

ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN: GÓC NHÌN TỪ QUAN ĐIỂM GIÁO DỤC PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG

Nguyễn Phương Thảo

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
Email: nguyenphuongthao@hnue.edu.vn

Article history

Received: 20/3/2023

Accepted: 27/4/2023

Published: 20/7/2023

Keywords

Teacher education, sustainable development competence, education for sustainable development, curricular analysis

ABSTRACT

The implementation of sustainable development and sustainable development education in teacher training institutions has been of growing interest during the past decades. This study analyzes the learning outcomes of some teacher training programs through the lens of education for sustainable development (ESD). The data used for the analysis is the descriptions of the training programs of five teacher education institutions in the country. The author compares the descriptions of the defined general competencies in the programs and finds the relation between these competencies and the key competencies for sustainability recommended by UNESCO. The analysis results show that 5/8 of UNESCO's competencies have been integrated in the examined learning outcomes, meanwhile, 3 competencies have been ignored. This result provides some indicators for a systematic and holistic strategy to promote and implement ESD.

1. Mở đầu

Các mục tiêu phát triển bền vững (PTBV) của Liên Hiệp Quốc đã xác định mục tiêu số 4 cho những cam kết thực hiện giáo dục PTBV (SDG4): Đảm bảo nền giáo dục có chất lượng công bằng, toàn diện và thúc đẩy các cơ hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người. Theo UNESCO, giáo dục PTBV trao quyền cho người học ở mọi lứa tuổi với những kiến thức, kỹ năng, giá trị và thái độ để giải quyết những thách thức mang tính toàn cầu mà chúng ta đang đối mặt bao gồm biến đổi khí hậu, suy thoái môi trường, suy giảm đa dạng sinh học, nghèo đói và bất bình đẳng. Việc dạy và học phải chuẩn bị cho HS và người học ở mọi lứa tuổi tìm ra giải pháp cho những thách thức của ngày hôm nay và tương lai. Giáo dục phải mang tính biến đổi và cho phép chúng ta đưa ra những quyết định sáng suốt cũng như thực hiện hành động cá nhân, hành động tập thể để thay đổi xã hội và quan tâm đến hành tinh chúng ta đang sống. Đào tạo GV được coi là “trái tim” của việc tái định hướng nền giáo dục cho mục tiêu giáo dục PTBV (UNESCO, 2005). Trong bối cảnh này, các cơ sở đào tạo GV cần có những thay đổi về chương trình đào tạo để thúc đẩy việc thực hiện giáo dục PTBV và phát triển năng lực cho GV nhằm đáp ứng các mục tiêu của giáo dục PTBV.

Việc thực hiện PTBV và giáo dục PTBV trong các cơ sở đào tạo GV đang thu hút được sự quan tâm ngày càng lớn của các học giả trên thế giới. Hầu hết các nghiên cứu tập trung vào việc đánh giá nhận thức của sinh viên sư phạm về PTBV, tích hợp các năng lực PTBV trong chương trình và thực hiện các nghiên cứu can thiệp nhằm thúc đẩy sự thay đổi thái độ, hành vi hoặc phát triển năng lực cho sinh viên sư phạm (Nguyen et al., 2022; Brandt et al., 2019; Bürgener & Barth, 2018; Lambrechts & Ceulemans, 2013; Major et al., 2017). Mặc dù một số tác giả đã thực hiện những nghiên cứu thúc đẩy PTBV trong đào tạo GV, hiện vẫn thiếu những thông tin cụ thể về việc các nguyên tắc của giáo dục PTBV được tích hợp như thế nào trong chương trình đào tạo. Điều này hoàn toàn phù hợp với quan sát của UNESCO về việc thực hiện giáo dục PTBV trong những thập kỉ vừa qua: giáo dục PTBV thường được hiểu và thực hiện theo nghĩa hẹp với trọng tâm là tích hợp các chủ đề PTBV trong nội dung học tập. Tuy nhiên, giáo dục PTBV thực chất là một cách tiếp cận toàn diện bao gồm cả nội dung học tập, cách tiếp cận sư phạm thúc đẩy phát triển năng lực và đầu ra học tập nhằm thúc đẩy những thay đổi về hành vi cho một tương lai bền vững (UNESCO, 2020). Việc đánh giá chương trình đào tạo dựa trên cách tiếp cận toàn diện như vậy có thể giúp xác định được các điểm “đòn bẩy” cần tác động thay đổi để hướng tới thúc đẩy mục tiêu giáo dục PTBV. Đồng thời, việc này cũng góp phần cung cấp một cái nhìn toàn cảnh về khả năng, mức độ tích hợp của các năng lực PTBV và chỉ ra các cơ hội để định hướng lại chương trình (nếu cần) cho mục tiêu PTBV (Lambrechts & Ceulemans, 2013).

