là hợp lẽ nếu ngày nay ta chắt lọc từ đó những điều hay lẽ phải để đưa vào chương trình dạy học hiện đại của chúng ta? Làm như vậy (còn làm thế nào thì cần được nghiên cứu) là thực hiện một kết hợp hữu cơ giữa khoa học hiện đại và văn hoá truyền thống, một sự kết hợp làm phong phú thêm nhận thức và cũng thêm một nguồn cảm hứng cho sáng tạo. Một số kiến thức cơ bản về triết học, đặc biệt về lý luận nhận thức, có lẽ cũng cần được bổ sung vào nội dung giáo dục cho thế hệ trẻ của chúng ta.

Con người thoát đầu vốn tư duy bằng các hình ảnh trực quan, rồi sau đó bằng các mô hình, bằng các liên tưởng qua những ẩn dụ (metaphor). Nói chung, *mô hình* là phương pháp quan trọng của nhận thức và của việc tìm kiếm, phát hiện tri thức. Trong khoa học, từ lâu ta đã quen với các mô hình toán học định lượng. Ngày nay, ta có thể phát triển nhiều kiểu mô hình khác nhau không nhất thiết đòi hỏi sự chính xác định lượng, và những tri thức rút ra bằng tư duy trên mô hình không nhất thiết là chắc chắn đúng, có thể chỉ là gần đúng, xấp xỉ mà thôi. Dạy cho học sinh cách tạo lập và vận dụng các mô hình thuộc nhiều kiểu khác nhau, cả định lượng và định tính, các thói quen tư duy bằng thị giác qua hình ảnh và các giác quan khác có thể là một biện pháp hữu hiệu làm phong phú thêm năng lực cảm thụ, khơi nguồn cho những cảm hứng phát hiện và sáng tạo của người học.

Trên đây chỉ mới là một số ý kiến sơ bộ nhằm đóng góp vào việc nghiên cứu đổi mới nội dung và chương trình dạy học, nếu việc nghiên cứu đó được thực hiện. Những ý kiến

được trình bày trong bài viết này có thể là viễn vông, chưa thiết thực. Rất mong rằng, những ý kiến "viễn vông" này, sẽ có một lúc ngẫu nhiên nào đó được sự đồng cảm và quan tâm của bạn đọc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2002.
2. Edgar Morin (ed.): *Le défi du 21^e siècle. Relier les connaissances*. Seuil, Paris, 1999.
3. Dee Dickinson: *Positive trends in learning: Meeting the needs of a rapidly changing world*. <http://www.newhorizons.org/positivetrends.html>.
4. J.W.Forester: *Designing the Future*. Univ. de Sevilla, Spain, Dec.1998.
5. A.Hartwell: *Scientific ideas and education in the 21st century*. Inst. for International Research, Oct.1995.
6. Fritjof Capra: *The Tao of Physics* (bản dịch tiếng Việt: *Đạo của Vật lý*, Nhà xuất bản Trẻ, 2001).
7. Phan Đình Diêu: *Innovating education towards a knowledge society in the 21st century*, 19th Convention of the ASEAN Council of Teachers, Hanoi, Dec 2000.

TÓM TẮT

Đổi mới mục tiêu, nội dung và chương trình giáo dục đã được xác định là giải pháp quan trọng nhất trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 của nước ta. Trong bài này, trên cơ sở phân tích sự tiến hóa của tri thức khoa học và mục tiêu

giáo dục trong thế kỷ mới, tác giả đưa ra một vài đề nghị nghiên cứu về các vấn đề: hiện đại hóa các tri thức được giảng dạy trong nhà trường, kết hợp các kiến thức của khoa học hiện đại và của văn hóa truyền thống của dân tộc, và nâng cao năng lực sáng tạo tri thức của người học.

SUMMARY

Innovation of the education content and program is determined as the most important issue in the education development strategy for 2001-2010 of our country. In the paper, on the basis of analyzing the evolution of scientific knowledge and the education objective in the new century, the author presents some proposals for studying following problems: modernization of knowledge educated in schools, combining the know ledges of modern science and of traditional culture of the nation, and upgrading the capacity of creating knowledge of learners.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VÀ PHỔ CẬP GIÁO DỤC TRUNG HỌC CƠ SỞ

TRẦN NHƯ TÌNH

1. Đặt vấn đề

Ngày 9-12-1998, Quốc hội nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam khoá X, kỳ họp thứ 8 đã thông qua 2 Nghị quyết quan trọng: Nghị quyết 40/2000/QH10 về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, Nghị quyết 41/2000/QH10 về thực hiện phổ cập trung học cơ sở. Tiếp theo, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Chỉ thị 14/2001/CT-TTg, ngày 11-6-2001 về thực hiện phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Các văn bản nêu trên đều nhấn mạnh đến công tác đào tạo bồi dưỡng giáo viên, giao trách nhiệm cho Bộ Giáo dục và Đào tạo: *“Lập kế hoạch rất cụ thể về bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình mới. Cần tính toán để có giải pháp đổi mới chương trình đào tạo tại các trường sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình*

giáo dục phổ thông và từng bước đổi mới phương pháp dạy của thầy cô giáo, khắc phục phương pháp giảng dạy cũ kỹ đang còn rất phổ biến hiện nay”; “Có kế hoạch cụ thể củng cố và nâng cao năng lực, chất lượng đào tạo của các trường sư phạm, đặc biệt là đổi mới phương pháp dạy học nhằm đảm bảo đủ về số lượng, chuẩn hoá về trình độ của đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục để thực hiện tốt nội dung chương trình giáo dục trung học cơ sở”.

Như vậy công tác đào tạo bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở phải nhằm đáp ứng hai mục tiêu cùng một lúc: Phục vụ yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và phục vụ yêu cầu phổ cập giáo dục trung học cơ sở từ nay tới năm 2010.

2. Một số nét về thực trạng đội ngũ giáo viên trung học cơ sở hiện nay

2.1. Về số lượng giáo viên

- Giáo viên trung học cơ sở chiếm tỷ lệ khá lớn so với đội ngũ giáo viên phổ thông, khoảng 35,83% (243.130 giáo viên/678.483 giáo viên).

- So với quy định hiện hành (1,85 giáo viên/lớp), năm học 2001 - 2002 cả nước vẫn còn thiếu khoảng 41.200 giáo viên. Thiếu giáo viên phổ thông là thực tiễn diễn ra nhiều năm nay, trong đó giáo viên trung học cơ sở là thiếu nhiều nhất, chiếm khoảng 58,5% tổng số giáo viên thiếu ở phổ thông của cả nước (41.215/70.419).

- Thiếu giáo viên trung học cơ sở hiện nay lại tập trung vào số loại hình giáo viên đặc thù: giáo dục công dân, thể

dục, âm nhạc, mỹ thuật v.v.. Các tỉnh vùng núi, vùng sâu, hải đảo thiếu giáo viên nhiều hơn các tỉnh ở các vùng, miền khác.

Trong 3 năm học gần đây, tình hình thiếu giáo viên trung học cơ sở có chiều hướng giảm nhưng không đáng kể. Năm học 1999 - 2000: thiếu 49.500 giáo viên; 2000 - 2001 thiếu 43.500 giáo viên, năm học 2001 - 2002 thiếu 41.200 giáo viên.

2.2. Về chất lượng giáo viên

Giáo viên trung học cơ sở được đào tạo theo nhiều trình độ, hệ đào tạo khác nhau:

+ Trình độ trung học cơ sở có các hệ 7+3; 10+3 (theo hệ thống phổ thông 10 năm); 9+3; 12+2 (theo hệ thống phổ thông 12 năm). Hiện nay số giáo viên này đang giảng dạy ở các tỉnh thuộc vùng núi, vùng sâu, Đồng bằng sông Cửu Long rất nhiều. Cả nước hiện nay còn khoảng trên 20% giáo viên trung học cơ sở chưa đạt chuẩn đào tạo theo quy định của Luật giáo dục, chính là số giáo viên này.

Hiện nay cả nước chỉ còn vài tỉnh chưa nâng cấp trường trung học sư phạm lên cao đẳng sư phạm, vẫn còn đào tạo giáo viên trung học cơ sở trình độ 12+2 (Bắc Cạn, Cà Mau). Trong một vài năm tới sẽ không đào tạo giáo viên trung học cơ sở trình độ trung học sư phạm nữa.

+ Trình độ cao đẳng sư phạm (12+3): Hầu hết các trường cao đẳng sư phạm trên toàn quốc đang đào tạo giáo viên trung học cơ sở trình độ cao đẳng sư phạm. Những giáo viên ra trường đã đạt trình độ chuẩn theo quy định của Luật giáo dục.

+ Trình độ đại học sư phạm: Đã có một bộ phận giáo viên trung học cơ sở đã có trình độ đào tạo đại học sư phạm. Bộ Giáo dục và Đào tạo chưa ban hành chương trình chính quy đào tạo giáo viên trung học cơ sở trình độ đại học sư phạm, nhưng ở một số địa phương đã cử giáo viên đi học nâng chuẩn đào tạo theo các chương trình đào tạo từ xa, do một số trung tâm của các trường đại học sư phạm được Bộ cho phép đào tạo.

- Giáo viên trung học cơ sở đạt chuẩn đào tạo (cao đẳng sư phạm trở lên) chiếm khoảng gần 80%. Họ được tham gia nhiều chương trình bồi dưỡng hàng năm và theo chu kỳ (5 năm). Trước mắt số giáo viên này có thể đảm bảo hoàn thành nhiệm vụ dạy học theo chương trình hiện hành, sắp tới khi triển khai chương trình và sách giáo khoa mới, họ cần phải được tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ.

- Mặt yếu nhất của giáo viên nói chung, giáo viên trung học cơ sở nói riêng hiện nay là phương pháp dạy học. Phương pháp dạy học truyền thống nặng về thuyết trình vẫn là phổ biến. Các phương pháp dạy học nhằm phát huy tính tích cực của học sinh, dạy học có sử dụng các trang thiết bị, dạy học kết hợp với thực hành thí nghiệm v.v. có được áp dụng nhưng còn rất hạn chế. Một bộ phận nhỏ giáo viên lớn tuổi, đào tạo ở trình độ thấp rất khó áp dụng phương pháp dạy học mới.

- Giáo viên dạy giỏi, giáo viên cốt cán của cấp học chưa nhiều, chưa phát huy tác dụng mạnh đối với đồng nghiệp. Nhiều trường trung học cơ sở chưa có giáo viên dạy giỏi cấp huyện/quận và cấp tỉnh. Một bộ phận giáo viên có

trình độ đào tạo trên chuẩn nhưng lại không giỏi về phương pháp dạy học nên phát huy tác dụng chưa cao.

- Giáo viên dạy các bộ môn có thực hành thí nghiệm nhiều: vật lý, hoá học, kỹ thuật, sinh học v.v. chưa giỏi về thực hành thí nghiệm. Độ dùng, thiết bị thực hành thí nghiệm lại thiếu khiến cho số giáo viên này vốn đã có tâm lý ngại thực hành thí nghiệm lại càng ỷ lại, kỹ năng thực hành thí nghiệm càng yếu hơn.

2.3. Về cơ cấu đội ngũ giáo viên

- Cơ cấu chuyên môn của đội ngũ giáo viên trung học cơ sở chưa hợp lý. Có tình hình biên chế giáo viên trong một trường thì gần đủ nhưng vẫn thiếu giáo viên một số môn học. Nhiều giáo viên phải dạy chéo môn, thậm chí phải dạy môn mà mình chưa được đào tạo chính quy, bài bản trong trường sư phạm: Thí dụ như đào tạo giáo viên sinh - địa (sinh 70%, địa 30%) nhưng khi ra trường lại dạy địa lý; nhiều giáo viên dạy môn giáo dục công dân nhưng chưa được đào tạo để dạy môn này v.v..

- Quy mô trường lớp ở cấp trung học cơ sở cũng không đồng đều. Ở những trường quy mô nhỏ và trung bình, cơ cấu chuyên môn của đội ngũ giáo viên càng mất cân đối nghiêm trọng. Một số môn học ít giờ giảng, môn học đặc thù: nhạc, hoạ, thể dục, kỹ thuật, giáo dục công dân v.v. khó có thể bố trí giáo viên dạy chuyên, mà phải dạy kiêm nhiệm để đảm bảo định mức giờ giảng.

- Cơ cấu đội ngũ giáo viên ở các vùng, miền khác nhau có sự chênh lệch rất lớn. Ở thành phố, thị xã, nơi tập trung đông dân cư thì cơ cấu đội ngũ giáo viên tương đối đảm

bảo (quy mô trường khoảng 20 lớp trở lên). Ở miền núi, vùng cao, vùng sâu, quy mô trường nhỏ, trong một trường có nhiều điểm, thường thì sự mất cân đối của cơ cấu đội ngũ giáo viên là không thể tránh khỏi.

- Qua điều tra nắm tình hình, nếu không có chế độ chính sách sử dụng giáo viên hợp lý thì sắp tới sẽ có tình hình số giáo viên lớn tuổi về nghỉ hưu sẽ không có đội ngũ giáo viên trẻ kế cận, bởi vì các trường không có biên chế giáo viên dự trữ, thay thế số sẽ về nghỉ hưu. Ở các tỉnh thuộc vùng kinh tế-xã hội khó khăn, giáo viên dạy giỏi, có kinh nghiệm rất ít bởi Nhà nước chưa có chế độ chính sách đủ mạnh để thu hút giáo sinh sư phạm giỏi về công tác, giữ giáo viên đã công tác lâu năm ở lại công tác lâu dài.

- Giáo viên giỏi, giáo viên cốt cán, đầu đàn ở từng trường, từng môn học không đồng đều, chưa có quy hoạch đào tạo bồi dưỡng giáo viên để có một tỷ lệ hợp lý lực lượng giáo viên này để đảm bảo vững chắc chất lượng dạy học. Nhiều trường trung học cơ sở chưa có giáo viên có chức danh giáo viên chính, giáo viên cao cấp mặc dù Nhà nước đã ban hành nhiều tiêu chuẩn chức danh viên chức ngành giáo dục.

3. Một số nét về công tác đào tạo bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở trong thời gian qua

3.1. Đào tạo giáo viên

- Hiện nay cả nước có khoảng 61 trường sư phạm tham gia đào tạo giáo viên trung học cơ sở. Hàng năm tuyển sinh khoảng trên dưới 10.000 học sinh tốt nghiệp trung

học phổ thông vào đào tạo 3 năm (cao đẳng sư phạm) để trở thành giáo viên trung học cơ sở. Hầu hết các tỉnh, thành phố trong cả nước đều có trường sư phạm đào tạo bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở. Các tỉnh, thành phố hoàn toàn chủ động trong việc đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở cho tỉnh mình, trừ một số loại hình giáo viên đặc thù như: âm nhạc, thể thao, mỹ thuật.

- Về cơ bản các trường sư phạm đã chấm dứt đào tạo giáo viên trình độ dưới chuẩn (12+2), kể cả một số tỉnh vùng núi, vùng sâu: Lai Châu, Sơn La, Cao Bằng, Sóc Trăng, Bạc Liêu v.v..

- Hiện đang có 2 chương trình đào tạo giáo viên trung học cơ sở chính quy tập trung:

+ Chương trình trung học sư phạm 12+2, tuyển sinh tốt nghiệp trung học phổ thông, đào tạo trong 2 năm để trở thành giáo viên trung học cơ sở. Một vài năm tới chương trình này sẽ không được sử dụng, do không còn trường sư phạm nào đào tạo giáo viên theo hệ này. Khi đó chương trình này chỉ còn ý nghĩa là chỗ dựa so sánh cho các cơ sở giáo dục đào tạo giáo viên khi xây dựng chương trình và thực hiện bồi dưỡng chuẩn hoá giáo viên trung học cơ sở lên trình độ cao đẳng sư phạm.

+ Chương trình cao đẳng sư phạm tuyển sinh tốt nghiệp trung học phổ thông, đào tạo trong 3 năm để trở thành giáo viên trung học cơ sở. Chương trình cao đẳng sư phạm đào tạo giáo viên trung học cơ sở hiện hành được xây dựng và ban hành năm 1996. Về cơ bản chương trình này được biên soạn theo cấu trúc của chương trình đại học sư phạm, đảm bảo sự liên thông với chương trình đại học sư

phạm. Chương trình đào tạo theo kiểu ghép môn, nhằm thuận tiện cho việc bố trí và sử dụng giáo viên.

Có nhiều cách ghép môn, môn thứ nhất chiếm 70% quỹ thời gian đào tạo, môn thứ hai chiếm 30% quỹ thời gian đào tạo. Ví dụ: ở các môn khoa học xã hội và kỹ thuật được ghép môn: toán - lý, toán - tin học, lý - kỹ thuật công nghiệp, lý - tin học, sinh - kỹ thuật công nghiệp v.v.. Ở các môn khoa học xã hội và nghệ thuật được ghép môn: văn - sử, văn - giáo dục công dân, sử - giáo dục công dân, sử - đoàn đội v.v.. Các môn toán, văn, âm nhạc, mỹ thuật không có chương trình môn hai (30%).

3.2. Bồi dưỡng giáo viên

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành các chương trình bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở sau đây:

- Chương trình bồi dưỡng chuẩn hoá giáo viên trung học cơ sở trình độ 10+3 lên cao đẳng sư phạm, 12+2 lên cao đẳng sư phạm. Theo quy định thì tất cả giáo viên trung học cơ sở có trình độ trung học sư phạm (10+3), trung học sư phạm (10+2) muốn chuẩn hoá trình độ đào tạo theo quy định của Luật giáo dục phải tham dự học tập theo các chương trình này.

Thời gian các khoá học một năm: Các cơ sở được phép bồi dưỡng chuẩn hoá giáo viên có thể tổ chức đào tạo tập trung hoặc tập trung theo định kỳ. Nội dung bồi dưỡng chuẩn hoá là những nội dung mà so với chương trình cao đẳng sư phạm hiện hành, các chương trình trung học sư phạm (10+3, 12+2) trước đây chưa có. Có bồi dưỡng cập nhật, hiện đại hoá kiến thức chuyên môn nghiệp vụ.

Chương trình mới được Bộ ban hành năm 2000.

- Chương trình bồi dưỡng thường xuyên theo chu kỳ. Giáo viên trung học cơ sở đã tham gia 2 chu kỳ bồi dưỡng: 1992 - 1996 và 1997 - 2000. Chương trình bồi dưỡng thường xuyên nhằm mục tiêu bồi dưỡng những kiến thức về chuyên môn và nghiệp vụ, nhằm bổ sung cập nhật, từng bước hiện đại hoá kiến thức để giáo viên có thể dạy được và dạy tốt chương trình trung học cơ sở hiện hành. Chương trình bồi dưỡng thường xuyên được cấu trúc theo các chuyên đề, trong đó có các chuyên đề bắt buộc, các chuyên đề tự chọn để thuận tiện cho việc tổ chức bồi dưỡng của các địa phương, mỗi chuyên đề được quy định học tập trong 30 tiết. Mỗi chu kỳ bồi dưỡng, mỗi giáo viên trung học cơ sở phải học 4 chuyên đề (theo môn học), với tổng thời gian là 120 tiết.

- Ngoài ra, giáo viên trung học cơ sở còn tham gia các lớp/khoá bồi dưỡng theo các nội dung được quy định tại chỉ thị bồi dưỡng hè hàng năm của Bộ; các khoá/lớp bồi dưỡng phục vụ triển khai nhiệm vụ năm học của cấp học.

3.3. Trường sư phạm với công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở

Trong những năm qua, hệ thống các trường sư phạm được củng cố và phát triển nhằm đáp ứng yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên, phục vụ mục tiêu phát triển giáo dục phổ thông, cả về số lượng và chất lượng.

- Các trường sư phạm được củng cố và phát triển cơ sở vật chất. Bằng kinh phí đầu tư của chương trình mục tiêu (Chương trình bồi dưỡng giáo viên và Xây dựng trường sư

phạm-Chương trình IV). Các trường sư phạm đã được quy hoạch và xây dựng mới nhiều công trình: giảng đường, phòng học, ký túc xá, nhà tập đa năng v.v.. Bộ mặt các trường đã thay đổi hẳn. Khoảng 800 tỷ đồng Việt Nam đã được đầu tư xây dựng trường sư phạm trong 6 năm qua.

- Đội ngũ giảng viên các trường sư phạm được bổ sung, củng cố và nâng cao về chất lượng. Từ chỗ chỉ có gần 20% giảng viên có trình độ từ thạc sĩ trở lên (năm 1996) đến nay đã có khoảng 30%.

- Trong 3 năm qua có khoảng 18 trường trung học sư phạm địa phương đã được đầu tư nâng cấp lên cao đẳng sư phạm. Hiện nay chỉ còn 2 trường trung học sư phạm đào tạo giáo viên trung học sư phạm (hệ 12+2) là Trung học sư phạm Cao Bằng và Trung học sư phạm Cà Mau. Cả nước hiện có 4 trường cao đẳng sư phạm Trung ương và 55 trường cao đẳng sư phạm địa phương tham gia đào tạo giáo viên trung học cơ sở.

- Các trường sư phạm trong cả nước đã và đang thực hiện đổi mới phương pháp dạy và học, theo tinh thần Chỉ thị 15/1999/CT ngày 20-4-1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

4. Một số định hướng trong công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở, đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và phổ cập giáo dục trung học cơ sở

Tiếp tục đẩy mạnh đào tạo giáo viên trung học cơ sở, nhất là đào tạo giáo viên ở những loại hình còn thiếu để nhanh chóng giải quyết tình hình thiếu giáo viên, đảm bảo

đủ giáo viên giảng dạy theo các chương trình: chương trình trung học cơ sở cải cách, chương trình và sách giáo khoa mới (bắt đầu dạy đại trà lớp 6 vào năm học 2002-2003, lớp 7, 8, 9 vào các năm học tiếp theo, dạy đại trà lớp 9 vào năm học 2006-2007). Cần có giải pháp đặc biệt để đào tạo giáo viên các loại hình đặc thù: âm nhạc, thể dục, mỹ thuật, công nghệ, kỹ thuật, giáo dục công dân v.v..

4.1. Đào tạo tiếp tục để chuẩn hoá trình độ cho số giáo viên trung học cơ sở chưa đạt trình độ chuẩn đào tạo theo quy định của Luật giáo dục (khoảng 48.620 giáo viên). Từng bước đào tạo đội ngũ giáo viên cốt cán, giáo viên giỏi của cấp học có trình độ đào tạo trên chuẩn (đại học sư phạm trở lên). Số giáo viên này sẽ tham gia vào quá trình bồi dưỡng đồng nghiệp, nâng cao chất lượng giáo dục ở trung học cơ sở.

4.2. Tiếp tục thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên trung học cơ sở. Rút kinh nghiệm và kế thừa những thành quả đã đạt được ở 2 chu kỳ bồi dưỡng trước, chu kỳ bồi dưỡng 2002-2005 tập trung vào một số mục đích, yêu cầu chính sau đây:

- Tập trung bồi dưỡng về phương pháp dạy học. Không đi vào phương pháp dạy học nói chung mà bồi dưỡng những phương pháp dạy học cụ thể, áp dụng vào từng bài giảng để giáo viên có thể vận dụng ngay vào quá trình dạy học của mình.

- Bồi dưỡng thường xuyên gắn liền với bồi dưỡng giáo viên phục vụ yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Trước mắt là bồi dưỡng giáo viên dạy thí điểm, tiếp đến là dạy đại trà chương trình và sách giáo khoa lớp 6

vào năm học 2002 - 2003 và các lớp 6, 7, 8, 9 vào các năm tiếp theo.

- Bồi dưỡng thường xuyên cũng nhằm cập nhật, bổ sung, hiện đại hoá kiến thức cho giáo viên để họ có thể nắm vững những kiến thức mới và được bổ sung, mới được đưa vào chương trình và sách giáo khoa, đặc biệt là những kiến thức được tích hợp từ nhiều môn học.

- Chương trình bồi dưỡng thường xuyên chu kỳ tới còn đáp ứng yêu cầu phục vụ phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Tất cả giáo viên và cán bộ quản lý chuyên môn sẽ tham gia học tập theo chương trình bồi dưỡng thường xuyên (ở các chu kỳ trước chỉ yêu cầu giáo viên đạt chuẩn đào tạo phải học).

4.3. Tăng cường và có biện pháp đặc biệt để đào tạo bồi dưỡng các loại hình giáo viên trung học cơ sở còn thiếu: thể dục, mỹ thuật, âm nhạc, giáo dục công dân, kỹ thuật, tin học... Đưa các nội dung giáo dục mang tính xã hội: Phòng chống ma túy, môi trường, dân số, giới tính, phòng chống HIV/AIDS, tiếng và chữ dân tộc v.v. vào chương trình đào tạo bồi dưỡng giáo viên.

4.4. Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trung học cơ sở. Chương trình hiện hành được ban hành năm 1996, đến nay đã có nhiều nội dung cần được điều chỉnh cho phù hợp. Hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo đã được Chính phủ duyệt cho vay vốn của Ngân hàng Phát triển châu Á (ADB) để đổi mới chương trình, giáo trình, tổ chức đào tạo giáo viên trung học cơ sở. Dự kiến này sẽ hoàn thành vào năm 2006 - 2007.

4.5. Củng cố và tăng cường năng lực của các trường sư

phạm đào tạo bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở.

Trong những năm qua, Nhà nước đã đầu tư khá lớn cho việc nâng cao năng lực của các trường sư phạm, thông qua chương trình mục tiêu quốc gia (Chương trình IV). Trong những năm sắp tới, cùng với kinh phí của Chương trình mục tiêu quốc gia, Nhà nước lại vay vốn của Ngân hàng Phát triển châu Á, Ngân hàng Thế giới (WB) để đầu tư nâng cấp toàn diện các trường sư phạm: về cơ sở vật chất, thiết bị, về đội ngũ cán bộ giảng dạy, về chương trình, giáo trình v.v.. Nhờ có sự đầu tư này, trong vòng 3 đến 7 năm tới hệ thống các trường sư phạm của nước ta sẽ lớn mạnh, đủ sức đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông cả về chương trình, sách giáo khoa và phương pháp dạy học v.v..

4.6. Tập trung chỉ đạo công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở cho các tỉnh miền núi, vùng sâu, biên giới, hải đảo bằng các giải pháp xây dựng và củng cố các giáo viên trường sư phạm ở các vùng này; tập trung đầu tư; có cơ chế chính sách đối với giáo viên; chế độ chính sách về tuyển sinh; phát triển và mở rộng quy mô đào tạo của các trường phổ thông dân tộc nội trú v.v..

TÓM TẮT

Bài viết đề cập rõ vấn đề đào tạo và bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Bài viết cũng chỉ ra hiện trạng của đội ngũ giáo viên và một số giải pháp mang tính định hướng.

SUMMARY

The article clearly mentions the training and nurturing of lower secondary teacher, in order to meet the demands of lower secondary education renovation and universalize of lower secondary education. The article also presents the state of teacher staff and oriented solutions.

**DỰ BÁO KHẢ NĂNG HUY ĐỘNG
CÁC NGUỒN TÀI CHÍNH CHO PHÁT TRIỂN
GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
GIAI ĐOẠN 2001 - 2010**

NGUYỄN VĂN NGŨ

Giáo dục và đào tạo ở nước ta đã và đang đóng vai trò quan trọng, là động lực thúc đẩy tăng trưởng kinh tế và xoá đói giảm nghèo, đảm bảo công bằng xã hội, là chìa khóa để Việt Nam có thể khẳng định vị trí của mình ở khu vực và thế giới. Bước vào thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, vai trò của giáo dục và đào tạo ngày càng trở nên quan trọng hơn. Điều đó đã được khẳng định trong các văn kiện của Đảng, giáo dục cùng với khoa học - công nghệ là quốc sách hàng đầu và là vấn đề trọng tâm của toàn xã hội. Giáo dục nước ta một mặt phải vượt qua những yếu kém bất cập, phát triển mạnh mẽ để thu hẹp khoảng cách với những nền giáo dục tiên tiến, mặt khác phải khắc phục bất cập giữa yêu cầu phát triển nhanh về quy mô với đòi hỏi nâng cao chất lượng. Đồng thời phát triển giáo dục phải nhằm duy trì tốc độ tăng trưởng kinh tế nhanh,

thích nghi với thị trường lao động đang biến đổi mau lẹ và đảm bảo công bằng xã hội.

Những mục tiêu và định hướng phát triển giáo dục quốc gia trong 10 năm tới đã được thông qua tại Đại hội IX của Đảng và trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001 -2010, Chiến lược tăng trưởng kinh tế và xoá đói giảm nghèo quốc gia đòi hỏi chúng ta phải tăng cường hơn nữa và có những giải pháp thật cụ thể để huy động tối đa mọi nguồn lực của toàn xã hội, đặc biệt là nguồn lực tài chính đầu tư cho giáo dục và đào tạo. Nguồn tài chính cho giáo dục và đào tạo ở nước ta về cơ bản bao gồm các nguồn sau đây:

1. Ngân sách nhà nước cấp

Đây là nguồn tài chính chủ yếu để phát triển giáo dục ở nước ta. Thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế-xã hội 10 năm 1991 - 2000, Nhà nước đã tăng đáng kể ngân sách cho giáo dục và đào tạo. Tỷ trọng chi cho giáo dục trong tổng chi ngân sách nhà nước đã tăng từ 8,9% năm 1990 lên 15% vào năm 2000 (chiếm 3% trong GDP). Tuy nhiên ngân sách nhà nước mới chỉ đáp ứng được khoảng 70% nhu cầu tối thiểu của giáo dục.

Dự báo trong giai đoạn 2001-2010, tỷ trọng ngân sách nhà nước dành cho giáo dục và đào tạo sẽ tăng lên, đảm bảo tốc độ tăng ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo cao hơn tốc độ tăng ngân sách nhà nước hàng năm. Phấn đấu đến năm 2005 sẽ không thấp hơn 18% và năm 2010 không dưới 20%.

Cùng với việc tăng ngân sách nhà nước, cần phải thực hiện mạnh mẽ phân cấp quản lý ngân sách giáo dục, cải tiến cơ chế phân bổ và điều hành ngân sách nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng ngân sách giáo dục và đào tạo. Ngân sách nhà nước sẽ tập trung cho các bậc giáo dục phổ cập (củng cố thành quả xoá mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học, thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học đúng độ tuổi, hoàn thành phổ cập trung học cơ sở trong toàn quốc vào năm 2010). Chủ yếu là đầu tư cải tạo, nâng cấp và mở rộng các cơ sở giáo dục và đào tạo. Thực hiện từng bước việc kiên cố hoá các trường học, quan tâm nhiều hơn cho các vùng khó khăn và thường xuyên xảy ra thiên tai, trong đó chú trọng đến đảm bảo đủ trường, lớp học từ nhà trẻ, mẫu giáo đến các trường phổ thông trung học cho vùng đồng bào dân tộc thiểu số, miền núi, vùng sâu, vùng xa. Hiện đại hoá một số trường dạy nghề, tăng nhanh tỷ lệ lao động được đào tạo trong toàn bộ lao động xã hội v.v.. Tập trung đầu tư cho 2 trường đại học quốc gia, các đại học vùng, các trường đại học trọng điểm và đại học sư phạm. Ưu tiên kinh phí cho việc đào tạo cán bộ khoa học, kỹ thuật ở nước ngoài. Dành kinh phí để đào tạo cán bộ trình độ cao cho công nghệ thông tin; đào tạo nhân tài, đào tạo cán bộ cho những ngành kinh tế mũi nhọn, cho đồng bào dân tộc thiểu số. Tiếp tục đầu tư đổi mới nội dung, chương trình giáo dục, chất lượng giáo dục, cung cấp đủ đồ dùng học tập và giảng dạy cho các trường tiểu học và trung học cơ sở. Chú trọng phát triển và mở rộng các cơ sở đào tạo giáo viên, bảo đảm đủ giáo viên dạy học cho các trường phổ thông, v.v..

2. Nguồn tài chính ngoài ngân sách nhà nước

Cùng với việc tăng ngân sách nhà nước cho giáo dục hàng năm, cần phải tiếp tục huy động cao hơn nữa các nguồn tài chính ngoài ngân sách nhà nước đầu tư cho giáo dục, bao gồm: học phí, phí, đóng góp xây dựng trường và các đóng góp khác; các khoản thu từ nghiên cứu khoa học, lao động sản xuất, làm dịch vụ (chủ yếu trong giáo dục đại học và chuyên nghiệp); các khoản đóng góp tự nguyện từ các tổ chức kinh tế, xã hội và của các nhà hảo tâm; huy động nguồn đóng góp của các doanh nghiệp đầu tư cho giáo dục và đào tạo.

Hiện nay chưa thể tính chính xác được tất cả các nguồn thu hay các khoản đóng góp của gia đình và học sinh cho việc học tập, song có thể ước tính các nguồn tài chính ngoài ngân sách nhà nước chiếm khoảng 25-30% nguồn tài chính của giáo dục (trong đó học phí và đóng góp xây dựng trường khoảng 22-27%). Theo các kết quả nghiên cứu về chi phí của cha mẹ học sinh ở các cấp bậc học cho thấy phần đóng góp của dân tính trên đầu một học sinh so với tổng chi phí chiếm 44,5% ở bậc tiểu học; 48,7% ở cấp trung học cơ sở; 51,5% ở cấp trung học phổ thông; 62,1% ở dạy nghề; 32,2% ở trung học chuyên nghiệp và 30,7% ở bậc đại học và cao đẳng. Theo kết quả khảo sát về đào tạo và tài chính các trường đại học và cao đẳng Việt Nam năm 1999, thì tỷ lệ nguồn thu từ ngân sách nhà nước trong tổng nguồn thu của các trường đại học và cao đẳng trong cả nước dao động tăng từ 54,9% năm 1996 lên 56,7% năm 1998. Tỷ lệ số thu của các trường từ học phí và lệ phí so

với tổng thu tăng từ 23,8% năm 1996 lên 36,5% năm 1998. Riêng năm 1998, tỷ trọng của các khoản trong tổng số thu của các trường đại học và cao đẳng như sau: ngân sách nhà nước chiếm 56,7%; thu từ nguồn học phí, lệ phí: 36,5%; thu từ các hợp đồng nghiên cứu khoa học và dịch vụ: 1,6%; thu từ quà biếu và viện trợ: 3,3% và từ các nguồn khác là 1,9%.

Việc đa dạng hoá các loại hình trường là một cách đa dạng hoá nguồn đầu tư cho giáo dục. Từ năm học 1999 - 2000, ngành Giáo dục và Đào tạo đã thực hiện quy hoạch mạng lưới trường lớp ngoài công lập ở tất cả các cấp bậc học. Một số trường công lập ở nơi có điều kiện được chuyển sang hình thức ngoài công lập. Ở nhiều địa phương, Ủy ban nhân dân tỉnh đã có chính sách cụ thể hỗ trợ các trường ngoài công lập như cấp đất hoặc cho mượn đất lâu dài để phát triển các trường ngoài công lập; đầu tư xây dựng cơ sở vật chất ban đầu cho các trường bán công; cho vay vốn ưu đãi đối với trường dân lập, tư thục; không thu thuế, lệ phí đối với trường ngoài công lập. Nhưng việc ban hành các cơ chế, chính sách và văn bản pháp quy để thực hiện chủ trương này còn chậm trễ, dẫn đến xảy ra hiện tượng tiêu cực làm giảm lòng tin của nhân dân. Để phát triển các trường ngoài công lập cần tiếp tục đa dạng hóa các loại hình trường, kể cả bậc phổ cập và cho phép mở trường, lớp của nước ngoài tại Việt Nam, nhằm thu hút các nguồn vốn ngoài ngân sách nhà nước; phát triển mạnh các trường phổ thông ngoài công lập ở các thành phố và những nơi có điều kiện kinh tế phát triển; chuyển dần các trường công lập sang ngoài công lập; đa dạng hóa các loại hình

trường, phù hợp với các đối tượng và các vùng kinh tế, v.v.. Đặc biệt là mở rộng việc học bán trú ở những nơi có điều kiện kinh tế thuận lợi; chuyển các trung tâm dạy nghề công lập sang dân lập, phát triển các trung tâm dạy nghề dân lập, tư thục; củng cố các đại học dân lập và phát triển phương thức giáo dục từ xa.

Dự báo khả năng huy động từ dân đóng góp chiếm 25% (năm 2005) và 35% (năm 2010), nguồn từ các doanh nghiệp đóng góp và các hoạt động dịch vụ của nhà trường chiếm khoảng 10% so với tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo.

3. Nguồn viện trợ, vay nợ (ODA)

Một nguồn lực khác cho giáo dục là nguồn vay và hợp tác quốc tế đã được Nhà nước ưu tiên dành cho giáo dục thông qua các dự án của Ngân hàng Thế giới (WB), Ngân hàng Phát triển châu Á (ADB) và các tổ chức quốc tế, các tổ chức chính phủ, phi chính phủ nước ngoài. Để mở rộng hợp tác với các nước, các tổ chức quốc tế, các cá nhân nước ngoài và Việt kiều nhằm khai thác mọi tiềm năng bên ngoài để phát triển giáo dục, với quan điểm ưu tiên nguồn viện trợ phát triển chính thức (ODA) cho những vùng khó khăn, ngành giáo dục đã đề nghị Chính phủ cho phép dành những khoản vay ưu đãi của các ngân hàng hoặc của các nước cho giáo dục. Dự báo nguồn viện trợ và vay nợ trong giai đoạn 2001-2010 chiếm khoảng 20% trong tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo.

Bên cạnh việc tăng cường huy động các nguồn tài

chính cho giáo dục, cần tập trung đổi mới cơ chế chính sách. Bởi chính sách đúng không chỉ là tăng tỷ trọng đầu tư mà còn là sự thay đổi cơ cấu đầu tư và tăng hiệu quả đầu tư. Nghị định số 10 của Chính phủ về cơ chế tài chính các đơn vị sự nghiệp có thu chính là một sự đầu tư về cơ chế chính sách. Nghị định này sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho các đơn vị chủ động về tài chính theo yêu cầu cụ thể của đơn vị, cho phép các đơn vị tính đúng, tính đủ thu để chi và tự chịu trách nhiệm với Nhà nước.

4. Tổng hợp dự báo nguồn tài chính cho giáo dục và đào tạo

4.1. Dự báo khả năng ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo

Chỉ tiêu	2000	2005	2010
GDP (tỷ đồng)*	450.157	619.628	900.314
Tỷ lệ chi ngân sách nhà nước trong GDP (%)	20,0	20,0	20,0
Tổng chi ngân sách nhà nước (tỷ đồng)	94.532	130.121	189.065
Tỷ lệ chi cho giáo dục và đào tạo trong tổng chi ngân sách nhà nước (%)	15	18	20
Tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo (tỷ đồng)	14.179	23.421	37.813
Tỷ lệ chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo trong GDP (%)	3	3,6	4

Chú thích: * - Tốc độ tăng GDP bình quân 7,5%/năm

- GDP tính theo giá năm 2000.

4.2. Dự báo khả năng huy động ngoài ngân sách cho giáo dục và đào tạo

	2000	2005	2010
Tổng nguồn ngoài ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo (tỷ đồng, giá năm 2000)	5.749	12.880	24.577
1. Huy động từ dân đóng góp (năm 2005 chiếm 25%, năm 2010 chiếm 35% so với tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo)	3.149	5.855	13.234
2. Viện trợ, vay nợ (ODA), (khoảng 20% trong tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo)	1.400	4.685	7.562
3. Từ các nguồn khác (các doanh nghiệp đóng góp, dịch vụ của nhà trường, v.v.) (khoảng 10% so với tổng chi ngân sách nhà nước cho giáo dục và đào tạo)	1.200	2.340	3.781

4.3. Tổng hợp khả năng các nguồn tài chính đầu tư cho giáo dục và đào tạo

	2000	2005	2010
Tổng nguồn tài chính cho giáo dục và đào tạo (tỷ đồng)	19.928	36.301	62.390
- So với GDP (%)	4,5	5,8	6,9
Trong đó: % nguồn ngân sách nhà nước (%)	71,2	64,5	60,6
% nguồn ngoài ngân sách nhà nước (%)	28,9	35,5	39,4

TÓM TẮT

Bài viết đã chỉ rõ hiện trạng của những vấn đề tài chính trong giáo dục, trong đó tập trung xác định các nguồn tài chính chủ yếu: trong nước, quốc tế và đưa ra một số dự báo tổng hợp về tài chính cho giáo dục và đào tạo đến năm 2010.

SUMMARY

The article clearly presents the financial issues of education, and concentrate identifies the main financial resources: domestic, international and it gives out some generally forecasts of financial for education and training for 2010.

VẤN ĐỀ XÂY DỰNG CƠ SỞ VẬT CHẤT KỸ THUẬT TRƯỜNG HỌC TRONG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010

TRẦN THANH BÌNH

1. Mục tiêu chiến lược và vai trò của cơ sở vật chất kỹ thuật

Trong phần mở đầu của Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2002 (Ban hành kèm theo Quyết định số 201/2001/QĐ-TTg ngày 28 tháng 12 năm 2001 của Thủ tướng Chính phủ) đã trích dẫn mục tiêu tổng quát của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010 trong Văn kiện Đại hội IX của Đảng Cộng sản Việt Nam: “Đưa đất nước ta ra khỏi tình trạng kém phát triển, nâng cao rõ rệt đời sống vật chất, văn hóa, tinh thần của nhân dân, tạo nền tảng để đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại hoá”, “Con đường công nghiệp hoá, hiện đại hoá của nước ta cần và có thể rút ngắn thời gian so với các nước đi trước, vừa có những bước tuần tự, vừa có những bước nhảy vọt v.v.” và khẳng định:

“Để đạt được các mục tiêu trên, giáo dục và khoa học-công nghệ có vai trò quyết định, nhu cầu phát triển giáo dục là rất bức thiết”, đồng thời nêu rõ “Chiến lược phát triển giáo dục năm 2001 - 2010 xác định mục tiêu, giải pháp và các bước đi theo phương châm đa dạng hoá, chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, xây dựng một nền giáo dục có tính thực tiễn và hiệu quả, tạo bước chuyển mạnh mẽ về chất lượng, đưa nền giáo dục nước ta sớm tiến kịp các nước phát triển trong khu vực, nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài, góp phần đắc lực thực hiện các mục tiêu của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001 - 2010”.

Một trong năm giải pháp được đề ra là *“Tăng cường nguồn tài chính, cơ sở vật chất cho giáo dục”.*

Trong phạm vi bài viết này, tôi xin tập trung vào giải pháp này từ góc độ của những người làm công tác nghiên cứu xây dựng cơ sở vật chất trường học.

Theo số liệu thống kê chính thức đầu năm 2001 - 2002, tổng số học sinh, sinh viên trong cả nước là gần 23 triệu. Trong đó: Học sinh mầm non gần 2,5 triệu; học sinh phổ thông gần 18 triệu; học sinh trung học chuyên nghiệp 271.000; sinh viên đại học, cao đẳng: 1 triệu; học sinh học nghề gần 800.000 và khoảng hơn 400.000 học sinh học tập theo phương thức không chính quy.

Như vậy, với năm học 1995 - 1996, số lượng trên tăng khoảng 24%, trong đó có những bậc học tăng mạnh (hơn gấp đôi) như cao đẳng, đại học, trung học phổ thông và trung học cơ sở, đặc biệt là học nghề.

Công cuộc đổi mới ở nước ta cũng đã từng bước làm thay đổi diện mạo hệ thống giáo dục cả về lượng lẫn về chất. Đổi mới nội dung, áp dụng công nghệ đào tạo tiên tiến, xác định những mô hình trường mới, tất cả nhằm nâng cao chất lượng đào tạo trong các cấp học, đáp ứng những yêu cầu to lớn mà nền kinh tế quốc dân đặt ra cho ngành giáo dục - đào tạo. Bên cạnh những yếu tố nội dung giảng dạy và đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất kỹ thuật trường học đóng một vai trò quan trọng, cùng với 2 yếu tố trên trở thành 3 yếu tố quyết định tới chất lượng giáo dục.

Báo cáo chính trị của Đại hội Đảng lần thứ IX (4-2001) đã xác định: *“Tiếp tục nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đổi mới nội dung, phương pháp dạy và học, hệ thống trường lớp và hệ thống quản lý giáo dục”*; thực hiện *“chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa”*.

Kết luận của Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương khoá IX về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII đã xác định: *“Xóa lớp học 3 ca. Thực hiện kiên cố hoá trường lớp sau 5 năm và đạt chuẩn quốc gia hầu hết các trường học sau 10 năm. Dành đủ đất cho xây dựng phát triển trường học, nhất là ở nông thôn. Triển khai nhanh chủ trương xây dựng ký túc xá cho sinh viên và nơi ở cho giáo viên được điều động đến công tác ở vùng khó khăn”*.

Hiện trạng cơ sở vật chất trường học của chúng ta như trên đã nêu, đã có những bước tiến đáng kể trong hơn 10 năm qua ở mọi cấp học từ tiểu học đường (nhà trẻ mẫu giáo) cho tới đại học và sau đại học. Xóa ca 3 ở phổ thông, loại trừ tranh tre nứa lá ở mọi cấp học và phấn đấu xây dựng cơ sở vật chất kỹ thuật trường học.

Tuy nhiên, với quy mô tăng nhanh, điểm xuất phát lại ở một mức độ quá thấp, thực trạng cơ sở vật chất trường học của chúng ta còn quá bất cập so với yêu cầu trên về cả hai mặt lượng và chất.

2. Khái quát về cơ sở vật chất trường học ở nước ta hiện nay

2.1. Thiếu về số lượng

Theo số liệu thống kê giáo dục đầu năm học, riêng khối học mầm non và phổ thông cả nước có 34.530 trường, chia ra 638.108 lớp với 451.467 phòng học, trong đó còn 65.360 phòng học tạm thời tranh tre nửa lá (chiếm 14,47%, trong đó phổ thông chiếm tới 17%).

Tuy số phòng học xây dựng mới hàng năm đều tăng, riêng năm 2001 cả nước đã xây dựng được hơn 20.000 phòng học các loại cho các ngành học, cấp học, nhưng số phòng học tạm thời tranh tre nửa lá vẫn còn nhiều (chiếm tỷ lệ 15% tổng số phòng học hiện có), số phòng học mới xây dựng thêm hàng năm chỉ đáp ứng yêu cầu thay thế số phòng học tạm thời không còn sử dụng được và thanh toán dần số phòng học phải sử dụng học 3 ca/ngày. Mặt khác, hàng năm số phòng học bị phá hỏng do bão lụt cũng khá nhiều, nên số phòng học hiện có của các ngành học, bậc học vẫn còn thiếu so với yêu cầu phát triển giáo dục, thực hiện chủ trương phổ cập trung học cơ sở và triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới.

Bên cạnh đó, hiện còn 2.026 phòng học phải sử dụng 3 ca/ngày.

Đặc biệt đối với các bậc học cao đẳng và đại học, sự thiếu hụt chỗ học, phòng học, chỗ ở cho sinh viên so với sự gia tăng quy mô đã ở mức báo động (diện tích phòng học mới đạt bình quân dưới 3m^2 /sinh viên so với mục tiêu tối thiểu 6m^2 /sinh viên; chỗ ở đáp ứng dưới 30% nhu cầu).

2.2. Thiếu về chất lượng chỗ học

Số liệu thống kê cho thấy các trường học hiện nay phần lớn mới chỉ có những phòng học thông thường, các công trình kiến trúc khác như phòng học bộ môn, phòng thư viện, phòng thí nghiệm, nhà tập, sân chơi, văn phòng làm việc, công trình vệ sinh, nước sạch v.v. còn thiếu nhiều. Số trường xây dựng được đủ hoặc gần đủ những công trình kiến trúc theo quy định trong điều lệ trường phổ thông quy định về trường chuẩn quốc gia mới có khoảng 10% tổng số trường.

Chất lượng xây dựng các phòng học và trường của các địa phương không đồng đều, các thành phố lớn, các tỉnh Đồng bằng Bắc Bộ và Bắc Trung Bộ có số trường xây dựng kiên cố nhiều hơn các tỉnh miền núi, vùng Đông Bắc, Tây Nguyên và Đồng bằng sông Cửu Long.

Ở đây cần phải nhấn mạnh rằng, nếu gọi việc xóa tranh tre nứa lá, lớp học ca 3 như một mục tiêu cấp bách để đảm bảo nhu cầu tối thiểu thì việc đảm bảo chất lượng chỗ học mới thật sự đáp ứng mục tiêu “*Chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá*” trong giáo dục. Bởi chính chất lượng chỗ học góp phần đảm bảo cho chất lượng dạy và học.

Trong xây dựng cơ bản hiện nay, tỷ trọng lớp học đơn thuần vẫn chiếm tuyệt đối. Ngay từ quan niệm của khá

nhiều người có trách nhiệm, xây dựng trường học đồng nghĩa với xây dựng chỗ học. Khái niệm "trường ra trường, lớp ra lớp" hiểu theo nghĩa tích cực đã không được chú trọng cho một chất lượng toàn diện. Tình hình đầu tư thiết bị dạy học cũng không được cải thiện bao nhiêu. Một mặt chưa có tỷ trọng đầu tư tương ứng (các dự án mới được duyệt ở mức trang bị đồ gỗ chiếm 5% vốn xây lắp trong khi trang bị thiết bị chủ yếu là 7,2% và thiết bị dạy học cơ bản phải chiếm tới 30% đối với các trường cao đẳng sư phạm). Mặt khác khi vỏ kiến trúc thích ứng còn chưa có thì việc đầu tư cho thiết bị nếu có cũng rất kém hiệu quả. Như vậy hậu quả là "học đã chạy" sẽ không tránh khỏi "dạy cũng chạy".

Cũng không phải ngẫu nhiên mà học sinh của chúng ta thường đạt những thành tích quốc tế trong lĩnh vực khoa học cơ bản, những lĩnh vực mang nhiều tính lý thuyết ít có thực nghiệm, không đòi hỏi có hệ thống trang thiết bị dạy học hiện đại.

Một khía cạnh đáng chú ý khác là theo số liệu thống kê như đã nêu ở trên, trong vòng 5 năm quy mô tăng mạnh ở các cấp học cao (trung học cơ sở 45%, trung học phổ thông 128%, đại học và cao đẳng tăng tới 135%). Và cũng chính ở các cấp học cao này, tỷ trọng diện tích học tập ngoài lớp học lý thuyết thông thường lớn hơn rất nhiều trong cơ cấu diện tích tiêu chuẩn cần có để đảm bảo chất lượng chỗ học.

2.3. Những tồn tại chính trong cơ sở vật chất của một số cấp học

Học sinh ở tiểu học: Với quy mô 9.337.000 học sinh

hiện có 216.835 phòng học, trong đó có 35.517 phòng học tạm thời tranh tre nứa lá (16%) và 897 phòng học còn phải học 3 ca.

Ngoài số lượng chỗ học phải đáp ứng trên, để phục vụ cho chương trình mới và chủ trương học hai buổi một ngày ở bậc tiểu học, chất lượng chỗ học đòi hỏi phải có những diện tích dành cho các môn ngoại khoá, thể dục, nhạc, hoạ và các diện tích phục vụ cho mục đích bán trú. Bên cạnh đó, các khái niệm "học mà chơi - chơi mà học" cần có trong cấp học này đòi hỏi những không gian ngoài lớp học rất lớn.

Ở trung học cơ sở: Với quy mô 6.254.000 học sinh, có 102.175 phòng học, trong đó phòng học tạm chiếm 14% (13.846 phòng) và 913 phòng phải học 3 ca.

Bên cạnh đó, các diện tích dành cho thực hành, thí nghiệm, phòng học bộ môn, thư viện v.v. vốn chiếm một tỷ trọng lớn trong cơ cấu diện tích học tập (30÷40%) thì còn thiếu rất nhiều. Đồng thời các diện tích dành cho hướng nghiệp, giáo dục thể chất đạt một tỷ lệ rất thấp theo yêu cầu.

Ở bậc học trung học phổ thông: Với quy mô 2.334.000 học sinh và 33.657 phòng học, trong đó còn 1.995 phòng học tạm (6%) và 103 phòng học ca 3. Ở bậc học này, chỉ số báo động không phải là số lượng chỗ học mà là chất lượng chỗ học với các diện tích học tập khác trong cơ cấu. Ở đây, số phòng học theo bộ môn đã chiếm một tỷ trọng lớn. Đáp ứng cho công nghệ dạy và học theo mô hình phân ban thông dụng ở cấp học này đòi hỏi phải có một tổ chức không gian với các cơ cấu chức năng tương ứng (trong thiết kế được gọi là dây chuyền "tĩnh" cho học và "động" cho dạy - dạng lớp

học cố định chuyển sang phòng học theo bộ môn, “động” cho “học” và “tĩnh” cho “dạy”).

Như vậy, những nhu cầu về diện tích cho một ngôi trường toàn diện sẽ rất lớn so với hiện tại.

Ở bậc học đại học và cao đẳng: Các chỉ số về cơ sở vật chất ở mức đáng báo động cả về số lượng lẫn chất lượng. Không tính đến khối trường dân lập, nơi phần lớn không có những điều kiện học bình thường ở những diện tích không dành cho giảng dạy đại học, thì chỉ tiêu diện tích bình quân so với yêu cầu còn quá thấp. Đồng thời vấn đề chất lượng chỗ học thể hiện trên các danh mục diện tích ngoài lớp học lý thuyết còn thiếu vắng khá nhiều. Nếu biết rằng tỷ trọng trung bình các giảng đường lớp học lý thuyết chung trong trường đại học chiếm không quá 15% và ở các khoa không quá 30% đối chiếu với hiện trạng thì sẽ thấy sự thật về chất lượng chỗ học của ta ở mức nào.

2.4. Một số tồn tại chung

Trước hết phải nói về *đất dành cho trường học*. Kết luận của Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương khoá IX về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII đã xác định “*Dành đủ đất cho xây dựng phát triển trường học, nhất là ở nông thôn*”. Khi đề cập đến từng cấp học ở phần trên đều thấy một sự thiếu hụt đất để đáp ứng cho yêu cầu hoạt động tối thiểu trước mắt, lại càng khó khăn cho yêu cầu phát triển của bản thân trường và nhu cầu của xã hội.

Cũng cần nói rằng, về tiêu chuẩn diện tích, nếu chúng

ta mong muốn có những cơ sở giáo dục và đào tạo với chất lượng ngang tầm thế giới và khu vực thì cũng cần phải thấy rằng về cơ sở vật chất kỹ thuật, tiêu chuẩn của ta còn thấp so với các nước. Ở các bậc học phổ thông là các chỉ số về lớp học, về diện tích phụ trợ, đặc biệt về diện tích đất. Ở bậc học đại học và cao đẳng, mức phần đầu diện tích học của ta là $6\text{m}^2/\text{sinh viên}$ trong khi bình quân tối thiểu ở các nước là $9\text{-}10\text{m}^2/\text{sinh viên}$. Ở bậc học này tỷ trọng diện tích dành cho nghiên cứu khoa học, thư viện của các nước là rất lớn cùng với các dạng công trình khác là bắt buộc.

Suất đầu tư của một trường bình thường là 8.000 USD/sinh viên, còn ở ta những dự án đề xuất được duyệt trong giai đoạn đến năm 2005 mới đạt ở mức khiêm tốn - khoảng $4.000 \div 5.000$ USD/sinh viên.

3. Một số kết luận và kiến nghị

Trên đây là một số ý kiến xung quanh vấn đề cơ sở vật chất trường học liên quan tới nhóm giải pháp thứ 5 "*Tăng cường nguồn tài chính, cơ sở vật chất cho giáo dục*" thuộc các giải pháp phát triển giáo dục trong Chiến lược.

Qua phân tích thực trạng và đối chiếu với mục tiêu xin rút ra một số kết luận mang tính kiến nghị:

1. Để thực hiện được các mục tiêu về cơ sở vật chất trong Chiến lược, để giải pháp có tính khả thi cần có hệ thống chương trình mục tiêu cụ thể với kinh phí tương ứng.
2. Học tập và rút kinh nghiệm các chương trình mục tiêu về giáo dục trước đây, đặc biệt đối với 2 chương trình

có tỷ trọng xây dựng cơ sở vật chất cao như chương trình 4 và 7 trước đây.

3. Cần có một chương trình nghiên cứu mang tính đồng bộ từ khảo sát đến thực nghiệm, từ hệ thống tiêu chuẩn đến quy hoạch mạng lưới trường trên từng địa hình, địa bàn, vùng lãnh thổ.

4. Đầu tư xây dựng cơ sở vật chất trường học cần chú trọng tới tính đồng bộ, nhất là trong điều kiện còn khó khăn về kinh tế.

5. Trong các yêu cầu về trường chuẩn quốc gia, các cấp học cũng như tiêu chí thành lập trường - *tiêu chí về cơ sở vật chất* phải được coi như một trong những yêu cầu bắt buộc và quan trọng nhất.

6. Các cải cách về nội dung, phương pháp và đổi mới công nghệ trường học đều phải được xem xét toàn diện, trong đó khả năng đáp ứng bằng cơ sở vật chất vỏ kiến trúc và thiết bị dạy học phải được coi như yếu tố đảm bảo cho tính khả thi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tài liệu (ngành Giáo dục và Đào tạo thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khoá VIII) và Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX) của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2. Đề án "*Kiên cố hoá trường học phục vụ triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới*".

3. *Tư liệu khảo sát nghiên cứu, tiêu chuẩn thiết kế Viện Nghiên cứu Thiết kế Trường học.*

TÓM TẮT

Bài viết đề cập đến những nội dung sau:

- Mục tiêu chiến lược và vai trò của cơ sở vật chất kỹ thuật trường học trong chiến lược phát triển giáo dục.
- Hiện trạng cơ sở vật chất kỹ thuật cho trường học được thể hiện:
 - + Hiện trạng về số lượng
 - + Hiện trạng về chất lượng
- Một số giải pháp tăng cường cơ sở vật chất kỹ thuật cho trường học nhằm thực hiện mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục.

SUMMARY

The article mentions some contents as follows:

- Strategic aims and the role of school's material – technology in education development strategies
 - The state of material – technology of school are expressed in:
 - + Quantitative
 - + Qualitative
- Solutions to improve material – technology for school in order to carry out the objects that was mentioned in education development strategies.

PHẦN IV

**CHÍNH SÁCH VÀ GIẢI PHÁP
PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC MẦM NON
VÀ PHỔ THÔNG**

GIÁO DỤC MẦM NON: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

LÊ THỊ ÁNH TUYẾT

Những năm gần đây, giáo dục mầm non được xác định là vấn đề có tầm chiến lược lâu dài trong việc phát triển nguồn nhân lực có chất lượng cao cho đất nước. Thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII "xây dựng hoàn chỉnh và phát triển bậc học mầm non cho hầu hết trẻ em trong độ tuổi. Phổ biến kiến thức nuôi dạy trẻ cho các gia đình" và Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX là "Chăm lo phát triển giáo dục mầm non", cán bộ giáo viên giáo dục mầm non đã nỗ lực phấn đấu, quyết tâm đổi mới, phát triển sự nghiệp giáo dục mầm non và đạt được những kết quả đáng trân trọng.

Quy mô giáo dục mầm non ngày càng tăng, kết thúc năm học 2001-2002 tổng số trẻ trong các cơ sở giáo dục mầm non là 3.338.257 cháu, chiếm 30,3 % số trẻ trong độ tuổi. Trong đó:

+ Trẻ đi nhà trẻ (0-3 tuổi): 481.087 cháu, chiếm 13,6 % số trẻ trong độ tuổi.

+ Trẻ đi học mẫu giáo (3-5 tuổi): 2.857.170 cháu, chiếm 58,5 % số trẻ trong độ tuổi.

+ Trẻ 5 tuổi đi học mẫu giáo: 1.267.900 cháu, chiếm 88,8 % số trẻ trong độ tuổi.

So với năm học 1993-1994 số trẻ mầm non ra lớp tăng 1,67 lần.

Cùng với việc tăng quy mô, mạng lưới trường, lớp mầm non đã được củng cố, phát triển rộng khắp trong cả nước. Tính đến ngày 30-5-2002 cả nước có 182 nhà trẻ, 18.275 nhóm trẻ (kể cả nhóm trẻ gia đình), 10.381 trường mẫu giáo, mầm non với 83.356 lớp mẫu giáo.

Việc đa dạng hoá các loại hình giáo dục mầm non những năm qua đã góp phần hình thành hệ thống trường mầm non ngoài công lập, bao gồm: các trường bán công, dân lập, tư thục, nhóm trẻ gia đình... Tính đến tháng 6-2002 cả nước có 5.353 trường ngoài công lập, chiếm 57% tổng số trường; riêng trường lớp mầm non tư thục thu hút khoảng 7% số trẻ đến các cơ sở giáo dục mầm non¹.

Chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ đã có những chuyển biến tích cực. Nội dung, phương pháp giáo dục mầm non đã được đổi mới theo nguyên tắc học thông qua chơi, qua các hoạt động tích cực của trẻ. Nội dung học tập được tích hợp theo các chủ điểm. Môi trường học tập được thiết kế thành các góc, tạo điều kiện tối ưu cho trẻ được hoạt động, hình thức học tập, bao gồm: học chung cả lớp, học theo nhóm và cá nhân. Quá trình đổi mới phương pháp đã và

1. Nguồn: Vụ Giáo dục mầm non.

đang là tiền đề trực tiếp cho việc đổi mới toàn diện chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mầm non trong những năm tới, tạo điều kiện cho trẻ phát huy hết tiềm năng vốn có của nó, góp phần chuẩn bị nguồn nhân lực có chất lượng cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Đặc biệt tỷ lệ suy dinh dưỡng ở trẻ em dưới 5 tuổi trong hệ thống giáo dục mầm non thấp hơn nhiều so với cộng đồng (19,5 % so với 31,8 %)¹.

Cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục mầm non tuy còn thiếu thốn song đang từng bước được cải thiện. Hệ thống trường trọng điểm cấp tỉnh, huyện (khoảng 600 trường) đang thực sự là nòng cốt về mô hình cơ sở vật chất, quản lý và chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ mầm non cho diện đại trà học tập và làm theo. Hệ thống trường chuẩn quốc gia đang dần được hình thành, tạo đà cho việc nâng chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ thơ toàn diện. Nhiều nơi cấp uỷ đảng, chính quyền địa phương đã quan tâm chỉ đạo, hỗ trợ kinh phí, điều kiện về cơ sở vật chất, kết hợp với việc huy động sự tham gia, đóng góp của cộng đồng trong việc tăng cường cơ sở vật chất trường học cho giáo dục mầm non. Tính riêng trong năm học 2001 - 2002, đã xây mới được 5.549 phòng học, cải tạo nâng cấp 11.092 phòng, nhóm và mua sắm bổ sung trang thiết bị, với tổng số kinh phí trên 586 tỷ đồng, tăng gấp 2 lần so với cùng kỳ năm học trước. Trong đó nguồn từ Nhà nước chiếm 58%, nhân dân đóng góp 28%, nguồn khác 14%.

