



ĐỊNH HƯỚNG VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC MÔN TẬP GIẢNG TIẾNG VIỆT TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU: SINH VIÊN NĂM CUỐI NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC KHOA SƯ PHẠM - ĐẠI HỌC CẦN THƠ

Lê Ngọc Hóa¹

¹ Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

Thông tin chung:

Ngày nhận: 13/05/2013

Ngày chấp nhận: 22/08/2013

Title:

Applying action research on improving the quality of teaching in the subject "Vietnamese Micro-teaching." Case study: The senior pre-service teachers of Department of Primary Teacher Education, School of Education, Can Tho University

Từ khóa:

PPNCTT, phát triển chuyên môn, tập giảng Tiếng Việt, đào tạo giáo viên tiểu học

Keywords:

Action research in professional development, microteaching, action research in microteaching, pre-service teacher education

ABSTRACT

This paper illustrates action research (AR) as one of effective tools for professional development for the lecturer as well as student teachers of Primary Teacher Education. Specifically, the lecturer undertaking the subject of Vietnamese microteaching for the seniors of the primary education program used AR model in order to self-evaluate the teaching quality in this subject in the 1st semester of the school year 2012 - 2013. The process of AR conducted includes 5 steps: (1) Identifying problems; (2) Collecting data; (3) Interpreting the data; (4) Acting on evidence and (5) Evaluating the results. To collect data, the lecturer utilized a variety of methodologies such as teaching diaries, questionnaires and interviews. The results of the applying AR on Vietnamese microteaching were the base for the lecturers to evaluate the students' learning results as well as self-reflect the teaching practices in order to plan for the next actions. It has been said, "Teachers often leave a mark on their students, but they seldom leave a mark on their profession. (Wolfe, 1989). Through the process of applying AR, teachers will do both".

TÓM TẮT

Bài báo này đề cập phương pháp nghiên cứu thực tiễn (PPNCTT) như một công cụ hiệu quả trong việc phát triển chuyên môn cho giảng viên cũng như sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Cụ thể, giảng viên đảm nhiệm môn Tập giảng Tiếng Việt cho đối tượng sinh viên năm cuối của ngành Giáo dục Tiểu học, Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ, đã vận dụng mô hình PPNCTT để đánh giá chất lượng dạy học môn học này trong học kì I, năm học 2012 - 2013. Quy trình tiến hành bao gồm 5 bước: (1) Nhận diện vấn đề; (2) Thu thập dữ liệu (3) Phân tích dữ liệu; (4) Thực hiện tác động; và (5) đánh giá kết quả. Để thu thập dữ liệu, giảng viên đã sử dụng các phương tiện như: bảng hỏi, phỏng vấn, băng ghi chép dự giờ... Kết quả vận dụng PPNCTT vào môn Tập giảng Tiếng Việt là căn cứ cho giảng viên đánh giá kết quả học tập của sinh viên cũng như tự đánh giá chất lượng giảng dạy của mình trong môn học này. Wolfe (1989) nhận định rằng "Giáo viên đánh giá sinh viên nhưng ít khi đánh giá chính mình. Thông qua vận dụng quy trình của PPNCTT, giảng viên có thể làm được cả hai việc này".

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

1.1 Môn Tập giảng Tiếng Việt là một học bắt buộc trong chương trình đào tạo giáo viên tiểu

học của Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ. Mục tiêu của môn học này nhằm giúp giáo sinh rèn luyện và bổ sung kiến thức, kĩ năng cũng tác phong sư phạm trong giảng dạy. Cụ thể, mỗi giáo

sinh thực hành soạn giảng, làm đồ dùng dạy học, chuẩn bị trình chiếu giáo án điện tử và tiến hành giảng dạy trước giảng viên và sinh viên khác (đóng vai là học sinh tiểu học). Nội dung bài học mà giáo sinh chọn để soạn giảng thuộc chương trình Tiếng Việt Tiểu học, ở tất cả các phân môn như Tập đọc, Chính tả, Kể chuyện, Luyện từ và câu, Tập làm văn, Tập viết. Song song với quá trình chuẩn bị về chuyên môn, giáo sinh còn thực hành những kỹ năng nghiệp vụ như tổ chức các hoạt động học tập trên lớp, quản lý lớp học, rèn luyện tác phong sư phạm, điều chỉnh giọng nói và thao tác với đồ dùng dạy học. Mặc dù tập giảng trong môi trường lớp học giả định, giáo sinh vẫn được rèn luyện trong các tình huống xuất phát từ thực tế đặt ra bởi những giáo sinh khác vì họ đã có 2 tháng kiến tập tại trường tiểu học. Việc giải quyết các tình huống sư phạm này sẽ giúp giáo sinh rèn luyện năng lực chuyên môn của họ.

