

ĐÀO TẠO HAY BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN ?

THS. NGUYỄN THỊ HƯƠNG GIANG*

Theo Freeman (1), trọng tâm nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo (ĐT) và bồi dưỡng (BD) giáo viên (GV) trong những năm gần đây đã chuyển hướng từ việc tìm kiếm những phương pháp tốt hơn trong công tác đào tạo giáo viên (ĐTGV) sang việc tìm hiểu và mô tả về cách thức mà các GV tự nâng cao năng lực và chất lượng giảng dạy của mình thông qua việc tự đúc rút kinh nghiệm.

Gebhard (2) cho rằng chúng ta có thể thu được nhiều kết quả hơn qua việc khám phá nếu việc khám phá ấy xuất phát từ khao khát muốn khám phá để mở rộng hiểu biết chứ không phải vì muốn giải quyết vấn đề. Quan điểm ở đây là thông qua quá trình tự khám phá, chúng ta có thể hiểu rõ hơn về công việc giảng dạy của mình qua việc thay đổi phương pháp giảng dạy, thực hiện những thay đổi nhỏ trong công việc giảng dạy hay cách ứng xử, đơn giản chỉ là để xem kết quả sẽ như thế nào. Vì vậy, giải pháp "khám phá" đang được xem là một công cụ giúp GV khám phá những khả năng thay đổi và hoàn thiện chính bản thân mình (3).

1. Sự khác biệt giữa bồi dưỡng giáo viên (BDGV) và ĐTGV

Sự khác biệt cơ bản giữa ĐTGV và BDGV nằm ở câu hỏi GV có cơ hội để hoàn thiện và phát triển các phẩm chất cá nhân trong quá trình học tập hay không. Để làm rõ hai khái niệm này, cần phải đề cập đến ba mô hình học tập của GV mà Wallace (4) đưa ra: a) Mô hình khoa học ứng dụng; b) Mô hình thủ công; c) Mô hình tự đúc rút kinh nghiệm. Mô hình khoa học ứng dụng cho rằng GV học tập để trở thành GV qua việc áp dụng những bài học lí thuyết vào thực tiễn giảng dạy. Mô hình thủ công cho rằng việc học tập để trở thành GV cũng giống như quá trình học nghề của thợ thủ công: qua việc bắt chước các chuyên gia và đi theo bước chân của họ mà không cần phải hỏi tại sao lại như vậy. Mô hình tự đúc rút kinh nghiệm cho rằng quá trình học tập của GV là một quá trình tự đúc rút kinh nghiệm. GV sẽ áp dụng những kinh nghiệm mà họ đúc rút được qua thực tiễn giảng dạy của họ nhằm mục đích nâng cao khả năng nghề nghiệp và hoàn thiện bản thân mình.

Khái niệm ĐTGV dường như tương ứng với hai mô hình đầu, trong khi khái niệm BDGV dường như tương ứng với mô hình thứ ba.

Sở dĩ cần có sự phân biệt giữa hai khái niệm này là vì việc ĐTGV dường như áp dụng cách tiếp cận "vĩ mô", trong đó việc giảng dạy được chia nhỏ thành các kĩ năng cụ thể, trong khi việc BDGV liên quan tới các vấn đề "vĩ mô" như quan điểm, nhận thức, sự hiểu biết và quá trình tư duy, vốn là nền tảng cho những gì mà GV thể hiện trong giảng dạy (1).

Giảng dạy là một quá trình động (5) với những thay đổi không ngừng, vì vậy cần phải hiểu rằng không có một phương pháp hay một cách tiếp cận nào được gọi là "tốt nhất", và do đó, GV phải học cách đưa ra những quyết định phù hợp với những thay đổi liên tục của lớp học (chương trình, giáo trình, công nghệ, đặc tính của học sinh...). Nhưng làm thế nào để GV có thể đưa ra các quyết định "phù hợp" mà không cần đến sự trợ giúp? Để làm được điều đó, trước hết GV phải biết khai thác những trải nghiệm trong công tác giảng dạy của chính mình.