1. Nguồn: Số liệu năm 2001-2002 của Vụ Giáo dục mầm non và Viện Dinh dưỡng quốc gia.

Hệ thống các trường, khoa sư phạm mầm non từng bước được kiện toàn, có đủ năng lực và điều kiện để đào tạo bồi dưỡng giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục mầm non trong mười năm tới. Cả nước hiện có 145.000 giáo viên mầm non, trong đó giáo viên ngoài biên chế gần 94.000 người, chiếm 65%. Riêng khu vực nông nghiệp có 70.000 giáo viên ngoài biên chế, chiếm 77% so với tổng số giáo viên mầm non diện nông nghiệp. Về chất lượng đội ngũ, số giáo viên mầm non có trình độ đào tạo đạt chuẩn (trung cấp) gần 60%, trên chuẩn (cao đẳng, đại học) là 6%.

Tuy nhiên, đời sống giáo viên mầm non ngoài biên chế hiện đang là vấn đề bức xúc của toàn xã hội. Nhận thức được những khó khăn và cố gắng của đội ngũ giáo viên mầm non, đến nay đã có 49 tỉnh, thành phố thực hiện chế độ trợ cấp hàng tháng cho giáo viên.

Đạt được những thành tựu trên, trước hết là sự quan tâm, lãnh đạo của Đảng, Chính phủ đối với giáo dục mầm non, sự tích cực thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII, Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI của cấp uỷ đảng và chính quyền địa phương các cấp, sự chỉ đạo đúng hướng của Bộ Giáo dục và Đào tạo, sự nỗ lực của cán bộ giáo viên mầm non. Đặc biệt ngày 25-6-2002 vừa qua Thủ tướng Chính phủ đã chủ trì hội nghị về giáo dục mầm non. Hội nghị nhằm đánh giá sự phát triển của giáo dục mầm non trong những năm vừa qua và đưa ra các giải pháp phát triển giáo dục mầm non những năm tới.

Tuy nhiên, trước mắt giáo dục mầm non còn rất nhiều khó khăn và thách thức:

Cơ sở vật chất, trường lớp, trang thiết bị thiếu về số lượng, xuống cấp về chất lượng, nhất là giáo dục mầm non ngoài công lập. Ước tính trên toàn quốc chỉ có 25% lớp học đạt yêu cầu về nhà cửa, đồ dùng, đồ chơi, trang thiết bị. Toàn quốc còn 545 xã không có trường lớp (trắng) hoặc chỉ có 1 lớp mầm non - tập trung ở các xã đặc biệt khó khăn và khoảng 15.000 phòng học tạm (tranh, tre, nứa lá), 4.750 phòng học nhờ, phòng học tạm.

Đội ngũ giáo viên thiếu và chưa đáp ứng được nhu cầu về chất lượng. Hiện nay thiếu khoảng 20.000 giáo viên, trên 30% giáo viên chưa qua đào tạo hoặc đào tạo ngắn hạn. Đời sống giáo viên, đặc biệt là giáo viên ở nông thôn, ngoài công lập còn nhiều khó khăn, thu nhập thấp, không được tham gia bảo hiểm. Còn có tới 1.761 hiệu trưởng mầm non chưa được tuyển dụng vào biên chế theo Quyết định 133/HĐBT ngày 17-8-1982 của Hội đồng Bộ trưởng (nay là Chính phủ) và khoảng 7.000 - 10.000 giáo viên mầm non lớn tuổi nhiều năm gắn bó với nghề, chưa đạt trình độ chuẩn do trước đây không có điều kiện học tập nâng cao trình độ, nay không đủ điều kiện để hưởng các chế độ lương và bảo hiểm theo quy định.

Giáo dục mầm non phát triển không đồng đều giữa các khu vực, vùng miền, tạo ra khoảng cách lớn trong việc hưởng thụ các dịch vụ mầm non. Nếu như ở thành phố, thị trấn, thị xã điều kiện phòng học và thiết bị, đồ chơi khá phong phú, thì ở vùng sâu, vùng xa, các xã đặc biệt khó khăn hoặc là không có nhóm lớp mầm non hoặc chỉ là phòng học tạm gắn với tiểu học, hầu như không có thiết bị, đồ chơi, bàn ghế thiếu, nếu có thường là không đúng quy cách.

Nguyên nhân của những tồn tại nói trên là:

Ngân sách nhà nước đầu tư cho giáo dục mầm non trong nhiều năm qua còn nhiều hạn chế, chưa có sự bình đẳng giữa các bậc học và các loại hình. Đơn cử như năm 1995 tỷ trọng cho cho giáo dục mầm non chỉ là 4,2% ngân sách chi cho giáo dục phổ thông, trong khi tiểu học là 32,3% và trung học cơ sở 19,6%; các con số đó tương ứng của năm 1997 là 5,4%; 35,3% và 19,4%¹.

Kiến thức của các bậc cha mẹ trong việc nuôi, dạy trẻ, đặc biệt là trẻ dưới 5 tuổi còn nhiều hạn chế. Nền kinh tế thị trường tăng thêm áp lực cho các gia đình nghèo, hạn chế cơ hội đến trường của trẻ em, đặc biệt là trẻ em gái.

Cơ chế xã hội hoá giáo dục mầm non chưa rõ, vai trò chỉ đạo của uỷ ban nhân dân các cấp, trách nhiệm của các ban, ngành, tổ chức và nhân dân chưa được thể chế hoá một cách cụ thể, đồng bộ trong các văn bản của Nhà nước.

Để vượt qua được những thách thức trên, thực hiện kết luận của Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX là: mở rộng hệ thống trường, lớp mầm non trên mọi địa bàn dân cư, đặc biệt ở miền núi, vùng dân tộc thiểu số, nông thôn. Giáo dục mầm non cần thực hiện nhiều giải pháp đồng bộ để phát triển giáo dục như giải pháp về: đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục; đổi mới công tác quản lý giáo dục; tăng cường các điều kiện dạy và học; đội ngũ, cơ sở vật chất cho giáo dục mầm non; đẩy mạnh xã

1. Nguồn: Vụ Kế hoạch tài chính, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

hội hoá và hợp tác quốc tế trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo, v.v.. Trong các giải pháp trên, 3 giải pháp then chốt đối với giáo dục mầm non hiện nay là:

1. Xây dựng đội ngũ giáo viên mầm non

Hiện nay, số giáo viên mầm non ngoài biên chế chiếm tới 2/3 tổng số giáo viên mầm non. Quyết tâm của Đảng và Chính phủ trong thời gian tới là "Có chính sách xét giáo viên mầm non vào biên chế, trước hết ở các vùng khó khăn. Khi chuyển giáo viên mầm non sang chế độ viên chức sẽ thực hiện ký hợp đồng lao động dài hạn, có bảo hiểm y tế và bảo hiểm xã hội"¹. Đối với các cơ sở giáo dục mầm non bán công ở nông thôn, nếu nguồn thu theo quy định không đủ để chi trả lương và các chế độ kèm theo cho giáo viên (làm việc theo chế độ hợp đồng) thì phần còn thiếu được ngân sách nhà nước hỗ trợ thêm, đảm bảo lương của các giáo viên này không thấp hơn mức lương tối thiểu do Nhà nước quy định. Đồng thời trình độ giáo viên cũng cần được nâng lên, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục mầm non. Phấn đấu đến năm 2010 có từ 65-70% giáo viên mầm non đạt chuẩn đối với các xã đặc biệt khó khăn và xã nghèo; 95-100% đạt chuẩn đối với các vùng còn lại.

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2002, tr. 54.

2. Đổi mới phương pháp, cải tiến nội dung chương trình và trang thiết bị chăm sóc - giáo dục mầm non đồng bộ với giáo dục phổ thông

Nếu như mục tiêu của đổi mới giáo dục phổ thông là tăng cường giáo dục tư duy sáng tạo, năng lực tự học, tự tu dưỡng, tự tạo việc làm, thì mục tiêu của giáo dục mầm non là chăm sóc sức khỏe, phát triển thể lực cho trẻ, tạo cơ hội cho trẻ phát triển hết tiềm năng vốn có của nó, dạy trẻ cách khám phá thực tiễn thông qua các hoạt động vui chơi, tập quan sát, tập suy nghĩ, tập làm, v.v.. Giáo dục mầm non sẽ là bậc học khởi đầu cho việc tạo tiềm năng phát triển về thể lực, về phẩm chất tư duy cho trẻ. Do vậy, chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ sẽ được xây dựng theo hướng tiếp cận thực tiễn, chú ý dạy kỹ năng hành động cho trẻ, tích hợp các nội dung theo chủ điểm, trẻ được tăng cường hoạt động thông qua hoạt động nhóm, hoạt động cá nhân.

Để đáp ứng mục tiêu trên, cần có sự đổi mới trong công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị đồ chơi cho giáo dục mầm non. Việc xây dựng danh mục thiết bị đồ dùng, đồ chơi cho giáo dục mầm non, xây dựng tiêu chuẩn đối với một lớp mẫu giáo, một nhóm trẻ gia đình, các yêu cầu đối với trường mầm non đạt chuẩn quốc gia đã được bắt đầu từ thập kỷ 90 nay đang được bổ sung và hoàn thiện.

3. Đổi mới công tác quản lý giáo dục mầm non

Để đáp ứng được đòi hỏi mới của thực tiễn, thực hiện

sự chỉ đạo của Chính phủ đối với giáo dục mầm non, công tác quản lý giáo dục mầm non cần phải đổi mới theo hướng:

- Nâng cao vai trò lãnh đạo của Đảng và chính quyền các cấp đối với công tác giáo dục mầm non.

- Thể chế hoá vai trò, nhiệm vụ, trách nhiệm của lãnh đạo chính quyền, các ban, ngành, đoàn thể ở các cấp.

- Ban hành các văn bản pháp lý để chỉ đạo phát triển giáo dục mầm non trong giai đoạn mới.

- Quy định chuẩn cho một số vấn đề (cơ sở vật chất trường, lớp, đội ngũ...) về giáo dục mầm non để các địa phương vận dụng, thực hiện.

Kết quả của Hội nghị Chính phủ về giáo dục mầm non (ngày 25-6-2002), Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khóa IX về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về phương hướng phát triển giáo dục - đào tạo, khoa học - công nghệ từ nay cho đến 2005 - 2010 là một mốc mới cho sự nghiệp phát triển giáo dục mầm non. Với quyết tâm cao của Đảng, Chính phủ, toàn ngành tiếp tục phấn đấu thực hiện tốt các mục tiêu, các giải pháp trên chắc chắn sẽ tạo ra sự chuyển biến mạnh mẽ về giáo dục mầm non trên phạm vi toàn quốc.

TÓM TẮT

Bài viết đã nêu bật một số nội dung sau:

- Vai trò của ngành giáo dục mầm non trong hệ thống giáo dục quốc dân.

- Hiện trạng giáo dục mầm non.

- Một số giải pháp then chốt để phát triển giáo dục mầm non:
- 1. Xây dựng đội ngũ giáo viên;
- 2. Đổi mới nội dung và phương pháp giáo dục mầm non;
- 3. Đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị chăm sóc và trang thiết bị mầm non đồng bộ với giáo dục phổ thông;
- 4. Đổi mới công tác quản lý giáo dục mầm non.

SUMMARY

The article sets off some certain of contents as follows:

- The role of the early childhood education in the national education system.
- The state of the early childhood education.
- Some of key solutions to develop the early childhood education:
 1. Setting up the staff;
 2. Renovating the content and teaching methods;
 3. Investing the well – equipped for the early childhood education that can be synchronize secondary education;
 4. Renovating the management of early childhood education.

CÁCH TIẾP CẬN XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH CHĂM SÓC VÀ GIÁO DỤC TRẺ MẦM NON

PHẠM MAI CHI

Thực hiện chủ trương đổi mới giáo dục và đào tạo của Đảng và Chính phủ, trong những năm gần đây, bậc mầm non đang triển khai thí điểm đổi mới hình thức tổ chức hoạt động giáo dục trong các trường lớp mẫu giáo; trung tâm nghiên cứu giáo dục mầm non (Viện Khoa học giáo dục) cũng đang bắt đầu chu trình nghiên cứu mới nhằm đề xuất chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mẫu giáo 3 - 6 tuổi, đáp ứng giai đoạn phát triển mới của đất nước.

Nghiên cứu xây dựng cơ sở khoa học cho việc đổi mới chương trình, trong đó có việc xác định hệ thống các thuật ngữ, khái niệm và lựa chọn cách tiếp cận cho việc xây dựng chương trình khung quốc gia là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của đề tài.

Trong bài này chúng tôi hy vọng sẽ cung cấp một số kinh nghiệm cho việc xây dựng chương trình mới phù hợp với Việt Nam và có thể đưa giáo dục mầm non ở nước ta nhanh chóng hội nhập với giáo dục mầm non ở

các nước khác trong khu vực và thế giới.

1. Một số cách tiếp cận xây dựng chương trình và khái niệm thuật ngữ

Có nhiều cách tiếp cận xây dựng chương trình giáo dục nói chung, cũng như có nhiều định nghĩa về chương trình giáo dục. Dưới đây là một số khái niệm thuật ngữ trong giáo dục mầm non thường được sử dụng.

1.1. Chương trình giáo dục

Chương trình là một *bản thiết kế tổng thể* cho hoạt động giáo dục, cho ta biết mục đích, mục tiêu giáo dục, *các nội dung cốt lõi*, chỉ rõ *những kết quả mong đợi ở người học (trẻ em)*, phác họa ra *quy trình* cần thiết để thực hiện nội dung giáo dục, *các phương pháp giáo dục và các cách thức kiểm tra đánh giá* kết quả giáo dục; tất cả được sắp xếp theo một *thời gian biểu hợp lý, khoa học*. Định nghĩa này của Tim Wentling (1993) phản ánh đầy đủ những thành phần cần thiết của một chương trình chăm sóc giáo dục trẻ mầm non.

1.2. Các cách tiếp cận trong thiết kế chương trình

Có ba cách tiếp cận khác nhau trong việc xây dựng chương trình đào tạo: 1) Tiếp cận nội dung; 2) Tiếp cận mục tiêu; và 3) Tiếp cận quá trình hay phát triển. Ba cách tiếp cận này thể hiện ba quan điểm khác nhau về giáo dục, do vậy, khi xây dựng chương trình đào tạo cũng có những điểm khác nhau. Chính vì vậy, khi tiến hành xây dựng chương trình đào tạo trước hết phải lựa chọn cách tiếp cận,

rồi từ đó quyết định các bước đi thích hợp tiếp theo.

Ở đây chúng tôi sẽ giới thiệu ***cách tiếp cận quá trình hay phát triển*** được nhiều nước sử dụng trong xây dựng chương trình giáo dục trẻ từ 0-8 tuổi, có thể áp dụng ở nước ta.

1.3. Khái niệm chương trình "phù hợp với sự phát triển của trẻ" thể hiện ở hai mặt: phù hợp theo độ tuổi và phù hợp về cá thể.

- ***Phù hợp theo độ tuổi***: trong 8 năm đầu của cuộc đời, sự tăng trưởng và phát triển (về các lĩnh vực phát triển thể chất, tình cảm, xã hội và nhận thức) của trẻ em tuân theo những quy luật và trình tự chung, có thể dự đoán được. Do vậy, chương trình giáo dục sẽ cung cấp một khung gồm những nội dung cốt lõi cần thiết, từ đó giáo viên sẽ lựa chọn, chuẩn bị môi trường học và lên kế hoạch các hoạt động, trải nghiệm cho phù hợp với trẻ ở lớp.

- ***Phù hợp cá thể***: mỗi trẻ là một cá thể phát triển với mô hình và nhịp độ tăng trưởng riêng cũng như nhân cách, kiểu học và xuất phát điểm gia đình không giống nhau. Chương trình cần đáp ứng những sự khác nhau của từng cá thể.

2. Một số đặc điểm của chương trình phù hợp với sự phát triển của trẻ

Chương trình giáo dục phù hợp với sự phát triển của trẻ em (chương trình phù hợp phát triển) được thiết kế để phù hợp với độ tuổi của trẻ em trong nhóm và được thực hiện với sự chú ý đến các nhu cầu, hứng thú, trình độ

phát triển khác nhau của từng cá thể trẻ em. Khi xây dựng chương trình theo cách tiếp cận này cần chú ý những điểm sau:

2.1. Chương trình phù hợp phát triển trên thực tế là việc cung cấp tất cả các hoạt động nhằm phát triển trẻ một cách tổng thể về thể chất, tình cảm, xã hội và nhận thức, thông qua cách tiếp cận tích hợp. Mục đích và mục tiêu của chương trình cũng phải thể hiện các mặt phát triển trẻ phù hợp với độ tuổi. Việc học của trẻ được quan niệm không xảy ra trong phạm vi hẹp của mỗi môn học riêng biệt mà việc học và phát triển được tích hợp.

2.2. Lập kế hoạch chương trình phù hợp dựa vào sự quan sát của giáo viên, những ghi chép về những hứng thú đặc biệt và sự tiến bộ trong phát triển của trẻ. Các mục đích và các kế hoạch của chương trình thực tế cần dựa vào sự lượng giá thường xuyên về những nhu cầu, khả năng và những hứng thú của trẻ; dựa vào thông tin phù hợp cả với độ tuổi và phù hợp cá thể; vào cơ sở văn hoá, gia đình, giao tiếp, cách chơi; trò chơi.

2.3. Lên kế hoạch chương trình nhấn mạnh việc học tập như là một quá trình tương tác qua lại. Các giáo viên chuẩn bị môi trường cho trẻ em học qua sự tìm hiểu khám phá tích cực và có nhiều cơ hội giao tiếp với người lớn, với trẻ em khác và với những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu. Quá trình giao tiếp với các vật liệu và mọi người dẫn đến sự học tập. Quan niệm các sản phẩm “hoàn thành” hoặc các giải pháp “đúng” theo những chuẩn mực của người lớn không hẳn là tiêu chuẩn chính xác để đánh giá việc học của trẻ em. Bởi vì, việc học của trẻ hầu như

xảy ra khi chúng trực tiếp tham gia vào các hoạt động chơi. Trong khi chơi trẻ em cảm nhận sự thành công khi được tham gia vào nhiệm vụ do trẻ tự xác định, tìm ra cách thức giải quyết khó khăn cùng với bạn. Việc học không bị ức chế ở "sự thành công" hay "thất bại", mà chủ yếu nhằm thúc đẩy các hoạt động với sự sáng tạo của trẻ.

2.4. Các hoạt động học và các học liệu cần cụ thể, có thực và thích hợp với cuộc sống của trẻ em. Trẻ em có nhu cầu chơi với những đồ vật và những tình huống có thực trước khi chúng có thể hiểu ý nghĩa của những biểu tượng như các chữ cái hoặc các con số. Việc học xảy ra khi trẻ sờ mó, thao tác và thử nghiệm với các đồ vật, giao tiếp với mọi người. Sự tham gia tích cực của trẻ em trong hoạt động chơi do trẻ tự điều khiển với những trải nghiệm cuộc sống thực, cụ thể sẽ là chìa khoá đối với việc học tập có ý nghĩa với trẻ mẫu giáo và cả với trẻ 7-8 tuổi.

Các vật liệu và các hoạt động học tập cơ bản cho một chương trình phù hợp bao gồm rất nhiều loại: cát, nước, đất sét và các dụng cụ kèm theo cho trẻ chơi; bàn, các hình khối, các bộ lắp ráp và các vật liệu khác cho sự thể hiện sáng tạo, thẩm mỹ; trang thiết bị vận động thô; các chuyển đạo chơi tham quan; các hoạt động tự phục vụ; những cơ hội giao tiếp tích cực và giải quyết vấn đề cùng với trẻ trong nhóm và người lớn.

2.5. Chương trình cần cung cấp một phạm vi hoạt động với sự hứng thú và những cơ hội phát triển rộng hơn so với độ tuổi của trẻ trong lớp. Các hoạt động và trang thiết bị cần được cung cấp cho một phạm vi độ tuổi ít nhất 12 tháng, hoặc phạm vi tuổi phát triển bình

thường của nhóm có thể tới 2 tuổi. Khi phạm vi độ tuổi của nhóm nhiều hơn 18 tháng, thì cần chú ý tăng kích cỡ bàn ghế, trang thiết bị và các chiến lược giảng dạy phù hợp. Sự phức tạp của các đồ dùng học liệu cũng phản ánh độ tuổi của nhóm.

2.6. Giáo viên cung cấp các hoạt động và các vật liệu phong phú; tăng độ khó, độ phức tạp và sự thách thức của hoạt động cho trẻ tham gia để giúp trẻ phát triển sự hiểu biết và các kỹ năng. Ví dụ:

- Chương trình cho trẻ 3 tuổi cần nhấn mạnh ngôn ngữ, hoạt động, vận động các cơ lớn. Các hoạt động phù hợp gồm chơi đóng vai, đồ chơi có bánh xe, leo trèo, các hình khối xây dựng và lắp ráp, các cơ hội nghe và kể các chuyện đơn giản.

- Trẻ 4 tuổi thích những trải nghiệm phong phú hơn và các hoạt động vận động tinh tế như cắt, vẽ, lắp ráp, nấu ăn. Trẻ có thể tập trung chú ý và nhớ cũng như nhận biết các đồ vật qua hình dạng, màu sắc, kích thước. Trẻ đang phát triển những khái niệm toán cơ bản và các kỹ năng giải quyết vấn đề.

- Một số trẻ 4 tuổi và hầu hết trẻ 5 tuổi đã có thể kết hợp những ý tưởng thành những mối quan hệ phức tạp hơn, ví dụ các khái niệm về số như tương quan 1-1. Trẻ đang phát triển khả năng nhớ và các kỹ năng vận động tinh. Trẻ thể hiện sự thích thú về những lĩnh vực chức năng của ngôn ngữ viết như nhận biết các từ có ý nghĩa và cố gắng viết tên của mình. Các hoạt động thiết kế đơn độc để dạy chữ cái, phát âm, và viết ít phù hợp cho độ tuổi này so với việc cung cấp một môi trường giàu chữ viết nhằm

kích thích sự phát triển các kỹ năng ngôn ngữ và tiền đọc viết trong khung cảnh có nghĩa.

- Chương trình cho trẻ 4 và 5 tuổi có thể mở rộng ra ngoài kinh nghiệm gần gũi của trẻ về bản thân, ngôi nhà, gia đình, và gồm các sự kiện đặc biệt đạo chơi tham quan. Trẻ 5-6 tuổi phát triển sự quan tâm về cộng đồng và thế giới xung quanh. Trẻ cũng có khả năng chú ý dài hơn và học trong nhóm đông trẻ hơn nếu chủ đề học có ý nghĩa với trẻ.

2.7. Giáo viên cung cấp các cơ hội cho trẻ chọn trong số các hoạt động, các vật liệu và các trang thiết bị khác nhau; đồng thời cung cấp thời gian cho trẻ khám phá qua sự tham gia tích cực. Giáo viên tạo điều kiện mở rộng việc học của trẻ bằng các câu hỏi hoặc những gợi ý kích thích sự suy nghĩ của trẻ. Vai trò của giáo viên là chuẩn bị môi trường với sự kích thích, thử thách, khuyến khích trẻ tham gia: để trẻ tự lựa chọn vật liệu, tham gia hoạt động nhóm nhỏ hoặc chơi một mình; tạo cơ hội thực hành hoạt động do trẻ khởi xướng hoặc điều khiển; tạo cơ hội được trải nghiệm ngoài trời cho mọi lứa tuổi.

3. Các vấn đề khác liên quan đến việc thực hiện chương trình phù hợp phát triển của trẻ

3.1. Đánh giá sự phát triển của trẻ em

Đánh giá việc học và sự phát triển của cá nhân từng trẻ là cần thiết trong khi lên kế hoạch xây dựng chương trình phù hợp phát triển. Những kết quả và tiến bộ của trẻ được sử dụng để thông tin trao đổi với gia đình, để điều

chỉnh chương trình cho phù hợp và để đánh giá hiệu quả của chương trình. Tuy nhiên, không nên sử dụng kết quả trắc nghiệm đã được chuẩn hoá để đưa ra những quyết định của chương trình đào tạo; hoặc quyết định tuổi nhập học của những trẻ 5 tuổi “thiếu sự sẵn sàng học đường”.

Những lượng giá phát triển và kết quả quan sát có thể sử dụng để lên kế hoạch chương trình cho phù hợp.

3.2. Các chính sách cần thiết để thực hiện chương trình phù hợp phát triển

Giáo viên mầm non muốn thực hiện chương trình tốt cần có trình độ chuẩn (cao đẳng), thường xuyên được bồi dưỡng thêm để cập nhật sự phát triển của trẻ và thực hành phù hợp với sự phát triển. Nắm vững trẻ ở lớp mình.

Việc thực hiện chương trình phù hợp phát triển đòi hỏi đảm bảo quy mô nhóm và tỷ lệ giáo viên/trẻ em (1:18-20) để có thể cung cấp sự chăm sóc và giáo dục cá nhân phù hợp tuổi.

3.3. Chú trọng sự tương tác giao tiếp người lớn - trẻ

- Giáo viên đáp ứng một cách nhanh chóng và trực tiếp các nhu cầu, mong muốn và những khả năng, mô hình phát triển khác nhau của trẻ từng tuổi.

- Giáo viên cung cấp nhiều cơ hội khác nhau cho trẻ để giao tiếp, lĩnh hội các kỹ năng giao tiếp qua nghe và sử dụng ngôn ngữ, lắng nghe và đáp lại những điều trẻ nói; cung cấp những trải nghiệm nghe qua kể chuyện, đọc thơ để làm giàu ngôn ngữ của trẻ.

- Giáo viên khuyến khích trẻ hoàn thành công việc

bằng cách khuyến khích, ủng hộ, sự chú ý, sự gần gũi về cơ thể và sự khích lệ bằng lời nói.

- Giáo viên cần cảnh giác với những dấu hiệu mệt mỏi của trẻ và biết cách đưa ra những hoạt động và kỹ thuật làm giảm stress (căng thẳng), vỗ về an ủi, đưa trẻ sách hoặc đồ chơi ưa thích, vận động cơ thể, âm nhạc, v.v..

- Giáo viên khuyến khích sự phát triển tự tin ở trẻ bằng cách tôn trọng, chấp nhận trẻ, phát triển khả năng tự kiểm soát ở trẻ, v.v..

3.4. Coi trọng xây dựng mối quan hệ giữa gia đình và trường mầm non

Để đạt được chương trình phù hợp với từng cá nhân trẻ, các giáo viên mầm non cần làm việc chặt chẽ với phụ huynh và thông tin thường xuyên với họ.

Các giáo viên, cha mẹ, các tổ chức và các nhà chuyên môn cần chia sẻ thông tin về trẻ trong từng giai đoạn đã qua để đảm bảo tính liên tục của chương trình giáo dục và sự phát triển trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Colin J. (1997) *Perspectives key concepts for understanding curriculum*, London, Falmer press.
2. Sue Bredekamp editor (1987): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, NAEYC, USA.
3. Phạm Văn Lập: *Phát triển chương trình đào tạo - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Đại học Quốc gia Hà Nội, 1998.

4. Nguyễn Hữu Châu: "Thiết kế và tổ chức các chương trình giáo dục", tạp chí *Thông tin khoa học giáo dục*, số 91-2002, Viện Khoa học giáo dục.

TÓM TẮT

Bài viết nêu lên một số nội dung sau:

- Những cơ sở lý luận và một số cách tiếp cận xây dựng chương trình chăm sóc – giáo dục trẻ mẫu giáo từ 3 – 6 tuổi.
- Một số vấn đề có liên quan đến việc thực hiện chương trình phù hợp với sự phát triển của trẻ em.

SUMMARY

The article shows some contents as follows:

- The theoretic bases and approaches to build the caring – educational program for kindergarten children from 3 to 6 ages.
- The problems that are related to carry out a suitable program for the development of children.

MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON

LÊ THU HƯƠNG

1. Lý do đổi mới và xây dựng chương trình

Vấn đề đổi mới giáo dục và đào tạo đã được đặt ra từ năm 1993 (Nghị quyết Trung ương 4 khoá VII). Tiếp theo đó, Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII, Văn kiện Đại hội Đảng khoá IX đề ra nhiệm vụ tiếp tục đổi mới giáo dục - đào tạo, đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục - đào tạo, đổi mới chương trình, tăng cường cơ sở vật chất... Riêng đối với giáo dục mầm non, phương hướng phát triển giáo dục mầm non đến năm 2010 nhấn mạnh: "Đổi mới nội dung, chương trình giáo dục mầm non đồng bộ với đổi mới nội dung chương trình giáo dục phổ thông...". Vì vậy, đổi mới giáo dục mầm non và đổi mới chương trình giáo dục mầm non nằm trong xu hướng đổi mới chung của giáo dục và đào tạo trong những năm gần đây.

Vấn đề phổ cập tiểu học và xu hướng đổi mới của giáo dục tiểu học trong giai đoạn tới ở Việt Nam được đặt ra, đòi hỏi giáo dục mầm non cần tạo sự tiếp nối có hiệu quả

và chuẩn bị tốt cho trẻ bước vào học ở tiểu học.

Các chương trình chăm sóc giáo dục trẻ trong trường mầm non được nghiên cứu từ những năm 1980 và được ban hành thực hiện vào đầu những năm 1990. Chương trình được xây dựng dựa trên những quan điểm khoa học và lấy hoạt động vui chơi là con đường cơ bản để hình thành và phát triển nhân cách trẻ. Nội dung của chương trình nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục trẻ toàn diện trên các mặt đức, trí, thể mỹ. Trong chương trình, nội dung giáo dục xây dựng phù hợp theo từng độ tuổi, bao gồm nội dung chăm sóc sức khoẻ và nội dung giáo dục - phát triển... Phương pháp chăm sóc - giáo dục được thể hiện trong chương trình đã dựa trên đặc điểm tâm sinh lý của trẻ và tính đến đặc thù của giáo dục mầm non. Vì vậy trong những năm qua chương trình giáo dục mẫu giáo đã góp phần thu hút trẻ đến trường, không ngừng nâng cao chất lượng chăm sóc - giáo dục trẻ trong trường mầm non và đáp ứng với yêu cầu của xã hội những năm cuối thế kỷ XX.

Trước những yêu cầu đổi mới của ngành giáo dục - đào tạo và của giáo dục mầm non, chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mẫu giáo hiện hành ở Việt Nam đã bộc lộ một số hạn chế, bất cập sau:

- Mục tiêu của chương trình chưa chú trọng đầy đủ đến hình thành một số giá trị nhân cách cần thiết như: tính tự tin, tự lực, độc lập, tính sáng tạo, hoà nhập, giao tiếp.

- Nội dung giáo dục trong chương trình tuy đã hướng đến thực hiện các nhiệm vụ giáo dục toàn diện, song cách cấu trúc nội dung chưa tạo sự gắn kết và tác động một cách thống nhất đồng bộ đến sự phát triển của trẻ. Nội

dung giáo dục chưa mang tính tích hợp và còn coi nặng về cung cấp kiến thức đơn lẻ, các hoạt động còn thiên về nội dung dạy là chính. Một số nội dung giáo dục cần thiết cho cuộc sống thực của trẻ, và một số nội dung khác chưa cập nhật kịp thời (giáo dục bảo vệ môi trường, giáo dục quốc tế, hoà nhập trẻ khuyết tật...).

- Về phương pháp chăm sóc - giáo dục trẻ, thực tế cho thấy giáo viên thường chú trọng nhiều đến các phương pháp tổ chức hoạt động dạy của cô như (phương pháp dùng lời; trực quan, làm mẫu). Những phương pháp liên quan đến tổ chức hoạt động nhận thức, phát huy tư duy tích cực của trẻ được vận dụng chưa cao. Giáo viên chưa chú trọng đầy đủ phương châm "học bằng chơi, chơi mà học", chưa tổ chức tốt môi trường cho trẻ hoạt động dưới sự hướng dẫn của giáo viên, giáo viên nói nhiều hoặc làm mẫu là chính, trẻ nghe, nhìn, làm theo mẫu thụ động, học đồng loạt.

Theo quan niệm về chương trình giáo dục với cách nhìn đầy đủ hơn (chương trình gồm các thành tố: mục tiêu, nội dung giáo dục, phương pháp và hình thức tổ chức, đánh giá, các điều kiện thực hiện chương trình), thì các chương trình giáo dục trong trường mầm non hiện nay cho thấy, một số thành tố trên của chương trình còn thiếu, chưa được nghiên cứu đầy đủ và đồng bộ.

Ở lứa tuổi mầm non sự phát triển của trẻ là quá trình tích lũy dần về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất trên các mặt: thể chất, tâm lý và các mối quan hệ cá nhân - xã hội. Những nghiên cứu gần đây về đặc điểm phát triển của trẻ ở lứa tuổi mầm non Việt Nam cho thấy, trẻ em đã có sự phát triển gia tăng về kích thước cơ thể. Nhận thức của trẻ

nhanh hơn, ở trẻ đã xuất hiện những tiềm năng mới, những nhu cầu mới trẻ cần được đáp ứng kịp thời - phù hợp trên hai phương diện: nhu cầu phát triển chung của từng lứa tuổi và nhu cầu phát triển cá nhân.

Hiện nay ở một số nước trong khu vực và trên thế giới chương trình giáo dục mầm non được xây dựng theo xu hướng tiếp cận phát triển và tiếp cận tích hợp. Đây là cách tiếp cận phù hợp với việc xây dựng chương trình giáo dục tích hợp cho trẻ ở lứa tuổi mầm non. Nhiều quốc gia trên thế giới cũng nhận thấy rằng, để đẩy mạnh và nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục cho trẻ em ở lứa tuổi này cần có sự thay đổi cơ bản và toàn diện về nội dung, phương pháp giáo dục và chương trình. Đồng thời theo họ việc phát triển chương trình, đổi mới chương trình giáo dục cho trẻ là một việc làm được quan tâm một cách thường xuyên, đồng bộ đến các thành tố của chương trình (mục tiêu, nội dung, phương pháp, đánh giá, các điều kiện thực hiện chương trình).

Mục tiêu phát triển giáo dục mầm non trong chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2001 - 2010 đã nhấn mạnh đến chất lượng giáo dục toàn diện của trẻ: nâng cao chất lượng chăm sóc - giáo dục trẻ trước 6 tuổi để phát triển một cách toàn diện về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, mở rộng hệ thống nhà trẻ trường mẫu giáo trên mọi địa bàn dân cư. Vì vậy đổi mới và thiết kế chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ có chất lượng sẽ góp phần thực hiện tốt các mục tiêu phát triển giáo dục mầm non ở Việt Nam đến năm 2010, đáp ứng nhiệm vụ cho giai đoạn đầu chuẩn bị nguồn nhân lực, phục vụ công cuộc công

ngành hoá, hiện đại hoá đất nước đầu thế kỷ XXI.

Với những lý do đã nêu trên, việc nghiên cứu đổi mới đồng bộ, toàn diện chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mầm non 0-6 tuổi đáp ứng với xu thế đổi mới giáo dục chung ở các nước trong khu vực và trên thế giới là hết sức cần thiết và cấp bách.

2. Một số định hướng đổi mới và xây dựng chương trình

2.1. Một số căn cứ khoa học

- Chương trình giáo dục mầm non cấp quốc gia được xây dựng theo hướng tiếp cận tích hợp phù hợp với sự phát triển của trẻ và trên cơ sở những quan điểm: quán triệt mục tiêu giáo dục xã hội chủ nghĩa vào quá trình giáo dục trẻ trong trường mầm non; giáo dục hướng vào đứa trẻ, lấy trẻ làm trung tâm; giáo dục mang tính tích hợp; và giáo dục trẻ thông qua các hoạt động phù hợp với sự phát triển của trẻ.

- Chương trình giáo dục mầm non cấp quốc gia được thiết kế dựa trên các nguyên tắc: đảm bảo tính mục đích, tính kế thừa có chọn lọc chương trình giáo dục mầm non hiện hành ở Việt Nam và của các nước tiên tiến khác; đảm bảo tính hệ thống, tính khoa học, tính tích hợp trong nội dung giáo dục; giáo dục phải gắn với cuộc sống thực của trẻ, phù hợp với đặc điểm của lứa tuổi, của cá nhân và giới tính; đảm bảo phù hợp với thực tiễn Việt Nam, giáo dục mầm non Việt Nam hiện nay và tương lai.

2.2. Một số định hướng đổi mới chương trình giáo dục mầm non

- *Quan niệm về chương trình giáo dục mầm non:*

+ Cấu trúc chương trình đảm bảo đủ các thành tố: mục tiêu; nội dung-tổ chức nội dung; các chiến lược và phương pháp; các hoạt động dự kiến; đánh giá; các điều kiện thực hiện chương trình.

+ Chương trình giáo dục mầm non cấp quốc gia do cấp trung ương xây dựng. Chương trình có tính chất mở với những định hướng, yêu cầu hết sức **cơ bản, thống nhất chuẩn mực** trong phạm vi cả nước. Chương trình không quy định nội dung các bài cụ thể.

+ Chương trình cấp quốc gia cho phép có độ linh hoạt để có thể đưa vào những nội dung phù hợp với thực tế địa phương, tăng cường tính linh hoạt chủ động của địa phương. Trên cơ sở đó cho phép giáo viên có cơ hội lựa chọn bổ sung nội dung phù hợp với kinh nghiệm của trẻ, phù hợp với đặc điểm điều kiện, hoàn cảnh nơi trẻ đang sống trong chương trình, kế hoạch dạy cụ thể.

+ Chương trình xây dựng theo hướng tích hợp với mục đích giúp trẻ sống tích cực hoà hợp với môi trường của mình, góp phần hình thành ở trẻ những năng lực chung của con người, hình thành phát triển nhân cách. Theo hướng này giúp giáo viên kết hợp giữa hứng thú, nhu cầu hoạt động của trẻ và các hoạt động trải nghiệm của trẻ do giáo viên thiết kế nhằm phát triển ở trẻ một cách toàn diện.

- *Mục tiêu của chương trình:*

Nhằm hình thành ở trẻ những chức năng, năng lực con người nói chung trên cơ sở tích hợp, các nhóm giá trị cơ

bản về các lĩnh vực phát triển của trẻ: thể lực - sức khỏe; ngôn ngữ - nhận thức; tình cảm - quan hệ xã hội; thẩm mỹ và sáng tạo. Chương trình đảm bảo tạo điều kiện cho trẻ phát triển các tiềm năng và năng lực tối đa, hình thành kỹ năng sống cần thiết, chuẩn bị tốt cho trẻ vào phổ thông. Chương trình không nhấn mạnh vào việc hình thành những kiến thức, kỹ năng đơn lẻ.

- Nội dung giáo dục:

Được xây dựng, lựa chọn nhấn mạnh vào việc hình thành tổng thể các lĩnh vực phát triển của trẻ, xuất phát từ nhu cầu hứng thú của trẻ; cung cấp kinh nghiệm sống cho trẻ một cách tổng thể trọn vẹn trên cơ sở tích hợp những nội dung chăm sóc, nuôi dưỡng với những nội dung giáo dục toàn diện (Trong chăm sóc, nuôi dưỡng có chứa đựng nội dung giáo dục và ngược lại). Nội dung giáo dục được lựa chọn gắn với cuộc sống thực của trẻ. *Nội dung giáo dục được cấu trúc tích hợp theo các cấp độ khác nhau:*

+ Nội dung giáo dục được xây dựng tích hợp theo các lĩnh vực phát triển của trẻ hoặc theo các vấn đề giáo dục, phù hợp với nhu cầu khả năng trong từng độ tuổi, phù hợp với năng lực từng trẻ. Các lĩnh vực nội dung bao gồm: thể chất - sức khỏe; nhận thức - ngôn ngữ; tình cảm - quan hệ ứng xử xã hội và thẩm mỹ.

+ Tích hợp nội dung giáo dục theo các chủ đề hoặc các vấn đề giáo dục. Hệ thống các chủ đề, chủ điểm có thể là: bản thân, gia đình, trường lớp mẫu giáo, nghề nghiệp, phương tiện giao thông, quê hương - đất nước, Bác Hồ và những danh nhân anh hùng, động vật, thực vật, những hiện tượng thiên nhiên... gần gũi với trẻ.

+ Tích hợp các nội dung theo các lĩnh vực “học” gần gũi, thiết thực có liên quan hỗ trợ lẫn nhau.

- *Hình thức tổ chức và phương pháp giáo dục:*

+ Tổ chức nội dung giáo dục được cấu trúc theo chủ đề hoặc các vấn đề giáo dục. Cách thức tổ chức nội dung giáo dục có tính mềm dẻo, linh hoạt, phối hợp hợp lý giữa nội dung hoạt động theo nhu cầu, hứng thú mà trẻ tự lựa chọn với nội dung hoạt động do giáo viên thiết kế có chủ đích rõ ràng, hướng tới phát triển trẻ một cách tổng thể.

+ Đẩy mạnh vai trò của hoạt động chủ đạo, hoạt động vui chơi, phát huy tính tích hợp của hoạt động vui chơi, tính đặc thù của nó trong việc tổ chức phối hợp các con đường giáo dục, các hoạt động giáo dục, hoạt động thực tiễn cho trẻ trong trường mầm non.

+ Coi trọng tổ chức môi trường cho trẻ học. Giáo viên là người thiết kế, tổ chức môi trường học tập đa dạng kích thích trẻ tìm tòi, khám phá thông qua việc tổ chức lồng ghép các hoạt động đa dạng phù hợp với môi trường sống gần gũi của trẻ. Giáo viên tổ chức, tạo môi trường giao tiếp tích cực của trẻ với người xung quanh, với môi trường tự nhiên xã hội xung quanh, tạo khả năng cho trẻ lựa chọn mục tiêu đã được hoạch định theo kế hoạch, kích thích trẻ chủ động tham gia vào các hoạt động phù hợp.

+ Tổ chức phối hợp hài hoà hình thức hoạt động cả lớp với hoạt động theo nhóm và hoạt động cá nhân, phù hợp với khả năng của từng trẻ, tạo điều kiện cho trẻ có cơ hội chia sẻ và hợp tác, đặc biệt khi có trẻ khuyết tật học hoà nhập.

+ Sử dụng và phối hợp hợp lý, có hiệu quả các phương

pháp chăm sóc - giáo dục trẻ, phát huy tính chủ động, tích cực hoạt động của trẻ.

+ Phối hợp có hiệu quả giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

- *Các điều kiện thực hiện chương trình:*

+ Về tài chính: đa dạng hoá các nguồn kinh phí từ ngân sách nhà nước, ngân sách địa phương, kinh phí của gia đình và các tổ chức xã hội... đảm bảo đủ theo quy định để triển khai các hoạt động giáo dục trong trường mầm non thuận lợi.

+ Cơ sở vật chất: cơ sở vật chất đủ điều kiện và đạt chuẩn quy định từ cấp cơ sở đến cấp quốc gia.

+ Đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý: có hiểu biết về chương trình tích hợp, chương trình đổi mới; có trình độ đào tạo đạt chuẩn trở lên; có khả năng chuyên môn, giao tiếp tốt; có sức khoẻ và yêu nghề.

- *Đánh giá:*

Nhấn mạnh đến việc đánh giá sự tiến bộ của trẻ nhằm điều chỉnh chương trình, lựa chọn nội dung và phương pháp thích hợp với sự phát triển của trẻ. Phối hợp nhiều hình thức trong đánh giá. Coi trọng đánh giá qua quan sát trẻ trong hoạt động.

TÓM TẮT

Báo cáo đề cập đến một số nội dung

- Lý do đổi mới chương trình giáo dục mầm non.

- Một số định hướng đổi mới chương trình:

1. Đổi mới mục tiêu;

2. Đổi mới nội dung;
3. Đổi mới hình thức tổ chức và phương pháp giáo dục;
4. Đổi mới những điều kiện thực hiện chương trình;
5. Đổi mới hình thức đánh giá.

SUMMARY

Article mentions some contents as follows

- The cause to renovate the early childhood education program.
- The some oriented ways for renovating of program as:
 1. Targets;
 2. Contents;
 3. Forms of organization and educational methods;
 4. The conditions to implement program;
 5. Form of valuations.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ PHƯƠNG PHÁP LUẬN TRONG XÂY DỰNG CHÍNH SÁCH

PHAN THỊ NGỌC ANH

Phân tích chính sách, hay nghiên cứu chính sách là một vấn đề hết sức quan trọng trong xây dựng chính sách mà các nhà lãnh đạo, quản lý, nghiên cứu cần phải nắm vững. Hai thuật ngữ này có lúc được hiểu khác nhau, song đôi khi lại được dùng cho một phạm trù.

1. Phân tích chính sách

Phân tích chính sách bao gồm các hoạt động chính sau:

1.1. Phân tích nội dung chính sách

Là sự hệ thống hoá các chính sách đã ban hành, sắp xếp phân loại và phân tích nội dung: ý nghĩa, nội dung, mức độ phù hợp với tình hình hiện tại. Đối với nước ta, phân tích nội dung chính sách nên tiến hành từ 7 - 10 năm một lần.

1.2. Phân tích quá trình chính sách

Quá trình làm chính sách như thế nào nói lên tính

khách quan của việc làm chính sách. Nó nói lên chính sách được xây dựng như thế nào, vì sao cần có chính sách đó, có sự tham gia của những đối tượng nào, tham gia như thế nào và những nhóm người liên đới cùng tham gia.

1.3. Phân tích đầu ra của chính sách

Đó là nghiên cứu đối tượng hưởng chính sách trực tiếp và đối tượng thực thi chính sách (có thể ở vùng, miền khác nhau; thuộc các nhóm xã hội khác nhau, v.v.). Thông thường phân tích đầu ra của chính sách liên quan nhiều đến các thông số như: đặc điểm kinh tế, xã hội, chính trị của địa phương, quốc gia, nhu cầu nguyện vọng tâm lý của nhân dân nói chung và đối tượng hưởng chính sách trực tiếp nói riêng. Chính sách là một vấn đề nhạy cảm, do vậy cần phân tích kỹ đầu ra của chính sách cũng như xem xét mức độ phù hợp của chính sách.

1.4. Nghiên cứu đánh giá chính sách

Nhằm đánh giá hiệu quả tác động của chính sách, khâu này tiến hành trên cơ sở so sánh với mục tiêu đề ra, phân tích các yếu tố tác động đến sự hình thành và quá trình thực hiện chính sách. Đánh giá chính sách cũng bao gồm cả việc xác định những nhân tố làm cản trở đến quá trình thực thi chính sách (nhận thức xã hội, cơ chế, nguồn lực, v.v.).

1.5. Nghiên cứu cải tiến chính sách

Đó là công việc thường được thực hiện theo định kỳ, nhằm thay đổi, bổ sung, cải tiến chính sách sao cho phù

hợp và đáp ứng thực tế xã hội hơn. Công việc này chú trọng vào cách thức, quy trình và kỹ thuật cải tiến chính sách. Thông thường việc này thường tiến hành sau khi có sự thay đổi trong chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước, thì sẽ có những thay đổi đối với chính sách của các ngành, các địa phương, các tổ chức.

Phân tích chính sách có thể được tiến hành trước hoặc sau việc triển khai chính sách, cũng có khi được tiến hành trong quá trình xây dựng chính sách nhằm đánh giá tính khả thi của các phương án chính sách, giúp cho việc lựa chọn phương án chính sách. Phân tích chính sách cũng có thể mang tính đánh giá các chính sách đã triển khai.

Những người làm chính sách có thể xếp thành ba loại: nhà nghiên cứu, nhà quản lý và nhà doanh nghiệp. Việc phân tích chính sách muốn có hiệu quả cần có sự phối hợp của các nhà làm chính sách, các tổ chức liên quan, các đối tác; cũng có thể sử dụng đội ngũ cấp dưới, hỗ trợ và cung cấp tư liệu để cho cấp trên quyết định.

Phân tích chính sách có thể được tiến hành theo một số bước: xác định vấn đề, xác định tiêu chuẩn đánh giá, đưa ra (xây dựng) phương án chính sách, lựa chọn các giải pháp phù hợp, kiểm tra lại chính sách đã lựa chọn, ban hành chính sách, đánh giá chính sách sau khi nó đã được triển khai và cải tiến bổ sung nếu cần thay đổi.

Phân tích chính sách có một số đặc điểm: mang tính vừa liên ngành, vừa đơn ngành; liên quan trực tiếp đến các vấn đề chính trị, xã hội; nhạy cảm; mang tính thực tiễn và mang tính định hướng rõ rệt.

2. Một số phương pháp phân tích chính sách phổ biến

2.1. Phương pháp thu thập số liệu, tư liệu, thông tin

Khi nghiên cứu (phân tích) xây dựng những chính sách mới, các nhà làm chính sách phải thực hiện nhiệm vụ đầu tiên là thu thập các tư liệu, tài liệu, thông tin để làm rõ các vấn đề: hiện trạng (hiện trạng việc thực hiện và nội dung chính sách: những cái đã đạt được, những cái chưa đạt được, nguyên nhân hiện trạng), dư luận xã hội về hiện trạng (những băn khoăn, bức xúc, v.v.). Bên cạnh các con số mang tính định lượng, cần phải có các thông tin mang tính định tính, nhất là các thông tin về phía xã hội (thái độ, dư luận, sự ủng hộ, tán thành).

2.2. Phương pháp điều tra

Phương pháp điều tra thường được tiến hành để thăm dò thái độ, dư luận xã hội về chính sách dự định ban hành, phương pháp này cũng thường được sử dụng khi xem xét, đánh giá hiệu quả tác động của chính sách đang hiện hành, nhưng có xu hướng đã lỗi thời, khiếm khuyết, cần sửa đổi, bổ sung. Thông thường phải kết hợp vừa điều tra bằng phiếu hỏi, vừa phỏng vấn trực tiếp, vừa tiến hành phỏng vấn sâu.

2.3. Phương pháp phỏng vấn

Người được phỏng vấn có thể là những người trực tiếp được hưởng chính sách, người quản lý theo dõi việc thực thi chính sách, những người chủ chốt có hiểu biết, các chuyên gia, người nghiên cứu, quản lý có kinh nghiệm về

các vấn đề liên quan đến chính sách đó. Cũng có thể tiến hành phỏng vấn cá nhân hoặc phỏng vấn theo nhóm dưới dạng tọa đàm.

2.4. Phương pháp nghiên cứu điển hình

Phương pháp nghiên cứu này cần áp dụng trong trường hợp thăm dò, đánh giá, xác định hiệu quả của chính sách hiện hành, đang có xu hướng đã lỗi thời, hoặc những chính sách mới vừa ban hành. Phương pháp này cho phép hiểu được tính phức tạp của tình huống, quá trình thực thi chính sách, do vậy, có thể giúp cho việc đề xuất những kiến nghị mang tính khách quan và cụ thể.

2.5. Phương pháp thử nghiệm

Là quá trình can thiệp vào thực tiễn môi trường xã hội một số điều kiện nhất định nhằm giúp cho việc đo đạc kiểm chứng đánh giá hiệu quả của chính sách hoặc khả năng ứng dụng thử các phương án chính sách. Muốn đảm bảo tính khách quan cần chọn nhóm đối chứng để thực nghiệm.

Các phương pháp được vận dụng một cách sáng tạo và linh hoạt, tùy theo mức độ quan trọng, tính phức tạp hoặc mức độ cần sửa đổi mà sử dụng phương pháp nào là phương pháp chính, phương pháp nào là phương pháp hỗ trợ. Cần tránh tình trạng đơn giản quá trình phân tích chính sách cũng như coi nhẹ việc sử dụng các phương pháp phân tích, xây dựng chính sách, bởi điều đó sẽ dễ dẫn đến kết quả là việc đề xuất chính sách không thật xác đáng, vội vàng, chính sách không tồn tại được lâu dài, không đáp

ứng sâu sắc nhu cầu và nguyện vọng của nhân dân, xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Bá Lãm - Phạm Thành Nghị: *Chính sách và kế hoạch trong quản lý giáo dục*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 1999.
2. *Lý luận và thực tiễn xây dựng chiến lược giáo dục và đào tạo*, Kỷ yếu hội thảo, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, 12-1997.
3. *Chính sách cấp bách đối với giáo viên ngoài biên chế*, đề tài cấp Bộ, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, chủ nhiệm Nguyễn Thị Quyên, 2000- 2002.

TÓM TẮT

Phân tích chính sách, hay nghiên cứu chính sách là một vấn đề hết sức quan trọng trong xây dựng chính sách.

Tác giả đề cập đến các hoạt động chính trong phân tích chính sách (phân tích nội dung chính sách; phân tích quá trình chính sách; phân tích đầu ra của chính sách; đánh giá chính sách...) và một số phương pháp phân tích chính sách phổ biến (phương pháp thu thập thông tin; phương pháp điều tra; phương pháp phỏng vấn; phương pháp nghiên cứu điển hình). Phân tích chính sách có thể được tiến hành trước hoặc sau việc triển khai chính sách, cũng có khi tiến hành trong quá trình xây dựng chính sách, cũng có thể mang tính đánh giá các chính sách đã triển khai. Các phương pháp được vận dụng một cách sáng tạo và linh hoạt, tùy theo mức độ quan trọng, tính phức tạp hoặc mức độ cần sửa đổi.

SUMMARY

Policy analysis or policy study is an utmost important issue in the policy making.

The author has dealt with the main activities in a policy analysis (to analyze a content, process, output and assessment of the policy...) and some popular analytical methods of policy (collecting data, carrying out survey, interviewing, case study). The policy analysis could be proceeded before, after or in the implementatio process, however it has also had evaluative aspects .The methods have been applied creatively and flexibly upon the level of importance, complexity and change of policy.

CHÍNH SÁCH ĐỐI VỚI GIÁO VIÊN MẦM NON HIỆN NAY

NGUYỄN THỊ QUYÊN

1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên là lực lượng cốt cán biến các mục tiêu giáo dục thành hiện thực, giữ vai trò quyết định chất lượng và hiệu quả giáo dục. Để xây dựng đội ngũ giáo viên có chất lượng, có nhiều biện pháp phải làm, song mọi biện pháp dù hay đến mấy cũng sẽ kém hiệu quả nếu không có chính sách thoả đáng đối với giáo viên, nhằm đảm bảo đời sống vật chất và tinh thần ổn định, từ đó họ có thể dành tất cả thời gian và trí lực cho dạy học và giáo dục trẻ.

Ở nước ta, những năm tháng đầu tiên từ thời kỳ bao cấp chuyển sang cơ chế kinh tế thị trường, tình hình giáo viên sa sút nghiêm trọng, kể cả về số lượng và chất lượng giảng dạy - giáo dục trẻ. Hiện nay dù đời sống vẫn còn khó khăn, nhưng mức sống đã ngày càng được cải thiện, Nhà nước đã có những chế độ chính sách đối với giáo viên, tình hình đội ngũ giáo viên các cấp đã đi vào thế ổn định và phát triển. Tuy nhiên, bậc học mầm non vẫn đang là một bậc học có nhiều vấn đề cần giải quyết nhất. Phát biểu tại

Hội nghị tổng kết giáo dục mầm non năm 1997-1998 và hướng dẫn nhiệm vụ năm học 1998-1999, Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Lê Vũ Hùng nhấn mạnh rằng: “Ngành học mầm non đang là một trong hai ngành học được Bộ Giáo dục và Đào tạo hết sức quan tâm, để có những bước giải quyết thấu đáo. Thực tế lâu nay Bộ cũng rất lúng túng trong việc quản lý bậc học này. Đặc biệt, *vấn đề chế độ chính sách cho đội ngũ giáo viên mầm non cho đến nay vẫn còn là vấn đề hết sức nan giải, chưa biết tháo gỡ như thế nào cho thoả đáng...*”.

2. Thực trạng chính sách đối với giáo viên mầm non hiện nay

Một trong những giải pháp quan trọng hàng đầu để phát triển ngành học mầm non là duy trì và phát triển đội ngũ giáo viên mầm non cả về số lượng và chất lượng. Giải pháp này đòi hỏi phải có sự phối hợp chặt chẽ giữa ngành giáo dục với các ngành khác và toàn xã hội, thực hiện đúng đắn chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước ưu tiên hàng đầu cho giáo dục, chăm lo cho đời sống của đội ngũ giáo viên - nhân tố quyết định chất lượng giáo dục thế hệ trẻ.

Về chế độ chính sách đối với giáo viên mầm non, có nhiều vấn đề thực tế của đời sống giáo viên mầm non, nhất là giáo viên mầm non ngoài biên chế khu vực nông thôn còn bức xúc, cần được các cấp quản lý quyết định biện pháp giải quyết, có các chính sách kịp thời, trên cơ sở nắm cụ thể tình hình của từng địa phương.

2.1. Thực trạng chính sách của Nhà nước đối với giáo viên mầm non trong biên chế

Hiện nay giáo viên mầm non trong biên chế được hưởng các chế độ như giáo viên của các bậc học khác, nhưng vẫn còn tồn tại một số bất hợp lý như:

- Cường độ lao động của giáo viên mầm non cao hơn so với định mức: do đặc thù của công tác chăm sóc - giáo dục trẻ lứa tuổi mầm non, giáo viên mầm non phải làm việc từ 10-12 giờ/1 ngày, kể cả giờ nghỉ trưa cũng phải có trách nhiệm bảo đảm an toàn cho các cháu; giờ dạy không được quy đổi ra giờ tiêu chuẩn như các bậc học khác nên tuy làm việc ngoài giờ, nhưng giáo viên mầm non vẫn không được tính thừa giờ.

- Bảng lương dành cho giáo viên mầm non chỉ có một ngạch áp dụng cho đối tượng cô nuôi dạy trẻ và chỉ có 2 trình độ: sơ học và trung học, trong khi đó mã ngạch đào tạo giáo viên mầm non có cả trình độ cao đẳng, đại học (hiện nay có cả trình độ thạc sĩ).

- Chỉ một ngạch lương nhưng có tới 16 bậc, bậc khởi điểm quá thấp. Những bậc lương cao trong thang lương này chỉ là bậc lương "treo", vì với chế độ nâng bậc lương hiện hành, nhiều giáo viên mầm non có phấn đấu suốt đời thì đến lúc về hưu vẫn khó đạt đến những bậc cuối.

2.2. Thực trạng chính sách đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế

Giáo viên mầm non ngoài biên chế là lực lượng chủ yếu trong ngành mầm non: chiếm 2/3 tổng số giáo viên mầm non toàn quốc (phần lớn thuộc vùng nông thôn:

chiếm 90% tổng số giáo viên mầm non ngoài biên chế). Hầu hết giáo viên mầm non ngoài biên chế hiện có thu nhập rất thấp, đời sống khó khăn, bấp bênh kéo dài nhiều năm. Trong khi đó giáo viên mầm non không còn thời gian để làm thêm cải thiện đời sống gia đình. Theo báo cáo của Vụ Giáo dục mầm non, hiện nay còn 50% số giáo viên mầm non có mức thu nhập dưới 210.000đ/tháng. Nhiều nơi như ở Bắc Cạn có các huyện Ngân Sơn, Ba Bể, Na Rì, nhân dân quá nghèo, giáo viên không thu được học phí, mức thu nhập của giáo viên chỉ đạt 105.000đ/tháng bao gồm cả hiện vật: ngô, sắn, thậm chí cả củi khô. Muốn tham gia các khoá đào tạo bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, giáo viên mầm non ngoài biên chế phải chi trả toàn bộ kinh phí (mỗi khoá từ 1.000.000đồng-1.500.000đồng), là quá sức đối với thu nhập hàng tháng của họ. Việc sử dụng lao động và đãi ngộ đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế còn tùy tiện. Phần lớn các địa phương không thực hiện chế độ hợp đồng lao động đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế, không có cơ quan nào đứng ra chủ quản, thoả thuận sử dụng lao động đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế, làm cho họ không biết trông chờ vào ai mỗi khi có vướng mắc về trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của người lao động. Những địa phương đã có chính sách đãi ngộ đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế thì lại không đồng bộ, còn nhiều mặt chưa được xem xét, giải quyết.

Tồn tại sự chênh lệch và bất công ngày càng lớn giữa thu nhập của giáo viên mầm non trong biên chế và giáo viên mầm non ngoài biên chế: cùng được đào tạo, cùng đối

tương phục vụ như nhau, nhưng chế độ đãi ngộ lại khác xa nhau. Thu nhập của giáo viên mầm non trong biên chế ở nhiều nơi có mức lương từ 400.000đ - 500.000đ/tháng trở lên. Trong khi đó giáo viên ngoài biên chế cùng trình độ đào tạo, cùng năm công tác có mức lương 100.000đ - 150.000đ/tháng, vậy mà vẫn có địa phương không có khả năng về kinh phí để trả lương cho giáo viên mầm non.

Cho đến thời điểm này, Nhà nước vẫn chưa có một chính sách đồng bộ giải quyết các vấn đề nổi cộm của giáo viên mầm non ngoài biên chế như ký kết hợp đồng lao động, hỗ trợ thu nhập, đóng bảo hiểm xã hội, bảo hiểm y tế, trợ cấp nghỉ việc đối với giáo viên mầm non đã lớn tuổi,... Mặc dù gần đây Nhà nước đã có một số chính sách hỗ trợ giáo viên mầm non ngoài biên chế ở nông thôn (Công văn số 4077/KGVX ngày 15-8-1997 về việc duy trì và phát triển bậc học mầm non; Chỉ thị 18/2001/TTg ngày 27-8-2001 của Thủ tướng Chính phủ về một số biện pháp cấp bách xây dựng đội ngũ nhà giáo của hệ thống giáo dục quốc dân, v.v..). Song nhìn chung các chính sách hỗ trợ cho giáo viên mầm non ngoài biên chế để ra ít có tính khả thi, vì chúng đòi hỏi ngân sách địa phương và đóng góp của phụ huynh chi trả hầu như toàn bộ kinh phí, do đó không phù hợp với tình hình kinh tế của nhiều địa phương còn nhiều khó khăn và cũng chưa thực hiện được tinh thần Nghị quyết của Trung ương Đảng là ngân sách nhà nước luôn giữ vai trò chủ đạo.