Tập giảng Tiếng Việt được xem là một bước chuẩn bị cần thiết để sinh viên vững vàng khi bước vào giai đoạn thực tập tại trường tiểu học vì nó củng cố kiến thức, kỹ năng chuyên môn, trang bị kỹ năng nghiệp vụ sư phạm để sinh viên để làm việc hiệu quả trong giai đoạn thực tập và cho nghề nghiệp sau này của họ.

1.2 Trong nhiều năm đảm nhiệm môn Tập giảng Tiếng Việt, giảng viên nhận thấy sinh viên chưa nhận thức hết vai trò của môn học này nên học tập với thái độ đối phó để hoàn thành chương trình học. Biểu hiện của thái độ này là giáo sinh chưa đầu tư vào khâu soạn giảng mà chỉ phụ thuộc vào SGK hoặc sách hướng dẫn giảng dạy. Giáo sinh chưa có kỹ năng tự đánh giá, chiêm nghiệm công việc của mình sau mỗi tiết giảng. Về phía sinh viên trong vai trò là học sinh tiểu học, các em đóng vai trò thụ động trong tiết dạy của bạn, chưa có ý thức học tập từ những ưu khuyết điểm của bạn. Hậu quả là các em này vẫn mắc phải những sơ suất mà giảng viên đã nhắc nhở rất nhiều lần.

Bài nghiên cứu nhỏ này vận dụng PPNCTT tập trung tìm ra nguyên nhân và hướng giải quyết 3 vấn đề sau:

- Phát triển tư duy phê phán và khả năng độc lập của giáo sinh trong quá trình soạn giảng; tập giảng, hạn chế sự phụ thuộc vào các tài liệu tham khảo có sẵn.

- Định hướng giáo sinh tham gia một cách có trách nhiệm và tích cực vào bài giảng của bạn để rút kinh nghiệm từ những ưu điểm và hạn chế trong tiết dạy của bạn.

- Rèn luyện năng lực tự đánh giá, chiêm nghiệm của giáo sinh - một kỹ năng quan trọng trong rèn luyện chuyên môn.

2 MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ PPNCTT

2.1 Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

2.1.1 Khái niệm

Trên thế giới, PPNCTT được định nghĩa như là một sự nỗ lực để nghiên cứu quá trình giảng dạy nhằm cải thiện chất lượng dạy học hiện tại bởi vì nó tập trung vào những vấn đề nảy sinh từ thực tế lớp học (Schmuck, 1997). Mục đích của phương pháp này còn nhằm phát triển năng lực chuyên môn cho người thực hiện nghiên cứu (McMillan, 2004).

PPNCTT là một nghiên cứu tiến hành dựa trên sự chiêm nghiệm, tự phản hồi của người nghiên cứu, đây là một quá trình tích hợp (McLean, 1995). Sự chiêm nghiệm thể hiện như một hành động xem xét nghiêm túc về việc người nghiên cứu đang làm, tại sao lại quyết định như vậy, tác động của nó là gì. Để quá trình tự phản hồi của giảng viên đạt hiệu quả, họ phải là người tham gia cũng như người quan sát tích cực quá trình học tập của sinh viên; họ phân tích và hiểu những thông tin đã được thu thập một cách hệ thống từ lớp học; sau đó, họ sử dụng những thông tin này làm cơ sở cho những kế hoạch và hành động chuyên môn tiếp theo nhằm cải thiện chất lượng dạy học (Parsons & Brown, 2002).

Như vậy, PPNCTT là phương tiện phát triển chuyên môn cho giảng viên (Mills, 2011). Thông qua phương pháp này, giảng viên đóng vai trò là người không ngừng học tập trong lớp học của họ. PPNCTT giúp giảng viên nghiên cứu tình hình lớp học, suy nghĩ về những tác động và sự giao tiếp với sinh viên, giải quyết những vấn đề thực tế trong dạy học và chấp nhận những rủi ro khi thực hiện quy trình của phương pháp này (Mills, 2011). Mục tiêu cuối cùng của giảng viên là thúc đẩy năng lực thực hành phát triển chuyên môn và kết quả học tập của người học.