Theo Bartlett (6) và Wallace (4), những nỗ lực tự đúc rút kinh nghiệm của GV, qua việc đề ra các câu hỏi cho chính mình như cần phải dạy cái gì, cần phải dạy như thế nào, làm thế nào để thu hút học sinh, v.v sẽ mở ra những cơ hội cho sự thay đổi. Tuy nhiên, khái niệm thay đổi dưới góc độ ĐT có nội hàm khác với khái niệm thay đổi dưới góc độ BD. Dưới góc độ BD, thay đổi không chỉ là những thay đổi về cách dạy hay cách soạn giáo án mà là những thay đổi theo chiều sâu, trong cách nghĩ và trong nhận thức, giúp chúng ta hiểu rõ hơn về các vấn đề liên quan đến nghề nghiệp của mình (1).

Theo Fanselow (5), các "công thức nghề nghiệp" là một lực cản đối với sự trưởng thành về mặt nghề nghiệp của GV. Nếu GV, với tư cách là một người học, bị mất đi cơ hội tự khám phá để kiến tạo những kiến thức mới và có được những trải nghiệm mới cho bản thân, những thay đổi nếu có ở họ chỉ là những thay đổi nhỏ ở bề mặt, và những thay đổi đó không thúc đẩy sự

* Khoa Quản trị kinh doanh - Đại học quốc gia Hà Nội

phát triển những phẩm chất cá nhân cũng như năng lực nghề nghiệp của họ. Vì vậy, Fanselow cho rằng nguyên tắc chỉ đạo trong công tác BDGV là người học cần phải có trách nhiệm với quá trình học tập và kết quả học tập của chính mình.

2. Quá trình tự khám phá của GV có quan hệ như thế nào đối với sự phát triển của GV

Gebhard & Oprandy (3) mở rộng cách tiếp cận phát triển trong công tác ĐT và BDGV bằng việc đề xuất một giải pháp được gọi là “giải pháp khám phá” và xem đó là một công cụ để giúp GV tự hoàn thiện mình. Theo Gebhard & Oprandy, quá trình tự khám phá là một “thói quen tìm hiểu sự thật”, bằng việc luôn đặt ra câu hỏi “Có đúng như vậy không?”. Một cái nhìn không bị gò bó bởi những công thức đối với việc giảng dạy của chính mình và của những GV khác sẽ cho phép GV thấy rõ hơn các cơ hội thay đổi, nhìn rõ hơn những mặt hạn chế để tìm ra các biện pháp giải quyết các vấn đề từ gốc. Đồng thời, việc tự khám phá những khía cạnh cảm xúc của bản thân sẽ giúp GV hiểu rõ hơn việc những quan niệm, cách nghĩ và lối sống của họ được phản ánh như thế nào trong các bài giảng của họ.

Nếu GV hiểu rõ hơn về bản thân mình, hiểu rõ hơn về những giá trị chi phối cách mà họ nhìn nhận thế giới quanh mình và muốn thay đổi những giá trị đó, họ sẽ có một cái nhìn thông thoáng và cởi mở, một cái nhìn “nguyên sơ”, một cái nhìn không bị ràng buộc bởi những công thức để có thể tự phát triển (5).

Sự khác biệt cơ bản giữa ĐT với BD và khám phá có thể tóm lược trong *Bảng 1* dưới đây.

Bảng 1. Sự khác biệt giữa ĐT và BD

ĐT	BD và Khám phá
Tìm kiếm phương pháp dạy học tốt hơn	Tự do khám phá công tác giảng dạy
Phụ thuộc vào các chuyên gia, các mô hình, các luận thuyết	Tự chịu trách nhiệm về sự phát triển của bản thân
Công thức sẵn có: phương pháp giảng dạy tốt nhất	Mô tả và hành động: Dựa trên những quyết định của bản thân
Một cái nhìn mang tính phân xét	Một cái nhìn không mang tính phân xét
Giải quyết vấn đề	Khám phá vì ham muốn khám phá