Trong thời gian qua, một số địa phương như Hà Nội, Khánh Hoà, Phú Yên, Nghệ An, Thanh Hoá, Thái Bình, Đà Nẵng... đã có chính sách hỗ trợ đối với giáo viên mầm

non ngoài biên chế về một số mặt. Các chính sách địa phương đưa ra rất khác nhau, tùy thuộc vào tiềm lực kinh phí và điều kiện của từng địa phương. Tuy nhiên, trong tình hình bức xúc về đời sống của giáo viên mầm non ngoài biên chế khu vực nông thôn, các giải pháp tình thế này đã khắc phục được một phần khó khăn trong đời sống, kịp thời động viên giáo viên mầm non ngoài biên chế hoàn thành tốt công tác chăm sóc - giáo dục trẻ.

Điều bất hợp lý nhất hiện nay là trong các văn bản của Nhà nước và quyết định của các địa phương về chế độ chính sách của giáo viên mầm non ngoài biên chế đều định hướng hỗ trợ thu nhập cho giáo viên mầm non ngoài biên chế với mức lương không thấp hơn mức lương tối thiểu hiện hành. Trong khi đó, mức lương tối thiểu theo Điều 56 và khoản 2 Điều 132 của Bộ luật Lao động là mức lương để trả cho người lao động làm công việc giản đơn nhất (không qua đào tạo) với điều kiện lao động và môi trường lao động bình thường. Do đó, ***việc phấn đấu hỗ trợ lương cho giáo viên mầm non ngoài biên chế bằng mức lương tối thiểu là bất hợp lý và quá thấp so với trình độ đào tạo và công sức của họ.***

3. Một số biện pháp về sửa đổi, bổ sung chính sách đối với giáo viên mầm non

Những chế độ chính sách của giáo viên mầm non ngoài biên chế sẽ luôn luôn được điều chỉnh sửa đổi dựa trên các chế độ chính sách đối với giáo viên mầm non trong biên chế. Vì vậy, việc sửa đổi, bổ sung chế độ chính sách đối với

giáo viên mầm non trong biên chế nhằm khắc phục những bất hợp lý đang tồn tại trong lĩnh vực này là một điều rất cần thiết.

3.1. Sửa đổi, bổ sung chế độ, chính sách về định mức lao động và tiền lương đối với cán bộ giáo viên mầm non trong biên chế nhà nước

a. Sửa đổi, bổ sung định mức lao động

Định mức lao động của cán bộ giáo viên mầm non cần điều chỉnh cho phù hợp với yêu cầu hoàn cảnh, điều kiện, cơ chế quản lý mới, khối lượng công việc hiện nay của họ, đảm bảo cán bộ giáo viên mầm non làm việc 8 giờ/ngày, đúng quy định tại Bộ luật Lao động như cán bộ giáo viên ở các bậc học khác:

- Chỉ số biên chế theo năm học.
- Chỉ số trẻ/nhóm; lớp và giáo viên/nhóm, lớp, trẻ/ giáo viên.
- Chỉ số định mức lao động của giáo viên/tuần.
- Chỉ số các lao động khác quy ra giờ, như: giáo viên kiêm nhiệm (tổ trưởng chuyên môn, nhóm trưởng; bí thư chi bộ đảng; chủ tịch công đoàn trường), họp chuyên môn, hướng dẫn nhóm trẻ gia đình, lớp mầm non tư thực...
- Chỉ số giáo viên luân phiên đi bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn.

- Chỉ số về y tế, bảo vệ,...

b. Sửa đổi, bổ sung chế độ tiền lương

- Có chức danh cho giáo viên mầm non theo trình độ đào tạo.

- Nghiên cứu sửa đổi thêm một bước ngạch bậc lương:

rút bớt số bậc lương của giáo viên mầm non hiện nay, nâng hệ số giữa các bậc lương giáo viên mầm non lên cao hơn so với hiện tại, sao cho ngạch bậc, hệ số lương của giáo viên mầm non bằng ngạch bậc, hệ số lương của giáo viên tiểu học (hiện nay trình độ chuẩn theo quy định của giáo viên mầm non và giáo viên tiểu học cùng là tốt nghiệp trung cấp sư phạm).

- Cần bổ sung trợ cấp ưu đãi cho cán bộ quản lý giáo dục như đối với giáo viên theo Quyết định 973/1997/QĐ-TTg ngày 17-11-1997 của Thủ tướng Chính phủ về chế độ phụ cấp ưu đãi đối với giáo viên đang trực tiếp giảng dạy trong các trường công lập của Nhà nước.

- Quy định cách tính giờ chuẩn cho giáo viên mầm non, làm cơ sở cho việc tính tiền dạy thừa giờ theo đúng như các cấp học khác.

3.2. Sửa đổi, bổ sung chính sách đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế

- Xây dựng một chính sách thống nhất đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế trên toàn quốc phù hợp với tình hình kinh tế - xã hội hiện nay; tạo sự công bằng trong đãi ngộ của Nhà nước đối với giáo viên trong biên chế và giáo viên ngoài biên chế, khuyến khích sự phấn đấu nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ chăm sóc - giáo dục trẻ. Kiên quyết xoá bỏ tình trạng Nhà nước cứ ban hành các văn bản về chính sách đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế, còn các địa phương vẫn cứ không thực hiện hoặc chỉ thực hiện được một phần vì nhiều lý do, trong đó lý do không có nguồn kinh phí chi trả là chủ yếu.

- Chính sách đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế trong tình hình kinh tế - xã hội hiện nay phải đáp ứng các yêu cầu cơ bản sau:

+ Mang tính thống nhất (trong toàn quốc) và đồng bộ (gồm đầy đủ các mặt).

+ Có tính khả thi, ổn định (phù hợp điều kiện kinh tế của đất nước, của từng địa phương).

+ Thể hiện tính chủ đạo của ngân sách nhà nước chi cho giáo dục mầm non (có quy định cụ thể tỷ lệ % kinh phí nhà nước hỗ trợ theo vùng, miền).

+ Thể hiện tính công bằng trong đãi ngộ của Nhà nước đối với giáo viên mầm non: làm sao để vấn đề chỉ tiêu biên chế nhà nước không còn là vấn đề bức xúc đối với giáo viên mầm non, bởi vì giáo viên mầm non trong biên chế và giáo viên mầm non ngoài biên chế đều có mức thu nhập và các chế độ khác nhau nếu cùng trình độ, cùng thâm niên công tác và cùng vùng, miền, chỉ khác nguồn kinh phí chi trả lương và các chế độ khác theo lương.

+ Kích thích sự phấn đấu không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ chăm sóc - giáo dục trẻ của từng cá nhân giáo viên mầm non.

- Có chính sách phân ngân sách nhà nước theo đầu học sinh cho các trường mầm non nông thôn hợp lý, công bằng, theo tinh thần xã hội hoá giáo dục mầm non, tăng dần định mức trên trẻ theo vùng, miền, để từng bước thu hẹp khoảng cách giữa giáo dục mầm non nông thôn và thành thị. Đồng thời Nhà nước cũng thể hiện trách nhiệm vai trò chủ đạo như đã đề cập tại các Điều 11, 12

của Luật Giáo dục, tạo điều kiện cho các trường có hạng mục chỉ trong ngân sách giáo dục.

3.3. Đối với giáo viên mầm non khu vực miền núi, vùng sâu, vùng xa

- Hoàn chỉnh chế độ chính sách đối với giáo viên mầm non công tác tại vùng sâu, vùng xa, miền núi; chính sách đối với giáo viên mầm non người dân tộc; chính sách đối với giáo viên mầm non ở miền xuôi, thành phố lên miền núi, vùng sâu, vùng xa công tác (bao gồm cả tiền lương và đảm bảo chỗ ở cũng như chỗ làm mới sau khi những giáo viên mầm non này hết hạn công tác ở các vùng, miền trên)...

- Đối với miền núi, vùng đồng bào dân tộc, để tạo điều kiện cho giáo viên mầm non người địa phương được dạy tại chỗ, Nhà nước cần có chính sách thi tuyển và chương trình đào tạo phù hợp với đối tượng này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tài liệu hội thảo: *“Về chính sách phát triển giáo dục mầm non Việt Nam trong thời kỳ đổi mới”*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội, 6-1999.

2. Tài liệu dùng trong Hội nghị của Chính phủ về công tác giáo dục mầm non: *“Phát triển giáo dục mầm non theo tinh thần Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII và Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ IX”*, Hà Nội, 25-6-2002.

3. Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu cấp Viện: *“Nghiên cứu một số chế độ, chính sách đối với giáo viên mầm non trong tình*

hình kinh tế - xã hội hiện nay”, mã số V 98-07, Chủ nhiệm đề tài: Thạc sĩ Nguyễn Thị Quyên, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, 1998.

4. Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ: *“Nghiên cứu một số chính sách cấp thiết đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế trong tình hình kinh tế - xã hội hiện nay”*, mã số B2001-52-09, Chủ nhiệm đề tài: Thạc sĩ Nguyễn Thị Quyên, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, 2002.

TÓM TẮT

Hiện nay, bậc học mầm non vẫn đang là một bậc học có nhiều vấn đề cần giải quyết nhất, đặc biệt là vấn đề chế độ chính sách cho đội ngũ giáo viên mầm non. Cường độ lao động của giáo viên mầm non cao hơn so với định mức; bảng lương dành cho giáo viên mầm non chỉ có 1 ngạch và chỉ có 2 trình độ: sơ học và trung học; thang lương quá nhiều bậc. Giáo viên mầm non ngoài biên chế hầu như chưa được hưởng chính sách đãi ngộ gì của Nhà nước, đời sống khó khăn, thu nhập rất thấp, bấp bênh kéo dài nhiều năm.

Vì vậy cần sửa đổi, bổ sung định mức lao động, chế độ tiền lương đối với giáo viên mầm non trong biên chế. Đồng thời xây dựng một chính sách thống nhất, công bằng đối với giáo viên mầm non ngoài biên chế trên toàn quốc phù hợp với tình hình kinh tế - xã hội hiện nay, khuyến khích sự phấn đấu không ngừng nâng cao trình độ của giáo viên mầm non.

SUMMARY

Today there are many problems facing Vietnam's pre-school

education among them the shortage of appropriate preschool teacher's policies can be considered as the most critical one. This leads to such problems as overload working of teachers; irrelevant wage system, which consists of too many scales, but still not covering all the categories of staff. Non-tenured teachers are of marginal status; low income, poor working and living conditions.

Thus in order to enhance teacher's qualifications, motivation and commitment it is critical to renovate preschool teacher's policies, making them more relevant.

SUY NGHĨ VỀ MỘT CON ĐƯỜNG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC MẦM NON NÔNG THÔN NƯỚC TA

NGUYỄN ÁNH TUYẾT

1. Một vài nét về mặt yếu và thế mạnh của giáo dục mầm non nông thôn nước ta

Nhiều công trình nghiên cứu và khảo sát cho thấy tình trạng giáo dục mầm non nông thôn còn quá thấp so với giáo dục mầm non thành phố. Một vài con số tiêu biểu: tại thời điểm tháng 5-2002 còn có 222 xã chưa có trường lớp giáo dục mầm non và 323 xã chỉ có một lớp mẫu giáo 5 tuổi gắn với trường tiểu học. Giáo viên mầm non kể cả hiệu trưởng đều ở ngoài biên chế, có thu nhập rất thấp, đời sống khó khăn, bấp bênh kéo dài, không có bảo hiểm xã hội, hầu hết trường, lớp mầm non đều làm bằng tranh tre, nứa lá tồi tàn... Nguyên nhân của tình trạng này ai cũng dễ cho là do điều kiện kinh tế - xã hội của nông thôn nước ta còn quá nghèo nàn, lạc hậu và coi đó chính là “thủ phạm” làm cho giáo dục mầm non nông thôn yếu kém. Nhưng đây có phải là nguyên nhân duy nhất không? Vì bên cạnh tình

trạng nghèo nàn, lạc hậu, nông thôn Việt Nam còn có những thế mạnh cần cho sự phát triển giáo dục mầm non mà ít ai nghĩ đến để khai thác tiềm năng đó. Chính đây cũng là một nguyên nhân quan trọng.

Để vạch được chiến lược phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta, trước hết cần nghiên cứu thật kỹ mặt yếu cũng như thế mạnh của địa bàn rộng lớn này. Về mặt yếu thì ai cũng có thể nhận ra và đi đến nhận định nông thôn nước ta, nhất là ở vùng sâu, vùng xa còn quá nghèo nàn và lạc hậu. Đó là một thực tế nổi bật mà những người hoạch định chính sách của Đảng và Nhà nước cần hết sức lưu ý đặt vào giáo dục mầm non nông thôn lên ngang tầm với giáo dục mầm non thành phố.

Nhưng còn thế mạnh của nông thôn đối với phát triển giáo dục mầm non nông thôn là gì? Cần khai thác thế mạnh đó như thế nào? Đây cũng là vấn đề rất đáng quan tâm.

Trước hết về môi trường, thì nông thôn Việt Nam là một môi trường tốt rất cần cho giáo dục mầm non. Trong khi hầu hết các cháu ở trường mầm non thành phố phải thực hiện mọi hoạt động và sinh hoạt hàng ngày trong một khung trường chật chội, bệnh "đói màu xanh" không phải là cá biệt thì trẻ em nông thôn lại được thiên nhiên ưu đãi cho một không gian thoáng rộng, một môi trường hoạt động phong phú; trong khi trẻ em thành phố "bị chơi" với những đồ chơi được làm sẵn, những đồ chơi điện tử sang trọng thì trẻ em nông thôn lại được đắm mình vào kho tàng nguyên vật liệu thiên nhiên vô tận với

hiều đồ chơi và trò chơi lý thú của làng quê. Tất nhiên trẻ em nông thôn cũng rất cần những đồ chơi hiện đại, nhưng thiếu vật liệu thiên nhiên để tự làm ra những đồ chơi truyền thống thì tâm hồn các cháu cũng bị nghèo đi một phần đáng kể.

Về mặt văn hoá - xã hội, mọi người đều công nhận rằng nông thôn Việt Nam là cội nguồn của dân tộc, ai muốn nuôi dưỡng tâm hồn dân tộc thì hãy đến với làng quê. Nơi đó có những người ông, người bà mà trong ký ức của họ đầy ắp những ấn tượng đẹp đẽ của cuộc sống từ xa xưa, những câu truyện cổ tích, những thơ ca hò vè, những kinh nghiệm đối nhân xử thế... Chính họ là những bảo tàng sống đậm đà bản sắc văn hoá dân tộc mà chúng ta cần khai thác triệt để không những cho ngành giáo dục mầm non mà cả nền văn hoá của đất nước. Nông thôn cũng là nơi thường diễn ra nhiều lễ hội, trong đó đầy ắp những loại hình nghệ thuật dân gian không những lôi cuốn người lớn tham gia mà còn ghi lại trong tâm hồn con trẻ nhiều ấn tượng khó quên.

Về nhân lực, ở nông thôn Việt Nam nhìn chung là còn thiếu việc làm nên thừa nhiều nhân lực, nhất là những lúc nông nhàn, trong đó có những bà mẹ, những người chị sẵn lòng thương yêu, chăm sóc, giáo dục trẻ nhỏ. Nếu được tuyên truyền về khoa học nuôi dạy trẻ và khéo tổ chức vận động thì đây là một lực lượng không nhỏ góp sức vào việc phát triển giáo dục mầm non nông thôn như một số nước đang phát triển đã làm và đã đem lại kết quả rõ rệt. Nguồn nhân lực này không những nhiều về số lượng mà về chất lượng cũng ngày một nâng cao lên cùng với việc phổ

cấp tiểu học và trong một ngày không xa sẽ phổ cập trung học cơ sở.

Chưa nhận ra ưu thế của nông thôn chính là một trong những nguyên nhân làm trì trệ sự phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta. Vì một khi những thế mạnh của nó không được khai thác triệt để thì người nông dân, nhất là những cô giáo mầm non nông thôn dễ rơi vào tâm trạng mặc cảm tự ti thường cho là giáo dục mầm non nông thôn luôn yếu kém hơn so với giáo dục mầm non thành phố và cứ canh cánh trong lòng một nỗi niềm ước mơ “bao giờ cho giáo dục mầm non nông thôn được như giáo dục mầm non thành phố!”.

2. Thử hình dung con đường phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta

Những điều trình bày trên đây, không có ý cho là giáo dục mầm non nông thôn sẽ hơn hẳn giáo dục mầm non thành phố, mà để nói lên một điều rằng *con đường phát triển giáo dục mầm non nông thôn có những đặc điểm riêng khác với con đường phát triển giáo dục mầm non thành phố, nhưng đều dẫn đến một mục đích chung là làm cho trẻ em nước ta được phát triển toàn diện, trước hết là chuẩn bị tốt cho trẻ vào lớp 1.*

Phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta có nên rập khuôn giáo dục mầm non thành phố không? Sẽ là sai lầm nếu cứ lấy mô hình giáo dục mầm non thành phố áp đặt cho giáo dục mầm non nông thôn, vì như vậy giáo dục mầm non nông thôn vẫn cứ lẻo đẻo theo sau giáo dục

mầm non thành phố như là một “cái đuôi”.

Từ việc phân tích mặt yếu và thế mạnh của giáo dục mầm non nông thôn, chúng tôi xin được đề xuất một số vấn đề về con đường phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta.

Đa dạng hoá kiểu loại cơ sở giáo dục mầm non nông thôn cùng với phương pháp giáo dục tương ứng cần được coi là một biện pháp cơ bản có tính chất quyết định của sự phát triển giáo dục mầm non nông thôn. Trong nhiều văn bản thường chỉ thấy đề cập đến các loại trường mầm non như công lập, ngoài công lập. Đó chỉ là các loại hình trường được phân chia theo sự quản lý (chủ yếu là về mặt kinh phí) thuộc về “chính phủ” hay “phi chính phủ”. Nhưng ở đây là những loại hình cơ sở giáo dục mầm non được phân chia theo từng hoàn cảnh cụ thể ở nông thôn để tiến hành giáo dục các cháu một cách có hiệu quả. Do đó, các loại hình đó là:

2.1. Trường mầm non cho trẻ em từ 2 đến 6 tuổi, được phân ra các nhóm trẻ theo từng độ tuổi khác nhau. Sở dĩ lấy từ 2 tuổi là vì ở tuổi này các cháu đang bước vào một thời kỳ phát triển đặc biệt. Nếu không được giáo dục từ tế các cháu dễ rơi vào tình trạng khủng hoảng mà các nhà tâm lý học gọi là “*khủng hoảng của tuổi lên ba*”, rất khó giáo dục và thường để lại những di chứng trong nhân cách khi lớn lên. Loại hình này có thể tổ chức ở những nơi dân cư tập trung đông.

2.2. Lớp ghép là cơ sở giáo dục mầm non bao gồm trẻ em ở nhiều độ tuổi khác nhau (từ 2 đến 6 tuổi) cùng hoạt động và sinh hoạt hàng ngày trong cùng một lớp. Ưu

thế của lớp ghép là ở chỗ nó tạo ra cho trẻ *nhiều mối quan hệ phong phú*: quan hệ giữa trẻ và người lớn (cô giáo), quan hệ giữa trẻ lớn với trẻ bé, quan hệ giữa trẻ cùng tuổi... như trong cuộc sống thực. Ở đó trẻ em có nhiều cơ hội để giao tiếp với nhau, để bảo ban, chăm sóc lẫn nhau như anh chị em trong một nhà. Chính nhờ vậy trẻ phát triển về nhiều mặt: tình cảm, trí tuệ... một cách thuận lợi. Loại hình nhóm ghép đã tồn tại và phát triển ở nhiều nước có nền giáo dục tiên học đường tiên tiến trên thế giới như là một cơ sở giáo dục chính thức. Ở nước ta loại hình này cũng đã có ở nhiều nơi mà dân cư thưa thớt nhưng chỉ được coi như một giải pháp tình thế.

Những năm gần đây loại hình này đã được chứng minh một cách khoa học trong một số công trình nghiên cứu của Trung tâm nghiên cứu giáo dục mầm non thuộc Viện Khoa học giáo dục và khoa giáo dục mầm non Trường đại học sư phạm Hà Nội. Các nhà nghiên cứu đã khẳng định đây cũng là một loại hình giáo dục mầm non tốt và chỉ ra các phương pháp đặc thù cho việc chăm sóc – giáo dục trẻ em ở lớp ghép để tránh những cách làm tùy tiện, tự nhiên chủ nghĩa.

2.3. Nhóm trẻ gia đình là một loại hình cơ sở giáo dục mầm non được đặt tại một gia đình, ở đây các bà mẹ có thể gửi các con nhỏ (dưới 3 tuổi) với số trẻ không đông (khoảng dưới 10 cháu). Người chăm sóc - giáo dục trẻ ở đây chủ yếu là những người trong gia đình mà trẻ được gửi đến hay các bà mẹ luân phiên nhau dưới sự chỉ đạo của một người giữ vai trò chính có am hiểu về khoa học nuôi dạy trẻ. Loại hình này đã tồn tại và phát triển ở những nước

đang phát triển và ngay cả ở các nước có nền giáo dục tiên học đường tiên tiến. Ở nước ta các nhóm trẻ gia đình có khá nhiều ở khắp các thành phố và nông thôn, phần lớn là được tổ chức một cách tự phát, nhưng nhiều khi nó còn có uy tín hơn là các nhà trẻ do Nhà nước tổ chức. Bởi vì ở đây các cháu được chăm sóc tỉ mỉ chu đáo trong tình thương yêu của các mẹ. Với điều kiện kinh tế, văn hoá, xã hội nông thôn Việt Nam, loại hình này có nhiều ưu thế để phát triển.

2.4. Nhóm tuổi thơ, đây là một nhóm trẻ đặc biệt (bao gồm trẻ em từ tuổi mẫu giáo đến nhi đồng do các cháu tự tổ chức nhau lại có sự hướng dẫn của các em đội viên Thiếu niên Tiên phong Hồ Chí Minh dưới sự chỉ đạo của Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh ở địa phương. Tại đây các em được tham gia vào nhiều hoạt động lý thú như vui chơi, khám phá, thể dục thể thao, văn nghệ... Tuy mỗi tuần chỉ sinh hoạt khoảng vài lần nhưng các em được phát triển về nhiều mặt, nếu có nội dung hoạt động phong phú và bổ ích thì đây có thể biến thành “một sân chơi” cho các em nhỏ ở nông thôn.

2.5. Loại hình liên kết giữa mẫu giáo và tiểu học, trong đó mẫu giáo thì chuẩn bị cho trẻ những điều kiện thuận lợi về nhiều mặt để vào lớp 1, còn giáo dục tiểu học lại phải tiếp nhận những thành tựu mà trẻ đã đạt được ở mẫu giáo để giúp các em tiếp tục phát triển.

Từ hàng chục năm nay trên thế giới đã có những mô hình liên kết mẫu giáo - tiểu học và thường theo hai kiểu sau đây:

- **Kiểu thứ nhất**: mô hình liên kết mẫu giáo - tiểu học đối với trẻ em ở hai trường gần nhau. Hàng ngày học sinh tiểu

học được phép đến trường mẫu giáo để cùng chơi với các em nhỏ và đôi khi còn tự động dạy cho chúng những điều mà mình được học ở trường. Trong mối quan hệ thân tình đó, các em mẫu giáo được các anh chị tiểu học chăm sóc bảo ban cho nhiều điều. Ngược lại các anh chị tiểu học một mặt được vui chơi với các em nhỏ trong một không khí thoải mái ít khi có được ở trường tiểu học; mặt khác học sinh tiểu học lại trở nên chững chạc hơn, tỏ ra hiểu biết hơn trước các em nhỏ. Nhờ đó trẻ em ở cả hai lứa tuổi được phát triển nhanh hơn, tốt hơn một cách tự nhiên. Để mối liên kết này được bền chặt, tạo nên một môi trường giáo dục thuận lợi và lành mạnh, ở một số nước có nền giáo dục tiên học đường tiên tiến người ta đã thành lập ra một tổ chức gọi là *Ủy ban Liên kết mẫu giáo và tiểu học* từ trung ương đến các địa phương. Ủy ban này có nhiệm vụ thiết lập mối quan hệ giữa trường mẫu giáo và trường tiểu học. Trong đó trẻ em có nhiều cơ hội để hoà nhập với nhau, đặc biệt là giáo viên ở hai trường có dịp tiếp xúc với nhau, hỗ trợ cho nhau trong công tác giáo dục. Giáo viên của trường này có nhiệm vụ tìm hiểu và tham gia đóng góp vào việc xây dựng chương trình cũng như vào việc dạy dỗ của trường kia để cùng nhau chăm sóc - giáo dục trẻ em được tốt hơn.

- *Kiểu thứ hai* là đặt trong cùng một khuôn viên các lớp mẫu giáo cạnh các lớp tiểu học để thực hiện mối liên kết nói trên. Tuy cùng chung một khuôn viên nhưng về nội dung và phương pháp giáo dục thì lại riêng, đặc trưng cho mỗi lứa tuổi. Mô hình liên kết này đã tạo điều kiện thuận lợi giúp cho cả hai phía (mẫu giáo và tiểu học) có thể hỗ trợ nhau về các mặt như về cơ sở vật chất, trang thiết bị, đồ

chơi, đồ dùng; về việc tổ chức một số hoạt động chung như vui chơi, ngày lễ, ngày hội cho cả hai đối tượng trẻ em để càng thêm phần phong phú và hấp dẫn; về việc tạo điều kiện cho trẻ mẫu giáo làm quen với cuộc sống và hoạt động ở tiểu học để không bỡ ngỡ khi vào lớp 1. Đồng thời, giúp cho giáo viên mầm non có định hướng đúng trong việc chuẩn bị cho các cháu vào trường tiểu học; tạo cơ hội cho giáo viên tiểu học làm quen với trẻ mẫu giáo để chuẩn bị tiếp nhận các cháu vào lớp 1, kế thừa những thành tựu của giáo dục mẫu giáo để giúp trẻ tiếp tục phát triển thuận lợi.

Ở nước ta, tại nhiều địa bàn nông thôn, nhất là vùng sâu, vùng xa, do không có điều kiện để xây dựng trường mầm non nên người ta đã gửi các lớp mẫu giáo (chủ yếu là lớp 5 tuổi) nương nhờ vào trường tiểu học. Sự liên kết này nhìn chung được coi là *một giải pháp tình thế* để tận dụng cơ sở vật chất của trường tiểu học và giáo viên tiểu học nhiều khi cũng phải đảm nhiệm chức năng nuôi dạy trẻ thay giáo viên mầm non. Do tình thế bắt buộc như vậy nên giáo dục mẫu giáo phần lớn bị phổ thông hoá. Tuy nhiên, điều đó cũng cho thấy ở nhiều địa phương trong cả nước đã *xuất hiện nhu cầu liên kết mẫu giáo - tiểu học* và nhu cầu này ngày càng trở nên bức bách đối với miền núi, vùng sâu, vùng xa.

2.6. Lớp mẫu giáo 5 tuổi. Là loại hình được coi như một giải pháp tình thế, dành cho trẻ 5 tuổi mà trước đó không qua lớp mẫu giáo 3-4 tuổi. Các cháu đến đây không phải là để học trước chương trình lớp 1 mà là để chuẩn bị cho các cháu thích ứng với cuộc sống và học tập ở trường tiểu học.

Tất cả những kiểu loại cơ sở giáo dục mầm non đã được trình bày trên đây đều cần phải có những điều kiện tiên quyết sau đây mới tổ chức được:

- Chịu sự chỉ đạo của Vụ Giáo dục mầm non theo chương trình khung với mục tiêu chung cho cả nước, nhưng phải có sách hướng dẫn cụ thể cách thực hiện cho phù hợp với từng địa bàn nông thôn và phù hợp với từng loại hình giáo dục mầm non trên cơ sở những công trình nghiên cứu khoa học thực sự.

- Được đầu tư thoả đáng của Nhà nước từ các cấp chính quyền Trung ương đến địa phương, đồng thời thực hiện phương châm “Nhà nước và nhân dân cùng làm” một cách có hiệu quả để trả lương xứng đáng với lao động của những người làm nhiệm vụ nuôi dạy các cháu và xây dựng cơ sở vật chất.

- Đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non đủ mạnh để thực hiện công tác giáo dục mầm non ở địa phương. Tập hợp và phối hợp các lực lượng trong cộng đồng (như Hội phụ nữ, Đoàn thanh niên, cán bộ của Ủy ban bảo vệ chăm sóc trẻ em...) cùng tham gia vào giáo dục mầm non, trong đó lực lượng giáo viên mầm non là nòng cốt.

- Cần tuyên truyền rộng rãi và tổ chức các lớp huấn luyện ngắn hạn về khoa học nuôi dạy trẻ cho những người tham gia vào giáo dục mầm non.

- Dù ở loại hình nào thì cơ sở giáo dục mầm non nông thôn cũng chỉ nên ở quy mô nhỏ theo phương châm “Nhỏ và tốt”, gần với môi trường gia đình.

Phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta có thể bằng nhiều con đường, trên đây là một con đường phù hợp

với tình hình nông thôn nước ta đầu thế kỷ XXI. Hy vọng toàn thể trẻ em đang ở tuổi mầm non nông thôn Việt Nam được hưởng quyền chăm sóc - giáo dục của Đảng, Nhà nước và nhân dân ta.

TÓM TẮT

Từ việc phân tích mặt yếu và thế mạnh của giáo dục mầm non nông thôn, tác giả đề xuất một số vấn đề về con đường phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta. Đó là đa dạng hoá kiểu loại cơ sở giáo dục mầm non nông thôn cùng với phương pháp giáo dục tương ứng, những loại hình cơ sở giáo dục mầm non được phân chia theo từng hoàn cảnh cụ thể ở nông thôn:

- Trường mầm non cho trẻ em từ 2 - 6 tuổi, phân ra các nhóm trẻ theo từng độ tuổi.
- Lớp ghép: bao gồm trẻ em ở nhiều độ tuổi khác nhau (từ 2 đến 6 tuổi).
- Nhóm trẻ gia đình tiếp nhận các cháu nhỏ (dưới 3 tuổi).
- Loại hình liên kết giữa mẫu giáo và tiểu học.
- Lớp mẫu giáo 5 tuổi dành cho trẻ không qua lớp mẫu giáo 3-4 tuổi.

Tác giả cũng đề xuất những điều kiện tiên quyết để tổ chức được loại hình giáo dục mầm non nông thôn: chịu sự chỉ đạo của Vụ giáo dục mầm non; được đầu tư thoả đáng; đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non đủ mạnh, tập hợp và phối hợp các lực lượng trong cộng đồng, trong đó lực lượng giáo viên mầm non là nòng cốt; ... chỉ nên ở quy mô nhỏ, gần với môi trường gia đình.

SUMMARY

According to the strengths and weaknesses of rural early

childhood education in rural areas, the author has suggested some issues on the ways of developing Vietnam early childhood education. This should be diversified the types of education with the appropriate educational methods, the abovementioned diversified education types have to be divided up according to specific rural area conditions: -

- *Kindergarten school* for children from ages 2 to 6, to be separated into groups with the same age.
- *Multigrade class*: included children of different year of ages (year of 2 to 6 ages).
- *Family child groups*: accept children under 3 years old.
- *Combined school of Kindergarten and Primary education*.
- *Kindergarten class of 5 years old* for children having not attended kindergarten of 3-4 years old).

The author has also proposed the prerequisite conditions to be organized the types of early childhood education such as: this shall be under guidance of early childhood education Department of MOET; be financing satisfactorily; to be educated a strong teacher-staff; to be mobilized all forces of the community, among which teachers are the cores;... should be only in a small scale and to link schools with the families.

PHỔ CẬP GIÁO DỤC TRUNG HỌC CƠ SỞ - THỜI CƠ, THÁCH THỨC VÀ TRIỂN VỌNG

LÊ VĂN ANH

1. Phổ cập giáo dục trung học cơ sở - đòi hỏi tất yếu của quá trình phát triển kinh tế - xã hội

Giáo dục là trọng tâm của quá trình phát triển. Tiến bộ lớn nhất trong công cuộc xoá đói giảm nghèo đã đạt được ở những quốc gia biết kết hợp sự đầu tư có hiệu quả và đúng đắn vào giáo dục với những chính sách kinh tế hợp lý. Giáo dục giúp cho con người phát triển, sử dụng và tăng cường được năng lực; giúp họ có được cuộc sống khoẻ mạnh và hữu ích hơn; có khả năng quyết định và tham gia vào quá trình biến đổi của bản thân và của cả xã hội. Sự phát triển của một quốc gia luôn gắn bó mật thiết với sự phát triển của giáo dục - đào tạo. Nền kinh tế tăng trưởng mạnh mẽ sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng giáo dục. Những quá trình trong đó giáo dục có ảnh hưởng đến sự thay đổi là những quá trình phức tạp. Giáo dục phải bao hàm một quá trình học để không những xoá mù chữ mà còn phát triển các kỹ

năng cần thiết cho cuộc sống, khả năng suy luận và thể hiện. Giáo dục còn khuyến khích phát triển sáng kiến, khả năng linh hoạt và thích ứng, những đặc tính cá nhân giúp cho con người phát triển, thay đổi hành vi và tiếp cận những cơ hội to lớn của cuộc sống. Việc không tạo cơ hội cho mọi người được quyền tiếp cận giáo dục cơ bản một cách bình đẳng sẽ hạn chế những nỗ lực phấn đấu cải thiện sức khoẻ và phúc lợi, hạn chế những cơ hội vươn tới một cuộc sống hữu ích hơn và thúc đẩy xã hội phát triển thành một xã hội đoàn kết, dân chủ, có sự quản lý nhà nước một cách hiệu quả, và thực hiện những quyền công dân tối thiểu khác. Không phải ngẫu nhiên một nhà hiền triết đã nói: *"Giáo dục là nhu cầu thiết yếu của mọi dân tộc"*. Để thoả mãn nhu cầu thiết yếu đó, việc phổ cập giáo dục theo từng mức độ đã trở thành một nhiệm vụ cơ bản của hệ thống giáo dục - đào tạo ở tất cả các quốc gia nói chung và ở Việt Nam nói riêng. Phổ cập giáo dục góp phần nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài. Trình độ phổ cập giáo dục không chỉ phản ánh trình độ phát triển dân trí của mỗi quốc gia mà còn là một chỉ số quan trọng phản ánh trình độ của hệ thống giáo dục của quốc gia đó cũng như trình độ phát triển chung của quốc gia bên cạnh các chỉ số về thu nhập đầu người GDP và sự phát triển của lực lượng sản xuất.

2. Những mục tiêu đặt ra

Từ lâu người ta đã biết rằng phổ cập giáo dục tiểu học

góp phần vào thực hiện quyền đi học và các mục tiêu phát triển. Khái niệm “phổ cập giáo dục tiểu học” là tỷ lệ đi học đúng tuổi ở bậc tiểu học đạt 80% hoặc cao hơn, tức là 80% trẻ em lứa tuổi tiểu học được đi học ở các trường tiểu học. Với khái niệm này, tỷ lệ đi học đúng tuổi ở bậc tiểu học của Việt Nam là 91,4% (*Tổng điều tra dân số, năm 1999*) là một bằng chứng chứng minh rằng Việt Nam đã đạt được phổ cập giáo dục tiểu học. Nói rộng hơn, khái niệm “phổ cập giáo dục” cũng được áp dụng cho bậc trung học cơ sở (tức là tỷ lệ đi học đúng tuổi ở bậc học này đạt hoặc cao hơn 80% và độ bao phủ về địa lý cũng chỉ 80%). Với khái niệm này, kết quả là một huyện có thể được xếp loại đã hoàn thành “phổ cập” giáo dục trung học cơ sở nếu 80% hoặc hơn số xã của huyện đó có 80% hoặc hơn số trẻ em trong độ tuổi trung học cơ sở đi học đúng tuổi. Trong phạm vi cả nước, mục tiêu là đạt tỷ lệ đi học đúng tuổi ở bậc trung học cơ sở là 80% cho đến năm 2005 và 90% cho đến năm 2010.

Gần đây Việt Nam đã xây dựng chiến lược kinh tế - xã hội cho giai đoạn 10 năm, bao gồm Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 (Chiến lược phát triển giáo dục 2010) và Chiến lược tăng trưởng và xoá đói giảm nghèo toàn diện (CPRGS). Việc thực hiện có hiệu quả các chiến lược này sẽ giúp Việt Nam tận dụng và phát huy các xu hướng tích cực hiện tại và đảm bảo cho việc đạt được các mục tiêu đã đề ra. Trong chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 bao gồm một loạt các mục tiêu và chỉ tiêu cho toàn ngành vẫn dành cho giáo dục cơ bản hai mục tiêu chính là:

- ***Củng cố phổ cập giáo dục tiểu học bằng cách:***

tăng tỷ lệ học sinh lứa tuổi tiểu học trong các trường tiểu học lên 97% cho đến năm 2005 và lên 99% cho đến năm 2010; tăng tỷ lệ học sinh học xong tiểu học lên 95% cho đến năm 2010 so với tỷ lệ này trong năm 1998 là 68%.

• **Phổ cập giáo dục trung học cơ sở** ở các thành phố, các khu vực đô thị và những nơi có điều kiện đến năm 2005, và trong toàn quốc đến năm 2010 với tỷ lệ đi học đúng tuổi ở cấp trung học cơ sở là 80% vào năm 2005 và 90% vào năm 2010.

3. Những thời cơ và tiền đề phát triển

Để thực hiện được các mục tiêu đặt ra về phổ cập giáo dục trung học cơ sở cho đến năm 2010 sẽ đòi hỏi xem xét những thời cơ và thách thức mà ngành giáo dục phải đương đầu. Những thời cơ đó là:

Thứ nhất, chúng ta đã hoàn thành phổ cập giáo dục tiểu học. Đây là bước phổ cập tạo tiền đề cho phổ cập trung học cơ sở. Bước vào thập kỷ 90 cùng với sự ra đời của Luật phổ cập giáo dục tiểu học (năm 1991), làn sóng phổ cập tiểu học chính thức hình thành và phát triển theo các chủ trương chung và sự chỉ đạo thống nhất của Nhà nước và ngành giáo dục. Việc phổ cập tiểu học miễn phí được phát triển với quy mô chưa từng thấy trên cả nước từ thành thị đến nông thôn cho đến vùng sâu, vùng xa. Việc phổ cập tiểu học được gắn với yêu cầu xóa nạn mù chữ đã tạo cơ sở vững chắc cho việc tạo ra nền tảng dân trí tối thiểu cho mọi công dân. Năm 2000 chúng ta đã hoàn thành cơ bản phổ cập tiểu học trên phạm vi toàn quốc. Chúng ta đã có

nhiều biện pháp huy động trẻ em tới trường, giảm tỷ lệ bỏ học, thất học và mở rộng mạng lưới cơ sở giáo dục đến tận các thôn bản xa xôi.

Thứ hai, tiền đề kinh tế - xã hội của Việt Nam cũng là thời cơ và thách thức to lớn cho công tác phổ cập trung học cơ sở. Bước vào những năm 1990, Việt Nam chuyển sang một thời kỳ phát triển mới - thời kỳ đổi mới toàn diện các mặt của đời sống xã hội. Nền kinh tế chuyển đổi từ bao cấp kế hoạch hoá tập trung sang nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa đã bắt đầu có dấu hiệu ổn định và tăng trưởng với mức tăng GDP khoảng 5 đến 8 %. Đời sống dân cư đã được cải thiện từng bước. 90% dân số được hưởng các dịch vụ y tế; 43% dân số được cấp nước sạch; các tiện nghi sinh hoạt phổ biến trong gia đình như tivi, tủ lạnh, quạt máy ở khu vực thành phố và phần đáng kể ở nông thôn đã được phát triển. Văn hoá xã hội cũng được nâng lên một bước. Nếu như năm 1992 chỉ số phát triển con người $HDI = 0,539$ xếp thứ 120/174 thì đến năm 1995 chỉ số này đạt 0,57 (gần bằng mức Trung Quốc năm 1992 là 0,594) và chúng ta cũng phấn đấu tăng chỉ số HDI lên 0,8 - 0,9 năm 2020 như các nước công nghiệp hiện nay. Để thực hiện phổ cập trung học cơ sở chúng ta phải biết tận dụng những cơ hội, bởi có như vậy tiến độ phổ cập mới có thể được đẩy nhanh hơn.

4. Những thách thức chính trong công tác phổ cập trung học cơ sở

Trong những năm 1990, tỷ lệ đi học tiểu học đúng tuổi

ở Việt Nam đã gia tăng ở tất cả các vùng miền, cho cả người Kinh và các nhóm dân tộc thiểu số, đối với cả học sinh nam và nữ. Ở cấp quốc gia tỷ lệ đi học đúng tuổi ở cấp trung học cơ sở đã tăng hơn gấp đôi so với cùng kỳ năm trước. Tuy nhiên vẫn còn những thách thức lớn liên quan đến giáo dục cơ bản và cũng là những thách thức trong công tác phổ cập trung học cơ sở. *Những thách thức đó là:*

4.1. Thách thức thứ nhất, làm thế nào loại bỏ sự chênh lệch về khả năng tiếp cận giáo dục, tỷ lệ được đi học và việc tham gia đi học giữa các nhóm kinh tế - xã hội, các vùng địa lý. Thách thức này gắn với một số yếu tố sau đây làm cản trở quá trình phổ cập giáo dục.

- *Yếu tố đầu tiên* phải kể tới đó là sự nghèo. Với các hộ gia đình nghèo, vấn đề cơm ăn, áo mặc để tồn tại luôn quan trọng hơn là đi học. Thậm chí trong những gia đình có cuộc sống dưới mức đói nghèo, trẻ em còn phải lao động kiếm sống và giúp đỡ gia đình. Ở những gia đình có nhiều con trong độ tuổi đến trường, thường sẽ có một số em phải hy sinh quyền lợi đến trường của mình cho những đứa trẻ khác trong gia đình, nhất là các em gái. Ngay cả những trẻ em nghèo có thời gian để đi học thì sự suy dinh dưỡng, bệnh tật và những phí tổn khác liên quan đến việc học hành cũng vẫn là những thách thức to lớn ngăn cản chúng đến trường.

- *Yếu tố thứ hai* là sự gia tăng tỷ lệ học sinh chuyển tiếp từ bậc tiểu học sang bậc trung học cơ sở khác nhau rất nhiều giữa các nhóm thu nhập. Tỷ lệ đi học đúng tuổi của trẻ em nhóm nghèo ở bậc trung học cơ sở chỉ bằng khoảng một phần ba tỷ lệ đi học đúng tuổi của những trẻ em xuất thân từ những gia đình khá giả.

- *Yếu tố thứ ba*, sự khác biệt về tỷ lệ đi học đúng tuổi giữa các vùng là vấn đề khá phức tạp. Chẳng hạn những bất lợi do nghèo lại tăng thêm do một loạt các trở ngại về địa thế xa xôi, giao thông không thuận tiện và thời tiết khắc nghiệt. Vùng Đồng bằng sông Cửu Long, phương tiện đi lại chủ yếu là đường thủy thường tốn kém hơn rất nhiều so với đi lại bằng đường bộ. Vào mùa mưa việc đi học là cực kỳ khó khăn và đôi khi không thể thực được. Ở miền núi, nhiều em phải vượt qua những quãng đường dài để đến trường. Đồng thời sự chênh lệch về tỷ lệ trẻ em đi học đúng tuổi giữa các vùng đôi khi còn tăng lên do việc di dân, bởi vì trẻ em của các hộ dân di cư thường đặc biệt khó có khả năng được đến trường.

- *Yếu tố thứ tư* là tỷ lệ đi học đúng tuổi ở tất cả các cấp bậc học của các dân tộc thiểu số thấp hơn nhiều so với người Kinh. Ví dụ năm 1998 tỷ lệ trẻ em dân tộc thiểu số đi học đúng tuổi ở bậc trung học cơ sở chỉ bằng 37% so với tỷ lệ 66% của trẻ em người Kinh. Tỷ lệ trẻ em H'mông và Bana đi học đúng tuổi ở bậc trung học cơ sở chỉ chiếm 4,5% và 8,9%. Tỷ lệ đi học thấp có nghĩa là gần 0,4 triệu trong tổng số 2,8 triệu trẻ em dân tộc thiểu số trong tuổi 6-14 không được đến trường. Trong số này, 0,3 triệu em là các em gái. Việc người dân tộc thiểu số sống tập trung ở các vùng miền núi và Đồng bằng sông Cửu Long làm cho họ gặp phải những khó khăn đặc thù riêng ở những vùng này. Thêm vào đó vấn đề ngôn ngữ dân tộc cũng là một trở ngại cho các dân tộc thiểu số tiếp cận giáo dục. Trong yếu tố này, vấn đề đi học quá tuổi ở trẻ em dân tộc thiểu số, vấn đề giới và trẻ cần sự giáo dục đặc biệt cũng cần đặt ra trong

quá trình phổ cập giáo dục. Phổ cập giáo dục và bình đẳng giới có liên hệ mật thiết với nhau ở chỗ bất kỳ thành tựu nào của phổ cập giáo dục cũng sẽ là sự bảo đảm cho bình đẳng giới và bất kỳ nỗ lực nào nhằm đạt được bình đẳng giới cũng sẽ thúc đẩy nỗ lực đạt được phổ cập giáo dục tiểu học và phổ cập giáo dục trung học cơ sở.

4.2. Thách thức thứ hai, mở rộng giáo dục cơ bản nhằm đạt được mục tiêu quốc tế về phổ cập tiểu học và phấn đấu tiến tới đạt phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Việc hoàn thiện chương trình phổ cập giáo dục tiểu học và phổ cập giáo dục trung học cơ sở sẽ phụ thuộc vào một loạt các yếu tố sau đây:

- Cam kết của Chính phủ thể hiện ở ý định phân bổ các nguồn lực cho giáo dục và sử dụng các nguồn này một cách hiệu quả và hợp lý nhất;

- Kết hợp mở rộng hệ thống giáo dục với các biện pháp can thiệp định hướng mục tiêu nhằm đảm bảo cho những trẻ em hiện đang thất học cũng có thể hoàn thành và được hưởng lợi từ chương trình phổ cập giáo dục cơ bản;

- Tính khả thi của việc hoàn tất chương trình học cả ngày vào năm 2010.

Việc đảm bảo cho trẻ em hiện đang thất học có thể hoàn thành và được hưởng lợi từ chương trình phổ cập giáo dục đòi hỏi phải có một sách lược mềm dẻo nhằm nhận biết được thực trạng đa dạng và nhu cầu cụ thể của những trẻ em bị thiệt thòi về giáo dục; nhận biết được những trở ngại cố hữu để đảm bảo cho những trẻ em cuối cùng có cơ hội được hưởng giáo dục cơ bản. Như vậy để phổ cập giáo dục cần phải chú trọng đến các nhóm trẻ em nghèo, trẻ em ở

những vùng xa xôi hẻo lánh và những vùng bị bất lợi khác, trẻ em diện di cư, trẻ em gái, trẻ em các dân tộc thiểu số và những trẻ em cần giáo dục đặc biệt. Cũng cần xem xét cả những nguyên nhân từ phía cha mẹ khiến họ cho con đi hoặc không đi học.

4.3. Thách thức thứ ba, cần thiết phải nâng cao chất lượng dạy học và kết quả học tập. Chất lượng dạy học là một thách thức rất lớn đối với quá trình phổ cập giáo dục. Việc thiếu và yếu kém các điều kiện đảm bảo chất lượng như cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, trang thiết bị dạy học... cũng như tính kém khả thi của các quyết định về quy mô, mức độ và các biện pháp thực hiện làm cho ta khó đánh giá được chất lượng giáo dục. Hiện nay việc đánh giá chất lượng giáo dục, nhất là chất lượng học và thực hành của học sinh, đòi hỏi phải rõ ràng về những tiêu chuẩn và kỹ năng cần phải đạt tới của học sinh. Việc đánh giá chất lượng dạy và kết quả học tập của học sinh hiện nay còn khó khăn hơn rất nhiều so với giám sát và báo cáo về khả năng tiếp cận, tham gia và tỷ lệ hoàn thành cấp học.

Tóm lại, nếu những thách thức trên đây được giải quyết tốt sẽ giúp chúng ta triển khai phổ cập giáo dục trung học cơ sở một cách có chất lượng và đúng tiến độ như mục tiêu mà Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 đã đề ra.

5. Triển vọng phát triển

Phổ cập giáo dục trung học cơ sở là một yêu cầu tất yếu trong thời đại ngày nay, bởi nó góp phần nâng cao dân

trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài. Phổ cập giáo dục trung học cơ sở là nhân tố có tác dụng đẩy nhanh tốc độ phát triển kinh tế, xã hội của một quốc gia, đáp ứng yêu cầu xây dựng công nghiệp hoá, hiện đại hoá. Cho tới thời điểm này, trên cả nước đã có 10 tỉnh và thành phố hoàn thành phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Như vậy chúng ta còn phải tiến hành phổ cập trung học cơ sở cho 51 tỉnh và thành phố còn lại để đạt được mục tiêu mà chiến lược giáo dục đến năm 2010 đã đề ra. Quá trình phổ cập giáo dục trung học cơ sở đòi hỏi nhiều nguồn lực cần thiết như tài chính, cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên và các chi phí cho người học. Với ý nghĩa là bậc phổ cập bắt buộc và miễn phí, công việc này đòi hỏi một nguồn đầu tư lớn từ nhà nước và sự đóng góp của xã hội. Trong điều kiện Việt Nam, việc miễn phí ở bậc trung học cơ sở có thể chỉ nên trước hết thực hiện ở các đối tượng chính sách, ở các nhóm đối tượng mà những thách thức ở trên đã nêu. Các vấn đề nguồn lực (đặc biệt nguồn lực tài chính) cần được thể chế hoá bằng một luật phổ cập giáo dục trung học cơ sở để xác định rõ mục tiêu, chính sách, nguồn lực và các quy định pháp lý phù hợp. Khác với công tác phổ cập giáo dục tiểu học, phổ cập giáo dục trung học cơ sở sẽ gặp nhiều khó khăn hơn vì không thể thực hiện ngay lập tức ở tất cả các lớp trong bậc học. Có thể phải nghiên cứu những bước đi thích hợp cho từng vùng dân cư và lựa chọn ưu tiên cho các đối tượng khác nhau (trong độ tuổi, ngoài độ tuổi...).

Việc thực hiện phổ cập giáo dục trung học cơ sở đang và sẽ được thực hiện trong điều kiện có sự tiến bộ nhanh chóng của khoa học - công nghệ, bùng nổ thông tin... Do đó

chất lượng và hiệu quả phổ cập không chỉ phụ thuộc vào nội dung giảng dạy mà phụ thuộc rất lớn vào phương pháp, phương tiện giảng dạy, hình thức tổ chức thích hợp. Mặc dù những thách thức phải vượt qua là rất lớn nhưng vẫn có nhiều lý do để lạc quan. Đó là quyết tâm trong tiếp cận giáo dục ở những năm 1990 mà chúng ta đã đạt được. Triển vọng phát triển kinh tế và xoá đói giảm nghèo sẽ chỉ có thể đạt được khi tất cả trẻ em đều được đi học và được hưởng lợi từ chương trình phổ cập giáo dục quốc gia. Những mục đích chung tổng thể nêu trên có thể thực hiện được nếu các biện pháp đưa ra phù hợp với hoàn cảnh thực tiễn ở Việt Nam hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.
2. *Cung cấp giáo dục cơ bản có chất lượng cho mọi người*, tháng 6-2002.
3. *Phát triển giáo dục trung học cơ sở ở Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá*, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, Hà Nội, 1999.

TÓM TẮT

Phổ cập giáo dục trung học cơ sở là một trong những mục tiêu của Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010. Để thực hiện có hiệu quả chiến lược này đòi hỏi phải nhận ra thời cơ, thách thức và triển vọng của thực trạng vấn đề phổ cập giáo dục

trung học cơ sở. Mục tiêu của Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 đã đề ra là phải hoàn thành phổ cập giáo dục trung học cơ sở 80% vào năm 2005 và 90% vào năm 2010. Cho tới thời điểm này, trên cả nước đã có 10 tỉnh và thành phố hoàn thành phổ cập trung học cơ sở. Có 2 thời cơ và 3 thách thức đặt ra đối với việc phổ cập giáo dục trung học cơ sở hiện nay. Mặc dù những thách thức phải vượt qua là rất lớn, nhưng nếu có những giải pháp phù hợp với hoàn cảnh thực tiễn Việt Nam, hy vọng chúng ta sẽ hoàn thành phổ cập giáo dục trung học cơ sở vào năm 2010 đối với tất cả các tỉnh và thành phố trong cả nước.

SUMMARY

Lower secondary education universalization is an objective of Educational Development Strategies 2001-2010. To effectively implement the strategy, it is required that we perceive the strengths, weaknesses, opportunities and challenges of the situation of lower-secondary education universalization. It is formulated in the strategies that we have to reach 80% of lower-secondary students to be universalized in 2005 and 90% of that in 2010. At present, there are 10 provinces complete lower secondary education universalization. There are 2 opportunities and 3 challenges presently. Though the challenges remain difficult, we would overcome once we find out the solutions that are appropriate to Vietnam condition. It is hoped that we will complete lower-secondary education universalization in the whole country by 2010.

VẤN ĐỀ CHÍNH SÁCH VỚI GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG ĐANG CÔNG TÁC Ở MIỀN NÚI

NGUYỄN XUÂN NGẠN

Chính sách với giáo viên nói chung và giáo viên phổ thông nói riêng bao gồm chính sách do cấp trung ương ban hành và chính sách do từng địa phương ban hành. Trong phần này chỉ đề cập đến những chính sách do cấp trung ương ban hành và cũng chỉ đi sâu trình bày những khía cạnh của chính sách dành riêng cho giáo viên miền núi.

1. Chính sách với giáo viên được Đảng Cộng sản Việt Nam và Nhà nước Việt Nam công bố trong các văn bản chính sau:

- Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khoá VII (tháng 01-1993), Hội nghị Trung ương 2 khoá VIII (tháng 12-1996), Nghị quyết Đại hội IX (tháng 4-2001) của Đảng Cộng sản Việt Nam.

- Luật Giáo dục nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam (tháng 12-1998) và các văn bản dưới luật.

- Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 được Thủ

tướng Chính phủ phê duyệt (tháng 12-2001).

- Bộ luật Lao động nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam (năm 1994) và các văn bản dưới luật.

- Pháp lệnh cán bộ công chức được Chủ tịch nước Trần Đức Lương ký lệnh công bố ngày 9-3-1998.

- Quyết định số 05/1999/QĐ - BGD&ĐT ngày 23-2-1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc "Ban hành quy chế tuyển sinh vào các trường đại học, cao đẳng trung học chuyên nghiệp hệ chính quy".

- Phân tích các chính sách đối với giáo viên phổ thông đang công tác ở miền núi bao gồm:

- Phân tích chính sách thuộc các nội dung cụ thể.
- Một số khuyến nghị.

2. Phân tích chính sách thuộc các nội dung cụ thể

2.1. Chính sách tuyển chọn

Chính sách tuyển chọn thể hiện rõ quan điểm khuyến khích người giỏi làm nghề dạy học của Đảng và Nhà nước ta: Nghị quyết Hội nghị lần thứ tư Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá VII về tiếp tục đổi mới sự nghiệp giáo dục và đào tạo (tháng 1-1993) nêu rõ: "Thực hiện chính sách khuyến khích vật chất và tinh thần đối với giáo viên, khuyến khích người giỏi làm nghề dạy học"¹. Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII cũng ghi "Có chính sách thu hút

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ tư Ban Chấp hành Trung ương khoá VII*, Lưu hành nội bộ, tháng 2-1993, tr. 65.

học sinh tốt, khá, giỏi vào ngành sư phạm"¹. Khoản 3 Điều 77 Luật Giáo dục lại quy định: "Học sinh, sinh viên ngành sư phạm không phải đóng học phí, được ưu tiên xét cấp học bổng, trợ cấp xã hội". Về phía Nhà nước, Thủ tướng Chính phủ đã ra Quyết định số 70/1998/QĐ-TTg ngày 31-3-1998 về việc thu và sử dụng học phí ở các cơ sở giáo dục và đào tạo công lập thuộc hệ thống giáo dục quốc dân. Điểm 2, Điều 2 của Quyết định quy định: "Miễn học phí cho học sinh, sinh viên ngành sư phạm". Việc miễn học phí cho học sinh, sinh viên sư phạm thể hiện rõ sự ưu đãi của Nhà nước đối với ngành sư phạm nhằm khuyến khích học sinh giỏi vào ngành sư phạm đồng thời cũng tạo điều kiện cho những học sinh, đặc biệt là học sinh vùng nông thôn, miền núi có nguyện vọng, có năng lực nhưng hoàn cảnh gia đình còn khó khăn có thêm cơ hội vào học ngành sư phạm. Đối với khu vực miền núi, đặc biệt là vùng cao, vùng sâu, vùng xa Nhà nước còn có nhiều chính sách nhằm tạo nguồn đào tạo cán bộ người dân tộc, trước hết là giáo viên.

Ngày 14-8-1997 Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ra Quyết định số 2590/GD-ĐT về tổ chức và hoạt động của trường phổ thông dân tộc nội trú. Điều 1 của Quyết định này nêu rõ: "Mục đích mở trường phổ thông dân tộc nội trú là tạo nguồn cho các trường đại học và chuyên nghiệp để

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ hai Ban Chấp hành Trung ương khoá VIII*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1997, tr. 39.

đào tạo cán bộ cho các dân tộc, trước hết là giáo viên. Học sinh ở trường này được Nhà nước đảm bảo các điều kiện cần thiết để ăn học, được nhà trường tổ chức nuôi dạy và sống nội trú ở trường trong quá trình học tập. Trường phổ thông dân tộc nội trú được hình thành từ cụm xã đến khu vực của trung ương.

Sự quan tâm đến yếu tố miền núi, dân tộc trong việc tuyển chọn còn được thể hiện trong “Quy chế tuyển chọn, tổ chức và đào tạo vào đại học, cao đẳng đối với học sinh dự bị đại học (Ban hành kèm theo Quyết định số 37/1999/QĐ - BGD&ĐT ngày 30-9-1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo). Theo Quy chế trên (Điều 1) thí sinh thuộc miền núi, vùng cao, vùng sâu, vùng xa “đã dự thi vào các trường đại học nhưng không đạt điểm vào đại học, nếu đạt điểm vào dự bị đại học năm đó do các trường đại học có chỉ tiêu tuyển sinh dự bị đại học sẽ được tuyển chọn vào học dự bị đại học”. Riêng những thí sinh là người dân tộc ít người, sinh sống ở miền núi, vùng cao...” đã dự thi vào các trường đại học nhưng không trúng tuyển vào, không đạt điểm vào học dự bị đại học nhưng đạt điểm do trường dự bị đại học dân tộc quy định sẽ được đưa vào diện xét tuyển học dự bị đại học dân tộc”.

Việc cấu tạo chỉ tiêu dự bị đại học và dự bị đại học dân tộc đã tạo thêm cơ hội để học sinh ở những vùng khó khăn, học sinh người dân tộc thiểu số được hưởng nền giáo dục đại học, cao đẳng trong đó có đại học, cao đẳng sư phạm.

Quy chế tuyển sinh vào các trường đại học, cao đẳng trung học chuyên nghiệp hệ chính quy (Ban hành kèm

theo Quyết định số 05/1999/QĐ-BGD-ĐT ngày 23-2-1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) điểm 3 Điều 7 xác định "có chính sách ưu tiên theo khu vực"... Các khu vực ưu tiên trong tuyển sinh hàng năm sẽ được Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố chi tiết".

Nhìn chung chính sách tuyển chọn đã có tác dụng khuyến khích người giỏi vào ngành sư phạm, đã thể hiện sự quan tâm đến miền núi, vùng đồng bào các dân tộc thiểu số. Tuy vậy, cần nghiên cứu để có chính sách cải tiến công tác tuyển sinh hiện nay sao cho công tác tuyển sinh đảm bảo được tính chính xác, công khai, công bằng, đồng thời giảm đáng kể sự căng thẳng, tốn kém về sức người, sức của của xã hội.

2.2. Chính sách đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Trong khoảng thời gian không dài (1998 - 2000) một loạt chính sách đã được ban hành điều tiết khá toàn diện các mặt liên quan đến công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Chính sách ban hành chứa đựng nhiều nội dung tích cực góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Trong đó, yếu tố miền núi, dân tộc vẫn được quan tâm trong chính sách đào tạo. Quyết định số 1121/1997/QĐ-TTg ngày 23-12-1997 của Thủ tướng Chính phủ về học bổng và trợ cấp xã hội đối với học sinh, sinh viên các trường đào tạo công lập xác định: học sinh, sinh viên hệ cử tuyển dành cho vùng cao, vùng sâu, sinh viên các trường dự bị đại học dân tộc được cấp học bổng chính sách; học bổng chính sách thống nhất là 120.000đ/tháng/sinh viên, cấp 12 tháng trong năm (mục b

Điều 1); học sinh người dân tộc ít người ở vùng cao và những học sinh thuộc diện chính sách khác được hưởng trợ cấp xã hội, mức trợ cấp là 100.000đ/tháng/sinh viên và cấp 12 tháng trong năm.

Quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp đại học, cao đẳng hệ chính quy (Ban hành kèm theo Quyết định số 04/1999/QĐ-BGD-ĐT ngày 11-2-1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) quy định: sinh viên thuộc diện ưu tiên 1 khu vực 1 (dân tộc, vùng cao...) được giảm 0,6 điểm bình quân khi xét điều kiện học tiếp...

Thể lệ tín dụng đối với học sinh, sinh viên cũng quy định đối tượng được vay là những học sinh, sinh viên trước khi nhập học có hộ khẩu thường trú ở nông thôn hoặc vùng khó khăn.