Ở Việt Nam, PPNCTT là một loại hình làm nghiên cứu trong giáo dục nhằm mục tiêu tác

động, can thiệp và đánh giá ảnh hưởng của nó. Sự tác động có thể được tiến hành bởi giáo viên, nhà quản lý giáo dục. Nhà nghiên cứu đánh giá sự ảnh hưởng của những tác động mình đưa ra bằng những cách tiếp cận thích hợp (Dự án Việt-Bi, 2009).

Bên cạnh, PPNCTT đã được đề cập nhưng rất hạn chế trong bài báo, các dự án như bài “Tổng quan về PPNCTT” (Võ Đại Quang, 2008) hay chương trình “Vận dụng PPNCTT vào dạy song ngữ cho trẻ em vùng dân tộc thiểu số tại Lào Cai, Gia Lai và Trà Vinh.”

Tại Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ, PPNCTT đã được giới thiệu và vận dụng vào việc dạy học và nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, phương pháp này vẫn chưa được sử dụng thường xuyên bởi giảng viên nên kết quả vẫn rất hạn chế. Một trong những nguyên nhân chính là cách giảng viên quan niệm về PPNCTT. Theo đó, PPNCTT là một công việc tách rời với công việc giảng dạy và nghiên cứu hằng ngày của họ. Vì thế, việc vận dụng PPNCTT mang đến suy nghĩ sẽ đảm nhiệm thêm công việc tốn nhiều thời gian và công sức.

Trong vai trò là giảng viên của chương trình đào tạo giáo viên tiểu học tại Khoa Sư phạm, tôi tiến hành thử nghiệm vận dụng PPNCTT vào môn học mà mình đảm nhiệm với hi vọng có cơ hội thực hành vận dụng quy trình của PPNCTT nhằm đánh giá lại chất lượng dạy học môn Tập giảng Tiếng Việt cũng là cơ hội rèn luyện chuyên môn. Bên cạnh, thông qua quá trình vận dụng PPNCTT mà tôi tiến hành, sinh viên ngành Sư phạm tiểu học sẽ tiếp cận với PPNCTT như là một phương tiện phát triển chuyên môn hiện tại và trong tương lai của họ.

2.1.2 Mô hình của PPNCTT

Có rất nhiều mô hình của PPNCTT được các nhà nghiên cứu kiến nghị. Nhìn chung, PPNCTT đặc trưng bởi mô hình xoay ốc với các giai đoạn như sau: (1) Nhận diện vấn đề; (2) Thu thập dữ liệu (3) Phân tích dữ liệu; (4) Thực hiện tác động; và (5) đánh giá kết quả (Laws, K. 2012). Có thể minh họa quy trình vận dụng PPNCTT như sau:



Hình 1: Quy trình tiến hành PPNCTT

2.1.3 Các phương tiện thu thập dữ liệu

a. Biên bản dự giờ của giảng viên

Ghi chép tiến trình bài dạy (các hoạt động chính của giáo viên và học sinh trong tiết học giả định, phương pháp dạy học được sử dụng, hình thức tổ chức lớp trong từng hoạt động giảng dạy, cách đánh giá kết quả học tập của học sinh) và ghi chú những ưu điểm và hạn chế về kiến thức, kỹ năng và tác phong sư phạm trong suốt tiết giảng chính thức của giáo sinh. Biên bản ghi chép sẽ gửi cho sinh viên sau mỗi tiết giảng. Đây là căn cứ cho sinh viên chiêm nghiệm lại công việc của mình và thực hiện những điều chỉnh cần thiết cho giáo án và bài giảng trình chiếu.

b. Bảng hỏi cho sinh viên

- Khảo sát sự kì vọng của giáo sinh về kiến thức và kỹ năng chuyên môn thông qua môn học;
- Thu thập những kiến nghị từ phía giáo sinh dành cho giảng viên trong môn học Tập giảng Tiếng Việt;
- Thu thập những ý kiến tự đánh giá của giáo sinh về tiết dạy của họ (những điều làm được hay chưa làm được, những điều chỉnh cần thiết...).

c. Mẫu công việc của sinh viên

Tất cả những giáo án và bài giảng trình chiếu của sinh viên (trước và sau tiết dạy chính thức) sẽ là căn cứ để giảng viên đánh giá kết quả học tập của giáo sinh cũng là căn cứ để họ tự đánh giá công việc của mình.

d. Phỏng vấn

– Phỏng vấn một cách chính thức trước hoặc sau tiết dạy chính thức dưới hình thức đối thoại trực tiếp trước lớp;

– Phỏng vấn không chính thức thực hiện trong những lần tư vấn cho sinh viên, có thể diễn ra vào giờ giải lao hoặc cuối tiết học.

