

CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Lê Thị Hồng

Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang
Email: redrose221080@gmail.com

Article History

Received: 23/11/2020

Accepted: 28/12/2020

Published: 20/01/2021

Keywords

competencies, teaching reading comprehension, theoretical background, students of primary education.

ABSTRACT

In teaching Vietnamese, teaching reading comprehension for students plays an important role because reading is the most basic tool for learning. However, in reality, there are many shortcomings in teaching reading comprehension towards capacity development. The article presents the basis of the capacity to develop text reading comprehension for students majored in primary education in universities. To equip students with the ability to read the texts, teachers must have good text reading comprehension capabilities. Because of that, the central task of the pedagogical school is to develop reading comprehension competencies for university students.

1. Mở đầu

Trong môn Tiếng Việt ở tiểu học, vấn đề dạy đọc cho học sinh (HS) chiếm vị trí quan trọng vì đọc là một công cụ cơ bản nhất để HS học tập. Tuy nhiên, trên thực tế, việc dạy học đọc hiểu (DHDH) theo hướng phát triển năng lực còn nhiều bất cập nên hiệu quả dạy học chưa cao. Như vậy, để trang bị cho HS năng lực đọc hiểu văn bản thì giáo viên (GV) phải có năng lực đọc hiểu văn bản tốt. Chính vì điều đó, nhiệm vụ trọng tâm của trường sư phạm là phát triển năng lực DHDH cho sinh viên đại học ngành Giáo dục tiểu học. Đội mới đào tạo GV ở các trường đại học sư phạm trong cả nước cần phải đi trước làm cơ sở cho đổi mới giáo dục phổ thông, vì chất lượng đội ngũ nhà giáo là một trong những nhân tố quan trọng quyết định thành công của việc đổi mới căn bản toàn diện GD-ĐT theo Nghị quyết số 29-NQ/TW (Ban Chấp hành Trung ương, 2013), đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông (Bộ GD-ĐT, 2018).

Bài báo trình bày cơ sở lý luận của phát triển năng lực DHDH văn bản cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học trong các trường đại học.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực

Dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực là khuynh hướng, xu thế, quan điểm dạy học tập trung vào năng lực đầu ra của người học. Theo quan điểm này, nhà giáo dục phải trả lời câu hỏi: Khi hoàn thành khóa học, người học có khả năng làm được những gì ở từng lĩnh vực học tập? Chẳng hạn, sau khi học xong module đào tạo về Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở tiểu học, sinh viên biết làm những gì trong DHDH văn bản theo yêu cầu của chương trình tiểu học? Như vậy, dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực có sự khác biệt với dạy học truyền thống ở chỗ nó phải xuất phát từ mô tả năng lực cần phát triển cho người học. Trên cơ sở xác định và mô tả năng lực, các bước tiếp theo mới được thực hiện, lần lượt là: xác định nội dung, phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập.

2.1.1. Xác định và mô tả năng lực

Theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, “Năng lực giải quyết vấn đề là năng lực cá nhân có thể tham gia hiệu quả vào một quá trình mà hai hay nhiều đối tác cố gắng giải quyết vấn đề bằng cách chia sẻ sự hiểu biết và nỗ lực cùng đi đến một giải pháp” (Bộ GD-ĐT, 2018). “Năng lực giải quyết vấn đề là khả năng cá nhân sử dụng hiệu quả quá trình nhận thức, hành động và thái độ, động cơ, xúc cảm để giải quyết những tình huống vấn đề mà ở đó không có sẵn quy trình, thủ tục, giải pháp thông thường” (Competency Framework for Teacher, 2004).