Có thể thấy, nhiều chính sách mới đã nhanh chóng được ban hành chỉ đạo kịp thời công tác đào tạo giáo viên, điều đó vừa đáp ứng tích cực nhu cầu học tập tăng nhanh của xã hội, vừa từng bước nâng cao chất lượng đào tạo. Tuy vậy, chính sách đào tạo giáo viên cũng bộc lộ nhiều điểm yếu như sau:

- Quy hoạch đào tạo giáo viên ban hành chậm, số giáo viên đào tạo ra chưa đáp ứng nhu cầu. Năm học 2000-2001 giáo viên tiểu học cả nước có 347.822 người (kể cả giáo viên hợp đồng 20.294 người), bình quân giáo viên trên một lớp mới đạt 1,09/1,15 định mức; giáo viên trung học cơ sở có 224.728 người (trong đó hợp đồng 15.447), bình quân giáo viên trên lớp mới đạt 1,55/1,85 định mức; giáo viên trung học phổ thông có 74.189 người (trong đó hợp đồng là

18.166) bình quân giáo viên/lớp mới đạt 1,64/2 định mức¹. Ở miền núi, vùng sâu, vùng xa giáo viên còn thiếu nhiều hơn là điều dễ hiểu: riêng giáo viên trung học cơ sở năm học 2000-2001 khu Đông Bắc thiếu 5.825 giáo viên, khu Tây Bắc thiếu 1.561 giáo viên, Tây Nguyên thiếu 3.342 giáo viên. Những số liệu trên cho thấy phần nào công tác quy hoạch đào tạo còn yếu.

- Thiếu chính sách chỉ đạo có hiệu quả về cơ cấu đào tạo giáo viên: giáo viên ngoại ngữ, nhạc hoạ... ở miền núi thiếu lớn, thiếu nhiều năm nay nhưng vẫn chậm được khắc phục. Tỷ lệ giáo viên người dân tộc thiểu số còn thấp; giáo viên là người Kinh được điều đến công tác ở vùng dân tộc lại chưa được đào tạo về tiếng dân tộc, phong tục tập quán, cách sống, thực trạng đời sống nhân dân các dân tộc nên gặp nhiều khó khăn trong việc hoà nhập để triển khai giáo dục ở vùng này.

- Công tác quản lý đào tạo, bồi dưỡng hiệu quả chưa cao. Một số hiện tượng tiêu cực, thiếu kỷ cương trong đào tạo, tuyển dụng như mua bằng, bán điểm, gian lận trong kiểm tra, thi... chưa được ngăn chặn kịp thời. Những hiện tượng tiêu cực trên không những ảnh hưởng đến uy tín của nhà giáo hiện tại mà còn ảnh hưởng đến nhân cách và thái độ lao động của hàng loạt nhà giáo sắp tới mà hiện tại họ đang là học sinh, sinh viên hoặc người mới được tuyển vào nghề.

1. Số liệu Trung tâm Thông tin quản lý giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2.3. Sử dụng giáo viên

Những năm gần đây chính sách sử dụng giáo viên đã được quan tâm và hoàn thiện một bước. Vai trò của nhà giáo được đánh giá cao: "Nhà giáo giữ vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục... Gìn giữ và phát huy truyền thống quý trọng nhà giáo, tôn vinh nghề dạy học" (Điều 14 Luật Giáo dục). Các Điều 61, 63, 64, 67 của Luật Giáo dục đã xác định cụ thể tiêu chuẩn, nhiệm vụ, quyền, trình độ chuẩn được đào tạo của nhà giáo; giáo viên đã được tuyển dụng phải qua một thời gian tập sự là 12 tháng; giáo viên có trình độ cao đẳng, trung học, thời gian tập sự là 9 tháng. Nét mới trong chính sách là việc xác định rõ trách nhiệm hướng dẫn người tập sự cho đơn vị sử dụng giáo viên. Trong đó, có việc quy định cụ thể đơn vị sử dụng giáo viên phải phân công một giáo viên có năng lực và kinh nghiệm hướng dẫn giáo viên tập sự trong suốt thời gian tập sự của giáo viên. Người được cử hướng dẫn giáo viên tập sự được hưởng phụ cấp trách nhiệm 0,3 mức lương tối thiểu. Giáo viên công tác ở vùng sâu, vùng xa, vùng cao được ưu tiên trong tuyển dụng. Trong quá trình công tác giáo viên thực hiện nhiệm vụ và quyền đã được xác định trong Luật đồng thời phải chịu sự quản lý, thanh, kiểm tra của cấp có thẩm quyền. Giáo viên cũng phải chấp hành sự điều động khi cần thiết.

Những quy định trên đã giúp cho việc tuyển dụng, sử dụng giáo viên rõ ràng chặt chẽ hơn. Mặt còn hạn chế nổi lên ở đây là chuẩn đánh giá hiệu quả làm việc của giáo viên, chất lượng học tập, rèn luyện của học sinh lạc hậu

kết hợp với công tác thanh, kiểm tra kém hiệu quả đã không kích thích được giáo viên phải thường xuyên phấn đấu, tận tụy với nghề nghiệp.

2.4. Chính sách đãi ngộ giáo viên

Từ cuối những năm 1990 Đảng và Nhà nước đã có nhiều chủ trương, chính sách thể hiện sự ưu đãi đối với giáo viên, đặc biệt là giáo viên công tác ở miền núi, vùng sâu, vùng xa:

Quyết định số 937/1997/QĐ-TTg ngày 17-11-1997 của Thủ tướng Chính phủ về chế độ phụ cấp ưu đãi với giáo viên đang trực tiếp giảng dạy trong các trường công lập của Nhà nước là chính sách thể hiện rõ nhất sự ưu đãi của Nhà nước đối với giáo viên. Theo Quyết định trên giáo viên đang trực tiếp giảng dạy trong các trường công lập được hưởng mức phụ cấp như sau:

<i>Giáo viên</i>	<i>Mức phụ cấp (%)</i> Giảng dạy ở miền xuôi	<i>Mức phụ cấp (%)</i> Giảng dạy ở miền núi
Giáo viên tiểu học	40	70
Giáo viên trung học cơ sở	35	40
Giáo viên trung học phổ thông	35	40

Phụ cấp ưu đãi được tính bằng: lương tối thiểu x hệ số lương hiện hưởng của giáo viên + phụ cấp lãnh đạo (nếu có) x tỷ lệ % phụ cấp ưu đãi, nên giá trị tuyệt đối được hưởng của giáo viên rất lớn.

Theo Quyết định số 70/1998/QĐ-TTg ngày 31-3-1998 của Thủ tướng Chính phủ, giáo viên còn có thêm thu nhập

từ nguồn thu học phí. Tỷ lệ chi từ quỹ học phí cho giáo viên do chủ tịch Ủy ban nhân dân tỉnh, thành quyết định. Giáo viên miền núi còn được hưởng nhiều ưu đãi khác: lên miền núi được hưởng phụ cấp ban đầu, được hưởng 100% lương trong thời gian tập sự, được hưởng phụ cấp khu vực theo quy định của Chính phủ cho từng vùng, được nghỉ phép dài gấp đôi so với giáo viên công tác ở miền xuôi, được tạo điều kiện về nhà ở.

Trong lúc đất nước còn nghèo, đời sống của nhân dân còn nhiều khó khăn, những chính sách trên đã phản ánh sự quan tâm đặc biệt của Đảng và Nhà nước đến việc cải thiện đời sống giáo viên, nhất là giáo viên giảng dạy ở miền núi. Tuy vậy, chính sách đãi ngộ giáo viên vẫn còn nhiều bất cập:

- Cách trả lương cho giáo viên hiện nay chủ yếu vẫn theo thâm niên tách rời giờ giảng và chất lượng giảng dạy. Công lao động của giáo viên thể hiện chính là ở số lượng và chất lượng giờ lên lớp. Đánh giá giá trị lao động của giáo viên phải căn cứ vào giờ lên lớp, từ đó xác định mức lương cần trả cho họ. Tiền lương đi liền với phụ cấp theo lương. Cách trả lương theo thâm niên "đến hẹn lại lên" mang tính bao cấp, bình quân đã không tạo được động lực để giáo viên hăng hái phát huy hết khả năng của mình trong tự học, trong giảng dạy.

- Thật không công bằng khi đưa miền núi, vùng cao, vùng sâu, vùng xa vào chung một khung phụ cấp tiền lương. Ngày 25-5-1997 Bộ trưởng - Chủ nhiệm Ủy ban dân tộc miền núi của Chính phủ đã ra Quyết định số 42/UB-QĐ công nhận ba khu vực miền núi, vùng cao làm cơ sở

cho việc thực hiện chính sách ưu đãi, phụ cấp tiền lương vẫn đưa chung vào một khung.

3. Khuyến nghị

- Có chính sách cải tiến công tác tuyển sinh nhằm đảm bảo tính công bằng, nghiêm túc, đáp ứng yêu cầu tự túc giáo viên theo cấp huyện và theo dân tộc.
- Hoàn thiện định mức lao động, chế độ làm việc của giáo viên theo hướng gắn định mức lao động với chức danh tiêu chuẩn và chế độ tiền lương.
- Tích cực xây dựng chế độ trả lương theo số lượng và chất lượng giờ dạy. Phụ cấp dạy học tính theo lương thực được hưởng.
- Sớm điều chỉnh lại mức phụ cấp ưu đãi tiền lương cho giáo viên miền núi theo phân vùng tại Quyết định số 42/UB-QĐ nêu trên. Hướng điều chỉnh là giáo viên công tác ở vùng khó khăn hơn được hưởng phụ cấp cao hơn.
- Cần có chính sách về nhà ở tập thể cho giáo viên người nơi khác đến công tác ở các xã vùng III.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khóa VII (1-1993), Hội nghị Trung ương 2 khóa VIII (12-1996), Nghị quyết Đại hội IX (4-2001) của Đảng Cộng sản Việt Nam.*
2. *Luật Giáo dục nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (12-1998).*
3. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.

4. *Bộ luật Lao động nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam* (1994).

5. *Pháp lệnh cán bộ công chức* được Chủ tịch nước Trần Đức Lương ký lệnh công bố ngày 9-3-1998.

6. *Quy chế tuyển sinh vào các trường đại học, cao đẳng* (ban hành theo Quyết định số 05/1999/QĐ của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

7. *Các văn bản chính sách cụ thể.*

TÓM TẮT

Bằng việc tập hợp, hệ thống, phân tích ý nghĩa thực tiễn các chính sách hiện hành của Đảng và Nhà nước đối với giáo viên phổ thông đang công tác ở miền núi hiện nay, chúng tôi đã tập trung làm rõ những yếu tố tích cực trong hệ thống chính sách về tuyển chọn, đào tạo và bồi dưỡng sử dụng, đãi ngộ đối với giáo viên như chính sách khuyến khích người giỏi làm nghề dạy học, chính sách tạo nguồn đào tạo, tạo cơ hội nhiều hơn cho học sinh miền núi học cao đẳng, đại học sư phạm, chính sách ưu đãi với giáo viên công tác miền núi. Đồng thời, chúng tôi cũng phản ánh một số mặt còn hạn chế trong hệ thống chính sách hiện nay: quy hoạch đào tạo giáo viên chưa rõ, chuẩn đánh giá giáo viên chưa khoa học, cách trả lương cho giáo viên chưa gắn với số giờ giảng và chất lượng giảng dạy, v.v.. Từ kết quả phân tích của mình chúng tôi cũng mạnh dạn đưa ra những khuyến nghị khiêm tốn trong tầm khả thi.

SUMMARY

From the selection, systematic, analyzing, practically

signification for current policies of Party and State for secondary teachers who are working at mountainous areas, We concentrate to giving out obvious positive elements of policies for selecting, training and nurturing, employing and treating such as: encouragement policy for good people to work as teacher, creating the training resources, giving much more opportunities for mountainous student to study at instructional colleges and universities; favorable policies for teacher who are working in mountainous areas. And, we also show some certain of limited aspects of policy system nowadays; unclear training plan, criteria of teacher hasn't scientific, payment has not based on instructional hours and quality teaching. so on...Because of that, we bold bring out some practicable recommendations.

MỘT SỐ NGUYÊN NHÂN CHẬM TRIỂN KHAI CÁC TRƯỜNG, LỚP BÁN TRÚ VÀ HỌC HAI BUỔI/NGÀY

TRINH THỊ ANH HOA

Sau 10 năm triển khai các lớp học hai buổi/ngày và bán trú, có thể khẳng định rằng đây là một chủ trương đúng đắn của Bộ Giáo dục và Đào tạo nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của bậc tiểu học để đáp ứng đòi hỏi của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Chủ trương này hoàn toàn phù hợp với nguyện vọng của các bậc cha mẹ học sinh và của toàn xã hội. Thực tế cho thấy chất lượng đào tạo ở các lớp bán trú và học hai buổi/ngày ở bậc tiểu học được nâng lên rõ rệt, đặc biệt là hai môn toán và tiếng Việt. Tuy nhiên, quy mô và điều kiện học bán trú và học hai buổi/ngày còn hạn chế. Cụ thể, năm học 2001 - 2002 cả nước có 9.311.000 học sinh tiểu học và 13.897 trường tiểu học¹, số trường học trên 5 buổi/tuần là 4.935 trường, chiếm 35,5%. Số trường học hai buổi/ngày là 3.362

1. Chưa tính số trường còn chung với trung học cơ sở khoảng 1000 trường.

trường, chiếm 24,2%. Số trường có 100% số lớp học hai buổi/ngày là 599 trường, chiếm 4,3%. Như vậy, tổng số các trường tổ chức học trên 5 buổi/tuần, bán trú và học hai buổi/ ngày chỉ đạt 64,1% và còn tới 35,9% các trường chưa tổ chức cho học sinh được học bán trú và học hai buổi/ngày. Số học sinh tiểu học được học trên 5 buổi/tuần là 2.093.835 em, số học sinh học hai buổi/ngày là 1.317.909 em. Như vậy, tổng số học sinh được học trên 5 buổi/tuần, bán trú và hai buổi/ngày chỉ chiếm 36,6% tổng số học sinh tiểu học trên cả nước.

Thực trạng các trường tiểu học chưa tổ chức được việc học bán trú và học hai buổi/ngày là do những nguyên nhân chủ yếu sau:

Một là, cơ sở vật chất của các trường tiểu học chưa đáp ứng được nhu cầu học bán trú và học hai buổi/ngày. Hiện nay số phòng học trong các trường tiểu học nhìn chung mới chỉ đáp ứng cho học sinh học hai ca. Do vậy, việc tổ chức cho học sinh học hai buổi/ngày là rất khó khăn. Theo Dự thảo về kế hoạch triển khai học 2 buổi/ngày của học sinh năm học 2002-2003 của Vụ Tiểu học - Bộ Giáo dục và Đào tạo, nếu tất cả học sinh được học hai buổi/ngày (từ lớp 1 đến lớp 5) và tỷ lệ phòng học/lớp là 1:1, chưa kể các phòng chức năng, sẽ thiếu 98.678 phòng học. Tình trạng thiếu phòng học không chỉ ở các tỉnh miền núi, các vùng khó khăn mà ngay ở các thành phố lớn, ví dụ Hà Nội: thiếu 1.200 phòng học (năm học 2001)¹. Bên cạnh

1. Báo cáo của Sở Giáo dục - Đào tạo Hà Nội.

việc thiếu phòng học, các thiết bị phương tiện dạy học phục vụ cho đổi mới phương pháp giảng dạy cũng còn thiếu, chưa đồng bộ và chưa được thiết kế để phát huy tính tích cực chủ động linh hoạt kiến thức của học sinh. Hơn nữa, các phòng chức năng và thiết bị để phục vụ cho học sinh học và hoạt động cả ngày ở trường cũng còn thiếu. Bên cạnh đó, đội ngũ giáo viên có trình độ chuyên môn về các môn năng khiếu cũng còn rất hạn chế.

Hai là, về nội dung chương trình. Theo chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo thực hiện dạy và học hai buổi/ngày ở những nơi có điều kiện, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có Công văn số 10176 /TH ngày 7-11-2000 về hướng dẫn thực hiện dạy học hai buổi/ngày ở trường tiểu học. Tuy nhiên, việc hướng dẫn mới chỉ dừng lại ở việc tăng số lượng tiết, ví dụ: môn tiếng Việt lớp 1, lớp 2, lớp 3 tăng 3 tiết; lớp 4, lớp 5 tăng 2 tiết; môn Toán mỗi lớp tăng 2 tiết/1 tuần... Ban giám hiệu các trường tự sắp xếp để tăng tiết mà chưa có sự thống nhất chung. Giáo viên chưa có sách hướng dẫn dạy hai buổi/ngày nên gặp khó khăn trong việc giảng dạy.

Ba là, về đội ngũ giáo viên. Dạy hai buổi/ngày đòi hỏi người giáo viên không chỉ truyền thụ kiến thức cho học sinh mà còn hướng dẫn, tổ chức hoạt động cho học sinh linh hoạt kiến thức mới. Thực trạng giáo viên tiểu học hiện nay chưa đủ năng lực và trình độ chuyên môn để tổ chức dạy đủ 9 môn bắt buộc. Vì vậy, nhiều trường phải hợp đồng với các giáo viên dạy các môn năng khiếu như hát-nhạc, mỹ thuật, thể dục để đảm bảo lượng các môn này. Tỷ

lệ giáo viên quy định là 1,15 giáo viên/lớp như hiện nay là quá thấp, không đảm bảo cho họ có thời gian nghỉ ngơi, soạn bài, tham gia các hoạt động chuyên môn cũng như các hoạt động xã hội khác. Kết quả điều tra cán bộ quản lý 32 Sở Giáo dục - Đào tạo, 100% cán bộ quản lý đề nghị nâng tỷ lệ giáo viên trên lớp từ 1,15 lên thành 1,5 giáo viên/lớp và phải có kế hoạch đào tạo thêm giáo viên tiểu học, đặc biệt là giáo viên các bộ môn năng khiếu để phục vụ cho chủ trương dạy học hai buổi/ngày.

Bốn là, về điều kiện kinh tế và nhận thức của cha mẹ học sinh. Theo chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, dạy học hai buổi/ngày chỉ tổ chức ở những nơi có nhu cầu và có sự tự nguyện của phụ huynh học sinh. Thực tế đời sống của nhân dân, đặc biệt khu vực nông thôn, miền núi và vùng sâu, vùng xa và hải đảo chưa cao, kinh tế chưa phát triển, sống chủ yếu bằng nghề nông. Vì vậy, việc đóng góp kinh phí học hai buổi (mặc dù rất thấp) cũng gặp rất nhiều khó khăn. Mặt khác, do nhận thức của cha mẹ học sinh chưa đầy đủ về lớp học hai buổi/ngày và bán trú nên chưa muốn cho con theo học.

Năm là, công tác tuyên truyền, vận động. Chính quyền địa phương có vai trò tích cực trong việc ủng hộ từ chủ trương đến nguồn lực để xây dựng cơ sở vật chất... Tuy nhiên, các cấp giáo dục ở một số địa phương chưa thực sự làm tốt công tác tham mưu, tuyên truyền vận động, tổ chức thực hiện loại hình trường lớp học hai buổi/ngày trên địa bàn của mình. Cụ thể, chưa làm cho các cấp ủy, chính quyền địa phương nhận thức rõ hiệu quả của việc học hai

buổi/ngày để tranh thủ sự đồng tình giúp đỡ của họ, đặc biệt là việc xây dựng cơ sở vật chất.

Một số giải pháp mở rộng loại hình bán trú và dạy học hai buổi/ngày:

- Cần khuyến khích các trường tổ chức lớp học hai buổi/ngày.

- Coi trọng đầu tư cơ sở vật chất phục vụ giáo dục toàn diện ở trường tiểu học có học bán trú và học hai buổi/ngày.

- Cần tuyên truyền cho cha mẹ học sinh và xã hội thấy được những mặt tích cực của việc học hai buổi/ngày và tranh thủ sự giúp đỡ của chính quyền địa phương trong việc xây dựng cơ sở vật chất cho trường.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo có sự hướng dẫn, chỉ đạo cụ thể hơn nữa việc tổ chức học hai buổi/ngày.

- Có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, đặc biệt các giáo viên giảng dạy các môn hát - nhạc, mỹ thuật, thể dục, tạo cơ hội, cũng như các điều kiện để giáo viên tiểu học được học tập nâng cao trình độ.

- Có chính sách hỗ trợ học sinh nghèo, con gia đình thương binh liệt sỹ để có thể tổ chức dạy học hai buổi/ngày ở những nơi còn khó khăn mà nguồn kinh phí đóng góp của cha mẹ học sinh còn hạn chế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Công văn số 10176 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về hướng dẫn kế hoạch dạy học hai buổi/ngày ở bậc tiểu học.

2. Dự thảo kế hoạch triển khai học hai buổi/ngày của học sinh lớp 1 năm học 2002-2003.

3. *Kết quả khảo sát cán bộ quản lý 32 Sở Giáo dục - Đào tạo, Đề tài V2002-06, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục.*

4. *Một số giải pháp chuyển trường tiểu học sang học hai buổi/ngày trên địa bàn thành phố Hà Nội, Báo cáo của Sở Giáo dục - Đào tạo Hà Nội.*

TÓM TẮT

Sau 10 năm triển khai các lớp học hai buổi/ngày và bán trú, có thể khẳng định rằng đây là một chủ trương đúng của Bộ Giáo dục và Đào tạo nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của bậc tiểu học. Thực trạng các trường tiểu học chưa tổ chức được việc học bán trú và học hai buổi/ngày là do 5 nguyên nhân chủ yếu sau:

Một là, cơ sở vật chất của các trường tiểu học chưa đáp ứng được nhu cầu học bán trú và học hai buổi/ngày;

Hai là, việc hướng dẫn thực hiện dạy và học hai buổi/ngày mới chỉ dừng lại ở tăng số lượng tiết;

Ba là, thực trạng giáo viên tiểu học hiện nay chưa đủ năng lực và trình độ chuyên môn để tổ chức dạy và học hai buổi/ngày. Tỷ lệ giáo viên quy định là 1,15 giáo viên/lớp như hiện nay là quá thấp;

Bốn là, đóng góp kinh phí học hai buổi gặp rất nhiều khó khăn và nhận thức của cha mẹ học sinh chưa đầy đủ về lớp học hai buổi/ngày;

Năm là, công tác tuyên truyền, vận động tổ chức loại hình trường lớp học hai buổi/ngày trên địa bàn còn chưa tốt.

SUMMARY

After 10 years implementing full time primary classes, it is

affirmed that this is a sound direction of the Ministry of Education and Training to improve quality of primary education. The reasons that cause the slowing down implementation of full time primary school as follows:

- Physical base of primary schools are not responding to the demand of full time schools; -
- The Guide to implementing full time learning is to increase amount of lesson hours;
- Primary teachers are not capable enough to implement full time learning;
- Financial contribution encounter many difficulties and parents awareness of this issue is slow;
- Organizational activities of full time learning are rather not responding to the demands.

PHẦN V

**CHÍNH SÁCH VÀ GIẢI PHÁP
PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP,
ĐẠI HỌC VÀ SAU ĐẠI HỌC**

HOÀN THIÊN CƠ CẤU HỆ THỐNG GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP- MỘT GIẢI PHÁP QUAN TRỌNG ĐỂ THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010

NGUYỄN MINH ĐƯỜNG

1. Quá trình phát triển của hệ thống giáo dục nghề nghiệp Việt Nam

Nói đến hệ thống, trước hết phải nói đến cơ cấu tổ chức của hệ thống quản lý, vì mọi hoạt động về quản lý được hình thành và thực hiện thông qua hệ thống này.

Một hệ thống có cơ cấu tổ chức hợp lý, khoa học, gọn nhẹ sẽ vận hành một cách dễ dàng, hiệu quả. Ngược lại, một cơ cấu tổ chức cồng kềnh, bất hợp lý sẽ vận hành một cách trì trệ, ít hiệu lực và do vậy kém hiệu quả.

Hệ thống giáo dục nghề nghiệp Việt Nam tuy được hình thành muộn hơn các hệ thống giáo dục khác như giáo dục phổ thông, giáo dục đại học, nhưng đã phải trải qua nhiều bước thăng trầm do cơ cấu tổ chức về quản lý của nó luôn biến động, do vậy đã ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển của ngành.

Qua nhiều lần thay đổi, lúc nâng cấp, lúc xuống cấp, lúc tách, lúc nhập, hệ thống này không những đã phải thay đổi cơ quan chủ quản mà bộ máy đầu não của nó cũng đã phải đổi tên cũng như thay chức năng và nhiệm vụ.

Chúng ta hãy điểm qua lịch sử phát triển của nó:

- Từ năm 1951 đến năm 1960 công tác đào tạo nghề và trung học chuyên nghiệp do Vụ Giáo dục chuyên nghiệp thuộc Bộ Giáo dục quản lý.

- Năm 1960 công tác đào tạo nghề được chuyển sang Vụ Nhân công thuộc Bộ Lao động quản lý còn trung học chuyên nghiệp vẫn do Bộ Giáo dục quản lý.

- Năm 1963 Vụ Đào tạo công nhân kỹ thuật trực thuộc Bộ Lao động được thành lập để chuyên trách về công tác đào tạo công nhân.

- Năm 1969 - Vụ Đào tạo công nhân kỹ thuật được nâng cấp thành Tổng cục Đào tạo công nhân kỹ thuật trực thuộc Bộ Lao động.

- Năm 1978 - Tổng cục Đào tạo đổi tên thành Tổng cục Dạy nghề và được nâng cấp trực thuộc Chính phủ.

- Năm 1987 - Tổng cục Dạy nghề sáp nhập vào Bộ Đại học và trung học chuyên nghiệp, trở thành Vụ Dạy nghề, sau đó lại sáp nhập với Vụ Trung học chuyên nghiệp thành Vụ Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

- Năm 1998 đến nay - công tác dạy nghề lại được chuyển sang Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội và Tổng cục Dạy nghề lại được tái thiết lập.

Như vậy, trong 50 năm qua, từ khi được thành lập đến nay, trung bình cứ 7 năm thì hệ thống giáo dục nghề nghiệp lại được thay đổi một lần. Mặc dù vậy, cho đến nay

trước nhiệm vụ mới, nhiệm vụ đào tạo đội ngũ nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, cơ cấu hệ thống giáo dục nghề nghiệp của chúng ta cũng đang còn nhiều vấn đề bất cập và cần được hoàn thiện.

2. Một số vấn đề bất cập về quản lý hệ thống giáo dục nghề nghiệp hiện nay

- Luật Giáo dục ban hành năm 1998 đã ghép trung học chuyên nghiệp và dạy nghề lại với nhau dưới một tên chung là “giáo dục nghề nghiệp” với những điều khoản được quy định chung về mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục cũng như về cơ sở giáo dục nghề nghiệp. Đến nay đã được 4 năm, nhưng trung học chuyên nghiệp vẫn do Bộ Giáo dục và Đào tạo quản lý, dạy nghề thì do Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội quản lý.

- Mặc dù vậy, ở cơ quan quản lý cấp vĩ mô, Vụ Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề vẫn tồn tại ở Bộ Giáo dục và Đào tạo, do đó Bộ Giáo dục và Đào tạo vẫn còn tiếp tục chức năng quản lý nhà nước về dạy nghề; còn Tổng cục Dạy nghề thuộc Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội thì lại đang chuẩn bị cho ra đời trường **dạy nghề trình độ cao** tuyển sinh từ trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp (trình độ trung cấp hoặc cao đẳng), cấp trình độ đào tạo mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đang quản lý.

- Ở cấp cơ sở, cấp trường, thì hầu hết các trường trung học chuyên nghiệp hiện nay đều đang đào tạo đa hệ, từ dạy nghề ngắn hạn cho đến trung học chuyên nghiệp nên họ đang chịu sự chỉ đạo của cả hai Bộ với những chủ

trương, chính sách được ban hành khác nhau và thật là khó khăn cho họ trong công việc quản lý nhà trường cũng như quản lý quá trình đào tạo.

- Tuy nhiên, điều đáng quan tâm nhất hiện nay là cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục nghề nghiệp hiện hành đang gây nhiều trở ngại lớn cho việc thực hiện các chủ trương quan trọng về cải tổ hệ thống giáo dục:

+ Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã vạch ra những chủ trương quan trọng:

“Giáo dục nghề nghiệp: xây dựng và ban hành danh mục ngành nghề đào tạo, đổi mới và chuẩn hoá nội dung, chương trình đào tạo theo hướng mềm dẻo, nâng cao kỹ năng thực hành, năng lực tự tạo việc làm, năng lực thích ứng với sự biến đổi nhanh chóng của công nghệ và thực tế sản xuất kinh doanh, gắn kết chặt chẽ với việc làm trong xã hội, liên thông với các trình độ đào tạo khác”.

Đây là một chủ trương hết sức quan trọng và đúng đắn để cải tổ hệ thống giáo dục của chúng ta từ một hệ thống giáo dục bị chia cắt thành khúc đoạn cứng nhắc, trở thành một hệ thống mềm dẻo, được phân luồng và liên thông để đáp ứng tốt hơn cho việc cung cấp đội ngũ nhân lực đa dạng cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước; đồng thời tạo điều kiện cho thế hệ trẻ và người lao động có thể học suốt đời, không ngừng nâng cao trình độ nghề nghiệp mà không phải học đi học lại những điều đã học.

Tuy nhiên, làm sao để có thể xây dựng và thực hiện được các chương trình đào tạo liên thông giữa các cấp bậc trình độ đào tạo khi các bậc học đó lại đang bị một hàng

rào ngăn cách gây nên bởi các cơ quan quản lý?

Một minh chứng rõ ràng là hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo đang triển khai xây dựng các chương trình đào tạo liên thông giữa trung học chuyên nghiệp, cao đẳng và đại học, nhưng lại bỏ qua dạy nghề. Đường như vấn đề dạy nghề đang bị loại ra khỏi hệ thống giáo dục quốc dân?

Bên cạnh đó, Dự án "**Giáo dục kỹ thuật** và dạy nghề" do Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội quản lý, đang triển khai xây dựng chương trình đào tạo liên thông 3 cấp trình độ cho hơn 30 nghề ở các trường dạy nghề, trung học chuyên nghiệp và cao đẳng, nhưng lại không quan tâm gì đến chương trình đào tạo trung học chuyên nghiệp và cao đẳng.

Dĩ nhiên, như vậy thì chủ trương xây dựng chương trình đào tạo mềm dẻo linh hoạt và liên thông giữa các cấp bậc trình độ đào tạo được Chiến lược phát triển giáo dục đề ra sẽ không bao giờ được thực hiện!

+ Một chủ trương quan trọng khác trong Chiến lược phát triển giáo dục:

Xây dựng nội dung, chương trình đào tạo nghề bậc cao theo hướng tiếp cận với trình độ tiên tiến trong khu vực và trên thế giới...

Dạy nghề bậc cao: thu hút học sinh sau trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp vào học các chương trình này đạt 5% năm 2005, 10% năm 2010.

Đây là một yêu cầu tất yếu đối với đội ngũ nhân lực trong một nền sản xuất công nghiệp hiện đại. Các tiến bộ về khoa học và công nghệ được ứng dụng vào sản xuất đã làm thay đổi tính chất, nội dung lao động nghề nghiệp của

người công nhân; làm xuất hiện loại hình “công nhân áo trắng” với trình độ cao. Ngày nay, nhiều nhà công nghệ cho rằng đã đến lúc người công nhân phải được trang bị những kiến thức và kỹ năng mà trước đây chỉ các chuyên gia mới cần. Ở nhiều nước, các loại hình trường cao đẳng thuộc hệ giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp đã ra đời như hệ TAFE của Ôxtrâylia, cao đẳng cộng đồng của Hoa Kỳ, Canada, v.v..

Đối với Việt Nam chúng ta, công nhân trình độ cao là đội quân chủ lực, tinh nhuệ, giữ một vai trò quan trọng trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong điều kiện cạnh tranh và hội nhập. Tuy nhiên, cơ cấu tổ chức chia cắt của hệ thống giáo dục nghề nghiệp hiện tại đang là một trở ngại lớn cho việc thực hiện chủ trương này. Bởi lẽ ai sẽ là người thực hiện loại hình “dạy nghề cao đẳng” này? Vì rằng “dạy nghề” thuộc phạm trù của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội quản lý, nhưng “cao đẳng” thì lại thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo.

3. Hoàn thiện cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục nghề nghiệp – một giải pháp cấp bách để thực hiện Chiến lược giáo dục

Như trên đã phân tích, nếu cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục nghề nghiệp không được kịp thời hoàn thiện thì Chiến lược phát triển giáo dục khó có thể thực hiện được. Bởi vậy hoàn thiện cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục nói chung và giáo dục nghề nghiệp nói riêng đang là một vấn đề cấp bách hiện nay.

Chiến lược phát triển giáo dục đã nêu rõ: “Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng đa dạng hoá, chuẩn hoá, liên thông liên kết từ giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp đến cao đẳng, đại học và sau đại học”.

Để thực hiện Luật Giáo dục cũng như triển khai thắng lợi chiến lược phát triển giáo dục, cần phải thực hiện một số giải pháp sau:

3.1. Sáp nhập Vụ Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề với Tổng cục Dạy nghề thành Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp

Sự sáp nhập các phân hệ trung học chuyên nghiệp và dạy nghề lại với nhau không chỉ là về mặt hình thức, để làm gọn các đầu mối quản lý, mà thực sự xuất phát từ những luận điểm khoa học của một nền giáo dục nghề nghiệp hiện đại cũng như nhu cầu thực tiễn về yêu cầu đào tạo đội ngũ nhân lực trình độ cao phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong thời gian tới.

Thực tế ngày nay chúng ta rất khó phân biệt ranh giới giữa đào tạo trung học chuyên nghiệp và đào tạo nghề khi mà đào tạo nghề đã phát triển tới trình độ cao với kỹ năng tư duy là chủ yếu. Với xu thế liên thông giữa các cấp bậc trình độ đào tạo, ở nhiều nước hiện nay người ta không còn phân biệt trường dạy nghề để đào tạo công nhân, trường trung học chuyên nghiệp hoặc cao đẳng để đào tạo kỹ thuật viên nữa mà họ đã hình thành các loại hình trường cao đẳng thuộc hệ giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp đào tạo đa hệ, liên thông. Sau khi tốt nghiệp ra trường, do sự phân

công lao động xã hội, học sinh sẽ trở thành công nhân (nếu họ trực tiếp vận hành các thiết bị trong sản xuất) hay kỹ thuật viên (nếu họ thực hiện các nhiệm vụ kỹ thuật). Như vậy, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề hội nhập với nhau là một yêu cầu tất yếu khách quan.

Tuy nhiên một vấn đề được đặt ra là hai cơ quan này đang trực thuộc hai Bộ, vậy sau khi sáp nhập thì Bộ nào sẽ trực tiếp quản lý?

Chúng tôi xin kiến nghị hai phương án như sau:

Phương án 1: Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp sẽ trực thuộc Chính phủ như Tổng cục Dạy nghề trước đây với lý do là để nó có đủ quyền lực hơn trong việc thực thi một nhiệm vụ quan trọng là đào tạo đội ngũ nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Phương án 2: Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp sẽ trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo với lý do nó là một bộ phận của hệ thống giáo dục quốc dân và sẽ thuận lợi hơn trong việc thực hiện liên thông các cấp bậc trình độ đào tạo cũng như phân luồng hệ thống giáo dục.

3.2. Hình thành luồng giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp liên thông từ dạy nghề - trung học chuyên nghiệp - cao đẳng trong hệ thống giáo dục quốc dân

Hình thành các trường dạy nghề trình độ cao tất yếu dẫn đến việc phải nâng cao trình độ đào tạo của hệ giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp.

Hiện nay, nhiều nước trên thế giới đã hình thành sự phân luồng hệ thống giáo dục quốc dân thành hai nhánh rõ rệt: nhánh hàn lâm thiên về lý thuyết để đào tạo các

cán bộ nghiên cứu, thiết kế, giảng dạy, v.v.; và nhánh giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp nặng về thực hành để đào tạo lao động kỹ thuật trực tiếp tham gia vào sản xuất với các trình độ khác nhau.

Ở nước ta hiện nay, chưa hình thành được sự phân luồng này cho nên một mặt chưa có được những kỹ sư thiết kế, những công nghệ gia có trình độ lý luận khoa học và công nghệ cao đủ sức tiếp thu, cải tiến và sáng tạo các công nghệ hiện đại để xây dựng một nền công nghiệp Việt Nam đủ sức cạnh tranh trên thị trường quốc tế trong quá trình hội nhập; mặt khác cũng chưa có được những công nhân, kỹ thuật viên trình độ cao, có năng lực thực hành thành thạo và có trình độ kỹ thuật cần thiết để tiếp thu, vận dụng các công nghệ mới trong sản xuất.

Bởi vậy, việc hình thành luồng giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp này là một nhu cầu tất yếu để đào tạo nhân lực trình độ cao phục vụ cho nền sản xuất hiện đại trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Nhu cầu tất yếu này cũng đã được ghi rõ trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001- 2010: “Tổ chức phân luồng sau trung học cơ sở và trung học phổ thông”.

Như vậy, hình thành luồng giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp là nhằm thực hiện chủ trương phân luồng hệ thống giáo dục quốc dân đã được nêu lên trong Chiến lược phát triển giáo dục.

4. Một vài lời kết

Để triển khai Chiến lược phát triển giáo dục, có rất nhiều việc quan trọng phải làm. Tuy nhiên chúng tôi cho

rằng việc quan trọng nhất và cấp bách nhất là hoàn thiện cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân, trong đó có hệ thống giáo dục nghề nghiệp, bởi lẽ:

- Để có thể chỉ đạo và triển khai các công việc đổi mới mà Chiến lược phát triển giáo dục đề ra, đặc biệt là chủ trương ***đa dạng hoá, chuẩn hoá, liên thông liên kết từ giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp đến cao đẳng, đại học và sau đại học***, cần có một tổ chức hợp lý và vững mạnh; nếu không sẽ không có “người” tổ chức và thực hiện các chủ trương đổi mới.

- Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân là thực hiện một sự đổi mới có ***ý nghĩa chiến lược về chất cho cả hệ thống***. Sự đổi mới này sẽ biến hệ thống giáo dục nước ta từ một hệ thống cứng nhắc, bị chia cắt thành nhiều khúc đoạn, gây nhiều khó khăn cho người học và gây nên lãng phí to lớn cho đất nước, cho xã hội, trở thành một hệ thống mềm dẻo, linh hoạt, liên thông, tạo thuận lợi cho thế hệ trẻ và người lao động có thể học suốt đời để không ngừng vươn lên đỉnh cao nghề nghiệp mà không phải luôn luôn làm lại cuộc đời nghề nghiệp trên ghế nhà trường. Mặt khác thông qua sự cải tổ này mới có khả năng đào tạo được đội ngũ nhân lực có trình độ phù hợp với nhu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Luật Giáo dục*, Hà Nội, 1998.
2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.

3. Nguyễn Minh Đường: "Bàn về mô hình người công nhân trong thời kỳ công nghiệp hoá". Đặc san *Đào tạo nghề phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, Tổng cục Dạy nghề, Hà Nội, 1999.

4. Nguyễn Minh Đường: *Một số xu thế về dạy nghề trước ngưỡng cửa của thế kỷ XXI*, Hội thảo "Nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực phục vụ công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước", Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật thành phố Hồ Chí Minh, 2000.

5. *Challenges in the New Millenium*, Journal of Southeast Asean Education, SEAMEO, Bangkok, Thailand, 2000.

6. *Case studies on Technical and Vocational Education in ASIA and the Pacific* (Thailand, China, Japan, Australia, Malaysia, India, Indonesia, Korea) - UNESCO, 1994.

TÓM TẮT

Nội dung đề cập tới các vấn đề sau đây:

1. Từ khi được thành lập đến nay, trung bình cứ 7 năm thì hệ thống giáo dục nghề nghiệp lại được thay đổi một lần, cơ cấu tổ chức luôn biến động, do vậy đã ảnh hưởng lớn đến sự phát triển của ngành.

2. Cơ cấu tổ chức của hệ thống giáo dục nghề nghiệp hiện tại đang là một trở ngại lớn cho việc thực hiện các chủ trương: đào tạo liên thông giữa các cấp bậc trình độ đào tạo; đào tạo nghề bậc cao; phân luồng hệ thống giáo dục quốc dân.

3. Một số kiến nghị:

- Sáp nhập Vụ Trung học chuyên nghiệp và dạy nghề với Tổng cục Dạy nghề thành Tổng cục Giáo dục nghề nghiệp trực thuộc Chính phủ hoặc trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- Hình thành luồng giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp liên thông từ dạy nghề-trung học chuyên nghiệp-cao đẳng trong hệ thống giáo dục quốc dân.

SUMMARY

The paper addresses the following issues:

1. Since its establishment, the vocational training system has been reorganized every seven years. The changes in its management structure make significantly impair its development.

2. The existing irrational organizational structure of the vocational and technical education system poses a great obstacle to the implementation of Education and Training Strategy, especially in building a synchronized curriculum that ensures pathway and articulation between different training levels, in training high-level skilled workers, or in dividing the national education system into different streams.

3. Recommendations:

- Merge the Vocational Training and Secondary Technical Education Department with the General Department for Vocational Training to form the General Department for Vocational and Technical Education under the Government or the Ministry of Education and Training.

- Establish a vocational and technical education stream comprising of various levels starting from Vocational Training to Secondary Technical Education up to College levels within the national education system.

CHẤT LƯỢNG - LỰA CHỌN ƯU TIÊN TRONG CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN DẠY NGHỀ

PHAN CHÍNH THỨC

Dạy nghề là một phân hệ trong hệ thống giáo dục quốc dân. Chính sách phát triển dạy nghề là một bộ phận của chính sách phát triển giáo dục - đào tạo, chính sách phát triển nhân lực, chính sách việc làm...

Nâng cao năng lực cạnh tranh của nền kinh tế là định hướng chiến lược phát triển kinh tế - xã hội trong thời gian tới. Năng lực cạnh tranh được quyết định bởi chất lượng nguồn nhân lực. Vì vậy, khi hoạch định hệ thống chính sách phát triển dạy nghề cần ưu tiên lựa chọn những chính sách nhằm đảm bảo chất lượng và hiệu quả đào tạo.

1. Thực trạng dạy nghề

Trong 10 năm qua (1991 - 2000), nhất là sau khi có Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về định hướng phát triển trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, dạy

nghề đã có những chuyển biến tích cực, phục hồi và có bước phát triển mới để thích ứng với nhu cầu, biến động của sản xuất, khoa học, công nghệ và của thị trường sức lao động.

Kết quả chủ yếu đã hình thành hệ thống cơ sở dạy nghề đa dạng, rộng khắp đất nước với 164 trường dạy nghề, 148 trung tâm dạy nghề, các lớp dạy nghề tại các doanh nghiệp, các làng nghề; 137 trường cao đẳng, trung học chuyên nghiệp, 150 trung tâm dịch vụ việc làm, các trung tâm giáo dục kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp, trung tâm giáo dục thường xuyên có chức năng và nhiệm vụ dạy nghề. Chủ trương xã hội hoá, đa dạng hoá được triển khai với nhiều loại hình đào tạo không những đã làm cho quy mô và chất lượng ngày càng tăng mà còn tạo thêm nguồn lực phát triển dạy nghề. Từ năm 1996 đến nay quy mô tuyển sinh tăng với tốc độ trung bình khoảng 20%/năm. Nhìn chung trong những năm qua, sự nghiệp dạy nghề đã có sự chuyển biến rõ rệt về: nhận thức, đầu tư, quy mô, chất lượng và đã góp phần đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội. Báo cáo kiểm điểm việc thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về giáo dục - đào tạo đã đánh giá: Mạng lưới các trường dạy nghề đã bước đầu được khôi phục, các trường trung học chuyên nghiệp được củng cố. Số học sinh các trường dạy nghề tăng nhanh, nhất là số học sinh học nghề ngắn hạn. *Đây là một thành tựu nổi bật của việc thực hiện Nghị quyết Trung ương II.*

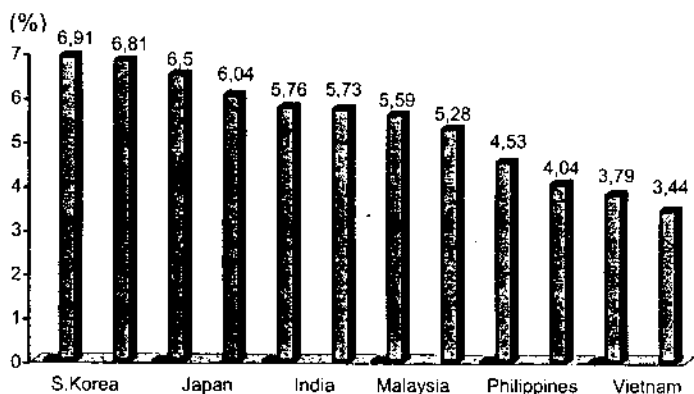
Tuy nhiên, dạy nghề còn chưa được quan tâm đầy đủ

và còn nhiều bất cập với sự phát triển kinh tế - xã hội. Tồn tại chủ yếu là quy mô đào tạo nhỏ bé, nhất là quy mô đào tạo công nhân kỹ thuật và nhân viên kỹ thuật nghiệp vụ lành nghề và trình độ cao; các điều kiện đảm bảo chất lượng còn hạn chế, vì vậy chất lượng và hiệu quả đào tạo còn thấp.

Hiện nay, ở Việt Nam cũng như các nước phương Nam, giáo dục nghề nghiệp trong đó có dạy nghề chưa được coi trọng và thường chỉ được coi là giáo dục hạng hai, dạy nghề vẫn là vấn đề bức xúc của sản xuất, của toàn xã hội. Nếu dạy nghề không có sự đổi mới để nâng cao chất lượng và hiệu quả thì không thể khắc phục được tình trạng thiếu hụt công nhân kỹ thuật, đặc biệt là công nhân kỹ thuật trình độ cao cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và phát triển kinh tế - xã hội.

Trong quá trình phát triển, cũng như giáo dục - đào tạo, dạy nghề luôn đứng trước mâu thuẫn giữa số lượng và chất lượng. Trong 10 năm qua, mâu thuẫn này được giải quyết theo hướng mở rộng quy mô hơn là nâng cao chất lượng. Kết luận của Hội nghị Trung ương 6 khoá IX về giáo dục - đào tạo đã nhận định: Vấn đề bức xúc nhất trong giáo dục nước ta hiện nay là chất lượng giáo dục... Chất lượng giáo dục còn thấp so với mục tiêu giáo dục, với yêu cầu nhân lực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội và trong tương quan với khu vực. So với một số nước châu Á và khu vực, chỉ số chất lượng giáo dục và nguồn nhân lực của nước ta còn thấp, xếp thứ 11 trong 12 nước được xếp hạng.

CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC



Trước bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế, nhân loại bước vào kỷ nguyên nền kinh tế tri thức và đất nước bước vào giai đoạn đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá thì nâng cao chất lượng phải được coi là lựa chọn ưu tiên trong chính sách phát triển. Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn 2001-2010 được thông qua tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng đã khẳng định quan điểm phát triển là: *nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục - đào tạo đáp ứng nhu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá.*

2. Thách thức và thời cơ

Nguồn nhân lực có trí tuệ đóng vai trò trung tâm, học tập thường xuyên và học tập học suốt đời, sáng tạo không ngừng là những đặc trưng cơ bản của giáo dục - đào tạo trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá và từng bước tiếp cận nền kinh tế tri thức. Các nước đang phát

triển nhận thức được rằng đó vừa là thách thức nhưng đồng thời cũng là cơ hội để rút ngắn khoảng cách với các nước trong khu vực và các nước phát triển. Hệ thống dạy nghề đang đứng trước những **thách thức chủ yếu** sau đây:

- Hệ thống dạy nghề sẽ phải điều chỉnh thích hợp với xu hướng toàn cầu hoá, với thay đổi không ngừng của khoa học - công nghệ, công nghệ thông tin và kéo theo nó là các bước nhảy vọt với những thay đổi của xã hội. Toàn cầu hoá và cách mạng thông tin đã đánh dấu sự xuất hiện những hình mẫu phát triển mới lấy con người là trung tâm. Xã hội dựa trên nền tảng kiến thức đã tạo ra nhiều phương thức dạy nghề hấp dẫn mới.

- Hệ thống dạy nghề phải được cải cách để tiếp cận với nhu cầu và tiềm năng của từng cá nhân trong xã hội. Thực hiện mô hình dạy nghề hướng tới người học bằng cách đạt được sự năng động trong việc phổ biến các kỹ năng cần thiết theo yêu cầu thực tiễn; nêu rõ được sự gắn kết của thị trường lao động đang thay đổi; đào tạo lại và bồi dưỡng những người đang được tuyển dụng, những người chưa được tuyển dụng, những người thất thời và nhằm mục tiêu tạo được sự bình đẳng về cơ hội cho mọi người trong các thành phần kinh tế.

- Hệ thống dạy nghề phải liên thông và là cầu nối với các bậc học khác, giữa các cấp trình độ đào tạo để mở ra con đường thuận lợi cho người học thông qua chương trình đào tạo; phương pháp đào tạo mềm dẻo, linh hoạt, cho phép họ tiếp tục học, nghỉ cách quãng và quay trở lại học.

- Hệ thống dạy nghề phải thiết lập các mối quan hệ hiệu quả giữa nhà trường với các doanh nghiệp, với các

thành phần kinh tế để cùng chia sẻ những giá trị chung, nguồn lực chung và cùng giải quyết đầu ra chung. Cần có sự gắn kết giữa đào tạo và sử dụng. Do vậy phải lựa chọn phương pháp đào tạo kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, giữa lý thuyết và ứng dụng, giữa cái thu được và cái sẽ làm được (kỹ năng hành nghề).

- Hệ thống dạy nghề phải đóng góp vào việc hình thành đội ngũ công nhân tri thức: trong nền kinh tế tri thức, đội ngũ công nhân phải thay đổi về chất. Họ được trang bị kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề thành thạo và có tư duy sáng tạo để thích ứng với những biến động, nghĩa là hàm lượng tri thức trong hoạt động nghề nghiệp tăng lên. Tri thức đóng vai trò động lực thúc đẩy sự phát triển đội ngũ công nhân và như vậy tất yếu sản sinh đội ngũ công nhân tri thức. Ngày nay đã xuất hiện thế hệ công nhân cổ trắng, công nhân cổ vàng và họ sẽ trở thành lực lượng chủ yếu trong nền kinh tế tri thức (sự gia tăng công nhân tri thức ở các nước OECD (Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế) chiếm 30% lực lượng lao động).

3. Một số giải pháp chủ yếu

Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX đã đề ra tiến trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hướng tới nền kinh tế tri thức cần phải và có thể rút ngắn thời gian trên cơ sở vừa có bước đi tuần tự vừa có bước nhảy vọt đi tất, đón đầu. Chúng ta đang đồng thời chuyển từ nền kinh tế nông nghiệp sang nền kinh tế công nghiệp và chuyển từ nền kinh tế công nghiệp sang nền kinh tế tri thức. Do vậy

dạy nghề cần phát triển theo mô hình hai tốc độ: phát triển nhanh đi tắt, đón đầu và mở rộng đào tạo đại trà đáp ứng nhu cầu phổ cập nghề cho người lao động để tìm kiếm việc làm và tự tạo việc làm, chú trọng dạy nghề phục vụ phát triển nông nghiệp và nông thôn.

Để nâng cao chất lượng dạy nghề cần thực hiện đồng bộ hệ thống các giải pháp, trong đó tập trung vào các giải pháp chủ yếu sau đây:

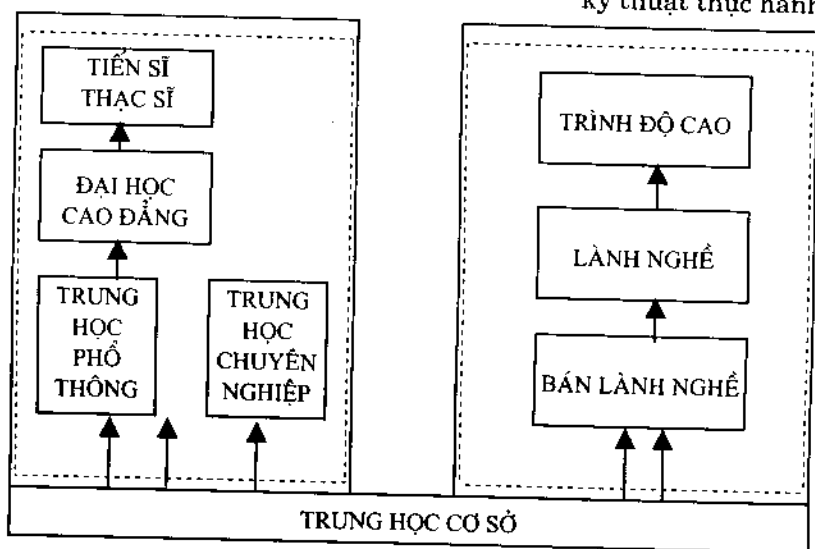
3.1. Trước hết, phải đổi mới tư duy và nhận thức về vai trò của dạy nghề trong xã hội học tập. Bước vào thế kỷ XXI, để xác định vị thế mới của dạy nghề, UNESCO đã khuyến cáo "Học suốt đời là cuộc hành trình với nhiều hướng đi nhưng giáo dục kỹ thuật và dạy nghề sẽ là hướng đi chủ yếu trong cuộc hành trình đó". Mặt khác, yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và nền kinh tế tri thức đòi hỏi rất cao về chất lượng nguồn nhân lực, chất lượng đào tạo phải được coi là vũ khí cạnh tranh quan trọng nhất đảm bảo sự hưng thịnh và phát triển bền vững của các quốc gia; chất lượng chính là sự tồn tại của cơ sở đào tạo. Chất lượng đào tạo là sự đáp ứng đầu vào của thị trường lao động và cũng phải tuân theo các quy luật của thị trường. Do đó các cấp quản lý vĩ mô cũng như vi mô (các cơ sở đào tạo) phải hết sức quan tâm và đầu tư để nâng cao chất lượng đào tạo.

3.2. Đổi mới cơ cấu hệ thống dạy nghề. Muốn tạo vốn con người cho công nghiệp hoá, hiện đại hoá và kinh tế tri thức thì trước hết phải có hệ thống dạy nghề tiên tiến. Cải tiến quản lý đào tạo, đổi mới cơ cấu hệ thống được xác định là giải pháp đột phá trong chiến lược phát triển giáo

dục - đào tạo trong thời gian tới. Vì vậy cần nhanh chóng ***hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành***, bởi vì dù trong nền kinh tế nông nghiệp, kinh tế công nghiệp hay kinh tế tri thức thì điều quan trọng nhất là tri thức phải trở thành kỹ năng hành nghề. Trong hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành có các cấp trình độ: bán lành nghề (semi-skilled worker), lành nghề (skilled worker), lành nghề trình độ cao (highly-skilled worker) hoặc công nhân lành nghề toàn năng (all-round skilled worker).

Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành

Hệ thống đào tạo
kỹ thuật thực hành



Nền kinh tế tri thức sẽ làm cho sự chuyển đổi nghề diễn ra nhanh chóng, do vậy cần chuyển đổi mô hình cổ điển: đào tạo - việc làm sang mô hình linh hoạt: đào tạo cơ bản -

việc làm - đào tạo lại - vừa làm vừa đào tạo để thích ứng.

Trước những biến động của khoa học, công nghệ trong sản xuất, trong một số ngành nghề người công nhân, kỹ thuật viên phải có trình độ văn hoá, chuyên môn (bậc cao đẳng hoặc kỹ sư thực hành) và kỹ năng nghề cao hơn, có tư duy sáng tạo, biết giải quyết vấn đề và xử lý các tình huống xảy ra khi sử dụng các thiết bị và công nghệ hiện đại. Vấn đề quan trọng là thiết kế các chương trình đào tạo đảm bảo sự liên thông giữa các cấp trình độ. Với hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành sẽ từng bước tri thức hoá đội ngũ công nhân, đáp ứng mục tiêu đi tắt, đón đầu và tiếp cận nhanh với nền kinh tế tri thức, đồng thời góp phần phân luồng trong hệ thống giáo dục quốc dân.

3.3. Triển khai quy hoạch mạng lưới các cơ sở dạy nghề. Quy hoạch mạng lưới các cơ sở dạy nghề phải bám sát chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, của các ngành kinh tế, vùng miền, cơ cấu ngành nghề và cơ cấu trình độ. Trong mạng lưới lựa chọn các trường trọng điểm chất lượng cao để đào tạo đội ngũ công nhân lành nghề trình độ cao, đáp ứng nhu cầu nhân lực của các ngành kinh tế mũi nhọn, các vùng kinh tế động lực, các khu công nghiệp tập trung và có đủ năng lực cạnh tranh trên thị trường lao động khu vực và quốc tế; dự kiến từ nay đến năm 2010 sẽ có 40 trường trọng điểm quốc gia. Các trường này được tập trung đầu tư cơ sở vật chất và trang thiết bị theo hướng “hiện đại hoá” thông qua dự án giáo dục kỹ thuật - dạy nghề bằng vốn vay của Ngân hàng phát triển châu Á (ADB), các dự án hợp tác quốc tế khác và các nguồn lực trong nước. Các trường trọng điểm sẽ là hệ

xương sống, là mô hình mẫu và đi đầu trong việc đảm bảo chất lượng đào tạo trong toàn bộ hệ thống. Bên cạnh đó phát triển mạnh các loại hình cơ sở dạy nghề để phổ cập nghề cho người lao động, tạo mọi cơ hội cho người lao động có điều kiện học tập nghề nghiệp nhằm tìm kiếm được việc làm, tự tạo việc làm và phát triển không hạn chế năng lực của mình. Phấn đấu đến năm 2005 mỗi tỉnh có ít nhất một trường dạy nghề, riêng đối với miền núi, vùng sâu mỗi cụm huyện có 1 trung tâm dạy nghề và đến năm 2010 ở tất cả các quận, huyện có ít nhất một trung tâm dạy nghề.

3.4. Thực hiện xã hội hoá để tăng cường trách nhiệm và nguồn lực cho dạy nghề. Huy động các nguồn lực trong và ngoài nước đầu tư cho dạy nghề theo hướng:

- Ngân sách nhà nước cho giáo dục - đào tạo tăng từ 15% năm 2000 lên 18% năm 2005 và 20% năm 2010. Theo đó ngân sách chi cho dạy nghề trong tổng ngân sách nhà nước chi cho giáo dục - đào tạo cần tăng từ 4,7% năm 2000 lên khoảng 8% vào năm 2005 và 10% vào năm 2010;
- Đóng góp của người học;
- Nguồn lực của doanh nghiệp (đây là khu vực đầy tiềm năng có thể huy động vốn, trang thiết bị, đội ngũ giáo viên có kinh nghiệm thực tiễn...);
- Nguồn lực của cơ sở đào tạo;
- Nguồn lực của các tổ chức và cá nhân trong và ngoài nước;
- Nguồn vốn nước ngoài: nguồn vốn ODA, FDI và các dự án hợp tác quốc tế khác...

3.5. Đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp dạy nghề: nội dung, chương trình dạy nghề phải gắn với yêu cầu của hoạt động sản xuất, kinh doanh và dịch vụ. Nội dung, chương trình phải cung cấp cho người học kiến thức chuyên môn, kỹ năng hành nghề và ý thức trách nhiệm công dân đối với gia đình, cộng đồng và xã hội. Phải đưa nhanh công nghệ thông tin vào nội dung đào tạo và quản lý quá trình đào tạo. Chuẩn bị các phương thức học tập khác nhau như học từ xa, học ngoài nhà trường, học qua mạng... để tạo môi trường thuận lợi cho người học. Phương pháp dạy học chính là phương pháp hỗ trợ cho sự khám phá, vì vậy cần tích cực hoá người học để khơi dậy năng lực sáng tạo và thích ứng với những biến động của thị trường sức lao động. Đổi mới về phương pháp dạy học là con đường ít tốn kém nhất để mang lại hiệu quả cao trong điều kiện nguồn lực còn hạn chế. Căn cứ vào nguyên tắc xây dựng chương trình để thiết kế các chương trình đào tạo theo Modul nhằm tạo thuận lợi cho người học và liên thông giữa các trình độ trong hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành và liên thông với các trình độ khác trong hệ thống giáo dục quốc dân.

3.6. Phát triển đội ngũ giáo viên: giáo viên là người quyết định chất lượng đào tạo, vì vậy phải tập trung nỗ lực vào việc đào tạo, đào tạo lại và bồi dưỡng để “chuẩn hoá” đội ngũ giáo viên. Người giáo viên phải có năng lực về kiến thức chuyên môn, kỹ năng sư phạm, kỹ năng nghề, kỹ năng quản lý, kỹ năng giao tiếp. Họ phải được trang bị ngoại ngữ và tin học để tiếp cận với thông tin mới nhất có liên quan đến quá trình dạy học, phương pháp giảng dạy mới, có khả năng tự nghiên cứu để phát triển năng lực.

3.7. Thiết lập hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo trong hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành. Hệ thống kiểm định chất lượng nhằm hỗ trợ và giúp cho các cơ sở dạy nghề tự khẳng định chất lượng đào tạo, đảm bảo quyền lợi cho người học và cung cấp nhân lực có chất lượng cho cơ sở sử dụng. Chất lượng phải được quản lý và kiểm định có khả năng chuyển đổi trong nước và công nhận tương đương về bằng cấp trong khu vực và thế giới. Để kiểm định chất lượng cần xây dựng các chuẩn theo hướng chuẩn hoá (chuẩn trường, chuẩn giáo viên, chuẩn cơ sở vật chất...). Các chuẩn về bằng cấp, chứng chỉ, quá trình chứng nhận, phương pháp đánh giá cần căn cứ vào nhu cầu đầu ra, coi đó là tiêu chí xác nhận chất lượng của hệ thống.

3.8. Xây dựng khung chính sách phát triển dạy nghề theo ba nhóm vấn đề chủ yếu sau:

- Các chính sách quản lý hệ thống: bao gồm các chính sách điều hành hệ thống, bao gồm các thành phần như hệ thống thông tin thị trường lao động, hệ thống thông tin quản lý giáo dục, kế hoạch, tài chính, nhân sự;

- Các chính sách liên quan đến quá trình dạy và học: các chính sách phát triển nhà trường bao gồm các thành phần phát triển nhân sự trong đó có giáo viên, tài liệu chương trình dạy học, mối quan hệ trường - ngành và dịch vụ học sinh;

- Các chính sách đảm bảo chất lượng: bao gồm các chính sách nâng cao hiệu quả trong và ngoài của hệ thống, các thành phần như kiểm định chương trình, kiểm định cơ sở đào tạo, kiểm tra và cấp văn bằng chứng chỉ, theo dõi và đánh giá lợi ích.

Hoạch định chính sách nâng cao chất lượng dạy nghề nhằm phát huy nguồn lực con người, góp phần xây dựng đội ngũ lao động kỹ thuật phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá; đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trong xu thế hội nhập toàn cầu hoá, góp phần thực hiện thắng lợi mục tiêu tăng trưởng kinh tế và phát triển kinh tế - xã hội của đất nước đến năm 2010.