2.2 Môn Tập giảng Tiếng Việt

2.2.1 Quan niệm về môn tập giảng

Tập giảng là một phương pháp tập huấn sinh viên sư phạm nhằm giúp họ nắm vững các kỹ năng dạy học. Theo cách này, giáo sinh sẽ thực hành các kỹ năng dạy học, nhận sự phản hồi và đóng góp từ giảng viên và đồng nghiệp. Quy trình này

có thể lặp lại đến khi giáo sinh có thể nắm vững các kỹ năng sư phạm (Singh, 1987).

2.2.2 Mục tiêu của môn tập giảng

Mục tiêu của việc tập giảng vẫn là giúp giáo sinh tập dượt và đồng hoá những kỹ năng dạy học dưới những điều kiện đã được kiểm soát; thúc đẩy giáo sinh thành thạo các kiến thức và kỹ năng sư phạm; đặc biệt là tạo ra sự tự tin trong giảng dạy cho giáo sinh (Singh, 1987).

2.2.3 Các bước thực hiện chương trình tập giảng

Các bước làm việc của giảng viên và giáo sinh trong môn Tập giảng Tiếng Việt, ngành Sư phạm Tiểu học:

Giảng viên	Giáo sinh
Thông nhất với giáo sinh những nội dung: bài dạy, thang điểm và tiêu chí đánh giá, lịch tập giảng của từng giáo sinh. Rà soát lại các bài dạy mà giáo sinh đăng kí, thực hiện điều chỉnh cần thiết sao cho tất cả các phân môn Tiếng Việt đều được chọn tập giảng.	Đăng kí bài dạy, lập kế hoạch cho việc giảng dạy chính thức, lập nhóm tập giảng.
Giảng viên thực hiện vai trò tư vấn đối với giáo án và kế hoạch giảng dạy của sinh viên.	Hoàn thành khâu soạn giáo án, tập giảng trước nhóm, ghi biên bản tập giảng trong nhóm. Chuẩn bị đồ dùng dạy học và thiết kế giáo án điện tử (giảng viên khuyến khích sinh viên sử dụng power point trong giảng dạy).
Quan sát và nhận xét tiết dạy chính thức của giáo sinh.	Giảng dạy chính thức trong lớp học giả định (35 – 40 phút). Những giáo sinh khác đóng vai trò học sinh hỗ trợ tiết dạy.
Phản hồi tiết dạy của sinh viên và cho điểm lần 1.	Những giáo sinh khác góp ý kiến cho tiết dạy.
Hoàn thành bản phản hồi cho tiết dạy sinh viên, nếu giáo sinh chưa đạt phải thực hiện giảng lại lần 2. Cho điểm chính thức sau khi sinh viên nộp giáo án và bài giảng điện tử đã chỉnh sửa.	Giáo sinh thực hiện chỉnh sửa giáo án và bài giảng điện tử. Tải lên hệ thống E-learning của môn học.

3 KẾT QUẢ

3.1 Vấn đề nghiên cứu thứ nhất: Rèn luyện tư duy phê phán và khả năng độc lập tương đối với SGK trong quá trình soạn giảng

Bước 1: Nhận diện vấn đề

Sinh viên lệ thuộc quá nhiều vào SGK và các sách hướng dẫn có sẵn. Điều này làm hạn chế năng lực linh hoạt và khả năng sáng tạo của các em trong quá trình giảng dạy.

Biểu hiện:

Sản phẩm làm việc của giáo sinh thiếu vắng sự sáng tạo và mối liên hệ lô gíc giữa các hoạt động trong cùng bài học. Qua việc khảo sát SGK và kinh nghiệm hướng dẫn tập giảng, giảng viên đưa đến kết luận: các hoạt động được thiết kế trong giáo án đều giống với SGK, rất nhiều giáo án điện

tử đã được sao chép từ các khoá trước hoặc từ trên mạng, có thực hiện chỉnh sửa đôi chút.

Câu hỏi nghiên cứu: Tăng năng lực tư duy phê phán và tư duy sáng tạo của giáo sinh trong quá trình soạn giảng và tập giảng?