Để mô tả một năng lực, cần phải phân tích năng lực theo cấu trúc của nó để thấy được năng lực gồm những hợp phần nào, trong mỗi hợp phần gồm có những chỉ số nào và trong mỗi chỉ số có mấy tiêu chí chất lượng. Các hợp phần của năng lực là các lĩnh vực chuyên môn thể hiện khả năng tiềm ẩn của con người; Các thành tố của năng lực là các kỹ năng cơ bản, kết hợp với nhau tạo nên một hợp phần; Các chỉ báo là những dấu hiệu về hành vi của HS khi thực hiện năng lực (Competency Framework for Teacher, 2004); Tiêu chí chất lượng là các mức chất lượng HS thực

hiện năng lực ở từng chỉ báo. Có 6 bước cần làm trong thiết kế Chuẩn năng lực cho môn học (Common core Common core state Standards initiative, 2015b): Bước 1: Định nghĩa năng lực; Bước 2: Xác định các hợp phần và thành tố của năng lực; Bước 3: Xác định chỉ báo; Bước 4: Xác định các tiêu chí chất lượng (mức chất lượng); Bước 5: Thiết kế công cụ đánh giá năng lực; Bước 6 : Điều chỉnh Chuẩn dự kiến thành chuẩn chính thức. Như vậy, Chuẩn năng lực chính thức gồm có 2 phần: (1) Phần mô tả năng lực theo các thành tố (hợp phần), chỉ báo, tiêu chí chất lượng và đường phát triển năng lực; (2) Phần mẫu gồm có: mẫu công cụ đánh giá, mẫu bài làm của HS thể hiện các mức độ của đường phát triển năng lực, mẫu các bài học GV đã dạy để HS đạt kết quả trong thực nghiệm (nếu có).

Từ lý thuyết về thiết kế chuẩn năng lực nêu trên, có thể thấy việc làm tiên quyết trong dạy học theo quan điểm phát triển năng lực là phải thiết kế được chuẩn năng lực cần phát triển. Để phát triển năng lực DHHH cho sinh viên khoa tiểu học, việc cần làm đầu tiên là phải xác định Chuẩn năng lực DHHH của sinh viên khi tốt nghiệp ra trường làm GV tập sự.

2.1.2. Xác định các thành tố khác của quá trình dạy học dựa trên chuẩn năng lực

Sau khi xác định Chuẩn năng lực thì quy trình dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực sẽ bao gồm:

- *Xác định nội dung dạy học*: Việc xác định nội dung dạy học phải dựa trên Chuẩn của năng lực. Một năng lực có bao nhiêu hợp phần thì việc dạy học sẽ phải lựa chọn những nội dung khoa học tương ứng để HS có đủ tri thức, kĩ năng, giá trị làm cơ sở cho việc hình thành và phát triển năng lực. Như vậy, việc xác định nội dung tri thức trong dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực được chi phối bởi các hợp phần cấu thành năng lực nên gọn nhẹ vì chỉ bao gồm những tri thức cần cho phát triển năng lực. *Để phát triển năng lực DHHH cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học, cần xác định nội dung dạy học dựa trên các hợp phần của năng lực này.*

- *Xác định phương pháp dạy học*: Dạy học theo mục tiêu phát triển năng lực tập trung vào việc người học làm được gì, tạo ra được sản phẩm hay giá trị mới gì cho bản thân và cộng đồng. Do vậy phương pháp dạy học cần phải dành một tỉ lệ quan trọng cho loại phương pháp thực hành và phương pháp vận dụng. Ngay cả việc học tri thức khoa học cũng cần được dạy bằng phương pháp kiến tạo để gọi cho HS biết dùng những tri thức khoa học vào giải quyết nhiệm vụ thực tiễn.

