

TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

NGUYỄN ĐỨC CHÍNH (*)

TÓM TẮT

Bài viết tổng lược một số công trình nghiên cứu về chương trình nhà trường của các tác giả trong khối các nước nói tiếng Anh, chủ yếu của Niu Di-lân, Ôxtraylia. Các công trình nghiên cứu tập trung giải thích thuật ngữ “Chương trình nhà trường” trong mối tương quan với khái niệm chương trình chuẩn quốc gia, nêu các luận cứ, nguyên tắc phát triển chương trình nhà trường. Các tác giả cũng giới thiệu các mô hình phát triển chương trình nhà trường với các thành phần tham gia khác nhau và một số hình thức thực hiện. Trong bài cũng nêu 2 trường hợp điển hình về phát triển chương trình nhà trường tại Niu Di-lân. Từ tình hình nghiên cứu và vận dụng ở các nước tác giả bài viết có một vài đề xuất cho giáo dục Việt Nam, nơi đang có chủ trương triển khai chương trình nhà trường trong giáo dục phổ thông.

1. MỘT SỐ CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

Thuật ngữ “phát triển chương trình nhà trường” (School-Based Curriculum Development) xuất hiện vào đầu những năm 90 của thế kỷ trước và mới được du nhập vào Việt Nam cách đây chưa lâu. Đã xuất hiện nhiều công trình nghiên cứu của các tác giả trên thế giới về phát triển chương trình nhà trường (PTCTNT) và các vấn đề liên quan.

Các công trình nghiên cứu về PTCTNT bao gồm các báo cáo tổng kết đề tài khoa học, bài báo, sách chuyên khảo, các bài phê bình, các văn bản pháp qui về chính sách giáo dục nói chung và về phát triển chương trình giáo dục nói riêng. Các công trình này xuất hiện chủ yếu vào những năm từ 1974 cho đến nay.

Phần lớn các công trình đến từ Ôxtraylia, chỉ riêng trong Australian Education Index đã có 350 (trong đó có 29 luận án tiến sĩ) bài viết về PTCTNT. Ngoài ra, còn có nhiều công trình nghiên cứu đến từ Hoa Kỳ, Canada, Vương quốc Anh, Ixraen. Cuối thập niên 80 đầu thập niên 90 ở Niu Di-lân cũng xuất hiện một số chuyên khảo, báo cáo tổng kết đề tài khoa học, bài báo về PTCTNT. (Ramsey et al., 1995; Ramsey, Hawk, Harold, Mariot, và Posskin. 1993). Ở những nước nói tiếng Anh nêu trên trong những năm 70, 80 PTCTNT được xem như đã đạt đỉnh cao nhất của nó. Đến giữa những năm 90 thuật ngữ này gần như biến mất trong các công trình nghiên cứu về giáo dục. Nguyên nhân thứ nhất có thể là trong giai đoạn này nhiều nước bắt đầu các cuộc cải cách giáo dục một cách mạnh mẽ và rộng lớn. Nguyên nhân thứ hai là do có sự dịch chuyển trong việc sử dụng thuật ngữ để mô tả các nguyên tắc và quá trình PTCTNT.

Ở Niu Di-lân các công trình về PTCTNT ít hơn, bao gồm một vài chuyên khảo, bài báo, báo cáo tổng kết đề tài khoa học...nhờ có 2 dự án lớn về PTCTNT cuối những năm

(*) Giáo sư, Tiến sĩ. Đại học Quốc gia Hà Nội.

80 đầu những năm 90 (Ramsey và cộng sự 1995. Ramsey, Hawk, Harold, Marriot và Posskit, 1993). 10 năm gần đây số công trình viết về PTCTNT tăng không đáng kể. Tuy nhiên từ năm 2000 nhiều công trình được thấy ở Hong Kong, Trung Quốc, Nhật, Đài Loan.

Các công trình này tập trung giải quyết một số vấn đề lí luận liên quan đến PTCTNT, như định nghĩa chương trình nhà trường, các nguyên tắc, luận cứ, vai trò của nhà nước, nhà trường trong đó có nhấn mạnh vai trò của giáo viên trong PTCTNT. Nhiều công trình đề cập tới vai trò của cộng đồng, trong đó có vai trò của cha mẹ học sinh, của các bên liên quan (steakholder), các chuyên gia trong PTCTNT.