TÓM TẮT

Phát triển quy mô và nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo là mục tiêu của chính sách phát triển đào tạo nghề trong thời gian tới. Trong các mục tiêu trên, tác giả lựa chọn chất lượng là hướng mục tiêu ưu tiên hàng đầu. Trên cơ sở đi sâu phân tích thực trạng chất lượng nguồn nhân lực và chất lượng đào tạo nghề, tác giả đề xuất những giải pháp chủ yếu để nâng cao chất lượng đào tạo nghề đáp ứng nhu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và tiếp cận với nền kinh tế tri thức.

SUMMARY

Developing training scope, quality and effectiveness is an objective of the policies on vocational training development in the coming years. Among the above-mentioned objectives, the write selects the quality as the priority objective. On the basis of carefully analyzing the actual quality of human resources and that of vocational training, the writer puts forward main solutions in order to enhance vocational training quality, meeting the demand for industrialization, modernization and approach to the knowledge economy.

CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN ĐÀO TẠO NGHỀ ĐẾN NĂM 2010

MẠC VĂN TIẾN

Để đẩy nhanh quá trình hội nhập kinh tế quốc tế, Đảng ta đã xây dựng chiến lược phát triển kinh tế - xã hội, trong đó trọng tâm là đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX đã chỉ rõ: “Đưa nước ta ra khỏi tình trạng kém phát triển;... tạo nền tảng để đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại...”¹. Để thực hiện được mục tiêu trên, bên cạnh việc huy động các nguồn lực về vốn, công nghệ, tài nguyên thì nguồn lực con người được xem là nguồn lực quan trọng nhất. Vấn đề phát triển nguồn nhân lực là vấn đề cốt lõi của sự phát triển bền vững đất nước, nên được Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm. Trong nguồn nhân lực, số lao động đã qua đào tạo là một bộ phận rất quan trọng có

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001, tr. 159.

vai trò lớn đối với sự phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia. Đào tạo nghề ở Việt Nam có lịch sử phát triển trên 30 năm và đã góp phần rất to lớn vào việc phát triển nguồn nhân lực của đất nước. Thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 khoá VIII về giáo dục - đào tạo, cùng với các bậc đào tạo khác trong hệ thống giáo dục quốc dân, công tác đào tạo nghề đã đạt được một số kết quả, bước đầu đáp ứng được nhu cầu về lao động qua đào tạo nghề cho các ngành kinh tế quốc dân, nhưng đồng thời cũng bộc lộ những tồn tại cần khắc phục, thể hiện ở một số mặt sau:

1. Những kết quả đạt được

- Đồng thời với việc phát triển mạnh số lượng cơ sở dạy nghề, quy mô đào tạo trong thời gian qua đã tăng nhanh. Chỉ tiêu đào tạo tăng từ 447 ngàn người năm 1997 (trong đó dài hạn là 57 ngàn người) lên 887,3 ngàn người năm 2001 (trong đó dài hạn là 126 ngàn người), tăng bình quân hàng năm là 20%, trong đó đào tạo dài hạn tăng 22%/năm. Để đạt được kết quả này là sự cố gắng rất lớn của các cấp, các ngành và toàn xã hội; và điều này càng có ý nghĩa hơn trong bối cảnh một thời gian dài công tác đào tạo nghề hầu như bị quên lãng. Kết quả cụ thể về đào tạo nghề một số năm gần đây như sau:

**Biểu 1: Số người được đào tạo nghề
giai đoạn 1997- 2001**

Đơn vị: người

Năm	Tổng số	Dài hạn	Ngắn hạn
1997	447000	57000	390000
1998	525600	75600	450000
1999	690000	97100	592900
2000	792200	130200	662000
2001	887300	126100	761200

Nguồn: Hội nghị toàn quốc về dạy nghề, 2002, Tổng cục Dạy nghề.

Đào tạo nghề tăng nhanh nên đã góp phần đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội; góp phần nâng cao tỷ lệ lao động qua đào tạo trong tổng số lực lượng lao động của đất nước (năm 2002 số lao động qua đào tạo chiếm 19,62%, tăng 2,39% so với năm 2001).

- Do có nhiều giải pháp tích cực và đồng bộ nên chất lượng đào tạo nghề đã từng bước được nâng lên, đáp ứng yêu cầu của sản xuất, kinh doanh và thị trường lao động. Ở một số ngành, chất lượng đào tạo đã đáp ứng được yêu cầu của các doanh nghiệp sản xuất với công nghệ hiện đại. Một số trường đã có đủ điều kiện đào tạo được những công nhân kỹ thuật tương đương trình độ khu vực và quốc tế.

Chất lượng đào tạo nghề đã có những tiến bộ nhất định, được thể hiện ở một số mặt sau:

+ Tỷ lệ giữa số học sinh tốt nghiệp so với số học sinh

tuyển vào đầu khoá (hiệu suất đào tạo) đạt trên 90%.

+ Kiến thức và kỹ năng của học sinh học nghề được nâng lên; đa số học sinh sau khi tốt nghiệp ra trường đã có tay nghề đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động; ở một số nghề, nhiều người có năng lực tiếp cận và làm chủ được những máy móc, thiết bị tiên tiến, công nghệ hiện đại.

+ Dạy nghề đã gắn với giải quyết việc làm, số người sau khi được học nghề đã có cơ hội tốt hơn trong tìm việc làm hoặc tự tạo việc làm. Tỷ lệ học sinh sau khi tốt nghiệp có việc làm hoặc tự tạo việc làm khá cao, đặc biệt là các trường nghề trong các doanh nghiệp (nhiều nơi đạt hơn 90%). Các cơ sở đào tạo nghề đã thực hiện bồi dưỡng, chuyển đổi nghề nghiệp, góp phần giải quyết việc làm cho số lao động dôi dư trong quá trình sắp xếp lại doanh nghiệp nhà nước. Ở các vùng nông thôn, nhiều người sau khi được học nghề, bồi dưỡng tay nghề đã tự tạo được việc làm, lập cơ sở sản xuất, mở trang trại, nâng cao thu nhập cho bản thân và gia đình, đồng thời góp phần xoá đói giảm nghèo ở địa phương. Đã chú trọng dạy nghề dưới hình thức chuyển giao công nghệ, khuyến công, khuyến nông và truyền nghề cho lao động nông thôn ở các địa phương, góp phần chuyển dịch cơ cấu lao động và cơ cấu kinh tế trong nông nghiệp và nông thôn.

Chất lượng đào tạo nghề ở nước ta đã từng bước tiếp cận với trình độ đào tạo trong khu vực nhờ việc cải thiện các điều kiện đảm bảo chất lượng. Trong một vài năm gần đây, Nhà nước, các cấp, các ngành đã chú trọng đầu tư, tăng cường các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo cho

các cơ sở dạy nghề như phát triển đội ngũ giáo viên, đổi mới nội dung, chương trình đào tạo... Song song với việc dạy về kiến thức, kỹ năng, các cơ sở đào tạo nghề đã chú ý đến giáo dục đạo đức, ý thức công dân và tác phong công nghiệp cho học sinh, nhằm góp phần đào tạo, phát triển đội ngũ lao động kỹ thuật cho đất nước.

- Song song với việc mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng đào tạo, hệ thống mạng lưới các cơ sở đào tạo nghề đã và đang từng bước được quy hoạch. Tính đến cuối năm 2001 trong mạng lưới cơ sở đào tạo nghề có 164 trường dạy nghề, 137 trường cao đẳng, trung học chuyên nghiệp có chức năng và nhiệm vụ dạy nghề; 148 trung tâm dạy nghề; 150 trung tâm dịch vụ việc làm và hàng trăm trung tâm giáo dục kỹ thuật tổng hợp - hướng nghiệp và trung tâm giáo dục thường xuyên có dạy nghề; hàng ngàn lớp dạy nghề của các doanh nghiệp, của các tổ chức, cá nhân và của các làng nghề thực hiện dạy nghề tại chỗ cho lao động...

2. Một số hạn chế, tồn tại

Bên cạnh những kết quả đã đạt được, công tác dạy nghề còn có những hạn chế và tồn tại, đó là:

- *Quy mô đào tạo còn nhỏ, cơ cấu trình độ đào tạo, cơ cấu ngành nghề chưa phù hợp.*

Quy mô đào tạo nghề trong một vài năm gần đây tăng khá nhanh, nhưng chưa đáp ứng yêu cầu đào tạo nhân lực kỹ thuật cho các ngành kinh tế quốc dân và chưa đáp ứng được việc phân luồng sau trung học cơ sở và trung học phổ

thông trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề đào tạo chưa phù hợp; còn mất cân đối giữa đào tạo dài hạn và dạy nghề ngắn hạn (tuyển sinh dài hạn chỉ chiếm 14,2% trong tổng số chỉ tiêu tuyển sinh đào tạo nghề). Một số ngành kỹ thuật cao, kỹ thuật mới ở các khu công nghiệp, các ngành kinh tế mũi nhọn còn thiếu nhiều công nhân trình độ cao nhưng khả năng đáp ứng của các cơ sở dạy nghề còn thấp. Còn có sự mất cân đối giữa đào tạo đại học, đào tạo nghề và các bậc học khác của hệ thống giáo dục quốc dân.

- Chất lượng đào tạo còn hạn chế.

Mặc dù chất lượng đào tạo đã được nâng lên, nhưng nhìn một cách tổng thể còn chưa đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động. Các điều kiện đảm bảo nâng cao chất lượng còn bất cập, như: chương trình, giáo trình chậm được đổi mới để thích ứng với công nghệ, với thực tế sản xuất; nội dung còn nặng về lý thuyết, chưa chú ý đúng mức đến năng lực thực hành; phương pháp đào tạo còn chưa phát huy tính năng động, sáng tạo của người học; đội ngũ giáo viên dạy nghề so với nhu cầu đào tạo còn thiếu nhiều về số lượng, hạn chế về kỹ năng sư phạm và kỹ năng nghề; số giáo viên chưa đạt chuẩn còn chiếm tỷ lệ khá cao; cơ sở vật chất, trang thiết bị như phòng thí nghiệm, xưởng thực hành, thư viện, thiết bị dạy học... tuy đã được cải thiện, nhưng nhìn chung còn thiếu hoặc lạc hậu, chưa đáp ứng được nhu cầu dạy và học, nhất là thiết bị thực hành, v.v..

3. Định hướng phát triển đào tạo đến năm 2010

Bước vào thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại

hoá đất nước, nhu cầu về lao động kỹ thuật, đặc biệt là lao động trình độ cao cho các khu công nghiệp tập trung, cho các ngành kinh tế mũi nhọn rất lớn, đòi hỏi hệ thống đào tạo nghề phải đổi mới mạnh mẽ. Nghị quyết Đại hội lần thứ IX của Đảng đã chỉ rõ: "Tiếp tục đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy và phương thức đào tạo đội ngũ lao động có chất lượng cao, đặc biệt là trong các ngành kinh tế, kỹ thuật mũi nhọn, công nghệ cao. Gắn việc hình thành các khu công nghiệp, khu công nghệ cao với hệ thống các trường đào tạo nghề. Phát triển nhanh và phân bố hợp lý hệ thống trường dạy nghề trên địa bàn cả nước; mở rộng các hình thức đào tạo nghề đa dạng, linh hoạt, năng động"¹.

Mới đây Chính phủ phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010. Theo đó, mục tiêu phát triển đối với đào tạo nghề trong giai đoạn 2001-2010 là: tăng quy mô đào tạo nghề, đặc biệt quan tâm nâng cao chất lượng dạy nghề, gắn đào tạo với nhu cầu sử dụng, với việc làm trong quá trình chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu lao động, đáp ứng nhu cầu nhân lực về số lượng, chất lượng, cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề của các khu công nghiệp, khu chế xuất, khu vực nông thôn, các ngành kinh tế mũi nhọn và xuất khẩu lao động; chú trọng phát triển đào tạo nghề ngắn hạn và đào tạo công nhân kỹ thuật, kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có trình độ cao. Đồng thời Thủ tướng Chính phủ cũng đã phê duyệt quy hoạch mạng lưới trường dạy nghề đến năm 2005.

1. *Sdd*, tr. 293.

Để thực hiện được những nhiệm vụ trên, định hướng phát triển đào tạo nghề giai đoạn 2001 đến 2010 là:

- Đào tạo nghề phải phục vụ các mục tiêu của chiến lược phát triển kinh tế - xã hội; góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, tạo việc làm mới và tự tạo việc làm cho người lao động; đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động và nguyện vọng học tập suốt đời của người lao động; góp phần chuyển dịch cơ cấu lao động, cơ cấu kinh tế.

- Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành với ba cấp trình độ, liên thông giữa các trình độ đào tạo và các bậc đào tạo trong hệ thống giáo dục quốc dân. Chú trọng đào tạo trình độ lành nghề kỹ thuật cao.

- Song song với việc mở rộng quy mô đào tạo phải chú trọng nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ lao động kỹ thuật, xây dựng hệ thống trường chất lượng cao, tiếp cận trình độ đào tạo khu vực và quốc tế.

- Thực hiện có hiệu quả xã hội hoá theo tinh thần Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX, thu hút mọi nguồn lực trong nước và đầu tư hợp tác quốc tế để nâng cao năng lực của toàn hệ thống; đa dạng hoá các loại hình cơ sở và phương thức đào tạo.

Một số mục tiêu cụ thể:

- Nâng tỷ lệ lao động qua đào tạo nghề vào năm 2005 đạt khoảng 19% và đến năm 2010 đạt 26%, góp phần nâng tỷ lệ lao động qua đào tạo lên 30% và 40% vào các năm tương ứng.

- Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành,

đào tạo theo ba trình độ: bán lành nghề, lành nghề, trình độ cao. Phấn đấu nâng số học sinh được đào tạo ở trình độ cao, đạt khoảng 7% trong tổng chỉ tiêu tuyển sinh đào tạo nghề dài hạn.

- Đến năm 2005 quy mô tuyển mới đạt 1,07 triệu người và năm 2010 đạt 1,46 triệu người; tỷ lệ tuyển sinh đào tạo dài hạn tăng 11-12%/năm.

- Phát triển mạng lưới cơ sở đào tạo nghề, tổ chức sắp xếp, điều chỉnh các cơ sở hiện có theo quy hoạch đã được phê duyệt. Đến năm 2005 có 25 trường và đến năm 2010 có 40 trường chất lượng cao; mỗi tỉnh có 1 trường dạy nghề, mỗi quận, huyện hoặc liên huyện có ít nhất 1 trung tâm dạy nghề. Khuyến khích phát triển cơ sở dạy nghề ngoài công lập, tại các doanh nghiệp và cơ sở dạy nghề có vốn đầu tư nước ngoài.

- Xây dựng hệ thống kiểm định quốc gia về chất lượng đào tạo.

Để thực hiện được các mục tiêu trên cần có các giải pháp cơ bản sau:

- Thứ nhất, tăng cường quản lý nhà nước về đào tạo nghề, trong đó tập trung vào một số điểm như:

+ Bổ sung và hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật và hệ thống chính sách tạo động lực phát triển dạy nghề. Cụ thể hoá các chính sách huy động nguồn lực đầu tư phát triển đào tạo nghề: xây dựng cơ chế, chính sách khuyến khích các thành phần kinh tế, các đơn vị, cá nhân trong và ngoài nước thành lập các cơ sở dạy nghề, đầu tư cho dạy nghề; đổi mới cơ chế kế hoạch và tài chính

theo hướng giao chỉ tiêu tài chính phù hợp với chỉ tiêu đào tạo theo cơ cấu ngành nghề và chất lượng đào tạo. Xây dựng và ban hành quy định về trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của doanh nghiệp, người sử dụng lao động và người lao động đối với đào tạo nghề. Xây dựng và ban hành các chính sách thu hút, đãi ngộ, đào tạo, bồi dưỡng đối với giáo viên dạy nghề; chính sách thu hút học sinh vào học nghề, đặc biệt là những nghề nặng nhọc, độc hại. Xây dựng và ban hành hệ thống văn bản quy phạm về chuẩn trường dạy nghề, trung tâm dạy nghề, tiêu chí trường chất lượng cao, các tiêu chí đánh giá và kiểm định chất lượng đào tạo.

+ Triển khai thực hiện quy hoạch mạng lưới cơ sở dạy nghề đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt. Mạng lưới cơ sở dạy nghề theo quy hoạch bao gồm các trường dạy nghề (công lập và ngoài công lập), các trường trung học chuyên nghiệp và cao đẳng kỹ thuật có chức năng và nhiệm vụ dạy nghề; các trung tâm dạy nghề... Mạng lưới này sẽ đáp ứng nhu cầu đào tạo theo cơ cấu ngành, vùng, đồng thời góp phần phân luồng sau trung học cơ sở và trung học phổ thông.

+ Nhà nước tập trung đầu tư xây dựng hệ thống trường chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu lao động kỹ thuật cho các ngành kinh tế mũi nhọn, các khu công nghiệp tập trung và xuất khẩu lao động. Khuyến khích phát triển cơ sở dạy nghề tại doanh nghiệp, phát huy tiềm năng về giáo viên và thiết bị của doanh nghiệp cho đào tạo nghề.

+ Từng bước áp dụng việc kiểm định chất lượng đào tạo trong các trường chất lượng cao thông qua các tiêu chí

đánh giá, kiểm định. Hình thành mạng lưới kiểm định chất lượng đào tạo trong toàn hệ thống.

+ Hoàn thiện hệ thống quản lý nhà nước về dạy nghề từ trung ương đến địa phương. Xây dựng đội ngũ công chức làm công tác quản lý nhà nước về dạy nghề có phẩm chất, năng lực quản lý và chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu trong giai đoạn mới. Tăng cường công tác nghiên cứu khoa học về dạy nghề.

- Thứ hai, tăng cường các điều kiện đảm bảo để nâng cao chất lượng đào tạo:

+ Tăng cường đầu tư để phát triển đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, có trình độ sư phạm và có kỹ năng nghề, nhất là trình độ thực hành; thực hiện luân phiên bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên theo chu kỳ. Xây dựng phương pháp đào tạo đội ngũ giáo viên đáp ứng được chương trình đào tạo mới, phù hợp với những kỹ thuật và công nghệ mới.

+ Từng bước chuẩn hoá đội ngũ giáo viên hiện có (về trình độ chuyên môn kỹ thuật, kỹ năng nghề, kiến thức và kỹ năng sư phạm); mở rộng quy mô, ngành nghề đào tạo giáo viên dạy nghề, nâng cao năng lực đào tạo sư phạm của các trường sư phạm kỹ thuật để từng bước bổ sung đội ngũ giáo viên dạy nghề đủ về số lượng, đảm bảo yêu cầu về chất lượng, đặc biệt là giáo viên cho một số lĩnh vực, ngành nghề mới; nâng dần tỷ lệ trung bình giáo viên trên số học sinh (tính trên quy mô đào tạo hệ dài hạn) đạt tới 1/15 vào năm 2010, v.v..

+ Đổi mới nội dung, chương trình đào tạo theo định hướng của thị trường, mềm dẻo, nâng cao kỹ năng thực

hành, năng lực tự tạo việc làm, năng lực thích ứng với những biến đổi của công nghệ và thực tế sản xuất để tạo điều kiện cho các cơ sở đào tạo chủ động gắn đào tạo với yêu cầu của sản xuất, tạo thuận lợi cho người học. Từng bước xây dựng chương trình đào tạo nghề theo modul để đảm bảo liên thông giữa các trình độ đào tạo nghề và với các trình độ đào tạo khác trong hệ thống giáo dục quốc dân; đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời của người lao động và nhu cầu sử dụng của các doanh nghiệp, của sản xuất. Xây dựng các chương trình đào tạo cho các nghề phổ biến, đào tạo nghề trình độ cao; dạy nghề ngắn hạn; đào tạo nghề cho lao động nông thôn. Nội dung, chương trình đào tạo nghề trình độ cao được xây dựng theo hướng tiếp cận với trình độ tiên tiến trong khu vực và trên thế giới. Huy động các chuyên gia làm việc tại cơ sở sản xuất, các cơ sở giáo dục - đào tạo khác, các cơ sở nghiên cứu khoa học - công nghệ tham gia xây dựng nội dung chương trình và đánh giá kết quả đào tạo.

Khuyến khích và tăng cường các hình thức liên kết giữa các cơ sở đào tạo nghề và cơ sở sản xuất; kết hợp đào tạo kiến thức và kỹ năng cơ bản tại cơ sở đào tạo với đào tạo kỹ năng nghề nghiệp tại cơ sở sản xuất.

Đổi mới và hiện đại hoá phương pháp dạy và học để phát huy được năng lực của giáo viên, tăng cường tính chủ động và tích cực của học sinh. Đẩy mạnh nghiên cứu và thử nghiệm chương trình học điện tử (E-learning), các loại học liệu như phim, multimedia...

+ Tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị cho các cơ sở đào tạo nghề, đặc biệt là cho các trường trọng điểm. Một

đặc điểm của đào tạo nghề là thiết bị dạy học và thực tập nghề rất đắt tiền do vậy việc đầu tư rất tốn kém, đòi hỏi phải có sự đầu tư nguồn lực thoả đáng.

- Thứ ba, tăng cường và đa dạng hoá nguồn lực cho đào tạo nghề:

Nguồn lực cho đào tạo nghề gồm có ngân sách nhà nước (Trung ương và địa phương); của người học, người sử dụng lao động; nguồn lực khác, trong đó ngân sách nhà nước là chủ yếu. Để đáp ứng được nhu cầu đào tạo, ngân sách nhà nước cho đào tạo nghề cần phải được nâng lên (đến năm 2005 đạt tỷ lệ 8% ngân sách nhà nước cho giáo dục - đào tạo). Cần có cơ chế phân bổ tài chính gắn nguồn lực với chỉ tiêu và chất lượng đào tạo nghề, chú ý các vùng sâu, vùng xa, vùng khó khăn.

Đồng thời hoàn chỉnh những chính sách khuyến khích và thu hút đầu tư nước ngoài cho đào tạo nghề. Tranh thủ vay vốn với lãi suất ưu đãi của các tổ chức quốc tế và các nước; quản lý và sử dụng có hiệu quả các nguồn tài chính đầu tư cho dạy nghề.

Khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để toàn xã hội tham gia phát triển đào tạo nghề. Hoàn thiện cơ chế chính sách để khuyến khích các thành phần kinh tế, các tổ chức xã hội và cá nhân mở các cơ sở dạy nghề, tạo điều kiện về đất đai, hạ tầng kỹ thuật. Các cơ sở dạy nghề ngoài công lập được ưu tiên thuê đất và tín dụng để phát triển; vừa mở rộng vừa nâng cao chất lượng cơ sở đào tạo ngoài công lập. Thí điểm xây dựng các quỹ học nghề, quỹ bảo trợ nghề nghiệp của các tổ chức và cá nhân.

- Thứ tư, đẩy mạnh hợp tác quốc tế:

Mở rộng hợp tác quốc tế trong lĩnh vực dạy nghề thông qua các dự án. Xây dựng các dự án với một số nước phát triển và với các tổ chức quốc tế nhằm huy động nguồn lực vào nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị, đào tạo bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý, nghiên cứu khoa học. Đối với một số ngành nghề đòi hỏi yêu cầu kỹ thuật cao sẽ thực hiện đào tạo thông qua hợp tác quốc tế theo các hiệp định đưa đi đào tạo ở nước ngoài, liên doanh trong đào tạo, hoặc mở rộng cơ hội để người lao động tự đi học tham dự các khoá đào tạo ở nước ngoài. Cần có chính sách khuyến khích các chủ đầu tư nước ngoài có tiềm lực mở các cơ sở dạy nghề ở Việt Nam theo hình thức liên doanh để đào tạo một số nghề và bồi dưỡng, nâng cao trình độ tiếp cận với trình độ của khu vực và quốc tế.

Trên đây là một số định hướng cơ bản trong chính sách phát triển đào tạo nghề đến năm 2010. Mới đây Hội nghị Trung ương 6 (khóa IX) của Đảng một lần nữa tiếp tục khẳng định quan điểm coi giáo dục - đào tạo, trong đó có đào tạo nghề là quốc sách hàng đầu, đang và sẽ dành sự quan tâm đặc biệt đến công tác này. Điều đó tạo thời cơ cho sự nghiệp đào tạo nghề có những bước phát triển mạnh mẽ, đáp ứng nhu cầu về lao động kỹ thuật cho sự phát triển kinh tế - xã hội, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, v.v..

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn*

quốc lần thứ IX, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2001.

2. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Hội nghị lần thứ sáu Ban Chấp hành Trung ương khoá IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2002.

3. *Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2010*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội, 2002.

4. *Quy hoạch mạng lưới các trường dạy nghề*.

5. *Hội nghị toàn quốc về dạy nghề tháng 5-2002*.

6. PGS.TS. Đỗ Minh Cương: *Một số vấn đề về phát triển nguồn nhân lực ở nước ta hiện nay*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học của NIED.

7. TS. Mạc Văn Tiến: "Phát triển nguồn nhân lực kỹ thuật ở Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hoá", *Thông tin thị trường lao động*, số 4-2002.

8. *Điều tra lao động việc làm năm 2000*, Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội.

TÓM TẮT

Sau khi nêu lên vị trí của đào tạo nghề trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước đã được khẳng định trong Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IX, bài viết đã nêu một số kết quả đạt được trong công tác này như việc mở rộng quy mô, nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo, đào tạo đã gắn với giải quyết việc làm. Bài viết cũng nêu lên một số hạn chế và tồn tại cần phải khắc phục trong thời gian tới. Trên cơ sở những quan điểm, chủ trương của Đảng và Nhà nước về phát triển đào tạo nghề, bài viết đã nêu phương hướng phát triển đào tạo nghề đến năm 2010, đó là: đào tạo nghề phải phục vụ các mục tiêu của chiến lược phát triển kinh tế - xã hội; góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực; hình

thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành với ba cấp trình độ, liên thông giữa các trình độ đào tạo và các bậc đào tạo trong hệ thống giáo dục quốc dân. Chú trọng đào tạo trình độ lành nghề kỹ thuật cao, tiếp cận trình độ đào tạo khu vực và quốc tế. Những định hướng này được cụ thể hoá bằng các chỉ tiêu phấn đấu cụ thể từ nay đến năm 2005 và 2010. Đồng thời nêu một số giải pháp cơ bản như: tăng cường quản lý nhà nước về đào tạo nghề, tăng cường các điều kiện đảm bảo để nâng cao chất lượng đào tạo; đa dạng hoá nguồn lực cho đào tạo nghề; đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong lĩnh vực đào tạo nghề.

Cuối cùng, bài viết đã nhấn mạnh kết luận của Hội nghị Trung ương 6 (khoá IX) của Đảng về giáo dục - đào tạo, trong đó có đào tạo nghề. Điều đó tạo thời cơ cho sự nghiệp đào tạo nghề có những bước phát triển mạnh mẽ, đáp ứng nhu cầu về lao động kỹ thuật cho sự phát triển kinh tế - xã hội, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

SUMMARY

After showing the role of VT (VT) in the strategy of human resource development (HRD) for industrialization and modernization of country that has been assured in resolution of Communist Party IX, the paper presented several achievements in this field such as increasing scare, strengthening quality and effect, VT has become fond of employment and etc. The paper also showed out the limitation and weakness that need to improve VT in the coming time. On the basic of the guidelines and policies of the communist party and the government on VT development, the paper has pointed out the orientation of VT development to the year 2010, they are: VT must serve the objectives of socio-economic development strategies; contributes

to enhancing the quality of human resource; forms the practically technical training system with three levels, creates linkages between degrees and education levels in the national education system; attaches special importance to high technical skilled-workers, reaches to the regional and international training levels. These orientations have been specified in targets up to the year 2005 and 2010. At the same time the paper also raises an essential solution such as: strengthening state management on VT, strengthening the facilities to enhance quality of training; diversifying resources for VT; promoting international cooperation in VT and etc.

Finally, the paper has emphasized on the conclusions of Central Meeting of the Communist party (Term IX) on education and training and VT as well. That gives a chance for strongly development of VT that meets the requirements of technical workers in the socio-economic development, serves the industrialization and modernization of the country.

THỰC TRẠNG VÀ TRIỂN VỌNG PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TRUNG HỌC CHUYÊN NGHIỆP VÀ DẠY NGHỀ

NGUYỄN VIỆT SỰ

Phát triển nguồn nhân lực là mối quan tâm hàng đầu và là chiến lược ưu tiên của mọi quốc gia trong quá trình đẩy mạnh sự tăng trưởng kinh tế - xã hội theo xu thế toàn cầu hoá. Trong đó nhân lực lao động kỹ thuật gồm từ công nhân kỹ thuật, trung cấp kỹ thuật đến cao đẳng, đại học được coi trọng phát triển cả về quy mô và chất lượng. Đồng thời, xuất phát từ yêu cầu phát triển sản xuất - dịch vụ trong từng giai đoạn nhất định để xác định rõ cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền một cách hợp lý nhằm tạo sự phù hợp tối ưu giữa: ***Đào tạo - Việc làm và sử dụng lao động kỹ thuật***. Tỷ lệ lao động kỹ thuật có trình độ đại học, trung học chuyên nghiệp, công nhân kỹ thuật, luôn luôn là ẩn số "động", đòi hỏi phải giải đáp đúng cho từng giai đoạn phát triển của kinh tế - xã hội.

Muốn giải đáp được điều trên, cần phải xuất phát từ vị trí của các phân hệ giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân với quan điểm ***liên thông và phân luồng*** theo mục

tiêu “nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài”.

Giáo dục nghề nghiệp là một phân hệ của hệ thống giáo dục, bao gồm trung học chuyên nghiệp và dạy nghề, có vị trí tiếp thu thành quả giáo dục của phổ thông và tạo nguồn đào tạo cho cao đẳng, đại học và nguồn lao động trực tiếp cho xã hội. Luật Giáo dục đã chỉ rõ mục tiêu của Giáo dục nghề nghiệp là: “Đào tạo người lao động có kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp ở các trình độ khác nhau, có đạo đức, lương tâm nghề nghiệp, ý thức kỷ luật, tác phong công nghiệp, có sức khoẻ nhằm tạo điều kiện cho người lao động có khả năng tìm việc làm, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, củng cố quốc phòng, an ninh”.

Vấn đề đặt ra hết sức cấp thiết là cần đánh giá được thực trạng của giáo dục nghề nghiệp, dự báo được sự phát triển trong 5 - 10 năm tới, tham khảo kinh nghiệm của nước ngoài. Trên cơ sở đó đề xuất được các giải pháp vừa ở tầm vĩ mô về quan điểm, chính sách, chiến lược, vừa ở tầm vi mô về đổi mới quá trình đào tạo và điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo ở từng ngành, từng khu vực và từng cơ sở đào tạo.

1. Thực trạng phát triển giáo dục nghề nghiệp

- Hệ thống Giáo dục nghề nghiệp đã được hình thành trong hệ thống giáo dục quốc dân với sự đa dạng của các loại hình trường, lớp, trung tâm. Hiện nay có 247 trường trung học chuyên nghiệp, 151 trường dạy nghề, 150 trung tâm dạy nghề quận huyện và hàng ngàn lớp dạy nghề

thuộc các xí nghiệp và tư nhân. Ngoài ra còn có 150 trung tâm dịch vụ việc làm; 320 trung tâm giáo dục kỹ thuật tổng hợp và 135 trường đại học, cao đẳng có tham gia dạy nghề. Tuy nhiên sự phân bố các cơ sở giáo dục nghề nghiệp rất chênh lệch theo vùng, hầu hết tập trung ở các vùng có khu công nghiệp và kinh tế phát triển mạnh như đồng bằng Bắc Bộ 42,3%, Đông Nam bộ 30,6% v.v. Đặc biệt là có sự chồng chéo, trùng lặp về các ngành nghề đào tạo trong một khu vực, địa phương cần được điều chỉnh và tập trung đào tạo.

• Quy mô đào tạo đã có những chuyển biến đáng kể. Ví dụ: Năm 1999 chỉ tiêu đào tạo nghề là 665.700 (trong đó dài hạn 97.100 và ngắn hạn 568.600), đến năm 2000 tăng lên 937.800 (trong đó dài hạn 150.000 và ngắn hạn 787.800).

Đáng lưu ý là ở một số tỉnh, thành phố lớn, các địa bàn có khu công nghiệp và khu chế xuất thì quy mô dạy nghề thuộc cơ sở ngoài công lập chiếm tỷ trọng đáng kể. Ví dụ: Năm 1999 ở thành phố Hồ Chí Minh có 123 cơ sở ngoài công lập đào tạo được 38.655 người chiếm 27% trong tổng số lao động được đào tạo.

Ở thành phố Hà Nội, các cơ sở dạy nghề dân lập, tư thục và hệ thống các trung tâm dạy nghề, dịch vụ việc làm đã đào tạo hơn 25.000 lao động, chiếm tỷ lệ 47,9% số người được đào tạo hàng năm trong thành phố.

Tuy nhiên tỷ lệ học sinh tham gia vào đào tạo nghề nghiệp các loại so với tổng số thanh niên 18 - 23 tuổi vẫn còn rất thấp, mới chỉ có 5% (1989); 7,56% (1995) và 14,3% (2000). Có nghĩa là vẫn còn khoảng 80% thanh niên bước

vào thị trường lao động mà chưa được đào tạo về nghề nghiệp chuyên môn.

- Về cơ cấu trình độ đã có sự điều chỉnh đáng kể để tỷ lệ đại học, cao đẳng/trung học chuyên nghiệp/công nhân kỹ thuật tiến tới hợp lý hơn. Tuy nhiên tỷ lệ năm 2000 là 1/1,31/3,9 vẫn còn không phù hợp, trong khi đáng lẽ tỷ lệ này ở nước ta phải là 1/4/20. Cơ cấu trình độ của nguồn lao động kỹ thuật ở nước ta đã bộc lộ rõ sự thiếu hụt về lượng lao động trực tiếp và "thầy" còn nhiều hơn "thợ".

Có thể nhận thấy cơ cấu trình độ của lao động kỹ thuật của một vài ngành thuộc thành phố Hà Nội năm 2000 như sau:

+ Ngành nông nghiệp: Tổng số 2.992 người. Trong đó: Đại học 582 người (*chiếm 19,45%*); Trung học chuyên nghiệp 283 người (*chiếm 9,46%*) và công nhân kỹ thuật 2.112 người (*chiếm 70,59%*).

+ Ngành công nghiệp: Tổng số 18.461 người. Trong đó: Đại học 1.504 người (*chiếm 8,14%*); trung học chuyên nghiệp 831 người (*chiếm 4,5%*) và công nhân kỹ thuật 14.458 người (*chiếm 78,31%*) và lao động phổ thông 1.668 người (*chiếm 9,03%*).

+ Ngành thương mại: Tổng số 5.928 người. Trong đó: Đại học 1.016 người (*chiếm 17,13%*); Trung học chuyên nghiệp 1.073 người (*chiếm 18,1%*) và công nhân kỹ thuật 3.839 người (*chiếm 64,76%*).

- Nội dung và chương trình, phương pháp đào tạo trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp từng bước có cải tiến để nâng cao chất lượng đào tạo, ví như đã xuất hiện một số *chương trình đào tạo theo môđun và phương pháp*

dạy học hiện đại theo hướng tích cực hoá hoạt động của học sinh. Tuy nhiên còn nhiều bất cập chưa đáp ứng đòi hỏi của thị trường lao động và yêu cầu của việc làm luôn đổi mới dưới tác động của tiến bộ khoa học công nghệ: Năng lực nghề nghiệp của học sinh tốt nghiệp các cơ sở giáo dục nghề nghiệp không chỉ hạn chế về kiến thức, kỹ năng thực hành mà cả tác phong lao động công nghiệp và đạo đức, lương tâm nghề nghiệp. Đặc biệt **chuẩn trình độ đào tạo** chưa được hình thành, làm hạn chế đến đánh giá kết quả đầu ra cả về chất lượng và sự thống nhất.

- Về tổ chức quản lý, cơ chế quản lý và những chính sách thuộc lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp còn chậm được đổi mới và chưa đủ mạnh để quản lý thống nhất ở tầm vĩ mô cũng như phân cấp hợp lý ở địa phương và cơ sở đào tạo. Cũng vì vậy chính sách đầu tư kinh phí, đầu tư cho đào tạo đội ngũ giáo viên và chính sách khuyến khích dạy nghề, học nghề chưa đáp ứng được đòi hỏi của thực tiễn, dẫn tới hạn chế về nhịp độ phát triển của giáo dục nghề nghiệp nhằm đáp ứng quy trình phát triển kinh tế - xã hội trong giai đoạn mới.

2. Triển vọng phát triển giáo dục nghề nghiệp

Sự phát triển kinh tế - xã hội của nước ta đang có những chuyển biến mạnh mẽ theo hướng công nghiệp hoá, hiện đại hoá với nhiều tác động như: Xu thế toàn cầu hoá, sự phát triển như vũ bão của tiến bộ khoa học - công nghệ, chính sách rộng mở giao lưu với các nước trong mọi lĩnh vực sản xuất - dịch vụ v.v.. Sự phát triển kinh tế - xã hội

đòi hỏi phải đáp ứng một lực lượng lao động kỹ thuật mới có năng lực cao, cơ cấu ngành nghề đa dạng và quy mô phát triển phù hợp về ngành nghề, vùng miền theo yêu cầu mới của thị trường lao động trong và ngoài nước.

Chiến lược phát triển giáo dục đào tạo đã khẳng định rõ: "Phát triển giáo dục phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, tiến bộ khoa học - công nghệ, củng cố quốc phòng, an ninh, đảm bảo sự hợp lý về cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền; mở rộng quy mô trên cơ sở đảm bảo chất lượng và hiệu quả; kết hợp giữa đào tạo và sử dụng". Và giáo dục nghề nghiệp, trong đó "Trung học chuyên nghiệp thu hút học sinh sau trung học cơ sở vào học các trường trung học chuyên nghiệp đạt 10% năm 2005, 15% năm 2010. Dạy nghề thu hút học sinh sau trung học cơ sở vào học các trường dạy nghề từ 6% năm 2000 lên 10% năm 2005, 15% năm 2010".

Nhà nước đã coi phát triển nguồn nhân lực là nhiệm vụ hàng đầu và là khâu đột phá của chiến lược phát triển kinh tế - xã hội trong giai đoạn hiện nay. Trong đó hết sức coi trọng việc đào tạo công nhân kỹ thuật và kỹ thuật viên trung học. Thể hiện rõ của các chủ trương trên là Nghị quyết số 48/2002/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt quy hoạch mạng lưới trường dạy nghề giai đoạn 2002 - 2010. Đáng lưu ý là 10 giải pháp chủ yếu để thực hiện chiến lược phát triển nguồn nhân lực ghi trong báo cáo chuyên đề phục vụ Văn kiện Đại hội Đảng IX và chủ trương hành động theo mục tiêu gồm 10 nội dung phát triển nguồn nhân lực 10 năm, thời kì 2001 - 2010 do Bộ Kế hoạch và Đầu tư chuẩn bị vào tháng 6-2001. Đặc biệt có

triển vọng là chương trình đào tạo nguồn nhân lực công nghệ tin học; đào tạo công nhân kỹ thuật cho khu công nghiệp, khu chế xuất và khu vực có đầu tư nước ngoài; đào tạo lao động kỹ thuật cho khu vực nông nghiệp và nông thôn, ...

Có thể nhận thấy *triển vọng phát triển giáo dục nghề nghiệp* qua chỉ tiêu đào tạo một số ngành nghề trong thời gian tới như sau:

- **Ngành công nghiệp, xây dựng:** Tăng quy mô và điều chỉnh cơ cấu đào tạo để đến năm 2005 có 45 - 50 %, năm 2010 có 60 - 65% lao động trong ngành được đào tạo. Trong đó có 15% đạt trình độ trung học chuyên nghiệp và 42,5% đạt công nhân kỹ thuật lành nghề.

- **Ngành nông, lâm, ngư nghiệp:** Đến năm 2005 đạt tỷ lệ qua đào tạo là 15% (trong đó có 5% trung học chuyên nghiệp và 8% công nhân kỹ thuật lành nghề). Năm 2010 đạt 20 - 23% được đào tạo (trong đó có 7% trung học chuyên nghiệp và 9 - 12% công nhân kỹ thuật lành nghề).

- **Ngành giao thông vận tải:** Đạt tỷ lệ qua đào tạo 42% vào năm 2005 (trong đó có 9% trung học chuyên nghiệp và 28,5% công nhân kỹ thuật lành nghề). Đến năm 2010 đạt tỷ lệ 65% qua đào tạo (trong đó có 20% trung học chuyên nghiệp và 35% công nhân kỹ thuật lành nghề).

- **Ngành bưu chính viễn thông:** Đạt tỷ lệ qua đào tạo 97% vào năm 2005 (trong đó có 17% trung học chuyên nghiệp và 48% công nhân kỹ thuật lành nghề). Đến năm 2010 đạt tỷ lệ 100% qua đào tạo (trong đó có 18% trung học chuyên nghiệp và 48% công nhân kỹ thuật lành nghề).

- **Ngành y tế:** Phấn đấu đến năm 2005 có khoảng 65%

trạm y tế xã có bác sĩ, tất cả các trạm y tế có nữ hộ sinh hoặc y sĩ sản nhi; 100% các thôn, bản có cán bộ y tế cộng đồng.

Những chỉ tiêu phát triển đào tạo kỹ thuật viên trung cấp và công nhân kỹ thuật lành nghề tới năm 2005 và 2010 đã được xác định, dự báo trên cơ sở chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của cả nước và từng ngành; theo định hướng và chính sách phát triển nguồn nhân lực quốc gia và có sự đảm bảo về pháp lí cũng như điều kiện đào tạo được tăng cường sẽ là cơ sở vững chắc cho triển vọng phát triển Giáo dục nghề nghiệp trong giai đoạn mới.

3. Một số giải pháp khả thi nhằm phát triển mạnh giáo dục nghề nghiệp trong thời gian tới

Phát triển nguồn nhân lực nói chung và riêng về giáo dục nghề nghiệp đòi hỏi thực hiện các giải pháp có tính đồng bộ vừa đảm bảo ở tầm vĩ mô quốc gia vừa cụ thể, vi mô ở các vùng, địa phương và cơ sở đào tạo. Có thể định hướng một số giải pháp chủ yếu sau đây:

Một là, Hoàn thiện cơ cấu hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng đa dạng hoá, chuẩn hoá, liên thông liên kết từ giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp đến cao đẳng, đại học và sau đại học. Trong đó coi trọng việc phát triển mạng lưới trường, lớp, cơ sở giáo dục đa dạng theo hướng chính quy và phi chính quy; gắn bó với cơ sở sản xuất dịch vụ và đáp ứng nhu cầu phát triển nguồn nhân lực ở địa phương.

Đặc biệt chú trọng tạo điều kiện cho phân luồng học sinh sau trung học cơ sở và trung học phổ thông vào học

các trường trung học chuyên nghiệp, dạy nghề để sau đó có thể tìm kiếm việc làm và có thể chuyển học lên cao đẳng, đại học kỹ thuật.

Hai là, Đổi mới mục tiêu, nội dung chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận với thị trường lao động; mềm hoá và linh hoạt trong cấu trúc nội dung để thuận lợi cho tổ chức đào tạo và đáp ứng điều kiện học tập của người học. Đặc biệt coi trọng hình thành năng lực thực hành thông qua hệ thống các kỹ năng nghề nghiệp và năng lực thích nghi, di chuyển nhanh của người lao động kỹ thuật trẻ.

Muốn vậy, trong khi chọn nội dung đào tạo cần đảm bảo tính cơ bản và hiện đại, cập nhật sát với điều kiện sản xuất mới. Mạnh dạn cấu trúc nội dung đào tạo theo các Môđun và chú trọng phần lựa chọn tự đào tạo trong chương trình.

Cùng với đổi mới mục tiêu, nội dung là sự đổi mới về phương tiện dạy học theo hướng ứng dụng công nghệ thông tin. Đồng thời đổi mới phương pháp giảng dạy của giáo viên theo hướng tích cực hoá hoạt động của học sinh.

Ba là, Nâng cao trình độ đội ngũ giáo viên các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề theo hướng chuẩn hoá (về chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm). Đồng thời phát triển các hợp đồng thỉnh giảng ở các trường bằng cách mời các chuyên gia kỹ thuật giỏi ở cơ sở sản xuất, viện nghiên cứu khoa học, các trường đại học và nghề nhân trong xã hội. Một số cơ sở có điều kiện có thể hợp tác liên kết đào tạo với nước ngoài để nâng cao trình độ đào tạo của nhà trường.

Bốn là, Phát huy sức mạnh của xã hội hoá giáo dục đào tạo để thu hút nguồn lực, tài lực cho đào tạo nghề nghiệp, bao gồm sự tăng ngân sách từ Chính phủ Trung ương và địa phương; sự đóng góp của các đơn vị, đoàn thể và cá nhân cho quá trình đào tạo nghề. Đáng lưu ý là sự đầu tư cho đào tạo của các chủ doanh nghiệp có tuyển lao động kỹ thuật. Đồng thời huy động và sử dụng có hiệu quả các nguồn vốn vay, tài trợ của nước ngoài cho đào tạo nghề nghiệp.

Năm là, Hoàn thiện và phát triển một hệ thống các chính sách đối với việc xây dựng hệ thống giáo dục đào tạo quốc gia; đối với quản lý giáo dục đào tạo; đối với việc đổi mới mục tiêu, chương trình, phương pháp phương tiện và đánh giá kết quả đào tạo; đối với quá trình hội nhập quốc tế trong giáo dục đào tạo. Trong đó hết sức coi trọng các chính sách khuyến khích giáo viên và học sinh vào học nghề nghiệp bằng học bổng hoặc tuyển dụng trả lương khi ra đời hành nghề hoặc chuyển lên học tập ở cao đẳng và đại học kỹ thuật.

Để giáo dục thực sự có vị trí là quốc sách hàng đầu, Nhà nước cần có chính sách đầu tư mạnh cho các cơ sở giáo dục nói chung và riêng với các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề. Mặt khác, các Bộ, Ngành, vùng và địa phương cần có sự đầu tư về tài chính để tạo bước chuyển nâng cấp rõ về cơ sở vật chất dành cho đào tạo nghề nghiệp. Đó là điều kiện tiên quyết cho nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo và mở rộng quy mô đào tạo theo các chỉ tiêu đã xác định tới năm 2010 và tiếp theo.

Kết luận

Đào tạo trung học chuyên nghiệp và dạy nghề có vai trò quan trọng trong hệ thống đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Cùng với các phân hệ khác trong hệ thống giáo dục quốc dân - giáo dục nghề nghiệp trực tiếp góp phần đào tạo nhân lực với tỷ trọng cao trong tháp nhân lực quốc gia. Bởi vậy đánh giá rõ thực trạng giáo dục nghề nghiệp trong nước; tìm hiểu kinh nghiệm của nước ngoài và quán triệt quan điểm định hướng của Đảng sẽ tạo nên cơ sở vững chắc cho các kiến nghị, giải pháp phát triển giáo dục nghề nghiệp trong thời gian tới. Trong quá trình đó, đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý đào tạo và cán bộ nghiên cứu thuộc các Viện và nhà trường có vai trò hết sức quan trọng và quyết định tới chất lượng, hiệu quả đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010.
2. Luật giáo dục, 1998.
3. Bộ Kế hoạch và Đầu tư: Chương trình hành động phát triển đào tạo nguồn nhân lực 10 năm thời kỳ 2001-2010.
4. Đặng Bá Lâm: Phát triển nguồn nhân lực Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục.
5. Đỗ Minh Cương: Một số vấn đề về phát triển nguồn nhân lực ở nước ta.
6. Kỷ yếu Hội thảo khoa học "Phát triển nguồn nhân lực Thủ đô Hà Nội trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá", Hà Nội, 2002.

7. Ban Khoa giáo Trung ương: *Định hướng chiến lược phát triển nguồn nhân lực và cải thiện đời sống nhân dân giai đoạn 2001-2010*, Hà Nội, 12-2000.

TÓM TẮT

Bài viết đã làm sáng tỏ một số nội dung sau:

- Thực trạng giáo dục nghề nghiệp của nước ta hiện nay
- Triển vọng phát triển giáo dục nghề nghiệp của Việt Nam đến năm 2010
- Một số giải pháp khả thi nhằm phát triển giáo dục nghề nghiệp trong thời gian tới

SUMMARY

The article gives out some contents as follows

- The state of vocational education of our country presently
- The prospective of Vietnam vocational education for 2010
- Some practical solutions aim at to develop vocational education in the coming time

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ CHÍNH SÁCH PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CHUYÊN NGHIỆP VÀ DẠY NGHỀ TRONG GIAI ĐOẠN TỚI

NGUYỄN ĐỨC TRÍ

Trước những đòi hỏi bức bách của thời đại và thực tiễn nước ta trong tiến trình đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, Đảng ta chủ trương và nhấn mạnh việc phát huy cao độ nội lực, đồng thời tranh thủ nguồn lực bên ngoài và chủ động hội nhập kinh tế quốc tế để phát triển nhanh và bền vững. Nguồn lực con người hay nguồn nhân lực, với ý nghĩa như một yếu tố cơ bản của nội lực nước nhà, đóng vai trò quyết định trong việc phát triển đất nước. Nguồn nhân lực đó chỉ có thể phát triển đầy đủ, có hệ thống và bền vững thông qua hệ thống giáo dục - đào tạo, trong đó có giáo dục nghề nghiệp bao gồm giáo dục trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Ở bất kỳ cấp bậc giáo dục-đào tạo nào, đội ngũ giáo viên cũng đều là lực lượng nòng cốt quyết định chất

lượng đào tạo. Hiện nay ở nước ta, các loại hình giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề thường được tuyển dụng từ nhiều nguồn khác nhau, trong đó chủ yếu là từ những kỹ sư, cử nhân hoặc kỹ thuật viên, công nhân kỹ thuật. Số lượng giáo viên từ nguồn được đào tạo tiền nhiệm/ban đầu (pre-service/initial training) để đạt được trình độ đại học hoặc cao đẳng sư phạm kỹ thuật trước khi đi dạy nghề là rất ít và số ngành nghề đào tạo cũng chỉ bao quát được khoảng 15% tổng số các ngành nghề được đào tạo trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp. Nhìn chung, đội ngũ giáo viên chưa đáp ứng được nhu cầu của thực tế đào tạo ở các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề, còn thiếu về số lượng, chưa hợp lý về cơ cấu trình độ, ngành nghề, về phân bố, còn yếu về trình độ và chất lượng. Một trong những nguyên nhân chủ yếu của tình trạng đó là chúng ta chưa có một hệ thống chính sách đầy đủ, đồng bộ và phù hợp cho việc phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Chiến lược phát triển giáo dục 2001- 2010 đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt có đề ra việc hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành bao gồm các chương trình dạy nghề ngắn hạn dưới một năm (bản lành nghề) và dài hạn từ một đến ba năm (lành nghề và trình độ cao). 1/ Ở đây, chúng ta chú trọng trình độ “Lành nghề” và “Trình độ cao”. Cấp “Trình độ cao” có thể được xem như là một cấp học mới ở bậc sau trung

học (Post-Secondary) bởi vì nó “dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp” nhưng không phải là bậc đại học (Non-Tertiary). Cấp học này được thực hiện trong thời gian tối đa là ba năm, đào tạo ra những “Công nhân trình độ cao”, những “Thợ cả” với kiến thức cơ bản nghề nghiệp vững vàng, có kỹ năng kỹ thuật thuần thục đáp ứng yêu cầu sản xuất, đồng thời có khả năng phát triển và mở rộng nghề nghiệp để trở thành các chuyên gia công nghệ giỏi. 2/ Hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành này đặt ra những yêu cầu mới cao hơn nhiều đối với đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Để thực hiện mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục nói chung, giáo dục nghề nghiệp nói riêng, trong đó đặc biệt là hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành, việc đề ra và thực hiện các chính sách đồng bộ, phù hợp phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong giai đoạn tới là rất cấp thiết và có tầm quan trọng đặc biệt.

1. Vài nét thực trạng đội ngũ và chính sách đối với phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề hiện nay

1.1. Thực trạng đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề

Số lượng giáo viên ở các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề công lập gần đây tăng, giảm và biến động ít.

Bảng 1: Số lượng giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề phân theo khối ngành đào tạo

Năm học	Số lượng giáo viên dạy nghề	Số lượng giáo viên trung học chuyên nghiệp phân theo khối ngành						
		Tổng số	CN- XD	N-L-N	KT- DV	SP	Y tế- TT	Khác
1997-98	5977	9770	1933	1238	1630	2351	1799	824
1998-99	5296	9732	2448	1403	1760	1905	1480	736
1999-00	5849	9565	2424	1359	2013	1463	1504	802
2000-01	6220	-	-	-	-	-	-	-

Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tổng cục Dạy nghề.

Do số học sinh trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong những năm qua tăng nhiều nên tỷ lệ học sinh trên một giáo viên cũng tăng lên đáng kể, riêng đối với giáo viên trung học chuyên nghiệp tỷ lệ đó là 19,13 năm học 1999-2000. Như vậy, nếu so với tỷ lệ chuẩn là 15 thì nhìn chung tình trạng thiếu giáo viên là rất đáng quan tâm, ví dụ với quy mô 123.000 học sinh năm học 2000-2001 thì các trường dạy nghề công lập thiếu khoảng 2.200 giáo viên dạy nghề. Hội nghị toàn quốc ngành trung học chuyên nghiệp tháng 5-2000 xác định rằng, để đáp ứng nhu cầu hiện tại, toàn ngành trung học chuyên nghiệp thiếu hơn 2.800 giáo viên, trong đó thiếu nhất là các giáo viên cốt cán, có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cao.

Trình độ đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp trong 10 năm qua nhìn chung chỉ được nâng lên chút ít.

Bảng 2: Trình độ đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp

	1991-92	1995-96	1999-2000
Tổng số giáo viên trung học chuyên nghiệp	9.437	9.720	9.565
Trình độ trên đại học	1,7 %	2,4 %	5,5 %
Trình độ đại học - cao đẳng	81,8 %	78,8 %	75,7 %
Trình độ trung học chuyên nghiệp	14,7 %	14,8 %	14,6 %
Trình độ khác	1,8 %	4,0 %	4,2 %

Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Về trình độ giáo viên dạy nghề, theo thống kê của Tổng cục Dạy nghề, năm học 2000-2001, trong các trường dạy nghề công lập có khoảng 6.220 giáo viên dạy nghề với cơ cấu về trình độ như sau:

Bảng 3: Cơ cấu trình độ giáo viên dạy nghề

Trình độ chuyên môn kỹ thuật		Trình độ tay nghề		Trình độ sư phạm	
Trình độ	Tỷ lệ %	Trình độ	Tỷ lệ %	Trình độ	Tỷ lệ %
Trên đại học	1,7	Bậc cao 6/7, 7/7	17,0	Sư phạm bậc I	23,0
Cao đẳng - đại học	71,0	Bậc 4/7, 5/7	47,4	Sư phạm bậc II	75,0

Trung học chuyên nghiệp	12,0	Bậc 3/7	35,6	Chưa qua sư phạm	19,5
Trung học SPKT	6,0	-	-	-	-
Khác	10,0	-	-	-	-

Nguồn: Tổng cục Dạy nghề.

Luật giáo dục yêu cầu chuẩn hoá đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp tối thiểu phải có trình độ đại học. Trong khi đó, mục tiêu của ngành đặt ra là phấn đấu 7-10% giáo viên trung học chuyên nghiệp có trình độ trên đại học vào năm 2005. Như vậy, phải có thêm gần 2000 giáo viên có trình độ đại học (tức là gần 20% đội ngũ giáo viên hiện có) bổ sung vào đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp.

Có thể nói một cách khái quát rằng đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề ở nước ta hiện nay bị hạn chế về nhiều mặt:

- + *Mất bằng trình độ không đồng đều;*
- + *Trình độ tay nghề còn thấp;*
- + *Trình độ sư phạm hạn chế;*
- + *Thiếu hiểu biết thực tế sản xuất và công nghệ mới;*
- + *Trình độ ngoại ngữ, tin học yếu.*

Phần lớn giáo viên không đủ khả năng để thích ứng kịp với nhu cầu thay đổi của khoa học - xã hội và sản xuất trong cơ chế thị trường hiện nay.

1.2. Vài nét thực trạng chính sách phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề

• Về chính sách đào tạo giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề

Việc đào tạo giáo viên dạy nghề ở trình độ cao đẳng ở nước ta thay đổi theo các giai đoạn khác nhau. Có giai đoạn vào những năm 1980, các trường sư phạm kỹ thuật thực hiện đào tạo giáo viên dạy nghề với tổng thời gian là 4,5- 5 năm theo hai giai đoạn:

- *Giai đoạn 1: Tuyển học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông học 2,5- 3 năm (đây là giai đoạn có tính chất tạo nguồn)*

- *Giai đoạn 2: Sau đó học tiếp 2 năm, ra trường được cấp bằng giáo viên dạy nghề.*

Đây có thể nói là thời kỳ “hoàng kim” của ngành dạy nghề, trong đó việc đào tạo đội ngũ giáo viên dạy nghề đã được quan tâm. Thực chất giai đoạn 1 là giai đoạn đào tạo công nhân kỹ thuật bậc 3/7 để tạo nguồn cho giai đoạn 2 đào tạo đạt trình độ giáo viên dạy nghề. Những năm 1990, thời gian đào tạo bị rút ngắn dần còn 4,5 năm rồi 4 năm, 3,5 năm.

Từ khi có Luật giáo dục đến nay, các trường Cao đẳng sư phạm kỹ thuật tiến hành xây dựng lại chương trình đào tạo theo khung thời gian là 3 năm, nhưng đối tượng tuyển vẫn là học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông.

Theo đó, về tổng số đơn vị học trình (đvht) trong toàn khoá học, theo khung chương trình đào tạo 180 đvht Cao đẳng thực hành loại 2 theo Quyết định số 2677/GD-ĐT ngày 03-12-1993 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục-Đào tạo (áp

dụng cho những người mới tốt nghiệp phổ thông trung học chưa có kiến thức nghề) thì như vậy là đảm bảo. Tuy nhiên, việc đào tạo giáo viên dạy nghề còn đòi hỏi phần thực hành nghề phải có thêm thời gian để có thể đạt được bậc 3/7 hoặc 4/7 cũng như phải có thời gian đủ cho phần nghiệp vụ sư phạm kỹ thuật. Như vậy, trong thực tế, chương trình đào tạo giáo viên dạy nghề ở trường cao đẳng sư phạm kỹ thuật với khung thời gian 3 năm không thể đảm bảo đạt được mục tiêu đào tạo giáo viên dạy nghề.

Đây là sự đồng nhất cao đẳng sư phạm kỹ thuật với các loại cao đẳng khác một cách không có cơ sở khoa học và thực tiễn, và thể hiện sự không phù hợp của chính sách đối với việc đào tạo giáo viên dạy nghề ở các trường cao đẳng sư phạm kỹ thuật.

Nội dung và thời gian đào tạo không hợp lý: Với cùng đối tượng tuyển sinh là học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông (lớp 12), cử nhân cao đẳng, kỹ thuật viên cao cấp cơ khí, điện, điện tử được đào tạo trong 3 năm, trong khi cử nhân cao đẳng sư phạm kỹ thuật cơ khí, điện, điện tử cũng chỉ được đào tạo trong 3 năm. Trong kế hoạch chương trình đào tạo và trong thực tế, đào tạo cao đẳng sư phạm kỹ thuật thường phải giảm bớt nội dung và thời gian đào tạo dành cho phần chuyên môn kỹ thuật, điều đó đương nhiên cho thấy là không thể thực hiện được mục tiêu đào tạo vì không đảm bảo có đủ kiến thức lý thuyết chuyên môn kỹ thuật cần thiết, cũng không đảm bảo có đủ các kinh nghiệm thực hành ở trình độ “thành thạo”. Như vậy, giáo viên dạy nghề không có đủ năng lực chuyên môn kỹ thuật để đảm trách việc dạy cả lý thuyết và thực hành,

thậm chí là để dạy riêng lý thuyết hay thực hành.

Theo ý kiến của nhiều chuyên gia, cũng giống như sự bất hợp lý của việc tính giá thành đơn vị trên đầu học sinh, sinh viên là như nhau ở mọi ngành nghề đào tạo, điều này cần sớm được điều chỉnh, thay đổi, ngay từ quan niệm và triết lý của vấn đề, nếu muốn đảm bảo được chất lượng đào tạo giáo viên dạy nghề.

Chỉ tuyển học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông vào để đào tạo thành giáo viên dạy nghề là không hợp lý vì thực tế như vậy là chỉ có một "luồng" tuyển vào cao đẳng/đại học sư phạm kỹ thuật, các "cửa" khác đã bị bịt kín, không được "mở" như trong thập kỷ 1980.