Sử dụng phương pháp dạy học kiến tạo để tổ chức hoạt động học tri thức khoa học. Lý thuyết kiến tạo nhận thức của J. Piaget là cơ sở tâm lý học của nhiều hệ thống dạy học, đặc biệt là dạy học ở phổ thông. Các luận điểm chính của Thuyết kiến tạo nhận thức: *Thứ nhất, học tập là quá trình cá nhân hình thành tri thức cho mình.* Các thao tác nhận thức được cấu trúc thành hệ thống nhất định. Cấu trúc thao tác nhận thức không có sẵn trong não người, con người tự xây dựng cấu trúc nhận thức cho mình, bằng hành động thực tiễn. Ví dụ: Khi phát đi một thông báo bằng lời, HS phải suy nghĩ đến 2 yếu tố chính: *Mình định nói về cái gì? Mình định nói điều gì về cái đó?* (tương ứng với cấu trúc câu có hai bộ phận chính chủ ngữ và vị ngữ); *Thứ hai, dưới dạng chung nhất, cấu trúc nhận thức có chức năng tạo ra sự thích ứng của cá thể với các kích thích của môi trường.* Các cấu trúc nhận thức được hình thành theo *cơ chế đồng hóa và điều ứng*: (1) *Đồng hóa* là chủ thể tái lập lại một số đặc điểm của khách thể được nhận thức, đưa chúng vào trong sơ đồ đã có. Ví dụ: câu ghép được nhận thức trên cơ sở của nhận thức về cấu tạo câu đơn, câu ghép gồm nhiều câu đơn có mối liên hệ ý nghĩa ghép lại với nhau; (2) *Điều ứng* là quá trình tái lập những đặc điểm của khách thể vào cái đã có, qua đó biến đổi cấu trúc đã có, tạo ra cấu trúc mới. Ví dụ: học về phép hoán dụ trong ngôn ngữ (tu từ học), HS thấy hoán dụ cũng làm tăng sức gợi cảm của diễn đạt, về điểm này nó giống phép so sánh (chẳng hạn: Hồng Sơn là một chân sút có hạng); *Thứ ba, quá trình phát triển nhận thức phụ thuộc trước hết vào sự trưởng thành và chín muồi các chức năng sinh lý thần kinh của trẻ; vào sự luyện tập và kinh nghiệm thu được thông qua hành động với đối tượng; vào tương tác các yếu tố xã hội và vào tính chủ thể và sự phối hợp chung của hành động.* Chính yếu tố chủ thể làm cho các yếu tố trên không tác động riêng rẽ, rời rạc, mà chúng được kết hợp với nhau trong một thể thống nhất trong quá trình phát triển của HS.

Dựa vào lý thuyết kiến tạo nhận thức của J. Piaget, J. Bruner đã đề xuất mô hình học tập khám phá để hình thành các khái niệm mà ở đó HS học tập trải qua 3 giai đoạn, 3 hình thức hành động học tập (dẫn theo Nguyễn Quang Thuấn, 2017):

* *Thao tác và hành động trên các tài liệu đã có (hành động phân tích)*, chẳng hạn: phân tích từ ngữ “*chân sút*” trong câu *Hồng Sơn là chân sút có hạng* để thấy từ ngữ này chỉ cầu thủ tiền đạo giỏi mà Hồng Sơn là một trong số đó.

* *Hành động trên các hình ảnh về chúng (hành động mô hình hóa)*, chẳng hạn: một trong những cách hoán dụ là: lấy tên của sự vật này gọi cho sự vật khác có quan hệ gần gũi.

* *Rút ra được các khái niệm, các quy tắc chung từ những mô hình đó (hành động kí hiệu hóa)*, chẳng hạn hình thành nên khái niệm hoán dụ như đã trình bày ở trên.

Ngày nay, lí thuyết về dạy học nhằm mục tiêu phát triển năng lực đã phát triển mô hình dạy học khám phá của J. Bruner thêm một bước, bổ sung vào mô hình của ông giai đoạn học tập thứ tư là: *vận dụng những khái niệm mới vào giải quyết vấn đề trong thực tiễn*.

- *Sử dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực để tổ chức hoạt động thực hành, vận dụng cho người học*. Dạy học tích cực là một quan điểm tiên bộ trong giáo dục. Bản chất của dạy học tích cực là việc dạy học nhằm phát triển ở người học những nhận thức, kĩ năng, thái độ và giá trị, phát triển năng lực thực tiễn của người học dựa trên những tri thức, kĩ năng, thái độ mà người học có được.

Giáo dục với mục tiêu phát triển năng lực “lấy HS làm trung tâm”, vì vậy có nhiều ưu thế so với giáo dục tập trung vào nội dung. HS trở nên năng động, suy nghĩ sáng tạo; từ ghi nhớ là chủ yếu, giáo dục phát triển năng lực cho phép HS lập luận, phản ánh, hành động. Nội dung học tập được tích hợp vào các lĩnh vực liên quan tới đời sống thực; chương trình khung mang tính hướng dẫn, hỗ trợ, cho phép GV thiết kế chương trình giảng dạy một cách sáng tạo. Từ tập trung vào những gì GV hi vọng đạt được, giáo dục theo hướng phát triển năng lực tập trung vào những gì HS mong muốn đạt được; chú trọng đánh giá thường xuyên chứ không chú trọng đánh giá tổng kết. Thời khóa biểu cũng trở nên linh hoạt, người học có thể học theo tốc độ của riêng mình (Bộ GD-ĐT, 2007).