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu

2.1.1. Các năng lực phát triển bền vững

Kể từ cuối thập niên 90 của thế kỉ XX, trọng tâm của giáo dục đã chuyển từ tiếp cận nội dung sang định hướng đầu ra (Adomßent & Hoffmann, 2013; Wiek et al., 2011). Nhiều nhà nghiên cứu đã đề xuất các mục tiêu cần thiết để đạt được các mục tiêu PTBV (McKeown et al., 2002; de Haan, 2010; Mogensen & Schnack, 2010; Martens et al., 2010; Wiek et al., 2011; Rieckmann, 2012). Sự phát triển của các năng lực PTBV dựa trên tinh thần của mô hình PTBV với cách tiếp cận giải phóng (*emancipatory approach*) nhằm phát triển khả năng tư duy cho người học để có thể phản biện các ý tưởng PTBV (Vare & Scott, 2007). Nói chung, các tác giả đều đề xuất các năng lực giúp các cá nhân chuyển đổi lối sống của chính mình và đóng góp vào chuyển đổi xã hội theo hướng PTBV (Rieckman, 2018, tr 42). Theo Rieckmann (2018), mặc dù có tồn tại những chi tiết khác biệt, song các năng lực đều phản ánh tinh thần giáo dục PTBV nói chung. Cụ thể, dựa vào sự đồng thuận của các nhà nghiên cứu (de Haan 2010; Wiek et al., 2011; Rieckmann, 2012), UNESCO đã đề xuất 8 loại năng lực bao quát của PTBV, bao gồm: năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chuẩn tắc, năng lực chiến lược, năng lực hợp tác, năng lực tư duy phê phán, năng lực tự nhận thức và năng lực giải quyết vấn đề tích hợp. UNESCO giải thích mỗi loại năng lực như sau: (1) Năng lực tư duy hệ thống; (2) Năng lực dự đoán; (3) Năng lực chuẩn tắc; (4) Năng lực chiến thuật; (5) Năng lực hợp tác; (6) Năng lực tư duy phản biện; (7) Năng lực tự nhận thức; (8) Năng lực giải quyết vấn đề tích hợp.