Cho đến nay, ở nước ta chưa tổ chức đào tạo giáo viên trung học chuyên nghiệp một cách chính quy dài hạn trước khi họ vào dạy trong trường trung học chuyên nghiệp. Gần đây, một số người đặt vấn đề có thể đào tạo giáo viên trung học chuyên nghiệp ở các khoa sư phạm kỹ thuật của 5 trường đại học kỹ thuật lớn. Tuy nhiên, các khoa sư phạm kỹ thuật này khi mới thành lập được giao nhiệm vụ chủ yếu là đào tạo giáo viên kỹ thuật cho các trường trung học phổ thông, các nguồn lực còn rất hạn chế nên chưa thể đảm nhận được việc đào tạo giáo viên kỹ thuật cho các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề được hình thành và phát triển trong một thời gian dài không có chức danh, tiêu chuẩn cụ thể đã dẫn đến tình trạng tuyển dụng từ nhiều nguồn khác nhau, chưa đạt được chất lượng yêu cầu. Hiện tượng này vẫn tiếp diễn cho

đến nay ở nhiều cơ sở đào tạo trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Nói chung, bên cạnh một số chính sách có tác động tốt đến công tác đào tạo giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề còn có một số tồn tại sau:

- *Hệ thống sư phạm kỹ thuật chưa được đặt đúng tầm quan trọng và vị trí, vai trò của nó trong hệ thống các trường cao đẳng, đại học;*

- *Đầu tư các nguồn lực còn hạn chế, về “kỹ thuật” có phần yếu hơn so với các trường kỹ thuật cùng ngành nghề, về “sư phạm” có phần lại yếu hơn các trường sư phạm;*

- *Mô hình đào tạo chưa phù hợp, còn cứng nhắc, đơn điệu,...;*

- *Cơ cấu, mạng lưới các trường sư phạm kỹ thuật và quy mô, cơ cấu đào tạo chưa phù hợp, chưa đáp ứng nhu cầu thực tế; v.v..*

- *Về chính sách sử dụng-bồi dưỡng và tạo môi trường làm việc cho đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.*

Nói chung, trong những thập kỷ qua, Nhà nước đã đề ra và tổ chức thực hiện nhiều chính sách có tác động tích cực trong việc sử dụng-bồi dưỡng và tạo môi trường làm việc thuận lợi cho đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề. Tuy nhiên, vẫn còn một số tồn tại chủ yếu cần được giải quyết nhanh chóng như:

- *Có mâu thuẫn lớn giữa việc tăng quy mô đào tạo và số lượng, cơ cấu giáo viên trong các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề;*

- Chế độ làm việc của giáo viên lý thuyết, giáo viên thực hành và giáo viên dạy cả lý thuyết và thực hành chưa thoả đáng, chưa phù hợp;

- Chính sách trong việc bồi dưỡng thường xuyên và nâng cấp trình độ về chuyên môn kỹ thuật, về sư phạm,... nhằm chuẩn hoá và nâng cao chất lượng đội ngũ chưa đầy đủ, đồng bộ. Trước đây, hàng năm giáo viên có chế độ đi thực tế ở các cơ sở sản xuất. Song, từ hơn 10 năm trở lại đây việc đó không thực hiện được do những khó khăn về khách quan và cả về chủ quan dẫn đến giáo viên rơi vào tình trạng “dạy cái mình có chứ không dạy cái xã hội sẽ cần”;

- Nội dung, hình thức bồi dưỡng có nhiều bất cập, nhất là nội dung, hình thức bồi dưỡng chuyên môn kỹ thuật;

- Chưa có chính sách khuyến khích giáo viên tham gia các hoạt động khoa học- công nghệ, cải tiến phương pháp dạy học, ...;

- Chế độ lương và chính sách đãi ngộ đối với giáo viên dạy nghề chưa thoả đáng, chưa phù hợp nên nhiều giáo viên tốt nghiệp trường sư phạm kỹ thuật bỏ nghề “dạy nghề”, đi làm việc khác; hơn nữa, không hấp dẫn, không thu hút được người giỏi vào nghề “dạy nghề”.

Nhìn một cách khái quát, ta có thể thấy rằng các chính sách phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong thời gian qua chưa đầy đủ, đồng bộ và chưa phù hợp dẫn đến tình trạng đội ngũ giáo viên bị hạn chế nhiều mặt, đồng thời, động lực của một bộ phận không nhỏ trong đội ngũ giáo viên bị giảm sút một cách đáng lo ngại.

2. Một số định hướng chính sách phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong giai đoạn tới

2.1. Xây dựng và củng cố hệ thống sư phạm kỹ thuật

Sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong giai đoạn tới đòi hỏi lực lượng lao động đông đảo và được đào tạo có chất lượng, trong đó phần lớn là những người tốt nghiệp các cơ sở giáo dục nhà nước. Đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề - lực lượng nòng cốt quyết định chất lượng đào tạo, đứng trước những yêu cầu mới, cao hơn trong việc thực hiện đòi hỏi trên, họ cần được chuẩn bị tốt hơn về mọi mặt. Vì vậy, công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề và các trường, khoa sư phạm kỹ thuật có vị trí đặc biệt quan trọng, vai trò, vị trí đó cần phải được khẳng định trong hệ thống đào tạo sư phạm.

Cần phải thiết lập một vài trường đại học sư phạm kỹ thuật trên cơ sở các trường cao đẳng sư phạm kỹ thuật hiện có ở miền Trung và miền Bắc theo mô hình trường đại học sư phạm kỹ thuật thành phố Hồ Chí Minh.

Các khoa sư phạm kỹ thuật ở 5 trường đại học kỹ thuật hiện có cần được khẳng định vị trí vai trò trong trường và trong hệ thống sư phạm trên cơ sở tăng cường đầu tư củng cố về mọi mặt, trước hết và đặc biệt là đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất kỹ thuật cho đào tạo để đảm nhận được việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề. Đồng thời với việc đó, cần

phải mở thêm các khoa sư phạm kỹ thuật ở một số trường cao đẳng, đại học khác.

2.2. Xây dựng mô hình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề đáp ứng với yêu cầu mới

Định hướng và nhiệm vụ đặt ra là cần phải xây dựng được mô hình đào tạo giáo viên dạy nghề phù hợp với điều kiện cụ thể ở nước ta và có định hướng đáp ứng yêu cầu của hệ thống đào tạo kỹ thuật tổng hợp trong giai đoạn từ nay tới năm 2010.

Việc xây dựng mô hình đào tạo này một mặt phải tuân thủ những quy định cơ bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo về khung chương trình, mặt khác không thể không tính đến đặc thù của vấn đề giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề, nhất là nội dung và thời lượng cần được nghiên cứu xác định sao cho đảm bảo thực hiện được mục tiêu đào tạo, đảm bảo được mô hình nhân cách cần có ở người giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề được cả lý thuyết chuyên môn và cả tiểu học, tay nghề. Tuy nhiên, do không thể đào tạo dài hạn chính quy giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề cho tất cả các ngành nghề đào tạo trong giáo dục nhà nước được, nên chẳng cần có những mô hình đào tạo đội ngũ giáo viên này linh hoạt hơn và hết sức "mở" về luồng vào. Chúng tôi thấy trong giai đoạn 2002-2010, chúng ta có thể xây dựng và đưa các mô hình đào tạo dưới đây vào đào tạo giáo viên dạy nghề:

MÔ HÌNH 1	Tốt nghiệp THPT	+	3- 3,5 năm 4- 4,5 năm	CĐ SPKT ĐH SPKT
MÔ HÌNH 2	Tốt nghiệp THCN	+	1,5- 2 năm 2,5- 3 năm	CĐ SPKT ĐH SPKT
MÔ HÌNH 3	CN Lành nghề (có bằng tốt nghiệp THPT)	+	1,5- 2 năm 2,5- 3 năm	CĐ SPKT ĐH SPKT
MÔ HÌNH 4	Tốt nghiệp CĐ chuyên ngành	+	1 năm 2 năm	CĐ SPKT ĐH SPKT
MÔ HÌNH 5	Tốt nghiệp "Trình độ cao"	+	1 năm 2 năm	CĐ SPKT ĐH SPKT
MÔ HÌNH 6	Tốt nghiệp ĐH chuyên ngành	+	1 năm	ĐH SPKT

Như vậy, có 6 loại đầu vào tuyển sinh, trong đó có hai loại được đào tạo theo hệ thống đào tạo kỹ thuật tổng hợp: công nhân lành nghề và trình độ cao để đào tạo trong các khoảng thời gian khác nhau, được cấp văn bằng thứ hai cho trình độ cao đẳng hoặc đại học sư phạm kỹ thuật.

Những người có văn bằng đại học sư phạm kỹ thuật có thể đi dạy hoặc có thể học lên Thạc sĩ, Tiến sĩ về sư phạm kỹ thuật.

Những người có văn bằng cao đẳng sư phạm kỹ thuật có thể đi dạy nghề hoặc có thể học lên lấy văn bằng đại học

sư phạm kỹ thuật (1- 1,5 năm) và học lên cao nữa.

Những người tốt nghiệp cao đẳng - đại học hoặc “Trình độ cao” nếu muốn trở thành giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề sẽ phải học qua một khoá “Bồi dưỡng sư phạm kỹ thuật” (25-30 đvht) tập trung hoặc không tập trung theo phương thức tích lũy tín chỉ để có chứng chỉ sư phạm kỹ thuật. Những người đã có chứng chỉ sư phạm bậc 1, bậc 2 hiện nay phải bổ sung những nội dung còn thiếu so với khoá “Bồi dưỡng sư phạm kỹ thuật” này.

2.3. Xây dựng khung chương trình đào tạo, bồi dưỡng phân sư phạm kỹ thuật

Từ những nghiên cứu, phân tích của nhiều chuyên gia, cần xây dựng một khung chương trình đào tạo với phân sư phạm kỹ thuật 25-30 đvht thống nhất trong tất cả các mô hình đào tạo giáo viên dạy nghề nêu trên và cả trong khoá “Bồi dưỡng sư phạm kỹ thuật” với định hướng như sau:

- Phần cốt lõi của chương trình sư phạm kỹ thuật bao gồm các môn học / môđun bắt buộc, chiếm khoảng 75-80% tổng thời lượng.

- Phần tự chọn bắt buộc gồm các môđun, chiếm khoảng 20-25% tổng thời lượng. Chúng được lựa chọn trong một ngân hàng môđun tự chọn được soạn sẵn. Ngân hàng môđun tự chọn này có thể được bổ sung khi có nhu cầu và điều kiện đảm bảo để tổ chức đào tạo, bồi dưỡng.

- Phương án tổ chức đào tạo và bồi dưỡng được thiết kế và tiến hành linh hoạt tùy theo điều kiện cụ thể và đảm bảo được về cơ bản những quy định pháp quy của các cơ quan quản lý nhà nước.

2.4. Xây dựng chức danh tiêu chuẩn giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề

Mặc dù Luật giáo dục đã quy định, giáo viên trung học chuyên nghiệp tối thiểu phải có trình độ đại học, giáo viên dạy nghề tối thiểu phải có trình độ cao đẳng. Tuy nhiên, về thực chất hoạt động nghề nghiệp, không có sự phân biệt giữa giáo viên trung học chuyên nghiệp và giáo viên dạy nghề về mô hình nhân cách và mô hình đào tạo, họ đều "dạy nghề". Vì vậy, nên chăng hai loại giáo viên này đều có cùng một loại là giáo viên dạy nghề với hai chức danh sau:

Giáo viên dạy nghề trình độ cơ bản: Đó là những giáo viên có trình độ cao đẳng (cao đẳng sư phạm kỹ thuật; cao đẳng kỹ thuật, nghiệp vụ và chứng chỉ sư phạm kỹ thuật).

Giáo viên dạy nghề trình độ tiêu chuẩn: Đó là những giáo viên có trình độ đại học (đại học sư phạm kỹ thuật; đại học kỹ thuật, nghiệp vụ và chứng chỉ sư phạm kỹ thuật).

Trong thời gian tới cần phải tiến hành ngay việc đề ra các tiêu chuẩn cho các chức danh giáo viên dạy nghề trên. Đồng thời, cần có định hướng chính sách nâng trình độ của đội ngũ giáo viên các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề lên mặt bằng là trình độ đại học, tức là định hướng xây dựng đội ngũ giáo viên dạy nghề trình độ tiêu chuẩn và từng bước đạt trên chuẩn.

Đồng thời với chính sách trên đây, phải xây dựng hệ thang lương phù hợp và thoả đáng cho hai loại giáo viên này theo hướng cao hơn thang lương giáo viên ở giáo dục phổ thông.

Trên đây, chúng tôi trình bày một số vấn đề về chính sách phát triển đội ngũ giáo viên các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong giai đoạn tới với mong muốn được tiếp tục trao đổi ý kiến.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*; NXB. Giáo dục, Hà Nội-2002
2. Nguyễn Đức Trí: *Quan niệm về hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành*; Tạp chí Phát triển Giáo dục, Hà Nội, số 4-2002.
3. *Xây dựng MHĐT giáo viên kỹ thuật ở trình độ đại học cho các trường trung học chuyên nghiệp - DN*; Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ B99-52-36; Viện Nghiên cứu Phát triển giáo dục, Hà Nội- 2000; Chủ nhiệm đề tài: Nguyễn Đức Trí.

TÓM TẮT

Để thực hiện mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục nói chung, giáo dục nghề nghiệp nói riêng, trong đó đặc biệt là đào tạo kỹ thuật thực hành, các định hướng chính sách cơ bản phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và Dạy nghề trong giai đoạn tới được xác định bao gồm:

- Xây dựng và củng cố hệ thống đào tạo sư phạm kỹ thuật
- Xây dựng mô hình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề đáp ứng yêu cầu mới
- Xây dựng khung chương trình đào tạo, bồi dưỡng sư phạm kỹ thuật
- Xây dựng các chức danh tiêu chuẩn giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề

SUMMARY

In order to carrying out the objects of education strategies in general and vocational education in particular, specially for training practical skills, the oriented main policies to develop teachers of professional secondary and vocational schools can be determined as follow:

- Setting up and consolidating the training system of technological instruction
- Setting up the training and nurturing mode for teachers of professional secondary and vocational schools to meet new demands
- Constructing the training and nurturing framework for technological instruction
- Setting up standard offices for teachers of professional secondary and vocational schools

PHÂN HỆ GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP THEO TIẾP CẬN HỆ THỐNG

NGUYỄN ĐĂNG TRỤ

1. Đôi điều về tiếp cận hệ thống

Lý thuyết hệ thống chỉ rõ một hệ thống vận hành có hiệu quả khi nó tường minh về *mục tiêu, cấu trúc, cơ chế hoạt động, mối quan hệ giữa các thành tố trong hệ thống và với các hệ thống khác cùng các nguồn lực đảm bảo...* Một hệ thống có thể gồm nhiều hệ thống con (hoặc phân hệ). Những hệ thống con này cũng phải thật tường minh về những yếu tố nói trên mới có thể vận hành có hiệu quả.

Về mặt cấu trúc, các hệ thống con hoặc các thành tố trong hệ thống phải sáng tỏ về vai trò, vị trí và chức năng của mình, có như vậy mới thực hiện đúng được mục tiêu và tạo ra được cơ chế hoạt động có hiệu quả của các thành tố và của toàn hệ thống. Đây là những dấu hiệu cơ bản, bản chất để phân biệt giữa các thành tố (hoặc giữa các hệ thống con) trong toàn hệ thống. Nếu mơ hồ về những điểm trên sẽ tạo ra sự trùng lặp, chồng chéo về chức năng, nhiệm vụ (hoặc sứ mệnh) của từng thành tố (hoặc của hệ thống con) dẫn đến không thể tạo ra được cơ chế hoạt động

có hiệu quả để thực hiện được mục tiêu của hệ thống.

Giữa các thành tố (hoặc các hệ thống con) của hệ thống có thể có những vùng giao nhau. Có nghĩa là một thành tố (hoặc hệ thống con) này có thể thực hiện những nhiệm vụ chính thuộc chức năng của một thành tố (hay hệ thống con) khác. Khu vực giao nhau này thường là để các thành tố (hoặc hệ thống con) làm tốt hơn chức năng, nhiệm vụ của mình theo đúng mục tiêu đã đề ra. Phần giao nhau này không có nghĩa là làm thay nhiệm vụ của các thành tố (hoặc hệ thống con) khác.

Theo phân loại học, các tiêu chí phân loại phải được sử dụng một cách đồng đẳng và nhất quán. Nếu các tiêu chí phân loại không đồng đẳng và nhất quán sẽ dẫn đến bỏ sót hoặc trùng lặp các đối tượng. Bởi vậy hệ thống các khái niệm, các tiêu chí khi quy định về mục tiêu, cấu trúc và chức năng của các thành tố trong một hệ thống phải được sử dụng một cách đồng đẳng và nhất quán. Nếu vi phạm các quy định này cũng sẽ dẫn tới sự trùng lặp, chồng chéo về chức năng, nhiệm vụ của các thành tố trong hệ thống và hệ thống sẽ vận hành không có hiệu quả.

Các hiện tượng trong giáo dục nghề nghiệp

Hiện tượng 1:

Bốn học sinh A, B, C, D tham gia các khoá đào tạo khác nhau trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp như mô tả ở bảng dưới đây. Khi tốt nghiệp cả 4 người đều được tuyển vào làm việc ở cùng một vị trí, tại cùng một công ty. Lãnh đạo công ty hài lòng về kết quả làm việc của cả 4 người và

thấy rằng không có lý do gì để trả lương khác nhau cho họ cả, ngoại trừ sự khác nhau về tên bằng tốt nghiệp. Cả 4 trường hợp trên đều thực hiện đúng các điều khoản được ghi trong Luật giáo dục.

Tên học sinh	A	B	C	D
Loại hình trường đào tạo	Trường trung học chuyên nghiệp (tuyển tiểu học PT)	Trường nghề (tuyển tiểu học PT)	Trường trung học chuyên nghiệp (tuyển trung học cơ sở)	Trường nghề (tuyển PTCS) + văn hoá PTtiểu học
Tên nghề đào tạo	Cắt gọt kim loại	Cắt gọt kim loại	Cắt gọt kim loại	Cắt gọt kim loại
Mã cấp 3 (danh mục)	32521201	365201	32521201	365201
Thời gian đào tạo	2 năm	2 năm	3,5 năm	3,5 năm
Môn chung (6 môn)	15,1%	8,4%	13,6%	10,2
Văn hoá PTtiểu học	-	-	24,7%	25%
Kỹ thuật cơ sở	18,2%	19,7%	9,7%	9,6%
LT chuyên môn	13,2%	15%	7,7%	7,5%
Thực tập	53,5%	56,9%	44,3%	47,7%
Bằng tốt nghiệp	Bằng trung học chuyên nghiệp	Bằng CNLN	Bằng trung học chuyên nghiệp	Bằng nghề
Hướng phát triển trong hệ thống giáo dục	Được thi vào CĐ-ĐH	Được thi vào CĐ-ĐH	Được thi vào CĐ-ĐH	Được thi vào CĐ-ĐH

Nguồn: Chương trình khung trung học chuyên nghiệp; Chương trình khung đào tạo nghề; Chương trình đào tạo nghề Cắt gọt kim loại tại các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Hiện tượng 2:

Theo thống kê của Tổng cục dạy nghề: Có 116 trường trung học chuyên nghiệp tham gia đào tạo nghề dài hạn; năm học 1998-1999 quy mô đào tạo nghề trong các trường trung học chuyên nghiệp chiếm khoảng gần 30% quy mô đào tạo nghề dài hạn.

Chỉ riêng Bộ Công nghiệp, trong 27 trường cao đẳng, trung học chuyên nghiệp đã có 22 trường tham gia đào tạo nghề (chiếm 81% số trường) và quy mô đào tạo nghề dài hạn là 10.856 học sinh (chiếm 63% tổng quy mô tuyển sinh đào tạo nghề của Bộ Công nghiệp).

Đáng chú ý là trong một số trường trung học chuyên nghiệp thì hệ đào tạo nghề là chủ yếu (12/22 trường trung học chuyên nghiệp của Bộ Công nghiệp có tỷ lệ đào tạo nghề, chiếm hơn 70% quy mô đào tạo).

Hiện tượng 3:

Theo Luật Giáo dục nước Cộng hoà Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (12-1998):

Điều 6. Về hệ thống giáo dục quốc dân, Luật quy định:

- Giáo dục phổ thông có *hai bậc học* là tiểu học và trung học; bậc trung học có *hai cấp học* là trung học cơ sở và trung học phổ thông.

- Giáo dục nghề nghiệp có trung học chuyên nghiệp và dạy nghề. (*không ghi rõ bậc, cấp hay trình độ nào?*)

- Giáo dục đại học đào tạo *hai trình độ* là cao đẳng và đại học.

Điều 28. Về thời gian đào tạo, Luật quy định:

Giáo dục nghề nghiệp *gồm: (không ghi rõ bậc, cấp hay trình độ nào?)*.

- Trung học chuyên nghiệp được thực hiện từ 3-4 năm học với người có bằng trung học cơ sở, từ 1-2 năm học với người có bằng tốt nghiệp trung học phổ thông.

- Dạy nghề được thực hiện dưới một năm đối với chương trình dạy nghề ngắn hạn, từ 1-3 năm với các chương trình dạy nghề dài hạn. *(không ghi rõ trình độ đầu vào?)*

Điều 29. Về mục tiêu của giáo dục nghề nghiệp, Luật quy định:

- Giáo dục trung học chuyên nghiệp nhằm đào tạo kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp ở *trình độ trung cấp*.

- Dạy nghề nhằm đào tạo người lao động có kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp phổ thông, công nhân kỹ thuật, nhân viên nghiệp vụ. *(không ghi rõ ở trình độ nào?)*.

Hiện tượng 4:

Theo Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 đã được Chính phủ phê duyệt theo Quyết định số 201/2001/QĐ-TTg, ngày 28-12-2001, ở mục 4.2. "Mục tiêu phát triển các cấp bậc học, trình độ và loại hình giáo dục", với "Giáo dục nghề nghiệp", tài liệu chiến lược ghi:

- Mở rộng đào tạo kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ ở *trình độ trung cấp* dựa trên nền học vấn trung học cơ sở.

- Hình thành *hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành...* và đào tạo công nhân kỹ thuật, kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có *trình độ cao* dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp.

2. Vấn đề, bình luận và giải pháp

2.1. Vấn đề

Hệ thống giáo dục nghề nghiệp là một hệ thống con (hoặc phân hệ) của hệ thống giáo dục quốc dân. trung học chuyên nghiệp và dạy nghề là hai thành tố của hệ thống giáo dục nghề nghiệp. Cũng có thể hiểu trung học chuyên nghiệp và dạy nghề là hai hệ thống con (hay hai phân hệ) của hệ thống giáo dục nghề nghiệp.

Luật giáo dục quy định Hệ thống giáo dục quốc dân bao gồm: Giáo dục mầm non; Giáo dục phổ thông; Giáo dục nghề nghiệp và Giáo dục đại học (có thể hiểu là 4 phân hệ). Tuy nhiên Luật giáo dục đã không sử dụng nhất quán hệ thống các khái niệm và tiêu chí khi viết các điều khoản quy định cho các phân hệ, đặc biệt là với phân hệ Giáo dục nghề nghiệp. Điều này đã làm nảy sinh nhiều vấn đề trong hệ thống như:

1. Các thành tố trung học chuyên nghiệp và đào tạo nghề dài hạn là *“hai bậc”*, *“hai trình độ”* hay *“hai cấp”* đào tạo?

2. Dấu hiệu bản chất của khái niệm *“trình độ trung cấp”* là gì? Nếu trung học chuyên nghiệp đào tạo ở *“trình độ trung cấp”* thì có *“trình độ sơ cấp”* (hay *“dưới trung cấp”*) và *“cao cấp”* hay không? (Tại sao Luật giáo dục không ghi rõ như phần viết về giáo dục phổ thông và đại học?)

3. Đào tạo nghề dài hạn (hay công nhân kỹ thuật lành nghề) thuộc *“bậc”*, *“trình độ”* hay *“cấp”* nào trong hệ thống giáo dục quốc dân?

4. Khái niệm *“công nhân kỹ thuật, kỹ thuật viên,*

nhân viên nghiệp vụ trình độ cao” được ghi trong Chiến lược phát triển giáo dục có vượt ra ngoài quy định của Luật giáo dục không?

5. Nếu “... *trình độ cao*” được đào tạo trên nền học vấn trung học phổ thông và trung học chuyên nghiệp (có nghĩa là sau trung học) thì sẽ được xếp ở “*cấp, bậc hay trình độ*” nào và nó thuộc phân hệ nào?

6. Có sự khác nhau thực sự giữa trung học chuyên nghiệp và đào tạo nghề dài hạn hay không?

2.2. Bình luận

Mỗi sự vật và hiện tượng đều có quá trình phát sinh, phát triển và tiêu vong. Trong một thời gian dài trước đây xã hội ta đã sử dụng các khái niệm “sơ cấp”, “trung cấp” và “cao cấp” hay “sơ học”, “trung học” và “đại học”. Thuật ngữ “nghề”, “công nhân” hay “nhân viên” được hiểu là có trình độ sơ cấp, thường là người trực tiếp tác nghiệp, trực tiếp sản xuất. Nếu đã tốt nghiệp một trường trung cấp nào đó trở lên sẽ được xếp vào hàng cán bộ, không trực tiếp tác nghiệp, không trực tiếp sản xuất nữa.

Do ảnh hưởng và tác động của những tiến bộ khoa học, công nghệ, những thay đổi của tổ chức sản xuất và phân công lao động xã hội cũng như những đòi hỏi của nền kinh tế tri thức đang hình thành, người công nhân, nhân viên nghiệp vụ ngày nay không chỉ biết thực hiện đơn thuần mà họ còn phải có khả năng thực hiện một cách lành nghề và sáng tạo các hoạt động lao động nghề nghiệp để thích ứng và đáp ứng được với những thay đổi. Năng lực sáng tạo cùng với sự lành nghề luôn là sự kết hợp nhuần

nhuyển giữa bàn tay và khối óc. Sự kết hợp đó, đặc biệt là trong các ngành nghề kỹ thuật cao, trong nền sản xuất linh hoạt đòi hỏi những người trực tiếp sản xuất phải vươn tới trình độ cao hơn cả về lý thuyết và thực hành so với trình độ đào tạo hiện nay.

Như vậy, trong quá trình phát triển sản xuất và kinh tế xã hội, các đối tượng với tên gọi là “nghề ở trình độ sơ cấp” không còn đáp ứng được các yêu cầu của thực tiễn. Về bản chất, nội dung và tính chất lao động của các đối tượng này đã thay đổi, đòi hỏi phải có trình độ cao hơn. Tuy nhiên theo quan niệm cũ của xã hội, nó lại không thể lẫn sang sân của tầng lớp cao hơn là “trung cấp” được. Trong khi đó các đối tượng có trình độ đại học (hay “cao cấp”) lại vươn về cả hai phía, vừa lên cao hơn, vừa xuống thấp hơn để đáp ứng được các đòi hỏi của thực tiễn sản xuất và phát triển kinh tế xã hội. Các đối tượng trung học chuyên nghiệp bị ép ở giữa, buộc phải vận động về cả hai phía lên và xuống. Số vươn lên thì gia nhập vào “tầng lớp cao hơn” được gọi là “cao đẳng”, số vươn về phía dưới thì giao thoa với các đối tượng “nghề” đang vươn lên, nhưng lại không muốn bị xếp vào “tầng lớp dưới”. Bởi vậy mới nảy sinh các mâu thuẫn trong việc gọi tên, phân loại các đối tượng trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp, và khi Luật giáo dục sử dụng các thuật ngữ chung chung, không rõ nghĩa sẽ là mảnh đất tốt cho “trăm hoa đua nở” của những nhà cung cấp dịch vụ đào tạo.

2.3. Giải pháp

Để giải quyết mâu thuẫn này cần một cách tiếp cận

mới, hình thành một hệ thống khái niệm và thuật ngữ mới. Hệ thống các thuật ngữ, khái niệm và các tiêu chí được những người viết Luật sử dụng phải đảm bảo sự nhất quán với mọi thành tố trong hệ thống.

Nhiều quốc gia đã chia lại các cấp trình độ của nguồn nhân lực đào tạo theo các tiêu chí mới hoặc cấu trúc lại hệ thống giáo dục theo các định hướng mới như hệ thống Trình độ nghề quốc gia (National Vocational Qualification, viết tắt là NVQs) của Anh được ban hành vào năm 1986 với 5 bậc liên tục từ công nhân đến đại học, hệ thống đào tạo của Ôxtrâyliabao gồm 8 bậc trình độ đào tạo liên tục, trong đó có phân hệ Giáo dục kỹ thuật và nâng cao (TAFE), các hệ thống Giáo dục kỹ thuật và Phát triển kỹ năng (TESD) của Philippin, hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành của Cộng hoà liên bang Đức, Malaixia, Thái Lan, Hàn Quốc ... và đáng chú ý nhất là Hệ thống Giáo dục của Đài Loan với hai hướng hàn lâm và công nghệ song hành.

Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 được Thủ tướng phê duyệt ngày 28-12-2001 có đề ra mục tiêu: *"Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế- xã hội, trong đó chú trọng phát triển đào tạo nghề ngắn hạn và đào tạo công nhân kỹ thuật, kỹ thuật viên, nhân viên nghiệp vụ có trình độ cao dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp."*

Quy hoạch mạng lưới trường Đại học giai đoạn 2002 - 2010 theo Quyết định của Thủ tướng Chính phủ số 48/2002/QĐ-TTg ngày 11-4-2002 đã cụ thể hoá mục tiêu

mà Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010 đã đề ra. Theo đó, hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành sẽ thực hiện *ba cấp trình độ đào tạo* bao gồm các chương trình dạy nghề ngắn hạn dưới một năm (bán lành nghề) và dài hạn từ một đến ba năm (lành nghề và trình độ cao) như sau:

- *Bán lành nghề*: Được trang bị một số kiến thức và kỹ năng nghề nhất định;

- *Lành nghề*: Được trang bị kiến thức và kỹ năng nghề diện rộng hoặc chuyên sâu, có khả năng đảm nhận những công việc phức tạp;

- *Trình độ cao*: Được trang bị kỹ năng nghề thành thạo và kiến thức chuyên môn kỹ thuật cần thiết dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp để có khả năng vận hành các thiết bị hiện đại và xử lý được các tình huống phức tạp, đa dạng trong các dây chuyền sản xuất tự động với công nghệ hiện đại.

“Hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành” *như Chiến lược phát triển giáo dục và Quy hoạch mạng lưới trường dạy nghề đã mở rộng khái niệm “Hệ thống giáo dục nghề nghiệp” theo cách hiểu của Luật Giáo dục. Thuật ngữ và khái niệm mới: “Dạy nghề bậc cao” hay “Dạy nghề trình độ cao” có thể được xem như là một cấp học mới ở bậc sau trung học nhưng không phải là bậc đại học (Non-Degree Post-Secondary) bởi vì nó “dựa trên nền học vấn trung học phổ thông hoặc trung học chuyên nghiệp”. Cấp học này được thực hiện trong thời gian tối đa là ba năm, đào tạo ra những “công nhân” có trình độ cao với kiến thức cơ bản nghề nghiệp vững vàng, có kỹ năng kỹ thuật thuần thục đáp ứng yêu cầu sản xuất, đồng thời có khả năng phát*

triển và mở rộng nghề nghiệp để trở thành các chuyên gia công nghệ giỏi.

Những “công nhân” này có thể được gọi bằng những danh hiệu khác nhau như: kỹ thuật viên sản xuất hay thợ cả (Master Craftman); hoặc cũng có thể là công nhân lành nghề trình độ cao v.v.. Cho dù danh hiệu là gì thì những người tốt nghiệp cấp học được thực hiện dựa trên nền tảng của giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp ở bậc trung học như vậy là những người có trình độ thực hành nghề cao, là lực lượng nòng cốt làm việc trực tiếp trong các dây chuyền sản xuất mà ở nước ta đã và đang có nhu cầu lớn và cấp thiết.

Đặc điểm nổi bật của “Hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành” thể hiện ở tính thực hành về kỹ thuật và nghề nghiệp. Trong hệ thống giáo dục của nhiều nước đã hình thành rõ rệt hai “luồng” hay “dòng”, đó là luồng hàn lâm (Academic Stream) và luồng công nghệ hoặc luồng nghề nghiệp (Technological or Vocational Stream). Hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành chính là cốt lõi, là xương sống của luồng công nghệ hay luồng nghề nghiệp, trong đó bao gồm cả cao đẳng và đại học công nghệ.

Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 với định hướng “Hình thành hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành...” là một giải pháp đòi hỏi phải cấu trúc lại hệ thống giáo dục và có những điều chỉnh trong Luật giáo dục. Chúng ta có thể hình dung ra một Phân hệ giáo dục nghề nghiệp theo định hướng “đào tạo kỹ thuật thực hành” trong Hệ thống giáo dục quốc dân thống nhất với những quan niệm và khái niệm mới được sử dụng một cách nhất quán.

Sơ đồ hệ thống giáo dục gợi ý dưới đây chỉ đưa ra các loại hình giáo dục và đào tạo. Điểm mạnh của hệ thống mới này là:

- Tạo ra một hệ thống các loại hình giáo dục và đào tạo với các chức năng và sứ mệnh rõ ràng. Tránh được sự mập mờ, chồng chéo và trùng lặp giữa các loại hình giáo dục và đào tạo trong hệ thống.

- Có thể thực hiện việc phân luồng sau trung học cơ sở một cách triệt để, hạn chế và điều tiết được dòng chảy vào trung học phổ thông.

- Định hướng cho hệ thống các trường trung học, cao đẳng và đại học kỹ thuật, công nghệ và nghiệp vụ hiện nay bớt hàn lâm đi.

Để vận hành hệ thống về mặt tổ chức có thể hình thành các loại hình trường lớp khác nhau, trong đó có loại hình trường đa cấp, đa ngành nhằm thoả mãn các nhu cầu đa dạng và phong phú của xã hội. Hạn chế của hệ thống mới này là:

- Tạo ra sự thay đổi quá lớn trong xã hội.

- Động chạm đến quyền lợi của nhiều tổ chức và cá nhân hiện đang vận hành hệ thống giáo dục quốc dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Luật Giáo dục nước Cộng hoà Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam*. 12-1998.

2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*; Nxb. Giáo dục, Hà Nội-2002.

3. Đề tài cấp bộ B 98-52-24: "*Nghiên cứu các giải pháp cơ*

bản phát triển loại hình trung học nghề ở Việt Nam". Chủ nhiệm đề tài: Nguyễn Đăng Trụ.

4. Nguyễn Đức Trí: *Quan niệm về hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành*; Tạp chí Phát triển Giáo dục, Hà Nội, số 4-2002.

5. *Quyết định 21/2001/QĐ-BGD-ĐT*; ngày 06-6-2001; ban hành Chương trình khung giáo dục Trung học Chuyên nghiệp.

6. *Chương trình đào tạo nghề "Cắt gọt kim loại" hệ trung học chuyên nghiệp và dạy nghề đang sử dụng tại các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề.*

TÓM TẮT

Việc nghiên cứu Phân hệ giáo dục nghề nghiệp nằm trong Hệ thống giáo dục quốc dân thống nhất không thể bỏ qua lý thuyết hệ thống. Lý thuyết hệ thống chỉ rõ một hệ thống vận hành có hiệu quả khi nó tường minh về *mục tiêu, cấu trúc, cơ chế hoạt động, mối quan hệ giữa các thành tố trong hệ thống và với các hệ thống khác cùng các nguồn lực đảm bảo*. Các hiện tượng không bình thường đang tồn tại trong Phân hệ giáo dục nghề nghiệp, trong Hệ thống giáo dục quốc dân, cũng như trong văn bản Luật Giáo dục được phân tích, lý giải dưới góc nhìn của lý thuyết hệ thống.

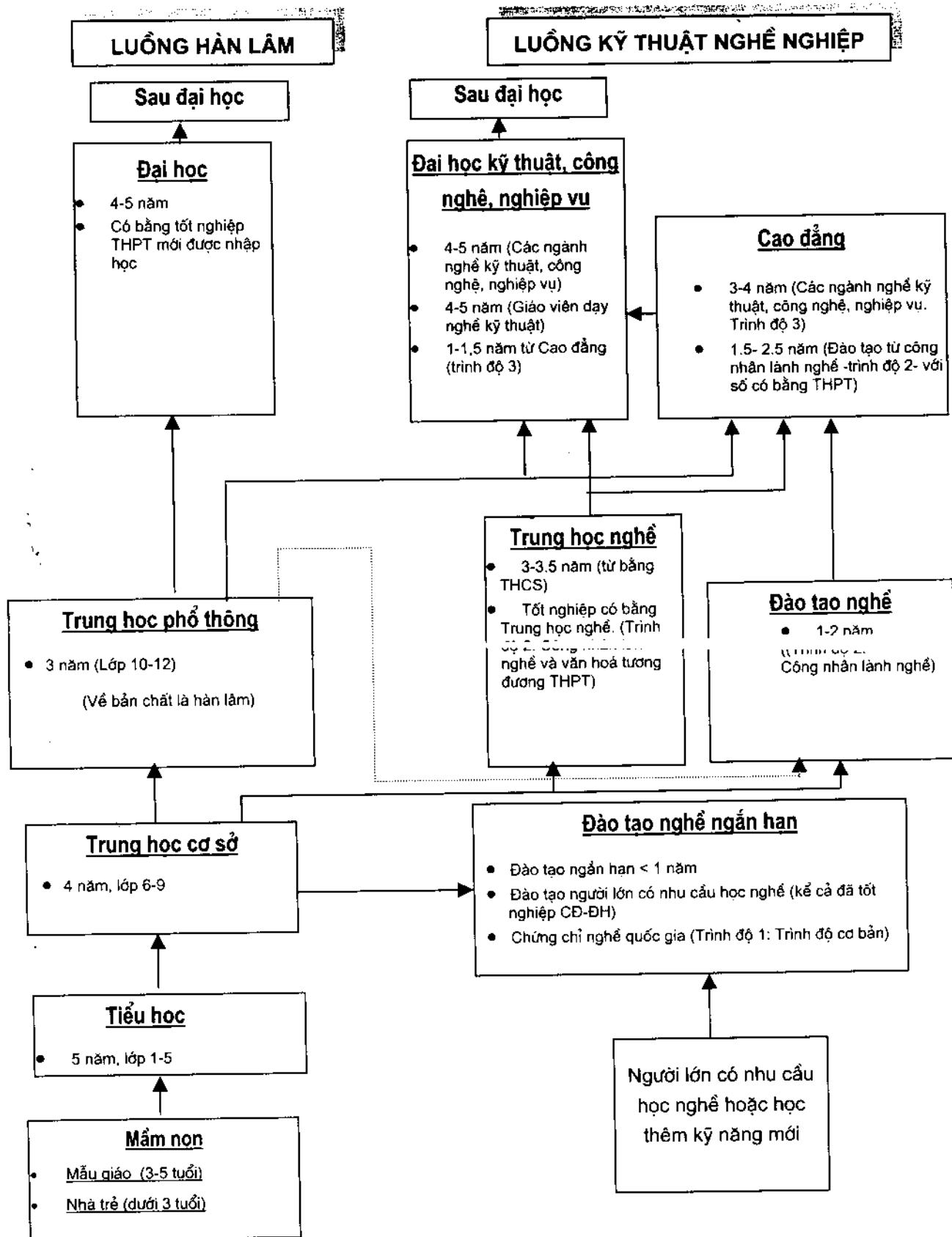
Giải pháp điều chỉnh, hoàn thiện Hệ thống giáo dục quốc dân cùng văn bản Luật Giáo dục theo định hướng hình thành "*Hệ thống đào tạo kỹ thuật thực hành*" với việc quy định một cách tường minh và nhất quán về mục tiêu, cấu trúc, cơ chế hoạt động và mối quan hệ giữa các thành tố và phân hệ là hết sức cấp thiết để Hệ thống giáo dục vận hành có hiệu quả.

SUMMARY

Research sub-system of vocational education in a unified National Education System cannot help taking into account of system theory. The system theory give a efficient operational system when a system clear about *objective(s), structure, operational mechanism, relationship between elements inside the system and other systems, which have the same sufficient resources*. Existing unusual issues in sub-system of vocational education, national education system and Educational Law as well, which were pointed out in aspect of system theory.

Solutions to adjust and improve National Education System and Educational Law follow direction of establishment "Technical Practice Training System", in which stipulation clear and consistent objective(s), structure, operational mechanism and relationship between elements and sub-system are urgent so that educational system operate effectively.

HỆ THỐNG GIÁO DỤC VIỆT NAM



Ghi chú:

- Nếu muốn chuyển từ luồng kỹ thuật thực hành sang luồng hàn lâm hoặc ngược lại, người học cần phải qua một chương trình đào tạo chuyển đổi được thiết kế phù hợp với từng bậc học.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ TĂNG CƯỜNG QUẢN LÝ NHÀ NƯỚC ĐỐI VỚI HỆ THỐNG GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI

LÊ VĂN QUANG

Là trung tâm chính trị, kinh tế - văn hoá của cả nước, thủ đô Hà Nội đã và đang trở thành một trong những trung tâm đào tạo nhân lực lớn nhất trong cả nước với một mạng lưới 19 trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề thuộc các Bộ, Ngành trung ương quản lý với hàng trăm ngành đào tạo khác nhau từ các lĩnh vực công nghiệp, xây dựng đến các lĩnh vực nông nghiệp, dịch vụ và văn hoá nghệ thuật. Để nâng cao chất lượng và hiệu quả của hệ thống giáo dục nhà nước trên địa bàn thủ đô, công tác quản lý hệ thống (quản lý nhà nước) của ngành giáo dục và đào tạo thủ đô cần được tăng cường và củng cố về mọi mặt nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động ở Hà Nội nói riêng và của cả nước nói chung.

1. Quản lý hệ thống giáo dục nhà nước

Hệ thống giáo dục nhà nước trên địa bàn Hà Nội bao gồm nhiều loại hình trường, cơ sở đào tạo khác nhau có

chức năng chủ yếu là đào tạo đội ngũ cán bộ, kỹ thuật viên trung cấp, công nhân kỹ thuật và các loại hình lao động kỹ thuật được đào tạo ngắn hạn. Đây là một hệ thống phức tạp và đa dạng trực thuộc nhiều cơ quan, cấp quản lý khác nhau đáp ứng nhiều nhu cầu nhân lực khác nhau. Do đó, việc hoàn thiện và nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác quản lý nhà nước đối với hệ thống giáo dục nhà nước trên địa bàn lãnh thổ có ý nghĩa rất quan trọng và là một vấn đề mới có nhiều khó khăn.

1.1. Quản lý hệ thống đào tạo nghề nghiệp bao hàm các chức năng chủ yếu sau đây:

1. Phân tích môi trường kinh tế - xã hội. Đánh giá nhu cầu nhân lực- khả năng các nguồn lực bảo đảm. Đây là khâu đầu tiên và là một khâu cơ bản trong quá trình tổ chức hình thành và phát triển hệ thống đào tạo nhà nước trên một địa bàn lãnh thổ cả nước hoặc từng địa phương.
2. Qui hoạch, tổ chức mạng lưới các cơ sở đào tạo: Bảo đảm tính hợp lý, đồng bộ về quy mô đào tạo, cơ cấu loại hình trường lớp ngành nghề đào tạo, cơ cấu trình độ nhân lực, v.v. thích hợp với đặc điểm công tác đào tạo nhà nước và nhu cầu xã hội về nhân lực.
3. Xây dựng cơ chế, chính sách, quy chế hoạt động của toàn bộ hệ thống và của từng cơ sở đào tạo, phân cấp quản lý v.v. để đảm bảo sự hoạt động thông suốt, thống nhất và hiệu quả của toàn hệ thống.
4. Hoạch định, tổ chức, chỉ đạo, phối hợp hoạt động của các cơ sở đào tạo trong hệ thống thực hiện tốt các chức năng, nhiệm vụ được giao.

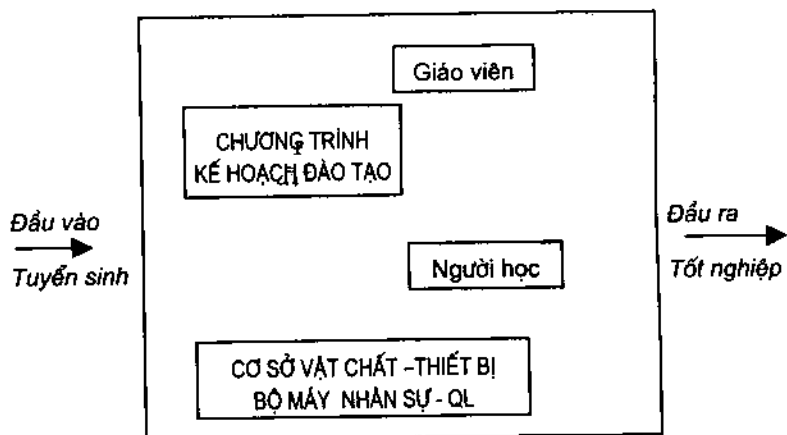
5. Kiểm tra, đánh giá chất lượng hiệu quả các hoạt động của toàn hệ thống và của từng cơ sở đào tạo trong hệ thống theo các tiêu chí thống nhất.

Công tác quản lý hệ thống có thể phân ra theo các mặt quản lý học sinh, quản lý nhân sự - giáo viên, quản lý đầu tư, cơ sở vật chất, quản lý nội dung, chương trình đào tạo v.v... và được thực hiện với nhiều phương thức, công cụ quản lý thích hợp cho từng đối tượng quản lý (xem hình 1).

1.2. Các nguyên tắc quản lý hệ thống đào tạo

a. Định hướng mục tiêu: Bảo đảm hệ thống đào tạo nhà nước trên địa bàn phát triển theo định hướng chung về mục tiêu là một nguyên tắc cơ bản của công tác quản lý hệ thống giáo dục nhà nước.

Hình 1.



Đây cũng chính là yêu cầu cơ bản đòi hỏi các đơn vị thành viên, các thành phần trong hệ thống cần quán triệt

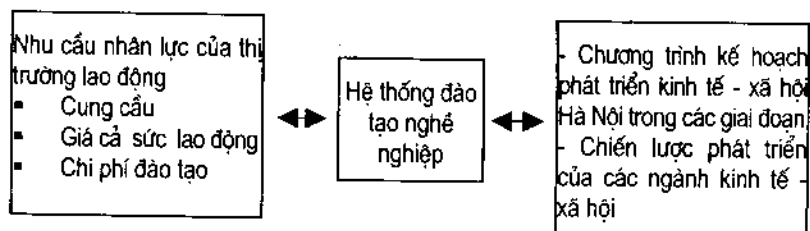
sâu sắc, đặc biệt là mục tiêu đáp ứng nhu cầu nhân lực lao động kỹ thuật trên địa bàn Hà Nội và các khu vực kinh tế trong cả nước không hạn chế theo ngành hay theo lãnh thổ, khu vực riêng biệt. Cần cân đối những nhu cầu riêng, chuyên biệt theo từng ngành, từng lĩnh vực của các cơ sở đào tạo và nhu cầu đáp ứng mục tiêu chung của toàn bộ hệ thống.

b. Bảo đảm tính đồng bộ

Hệ thống đào tạo gồm nhiều loại hình, cơ sở đào tạo khác nhau với nhiều mối quan hệ, tác động qua lại lẫn nhau rất phức tạp trong và ngoài hệ thống. Do đó, để đảm bảo sự vận hành có hiệu quả của toàn bộ hệ thống công tác quản lý hệ thống cần đảm bảo tính đồng bộ giữa các hoạt động quản lý theo các chức năng quản lý cơ bản (hoạch định - kế hoạch, tổ chức - điều hành, kiểm tra- đánh giá v.v..) với các mặt cơ bản trong quản lý hệ thống trên các lĩnh vực tổ chức - nhân sự, chương trình - kế hoạch đào tạo, cơ sở vật chất trang thiết bị, công tác khoa học công nghệ, v.v..

c. Bảo đảm nguyên tắc tập trung- dân chủ: Tập trung- dân chủ là hai mặt có mối quan hệ chặt chẽ trong công tác quản lý nhà nước về hệ thống đào tạo nhà nước nói riêng. Yêu cầu tập trung nhằm đảm bảo tính định hướng mục tiêu, thống nhất và đồng bộ trong công tác quản lý nhằm nâng cao hiệu lực của cơ quan quản lý. Mặt khác, cần làm rõ chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của các bộ phận cấu thành hệ thống với các phương thức phân cấp quản lý thích hợp tạo điều kiện cho các cơ sở đào tạo tích cực, chủ động sáng tạo trong quá trình hoạt động.

d. Kết hợp công tác kế hoạch hoá và thị trường: Các hoạt động của hệ thống đào tạo nhân lực lao động kỹ thuật hướng tới đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của từng ngành, từng địa phương đồng thời góp phần thực hiện các mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội trong cả nước theo các kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội của từng thời kỳ nhất định. Do đó, sự phát triển của hệ thống đào tạo nghề của Thủ đô cần được định hướng theo các mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội trong các giai đoạn nhất định và phải tính đến các yếu tố tác động của thị trường lao động kỹ thuật trên địa bàn cũng như nhu cầu nhân lực của các cơ quan, cơ sở kinh tế trung ương trên địa bàn (xem hình 2).

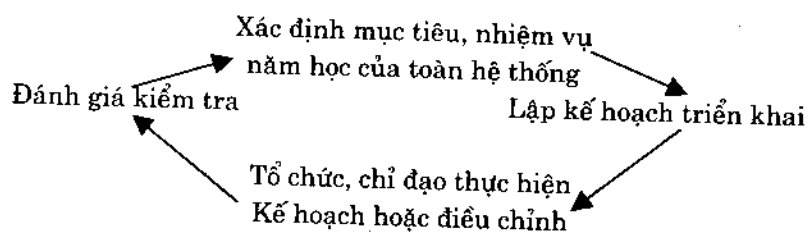


Hình 2: Kết hợp công tác kế hoạch hoá và thị trường của hệ thống đào tạo nghề nghiệp

1.3. Chu trình quản lý hệ thống đào tạo nhân lực

Quá trình thực hiện các chức năng quản lý hệ thống đào tạo nhân lực trên một địa bàn lãnh thổ của cơ quan quản lý đào tạo ở địa phương (chủ thể quản lý) tác động vào hệ thống đào tạo bao gồm các loại hình cơ sở đào tạo

khác nhau đóng trên địa bàn lãnh thổ (khách thể quản lý) thông thường theo các trình tự nhất định và mang tính lặp lại tạo thành các chu trình (chu kỳ) quản lý (chẳng hạn chu trình theo lịch học - năm học của các khoá đào tạo ở các cơ sở đào tạo chính quy và theo năm kế hoạch của các cơ sở đào tạo nói chung). Có thể hiểu chu trình quản lý là sự kết hợp các chức năng quản lý theo một trật tự thời gian xác định, theo thứ tự thời gian các hoạt động quản lý diễn ra kế tiếp nhau (xem hình 3)



Hình 3. Chu kỳ quản lý hệ thống đào tạo nhân lực

Tuỳ theo mức độ quản lý mà việc thực hiện chu trình quản lý của cơ quan quản lý có những sự điều chỉnh. Đối với các cơ sở đào tạo trực quản trong hệ thống, việc thực hiện chu trình tương đối thuận lợi theo từng chức năng, nhiệm vụ quyền hạn của cơ quan quản lý và của từng cơ sở. Đối với các cơ sở đào tạo hợp quản (thuộc Trung ương hoặc thuộc các ngành khác), chu trình quản lý của cơ quan quản lý địa phương chủ yếu thực hiện theo các hình thức phối hợp.

2. Các biện pháp tăng cường và nâng cao chất lượng và hiệu quả quản lý hệ thống giáo dục nhà nước trên địa bàn Hà Nội

2.1. Quan điểm chỉ đạo

Nghị quyết Trung ương 2 đã xác định đổi mới công tác quản lý giáo dục là một trong những giải pháp chủ yếu của quá trình thực hiện các mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục đào tạo Việt Nam 2010. Nghị quyết cũng đã nhấn mạnh yêu cầu “phân cấp cho Ủy ban nhân dân tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương quản lý toàn diện giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề”. Trên cơ sở đó cần định rõ trách nhiệm, quyền hạn của các cơ quan quản lý và tăng thêm quyền chủ động cho cơ sở giáo dục... Tăng cường công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo trên mọi mặt ở địa phương, trên địa bàn lãnh thổ là một giải pháp quan trọng, cấp bách tiếp tục đổi mới và nâng cao chất lượng – hiệu quả của hệ thống giáo dục và đào tạo ở nước ta.

2.2. Các nguyên tắc hoàn thiện công tác quản lý nhà nước về giáo dục nhà nước

Theo Luật Giáo dục năm 1988.

- Chính phủ thống nhất quản lý nhà nước về giáo dục (điều 87).
- Thực hiện các yêu cầu, nội dung, chức năng nhiệm vụ quản lý giáo dục đã được xác định trong Luật Giáo dục. Tập trung thực hiện 10 nội dung quản lý nhà nước về giáo dục (đã được quy định tại Điều 86 Luật Giáo dục –1988).

▪ Ủy ban nhân dân các tỉnh (thành phố trực thuộc Trung ương) quản lý nhà nước thống nhất và toàn diện các cơ sở giáo dục và đào tạo của địa phương nói chung và các cơ sở đào tạo nhân lực nói riêng. Đồng thời phối hợp với các Bộ, Ngành liên quan để thực hiện các yêu cầu quản lý nhà nước các cơ sở giáo dục và đào tạo của Trung ương đóng trên địa bàn lãnh thổ.

Công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo trên địa bàn được thực hiện phù hợp với hệ thống luật pháp, tổ chức bộ máy nhà nước Trung ương và địa phương với 3 loại hình chủ yếu:

- Hệ thống các trường trung học chuyên nghiệp và các cơ sở đào tạo trực thuộc Sở giáo dục và đào tạo địa phương (trực quản).

- Hệ thống các cơ sở đào tạo trực thuộc Bộ, Ngành Trung ương đóng trên địa bàn (hiệp quản)

- Hệ thống các cơ sở đào tạo trực thuộc Sở Lao động - Thương binh và Xã hội (phối hợp quản lý)

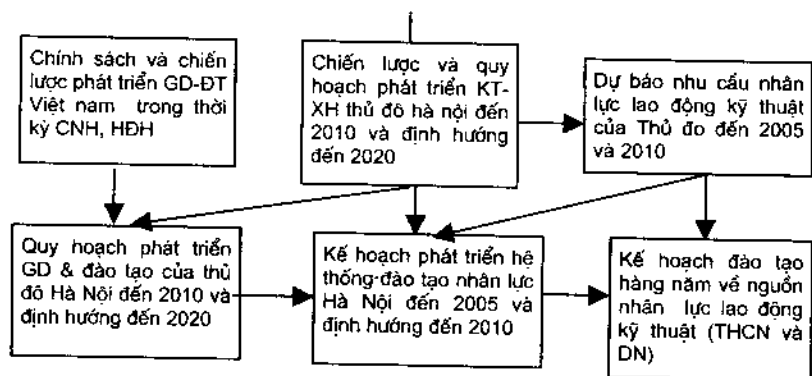
2.3. Các biện pháp cơ bản về quản lý

a. Tăng cường công tác xây dựng và chỉ đạo thực hiện chiến lược, quy hoạch, kế hoạch, chính sách phát triển nguồn nhân lực của Thủ đô.

Trên cơ sở Nghị quyết trung ương 2 khoá VIII về định hướng chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá và Nghị quyết Đại hội XIII Đảng bộ thành phố Hà Nội, ngành giáo dục và đào tạo Hà Nội đã phối hợp với các cơ quan có liên quan xây dựng quy hoạch phát triển giáo dục và đào tạo Thủ đô đến

2010 và định hướng đến 2020 chuẩn bị trình Ủy ban nhân dân Thành phố Hà Nội phê duyệt. Đây là một văn bản rất quan trọng đối với sự nghiệp phát triển giáo dục và đào tạo thủ đô nói riêng và sự nghiệp phát triển công tác đào tạo nhân lực nói chung. Trên cơ sở quy hoạch tổng thể, ngành giáo dục và đào tạo và ngành lao động - thương binh và xã hội cần phối hợp với các ban, ngành của thành phố tiến hành xây dựng quy hoạch phát triển mạng lưới các cơ sở đào tạo nhà nước, trong đó đặc biệt chú trọng xây dựng các đề án nâng cấp các cơ sở đào tạo trọng điểm để nâng cao năng lực đào tạo nghề nghiệp của toàn hệ thống. Xây dựng kế hoạch phát triển công tác đào tạo hàng năm và các kế hoạch trung hạn 3-5 năm trên cơ sở dự báo nhu cầu đào tạo (số lượng, cơ cấu ngành nghề, trình độ cần đào tạo,...) và cân đối các điều kiện đảm bảo về giáo viên, cơ sở vật chất, tài liệu chương trình,...

Trong chức năng và quyền hạn của mình, phòng giáo dục chuyên nghiệp (thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo) và Phòng dạy nghề (thuộc Sở Lao động - Thương binh và Xã hội) cần tập trung công tác chỉ đạo thường xuyên việc xây dựng, thực hiện kế hoạch đào tạo hàng năm của hệ thống các cơ sở đào tạo trực tiếp quản lý theo dõi. Phối hợp với các Bộ, Ngành, Trung ương quản lý các hoạt động thực hiện kế hoạch đào tạo hàng năm của các trường Trung ương trên địa bàn (công tác tuyển sinh, các hoạt động chuyên môn, quản lý giáo dục học sinh, thực hiện chế độ chính sách với địa phương, nhu cầu đào tạo nhân lực cho địa phương .) (xem hình 4).



Hình 4: Sơ đồ triển khai công tác xây dựng chiến lược, quy hoạch và kế hoạch phát triển đào tạo nhân lực lao động kỹ thuật trên địa bàn Thủ đô

b. Hoàn thiện hệ thống các văn bản pháp quy quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục nhà nước ở địa phương.

Cùng với việc ban hành Luật Giáo dục 1988 (có hiệu lực vào tháng 6-1999), Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tiến hành công tác hoàn thiện, sửa đổi hệ thống văn bản pháp quy về giáo dục và đào tạo nói chung trong lĩnh vực giáo dục trung học chuyên nghiệp nói riêng nhằm tạo ra cơ sở hành lang pháp lý cho các hoạt động và công tác quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo ở các cấp, đặc biệt là ở các địa phương. Để góp phần hoàn thiện hệ thống văn bản pháp quy về quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục nhà nước trên địa bàn Thủ đô Hà Nội cần tiếp tục rà soát lại hệ thống các văn bản pháp quy về giáo dục nhà nước của thành phố Hà Nội trong thời gian qua theo các loại:

- Các văn bản còn giá trị hiệu lực pháp lý và phù hợp

với tinh thần của Luật Giáo dục và các văn bản pháp quy của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Tổng cục Dạy nghề.

- Các văn bản còn giá trị hiệu lực pháp lý nhưng cần bổ sung, sửa đổi cho phù hợp với Luật Giáo dục.

- Các văn bản pháp quy không còn hiệu lực giá trị pháp lý và không phù hợp với Luật Giáo dục cần phải huỷ bỏ.

- Các văn bản pháp quy mới cần xây dựng để tạo hành lang pháp lý cho công tác quản lý nhà nước về đào tạo ở địa phương theo Luật Giáo dục.

Các văn bản này bao gồm các thông tư, chỉ thị, quyết định, thông báo,... của các cơ quan có thẩm quyền (ủy ban nhân dân thành phố, Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội, Sở Lao động – Thương binh và Xã hội, các ban, ngành của thành phố có liên quan đến giáo dục và đào tạo) chú trọng 4 lĩnh vực chủ yếu sau:

- Các văn bản về chính sách và cơ chế quản lý giáo dục và đào tạo chung.
- Các văn bản thuộc lĩnh vực quản lý hoạt động đào tạo của trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề (tuyển sinh, kế hoạch, nội dung- chương trình, giáo viên, tài chính, thanh tra,...) Các văn bản thuộc lĩnh vực quản lý các cơ sở đào tạo ngoài công lập.
- Dạy nghề dân lập, trung tâm dạy nghề tư nhân, lớp dạy nghề tư nhân...).

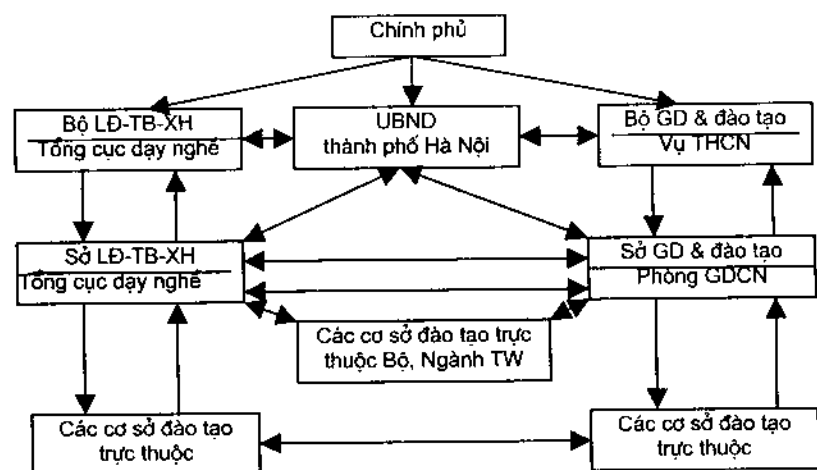
Các văn bản về công tác đào tạo bồi dưỡng giáo viên nghiên cứu khoa học – công nghệ.

Các văn bản pháp quy có tính lịch sự, có mối liên hệ chặt chẽ với nhau và liên quan đến nhiều đối tượng quản lý (cán bộ quản lý các cấp, giáo viên, học sinh các đối tượng

ngoài xã hội có liên quan,...). Cho nên cần có những nghiên cứu xã hội học, lấy ý kiến các đối tượng ở trong và ngoài nhà trường về các văn bản quản lý hiện hành, tác dụng của các văn bản, khả năng thực thi, những mặt được và chưa được để sửa đổi, bổ sung kịp thời để có cơ sở hoàn thiện các văn bản quản lý cần kết hợp với các nhóm chuyên gia về giáo dục, pháp luật, tài chính, chuyên môn,... trong quá trình hình thành các văn bản quản lý mới phù hợp với điều kiện mới, hoàn cảnh mới của đời sống xã hội và phát triển giáo dục và đào tạo của Thủ đô Hà Nội trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá.

c. Xây dựng và phát triển hệ thống thông tin quản lý về giáo dục và đào tạo trên địa bàn Thủ đô Hà Nội

Công tác quản lý chỉ có thể thực hiện trên cơ sở hình thành các kênh thông tin thường xuyên giữa các thành phần trong hệ thống quản lý giáo dục và đào tạo các cấp. Việc hình thành hệ thống quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo trên địa bàn cần làm rõ các vấn đề sau (xem hình 5).



3. Xây dựng các quy trình quản lý nhà nước về các hoạt động giáo dục - đào tạo trên địa bàn Hà Nội

Công tác quản lý nhà nước chỉ có thể thực hiện tốt và có hiệu quả nếu cơ quan quản lý hình thành được các quy trình quản lý thích hợp với từng chức năng, nhiệm vụ quản lý. Quy trình này được quy định với các trình tự hợp lý (các bước đi); vai trò, vị trí, trách nhiệm và quyền hạn của các thành phần quản lý. Trong quy trình bao gồm cả các bộ phận chức năng trong cơ quan quản lý; các cơ sở đào tạo, các cơ quan quản lý khác có liên quan. Có thể nói mỗi một chức năng, nhiệm vụ quản lý cần có một quy trình quản lý tối ưu, khoa học và khả thi phù hợp với thực tiễn để đảm bảo tính hiệu quả. Việc xây dựng quy trình quản lý và thực hiện quy trình một cách nghiêm túc nhưng linh hoạt là điều kiện quan trọng để đảm bảo tính hiệu quả quản lý cho từng nhiệm vụ quản lý.