Mặc dù các định nghĩa, mô tả, luận cứ về PTCTNT là rất đa dạng và phong phú, song có thể rút ra những đặc trưng cơ bản sau:

- Là sự tham gia của các thành viên trong trường vào việc quyết định chương trình học cho học sinh của mình.
- Là quá trình ra các quyết định tập thể.
- Là một lựa chọn nữa thay vì các quyết định “từ trên xuống”, hay các quyết định tập trung hóa về phát triển chương trình.

Tuy nhiên những đặc trưng cơ bản này cũng có các cách diễn đạt khác nhau. Có thể chỉ một vài giáo viên nghiên cứu và điều chỉnh chương trình hiện hành thành chương trình cho riêng mình, có thể toàn thể giáo viên trong trường làm việc cùng nhau để thiết kế một chương trình mới hoàn toàn. Đôi khi học sinh, cộng đồng và các thành phần khác ngoài trường cũng tham gia vào quá trình này.

Nhiều công trình nghiên cứu còn đưa ra nhiều luận cứ cũng như đánh giá nguyên

nhân xuất hiện thuật ngữ “phát triển chương trình nhà trường”. Cụ thể:

- Có quan điểm cho rằng nhà trường là nơi tốt nhất để hoạch định, thiết kế chương trình, để xây dựng kế hoạch dạy học các chương trình riêng.
- Có quan điểm cho rằng phát triển chương trình là bộ phận cấu thành của chức năng nghề nghiệp của giáo viên.
- Quan điểm khác cho rằng PTCTNT tạo điều kiện để nhà trường có trách nhiệm hơn với học sinh của mình và với cộng đồng, với nhu cầu và lợi ích của giáo dục nói chung. Những đối tượng sẽ hưởng lợi nhiều hơn từ hoạt động PTCTNT thay vì các quyết định tập trung hóa, từ trên xuống là giáo viên, học sinh và cộng đồng.

Trong số 3 nhóm đối tượng này thì nhóm giáo viên có nhiều quan điểm về PTCTNT. Nhiều nghiên cứu cho thấy trong quá trình PTCTNT nhiều vấn đề đã trở thành thách thức đối với họ. Ví như, giáo viên không sẵn sàng trở thành chuyên gia phát triển chương trình; và khi PTCTNT được giao từ trên xuống như một nhiệm vụ phải hoàn thành, chứ không phải chỉ là người tham gia đóng góp, thì vấn đề quyền tác giả (Mandated Ownership) sẽ được đặt ra.

Các nghiên cứu về vai trò và sự tham gia của học sinh, phụ huynh và cộng đồng vào PTCTNT ít hơn nhiều so với các công trình viết về vai trò và sự tham gia của giáo viên. Các công trình này cho rằng quá trình PTCTNT phải bắt đầu từ một “phân tích bối cảnh” (Situational Analysis) nhu cầu của học sinh, của địa phương. Tuy nhiên cách tìm hiểu nhu cầu của học sinh, phụ huynh, cách tham gia của họ vào PTCTNT cũng rất khác nhau. Đó có thể là do phần lớn các công trình nghiên cứu về PTCTNT được viết khi các cuộc thảo luận chính thức chưa nhấn mạnh sự cần thiết để chương trình của trường phải chịu trách nhiệm trước học sinh

địa phương, cộng đồng địa phương, trước những nhu cầu và kì vọng của họ.

Một vấn đề nữa cũng cần được thừa nhận. Đó là “khoảng không gian tác nghiệp” (Operational Space) cho các thành phần tham gia PTCTNT. Điều này được qui định bởi các nguyên tắc và cấu trúc của chương trình quốc gia, bởi mức độ tập trung hóa/phi tập trung hóa trong quá trình ra các quyết định, các quyết định về kiểm tra đánh giá dạy học, về các yêu cầu báo cáo, giải trình, về vai trò của giáo viên, của các thành phần khác trong PTCTNT.