- *Xác định phương pháp đánh giá*: Đánh giá năng lực là cách đánh giá dựa trên chuẩn năng lực. Mỗi một năng lực được hình thành và phát triển liên tục ở người học, vì vậy mục đích của đánh giá năng lực không chỉ để xác nhận mức độ năng lực của HS đạt được tại một thời điểm mà còn có mục đích hỗ trợ người học giải pháp học để đạt kết quả ở mức cao hơn. Nói cách khác : việc đánh giá năng lực nhằm 2 mục đích : hỗ trợ người học trong học tập và xác nhận kết quả của người học sau từng giai đoạn. Tương ứng với 2 mục đích trên có 2 phương pháp được dùng để đánh giá năng lực: (1) *Phương pháp đánh giá thường xuyên để hỗ trợ người học cải thiện chất lượng học tập và xác nhận sự tiến bộ của người học trong quá trình học*; (2) *Phương pháp đánh giá tổng kết để xác nhận kết quả học tập của người học sau từng giai đoạn*. Để đánh giá thường xuyên, GV có thể dùng 3 phương pháp: *phương pháp quan sát; phương pháp vấn đáp; phương pháp kiểm tra viết ngắn*. Khi *quan sát*, GV có thể dùng kĩ thuật quan sát có chủ định với công cụ bảng kiểm, ghi chép của GV. Khi *vấn đáp*, GV có thể dùng các kĩ thuật: GV đặt câu hỏi, HS đặt câu hỏi, trình bày ngắn, nhận xét bằng lời, HS đánh giá lẫn nhau... Khi dùng bài kiểm tra viết để đánh giá thường xuyên, GV có thể dùng kĩ thuật soạn câu hỏi trắc nghiệm khách quan (Common core state Standards initiative, 2015b).

2.2. Năng lực dạy học và năng lực dạy học đọc hiểu

2.2.1 Năng lực dạy học

Muốn xác định năng lực dạy học cần căn cứ vào mô tả những công việc mà GV cần phải thực hiện trong trường học, đó là *nhiệm vụ giáo dục*, nhằm phát triển nhân cách của HS; *nhiệm vụ dạy học*, nhằm phát triển phẩm chất, năng lực của HS. Tuy nhiên, trong nghiên cứu cần tách biệt 2 nhiệm vụ này để có những đề xuất cụ thể trong đào tạo và bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực cho GV.

Các chuyên gia giáo dục Australia đề xuất 5 năng lực của GV (Common core Common core state Standards initiative, 2015b): (1) Năng lực thiết kế kế hoạch dạy học và thiết kế bài học (2); Năng lực đánh giá kết quả học tập và báo cáo kết quả học tập của HS; (3) Năng lực học tập để nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; (4) Năng lực phân tích chương trình, tài liệu học tập và phát triển chương trình phù hợp với bối cảnh trường học; (5) Năng lực hợp tác với đồng nghiệp trong và ngoài trường. Dựa trên 5 năng lực này, các chuyên gia đã thiết kế chuẩn năng lực của GV gồm có 3 mức từ thấp đến cao (mức cao, mức giữa, mức thấp). Trong 5 năng lực nêu trên thì các năng lực số (1), (2), (3), (4) là những năng lực liên quan trực tiếp đến nhiệm vụ dạy học.

Các chuyên gia về lĩnh vực đào tạo GV dạy nghề xác định năng lực dạy học gồm có 4 năng lực thành phần (Vũ Xuân Hùng, 2016): Năng lực thiết kế dạy học; Năng lực tiến hành dạy học; Năng lực kiểm tra, đánh giá dạy học; Năng lực quản lí dạy học.