- Quy trình quản lý hoạt động ở các cơ sở đào tạo.
- Quy trình quản lý công tác đào tạo - bồi dưỡng giáo viên.
- Quy trình quản lý các nguồn lực tài chính và cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo.
- Quy trình tuyển sinh và quản lý công tác giáo dục học sinh – sinh viên ở các cơ sở đào tạo.
- Quy trình kiểm tra đánh giá (thường xuyên hoặc theo chuyên đề).

Việc xây dựng các quy trình cần được thực hiện phù hợp với tính chất công tác quản lý, khung thể chế hiện hành và các điều kiện đảm bảo về thời gian, không gian, các nguồn lực vật chất, đội ngũ cán bộ....

4. Tăng cường công tác đào tạo - bồi dưỡng cán bộ quản lý các cấp

Công tác quản lý giáo dục - đào tạo nói chung và quản lý hệ thống đào tạo nhân lực nói riêng đòi hỏi phải có một đội ngũ các cấp (sở - phòng - trường) có đầy đủ những phẩm chất và năng lực cần thiết cho công tác này ở mức độ chung các cán bộ chủ chốt và các chuyên viên trong từng lĩnh vực quản lý. Thực tế hiện nay đội ngũ cán bộ quản lý đào tạo phần lớn là giáo viên được đào tạo chuyên môn ở trường sư phạm hoặc kỹ thuật nhưng chưa có nhiều kinh nghiệm thực tiễn trong quản lý cụ thể theo từng chức danh và nhiệm vụ được giao. Để làm tốt công tác quản lý cần thực hiện tốt công tác đào tạo- bồi dưỡng cán bộ quản lý các cấp về mọi mặt:

- Kiến thức và kỹ năng quản lý giáo dục - đào tạo.
- Kiến thức về quản lý ngành.
- Kiến thức hệ thống pháp luật, hành chính nhà nước.
- Các hiểu biết chung về kinh tế - văn hoá - xã hội
- Các kiến thức - kỹ năng về ngoại ngữ, tin học, đặc biệt cần có kế hoạch dài hạn trong việc chuẩn bị tuyển chọn, bồi dưỡng đội ngũ kế cận, tránh sự hẫng hụt về nguồn cán bộ quản lý.

5. Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá, thanh tra giáo dục

Công tác kiểm tra đánh giá là một khâu trọng yếu trong quy trình quản lý. Không có kiểm tra đánh giá tốt thì hiệu quả quản lý không cao. Công tác kiểm tra đánh

giá khách quan với phương pháp đánh giá khoa học sẽ góp phần thúc đẩy các hoạt động của toàn hệ thống và hoàn thiện từng bước cơ chế quản lý hệ thống cũng như ở từng cơ sở đào tạo. Chú trọng công tác thanh tra chuyên môn và các hoạt động, các thủ tục hành chính của cơ sở đào tạo theo tinh thần cải cách thủ tục hành chính hiện nay. Từng bước nghiên cứu ứng dụng hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo và các điều kiện đảm bảo chất lượng đào tạo các trường trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Kết luận

Cùng với quá trình phát triển kinh tế - xã hội của thủ đô Hà Nội, trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá hệ thống giáo dục - đào tạo thủ đô ngày càng phát triển cả về quy mô đào tạo, cơ cấu mạng lưới loại hình cơ sở đào tạo... Để đáp ứng yêu cầu mới của sự phát triển với yêu cầu chất lượng hiệu quả ngày càng cao, công tác quản lý đào tạo càng cần được quan tâm và đổi mới mọi mặt cả về nhận thức, quan điểm, cơ chế, chính sách cho đến cơ cấu tổ chức và vận hành hệ thống quản lý, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý. Làm tốt công tác quản lý đào tạo sẽ góp phần xây dựng và phát triển hệ thống đào tạo nhân lực của thủ đô trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá.

TÓM TẮT

Bài viết đề cập đến vai trò quản lý nhà nước đối với giáo dục

nghề nghiệp ở địa bàn Hà Nội

- Phân tích hiện trạng giáo dục nghề nghiệp ở Hà Nội và sự liên quan tới quá trình phát triển kinh tế

- Đưa ra những giải pháp để đạt được đúng vai trò của giáo dục nghề nghiệp ở Hà Nội

SUMMARY

The article mentions the role of state management for vocational education in Ha Noi area.

- Analyzing the state of vocational education and relating to the social economic in Ha noi

- Giving out some solutions to gain the right role of vocational education for Ha noi

PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM: MỘT SỐ VẤN ĐỀ NHÌN TỪ THỰC TRẠNG SỰ PHÂN BỐ SỐ NGƯỜI CÓ TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC Ở CÁC ĐỊA PHƯƠNG

**ĐẶNG QUỐC BẢO
TRƯƠNG THUYẾT HẰNG
ĐẶNG THANH HUYỀN**

Sự phân bố số người có trình độ từ đại học trở lên so với cư dân của một cộng đồng phản ánh một khía cạnh quan trọng về chất lượng nguồn nhân lực của cộng đồng. Người ta lập chỉ số "m".

$$m = \frac{\text{Số người có trình độ đại học}}{100.000 \text{ dân}}$$

Kinh tế học giáo dục, kinh tế lao động đều quan tâm chỉ số m. Chỉ số này khi xem xét trong mối tương quan với chỉ số phát triển con người (HDI) và chỉ số phát triển giáo dục (EI) của cộng đồng sẽ gợi mở một số vấn đề về đào tạo - phân bố - sử dụng sức lao động có chất lượng cao trong đời sống kinh tế-xã hội của cộng đồng.

Việc định lượng chỉ số m và xem xét tương quan của nó với các chỉ số khác giúp cho các cấp quản lý chính trị-kinh tế - xã hội - giáo dục của cộng đồng thấy được sự liên quan của ba phạm trù: cơ cấu kinh tế - xã hội, cơ cấu lao động-nhân lực, cơ cấu đào tạo và mạng lưới nhà trường bậc học cao của địa phương.

Dưới đây chúng ta tập trung vào xem xét thực trạng chỉ số m trên 61 tỉnh thành của nước ta, có đối chiếu với chỉ số phát triển con người HDI và chỉ số phát triển giáo dục EI. Từ đó có một số khuyến nghị về một số vấn đề phát triển giáo dục đại học hiện nay.

1. Thực trạng chỉ số " m " trên 61 tỉnh thành ở nước ta

Cuộc tổng điều tra dân số Việt Nam 1999 và gần đây được "Báo cáo phát triển con người Việt Nam 2001" (do Trung tâm Khoa học xã hội và Nhân văn quốc gia xây dựng) đã khắc hoạ bức tranh tổng quát về chỉ số m trên 61 tỉnh thành của nước ta như sau:

1.1. Có 12 tỉnh thành " m " ở mức A, là mức có từ 1 ngàn người có trình độ từ đại học trở lên so với mười vạn cư dân.

Đó là các tỉnh thành

Thứ hạng	Địa phương	m
1	Hà Nội	8965/100.000
2	Đà Nẵng	3506/100.000
3	Tp Hồ Chí Minh	3531/100.000
4	Hải Phòng	2286/100.000

5	Quảng Ninh	1800/100.000
6	Khánh Hoà	1644/100.000
7	Thái Nguyên	1642/100.000
8	Thừa Thiên – Huế	1540/100.000
9	Bà Rịa Vũng Tàu	1310/100.000
10	Bình Dương	1174/100.000
11	Phú Thọ	1161/100.000
12	Lâm Đồng	1028/100.000

1.2. Có 20 tỉnh thành “m” ở mức B, là mức có từ 700 đến 1000 người có trình độ từ đại học trở lên so với mười vạn cư dân.

Đó là các tỉnh:

Thứ hạng	Địa phương	m
13	Đồng Nai	901/100.000
14	Cao Bằng	956/100.000
15	Quảng Trị	944/100.000
16	Yên Bái	941/100.000
17	Long An	896/100.000
18	Thái Bình	842/100.000
19	Cần Thơ	884/100.000
20	Bắc Cạn	867/100.000
21	Ninh Bình	850/100.000
22	Hải Dương	828/100.000
23	Lạng Sơn	826/100.000
24	Nghệ An	797/100.000
25	Hoà Bình	793/100.000
26	Lào Cai	770/100.000
27	Nam Định	732/100.000
28	Quảng Bình	731/100.000

29	Tây Ninh	728/100.000
30	Gia Lai	722/100.000
31	Thanh Hoá	710/100.000
32	Hà Tây	709/100.000

1.3. Có 17 tỉnh thành “m” ở mức C, là mức có từ 500 đến 700 người có trình độ từ đại học trở lên so với mười vạn dân cư.

Đó là các tỉnh:

Thứ hạng	Địa phương	m
33	Kon Tum	693/100.000
34	Vĩnh Phúc	670/100.000
35	Hà Tĩnh	653/100.000
36	Bắc Ninh	641/100.000
37	Hưng Yên	638/100.000
38	Bắc Giang	608/100.000
39	Ninh Thuận	605/100.000
40	Bình Định	586/100.000
41	Tuyên Quang	584/100.000
42	Phú Yên	572/100.000
43	Đắc Lắc	563/100.000
44	Vĩnh Long	556/100.000
45	Quảng Ngãi	555/100.000
46	An Giang	555/100.000
47	Hà Giang	519/100.000
48	Quảng Nam	507/100.000
49	Sơn La	505/100.000

1.4. 12 tỉnh còn lại “m” ở mức D, là mức có dưới 500 người có trình độ đại học trở lên so với mười vạn cư dân.

Đó là các tỉnh:

Thứ hạng	Địa phương	m
50	Long An	488/100.000
51	Bạc Liêu	456/100.000
52	Bến Tre	499/100.000
53	Tiền Giang	439/100.000
54	Bình Thuận	414/100.000
55	Kiên Giang	391/100.000
56	Cà Mau	386/100.000
57	Đồng Tháp	363/100.000
58	Lai Châu	353/100.000
59	Bình Phước	332/100.000
60	Trà Vinh	322/100.000
61	Sóc Trăng	265/100.000

1.5. Tổng hợp theo vùng và toàn quốc

Vùng	m
Đồng bằng sông Hồng	2430/100.000
Đông Bắc	951/100.000
Tây Bắc	563/100.000
Bắc Trung Bộ	830/100.000
Duyên Hải Nam Trung Bộ	1045/100.000
Tây Nguyên	627/100.000
Đông Nam Bộ	1910/100.000
Đồng bằng sông Cửu Long	477/100.000
Toàn quốc	1265/100.000

2. Những vấn đề đặt ra

2.1. Số hiệu dẫn ra ở phần 1 ghi nhận từ năm 1999; dù hiện nay (2002) có trải qua hơn 2 năm, chắc chắn tình trạng này chưa có gì thay đổi đột biến ở nước ta.

Tính ra ở nước ta trong toàn quốc cứ 100 người dân mới có hơn 1 người có trình độ đại học (1,625).

Hà Nội nơi tốt nhất đạt gần 9 người/ 100 dân (8,965).

Sóc Trăng nơi thấp nhất tính ra phải 500 dân mới có hơn 1 người có trình độ đại học (0,265).

Mặt bằng về chỉ số m nhìn chung ở nước ta là thấp. Độ lệch các vùng: cao.

Ta không phát triển giáo dục đại học chạy theo số lượng hình thức, song chưa thể yên tâm với trạng thái đang có khi phát triển đất nước đi vào công nghiệp hoá, hiện đại hoá và xây dựng nền dân chủ xã hội chủ nghĩa.

2.2. Đi vào chiều sâu của sự kiện, chúng tôi thấy có một số điều bức xúc sau:

- Nếu so sánh m với HDI thì có những địa phương HDI ở mức cao ($HDI \geq 0,7$) lại chưa có m ở mức A.

Đó là các tỉnh:

Tỉnh	Chỉ số phát triển người HDI	m
Đồng Nai	0,714	961/100.000
Thái Bình	0,714	892/100.000
Hải Dương	0,711	828/100.000
Nam Định	0,700	732/100.000

- Tuy nhiên cũng có một số địa phương HDI ở mức thấp mà m lại có xu thế đi tới mức cao.

Có thể dẫn ra các tỉnh sau:

Tỉnh	Chỉ số phát triển con người HDI	m
Bắc Cạn	0,594	867/100.000
Cao Bằng	0,576	956/100.000
Lao Cai	0,559	770/100.000
Gia Lai	0,546	722/100.000

- Còn hiện tượng đáng lưu ý khác là có một số địa phương được gọi là “Đất hiếu học” (giàu tiềm năng về giáo dục, chỉ số phát triển giáo dục E_1 thường ở mức cao hơn 0,85, $E_1 \geq 0,85$), nhưng “m” lại ở trạng thái bình thường.

Có thể dẫn ra các tỉnh sau:

Tỉnh	Chỉ số phát triển con người HDI	m
Vĩnh Phúc	0,88	670/100.000
Hà Tĩnh	0,89	653/100.000
Bắc Ninh	0,87	641/100.000
Hưng Yên	0,87	638/100.000

3. Một số khuyến nghị

3.1. Xem xét trạng thái phát triển giáo dục đại học hiện nay, hệ thống thông tin quản lý giáo dục (EMIS) mới chỉ quan tâm chỉ số sinh viên trên một vạn dân. Thí dụ, chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 đưa ra mục tiêu “Nâng tỷ lệ sinh viên trên một vạn dân từ 118, năm học 2000-2001 lên 200 vào năm 2010”.

Chỉ số này là cần để xây dựng kế hoạch giáo dục, song lại chưa đủ để gắn kế hoạch giáo dục với kế hoạch nhân

lực, kế hoạch phát triển tổng thể kinh tế-xã hội cho mỗi địa phương.

Chúng tôi cho rằng cấp quản lý của các ngành giáo dục, lao động và kế hoạch trên phạm vi quốc gia và từng địa phương nên quan tâm đến chỉ số m và đặt chỉ số này trong tương quan với các chỉ số phát triển giáo dục, chỉ số, cơ cấu nhân lực. Từ các chỉ báo này sẽ xây dựng căn cứ cần thiết cho việc xác định mục tiêu phát triển kinh tế xã hội có tính hiện thực của mỗi địa phương.

3.2. Đặt chỉ số “ m ” trong tương quan với chỉ số phát triển con người HDI, cần lưu ý những tỉnh HDI cao mà “ m ” còn bình thường hoặc HDI thấp mà “ m ” lại có xu thế đi tới mức cao. Ở trường hợp thứ nhất (HDI cao, “ m ” bình thường), địa phương cần phải gia tăng được “ m ” có như vậy giá trị và thứ hạng HDI của địa phương mới ổn định và bền vững.

Như đã nêu ra, bốn tỉnh Đồng Nai, Thái Bình, Hải Dương, Nam Định phải có những biện pháp mạnh, nâng được số người có trình độ đại học trong cư dân địa phương. Những tỉnh thành khác: Bà Rịa - Vũng Tàu, Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Đà Nẵng, Hải Phòng, Bình Dương, Khánh Hoà, Quảng Ninh cần củng cố thành tựu đang có về “ m ”.

Ở trường hợp thứ hai (HDI thấp, “ m ” có xu thế ở mức cao), địa phương cần có biện pháp duy trì xu thế của “ m ” song phải có kế hoạch phát huy tác dụng của số nhân lực có trình độ học vấn cao phục vụ đắc lực cho phát triển kinh tế xã hội, góp phần có hiệu quả nâng giá trị HDI của địa phương.

Như đã nêu ra: Các tỉnh Bắc Cạn, Cao Bằng, Lào Cai, Gia Lai ở vào trường hợp này.

3.3. Đặt chỉ số m trong tương quan với chỉ số phát triển giáo dục (EI) cần lưu ý điều khiển sao cho hai chỉ số này tương thích nhau.

Một địa phương nào đó có EI ở mức cao song " m " lại ở trạng thái bình thường hoặc thấp thì điều đó chứng tỏ thanh niên của địa phương tốt nghiệp lớp 12 đi học đại học không muốn trở về quê hương làm việc hoặc là chính sách của địa phương chưa tạo ra sự thu hút cần thiết đối với người có trình độ đại học từ nơi khác đến làm việc. Đương nhiên bản thân địa phương phải có sự cải tiến, hoàn thiện chính sách sử dụng đãi ngộ nhân lực, có học vấn cao, mặt khác ngành giáo dục nên có sự chú ý ưu tiên mở hướng cao đẳng, đại học cộng đồng cho các địa phương này, đặc biệt các địa phương có khả năng thu hút các nguồn vốn đầu tư nước ngoài hoặc vốn đầu tư từ nơi khác đến.

Các tỉnh Vĩnh Phúc, Hà Tĩnh, Bắc Ninh, Hưng Yên thuộc vào trường hợp này. Một số tỉnh khác như Bắc Giang (608/100.000), Bình Định (586/100.000), Phú Yên (572/100.000), Vĩnh Long (556/100.000), Quảng Ngãi (555/100.000), An Giang (519/100.000), Quảng Nam (507/100.000) cũng phải có sự chú ý tương tự.

Bảng tổng hợp về số người có trình độ từ đại học trở lên trên 100.000 dân (m), về chỉ số phát triển con người (HDI), chỉ số phát triển giáo dục (EI) của 61 tỉnh thành.

Tỉnh thành	m	HDI	E _I
Hà Nội	8965	0,798	0,95
Đà Nẵng	3506	0,760	0,92
Tp. Hồ Chí Minh	3531	0,796	0,88
Hải Phòng	2286	0,733	0,90
Quảng Ninh	1800	0,700	0,88
Khánh Hoà	1644	0,707	0,84
Thái Nguyên	1642	0,660	0,88
Thừa Thiên-Huế	1540	0,658	0,81
Bà Rịa-Vũng Tàu	1310	0,835	0,85
Bình Dương	1174	0,726	0,85
Phú Thọ	1161	0,675	0,88
Lâm Đồng	1028	0,662	0,83
Đồng Nai	961	0,714	0,85
Cao Bằng	956	0,576	0,74
Quảng Trị	944	0,643	0,83
Yên Bái	941	0,612	0,79
Long An	896	0,686	0,81
Thái Bình	892	0,714	0,88
Cần Thơ	884	0,670	0,79
Bắc Cạn	867	0,594	0,80
Ninh Bình	850	0,663	0,88
Hải Dương	828	0,711	0,89
Lạng Sơn	826	0,628	0,83
Nghệ An	797	0,669	0,87
Hoà Bình	793	0,637	0,86
Lào Cai	770	0,559	0,66
Nam Định	732	0,700	0,88
Quảng Bình	731	0,642	0,85
Tây Ninh	728	0,666	0,81
Gia Lai	722	0,546	0,65
Thanh Hoá	710	0,659	0,86

Hà Tây	709	0,664	0,87
Kon Tum	693	0,534	0,71
Vĩnh Phúc	670	0,685	0,88
Hà Tĩnh	653	0,677	0,89
Bắc Ninh	641	0,680	0,87
Hưng Yên	638	0,691	0,87
Bắc Giang	608	0,632	0,85
Ninh Thuận	605	0,621	0,82
Bình Định	586	0,659	0,84
Tuyên Quang	584	0,621	0,82
Phú Yên	572	0,631	0,82
Đắc Lắc	563	0,647	0,84
Vĩnh Long	556	0,695	0,83
Quảng Ngãi	555	0,645	0,83
An Giang	555	0,653	0,75
Hà Giang	519	0,503	0,66
Quảng Nam	507	0,666	0,86
Sơn La	505	0,549	0,65
Long An	488	0,686	0,81
Bạc Liêu	456	0,649	0,77
Bến Tre	449	0,668	0,81
Tiền Giang	439	0,684	0,81
Bình Thuận	414	0,642	0,79
Kiên Giang	391	0,678	0,78
Cà Mau	386	0,682	0,81
Đồng Tháp	363	0,648	0,76
Lai Châu	353	0,486	0,50
Bình Phước	332	0,632	0,79
Trà Vinh	322	0,656	0,77
Sóc Trăng	265	0,654	0,77

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Tổng điều tra dân số và nhà ở Việt Nam*. Bản tổng hợp của Ủy ban Quốc gia Dân số Kế hoạch hoá gia đình biên soạn phối hợp với PRB Hoa Kỳ.

2. Báo cáo *phát triển con người Việt Nam 2001*. Trung tâm Khoa học xã hội và Nhân văn Quốc gia - Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội - 2001.

TÓM TẮT

Báo cáo làm sáng tỏ đặc trưng sự phân bố số người có trình độ đại học trong 100.000 cư dân cộng đồng. Chỉ số này phản ánh một khía cạnh của chất lượng nguồn nhân lực, nó có mối quan hệ với chỉ số phát triển giáo dục và chỉ số phát triển con người HDI. Kinh tế học giáo dục rất quan tâm đến chỉ số này. Phân tích vào hoàn cảnh Việt Nam, báo cáo chỉ ra:

a) Tính ra ở nước ta trong toàn quốc cứ 100.000 người dân mới có 1.625 người có trình độ đại học.

b) Hà Nội nơi tốt nhất đạt 8.965 người/100.000 dân.

c) Sóc Trăng nơi thấp nhất đạt 265 người/100.000 dân.

Như vậy ở Việt Nam chỉ số này còn ở mức thấp, lại có sự chênh lệch cao.

Báo cáo đưa ra khuyến nghị cần có những biện pháp nâng được chỉ số này và làm cho nó có thực chất trong đời sống kinh tế - xã hội. Báo cáo cũng đề xuất các giải pháp để các cấp quản lý các ngành giáo dục, lao động và kế hoạch trên phạm vi quốc gia và địa phương phối hợp với nhau trong việc nâng cao chỉ số người có trình độ đại học trong đội ngũ lao động và trong cư dân cộng đồng.

SUMMARY

Distributive characteristics of people who are graduated of 100.000 resident communities are cleared by report. It reflects the human resources quality and related to Education Development Index and Human Development Index. These indexes are very considered by education economic. To analyzing context of Vietnam, the article shows:

Figured out 1.625 graduated of 1000.000 residents whole the country

Highest is Hanoi with 8.965 of 1000.000 people

Smallest is Soc Trang with 265/1000.000 people

So that, these indexes are largely unbalanced and low in Viet Nam. Article recommends need to be have solutions to improve and available of these indexes for social- economic. It also gives out ways for the managements of education, labour and planning at the nationwide and locals to coordinate in order to increasing the graduated in labour forces and community.

KẾ HOẠCH HOÁ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC VỚI VẤN ĐỀ QUYỀN TỰ CHỦ VÀ TỰ CHỊU TRÁCH NHIỆM CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY Ở NƯỚC TA

PHAN TÙNG MẬU

Kế hoạch hóa là một trong những công cụ chủ yếu của công tác quản lý. Trong điều kiện chuyển đổi nền kinh tế sang cơ chế thị trường hiện nay ở nước ta, thì công tác kế hoạch hoá dường như bị xem nhẹ, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Mặc dầu, trong thời gian gần đây đã có chú ý đến, song công tác lập kế hoạch phát triển giáo dục vào đào tạo vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ và có hệ thống cả về lý luận cũng như thực tiễn, còn nhiều vấn đề bất cập, quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục và đào tạo, đặc biệt là ở các trường đại học vẫn chưa được cải thiện, chưa phù hợp với nền kinh tế đang chuyển đổi. Do đó, việc xem xét vấn đề tự chủ và tự chịu trách nhiệm đối với các cơ sở giáo dục và đào tạo, đặc biệt là trong công tác kế hoạch hoá là yêu cầu cấp thiết đối với công tác quản lý phát triển giáo dục và đào tạo ở nước ta hiện nay.

1. Quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học và kế hoạch hoá phát triển giáo dục - đào tạo

Có thể hiểu khái niệm *tự chủ là tự mình có quyền và có thể kiểm soát được những công việc của mình*. Trong điều kiện kinh tế thị trường hiện nay ở nước ta, đào tạo của các trường đại học cũng chịu sự tác động của các quy luật trong cơ chế thị trường, đặc biệt là quy luật cung cầu, quy luật giá trị... Trường đại học đào tạo không chỉ đáp ứng nhu cầu nhân lực cho khu vực nhà nước mà phải đáp ứng nhu cầu mọi thành phần kinh tế của nền kinh tế quốc dân và đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân. Để thực hiện mục tiêu đó trường đại học phải thực sự có quyền tự chủ trong công tác đào tạo. Đào tạo không chỉ theo kế hoạch Nhà nước, mà còn đào tạo theo hợp đồng với các tổ chức sử dụng lao động, đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân với khả năng của nhà trường, (trường đại học được *mở rộng chỉ tiêu tuyển sinh theo khả năng của trường*). Để đảm bảo chất lượng đào tạo và công bằng xã hội, trường đại học phải tự chịu trách nhiệm của mình, đó là trách nhiệm với xã hội và trách nhiệm với nội bộ nhà trường. Có thể nói, quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm là hai mặt thống nhất trong mọi hoạt động của một trường, tự chủ là tiền đề để đảm bảo hiệu quả và hiệu suất cao, còn tự chịu trách nhiệm là cơ sở để đảm bảo chất lượng và công bằng xã hội trong đào tạo.

Trong điều kiện của nền kinh tế thị trường, trường đại học là một loại hình doanh nghiệp đặc biệt, sản xuất

ra loại hàng hoá đặc biệt. Nhà trường hoạt động “sản xuất nguồn nhân lực” trong nền kinh tế thị trường cũng như mọi hoạt động doanh nghiệp khác phải được tự chủ trong “sản xuất” và phải chịu trách nhiệm về “sản phẩm” của mình.

Muốn tiến hành đào tạo thì bản thân nhà trường phải thực sự coi kế hoạch hoá là công cụ chủ yếu của công tác quản lý của nhà trường, tiến hành xây dựng kế hoạch và thực hiện theo kế hoạch đã đề ra. Có thể nói, thực hiện tốt công tác kế hoạch hoá là cơ sở quan trọng để phát huy quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học.

Trong thời gian qua, công tác kế hoạch hoá phát triển giáo dục và đào tạo đã được chú ý, trong đó vấn đề tự chủ và tự chịu trách nhiệm của trường đại học đã được đề cập, song vẫn ở mức độ ban đầu, chưa thoát khỏi cơ chế kế hoạch hoá tập trung, bao cấp, tư duy của người làm kế hoạch phát triển giáo dục và đào tạo từ cấp quản lý vĩ mô đến cơ sở đào tạo vẫn còn mang nặng cơ chế cũ, sợ trách nhiệm, thiếu năng động. Trong công tác kế hoạch hoá chưa phân định rõ vai trò quản lý của nhà nước và vai trò thực thi của các cơ sở đào tạo trong việc thực hiện quyền chủ động và tự chịu trách nhiệm của các cơ sở đào tạo. Điều 55 Luật Giáo dục mới chỉ ghi là khung, còn mức độ tự chủ chưa được quy định cụ thể, chưa có các điều khoản, các văn bản dưới luật để hướng dẫn thực hiện. Do vậy, việc thực thi các chính sách của nhà nước trong việc đào tạo vẫn còn bị ách tắc, đào tạo vẫn chưa đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế xã hội và nhu cầu học tập của nhân dân, chất

lượng vẫn chưa được nâng lên mà nguy cơ ngày càng suy giảm. Nghị quyết Trung ương 2 khóa VIII ghi rõ: "Cơ chế quản lý của ngành giáo dục - đào tạo chưa hợp lý, có tình trạng vừa ôm đồm sự vụ, vừa buông lỏng chức năng quản lý nhà nước, chưa thực hiện tốt sự quản lý thống nhất giữ vững kỷ cương trong công tác giáo dục, đồng thời chưa phát huy quyền chủ động và trách nhiệm của địa phương và nhà trường"¹.

2. Định hướng trong giai đoạn tới

2.1. Đối với cấp quản lý vĩ mô

Để đảm bảo quyền chủ động và trách nhiệm cho cơ sở đào tạo nói chung và các trường đại học nói riêng, trước hết, trong công tác kế hoạch hoá phải tạo mọi cơ hội, thực sự "giao" quyền chủ động và nâng cao trách nhiệm của cho cơ sở đào tạo trong quá trình thực hiện kế hoạch.

Trong điều kiện của nền kinh tế thị trường, Nhà nước cần tăng cường công tác dự báo và kế hoạch hoá sự phát triển giáo dục. Đưa giáo dục vào quy hoạch tổng thể phát triển kinh tế - xã hội của cả nước và của từng địa phương. Có chính sách điều tiết quy mô và cơ cấu đào tạo phù hợp nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, khắc phục tình trạng mất cân đối hiện nay. Gắn đào tạo với sử dụng. Song không phải thực hiện kế hoạch hoá trực tiếp như trong

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: Văn kiện Hội nghị lần thứ hai Ban Chấp hành Trung ương khoá VIII, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1997, tr.25-26.

điều kiện của kế hoạch hoá tập trung, mà thực hiện kế hoạch hoá gián tiếp, các cơ sở đào tạo tự xác định kế hoạch của mình, Nhà nước không trực tiếp giao kế hoạch, mà thực hiện quản lý thông qua các chính sách tài chính (các biện pháp kinh tế) và các quy định pháp luật. Để thực hiện được vấn đề đó, Nhà nước cần xây dựng kế hoạch tổng thể để định hướng phát triển trong thời gian dài, đồng thời, ban hành các định mức kinh tế, kỹ thuật cần thiết và những quy định cụ thể, cũng như thống nhất phương pháp, quy trình xây dựng kế hoạch hướng dẫn các cơ sở đào tạo thực hiện. Có thể nói trong kế hoạch hoá phát triển giáo dục đào tạo, thì vấn đề tuyển sinh là một nhiệm vụ quan trọng đầu tiên, xác định được quy mô đào tạo là cơ sở quan trọng để xây dựng các giải pháp khác đáp ứng yêu cầu đào tạo của nhà trường.

Trong thời gian qua, Nhà nước trực tiếp giao chỉ tiêu quy mô đào tạo, chỉ tiêu tuyển sinh cho các trường đại học không chỉ hệ chính qui, mà đặc biệt là hệ tại chức, các trường được duyệt chỉ tiêu đến từng lớp một, điều này tỏ ra không chỉ bất hợp lý vì hạn chế quyền tự chủ về quy mô, mà còn hạn chế cả việc tổ chức và quản lý học sinh chính của từng trường. Để thực hiện quản lý ở tầm vĩ mô, Nhà nước nên quy định cụ thể, ban hành các định mức, tiêu chí cụ thể phản ánh năng lực đào tạo (chẳng hạn tỷ lệ học sinh/giáo viên, cơ cấu trình độ giáo viên, diện tích nhà ở, diện tích giảng đường/học sinh)... để nhà trường tự xác định quy mô đào tạo của mình. Nhà nước cần ban hành các văn bản quy định về phương pháp xây dựng kế hoạch, thống nhất phương pháp xác định nhu cầu đào tạo,

phương pháp xác định quy mô đào tạo, quy mô tuyển sinh, và các kế hoạch khác, ...hướng dẫn cụ thể cho các cơ sở đào tạo thực hiện việc xây dựng kế hoạch của mình phù hợp với năng lực đào tạo và đáp ứng nhu cầu xã hội theo định hướng của Nhà nước. Như vậy, kế hoạch đào tạo của nhà trường phải phản ánh đúng sự cân đối giữa nhu cầu và khả năng của nhà trường và thấy rõ trách nhiệm pháp lý của nhà trường. Căn cứ vào các định mức đó Nhà nước thực hiện kiểm tra, thanh tra việc xây dựng kế hoạch và tình hình thực hiện kế hoạch đã đề ra của nhà trường và có biện pháp cụ thể về tình hình thực hiện kế hoạch của nhà trường.

2.2. Đối với các trường đại học

Để đảm bảo quyền tự chủ của mình, việc quản lý của nhà trường phải dựa trên công tác kế hoạch hoá đào tạo. Kế hoạch hoá giáo dục và đào tạo, với nghĩa rộng nhất là áp dụng sự phân tích hệ thống và hợp lý các quá trình phát triển giáo dục với mục đích làm cho giáo dục đạt được kết quả và hiệu quả hơn phù hợp với yêu cầu và nhiệm vụ của người học và xã hội đặt ra theo định hướng của Nhà nước trong một giai đoạn nhất định.

Việc xây dựng kế hoạch đào tạo của nhà trường, như đã nêu ở trên, căn cứ vào định hướng chung của Nhà nước, nhà trường tiến hành dự báo nhu cầu về đội ngũ cán bộ theo chuyên ngành mà trường đào tạo trong toàn bộ nền kinh tế quốc dân, hoặc khu vực mà trường chịu trách nhiệm đào tạo, đồng thời, xuất phát từ việc phân tích năng lực đào tạo của nhà trường để tiến hành xác định quy mô

đào tạo trong từng giai đoạn nhất định (5 năm và hàng năm, đối với giáo dục đào tạo đại học thì kế hoạch 5 năm là chính, còn kế hoạch hàng năm nhằm điều chỉnh và bổ sung cho việc thực hiện kế hoạch 5 năm của nhà trường). Việc xác định nhu cầu đào tạo và quy mô đào tạo của nhà trường phải tuân theo các phương pháp và các tiêu chuẩn định mức do Nhà nước quy định.

Đối với giáo dục đại học, thì tuyển sinh là một trong những vấn đề bức xúc nhất. Để giải quyết vấn đề đó, về lâu dài có thể, và cần thiết chấp nhận có một phổ chất lượng đào tạo đối với các loại hình đào tạo và các loại trường đào tạo khác nhau (đại học ở địa phương, đại học cộng đồng, đại học khu vực và đại học quốc gia) để phân luồng tuyển sinh đại học trên cơ sở kết quả thi tốt nghiệp phổ thông trung học. Các trường có trách nhiệm tổ chức tuyển sinh chính xác, công bằng và công khai.

Các trường đại học có quyền chủ động trong việc xác định chỉ tiêu tuyển sinh hàng năm theo các tiêu chuẩn, định mức... của Nhà nước quy định, nhằm đạt quy mô đào tạo theo kế hoạch nhà trường đã xây dựng. Chính sách tuyển sinh có thể phụ thuộc vào vị thế và uy tín của nhà trường ở trong và ngoài nước, sự cam kết và chấp nhận kết quả học tập của học sinh ở các trường trung học, sự cam kết khuyến khích người học lớn tuổi và những nhóm thiệt thòi trong xã hội. Trong cơ chế thị trường, các trường đại học hoạt động cung cấp các dịch vụ. Sinh viên (hay người tài trợ) trả phí cho các dịch vụ mà nhà trường cung cấp cho họ. Chất lượng dịch vụ phải thể hiện trách nhiệm của nhà trường trước Nhà nước và người sử dụng dịch vụ đó.

Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi hy vọng nêu ra vấn đề xác định quy mô đào tạo trong công tác kế hoạch hoá nhằm đảm bảo tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm của trường đại học. Đó là một nội dung quan trọng đầu tiên để nhà trường đại học từng bước thực hiện quyền chủ động và chịu trách nhiệm trong hoạt động đào tạo của mình. Còn những vấn đề khác như tự chủ về mặt tài chính, về đội ngũ cán bộ công chức, đội ngũ giảng viên nhà trường, về cơ sở vật chất v.v... cần phải tiếp tục nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Văn kiện Hội nghị lần thứ 2 Ban Chấp hành Trung ương Đảng, khoá VIII, Nxb. Chính trị quốc gia, 1997.
2. Chiến lược Phát triển giáo dục 2001 – 2010, Nhà xuất bản Giáo dục, 2002.
3. Phan Tùng Mậu: Những giải pháp đổi mới công tác lập kế hoạch phát triển giáo dục và đào tạo hiện nay ở nước ta, B2002 - 07.
4. Kỷ yếu hội thảo "Quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học và cao đẳng", Viện nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Hà Nội, năm 2000

TÓM TẮT

Trên cơ sở làm rõ mối quan hệ về quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm, cũng như vai trò kế hoạch hoá trong việc thực hiện quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học, báo

cáo đưa ra khuyến nghị về quyền chủ động và tự chịu trách nhiệm của các cơ sở đào tạo phải được thể hiện trên thực tế, mà trước hết là trong việc xây dựng và thực hiện kế hoạch. Đồng thời, báo cáo làm rõ trách nhiệm của các cơ quan quản lý vĩ mô và trách nhiệm của các cơ sở đào tạo về việc phát huy quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học trong việc xây dựng và thực hiện kế hoạch đào tạo ở điều kiện kinh tế thị trường của nước ta hiện nay.

SUMMARY

Based on clearly analyses of self-governance and self-responsibility and their roles for higher institutions, article gives out recommendations of institution's self-governance and self-responsibility that must be realized and the implementation and planning is first of all. And, article clearly showed macro scope institution's responsibilities for self-governance and self-responsibility of organizing and implementing training plan at market economic of our country nowadays.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠO NGUỒN NHÂN LỰC CÓ TRÌNH ĐỘ CAO PHỤC VỤ PHÁT TRIỂN KINH TẾ - XÃ HỘI ĐẤT NƯỚC

PHẠM LÊ PHƯƠNG

Thế giới đã bước vào thế kỷ XXI - thế kỷ của nền kinh tế tri thức. Trong các nước OECD, kinh tế tri thức đã chiếm hơn 50% GDP. Để thích nghi với xu thế này, các nước nói trên đã chú trọng đầu tư phát triển nguồn nhân lực, đặc biệt là nâng cao nhân tố trí lực thông qua giáo dục - đào tạo. Theo số liệu thống kê, 13% dân số của các nước này trong độ tuổi từ 25-64 có trình độ đại học, riêng Mỹ và Hà Lan tỷ lệ này đạt tới 20%. Xét về cơ cấu lao động, 60-70% lực lượng lao động của các nước này là công nhân trí thức - Công nhân "cổ trắng" (tức là những người làm việc trong các doanh nghiệp mà khoa học và sản xuất là một thể thống nhất, không phân biệt phòng thí nghiệm với công xưởng và công nhân vừa nghiên cứu vừa sản xuất).

Trên con đường công nghiệp hoá, hiện đại hoá của mình, Việt Nam phải đồng thời thực hiện hai nhiệm vụ:

Chuyển biến từ nền kinh tế nông nghiệp sang nền kinh tế công nghiệp và tận dụng cơ hội “đi tắt đón đầu” để đi thẳng vào những ngành sử dụng công nghệ cao của nền kinh tế tri thức. Và “Phát triển giáo dục - đào tạo là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá; là điều kiện để phát huy nguồn lực con người – yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững”, trong đó giáo dục đại học là một bộ phận cấu thành quan trọng.

Việc thực hiện những chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về giáo dục - đào tạo, coi *giáo dục - đào tạo là quốc sách hàng đầu* đã tạo được những thành tích đầy ấn tượng, đặc biệt là từ khi *Đổi mới* của nền giáo dục Việt Nam. Giáo dục đại học nói riêng đã đạt được những thành tựu đáng kể:

- Hệ thống các cơ sở giáo dục cao đẳng, đại học tăng mạnh bất chấp những nỗ lực tập trung các cơ sở này và phân bố hầu như khắp các vùng trong cả nước, đa dạng về loại hình sở hữu từ 102 trường (1989-1990) lên tới 178 trường (2 đại học quốc gia, 3 đại học vùng, 69 đại học và phân hiệu đại học, 104 cao đẳng, trong đó 151 trường công lập, 5 bán công và 17 dân lập năm 2000-2001).

- Số lượng sinh viên tăng đáng kể từ 160,2 ngàn (1991) lên 918,2 ngàn (2000), trong đó số sinh viên các trường ngoài công lập chiếm khoảng 11,4%. Sự gia tăng sinh viên đặc biệt mạnh từ sau năm 1995 và với tốc độ cao. Tốc độ tăng bình quân thời kỳ 1991-1995 là 20,6%/năm và đạt 16,4% (1996-2000). Do đó, tỷ lệ sinh viên/1 vạn dân dù còn kém các nước trong khu vực nhưng đã tăng gấp 6,2 lần

từ 19 (1990) lên 118 sinh viên/1 vạn dân (2000).

- Đội ngũ cán bộ giảng dạy tăng cả về số và chất lượng từ 20871 giảng viên (1990) lên 32205 giảng viên (2000) với 4,5% Giáo sư và Phó giáo sư; 14,16% Tiến sĩ và 25% Thạc sĩ.

Giáo dục cao đẳng, đại học cùng với hệ thống giáo dục cả nước góp phần vào:

- Nâng cao trình độ học vấn, trình độ chuyên môn kỹ thuật của dân cư, nguồn nhân lực. Trình độ học vấn của nguồn nhân lực tương đối khá với số năm đi học bình quân là 7,3 năm, trong đó số người thuộc nhóm tuổi 18-34, lực lượng lao động trẻ, có số năm học bình quân là 9,5 năm, đứng thứ 2 trong khối ASEAN. Đội ngũ trí thức (nguồn nhân lực có trình độ cao đẳng, đại học trở lên) tăng 1,75 lần (từ 741 ngàn – 1989 lên khoảng 1,3 triệu năm 2000).

- Góp phần thúc đẩy tăng trưởng (bình quân 7,4%/năm giai đoạn 1991-2000) và chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu phân công lao động. Theo đánh giá của các nhà kinh tế, yếu tố lao động đóng góp vào khoảng 60-65% sự tăng trưởng GDP. Các kết quả tính toán mới đây cho thấy đóng góp của đào tạo nhân lực vào tăng trưởng GDP giai đoạn 1996-2000 (0,73-1,39%) cao hơn giai đoạn 1991-1995 (0,39-0,73%). Tuy nhiên, sự tăng trưởng trong thời gian nói trên chưa cho thấy sự đóng góp một cách rõ rệt của lao động có trình độ cao và sự chuyển dịch cơ cấu lao động (theo việc làm, ngành nghề, trình độ) còn chậm chạp.

- Nâng cao chất lượng con người. Theo Báo cáo phát triển con người – UNDP 2001, chỉ số phát triển con người

(HDI) đã tăng từ 0,58 (1985) lên 0,671 (1998, xếp thứ 108/174 nước) và đạt 0,688 (xếp 109/173 – 2000, xếp thứ 6 trong khối ASEAN).

Thực tiễn phát triển của hệ thống giáo dục cao đẳng và đại học, những mục tiêu đặt ra cho toàn ngành giáo dục, trong đó có những mục tiêu cụ thể cho giáo dục cao đẳng, đại học trong Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2010 nhằm thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế – xã hội 10 năm 2001 – 2010 đã được thông qua tại Đại hội lần thứ IX của Đảng trong bối cảnh phát triển cực nhanh của khoa học – công nghệ và xu thế hội nhập (trong cạnh tranh) của thế giới ngày nay, cho phép xác định khuôn khổ những thách thức đặt ra đối với sự phát triển hệ thống giáo dục cao đẳng, đại học.

1. Quan hệ giữa số lượng và chất lượng giáo dục cao đẳng, đại học

Tốc độ tăng quy mô mang tính tự phát và quá cao trong thời gian vừa qua đã:

- *Phá vỡ thế cân đối cần thiết hiện tại giữa các bậc học cao đẳng, đại học với trung học chuyên nghiệp và dạy nghề - “ thừa thầy, thiếu thợ ”.* Trong giai đoạn 1990-1999, quy mô giáo dục cao đẳng, đại học tăng 6,4 lần thì của trung học chuyên nghiệp chỉ tăng 1,4 lần và dạy nghề chính quy là 1,5 lần. Nghĩa là cứ 10 sinh viên cao đẳng, đại học thì chỉ có 3 học sinh trung học chuyên nghiệp và 2 công nhân kỹ thuật (công nhân kỹ thuật).

- Tăng quy mô vượt quá khả năng của hệ thống đảm bảo chất lượng:

- Cơ sở vật chất vốn vừa thiếu, nghèo và lạc hậu lại có xu hướng ngày càng giảm do tốc độ tăng quy mô quá cao. Các loại thiết bị cho giảng dạy, học tập, thực tập vừa thiếu, vừa lạc hậu so với thực tiễn sản xuất kinh doanh.

- Đội ngũ cán bộ giảng dạy không tăng theo kịp tăng quy mô sinh viên dẫn đến tình trạng quá tải. Bình quân, số lượng sinh viên cao đẳng, đại học trên một giáo viên tăng từ 6,9 người (1990) lên 19 người (1995) và 30 người (1999). Đặc biệt, có những nhóm trường tỷ lệ nói trên rất cao: 71 (nhóm trường kinh tế – luật); 51 (nhóm trường khoa học xã hội); 31 (nhóm trường khoa học tự nhiên) trong khi định mức chung là 8 sinh viên / 1 cán bộ giảng dạy. Giáo viên phải dạy nhiều, phải làm những công việc không liên quan gì tới chuyên môn để tăng thu nhập nên không còn thời gian để nghiên cứu nâng cao trình độ chuyên môn.

- Chi phí đơn vị (chi thường xuyên / 1 sinh viên quy chuẩn) thực tế ngày càng giảm và chỉ bằng 30% định mức ngân sách.

Mặc dù ngân sách nhà nước cho giáo dục tăng liên tục từ 9-10% (1995) lên 15% (2000) và mức chi hướng dẫn của Bộ Tài chính cho 1 sinh viên bình quân tăng từ 5 triệu đồng (1995) lên 6 triệu đồng (từ 1996 tới nay) song do quy mô đào tạo ngoài chỉ tiêu tăng nhanh với mức thanh toán không đủ chi phí đào tạo dẫn tới mức chi thực tế / 1 sinh viên rất thấp và có xu hướng giảm dần: từ 2,1 triệu đồng (1996), 1,74 triệu đồng (1997) và 1,83 triệu đồng (1998). Chi phí này năm 1998 giảm 24% so với 1996 (giá so sánh). Điều này đã ảnh hưởng lớn tới chất lượng đào tạo.

Tuy hiện tại, hệ thống giáo dục cao đẳng, đại học đang có sự mất cân đối nghiêm trọng, song vẫn cần tiếp tục tăng số lượng sinh viên do nâng *tỷ lệ sinh viên / 1 vạn dân từ 118 (2000) lên 200 (2010)* – mục tiêu rõ ràng trong chiến lược phát triển giáo dục. Trong khi việc mở rộng hệ thống chính quy hiện có gặp khó khăn về ngân sách và sự phát triển của khu vực tư nhân còn khiêm tốn, đồng thời phải “Ưu tiên nâng cao chất lượng đào tạo nhân lực, đặc biệt chú trọng nhân lực khoa học – công nghệ trình độ cao, cán bộ quản lý, kinh doanh giỏi... trực tiếp góp phần nâng cao sức cạnh tranh của nền kinh tế...” *thì việc thực hiện mục tiêu nói trên tiếp tục tăng sức ép lên hệ thống giáo dục đại học.*

2. Quan hệ giữa quy mô đào tạo với phát triển kinh tế

Quan hệ giữa quy mô đào tạo với kinh tế, xã hội và văn hoá, trước hết là “... phục vụ thiết thực cho sự phát triển kinh tế – xã hội của đất nước; của từng vùng; từng địa phương; hướng tới một xã hội học tập...”.

Quy mô đào tạo cao đẳng, đại học tăng nhanh song chưa đáp ứng được nhu cầu học tập của nhân dân và đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội; cơ cấu ngành, nghề, vùng/ miền chưa hợp lý.

Sự phân bố hệ thống các cơ sở giáo dục cao đẳng, đại học chưa hợp lý, chưa tương ứng với phân bố dân cư và yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội các vùng. Năm 2000, vùng Đồng bằng sông Hồng với 21,9% dân số cả nước nhưng chiếm tới 40,5% tổng số trường cao đẳng, đại học; các chỉ

tiêu trên ở vùng Đông Nam Bộ là 15,5% và 24,7%; đồng bằng sông Cửu Long là 21,1% và 7,4%; Tây Nguyên là 5,5% và 2,1%; Bắc Trung Bộ là 13,0% và 6,8%...

Mặc dù quy mô đào tạo tăng nhanh nhưng số người được đào tạo mới chỉ chiếm 14,3% tổng dân số trong độ tuổi 18-24. Do đó, còn hơn 85% thanh niên trong độ tuổi lao động không được đào tạo khi tham gia vào thị trường lao động. Số lao động có trình độ cao đẳng, đại học trở lên chiếm khoảng 21,7% tổng số lao động được đào tạo nhưng chỉ chiếm tỷ lệ rất nhỏ trong lực lượng lao động 3,4% (2000).

Do sự phân bố hệ thống trường không đều và phần lớn sinh viên sau khi tốt nghiệp không muốn về nhận công tác ở nông thôn, vùng núi, vùng sâu, xa làm cho chất lượng của lực lượng lao động trên các vùng có sự chênh lệch lớn.

Phân bố lao động có trình độ cao đẳng, đại học theo vùng

Đơn vị: %

Các vùng	SVTN về nhận công tác	LĐ đã qua đào tạo		LĐ qua đào tạo so với LLLĐ
		Tổng số	Trong đó: CD, ĐH	
Cả nước	100	100	100	15,5
Miền núi và trung du phía bắc	12	15,2	12,4	13,2
Đồng bằng sông Hồng	39	27,3	28,7	20,9
Bắc Trung Bộ	12	11,2	8,1	13,7

Duyên hải Nam Trung Bộ	10	8,1	9,6	14,7
Tây Nguyên	2	3,1	3,6	12,8
Đông Nam Bộ	18	21,4	26,7	21,0
Đồng bằng sông Cửu Long	7	13,7	10,8	10,0

Cơ cấu ngành nghề đào tạo còn bất hợp lý, mang tính tự phát, chưa phù hợp và đáp ứng nhu cầu nhân lực cho sự nghiệp phát triển kinh tế – xã hội của đất nước, của từng vùng dẫn tới tình trạng “ thừa, thiếu ” giả tạo.

Sự mất cân đối nghiêm trọng giữa các cấp đào tạo (cao đẳng, đại học/trung học chuyên nghiệp/công nhân kỹ thuật) trong thời gian qua đã dẫn tới cơ cấu chất lượng của lực lượng lao động biến đổi theo chiều hướng xấu đi: 1/2,25/7,1 (1979) còn 1/1,68/2,3 (1989) và 1/1,2/2 (hoặc 1/1,2/3,5 nếu tính cả số dạy nghề ngắn hạn - 2000).

Những mâu thuẫn trong phát triển giáo dục cao đẳng, đại học nói trên trong mối tương quan với các cấp đào tạo khác (trung học chuyên nghiệp và dạy nghề), tính kém thiết thực trong giáo dục cao đẳng, đại học đã và đang gây ra hậu quả xấu đối với sự phát triển chung của cả nước.

Chất lượng đào tạo thấp + sự “thừa, thiếu” cơ cấu (ngành, nghề, vùng/ miền) → thất nghiệp.

Theo điều tra sơ bộ, trong vài năm gần đây, tỷ lệ sinh viên ra trường chưa có việc làm khoảng 60%, trong số tìm được việc làm thì hơn 30% làm việc trái với chuyên môn được đào tạo; tỷ lệ có việc làm của sinh viên tốt nghiệp những trường có uy tín thấp hơn nhiều so với sinh viên ở

những trường khu vực (Đại học Y Hà Nội là 36,36% trong khi Đại học Y Thái Nguyên là 73,47% và 93,86% ở Đại học Y Thái Bình).

Theo kết quả điều tra lao động – việc làm 2000, tỷ lệ thất nghiệp của lao động có trình độ cao đẳng, đại học trên cả nước không thay đổi so với 1996 (4,5%), song số lượng tuyệt đối đã tăng lên gấp 1,28 lần. Vùng đồng bằng sông Hồng có tỷ lệ thất nghiệp lớn nhất (5,63%) và chiếm tỷ trọng lớn nhất so với cả nước (42,5%). Đồng bằng sông Hồng là nơi có mật độ trường cao đẳng, đại học dày đặc nhất và cũng là vùng thể hiện rõ nhất sự “lãng phí chất xám”, tiếp đến là vùng Đông Nam Bộ (26,9%). Các ngành có tỷ lệ thất nghiệp cao nhất là khách sạn, du lịch, thể thao (13,96%), máy tính (12,66%), nghệ thuật (7,03%), khoa học xã hội (5,49%); kinh doanh và quản lý (4,93%)...

Thất nghiệp của lao động có trình độ cao đẳng, đại học cao hơn số thất nghiệp của lao động có trình độ khác và có xu hướng ngày càng tăng: từ 22,9% tổng số thất nghiệp của lao động qua đào tạo (1996) lên 34% (2000).

Sự biến động của thị trường việc làm do việc ứng dụng những thành tựu khoa học – công nghệ vào sản xuất rất nhanh chóng, đặc biệt là sự thay đổi trong chức năng của mỗi lao động dẫn tới *khái niệm về năng lực thay thế cho khái niệm trình độ*. Vì vậy, đảm bảo tính thiết thực trong đào tạo cũng có nghĩa là quan tâm tới việc “ dạy cách học tập ” cho người được đào tạo (đòi hỏi phải thay đổi nội dung và phương pháp giảng dạy) để họ chuẩn bị cho mình hành trang bước vào xã hội tri thức. Và do đó, mục tiêu thiết thực và chất lượng gắn bó mật thiết với nhau.

3. Đảm bảo công bằng xã hội trong tiếp cận và hưởng thụ dịch vụ giáo dục cao đẳng, đại học

Khả năng tiếp cận tới hệ thống giáo dục cao đẳng, đại học của dân cư không chỉ phụ thuộc vào sự phân bố hệ thống mà chủ yếu phụ thuộc vào mức sống dân cư (thu nhập của hộ gia đình) và trình độ phát triển kinh tế – xã hội nói chung.

Các số liệu điều tra mức sống dân cư (VLSS) 1993-1994 và 1997-1998 đều cho thấy: Các vùng có trình độ phát triển cao hơn và các nhóm dân cư giàu hơn đều có tỷ lệ đi học ở độ tuổi 18-24 cao hơn so với các vùng kém phát triển và các nhóm dân cư nghèo hơn. Chỉ số nói trên cao nhất ở vùng đồng bằng sông Hồng (2,9% và 16,73%) và Đông Nam Bộ (5,65% và 15,09%); thấp nhất là Tây Nguyên (0% và 1,97%) và đồng bằng sông Cửu Long (1,47% và 5,88%), vùng núi và trung du Bắc Bộ (1,89% và 5,42%). Tỷ lệ đi học ở thành thị cao gấp 4 lần nông thôn (22,31% và 5,71%).

Sự cách biệt trong tiếp cận tới giáo dục cao đẳng, đại học giữa các nhóm dân cư chia theo mức thu nhập (giàu, nghèo) ngày càng lớn. Tỷ lệ đi học của nhóm nghèo nhất và giàu nhất, cũng theo nguồn số liệu VLSS, là (0% và 6,32% - 1994) và (0,46% và 28,88% - 1998); sự chênh lệch giữa hai nhóm là 62 lần (1998).

Mặc dù đã có sự điều chỉnh trong những năm gần đây, song tình trạng “bao cấp ngược” trong tài trợ của Chính phủ cho các cấp học cao hơn vẫn còn khá lớn và người giàu được hưởng lợi nhiều nhất ở cấp giáo dục này.

Để phát triển đất nước trong thế kỷ XXI – thế kỷ của nền kinh tế tri thức, Đại hội Đảng Cộng sản Việt Nam lần thứ IX đã khẳng định: đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại. Thời kỳ 2001-2010 có ý nghĩa rất quan trọng trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Các mục tiêu phấn đấu cụ thể được xác định trong Chiến lược phát triển kinh tế xã hội 10 năm 2001-2010 và Phương hướng, nhiệm vụ kế hoạch phát triển kinh tế – xã hội 5 năm (2001-2005). Thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 10 năm 2001-2010, trong đó có giáo dục đại học là tiền đề để thực hiện các mục tiêu kinh tế – xã hội nói trên. Xây dựng và hoàn thiện hệ thống chính sách đồng bộ nhằm thúc đẩy sự phát triển sự nghiệp giáo dục - đào tạo là cấp bách. Phương hướng cơ bản nhằm xác định vai trò nhà nước và hoàn thiện hệ thống chính sách thúc đẩy sự phát triển giáo dục đại học như sau:

- Trong phát triển sự nghiệp giáo dục - đào tạo của đất nước, **vai trò của Nhà nước chuyển từ người đóng vai thực hiện là chính sang tạo điều kiện là chính.**

Vai trò quản lý nhà nước trước hết được thể hiện ở điều hành cấp vĩ mô về phát triển đào tạo và sử dụng nguồn nhân lực (đảm bảo sự thống nhất, toàn diện, liên ngành, liên vùng) theo một chiến lược chung.

+ Tăng cường sự phối hợp giữa các cơ quan quản lý nhà nước ở cấp Trung ương và địa phương, các đối tác của Nhà nước trong xây dựng và thực hiện các chính sách phát triển giáo dục đại học và gắn kết chặt chẽ với sử dụng.

+ Hợp lí hoá cơ cấu tổ chức, phân cấp quản lý một cách

hợp lý nhằm bảo đảm Nhà nước thống nhất quản lý hệ thống giáo dục đại học và tăng quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục đại học theo quy định của Luật Giáo dục.

+ Khẩn trương triển khai thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục, quy hoạch mạng lưới các trường đại học và cao đẳng giai đoạn đến năm 2010 nhằm đáp ứng yêu cầu đào tạo nhân lực có trình độ cao, đồng thời tạo điều kiện cho mọi người có cơ hội tiếp cận tới giáo dục đại học.

+ Bổ sung, hoàn thiện và tổ chức thực hiện các văn bản pháp lý về phát triển tổ chức hệ thống giáo dục cao đẳng, đại học; quy chế tổ chức và hoạt động của các trường cao đẳng, đại học; công tác thanh tra, kiểm tra, giám sát và kiểm định chất lượng giáo dục đại học; nghiên cứu, xây dựng và ban hành *Chuẩn chất lượng giáo dục* (cơ sở vật chất, trang thiết bị và đồ dùng dạy học, giáo viên) phù hợp với trình độ và yêu cầu phát triển trong từng giai đoạn ...

+ Xây dựng và ban hành *các chính sách ưu đãi, khuyến khích* (học phí, học bổng, tín dụng đối với các cơ sở giáo dục - đào tạo, tín dụng sinh viên, thuế đối với các cơ sở đào tạo và những doanh nghiệp tham gia vào đào tạo và đào tạo lại, đào tạo và sử dụng đội ngũ giáo viên...).

- Chính sách nâng cao chất lượng giáo dục đại học:

+ Cải thiện cơ sở vật chất, đặc biệt trang thiết bị và phương tiện giảng dạy, học tập.

+ Đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy.

+ Phát triển đội ngũ giáo viên.

+ Phát triển nền văn hoá “nghiên cứu - đào tạo”.

+ Gắn kết chặt chẽ giữa đào tạo với sử dụng lao động.

- Chính sách huy động và sử dụng nguồn lực cho phát triển giáo dục đại học;

+ Đa dạng hoá các hình thức huy động và nguồn lực (ngân sách nhà nước, vốn đầu tư trong và ngoài nước, tăng thu qua chuyển giao công nghệ, hoạt động sản xuất, tăng cường thu hồi chi phí qua học phí...).

+ Cải tiến sử dụng và phân bổ các nguồn lực.

- Các biện pháp hỗ trợ:

+ Tăng cường công tác dự báo và kế hoạch hoá nguồn nhân lực cả tầm vĩ mô và vi mô trên cơ sở xây dựng hệ thống thông tin kinh tế, thông tin thị trường lao động và hệ thống thông tin quản lý giáo dục liên ngành, liên vùng.

+ Nghiên cứu xây dựng hệ thống tài khoản giáo dục- đào tạo quốc gia và cơ chế báo cáo tài chính từ mọi nguồn và cơ cấu sử dụng hàng năm làm cơ sở để xây dựng kế hoạch và quản lý điều hành vĩ mô (giống như Tài khoản y tế quốc gia đang được Bộ Y tế nghiên cứu xây dựng).

+ Cải cách chính sách tiền lương dựa trên nguyên tắc thị trường nhằm khuyến khích và sử dụng hợp lý, có hiệu quả lao động có trình độ cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam: *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX*, Nxb. Chính trị quốc gia, 2001.

2. *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010*, Nxb. Giáo dục, 2002.

3. *Số liệu thống kê giáo dục và đào tạo*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2002.

4. Đề tài khoa học cấp Bộ *"Một số cơ sở khoa học của cơ chế, chính sách thúc đẩy sự phát triển của hệ thống đào tạo nghề nghiệp phục vụ phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn đến năm 2010"* năm 1999.

5. *Giáo dục và đào tạo đại học tại Việt Nam, Diễn đàn kinh tế - tài chính Việt-Pháp*, Hà Nội, 3-2002.

6. Phạm Lê Phương: *Vai trò quản lý nhà nước qua việc thực hiện chủ trương xã hội hoá giáo dục đại học*, Hội thảo quốc gia Quản lý nhà nước và tự chủ tài chính trong các trường đại học, thành phố Hồ Chí Minh, 12-2001.

7. *Báo cáo Phát triển con người - UNDP 2001*.

TÓM TẮT

Trong nền kinh tế tri thức thì thông tin, giáo dục và trí tuệ mới tạo nên sự phồn vinh của đất nước. Việt Nam với mục tiêu đến năm 2020 cơ bản sẽ trở thành một nước công nghiệp, động lực chính sẽ là nguồn nhân lực có chất lượng cao, là đội ngũ trí thức cho sự phát triển kinh tế - xã hội bền vững. Sau 15 năm đổi mới, giáo dục Việt Nam, trong đó giáo dục đại học - một bộ phận cấu thành quan trọng đã đạt được những thành tựu đáng kể. Song, hiện tại sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học đang phải đối mặt với những thách thức: mâu thuẫn giữa tăng quy mô và điều kiện đảm bảo chất lượng còn hạn hẹp; giữa đào tạo với phát triển kinh tế và đảm bảo công bằng xã hội trong tiếp cận và hưởng thụ dịch vụ giáo dục cao đẳng, đại học. Thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 là tiền đề để thực hiện các mục tiêu của Chiến lược kinh tế - xã hội 2001-2010. Vì vậy, xây dựng và hoàn thiện hệ thống chính sách nhằm thúc đẩy sự phát triển hệ thống giáo dục đại học là cấp bách. Những khuyến nghị trong nghiên cứu này tập trung vào: xác định lại vai trò nhà nước, chính sách nâng cao chất lượng giáo dục đại

học, chính sách huy động và sử dụng nguồn lực và một vài biện pháp hỗ trợ khác.