Hiện nay xu thế phi tập trung hóa trong quản lí nhà nước về giáo dục, và đổi mới chương trình phổ thông quốc gia sau 2015 có thể sẽ tạo “khoảng không gian tác nghiệp” pháp lí và phù hợp cho các thành phần tham gia PTCTNT.

Còn rất nhiều vấn đề mà các công trình nghiên cứu về PTCTNT đề cập. Như về cách tiếp cận: thiết kế chương trình mới, hay điều chỉnh chương trình hiện hành, lựa chọn, sắp xếp lại chương trình hiện hành v.v.

Về các thành phần tham gia: Các giáo viên, một nhóm giáo viên, tập thể giáo viên cùng với học sinh, cộng đồng cùng tham gia phát triển chương trình v.v.

Về thời gian hoàn thành: kế hoạch ngắn hạn, dài hạn.v.v.

Cũng có thể đặt các vấn đề về PTCTNT từ góc độ các nguồn động lực thúc đẩy hoạt động PTCTNT. Ví dụ: các chính sách mới về chương trình và kiểm tra đánh giá trong giáo dục; sự mong muốn để chương trình nhà trường đáp ứng tốt hơn nhu cầu và lợi ích của học sinh, hoặc các nguồn lực của địa phương; sự chấp nhận những ý tưởng mới về dạy và học; sự chấp nhận các công nghệ mới cho phép dạy và học tốt hơn.

Con người cũng có thể được xem là động lực cho PTCTNT. Ví dụ, hiệu trưởng, giáo viên, cộng đồng và các thành phần liên đới khác cũng là động lực cho về PTCTNT.

Trong phần lớn các trường hợp, PTCTNT là sự kết nối các động lực nói trên nhằm tạo ra một chương trình phù hợp nhất với học sinh, phụ huynh và cộng đồng mà không vi phạm các nguyên tắc, chính sách quản lí nhà nước của chính phủ.

2. NHỮNG NGUYÊN TẮC, ĐỊNH NGHĨA, LUẬN CỨ VỀ PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

2.1. Định nghĩa

Thuật ngữ “phát triển chương trình nhà trường” trong các công trình nghiên cứu được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau. Đồng thời các công trình này cũng cung cấp nhiều luận cứ củng cố các định nghĩa đó. Thừa nhận sự đa dạng trong các quan điểm về vấn đề này, Marsh, Day, Hannay và McCutcheon (1990) cho rằng con đường PTCTNT phải phản ánh được các quan điểm, khuynh hướng của các tác giả Sabar và cộng sự (1987) cho rằng PTCTNT chịu tác động đáng kể của các yếu tố chính trị, xã hội và văn hóa.

Mặc dù khó có thể đưa ra một định nghĩa đầy đủ về PTCTNT, các định nghĩa sau cũng có thể giúp xác định những khía cạnh quan trọng của khái niệm này.

Skilbeck (1984, trích theo Marsh và cộng sự 1990 tr. 48) đã định nghĩa về PTCTNT như sau: “Phát triển chương trình nhà trường là việc một cơ sở giáo dục lập kế hoạch, thiết kế, thực thi và đánh giá chương trình học tập của học sinh trường mình”.

Bezzina có định nghĩa tương tự song có mở rộng thêm khái niệm “hợp tác” giữa các thành viên trong trường như một đặc trưng quan trọng. Theo Bezzina “Phát triển chương trình nhà trường là một quá trình trong đó một số hay toàn thể các thành viên trong trường lập kế hoạch, thực thi và/hoặc đánh giá một hay nhiều khía cạnh trong chương trình mà nhà trường đang sử dụng. Đó có thể là sự điều chỉnh chương trình hiện

có, chấp nhận không thay đổi, hoặc sáng tạo một chương trình mới. PTCTNT là một nỗ lực tập thể trong khuôn khổ một chương trình khung được thừa nhận mà không bị ngăn trở bởi bất kì nỗ lực cá nhân của các giáo viên hay nhà quản lí khác”.