2.1.2. Đánh giá chương trình

Đánh giá chương trình là một chủ đề nghiên cứu thu hút được nhiều sự quan tâm của các học giả trên thế giới (Albareda-Tiana et al., 2018; Krah et al., 2021; Lambrechts et al., 2013; Lovren et al. 2020; Stough et al., 2018). Những nghiên cứu này có cách tiếp cận khác nhau trong việc đánh giá mức độ tích hợp PTBV và giáo dục PTBV trong chương trình đào tạo bậc đại học, song đa phần mới chỉ tập trung vào việc phân tích việc tích hợp nội dung (Albareda-Tiana et al., 2018; Krah et al., 2021; Lovren et al., 2020; Lozano & Young, 2013; Nguyễn Phương Thảo, 2022). Các nghiên cứu đánh giá đầu ra học tập dưới góc nhìn PTBV vẫn còn rất hạn chế (Lambrechts & Ceulemans, 2013; Nguyen et al., 2022; Stough et al., 2018). Vì thế, có thể nói, việc xem xét các chuẩn đầu ra (learning outcome) trong chương trình đào tạo GV trong bối cảnh PTBV vẫn còn là một khoảng trống nghiên cứu. Hiện nay, cùng với sự đổi mới trong giáo dục, nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Chương trình giáo dục phổ thông 2018), các trường sư phạm trong cả nước đã và đang trải qua quá trình xây dựng và hoàn thiện chương trình đào tạo GV mới. Chương trình đào tạo của đa số các trường sư phạm được thiết kế định hướng đầu ra. Theo đó, chuẩn đầu ra (CĐR) của chương trình cử nhân sư phạm thường gồm 2 nhóm chính là phẩm chất và năng lực. Đối với năng lực, thông thường, các trường xác định 3 nhóm năng lực: năng lực chung, năng lực sư phạm (năng lực nghề nghiệp, năng lực giáo dục) và năng lực ngành (năng lực chuyên môn). Nghiên cứu này sẽ xem xét mức độ phù hợp của nhóm năng lực chung đối với các năng lực PTBV theo khuyến nghị của UNESCO.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Như đã đề cập ở trên, đối với nghiên cứu này, tác giả chỉ tập trung vào nhóm năng lực chung. Nhóm năng lực ngành, năng lực sư phạm (năng lực nghề nghiệp, năng lực giáo dục) sẽ không được đưa vào phân tích. Để phân tích năng lực, các năng lực chung trong chương trình đào tạo sẽ được rà soát, đánh giá mức độ phù hợp của các năng lực này so với 8 năng lực PTBV mà UNESCO (2017) khuyến nghị, bao gồm: năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chuẩn tắc, năng lực chiến thuật, năng lực hợp tác, năng lực tư duy phản biện, năng lực tự nhận thức và năng lực giải quyết vấn đề tích hợp. Để đánh giá mức độ phù hợp, tác giả sẽ căn cứ vào tên năng lực và mô tả năng lực trong chương trình đào tạo GV để xây dựng 1 bảng ma trận so sánh sự phù hợp năng lực chung của mỗi trường và 8 năng lực PTBV của UNESCO. Việc đánh giá mức độ phù hợp được thực hiện dựa trên nguyên tắc của thông diễn học (hermeneutics). Đây là một phương pháp nghiên cứu được thiết kế để hỗ trợ diễn giải các vấn đề phức tạp, đặc biệt là khi các cách giải thích khác nhau về cùng một vấn đề có thể xảy ra và mâu thuẫn với nhau. Cách tiếp cận thông diễn học trong bối cảnh giáo dục PTBV đã được mô tả đầy đủ trong các nghiên cứu của Shephard và cộng sự (2019) và Heikkilä (2022).

Nghiên cứu này xem xét chương trình đào tạo mới được ban hành của các trường đại học sư phạm trọng điểm và các trường đại học trọng điểm quốc gia có chương trình đào tạo cử nhân sư phạm bao gồm: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, Khoa Sư phạm - Trường Đại học Cần Thơ, Trường Sư phạm - Trường Đại học Vinh. Tuy nhiên, không phải trường nào cũng có cách xây dựng chương trình tương đồng nhau, đặc biệt là cách gọi tên các CĐR hay nhóm năng lực để cho phép khả năng so sánh. Vì vậy, trong nghiên cứu này, sau khi xem xét chương trình đào tạo của 9 cơ sở đào tạo GV nói trên, tác giả lựa chọn dữ liệu là chương trình của

05 trường, bao gồm: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế. Đối với 4 cơ sở đào tạo còn lại, CDR đã phân được mô tả ở dạng kiến thức, kỹ năng, thái độ chứ không viết ở dạng năng lực (Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, Khoa Sư phạm - Trường Đại học Cần Thơ, Trường Sư phạm - Trường Đại học Vinh) hoặc do sự khác biệt về năng lực chung giữa các chuyên ngành nên không thuận lợi cho việc phân tích (Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng).

2.3. Kết quả khảo sát

Kết quả so sánh mối quan hệ giữa những năng lực chung của các trường sư phạm và nhóm năng lực PTBV của UNESCO được trình bày lần lượt trong các bảng 1-5.