SUMMARY

In the knowledge based economy, information, education and intelligence play an increasingly decisive role. To become a basically industrialized and modernized country by 2020, highly qualified manpower, especially intellectuals (scientists and technicians with bachelor, master and doctoral degrees), must be the main driving force for Vietnam's sustainable socio-economic development. After 15 years of renovation, the education system of Vietnam, particularly the higher education, has gained important achievements. However, the present education system is faced with big challenges: (i) the conflict between the need to rapidly increase the enrolment rate and the quality of education on the one hand, and limited resources available for education, on the other; (ii) the mismatch between the types and size of education and training and the actual needs of the economy for human resources; and (iii) social inequity in the higher education system. The implementation of the Education Development Strategic Plan for the 2001-2010 period is one of the fundamental preconditions for achieving the goals set by Vietnam's 10-Year Socio-Economic Development Strategy (2001-2010). Developing and improving the education policies with an aim to accelerating the development of higher education is therefore an urgent requirement for the country. To this end, efforts should be focus on realizing the following solutions: re-identifying the role of the State in education, increasing the quality of the higher education, mobilizing and using financial resources in an efficient manner, and taking some other supporting measures.

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG ISO 9000 TRONG QUẢN LÝ ĐÀO TẠO SAU ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

PHAN VĂN KHA

Hiện nay, chất lượng là mối quan tâm hàng đầu của mọi tổ chức không riêng của ngành giáo dục và đào tạo. Chất lượng là yếu tố quyết định sự tồn tại và phát triển của một tổ chức. Trên thực tế ai cũng công nhận và không thể phủ định vai trò quan trọng của chất lượng. Tuy nhiên, hiện đang có nhiều ý kiến khác nhau về chất lượng và quản lý chất lượng đào tạo, trong đó có đào tạo sau đại học, thậm chí lại trái ngược và đôi khi xảy ra nhiều tranh luận xung quanh vấn đề này. Do vậy, nghiên cứu thiết kế mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học phù hợp với điều kiện thực tiễn ở Việt Nam là vấn đề cấp thiết hiện nay.

1. Một số xu hướng chung trong quản lý qua các thời kỳ phát triển xã hội

Nghiên cứu quản lý trên thế giới qua các thời đại giúp các nhà quản lý nắm bắt được xu hướng phát triển trong tương lai. Một số xu hướng chung trong quản lý thể hiện:

- Chuyển dần từ quản lý theo học thuyết "Đức trị" sang học thuyết "Pháp trị" (bằng quyền lực) và cuối cùng là sự kết hợp "Đức - Pháp trị" có tính đến các đặc trưng tâm lý xã hội.

- Chuyển từ quản lý hướng vào "giới chủ" tới quản lý hướng vào "chủ và thợ", chuyển sang quản lý hướng vào "khách hàng", theo nhu cầu của khách hàng.

- Chuyển từ quản lý theo mục tiêu hướng tới quản lý theo quá trình, từ mục tiêu năng suất (số lượng) sang mục tiêu năng suất - chất lượng - hiệu quả.

- Vai trò quản lý tập trung của các nhà quản lý cấp cao được chuyển và chia sẻ dần cho các nhà quản lý cấp dưới và đội ngũ tác nghiệp (những người bị quản lý).

- Từ việc quản lý bằng sự áp đặt, mệnh lệnh, chuyên quyền, mong muốn, ngẫu hứng của người quản lý hướng tới quản lý bằng khoa học (bằng những phương pháp, nguyên tắc, quy trình ... khoa học) và dân chủ.

- Vai trò của giáo dục đào tạo ngày càng được nâng cao và trở thành động lực chính trong quá trình phát triển xã hội. Ngày nay, vấn đề quản lý chất lượng được quan tâm rộng rãi trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục đào tạo thay vì quản lý chất lượng chỉ được quan tâm trong các lĩnh vực sản xuất, kinh doanh và dịch vụ như trước đây.

- Từ quản lý bằng các yếu tố vật chất thuần túy sang quản lý bằng cả các yếu tố vật chất và phi vật chất (dựa vào tâm lý của các nhà quản lý và người bị quản lý: Nhu cầu, động cơ, thái độ...).

- Hàm lượng nguyên, nhiên liệu trong sản phẩm ngày

càng giảm dần, thay vào đó là hàm lượng chất xám trong sản phẩm ngày càng tăng, mô hình quản lý hướng vào chất lượng.

- Từ quản lý bằng việc phân công lao động, phân chia quá trình sản xuất thành những công đoạn đơn giản nhất chuyển sang quản lý theo quá trình thống nhất các công đoạn vào một quá trình lớn hơn.

2. Một số khái niệm

2.1. Khái niệm về chất lượng

Chất lượng là một vấn đề rất trừu tượng, không ai nhìn thấy được và cảm nhận được nó một cách trực tiếp bằng các giác quan của mình, không thể đo lường bằng những công cụ đo thông thường. Vì vậy nhiều học giả đã cố gắng lý giải chất lượng thông qua các điều kiện đảm bảo chất lượng đầu vào, quá trình và đầu ra.

Qua nghiên cứu những quan niệm khác nhau về chất lượng trong các lĩnh vực, có thể rút ra một số nhận xét:

- Chất lượng là sự thoả mãn nhu cầu của khách hàng.
- Xem xét vấn đề chất lượng không chỉ xem xét chất lượng của sản phẩm đầu ra mà cần xem xét cả chất lượng đầu vào và chất lượng quá trình. Hay nói cách khác: nói đến chất lượng của hệ thống là nói đến chất lượng của tất cả các thành tố thuộc hệ thống, các yếu tố đầu vào và quá trình không thuần túy chỉ là các điều kiện đảm bảo chất lượng mà bản thân chúng là các nhân tố chất lượng để tạo ra hệ thống chất lượng (Quality system).

- Nói đến chất lượng hay đánh giá chất lượng cần đề

cập tới các chuẩn chất lượng. Vì vậy, thiết kế chuẩn chất lượng phù hợp là điều hết sức quan trọng.

- Dựa vào chuẩn để đánh giá mức độ chất lượng của các thành tố trong hệ thống nói riêng và tổng thể của hệ thống nói chung. Như vậy, chất lượng có nhiều mức độ khác nhau. Trên thực tế chúng ta thường nói thứ này chất lượng cao, thứ kia có chất lượng trung bình, thứ khác chất lượng thấp ,v.v.. Các mức độ chất lượng trong lĩnh vực giáo dục cũng như vậy.

Do vậy, sự xuất chúng, tuyệt hảo hay xuất sắc là mức độ cao nhất của chất lượng (chất lượng theo quan niệm tuyệt đối Absolute) không thể hiện đầy đủ ý nghĩa cũng như các mức độ khác nhau của chất lượng. Tuy nhiên, đó cũng là đích để chúng ta hướng tới.

Quan niệm cho rằng chất lượng giáo dục được đánh giá qua mức độ trùng khớp với mục tiêu định sẵn chỉ phù hợp trong điều kiện mục tiêu được thiết kế chuẩn xác đáp ứng được nhu cầu của xã hội.

Theo chúng tôi, hai quan niệm chất lượng được coi là phù hợp nhất, đó là:

- Chất lượng theo quan niệm tuyệt đối (Absolute) (chứ không phải là chất lượng tuyệt đối). Đây là quan niệm thường ngày sử dụng. Theo nghĩa tuyệt đối, chất lượng là bản chất đồ vật, đặc tính, hình thức, các thông số kỹ thuật của bản thân đồ vật đó.

- Chất lượng theo quan niệm tương đối (Relative) được sử dụng trong quản lý chất lượng tổng thể (TQM): Chất lượng chưa phải là hết, không phải là cuối cùng. Chất

lượng theo quan điểm tương đối có hai đặc tính: Đo được và đáp ứng nhu cầu của khách hàng.

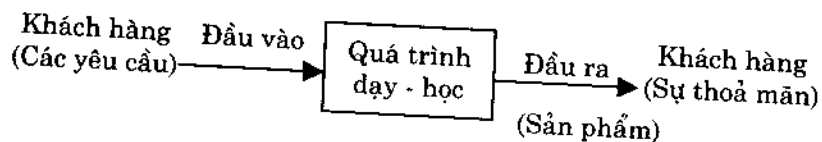
Chất lượng theo quan niệm tương đối phù hợp với định nghĩa của khách hàng về chất lượng: Chất lượng được định nghĩa bởi khách hàng, sự hài lòng, mức độ đáp ứng nhu cầu mong muốn của khách hàng-chất lượng trong con mắt người sử dụng.

2.2. "Khách hàng" trong lĩnh vực đào tạo nhân lực và nhu cầu của khách hàng

Trong đào tạo nhân lực, có thể phân loại khách hàng như sau:

- Người học và cha mẹ học sinh - khách hàng bên ngoài đầu tiên, thứ nhất (K1)
- Thị trường lao động, các chủ doanh nghiệp - khách hàng bên ngoài thứ hai (K2)
- Chính phủ, các Bộ, ngành địa phương - khách hàng bên ngoài thứ ba (K3)
- Giáo viên, đội ngũ trợ giúp - khách hàng bên trong (K4)

Theo các quan điểm quản lý chất lượng tổng thể, cần thiết phải xác định nhu cầu chung và các nhu cầu đặc thù của từng loại khách hàng và nhu cầu trong từng khâu của quá trình đào tạo (Hình 1).

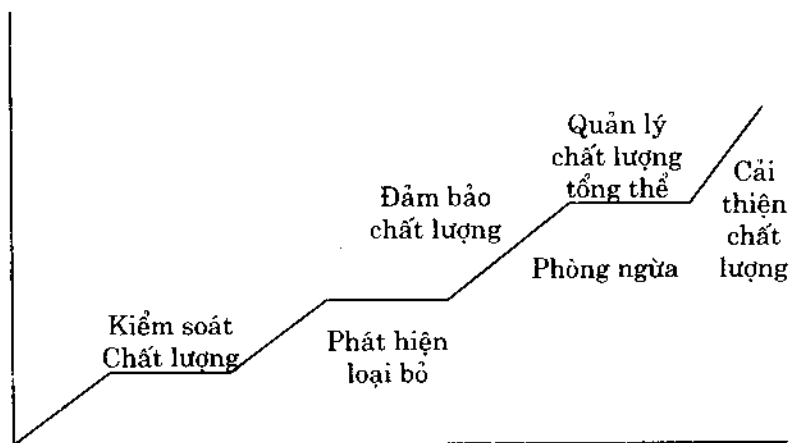


Hình 1. Quá trình đào tạo

2.3. Quản lý chất lượng đào tạo

a. Khái niệm về quản lý chất lượng

Quản lý chất lượng là quá trình thiết kế các tiêu chuẩn và duy trì các cơ chế đảm bảo chất lượng để sản phẩm hay dịch vụ đạt được các tiêu chuẩn xác định. Quản lý chất lượng trong sản xuất, kinh doanh, dịch vụ được phát triển qua các giai đoạn: Kiểm soát chất lượng; đảm bảo chất lượng và quản lý chất lượng tổng thể (Total quality management)



Hình 2. Các cấp độ quản lý chất lượng

b. Kiểm soát chất lượng (Quality control)

Kiểm soát chất lượng là quan điểm cổ nhất về quản lý chất lượng nhằm phát triển và loại bỏ các thành tố hoặc sản phẩm cuối cùng không đạt chuẩn quy định, hoặc làm lại nếu có thể. Kiểm soát chất lượng được tiến hành sau quá trình sản xuất hoặc dịch vụ, bởi những

chuyên gia chất lượng như kiểm soát viên hoặc thanh tra viên chất lượng. Thanh tra (Inspection) và kiểm tra (Test) là hai phương pháp phù hợp nhất được sử dụng rộng rãi trong giáo dục để xem xét việc thực hiện các chuẩn đề ra như: các chuẩn đầu vào, chuẩn quá trình đào tạo và chuẩn đầu ra.

c. Đảm bảo chất lượng (Quality Assurance-QA)

Khác với kiểm soát chất lượng, đảm bảo chất lượng được tiến hành trước và trong quá trình sản xuất hoặc dịch vụ. Chất lượng được thiết kế và đưa vào quá trình để đảm bảo sản phẩm được tạo ra theo đúng yêu cầu.

Đảm bảo chất lượng (Quality Assurance): Toàn bộ các hoạt động có kế hoạch, có hệ thống được tiến hành trong hệ thống chất lượng, và được chứng minh là đủ mức cần thiết để khách hàng thoả mãn các yêu cầu chất lượng.

Nói cách khác, đảm bảo chất lượng có nghĩa là tạo ra sản phẩm không lỗi, Philip B. Crosby gọi là "nguyên tắc không lỗi" (Sallis 1993), "làm đúng ngay từ đầu và làm đúng ở mọi thời điểm" (Zero defect, right first time, every time).

Đảm bảo chất lượng đòi hỏi trách nhiệm của đội ngũ giáo viên và cán bộ phục vụ hơn là trách nhiệm của thanh tra, mặc dù thanh tra cũng đóng vai trò quan trọng trong công việc đảm bảo chất lượng.

Chất lượng đào tạo được đảm bảo bởi một hệ thống, đó là hệ thống đảm bảo chất lượng, hệ thống này sẽ chỉ ra chính xác phải **làm thế nào và theo những tiêu chuẩn nào**. Các tiêu chuẩn chất lượng được sắp xếp theo những thể thức trong Hệ thống đảm bảo chất lượng (QAS).

Theo quan điểm đảm bảo chất lượng thì việc đảm bảo chất lượng phải được thực hiện đối với các điều kiện đầu vào, quá trình và đầu ra là học sinh tốt nghiệp.

d. Quản lý chất lượng tổng thể

- Khái niệm tổng thể (Total)

- Tất cả các nhiệm vụ của doanh nghiệp
- Quản lý quá trình thực hiện tất cả các công việc của doanh nghiệp

• Mỗi người đều là tác nhân chất lượng, chất lượng là trách nhiệm của mọi người

- Thoả mãn mọi nhu cầu của người tiêu dùng
- Loại bỏ hoàn toàn mọi trục trặc, sai lỗi (ZD)
- Sử dụng các phương tiện để cải tiến chất lượng

trong mọi công việc

• Triệt để phòng ngừa tất cả rủi ro trong mọi kế hoạch của doanh nghiệp

• Mỗi nhiệm vụ được thiết lập trong suốt vòng đời sản phẩm từ giai đoạn quan niệm đến dịch vụ sau khi bán

• Mỗi đơn vị đều chịu trách nhiệm về chất lượng cho đến khi thoả mãn hoàn toàn nhu cầu của người tiêu dùng

(Theo La Qualité totale dans l'entreprise của Gilbert Stora-jean Montaigne, Press, Organisation-Paris-1986)

- Quản lý chất lượng tổng thể.

Quản lý chất lượng tổng thể là cách quản lý một tổ chức tập trung vào chất lượng dựa vào sự tham gia của tất cả các thành viên, nhằm đạt tới sự thành công lâu dài nhờ việc thoả mãn khách hàng và đem lại lợi ích cho các thành viên của tổ chức đó và cho xã hội (TCVN-ISO 8402: 1994).

e. Quản lý chất lượng tổng thể trong giáo dục

Quản lý chất lượng tổng thể là tổng hợp của đảm bảo chất lượng, mở rộng và phát triển nó (Sallis 1993). Quản lý chất lượng tổng thể gắn liền với phát triển văn hoá tổ chức, ở đó mỗi thành viên mang lại niềm vui cho khách hàng, tổ chức được thiết kế theo cấu trúc hướng tới khách hàng, coi khách hàng là thượng đế (Peter và Waterman In Search of Excellence, 1982).

- TQM không phải là thanh tra, đó là sự cố gắng làm mọi việc đúng ngay từ đầu và đúng vào mọi thời điểm hơn là việc kiểm tra.

- Từ "Total" trong TQM có nghĩa là tất cả mọi công việc, quá trình tất cả mọi người (cán bộ quản lý, giáo viên) phải luôn thực hiện cải tiến chất lượng đào tạo của đơn vị của mình.

- Từ "Quản lý" (Management) trong TQM có nghĩa mọi người thuộc cơ sở giáo dục đào tạo với chức năng, nhiệm vụ, vị trí là người quản lý của chính trách nhiệm của bản thân họ. Vì vậy, có sự khác biệt giữa chất lượng tổng thể (Total quality-TQ) và quản lý chất lượng tổng thể (TQM).

- Quản lý chất lượng tổng thể được dùng để mô tả hai vấn đề khác nhau nhưng có liên quan với nhau: Thứ nhất là triết lý liên tục cải thiện; và thứ hai có liên quan đến công cụ, kỹ thuật (như kỹ thuật công não) và phân tích tiềm năng-môi trường để thực hiện cải thiện chất lượng trong thực tiễn.

- Liên tục và từng bước cải thiện chất lượng.
Thay đổi văn hoá tổ chức.

- Quản lý chất lượng tổng thể đòi hỏi sự thay đổi của văn hoá tổ chức, đặc biệt là thái độ, phong cách và phương pháp làm việc của cả cán bộ quản lý và nhân viên.

- Để đội ngũ làm việc tự giác, tích cực có hiệu quả và sản phẩm có chất lượng, đòi hỏi: Tạo được môi trường, cơ chế và điều kiện làm việc phù hợp cho đội ngũ thay vì kiểm soát họ. Các công cụ lao động và hệ thống các cơ chế phù hợp. Những thành quả lao động phải được thừa nhận.

- Đối với mọi tổ chức: Khách hàng là lý do tồn tại của tổ chức đó. Trong giáo dục đào tạo cũng vậy, không có khách hàng thì trường học cũng không tồn tại.

Đối với công tác quản lý thì mô hình giúp cho các nhà quản lý, lãnh đạo có cách nhìn bao quát, tổng thể, không sa vào chi tiết, vụn vặt từ đó có những chỉ đạo đúng đắn cho các hoạt động thực tiễn.

3. Một số mô hình quản lý chất lượng đang được áp dụng trên thế giới

Mô hình quản lý chất lượng của Deming;

Mô hình quản lý chiến lược chất lượng của Juran;

Mô hình quản lý chất lượng theo các giải thưởng chất lượng;

Mô hình quản lý chất lượng theo ISO 9000.

Bộ tiêu chuẩn ISO 9000 cho rằng chất lượng sản phẩm - dịch vụ do chất lượng quản lý quyết định. Bộ tiêu chuẩn này đề cập đến chất lượng quản lý chứ không đơn thuần là chất lượng sản phẩm - dịch vụ như nhiều người hiểu lầm. Phương châm của Bộ Tiêu chuẩn ISO 9000 là thiết lập hệ thống quản lý chất lượng nhằm tạo ra những sản phẩm,

dịch vụ có chất lượng ổn định để thoả mãn mọi nhu cầu của khách hàng. ý tưởng “làm đúng ngay từ đầu” và lấy “phòng ngừa làm chính” là cơ sở cho mọi hoạt động trong tổ chức đào tạo.

Bộ tiêu chuẩn ISO 9000 chỉ nêu ra các hướng dẫn để xây dựng một hệ thống chất lượng có hiệu quả, chứ không áp đặt một hệ thống chất lượng chuẩn cho từng loại tổ chức. Hệ thống chất lượng của từng cơ sở đào tạo tùy thuộc vào tầm nhìn, văn hoá, cách quản lý, cách thực hiện phù hợp với từng hoàn cảnh cụ thể.

Mô hình quản lý chất lượng tổng thể (Total Quality Management)

Những nguyên tắc cơ bản của mô hình quản lý chất lượng tổng thể như sau:

- Chất lượng là sự thoả mãn mọi yêu cầu của khách hàng bên ngoài.
- Mỗi người trong cơ sở phải thoả mãn khách hàng nội bộ của mình.
- Cải tiến liên tục bằng cách áp dụng kỹ thuật quản lý PDCA (Vòng tròn chất lượng Deming).
- Sử dụng phân tích thống kê để xác định tổn thất chất lượng dựa trên những sự kiện.

Áp dụng mô hình quản lý chất lượng trong các cơ sở đào tạo cần triển khai các mặt cơ bản sau: xác định vai trò lãnh của lãnh đạo; hoạch định chiến lược chất lượng; thiết lập hệ thống chất lượng; các công cụ thống kê chất lượng; thẩm định đánh giá hệ thống; động viên đội ngũ; tổ chức làm việc theo nhóm.

4. Thực trạng của hoạt động quản lý chất lượng đào tạo sau đại học ở Việt Nam

Qua đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo và ý kiến chuyên gia trong các hội thảo quốc gia và thực tiễn quản lý đào tạo sau đại học của Việt Nam những năm qua cho thấy thực trạng quản lý chất lượng đào tạo sau đại học bộc lộ một số vấn đề cụ thể được trình bày dưới đây.

- Chưa có hệ thống chất lượng dưới dạng văn bản hoá theo tinh thần ISO 9000 từ các chính sách chất lượng, sổ tay chất lượng, các quy định về thủ tục, quy trình đến các hướng dẫn công việc cụ thể phục vụ công tác quản lý ở các cấp cũng như tác nghiệp ở các cơ sở đào tạo.

- Quan niệm về chất lượng: chủ yếu là quan tâm tới chất lượng sản phẩm, đầu ra, còn các thành tố khác trong quá trình đào tạo sau đại học được coi là các điều kiện đảm bảo chất lượng. Kiểm tra đánh giá trong đào tạo sau đại học tập trung vào việc đánh giá học viên là chính. Quản lý chất lượng tập trung vào việc kiểm tra, kiểm soát nhiều hơn là đảm bảo chất lượng.

- Chưa có hệ thống đăng ký - đánh giá và công nhận chất lượng. Tự đánh giá bên trong là chính có sự kiểm soát của cơ quan quản lý của Bộ Giáo dục Đào tạo. Chưa có cơ quan đánh giá chất lượng khách quan từ bên ngoài, mới chỉ có một số quá ít cơ sở hình thành đơn vị đánh giá chất lượng nội bộ và bước đầu đi vào hoạt động.

- Cơ chế quản lý chất lượng của Bộ Giáo dục và Đào tạo được thực hiện thông qua:

- Quy chế và các văn bản hướng dẫn về đào tạo bồi dưỡng sau đại học:

- + Quy định danh mục các chuyên ngành đào tạo;
- + Kiểm tra, giám sát tuyển sinh, xét duyệt trúng tuyển và uỷ quyền các trường ra quyết định công nhận;
- + Xét duyệt công nhận cơ sở đào tạo, trong đó có chương trình đào tạo;

- + Phân bổ chỉ tiêu, kinh phí.

- Cơ chế báo cáo;
- Một số khâu do Bộ trực tiếp chỉ đạo, tổ chức;
- Kiểm tra, thanh tra của Bộ tới các cơ sở đào tạo;
- Chưa có các hội đồng chuyên môn, cơ quan thuần tuý nghiệp vụ tư vấn quản lý chất lượng, đánh giá chất lượng một cách khách quan.

- Quản lý chất lượng đào tạo sau đại học theo mô hình quản lý tập trung. Quản lý chất lượng được tập trung vào các khâu:

- Quản lý đầu vào: đối tượng tuyển, môn thi, tổ chức thi tuyển, xét trúng tuyển và công nhận học viên sau đại học;

- Xét duyệt và công nhận cơ sở đào tạo và các chương trình đào tạo theo Bản đăng ký của các cơ sở đào tạo được đệ trình;

- Nhiệm vụ, quyền lợi người dạy, học viên;
- Tổ chức đào tạo, kiểm tra đánh giá môn học, luận văn, luận án.

- Trước thực trạng quản lý đào tạo sau đại học như đã trình bày ở trên, việc xây dựng một hệ thống đảm bảo chất lượng là cần thiết và có thể khắc phục dần những khó khăn. Xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng trong đào tạo sau đại học là một trong các giải pháp cơ bản để phát triển

trong thời gian đến năm 2010. Đảm bảo chất lượng đào tạo sau đại học trước hết thông qua đảm bảo chất lượng quản lý, thông qua một hệ thống quản lý hướng theo chất lượng. Hệ thống này tiếp cận trình độ đào tạo của các nước thông qua quản lý chất lượng theo bộ tiêu chuẩn ISO 9000.

5. Thiết kế mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học theo ISO 9000

5.1. Một số quan điểm trong quản lý chất lượng đào tạo sau đại học

a. Chất lượng và sự đáp ứng nhu cầu của khách hàng

Chất lượng là sự đáp ứng nhu cầu. Có thể coi đây là xuất phát điểm cho việc thiết kế danh mục các chuyên ngành đào tạo, các chương trình và tài liệu dạy học.

Chất lượng không phải là bất biến mà liên tục được cải tiến, phát triển. Đây là điều cần phải tính đến trong quá trình hình thành chính sách chất lượng đào tạo sau đại học, trong đó có hệ thống chuẩn chất lượng, chiến lược về chất lượng đào tạo sau đại học, v.v..

Chất lượng đào tạo sau đại học nên hiểu theo nghĩa tương đối là sự đáp ứng yêu cầu khách hàng (người hưởng lợi của giáo dục), là đặc tính thoả mãn tốt nhất yêu cầu của khách hàng. Khi xem xét chất lượng đào tạo sau đại học cần dựa trên những tiêu chí mang tính đặc thù, đảm bảo sự hội nhập với các nước.

b. Tiếp cận hệ thống và quản lý chất lượng toàn bộ trong quản lý chất lượng đào tạo sau đại học

- Chất lượng sản phẩm, đầu ra phụ thuộc vào các yếu

tổ đầu vào và quá trình (hay thường gọi là các điều kiện đảm bảo chất lượng);

- Muốn có chất lượng đầu ra không thể thuần túy quản lý chất lượng theo mục tiêu mà cần quản lý theo quá trình;

- Các nhân tố trong quá trình không thuần túy là các điều kiện đảm bảo chất lượng, mà bản thân chúng là các nhân tố chất lượng để tạo ra chất lượng sản phẩm cuối cùng (chất lượng sản phẩm là tích hợp của chất lượng các thành tố quá trình tạo ra sản phẩm).

Với ý nghĩa như vậy, áp dụng Quản lý chất lượng tổng thể (TQM) vào quản lý chất lượng sau đại học là hết sức cần thiết, theo công thức:

$$TQM = QA \text{ (Quality Assurance)} + QD \text{ (Quality development)}$$

Tuy nhiên, để tiến tới mô hình quản lý chất lượng tổng thể trước hết thực hiện mô hình quản lý theo ISO 9000.

c. Tăng cường phân cấp quản lý chất lượng đào tạo sau đại học

Mọi loại hình quản lý đều phải phân cấp để tăng cường hiệu quả của hệ thống. Trong quản lý chất lượng đào tạo sau đại học cũng như vậy.

Phân cấp quản lý chất lượng cần tuân thủ các nguyên tắc:

- Chức năng rõ ràng, không chồng chéo giữa các cơ quan quản lý.

- Tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm vai trò tự quản của các cơ sở đào tạo của các cơ sở; phát huy tính năng động, sáng tạo của các cơ sở đi đôi với việc tăng cường kiểm soát của các cơ quan quản lý nhà nước.

5.2. Mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học theo ISO 9001:1994

Để đáp ứng nhu cầu nâng cao chất lượng đào tạo sau đại học, đề tài bước đầu đề xuất mô hình quản lý chất lượng, làm cơ sở cho việc xây dựng, triển khai và đánh giá hệ thống chất lượng của các cơ sở đào tạo sau đại học sau này.

Mô hình quản lý chất lượng đào tạo sẽ hoàn chỉnh khi chọn tiêu chuẩn ISO 9001: 1994 (Quality System - Model for Quality Assurance in Design, Development, Production, Installation and Servicing). Đồng thời, sử dụng tiêu chuẩn ISO-9004-1 (về chính sách CL), ISO 10013 (sổ tay chất lượng) và ISO 8402-1 (các thuật ngữ) và ISO 10011-1 (đánh giá HTCL) để xây dựng hệ thống chất lượng đào tạo sau đại học.

5.3. Mô hình tổng thể

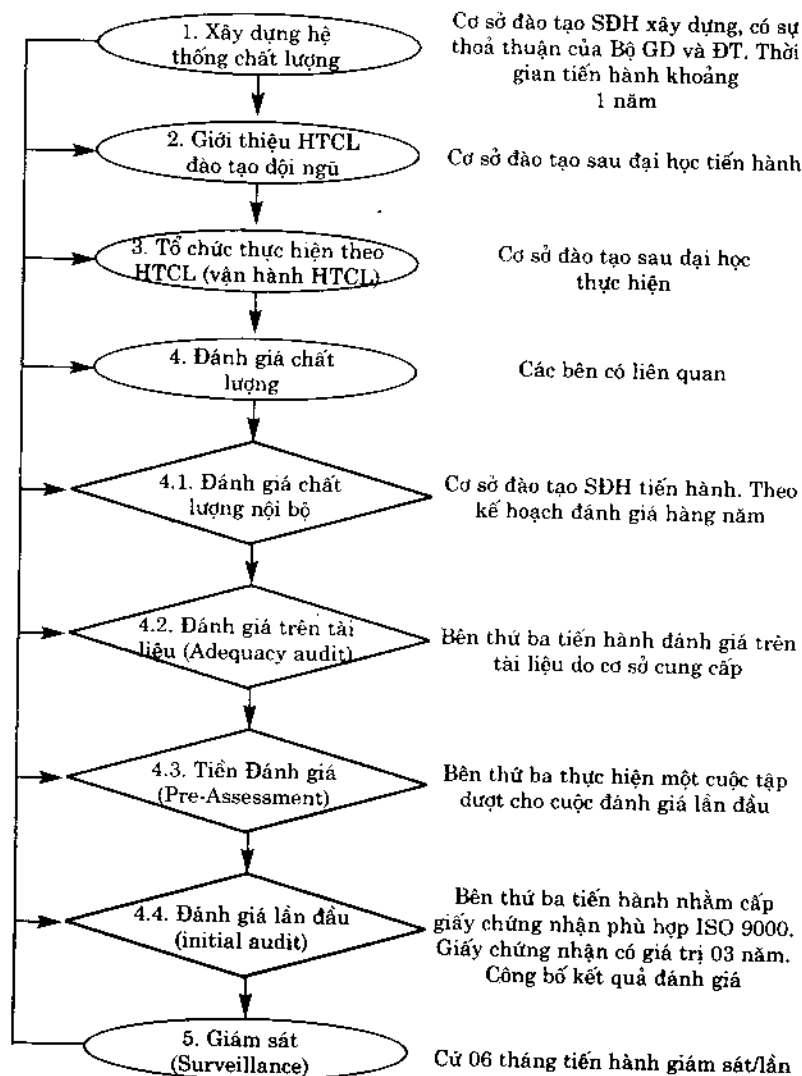
Quản lý chất lượng đào tạo theo ISO có thể được thực hiện theo mô hình gồm 5 thành tố (Hình 3).

5.4. Xây dựng hệ thống chất lượng

Hệ thống chất lượng (Quality System) là cơ cấu, trách nhiệm, thủ tục, quá trình và nguồn lực cần thiết để thực hiện quản lý chất lượng. Như vậy hệ thống chất lượng thể hiện rõ công nghệ quản lý của cơ sở đào tạo. Để chứng minh công nghệ này cho mọi người, cơ sở đào tạo phải văn bản hóa hệ thống chất lượng của mình.

a. Cấu trúc và các yêu cầu của hệ thống chất lượng theo tiêu chuẩn ISO 9001:1994

Từ những đặc trưng và nguồn lực khác nhau, mỗi cơ sở

Mô hình**Trách nhiệm**

Hình 3. Mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học

đào tạo sẽ xây dựng theo cách riêng của mình nhưng phải đảm bảo chấp hành các yêu cầu quy định của pháp luật, của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Mô hình đảm bảo chất lượng của các trường đại học trên thế giới rất đa dạng. Trên cơ sở hoạt động thực tiễn tại Việt Nam, có thể đưa ra các yêu cầu của hệ thống chất lượng của một cơ sở đào tạo sau đại học để tham khảo.

Đảm bảo chất lượng là một hệ thống quản lý nhằm khẳng định:

Chính sách chất lượng và mục tiêu chất lượng đều được mọi thành viên trong hệ thống thấu hiểu, thực hiện và duy trì.

- Tất cả các công việc trong hệ thống chất lượng đào tạo đều rõ ràng và mọi người đều được huấn luyện để thực hiện nghiêm túc.

- Tất cả các tài liệu thuộc hệ thống chất lượng đều sẵn có tại những nơi cần thiết và ảnh hưởng đến chất lượng công việc.

- Có đầy đủ bằng chứng khách quan (Objective Evidence) về việc thực hiện các công việc đã thể chế hóa.

- Có hệ thống kiểm soát chất lượng nhằm lôi cuốn mọi thành viên tự kiểm tra công việc của chính mình và tham gia vào việc đánh giá hệ thống.

- Luôn cải tiến không ngừng thông qua việc phát hiện các điểm không phù hợp trong hệ thống chất lượng.

- Hệ thống luôn được đánh giá và xem xét thường xuyên nhằm thích ứng với sự thay đổi của môi trường (bên trong lẫn bên ngoài).

b. Xây dựng hệ thống chất lượng dưới dạng văn bản của cơ sở đào tạo sau đại học theo ISO 9000

Để triển khai hệ thống chất lượng, cơ sở đào tạo sau đại học cần tuân theo.

5.5. Nguyên tắc cơ bản của ISO 9000 như sau:

- Viết những gì đã làm (Write what is already done).
- Làm những gì đã viết (Do what you have written).
- Kiểm tra những gì đã viết so với những việc đang làm (Verify that you are doing what is written).
- Lưu trữ hồ sơ (Keep records).
- Xem xét và duyệt lại hệ thống một cách thường xuyên (Review and revise the system regularly).

Soạn thảo HTCL dưới dạng văn bản hóa (Documented Quality System) của cơ sở đào tạo:

- Soạn thảo chính sách chất lượng (Quality Policy) - ý đồ và định hướng về quản lý chất lượng của tổ chức do lãnh đạo cao nhất chính thức đề ra (theo ISO 9004-1).
- Soạn thảo sổ tay chất lượng (Quality Manual) - tài liệu công bố chính sách chất lượng và mô tả các yêu cầu về chất lượng thông qua hệ thống các điều khoản chung và các điều khoản cụ thể của hệ thống chất lượng (Theo ISO 10013 và ISO 9001:1994).
- Soạn thảo thủ tục - quy trình (Procedure) - tài liệu chỉ ra cách thức tiến hành công việc hay một chuỗi công việc trong một quá trình, như: Thủ tục tuyển sinh; thủ tục kiểm soát thiết kế chương trình đào tạo .v.v..
- Soạn thảo hướng dẫn công việc (Work Instruction) - tài liệu chỉ ra cách thức thực hiện một công việc đối với

một cá nhân hay cách thức thao tác một thiết bị cụ thể. Soạn thảo các hướng dẫn công việc của cơ sở đào tạo sau đại học nhằm chi tiết hóa các bước trong các thủ tục nêu trên nhằm làm rõ các hoạt động trong hệ thống chất lượng (Hướng dẫn công việc nhằm vào việc trả lời HOW: làm như thế nào ở mỗi công việc của một cá nhân cụ thể).

- Soạn thảo biểu mẫu chất lượng (Quality Form) - các văn bản được thiết kế sẵn để ghi các dữ liệu thực tế phát sinh trong quá trình thực hiện. Sau khi được điền đầy đủ các yêu cầu trong biểu mẫu, nó trở thành hồ sơ chất lượng. Hồ sơ chất lượng (Quality Record) là bằng chứng khách quan (Objective Evidence) về quá trình hoạt động của hệ thống chất lượng đã triển khai.

Cơ sở đào tạo sẽ thống kê và xây dựng các loại biểu mẫu tương ứng với các quy định lưu trữ hồ sơ của tiêu chuẩn ISO 9001: 1994. Số biểu mẫu chất lượng tăng khi quy mô đào tạo gồm nhiều chuyên ngành.

Hệ thống chất lượng dưới dạng văn bản của cơ sở đào tạo được xây dựng phải đảm bảo nguyên tắc tuân thủ những quy định của Luật Giáo dục, quy chế đào tạo và bồi dưỡng sau đại học, các văn bản hướng dẫn đối với công tác đào tạo sau đại học.

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành thiết kế Hệ thống quản lý đào tạo sau đại học tập trung vào chất lượng theo ISO 9001: 1994 gồm 20 điều khoản tổng quát (các tiêu chí) với 100 điều khoản cụ thể (các chỉ số).

Tùy theo ý nghĩa và tầm quan trọng của từng điều khoản tổng quát, chúng tôi xác định trọng số của từng điều khoản tổng quát đó. Thiết kế các điều khoản cụ thể

cho từng điều khoản tổng quát với số lượng bằng đúng trọng số của điều khoản tổng quát. Do vậy, trọng số của mỗi điều khoản cụ thể đều bằng 1.

Quá trình soạn thảo hệ thống chất lượng được tiến hành bởi việc thiết lập một ma trận trách nhiệm tương ứng với từng điều khoản của tiêu chuẩn ISO 9001: 1994. Hệ thống chất lượng sẽ do từng đơn vị tự biên soạn và được hoàn chỉnh thông qua việc thảo luận với những đơn vị hoặc cá nhân có liên quan.

5.6. Phổ biến hệ thống chất lượng, đào tạo đội ngũ và vận hành hệ thống chất lượng

Sau khi hệ thống chất lượng được phê duyệt, cơ sở tiến hành vận hành hệ thống thông qua việc giới thiệu và huấn luyện cho toàn thể Cán bộ nhân viên "làm theo đúng những gì đã viết". Tính chính xác của hệ thống tài liệu sẽ được thường xuyên hiệu chỉnh sao cho phù hợp với tình hình thực tế của cơ sở. Khi muốn thay đổi các tài liệu này phải tuân theo các yêu cầu của điều khoản 4.5.

Quản lý chất lượng đồng nghĩa tất cả mọi thành viên đều tuân thủ các quy định đã đề ra trong hệ thống chất lượng. Có như vậy, toàn bộ hệ thống sẽ vươn đến hiệu quả của quản lý trong việc thực hiện các cam kết đã đề ra.

5.7. Đánh giá hệ thống chất lượng

Đánh giá hệ thống chất lượng (Quality Audit) là sự xem xét độc lập có hệ thống nhằm xác định xem các hoạt động và kết quả liên quan đến chất lượng có đáp ứng được các quy định đã đề ra, và các quy định này có thực hiện

một cách có hiệu quả và thích hợp để đạt được mục tiêu hay không.

Thông qua các hình thức đánh giá hệ thống để tìm ra các điểm không phù hợp. Cơ sở đào tạo buộc phải đưa ra các hoạt động khắc phục-phòng ngừa các sai lỗi trên. Qua đó, hệ thống chất lượng không ngừng được cải tiến và tiến dần đến không lỗi (Zero Defect).

Đánh giá hệ thống chất lượng có thể được tiến hành đối với một chuyên ngành đào tạo hay một số hoặc tất cả các chuyên ngành đào tạo sau đại học cho một cấp đào tạo thạc sĩ hoặc tiến sĩ hay cả 2 cấp đào tạo tùy thuộc vào sự đăng ký đánh giá của mỗi cơ sở đào tạo sau đại học.

a. Các hình thức đánh giá hệ thống chất lượng

Có 03 loại đánh giá hệ thống chất lượng như sau:

- Đánh giá của bên thứ nhất (First Party Audit) do cơ sở đào tạo tự đánh giá tổ chức mình. Mục đích của đánh giá này nhằm chứng minh tính hiệu quả của hệ thống chất lượng đã và đang vận hành.

- Đánh giá của bên thứ hai (Second Party Audit) do Bộ Giáo dục và Đào tạo (Vụ sau Đại học) tiến hành đánh giá nhằm xác định mức tin cậy của hệ thống chất lượng của cơ sở đào tạo, từ đó có những chỉ đạo điều chỉnh và đánh giá hệ thống chất lượng của các cơ sở đào tạo.

- Đánh giá của bên thứ ba (Third Party Audit) do các cơ quan độc lập - khách quan nhằm chứng nhận sự phù hợp của hệ thống.

b. Quy trình đánh giá hệ thống chất lượng

Quy trình đánh giá hệ thống chất lượng bao gồm 03 giai đoạn chính là:

- Giai đoạn chuẩn bị đánh giá:
- Giai đoạn tiến hành đánh giá:
- Giai đoạn báo cáo kết quả đánh giá:
- Cấp chứng nhận Quản lý chất lượng ISO 9000 và công bố kết quả đánh giá cơ sở đào tạo sau đại học rộng rãi trong hệ thống giáo dục đào tạo.

Trong thời gian thử nghiệm cần có các hình thức khen thưởng, khuyến khích cho các cơ sở đào tạo sau đại học được cấp chứng nhận quản lý chất lượng theo ISO 9000.

5.8. Giám sát hệ thống chất lượng

Xem xét và duyệt lại hệ thống chất lượng của cơ sở đào tạo sau đại học một cách thường xuyên (có thể 6 tháng 1 lần) để có những điều chỉnh phù hợp để không ngừng cải thiện chất lượng đào tạo.

Việc tuân theo các trình tự trên nhằm giúp cho các đơn vị cùng thống nhất một ngôn ngữ trong việc thực hiện hệ thống chất lượng theo chuẩn mực chung của thế giới.

Việc áp dụng ISO 9000 trong quản lý tại các cơ sở đào tạo sau đại học là bước khởi đầu. Đây là quá trình thay đổi nhận thức về quản lý. Các trở ngại luôn xuất phát từ nhiều phía. Chúng tôi hy vọng rằng những ý kiến nêu trên sẽ góp phần nhỏ bé thực hiện thành công phương hướng đào tạo sau đại học đến năm 2010 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Một số khuyến nghị

1. Với chức năng quản lý nhà nước trong lĩnh vực đào

tạo sau đại học, căn cứ Luật Giáo dục, Bộ cần tiếp tục hoàn thiện và ban hành các văn bản pháp quy dưới luật tạo ra hệ thống những quy định, yêu cầu, nền tảng ban đầu cho việc xây dựng hệ thống quản lý chất lượng.

2. Trong điều kiện hạn chế về nhiều mặt, trên đây mới chỉ đề cập những bước đi ban đầu trong việc tiếp cận quản lý chất lượng theo ISO 9000. Đề nghị Bộ Giáo dục và Đào tạo tạo điều kiện tiếp tục nghiên cứu hoàn chỉnh mô hình ứng dụng thí điểm để tiếp tục điều chỉnh và đưa vào áp dụng trong toàn bộ hệ thống tiến tới xây dựng và triển khai hệ thống quản lý chất lượng theo mô hình quản lý chất lượng tổng thể.

3. Mỗi quốc gia trên thế giới cũng như mỗi cơ sở đào tạo trong mỗi quốc gia có những đặc thù và những điều kiện nhất định. Do vậy, không thể có 1 mô hình chung cho tất cả các nước hay các cơ sở đào tạo trong cùng một quốc gia. Tuy nhiên, trong điều kiện của Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo có thể thống nhất quản lý chất lượng theo Mô hình 5 bước và 20 điều khoản của hệ thống chất lượng như đã trình bày, trên cơ sở đó các cơ sở đào tạo sau đại học thiết kế chi tiết hệ thống các điều khoản cụ thể (các yêu cầu về chất lượng) cho phù hợp với văn hoá tổ chức và các điều kiện khác của từng cơ sở đào tạo.

4. Đề nghị Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với các Bộ, ngành các tổ chức xã hội, nghề nghiệp thống nhất chỉ đạo xây dựng hệ thống chất lượng, tổ chức triển khai và đánh giá, công nhận và cấp chứng nhận quản lý chất lượng theo ISO 9000 cho các cơ sở đào tạo.

5. Để phù hợp với xu thế trong quản lý nói chung và

quản lý chất lượng đào tạo sau đại học nói riêng, cần thống nhất nhận thức chung về sự cân bằng giữa quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm trong quản lý chất lượng của các cơ sở đào tạo.

6. Đề nghị Nhà nước và Bộ Giáo dục và Đào tạo tăng cường các điều kiện đảm bảo chất lượng (thể chế, tài chính, cơ sở vật chất...) phục vụ công tác quản lý và tổ chức triển khai đào tạo để các cơ sở đáp ứng tốt hơn các nhu cầu do khách hàng đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo sau đại học phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*. Báo cáo của Bộ Giáo dục và Đào tạo tại Hội nghị Tổng kết công tác đào tạo sau đại học. Hà Nội, 3-1999.
2. Bộ Giáo Dục và Đào tạo. *Kinh nghiệm thế giới về quản lý chất lượng đại học và việc xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng cho đại học Việt Nam*. Hà Nội, 1995.
3. Trung tâm kỹ thuật Tiêu chuẩn - Đo lường chất lượng. *Hướng dẫn áp dụng ISO 9000 trong dịch vụ hành chính*. Thành phố Hồ Chí Minh, 01-03-2000.
4. Phan Văn Kha. *Một số vấn đề về quản lý chất lượng đào tạo sau đại học*. Báo cáo tại Hội thảo Quốc tế về đảm bảo chất lượng đào tạo đại học. Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục - UNESCO PROAP, Đà Lạt 4-2000.
5. *Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp tăng cường công tác quản lý đào tạo cao học ở Việt Nam*, Đề tài cấp Bộ, mã số B97-52-14. Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục, 1998. Chủ nhiệm đề tài TS. Phan Văn Kha.

6. *Nghiên cứu đề xuất mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học ở Việt nam*, Đề tài cấp Bộ, mã số B99-52-37, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, 2000, Chủ nhiệm đề tài TS. Phan Văn Kha.

7. Phan Văn Kha: *Đào tạo sau đại học với nghiên cứu triển khai, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế xã hội*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế, Bộ Khoa học, Công nghệ và Môi trường - 2000.

8. Nguyễn Quang Toàn: *ISO 9000 & TQM. Thiết lập hệ thống quản lý hướng vào chất lượng*. Nxb. Thống Kê - Thành phố Hồ Chí Minh, 1999.

9. Policy Manual. *USA Quality Assurance in Training and Education*. British Library Cataloging in Publication Data, 1993

10. Edward Sallis. *Total Quality Management in Education*. Kogan Page/ Philadelphia - London, 1993.

11. G.W Russ Russo. *ISO 9000 and Malcolm Baldrige in Training and Education* - A practice Application Guide. Charro Publish, Inc./Lawrence, Kansas, 1995.

TÓM TẮT

Chất lượng là yếu tố quyết định sự tồn tại và phát triển của một tổ chức. Tuy nhiên, hiện đang có nhiều ý kiến khác nhau về chất lượng và quản lý chất lượng đào tạo, trong đó có đào tạo sau đại học. Do vậy, nghiên cứu thiết kế mô hình quản lý chất lượng đào tạo phù hợp với điều kiện thực tiễn ở Việt Nam là vấn đề cấp thiết hiện nay. Bài viết tập trung trình bày những kết quả nghiên cứu ứng dụng mô hình quản lý ISO 9000 vào quản lý chất lượng đào tạo sau đại học ở Việt nam, bao gồm:

- Một số khái niệm (về chất lượng; Khách hàng; quản lý chất lượng); Các cấp độ quản lý chất lượng (Kiểm soát chất

lượng; Đảm bảo chất lượng; Quản lý chất lượng tổng thể và Quản lý chất lượng tổng thể trong giáo dục).

- Một số mô hình quản lý chất lượng đang được áp dụng trên thế giới (Mô hình quản lý chất lượng của Deming, Juran, các giải thưởng chất lượng , ISO 9000); Mô hình quản lý chất lượng tổng thể;

- Thực trạng của hoạt động quản lý chất lượng đào tạo sau đại học ở Việt Nam;

- Thiết kế mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học theo ISO 9000 (Một số quan điểm và phương pháp tiếp cận xây dựng mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học; Mô hình tổng thể và 5 thành tố của mô hình quản lý chất lượng đào tạo sau đại học theo ISO 9001:1994);

- Một số khuyến nghị với các cấp quản lý và các cơ sở đào tạo sau đại học trong việc tiếp tục nghiên cứu hoàn thiện và ứng dụng mô hình vào thực tiễn quản lý chất lượng đào tạo sau đại học ở Việt Nam.

SUMMARY

Quality is one of most important component influenced to the life long and development of the every organization. However, there are many different ideas and conceptions on quality and education quality management, including quality management of post-graduate training. So that conducting research, designing model of education quality management, appropriated in the context of Vietnam is critical issue. This article is concentrating to present main results of the research applying model ISO 9000 in quality management of Post-graduate training in Vietnam, consisting:

- Conceptions in management (quality, customers, quality management); levels of quality management (Quality control, Quality Assurance, Total Quality Management) and total quality management in education;

- Models of quality management, applied in the World (Deming model, Juran model, prizes, ISO 9000, Total Quality Management);

- Ratio of post-graduate training quality management in Vietnam;

- Applying ISO 9000 for designing quality management model of post-graduate training (conceptions and approaches for designing of the model, Quality management model with 5 components);

- Comments to different levels of management and institutions for continuing research for revising and applying the model in quality management of post-graduate training.

THÔNG TIN VỀ TÁC GIẢ

1. **TS. Lê Văn Anh** - Trưởng Ban nghiên cứu Chính sách phát triển giáo dục Mầm non và Phổ thông, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

2. **Ths. Phan Thị Ngọc Anh** - Phó trưởng Ban nghiên cứu Chính sách phát triển giáo dục Mầm non và Phổ thông, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

3. **TS. Nguyễn Như Ất** - Đại học Thái Nguyên

4. **PGS. TS. Đặng Quốc Bảo** - Trường Cán bộ Quản lý Giáo dục TW1

5. **KTS. TS. Trần Thanh Bình** - Viện trưởng, Viện Nghiên cứu Thiết kế trường học, Bộ Giáo dục và Đào tạo

6. **TS. Phạm Mai Chi** - Viện Khoa học Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

7. **PGS. TS. Đặng Ngọc Dinh** - Tổng biên tập, Tạp chí Khoa học và Tổ quốc, Liên hiệp Hội Khoa học và kỹ thuật Việt Nam

8. **TS. Nguyễn Hữu Dũng** - Viện trưởng, Viện Khoa học Lao động và Các vấn đề xã hội, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội

9. **GS. TSKH. Phan Đình Diệu** - Đại học Quốc gia Hà Nội

10. **GS. TSKH. Nguyễn Minh Đường** - Hội đồng Quốc gia Giáo dục

11. **GS. TSKH. Vũ Ngọc Hải** - Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

12. **Ths. Trịnh Anh Hoa** - Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

13. **Ths. Huỳnh Văn Hoa** - Giám đốc, Sở Giáo dục và Đào tạo Đà Nẵng

14. **TS. Lê Thu Hương** - Giám đốc, Trung tâm nghiên cứu Giáo dục Mầm non, Viện Khoa học Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

15. **TS. Phan Văn Kha** - Phó Viện trưởng, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

16. **PGS. TS. Trần Kiều** - Viện trưởng, Viện Khoa học Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

17. **PGS. TS. Đặng Bá Lãm** - Viện trưởng, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

18. **Valder Lansen & Dan Rowe** - Trung tâm giáo dục Quốc tế Alberta (ACIE), Canada

19. **TS. Phan Tùng Mậu** - Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

20. **TS. Mardhatillah Mardijioha** - Văn phòng chương trình, Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO)

21. **Nguyễn Xuân Ngạn** - Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

22. **PGS. TS. Lê Đức Ngọc** - Phó giám đốc, Trung tâm Đảm bảo chất lượng đào tạo và Nghiên cứu phát triển Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

23. **TS. Nguyễn Văn Ngữ** - Phó Vụ trưởng, Vụ Kế hoạch - Tài chính, Bộ Giáo dục và Đào tạo

24. **TS. Phạm Lê Phương** - Viện Chiến lược Phát triển, Bộ Kế hoạch và Đầu tư

25. **TS. James Paulson** - Trường Cao đẳng Camosun, Victoria, Canada

26. **Lê Văn Quang** - Phó Giám đốc, Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội

27. **Ths. Nguyễn Thị Quyên** - Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

28. **Nguyễn Xuân Sắc** - Giám đốc, Sở Giáo dục và Đào tạo Nam Định

29. **PGS. TS. Nguyễn Viết Sự** - Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Trung học chuyên nghiệp và Dạy nghề, Viện Khoa học Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

30. **GS. TS. Vũ Văn Tảo** - Nguyên trợ lý, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

31. **TS. Nguyễn Văn Thành** - Trưởng ban, Ban Nghiên cứu Phát triển Nguồn nhân lực, Viện Chiến lược Phát triển, Bộ Kế hoạch và Đầu tư

32. **TS. Mạc Văn Tiến** - Tổng cục Dạy nghề, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội

33. **Ths. Phan Chính Thức** - Phó Tổng cục trưởng, Tổng cục Dạy Nghề, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội

34. **TS. Lê Trung Trấn** - Chánh Văn phòng, Ủy ban dân số, Gia đình và Trẻ em

35. **PGS. TS. Nguyễn Đức Trí** - Trưởng ban, Ban Nghiên cứu Chính sách Phát triển giáo dục Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo

36. **TSKH. Phạm Đỗ Nhật Tiến** - Trợ lý Bộ trưởng,
Bộ Giáo dục và Đào tạo
37. **Ths. Nguyễn Đăng Trụ** - Viện Nghiên cứu Phát
triển Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo
38. **Ths. Trần Như Tĩnh** - Phó Vụ trưởng, Vụ Giáo
viên, Bộ Giáo dục và Đào tạo
39. **TS. Lê Thị ánh Tuyết** - Vụ trưởng, Vụ Mầm non,
Bộ Giáo dục và Đào tạo
40. **PGS. TS. Nguyễn Ánh Tuyết** - Khoa Giáo dục
Mầm non, Đại học Sư phạm Hà Nội
41. **GS. TSKH. Đặng Ứng Vận** - Chánh Văn phòng,
Hội đồng Quốc gia Giáo dục

MỤC LỤC

<i>Lời Nhà xuất bản</i>	<i>Trang</i>
	5
<i>Lời giới thiệu</i>	7
<i>Phần I</i>	
CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC CỦA MỘT SỐ QUỐC GIA VÀ TỔ CHỨC QUỐC TẾ	11
Chiến lược giáo dục phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa	
<i>Đặng Bá Lãm</i>	13
Nam Định với chiến lược phát triển giáo dục 10 năm 2001-2010	
<i>Nguyễn Xuân Sắc</i>	53
Định hướng Chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của thành phố Đà Nẵng	
<i>Huỳnh Văn Hoa</i>	66
Bài học quốc tế: Tăng cường đổi mới ở Canada	
<i>Valdemar Larsen & Dan Rowe</i>	88
Giám sát các dự án/ chương trình của các Trung tâm SEAMEO - Bài học kinh nghiệm	
<i>Mardhatilla Mardjioha</i>	101
Từ văn bản "Nội dung hiện đại hóa giáo dục Nga giai	
	653

đoạn đến 2010" thử tìm bài học cho việc thực hiện
"Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010" ở Việt Nam

Nguyễn Như Ất 117

Dùng lời lẽ hay con số? Sử dụng các phương pháp định
tính trong nghiên cứu lựa chọn các chiến lược phát
triển giáo dục

James Paulson 141

Bàn về phương pháp tiếp cận và dự báo trong xây dựng
chiến lược phát triển dạy nghề

Phan Chính Thức 170

Phần II

TỔ CHỨC THỰC HIỆN CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC 2001 - 2010

189

Đổi mới cách làm - Điều cốt yếu để thực hiện thắng lợi
chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010

Đặng Ứng Vận 191

Tổ chức thực hiện chiến lược phát triển giáo dục:
Những thách thức cần vượt qua

Phạm Đỗ Nhật Tiến 202

Bàn thêm về mối quan hệ giữa chiến lược phát triển
kinh tế - xã hội và chiến lược phát triển giáo dục trong
quá trình thực hiện chiến lược

Nguyễn Văn Thành 214

Phối hợp giữa các Bộ, ngành trong việc thực hiện chiến
lược phát triển giáo dục

Nguyễn Hữu Dũng 225

Phối hợp liên ngành trong việc thực hiện chiến lược
giáo dục

Lê Trung Trăn 232

Chiến lược phát triển giáo dục và vấn đề phát triển nguồn nhân lực Việt Nam	
<i>Trần Kiều - Nguyễn Việt Sự</i>	242
Một nền giáo dục ở thế kỷ XXI	
<i>Đặng Ngọc Dinh</i>	251
Đổi mới tư duy quản lý nhà nước về giáo dục trong triển khai thực hiện Chiến lược giáo dục 2001-2010	
<i>Vũ Văn Tảo</i>	264
Một số khía cạnh về mối tương quan phát triển kinh tế - giáo dục của 61 tỉnh, thành nước ta và khuyến nghị triển khai thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010	
<i>Đặng Quốc Bảo</i>	279
Trao đổi một số quan điểm về giáo dục đại học để triển khai thực hiện "Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010" thực sự có hiệu quả	
<i>Lê Đức Ngọc</i>	298
<i>Phần III</i>	
CÁC CHÍNH SÁCH VÀ GIẢI PHÁP CHUNG	
CẤP HỆ THỐNG	309
Định hướng xây dựng cơ cấu hệ thống giáo dục nước ta trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá	
<i>Vũ Ngọc Hải</i>	311
Chính sách phân luồng học sinh trong hệ thống giáo dục nước ta	
<i>Đặng Bá Lãm</i>	325
Về vấn đề đổi mới chương trình và nội dung dạy học trong chiến lược phát triển giáo dục	
<i>Phan Đình Diệu</i>	331

Một số vấn đề về đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và phổ cập giáo dục trung học cơ sở	<i>Trần Như Tĩnh</i>	349
Dự báo khả năng huy động các nguồn tài chính cho phát triển giáo dục và đào tạo giai đoạn 2001-2010	<i>Nguyễn Văn Ngữ</i>	363
Vấn đề xây dựng cơ sở vật chất kỹ thuật trường học trong Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010	<i>Trần Thanh Bình</i>	372
<i>Phần IV</i>		
CHÍNH SÁCH VÀ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC MẦM NON VÀ PHỔ THÔNG		383
Giáo dục mầm non: thực trạng và giải pháp	<i>Lê Thị Ánh Tuyết</i>	385
Cách tiếp cận xây dựng chương trình chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non	<i>Phạm Mai Chi</i>	395
Một số định hướng xây dựng chương trình giáo dục mầm non	<i>Lê Thu Hương</i>	405
Một số vấn đề phương pháp luận trong xây dựng chính sách	<i>Phan Thị Ngọc Anh</i>	415
Chính sách đối với giáo viên mầm non hiện nay	<i>Nguyễn Thị Quyên</i>	422
Suy nghĩ về một con đường phát triển giáo dục mầm non nông thôn nước ta	<i>Nguyễn Ánh Tuyết</i>	434

Phổ cập giáo dục trung học cơ sở - Thời cơ, thách thức và triển vọng	<i>Lê Văn Anh</i>	446
Vấn đề chính sách với giáo viên phổ thông đang công tác ở miền núi	<i>Nguyễn Xuân Ngạn</i>	458
Một số nguyên nhân chậm triển khai các trường, lớp bán trú và học hai buổi/ ngày	<i>Trịnh Thị Anh Hoa</i>	471
Phần V		
CHÍNH SÁCH VÀ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP, ĐẠI HỌC VÀ SAU ĐẠI HỌC		479
Hoàn thiện cơ cấu hệ thống giáo dục nghề nghiệp - Một giải pháp quan trọng để thực hiện Chiến lược phát triển giáo dục 2001 – 2010	<i>Nguyễn Minh Đường</i>	481
Chất lượng - Lựa chọn ưu tiên trong chính sách phát triển dạy nghề	<i>Phan Chính Thức</i>	493
Chính sách phát triển đào tạo nghề đến năm 2010	<i>Mạc Văn Tiến</i>	506
Thực trạng và triển vọng phát triển giáo dục trung học chuyên nghiệp và dạy nghề	<i>Nguyễn Viết Sự</i>	523
Một số vấn đề về chính sách phát triển đội ngũ giáo viên trung học chuyên nghiệp và dạy nghề trong giai đoạn tới	<i>Nguyễn Đức Trí</i>	535

Phân hệ giáo dục nghề nghiệp theo tiếp cận hệ thống	<i>Nguyễn Đăng Trụ</i>	553
Một số vấn đề về tăng cường quản lý nhà nước đối với hệ thống giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Hà Nội	<i>Lê Văn Quang</i>	567
Phát triển giáo dục đại học Việt Nam: Một số vấn đề nhìn từ thực trạng sự phân bố số người có trình độ đại học ở các địa phương	<i>Đặng Quốc Bảo</i> <i>Trương Thúy Hằng</i> <i>Đặng Thanh Huyền</i>	583
Kế hoạch hoá phát triển giáo dục với vấn đề quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học hiện nay của nước ta	<i>Phan Tùng Mậu</i>	596
Một số vấn đề về phát triển giáo dục đại học tạo nguồn nhân lực có trình độ cao phục vụ phát triển kinh tế - xã hội đất nước	<i>Phạm Lê Phương</i>	605
Ứng dụng mô hình quản lý chất lượng ISO 9000 trong quản lý đào tạo sau đại học ở Việt Nam	<i>Phan Văn Kha</i>	620
Thông tin về tác giả		649

Chịu trách nhiệm xuất bản

TRẦN ĐÌNH NGHIÊM

Biên tập: BAN SÁCH KINH TẾ

Trình bày: PHÒNG TẠO MẪU

Vẽ bìa: ĐƯỜNG HỒNG MAI

Sửa bản in: BAN SÁCH KINH TẾ

In 1.000 cuốn, khổ 14,5x20,5 cm, tại Nxb. Chính trị quốc gia.
Giấy phép XB số: 15-1490/CXB-QLXB, cấp ngày 16-12-2002.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 12 năm 2002.

NHÀ XUẤT BẢN CHÍNH TRỊ QUỐC GIA

24 Quang Trung - Hà Nội

ĐT: 9422008 FAX: 84-4-9421881

E-mail: nxbctqg@hn.vnn.vn

Website: www.nxbctqg.org.vn

TÌM ĐỌC:

Ban Khoa giáo Trung ương

- Giáo dục và đào tạo trong thời kỳ đổi mới: Chủ trương, thực hiện, đánh giá

Phạm Minh Hạc

- Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa thế kỷ XXI

Nghiêm Đình Vỹ - Nguyễn Đắc Hưng

- Phát triển giáo dục và đào tạo nhân tài

GS. VS. Phạm Minh Hạc - PGS. TS. Trần Kiều

PGS. TS. Đặng Bá Lâm - PGS. TS. Nghiêm Đình Vỹ

- Giáo dục thế giới đi vào thế kỷ XXI

Chiến lược phát triển ...



0 5 0 0 0 5 1 0

Giá: 70.500VNĐ

CHUYÊN DỤNG



Giá: 70.500đ