3. Những hoạt động nào có thể giúp GV tự BD và khám phá công việc giảng dạy của mình

Trước hết, cần phải nói rằng sự tự nhận thức và tự quan sát bản thân có thể đạt được kết quả tốt hơn nếu được tiếp cận một cách có hệ thống và có tính khách

quan. Hoạt động tự nhận thức và tự quan sát bản thân của GV có thể diễn ra trong quá trình lên lớp hoặc ngoài giờ lên lớp. Việc tự nhận thức và tự quan sát bản thân của GV trong quá trình lên lớp liên quan đến các quyết định được đưa ra tức thời trong lớp học, trong khi hoạt động tự nhận thức và tự quan sát bản thân của GV ngoài giờ lên lớp liên quan đến một cách tiếp cận có hệ thống hơn đối với những vấn đề quan tâm hoặc những vấn đề nảy sinh theo thời gian.

Như vậy, mục đích của các hoạt động tự nhận thức không phải chỉ là mô tả những quyết định mà chúng ta đưa ra trong quá trình giảng dạy mà còn là khám phá xem những trải nghiệm trước đó của chúng ta, vừa với tư cách là một người dạy, vừa với tư cách là một người học, có ảnh hưởng như thế nào, theo những cách thức nào đến các hành vi của chúng ta trên lớp học.

Các hoạt động cụ thể:

Quan sát. Những quan điểm truyền thống về hoạt động quan sát thường nhấn mạnh đến cách thức làm một điều gì đó, tức là GV tập sự phải quan sát để nắm vững những thủ thuật, những kĩ năng mà các GV có kinh nghiệm sử dụng (5).

Trái với quan điểm này, Gebhard (2) xem hoạt động quan sát lớp học là “việc mô tả không phán xét những sự kiện trong lớp học có thể được phân tích và diễn giải”. Theo Gebhard, mục đích chính của hoạt động quan sát lớp học là để nhìn rõ những hình ảnh của mình được phản chiếu trong các hoạt động giảng dạy của những GV khác. GV có thể thu thập và phân tích các hoạt động giảng dạy mà họ quan sát được thông qua việc sử dụng các công cụ khác nhau, chẳng hạn như các đầu mục quan sát, các bảng biểu, các tệp âm thanh và hình ảnh, v.v...

Một hoạt động quan sát đặc biệt quan trọng là dự giờ giảng của GV khác. Việc dự giờ sẽ giúp cho GV có được cái nhìn từ phía người học và chia sẻ những cảm xúc của người học để cải thiện việc giảng dạy của mình (6).

Nhật kí giảng dạy. Một cuốn nhật kí về các hoạt động giảng dạy của mình sẽ là nơi giúp GV: - Biểu đạt những mối quan tâm của họ hay những khó khăn mà họ đang gặp phải trong công tác giảng dạy của mình; - Có một môi trường an toàn để họ có thể bày tỏ những mối lo ngại của mình, những lo ngại mà nếu họ bày tỏ với người khác có thể khiến họ mất thể diện; - Nhìn nhận các hoạt động giảng dạy của mình bằng một cái nhìn giống như cái nhìn của một người khác; - Có dịp nhìn kĩ những thiếu sót mà chỉ có họ mới hiểu rõ nguyên nhân; - Phân tích các trải nghiệm của mình vừa với tư cách là một người dạy, vừa với tư

cách là một người học; - Tập hợp dữ liệu để tiến hành những nghiên cứu hành động nhằm tạo ra những thay đổi (4).

Nghiên cứu hành động. Theo Cohen and Manion (7), một nghiên cứu hành động là một sự can thiệp ở quy mô nhỏ và khảo sát những ảnh hưởng của sự can thiệp đó. Nói cách khác, một nghiên cứu hành động liên quan đến việc GV thay đổi một cách có hệ thống một khía cạnh nào đó trong công tác giảng dạy của mình nhằm giải quyết một vấn đề cụ thể nào đó, qua việc thu thập dữ liệu về ảnh hưởng của sự thay đổi, và diễn giải cũng như phân tích những phát hiện nhằm xác định xem có cần đến một sự can thiệp khác hay không.