Hai định nghĩa trên nhấn mạnh tới vai trò của các hoạt động bên trong trường trong việc PTCTNT. Ngược lại tổ chức OECD xem xét nhà trường trong mối quan hệ rộng hơn với hệ thống các cơ sở giáo dục khác, bao gồm cả Bộ Giáo dục, các sở giáo dục, công đoàn giáo dục, hội cha mẹ học sinh, cộng đồng dân cư, các chính trị gia, giới truyền thông... OECD có định nghĩa về PTCTNT như sau: “Phát triển Chương trình nhà trường là một quá trình, trên cơ sở các hoạt động bên trong nhà trường, hoặc trên cơ sở nhu cầu của nhà trường trong việc thực thi chương trình giáo dục - nhằm tạo ra sự phân quyền, trách nhiệm và sự kiểm soát giữa chính quyền trung ương và địa phương, để nhà trường có được quyền tự chủ hợp pháp về hành chính, nghề nghiệp để có thể tự quản lí quá trình phát triển của trường mình” (OECD, 1979).

Bộ Giáo dục Niu Di-lân đưa ra định nghĩa về chương trình quốc gia và chương trình nhà trường. Chương trình giáo dục của Niu Di-lân bao gồm các tuyên bố về chương trình quốc gia qui định các nguyên tắc, các mục đích, mục tiêu cần đạt mà tất cả các trường học của Niu Di-lân được yêu cầu phải tuân thủ.

“Chương trình nhà trường bao gồm những cách thức nhà trường thực hiện các tuyên bố trong chương trình quốc gia. Chương trình đó có tính đến nhu cầu, ưu tiên, các nguồn lực của địa phương và được thiết kế với sự tham gia của cộng đồng nhà trường” (MOE. 1993, tr. 4).

Bộ Giáo dục Niu Di-lân còn bổ sung: “Chương trình giáo dục Niu Di-lân đảm bảo

sự mềm dẻo, cho phép các trường cùng giáo viên thiết kế chương trình linh hoạt để đáp ứng nhu cầu của mỗi học sinh, phù hợp với cách hiểu mới về các phong cách học khác nhau của học sinh, phù hợp với những thay đổi trong điều kiện kinh tế - xã hội, phù hợp với những yêu cầu và kì vọng của cộng đồng địa phương”.

Nhiều tài liệu về PTCTNT đặt câu hỏi về ranh giới giữa quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của nhà trường với quyền và trách nhiệm của chính quyền các cấp cũng như những người quan tâm tới giáo dục. Do vậy có nhiều tác giả đề nghị thay cụm từ school - based (dựa vào nhà trường) bằng school - focused (tập trung cho nhà trường).

Trên cơ sở các quan điểm, các định nghĩa về PTCTNT của một số tác giả, trong đó có Brady (1992) đã nêu những đặc trưng cơ bản của PTCTNT như sau:

- Lôi cuốn sự tham gia của giáo viên vào các quyết định liên quan đến phát triển và thực thi chương trình.
- Có thể liên quan đến một bộ phận giáo viên chứ không phải toàn thể giáo viên.
- Đó có thể là một chương trình “lựa chọn và điều chỉnh” chứ không phải là một chương trình mới hoàn toàn.
- Đó chỉ bao gồm việc thay đổi vị trí trong trách nhiệm của nhà trường trong các quyết định liên quan đến chương trình chứ không đề cập tới quan hệ khác của nhà trường với các cấp quản lí.
- Đây là một quá trình liên tục và năng động lôi cuốn giáo viên, học sinh, cộng đồng tham gia.
- Thỏa mãn nhu cầu của nhiều cấu trúc hỗ trợ.
- Làm thay đổi vai trò truyền thống của giáo viên.