2.2.2. Năng lực dạy học đọc hiểu của giáo viên

“Đọc là một năng lực tiếp nhận văn bản, là hoạt động người học đọc chữ, xem các kí hiệu, bảng biểu, hình ảnh trong nhiều loại văn bản (được trình bày bằng nhiều phương thức, được biểu đạt bằng nhiều phong cách ngôn ngữ), nhằm xử lí thông tin trong văn bản vào những mục đích khác nhau trong thực tiễn đời sống, học tập của cá nhân và cộng đồng” (Common core state Standards initiative, 2015a). DHDH là một năng lực thành phần trong nhiều năng lực dạy học của GV tiểu học. Do đó, nó cũng gồm có 4 thành tố. Dưới đây là sự cụ thể hóa các thành tố của năng lực DHDH:

- *Có năng lực đọc hiểu cập nhật với sự đổi mới trong khoa học ngôn ngữ học chức năng*. GV được coi là có năng lực này khi GV đọc hiểu các kiểu loại văn bản ở trình độ cao đẳng và đại học (đạt yêu cầu đọc hiểu cao hơn yêu cầu

cần đạt trong chương trình môn Ngữ văn lớp 12 cuối bậc phổ thông) theo 4 chỉ báo của năng lực đọc hiểu: (1) Hiểu nội dung văn bản; (2) Hiểu phương thức biểu đạt của văn bản; (3) Liên hệ, so sánh ngoài văn bản; (4) Đọc hiểu văn bản mới (Nguyễn Thị Hạnh, 2016).

- *Có năng lực thiết kế kế hoạch bài học theo đúng quan điểm giáo dục thể hiện trong chương trình và tài liệu học tập.* Năng lực này của GV được thể hiện ở: + GV viết được mục tiêu bài học phù hợp với những yêu cầu cần đạt về đọc hiểu nêu trong chương trình; + GV hiểu được mỗi câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ giao cho HS nêu trong tài liệu học tập thể hiện yêu cầu cần đạt nào về đọc hiểu của chương trình. Trên cơ sở hiểu đúng, GV có thể thay đổi câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ tương tự nhưng phù hợp hơn với HS của lớp mình phụ trách. GV cũng có thể thay đổi văn bản đọc trong tài liệu bằng văn bản tương đương (theo quy định về ngữ liệu trong chương trình) nhưng phù hợp hơn với HS của mình.

- *Có năng lực sử dụng các chiến lược, phương pháp, kỹ thuật dạy học để thực hiện dạy học cho nhiều đối tượng HS.* Năng lực này của GV được thể hiện trên 2 phương diện: + GV lựa chọn chiến lược, phương pháp, kỹ thuật dạy học trong khi soạn kế hoạch bài học. Cơ sở để GV lựa chọn các chiến lược, phương pháp, kỹ thuật dạy học gồm: (1) Những định hướng về phương pháp dạy học tổ chức hoạt động đọc hiểu cho HS nêu trong chương trình; (2) Trình độ phát triển của HS trong lớp; (3) Điều kiện phương tiện, thiết bị dạy học mà nhà trường và GV có thể chuẩn bị được. GV cần tránh chọn nhiều phương pháp, kỹ thuật dạy học gây tình trạng quá tải về phương pháp dạy học, thiếu thời gian để HS hoạt động. Sử dụng đa dạng phương pháp, kỹ thuật không có nghĩa là dùng nhiều phương pháp và kỹ thuật trong một bài mà là trong mỗi bài, GV có thể sử dụng một số phương pháp và kỹ thuật khác nhau; + Thực hiện dạy học bằng sử dụng đa dạng chiến lược, phương pháp, kỹ thuật dạy học cho nhiều đối tượng HS. Sự lựa chọn của GV về phương pháp dạy học chỉ được hiện thức hóa trong giờ học trên lớp. Khi thực hiện những phương pháp, kỹ thuật đã chọn, GV có thể gặp phải một số tình huống ngoài dự kiến như: một số HS không thực hiện được nhiệm vụ GV giao do trình độ phát triển hạn chế, HS đưa ra nhiều câu hỏi đề nghị GV giải đáp hoặc hướng dẫn thêm, một số yêu cầu trong nhiệm vụ còn xa lạ với kinh nghiệm của HS... Khi gặp những tình huống trên, GV cần có xử lý phù hợp bằng cách chia nhỏ nhiệm vụ để giao cho những HS có trình độ phát triển chậm, hoặc giải đáp những câu hỏi quan trọng của HS rồi mới tiếp tục điều hành HS hoạt động. Do xử lý tình huống mà GV có thể phải điều chỉnh rút ngắn một số yêu cầu của hoạt động tiếp theo.