Bảng 1. Mối quan hệ giữa các năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội và nhóm năng lực PTBV của UNESCO

Nhóm năng lực chung	Năng lực tự chủ và thích ứng	Năng lực giao tiếp và hợp tác	Năng lực lãnh đạo	Năng lực giải quyết vấn đề	Năng lực nhận thức về xã hội và văn hóa	Năng lực tư duy phản biện
Năng lực tư duy hệ thống						
Năng lực dự đoán						
Năng lực chuẩn tắc						
Năng lực chiến thuật						
Năng lực hợp tác		X	X			
Năng lực tư duy phản biện						X
Năng lực tự nhận thức	X		X		X	
Năng lực giải quyết vấn đề				X		

Bảng 1 cho thấy, tất cả 6 năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội đều tương thích với các năng lực PTBV của UNESCO. Giải thích năng lực lãnh đạo được mô tả trong chương trình đào tạo là: (1) Ý thức được sự lãnh đạo là phục vụ xã hội một cách chính đáng và chuyên nghiệp; (2) Nhận biết và thấu cảm được suy nghĩ, tình cảm, thái độ của người khác; (3) Xác định được nhu cầu và khả năng của người khác để thu hút, thuyết phục, dẫn dắt và tổ chức trong công việc. Căn cứ vào mô tả đó, năng lực lãnh đạo phù hợp với năng lực hợp tác và năng lực tự nhận thức của UNESCO. Tuy nhiên, năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chuẩn tắc và năng lực chiến thuật chưa được tích hợp trong các năng lực chung của trường.

Bảng 2. Mối quan hệ giữa các năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh và nhóm năng lực PTBV của UNESCO

Nhóm năng lực chung	Năng lực tự chủ	Năng lực giao tiếp	Năng lực hợp tác	Năng lực tư duy phản biện, sáng tạo và giải quyết vấn đề	Năng lực ngoại ngữ và công nghệ thông tin
Năng lực tư duy hệ thống					
Năng lực dự đoán					
Năng lực chuẩn tắc					
Năng lực chiến thuật					
Năng lực hợp tác		X	X		
Năng lực tư duy phản biện				X	
Năng lực tự nhận thức	X				
Năng lực giải quyết vấn đề				X	

Căn cứ vào bảng 2, có thể thấy có 4 năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh tương thích với các năng lực PTBV của UNESCO, bao gồm: năng lực tự chủ, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác, năng lực tư duy phản biện, sáng tạo và giải quyết vấn đề. Cũng tương tự trường hợp của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chuẩn tắc và năng lực chiến thuật chưa được tích hợp trong các năng lực chung của trường.

Bảng 3. Mối quan hệ giữa các năng lực chung của Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội và nhóm năng lực PTBV của UNESCO

Năng lực chung / Năng lực PTBV UNESCO	Năng lực tự chủ và trách nhiệm	Năng lực lập luận và giải quyết vấn đề	Năng lực tư duy hệ thống	Năng lực sáng tạo, phát triển và dẫn dắt sự thay đổi trong nghề nghiệp	Năng lực hỗ trợ (làm việc nhóm, quản lý và lãnh đạo, kĩ năng giao tiếp)
Năng lực tư duy hệ thống			X		
Năng lực dự đoán					
Năng lực chuẩn tắc					
Năng lực chiến thuật					
Năng lực hợp tác					X
Năng lực tư duy phản biện					
Năng lực tự nhận thức	X				
Năng lực giải quyết vấn đề		X			

Bảng 3 cho thấy, có 4 năng lực chung của Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội tương thích với các năng lực PTBV của UNESCO, bao gồm: năng lực tự chủ và trách nhiệm, năng lực lập luận và giải quyết vấn đề, năng lực tư duy hệ thống, và nhóm năng lực hỗ trợ. Năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán và năng lực chiến thuật, năng lực tư duy phản biện chưa được tích hợp trong các năng lực chung của trường.