2.2. Luận cứ

Nghiên cứu lịch sử và quá trình phát triển của hoạt động PTCTNT ở Ôxtraylia, Vương Quốc Anh, Hoa Kỳ, Ca-na-đa... Marsh và cộng sự (1990) đã xác định những quan điểm sau được xem như luận cứ của PTCTNT:

- Nhu cầu cao về quyền tự chủ của nhà trường trong thiết kế chương trình.
- Sự không hài lòng với mô hình kiểm soát từ trên xuống.
- Nhà trường có nhu cầu được chịu trách nhiệm về học sinh của mình, mong muốn được tự do hơn, nhiều cơ hội hơn, quyền tự chịu trách nhiệm cao hơn, nhiều nguồn lực để quyết định và điều hành công việc của mình.
- Quan điểm cho rằng nhà trường là nơi tốt nhất để hoạch định, thiết kế chương trình và xây dựng chương trình dạy học riêng của mình..
- Quan điểm cho rằng giáo viên tự khẳng định được bản thân, có động lực và cảm giác thành công khi tham gia phát triển chương trình nhà trường.
- Quan điểm cho rằng nhà trường là tổ chức bền vững, kiên trì hơn các cơ quan của địa phương hay chính phủ trong phát triển chương trình.

Lưu ý rằng các luận cứ nêu trên chủ yếu đề cập tới vai trò của nhà trường, giáo viên và địa phương trong việc kiểm soát và ra các quyết định về phát triển chương trình. Tuy nhiên, mục 3 (nhà trường có nhu cầu được chịu trách nhiệm về học sinh của mình) có ngụ ý một cách thuyết phục nhất rằng đó là luận cứ quan trọng nhất về PTCTNT. Đó là quan điểm cho rằng PTCTNT cung cấp một phương tiện để đưa chương trình tiến gần tới nhu cầu, nguồn lực của học sinh và cộng đồng.

3. CÁC MÔ HÌNH VÀ HÌNH THỨC PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

3.1. Các mô hình phát triển chương trình nhà trường

- 1) Mô hình PTCTNT lấy chuyên gia là trung tâm (Expert-Centered Curriculum Development).
- 2) Mô hình phát triển chương trình có tư vấn của các chuyên gia (Curriculum Development Through Consultation With Specialists).
- 3) Mô hình phát triển chương trình có tư vấn từ bên trong (Curriculum Development Though Consultation With Iniders).
- 4) Mô hình thỏa thuận (The Negotiated Curriculum).

3.2. Các hình thức phát triển chương trình nhà trường đã được tiến hành ở các nước

- 1) Giáo viên làm việc với các thành viên khác cùng phát triển chương trình cho một hay một vài môn học cụ thể.
- 2) Giáo viên của nhiều trường khác nhau, các cấp học khác nhau, hợp tác cùng phát triển chương trình cho học sinh chuyên trong quận của mình. Giáo viên phát triển chương trình riêng cho nhóm các học sinh có nhu cầu đặc biệt.
- 3) Xây dựng đề án thu hút cha mẹ học sinh và cộng đồng tham gia phát triển chương trình nhà trường.

Các hình thức tham gia:

- Với tư cách tư vấn trong quá trình PTCTNT.
- Trực tiếp tham gia vào quá trình ra quyết định và phát triển chương trình.
- Được sử dụng như các nguồn lực cho nhà trường trong quá trình phát triển chương trình của mình.

4. MỘT VÀI TRƯỜNG HỢP PTCTNT Ở Niu Di-lân

4.1. Trường hợp 1

“Innovative Pathways from School” tạm dịch: Những con đường mới cho học sinh sau khi rời trường. Boyd, McDowall và Cooper (2002) đã nghiên cứu 7 trường trung học có phát triển các chương trình không chính thức (Non-Conventional Programmes) nhằm giúp học sinh tìm kiếm những con đường để học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động. Các chương trình này tập trung chủ yếu giúp học sinh được trải nghiệm những thành công thông qua các hoạt động trong các lĩnh vực như thể thao, du lịch, cơ khí... Các chương trình này có thể cấp chứng chỉ có thể sử dụng khi xin việc hoặc học lên.