- *Có năng lực đánh giá kết quả học tập của HS.* Năng lực đánh giá kết quả học tập của GV thể hiện trên các mặt sau: + GV biết lập kế hoạch đánh giá: Kế hoạch đánh giá tổng kết do cơ quan quản lý giáo dục quy định. GV chủ yếu lập kế hoạch đánh giá thường xuyên cho từng nhóm hoặc từng cá nhân HS có khó khăn trong đọc hiểu. Kế hoạch đánh giá của GV phải đảm bảo rằng trong mỗi một năm học, mỗi nhóm HS hoặc cá nhân HS phải được đánh giá ít nhất 3 lần đủ để xác nhận sự tiến bộ của HS về đọc hiểu; + GV biết sử dụng các phương pháp và kỹ thuật đánh giá: Trong đánh giá thường xuyên kỹ năng đọc hiểu, GV biết dùng phương pháp vấn đáp, phương pháp kiểm tra viết để đánh giá. Trong mỗi phương pháp đánh giá này, GV biết sử dụng những kỹ thuật đánh giá phù hợp với đặc điểm của kỹ năng đọc hiểu như: đặt câu hỏi, đóng vai, nhận xét bằng lời, trình bày 1 phút, viết tích cực... Trong đánh giá tổng kết (cuối học kì, cuối năm), GV biết soạn đề kiểm tra đọc hiểu với số lượng câu hỏi hợp lý và phân bố câu hỏi ở tất cả các chỉ báo, tiêu chí chất lượng của kỹ năng đọc hiểu. Các câu hỏi GV biên soạn phải đúng kỹ thuật, đảm bảo độ tin cậy và độ chính xác; + GV cần biết thu thập và phân tích kết quả đọc hiểu của HS để từ đó tìm giải pháp hỗ trợ cá nhân hoặc nhóm HS học đọc hiểu tốt hơn, đạt mức độ cao hơn mức hiện tại trong đường phát triển năng lực đọc hiểu.

2.3. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học

Chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học do Bộ GD-ĐT ban hành năm 2007 có những yêu cầu sau liên quan trực tiếp đến nhiệm vụ dạy học của GV (Bộ GD-ĐT, 2007):

- Điều 6. Các yêu cầu thuộc lĩnh vực kiến thức: (1) Kiến thức cơ bản, bao gồm các tiêu chí sau: + Nắm vững mục tiêu, nội dung cơ bản của chương trình, sách giáo khoa của các môn học được phân công giảng dạy; + Có kiến thức chuyên sâu, đồng thời có khả năng hệ thống hoá kiến thức trong cả cấp học để nâng cao hiệu quả giảng dạy đối với các môn học được phân công giảng dạy; + Kiến thức cơ bản trong các tiết dạy đảm bảo đủ, chính xác, có hệ thống; + Có khả năng hướng dẫn đồng nghiệp một số kiến thức chuyên sâu về một môn học, hoặc có khả năng bồi dưỡng HS giỏi, hoặc giúp đỡ HS yếu hay HS còn nhiều hạn chế trở nên tiến bộ; (2) Kiến thức về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của HS, bao gồm các tiêu chí sau: + Tham gia học tập, nghiên cứu cơ sở lý luận của việc kiểm tra, đánh giá đối với hoạt động giáo dục và dạy học ở tiểu học; + Tham gia học tập, nghiên cứu các quy định về nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của HS tiểu học theo tinh thần đổi

mới; + Thực hiện việc kiểm tra, đánh giá, xếp loại HS chính xác, mang tính giáo dục và đúng quy định; + Có khả năng soạn được các đề kiểm tra theo yêu cầu chỉ đạo chuyên môn, đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng môn học và phù hợp với các đối tượng HS.