Bảng 4. Mối quan hệ giữa các năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 và nhóm năng lực PTBV của UNESCO

Năng lực chung / Năng lực PTBV UNESCO	Năng lực giao tiếp	Năng lực hợp tác	Năng lực tự chủ	Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo	Năng lực phản biện	Năng lực ngoại ngữ	Năng lực sử dụng công nghệ thông tin
Năng lực tư duy hệ thống							
Năng lực dự đoán							
Năng lực chuẩn tắc							
Năng lực chiến thuật							
Năng lực hợp tác	X	X					
Năng lực tư duy phản biện					X		
Năng lực tự nhận thức			X				
Năng lực giải quyết vấn đề				X			

Bảng 4 cho thấy, có 4 năng lực của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 tương thích với các năng lực PTBV của UNESCO: năng lực hợp tác, năng lực tự chủ, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực phản biện. Năng lực tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chuẩn tắc và năng lực chiến thuật chưa được tích hợp trong các năng lực chung của trường.

Bảng 5. Mối quan hệ giữa các năng lực chung của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế và nhóm năng lực PTBV của UNESCO

Năng lực chung / Năng lực PTBV UNESCO	Năng lực tự học và thích ứng với sự thay đổi hoạt động nghề nghiệp	Năng lực giao tiếp và hợp tác	Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo	Năng lực tư duy phản biện	Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin và ngoại ngữ trong hoạt động nghề nghiệp	Năng lực khởi nghiệp, tạo việc làm cho mình và cho người khác
Năng lực tư duy hệ thống						
Năng lực dự đoán						
Năng lực chuẩn tắc						
Năng lực chiến thuật						

Năng lực hợp tác		X			
Năng lực tư duy phản biện				X	
Năng lực tự nhận thức	X				
Năng lực giải quyết vấn đề			X		

Bảng 5 cho thấy, có 4 năng lực của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế tương thích với các năng lực PTBV của UNESCO: năng lực tự học và thích ứng với sự thay đổi hoạt động nghề nghiệp, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực tư duy phản biện. Kết quả phân tích từ bảng 1-5 chỉ ra một số đặc điểm chung trong số các năng lực chung của các trường sư phạm. Các năng lực được phần lớn các trường lựa chọn làm CDR: năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo (5/5 trường), năng lực tự chủ (4/5 trường), giao tiếp và hợp tác (4/5 trường), tư duy phản biện (4/5 trường). Mỗi loại năng lực cũng có sự khác biệt nhất định trong cách gọi tên, ví dụ: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội gọi là năng lực giải quyết vấn đề, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh gọi là năng lực sáng tạo và giải quyết vấn đề, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội gọi là năng lực lập luận và giải quyết vấn đề, các trường còn lại gọi là năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; Hay năng lực tự chủ và năng lực tự chủ và trách nhiệm. Khác tương đồng với năng lực tự chủ là năng lực tự học và thích ứng với sự thay đổi được ĐHSPT Huế xác định là CDR. Đáng chú ý là năng lực tư duy hệ thống chỉ có duy nhất Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội xác định làm CDR trong chương trình đào tạo.

Trong số 8 năng lực PTBV do UNESCO đề xuất, chỉ có 5 năng lực được xuất hiện trong CDR chương trình đào tạo của các trường sư phạm: năng lực hợp tác, năng lực tư duy phê phán, năng lực tự nhận thức, năng lực giải quyết vấn đề tích hợp, tư duy hệ thống, năng lực dự đoán, năng lực chiến thuật và năng lực chuẩn tắc không được xuất hiện trong bất kì CDR nào của chương trình đào tạo GV của các trường trong nghiên cứu này.

2.4. Thảo luận

Kết quả phân tích chỉ ra đa phần các năng lực chung mà các trường sư phạm xác định làm CDR đều phản ánh sự phù hợp với các năng lực chung của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, đó là 3 năng lực: Tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Hầu hết các trường đều xác định CDR có 3 năng lực này. Điều này thể hiện sự đáp ứng của chương trình đào tạo GV đối với các yêu cầu nghề nghiệp trong bối cảnh mới. Bản thân GV cần phải có các năng lực này để có thể giúp người học phát triển chính các năng lực đó trong quá trình dạy học.