Những yếu tố thúc đẩy, hỗ trợ phát triển chương trình nhà trường. Boyd và cộng sự (2002) đã định những điểm giống và khác nhau của 7 trường tham gia dự án này. Một số chương trình như thể thao, giải trí ngoài trời... được sử dụng chủ yếu như “củ cà rốt” để giữ học sinh ở lại trường và có thể sử dụng các kỹ năng đó để phát triển các hành vi, phẩm chất phù hợp với việc học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động. Một số chương trình khác lại giúp học sinh có được những trải nghiệm của những người lao động, lại có những chương trình giúp học sinh có những kỹ năng của sinh viên đại học. Và tùy theo mục tiêu của chương trình, cách tổ chức các hoạt động cũng khác nhau. Công trình nghiên cứu “Những con đường mới” chỉ ra các yếu tố thúc đẩy, hỗ trợ cho hoạt động phát triển chương trình trong mỗi nhà trường, trong đó có những yếu tố giống nhau trong cả 7 trường, cũng có những yếu tố riêng, đặc thù của một vài trường. Ví dụ:

- Nhận thức rằng chương trình và cách thức kiểm tra đánh giá hiện hành không đáp ứng nhu cầu của một số học sinh (cả 7 trường).

- Xem nhu cầu xã hội và cả nhu cầu học tập của học sinh là yếu tố quan trọng (cả 7 trường).

- Liên kết với cộng đồng ngoài trường, bao gồm cả người sử dụng lao động, các cơ sở dạy nghề, các tổ chức tư nhân, chính quyền địa phương (cả 7 trường).

- Điều chỉnh việc giảng dạy, kiểm tra đánh giá cho phù hợp với các tổ chức giáo dục nghề nghiệp (một số trường).

- Ưu tiên xem xét môi trường, nguồn lực, đặc điểm cộng đồng địa phương trong việc phát triển chương trình nhà trường (hầu hết các trường).

Đáp ứng nhu cầu học sinh. Tất cả các chương trình trong dự án đều được thiết kế nhằm hỗ trợ một nhóm học sinh không đạt kết quả tốt trong học tập các môn học mà vẫn được ở lại trường do có những kỹ năng nghề nghiệp nhất định. Để động viên nhóm học sinh này nhà trường chọn các lĩnh vực mà các em thích thú và có thể giúp các em trong cuộc sống. Việc các nhà trường thiết kế các khóa học đáp ứng nguyện vọng của học sinh và điều kiện có việc làm của địa phương hoặc học lên được xem như một hoạt động PTCTNT hiệu quả.

4.2. Trường hợp 2

Giáo dục môi trường tại Trường Otari.

Trường Otari là trường tiểu học ở Wellington. Năm học 2002 - 2003 Trường Otari là 1 trong 8 trường tham gia dự án của Bộ Giáo dục Niu Di-lân về giáo dục môi trường. Từ giữa những năm 90 giáo viên trường Otari đã bắt đầu quan tâm tới giáo dục môi trường, và điều đó đã dẫn tới những thay đổi to lớn trong trường và sau đó được tham gia vào dự án của Bộ Giáo dục. Vấn đề PTCTNT định hướng giáo dục môi trường được đặt ra một cách nghiêm túc.

Ngoài ra còn những yếu tố khác thúc đẩy việc PTCTNT ở Otari.

Nhu cầu của học sinh

Trường Otari nằm ở vùng ngoại ô nơi có các hộ dân cư có thu nhập cao, trung bình và thấp ở xen kẽ nhau. Giáo dục môi trường bắt đầu được quan tâm vào giữa những năm 90 khi nhà trường phải đối đầu với nhiều thay đổi. Điều đầu tiên mà hiệu trưởng phải quan tâm là đáp ứng được nhu cầu của học sinh địa phương nơi trường đóng, mà cụ thể là các gia đình ở Maori có thu nhập thấp, vì đây là nguồn tuyển sinh ổn định và lâu dài và không có lựa chọn khác. Còn đối với các gia đình có thu nhập trung bình và cao, hoặc từ các nơi khác đến thì họ có quyền lựa chọn học trường này hay trường khác.

Bối cảnh môi trường địa phương và tình hình nhà trường

Thứ nhất, đây là một trường có qui mô nhỏ, chỉ có 6 lớp.

Thứ hai, Trường đóng gần với khu dự trữ sinh quyển quốc gia dùng để nghiên cứu đời sống của thế giới tự nhiên ở Niu Di - lân.