Những nghiên cứu như vậy, theo Nunan (8), có thể xem như là một quá trình tự vận động với mục đích hiểu rõ hơn những quan điểm, những giá trị, những luận thuyết nền tảng được phản ánh qua việc giảng dạy của GV, đồng thời giúp GV hoàn thiện bản thân và nâng cao tay nghề qua việc giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Một điểm khác biệt căn bản giữa nghiên cứu hành động và các dạng thức nghiên cứu khác là nghiên cứu hành động tập trung vào các hoạt động nghề nghiệp ở quy mô nhóm hoặc các hoạt động nghề nghiệp của cá nhân chứ không nhằm khái quát hóa các phát hiện trong nghiên cứu (4).

Quá trình tự BD của GV liên quan đến việc GV phải đặt ra những câu hỏi về các giá trị và các quan điểm mà họ đem vào lớp học, đặt trong bối cảnh của hoạt động giảng dạy. Quá trình tự BD là nền tảng cho việc thay đổi những thói quen và những quan niệm nghề nghiệp của GV. Những thay đổi mà GV có được từ quá trình tự BD trong khuôn khổ nghề nghiệp không chỉ bó hẹp trong phạm vi nghề nghiệp mà còn là nền tảng cho những thay đổi lớn hơn trong quá trình tự hoàn thiện bản thân họ. □

(1) Freeman, D. *Teacher training, development and decision-making.* TESOL Quarterly, 23(1), 27-45; 1989.

(2) Gebhard, J.G. *Teaching English as a foreign or second language: A self-development and methodology guide.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press; 2006.

(3) Gebhard, J., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices.* New York: Cambridge University Press; 1999.

(4) Wallace, M. J. *Training foreign language teachers: A reflective approach.* New York: Cambridge University Press; 1991.

(5) Richards, J.C. *Beyond training* (Vượt ra ngoài phạm vi ĐT). New York: Cambridge University Press; 1998.

(6) Bartlett, L. *Teacher development through reflective teaching* [BDGV qua quá trình tự đúc rút kinh nghiệm]. New York: Cambridge University Press; 1990.

(7) Cohen, L., & Manion, L. *Research methods in education* [Các phương pháp nghiên cứu trong giáo dục]. London: Croom Helm; 1985.

(8) Nunan, D. *Action research in the language classroom.* New York: Cambridge University Press; 1990.

Tài liệu tham khảo

1. Brinton, D. M., Holten, C. A., & Goodwin, J. M. *Responding to dialogue journals in teacher preparation: What's effective?*. TESOL Journal, 2(4), 15-19; 1993.

2. Fanselow, J. F. *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching.* NY: Longman; 1987.

3. Stanley, C. "A framework for teacher reflectivity". TESOL Quarterly, 32(3), 584-591; 1988.

4. Bartlett, L. *Teacher development through reflective teaching.* New York: Cambridge University Press; 1990.

SUMMARY

This paper outlines and discusses recent changes in the field of teacher training and development by answering the following questions: a) what is the difference between teacher training and teacher development, b) how is the self-exploration process of teachers related to teacher development, and c) which activities may help teacher explore their job for self development.

Đổi mới cơ chế tài chính...

(Tiếp theo trang 3)

SUMMARY

Finance in higher education in our country are limited in resources and inadequacies in allocation. This paper outlines three proposals for innovation of financing mechanisms in higher education include: concentration of funds for research-oriented universities; narrow of the support of state budget only for the necessary training fields; and forming labs and practice facilities of common using. Deploying these three issues will create condition for research-oriented universities to become leading universities in higher education system, at the same time enable application and practice-oriented higher educational institutions to strongly develop, gradually forming equality of rights to receiving support from the the State for students in public and non-public higher education institutions, as it has been affirmed in the Resolution on radical and comprehensive innovations in education.