Một điểm đáng lưu ý là 4/5 trường xác định tư duy phản biện là CDR trong khi Chương trình giáo dục phổ thông 2018 thiếu vắng năng lực này. Điều này có thể gợi mở những thảo luận thú vị. Bối cảnh giáo dục ở Việt Nam hiện nay chủ yếu vẫn lấy GV làm trung tâm. Điều này được thể hiện qua mối quan hệ quyền lực giữa GV và HS trong lớp học, nơi mà GV thường đóng vai trò người cầm quyền và HS đóng vai người phục tùng (authority-obedience relationship) (Nguyen et al., 2021). Điều này cũng tương đồng với việc HS Việt Nam nói riêng (và HS châu Á nói chung) thường có sự thể hiện hạn chế về chỉ số tư duy phản biện do những điều kiện lịch sử và văn hóa đặc thù (Chau & Cunningham, 2021; Ho et al., 2018; Nguyen, 2019). Trong bối cảnh này, việc đa số các trường sư phạm xác định tư duy phản biện là một CDR trong chương trình đào tạo có thể khơi mở một cơ hội để đào tạo GV đóng góp vào việc nâng cao khả năng thực hành tư duy phản biện ở người học (Bengtsson, 2022; Nguyen et al., 2022).

Các kết quả nghiên cứu bước đầu chỉ ra sự phù hợp giữa các năng lực chung trong CDR chương trình đào tạo GV ở một số trường sư phạm và các năng lực PTBV theo khuyến nghị của UNESCO. Cần nhấn mạnh rằng, mặc dù có sự tương đồng nhất định, nhưng các cơ sở đào tạo GV không đặt các năng lực (CDR) trong bối cảnh giáo dục PTBV do không có các văn bản, tuyên bố sứ mệnh hay tầm nhìn cam kết thực hiện giáo dục PTBV. Hay nói cách khác, việc các CDR phù hợp với các năng lực PTBV không mang tính hệ thống. Điều này thể hiện rõ ở việc 3/8 năng lực (năng lực dự đoán, năng lực chiến thuật và năng lực chuẩn tắc) không được xuất hiện trong bất kì CDR nào của chương trình đào tạo GV của các trường trong nghiên cứu này.

Các kết quả nghiên cứu ở đây chưa đủ để khẳng định rằng các sinh viên sư phạm hoàn toàn không được thúc đẩy để phát triển các loại năng lực PTBV không xuất hiện trong chương trình (như năng lực dự đoán, năng lực chiến thuật và năng lực chuẩn tắc). Rất có thể, các giảng viên sư phạm vẫn tích hợp các năng lực này trong quá trình giảng dạy theo những cách khác nhau và cần có thêm nghiên cứu khám phá vấn đề này trong tương lai. Nghiên cứu này cũng chưa đánh giá được mức độ tích hợp các loại năng lực PTBV trong chương trình do sự mô tả dữ liệu không cho phép khả năng phân tích này. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng chưa chỉ ra được khả năng thực hành các năng lực PTBV của SV sư phạm và cần có các nghiên cứu tiếp theo hoàn thiện hướng nghiên cứu này.

3. Kết luận

Nghiên cứu này không nhằm đánh giá, so sánh việc tích hợp các năng lực PTBV giữa các trường sư phạm mà thay vào đó tác giả bước đầu tìm hiểu mối quan hệ giữa đào tạo GV và giáo dục PTBV ở nước ta hiện nay. Nhiều năng lực PTBV đã xuất hiện trong CDR là một nền tảng thuận lợi để thúc đẩy giáo dục PTBV trong đào tạo GV. Việc phân tích CDR dưới góc nhìn của PTBV cũng đồng thời cho phép tìm ra những cơ hội để tích hợp hoặc triển khai các mục tiêu giáo dục PTBV trong chương trình đào tạo GV - đó là rất cần thiết phải có một tầm nhìn chiến lược và cách tiếp cận toàn diện trong việc thực hiện và thúc đẩy giáo dục PTBV ở các cơ sở đào tạo GV, góp phần thực hiện mục tiêu PTBV số 4 (SDG4) ở nước ta. Cách tiếp cận toàn diện đó không chỉ giới hạn ở đầu ra học tập (phát triển năng lực), mà còn cần có chiến lược tích hợp các nội dung PTBV trong nội dung học tập thông qua các cách tiếp cận sư phạm phù hợp, nhằm thực sự thúc đẩy năng lực của người học.