- *Các yêu cầu thuộc lĩnh vực kỹ năng sư phạm: (1) Lập được kế hoạch dạy học; biết cách soạn giáo án theo hướng đổi mới*, bao gồm các tiêu chí sau: + Xây dựng được kế hoạch giảng dạy cả năm học thể hiện các hoạt động dạy học nhằm cụ thể hoá chương trình của Bộ GD-ĐT phù hợp với đặc điểm của nhà trường và lớp được phân công dạy; + Lập được kế hoạch tháng dựa trên kế hoạch năm học bao gồm hoạt động chính khoá và hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; + Có kế hoạch dạy học từng tuần thể hiện lịch dạy các tiết học và các hoạt động giáo dục HS; + Soạn giáo án theo hướng đổi mới, thể hiện các hoạt động dạy học tích cực của thầy và trò (soạn giáo án đầy đủ với môn học dạy lần đầu, sử dụng giáo án có điều chỉnh theo kinh nghiệm sau một năm giảng dạy); (2) *Tổ chức và thực hiện các hoạt động dạy học trên lớp phát huy được tính năng động sáng tạo của HS*, bao gồm các tiêu chí sau: + Lựa chọn và sử dụng hợp lý các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính sáng tạo, chủ động trong việc học tập của HS; làm chủ được lớp học; xây dựng môi trường học tập hợp tác, thân thiện, tạo sự tự tin cho HS; hướng dẫn HS tự học; + Đặt câu hỏi kiểm tra phù hợp đối tượng và phát huy được năng lực học tập của HS; chấm, chữa bài kiểm tra một cách cẩn thận để giúp HS học tập tiến bộ; + Có sử dụng thiết bị, đồ dùng dạy học, kể cả đồ dùng dạy học tự làm; biết khai thác các điều kiện có sẵn để phục vụ giờ dạy, hoặc có ứng dụng phần mềm dạy học, hoặc làm đồ dùng dạy học có giá trị thực tiễn cao”.

Như vậy, căn cứ vào các lý thuyết trên, các thành tố của năng lực dạy học của GV là: + *Có năng lực chuyên môn về lĩnh vực mình giảng dạy* (ví dụ: năng lực về toán, tiếng Việt, khoa học...) cập nhật với xu thế đổi mới của khoa học; + *Có hiểu biết để phân tích chương trình và tài liệu học tập, quan điểm giáo dục thể hiện ở chương trình giáo dục*, vận dụng những hiểu biết đó để thiết kế kế hoạch bài học (giáo án); + *Có năng lực sử dụng các chiến lược, phương pháp, kỹ thuật dạy học* để thực hiện dạy học cho nhiều đối tượng HS; + *Có năng lực đánh giá kết quả học tập của HS*.

3. Kết luận

Các công trình, các tài liệu nghiên cứu trong và ngoài nước nêu trên đã chỉ rõ vai trò quan trọng, cần thiết của hoạt động phát triển năng lực DHDH văn bản cho tất cả các cấp học, từ tiểu học, THCS, THPT và các trường chuyên nghiệp, trong đó có khối trường sư phạm. Từ đó, có thể thấy tầm quan trọng và sự cần thiết của hoạt động phát triển năng lực DHDH cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học. Những cơ sở lý luận được đề cập trong bài báo là nền tảng để phát triển năng lực DHDH văn bản cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học trong các trường đại học.

Tài liệu tham khảo

- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- Bộ GD-ĐT (2007). *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học* (Ban hành kèm theo Quyết định số 14/2007/QĐ-BGDĐT ngày 04/5/2007 của Bộ trưởng GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Common core state Standards initiative (2015a). *English Language Arts Standards*. <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>
- Common core state Standards initiative (2015b). *Mathematics Standards*. <http://www.corestandards.org/Math/>
- Competency Framework for Teacher (2004). *Department Education and Training, Australia*.
- Nguyễn Quang Thuần (2017). *Từ lý thuyết kiến tạo đến lý thuyết kiến tạo xã hội*. Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài, Đại học Quốc gia Hà Nội, tập 33, số 4, tr 137-148.
- Nguyễn Thị Hạnh (2014). *Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 56, tr 88-97.
- Nguyễn Thị Hạnh (2015). *Phương pháp thiết kế Chuẩn đầu ra của môn học theo định hướng phát triển năng lực*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 118, tr 1-5.
- Vũ Xuân Hùng (2016). *Về hệ thống năng lực dạy học của nhà giáo trong các cơ sở giáo dục nghề nghiệp theo tiếp cận năng lực thực hiện*. Tạp chí Khoa học dạy nghề, số 30, tr 1-6.