Thứ ba, do đặc điểm của 3 tầng lớp dân cư có con em học trong trường, nhà trường buộc phải được tổ chức theo 3 hướng. Hướng chính cho học sinh địa phương. Hướng thứ 2 cho học sinh vùng Montessori, và hướng 3 cho học sinh vùng Maori. Cả 3 nhóm này đều có học sinh ở các lớp khác nhau. Hiệu trưởng cũ cho rằng chỉ cần giáo dục ý thức bảo vệ vùng sinh quyển này cho học sinh địa phương. Lúc đó đã xảy ra các hiện tượng vi phạm vùng dự trữ sinh quyển nhưng ngay các học sinh địa phương cũng không cảm thấy có liên quan hoặc có trách nhiệm với những vi phạm này. Và vấn đề tích hợp một cách chặt chẽ hơn giáo dục môi trường với các hoạt động của nhà trường được đặt ra một cách nghiêm túc nhằm thiết lập lại mối quan tâm và trách nhiệm của học sinh với vùng dự trữ sinh quyển.

Tác động của cộng đồng

Năm 1995 nhà trường đã mời đông đảo cha mẹ học sinh tham gia xây dựng hệ giá trị cho nhà trường. Căn cứ đặc điểm của

trường là có 3 nhóm dân cư khác nhau, qui mô trường nhỏ, đa văn hóa, bầu không khí hòa thuận, và nằm kề khu dự trữ sinh quyển quốc gia, hội nghị thống nhất hệ giá trị của trường như sau:

- Tự khẳng định và tự trọng.
- Tôn trọng người khác và quyền của người khác.
- Trách nhiệm xã hội và cộng đồng.
- Trách nhiệm với môi trường.

Tác động của lí luận dạy học mới

Năm 2000 toàn thể giáo viên tham gia chương trình phát triển nghề nghiệp tập trung phát triển mô hình “học tập trong hoạt động”. Mô hình này cung cấp cho học sinh một công cụ để phát triển sự độc lập trong suy nghĩ và hành động, kĩ năng xử lí có phê phán các thông tin, tự quản lí bản thân và làm việc với các bạn, bắt đầu bằng việc rèn luyện cho học sinh kĩ năng tự chịu trách nhiệm về việc học của bản thân. Trong năm 2000 và 2001 giáo viên còn tham dự hội thảo về Thang bậc tư duy của Bloom, về thuyết “đa thông minh” của Howard Gardner. Năm 2001 nhà trường tập trung xác định các biện pháp củng cố và tăng cường hoạt động dạy học nhằm đáp ứng 4 giá trị của trường.

Xây dựng kế hoạch PTCTNT

Giáo dục môi trường được xây dựng thành kế hoạch 4 năm và cụ thể hóa trong kế hoạch từng năm học. Kế hoạch mỗi năm gắn với 1 trong 4 yếu tố: nước, đất, không khí và lửa. Căn cứ chủ đề của năm, lãnh đạo công đoàn chia kế hoạch năm thành 4 học kì với các yếu tố “chủ đạo” và “thứ yếu” cho từng học kì. Trên cơ sở đó các giáo viên thiết kế kế hoạch dạy học có sử dụng Thang nhận thức của Bloom.

Một ví dụ về việc tích hợp giáo dục môi trường vào chương trình nhà trường năm 2001 khi “nước là chủ đề của năm”. Vận dụng thêm thuyết “nhân - quả” trong kế

hoạch dạy học nhà trường đã xây dựng kế hoạch dạy học dựa trên dự án về nguồn nước địa phương.

Với sự giúp đỡ của chính quyền Wellington học sinh các lớp lớn được học các lấy mẫu nước để xét nghiệm. Còn học sinh các lớp nhỏ được quan sát các loài vật nuôi đang sống gần những nguồn nước. Các lớp học sinh này được làm việc cùng nhau để xác định những nguyên nhân làm ô nhiễm nguồn nước và đề xuất biện pháp ngăn chặn. Các em tự làm các video clip, poster, tranh vẽ... phối hợp với một công ty quảng cáo tuyên truyền trong cộng đồng về những hoạt động trong cộng đồng có thể gây ô nhiễm nguồn nước.