Tài liệu tham khảo

- Adomßent, M., & Hoffmann, T. (2013). *The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development*. <http://esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf>
- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069>
- Bengtsson, S. (2022). Critical education for sustainable development: exploring the conception of criticality in the context of global and Vietnamese policy discourse. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110841>
- Brandt, J. O., Bürgener, L., Barth, M., & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0183>
- Bürgener, L., & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174(November 2017), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>
- Chau, L., & Cunningham, A. (2021). Thinking Outside the Box (Below and Above it, Too): Perspectives toward critical thinking in TESOL in Vietnam. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(4), 09-17. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.4.2>
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Heikkilä, E. (2022). *Sustainability through a Phenomenon-based learning approach: A study of student reflections* (Issue March). University of Helsinki.
- Ho, T. N., Nguyen, T. L., Nguyen, T. T., Ngo, V. T. H., & Nguyen, T. T. (2018). The Development of Critical Thinking for Students in Vietnamese Schools: From Policies to Practices. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 431-435. <https://doi.org/10.12691/education-6-5-10>
- Krah, J. M., Reimann, J., & Molitor, H. (2021). Sustainability in brandenburg study programs. perspectives for anchoring sustainability in higher education curricula. *Sustainability (Switzerland)*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/su13073958>
- Lambrechts, W., & Ceulemans, K. (2013). Sustainability assessment in higher education: evaluating the use of the auditing instrument for sustainability in higher education (AISHE) in Belgium. In *Sustainability assessment tools in higher education institut* (pp. 157-174). Springer.
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.034>
- Lovren, O., Maruna, V. M., & Stanarevic, S. (2020). Reflections on the Learning Objectives for Sustainable Development in the Higher Education Curricula - Three Cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 315-335.
- Lozano, R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18(7), 637-644. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.07.005>

- Lozano, R., & Young, W. (2013). Assessing sustainability in university curricula: Exploring the influence of student numbers and course credits. *Journal of Cleaner Production*, 49, 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.032>
- Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., & Krekić, V. P. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255-268. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.03.163>
- Martens, P., Roorda, N., & Cörvers, R. (2010). Sustainability, Science, and Higher Education. The Need for New Paradigms. *Sustainability*, 3(5), 294-303. <https://doi.org/10.1089/sus.2010.9744>
- McKeown, R., Hopkins, C. A., Rizi, R., & Chrystalbridge, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. http://dblog.gre.ac.uk/greengreenwich/files/2015/03/ESD-toolkit_-_University-of-Tennessee.pdf
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Nguyen, A. N., Nguyen, T. P., Kieu, K. T., Nguyen, Y. T. H., Dang, D. T., Singer, J., Schrufer, G., Tran, T. B., & Lambrechts, W. (2022). Assessing teacher training programs for the prevalence of sustainability in learning outcomes, learning content and didactic approaches. *Journal of Cleaner Production*, 365(November 2021), 132786. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132786>
- Nguyen, T. P. (2019). Searching for education for sustainable development in Vietnam. *Environmental Education Research*, 25(7), 991-1003. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1569202>
- Nguyen, T. P., Leder, S., & Schrufer, G. (2021). Recontextualising Education for Sustainable Development in pedagogic practice in Vietnam: linking Bernsteinian and constructivist perspectives. *Environmental Education Research*, 27(3), 313-337. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1879732>
- Nguyễn Phương Thảo (2022). Tích hợp các nội dung phát triển bền vững trong chương trình đào tạo giáo viên: nghiên cứu tại ba cơ sở đào tạo giáo viên của Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 22(21), 1-8.
- Rieckman, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39-60). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Shephard, K., Rieckmann, M., & Barth, M. (2019). Seeking sustainability competence and capability in the ESD and HESD literature: an international philosophical hermeneutic analysis. *Environmental Education Research*, 25(4), 532-547. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1490947>
- Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing sustainability in higher education curricula: A critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456-4466. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>
- UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/%0Apf0000143370>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A road map*. UNESCO. <https://doi.org/10.4324/9781003022763-5>
- Vare, P., & Scott, W. K. (2007). Learning for a Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>