Ví dụ nhỏ trên cho thấy PTCTNT thông qua một dự án đã lôi cuốn được toàn thể giáo viên và học sinh tham gia. Mọi người đều thấy lí thú và bổ ích vì nó được xuất phát từ nhu cầu thật, học sinh được tự do thể hiện các ý tưởng của mình, và cuối cùng họ đạt được những kết quả rất đáng khích lệ (Chính quyền Wellington thưởng cho nhà trường hàng nghìn đô la vì các hoạt động tuyên truyền bảo vệ môi trường). Ngoài ra các tổ chức bên ngoài trường cũng đóng vai trò rất quan trọng trong việc kết hợp hoạt động học tập với các cơ hội được trải nghiệm cho học sinh trong trường.

5. KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Trên cơ sở nghiên cứu tài liệu và các trường hợp điển hình về PTCTNT của các nước có nền giáo dục tiên tiến, có thể rút ra một vài bài học kinh nghiệm cho Việt nam. Trước nhu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục nước nhà, để đáp ứng nhu cầu dạy học ở những vùng miền khác nhau theo hướng phân hóa, Bộ Giáo dục và Đào tạo đang cho một số trường phổ thông xây dựng chương trình nhà trường. Để quá trình này đạt được những kết quả mong muốn, cần thiết phải triển khai theo các bước sau:

Bước 1. Bộ Giáo dục và Đào tạo có văn bản chính thức về PTCTNT, trong đó phân định rõ ràng các quyền quản lí nhà nước của bộ về chương trình giáo dục (chương trình quốc gia với các chuẩn về năng lực mà tất cả các trường trong cả nước phải tuân thủ). Phân quyền cho các trường về PTCTNT, chỉ rõ các lĩnh vực và cách thức phát triển chương trình, các đối tượng có thể mời tham gia, trách nhiệm, quyền hạn của các đối tượng này (hiệu trưởng, giáo viên, cộng đồng...), các mô hình có thể vận dụng.

Bước 2. Trên cơ sở văn bản chính thức của Bộ, các trường cần tiến hành các công việc sau:

- Nghiên cứu đặc điểm của địa bàn trường đóng, đặc điểm của học sinh (trường hợp trường Otari), xác định nhu cầu của học sinh, của cộng đồng, qua đó xác định lĩnh vực có thể PTCTNT và tích hợp vào chương trình quốc gia.
- Xác định mô hình tham gia của các đối tác trong phát triển chương trình (giáo viên, chuyên gia, cha mẹ học sinh, học sinh, chính quyền địa phương...).
- Xác định các nguồn lực có thể huy động phát triển chương trình.

Bước 3. Tổ chức phát triển chương trình về lĩnh vực đã xác định ở trên.

Bước 4. Lập kế hoạch dài hạn và kế hoạch năm học, chi tiết tới từng tuần.

Bước 5. Tổ chức để giáo viên tích hợp vào kế hoạch dạy học môn học.

Bước 6. Tổ chức đánh giá, rút kinh nghiệm cho học kì sau, năm học sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Rachel Bolstad (2004), *School - based Curriculum Development: Principles, Process, and Practices*. Welington.

2. Boyd, S., McDowall, S., & Cooper, G (2002). *Inoovative Pathway from School; The Case Studies: Phase 1 report, 2002*. Welington, New Zealand Council for Educational Research.

3. Brady, L (1992) *Curriculum Development*. Fourth Edition. Sydney: Prentice Hall.

ABSTRACT

This writing is the summary of some researching works of those authors in the block of English-speaking countries, mainly include the country of Australia and New-Zealand, about the program in school. These works are focused on explanation of the

terminology “school program” in comparison to the definition of standardized programs nationwide, which give out some proofs, principals to contribute to the development of school program. These authors also have an introduction of models to develop school program with various relating perspectives and a number of diferent forms. In this writing, 2 typical cases have been given out about the school program in New Zealand. From the situation of research and application in the country, the author has a proposal to Vietnamese education, the nation trending to implement school program on High school education.