Bước 2: Thu thập dữ liệu

– Từ mẫu sản phẩm của sinh viên

Những bước chính trong quá trình tổ chức một bài dạy, bao gồm: (1) Kiểm tra bài cũ (2) Giới thiệu bài mới (3) Các hoạt động dạy học chủ yếu (4) Củng cố và các hoạt động nối tiếp.

Giảng viên khảo sát 23 giáo án của sinh viên, so sánh với nội dung hướng dẫn của SGK. Việc tuân theo trình tự của các bước lên lớp là hợp lí, tuy nhiên sự phụ thuộc thể hiện rất rõ qua cách thiết kế các hoạt động dạy học chủ yếu, giáo sinh vẫn không thoát li được những hoạt động đã thiết

kế sẵn trong SGK. Nhìn chung, các bài giảng không mang tính cá nhân. Mức độ phụ thuộc vào sách hướng dẫn được thể hiện như sau:

Bảng 1: Bảng thống kê mức độ phụ thuộc của giáo sinh vào SGK

Mức độ phụ thuộc	20%	40%	60%	80%	100%
Số lượng giáo sinh	0	2	3	4	14
Phần trăm	0	8%	13%	18%	61%

Có đến 21 (92%) giáo án có mức độ phụ thuộc cao (>50%) vào sách hướng dẫn trong khi chỉ có 2 giáo án thuộc nhóm ít phụ thuộc (<50%).

- Từ bảng hỏi sinh viên

Câu hỏi là (1) Nguồn tham khảo chính cho bài giảng của bạn là gì?

Bảng 2: Bảng thống kê nguồn tham khảo chính của giáo sinh cho bài giảng

Nguồn	Các sách tham khảo		
	Internet	khác (không từ Bộ GD-ĐT)	SGV (từ Bộ GD-ĐT)
Số lượng	23	13	23
Phần trăm	100%	156%	100%

Như vậy, có 23 (100%) giáo sinh chọn SGK là nguồn tham khảo chính vì đây là sách hướng dẫn chính quy của bộ. Cũng với phần trăm tương tự cho nguồn là internet vì đây là phương tiện phổ biến hiện nay. Sinh viên có thể tham khảo ở các trang dạy học, trang bài giảng upload từ nhiều nguồn khác nhau rồi chọn lọc lại. Qua khảo sát, giảng viên còn được biết giáo sinh nghĩ rằng thiết kế lệch với SGK sẽ bị đánh giá sai.

- Từ phỏng vấn:

Khi được hỏi về nguyên nhân của việc phụ thuộc vào cách thiết kế của SGK, 100% sinh viên cho rằng SGK ban hành bởi Bộ GD-ĐT nên đây là nguồn học liệu đáng tin cậy. Bên cạnh, có 60% sinh viên đưa ra lí do rằng họ không có thời gian để đầu tư hơn vào bài giảng vì phải học song song những môn học khác. Ngoài ra, sinh viên cho rằng họ không đủ tự tin về bài giảng của mình nên theo hướng dẫn của SGK là cách làm an toàn nhất.

Bước 3: Phân tích dữ liệu

Từ dữ liệu cho thấy mức độ phụ thuộc cao của giáo sinh vào sách mang “nhân” của Bộ. Điều này có thể chấp nhận với lí do SGK phổ biến trên toàn quốc và là tài liệu chính thức cho môn học này. Bên cạnh, sinh viên năm cuối đang tập dượt giảng

dạy nên cũng rất cần tài liệu định hướng cho họ. Tuy nhiên, nội dung sách hướng dẫn chỉ mang tính chất gợi ý và việc phụ thuộc hoàn toàn các hoạt động đã thiết kế sẵn làm sinh viên dần dần mất khả năng tư duy phê phán và sáng tạo. Tại Việt Nam, ngay cả giáo viên đã ra trường nhiều năm, việc phụ thuộc vào SGK và các sách hướng dẫn, xem SGK là pháp lệnh là tình trạng phổ biến.

Bước 4: Tác động của giảng viên

- Giảng viên dành thời gian định hướng và giải thích cho sinh viên nhận thức đúng vai trò của SGK và các tài liệu tham khảo: Những nguồn này có vai trò quan trọng trong việc định hướng cơ bản về mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. Tuy nhiên, đây là tài liệu hướng dẫn áp dụng như nhau cho mọi vùng miền của đất nước, cho mọi đối tượng học sinh và điều kiện học tập rất khác nhau. Vì thế, nếu giáo sinh kham khảo một cách rập khuôn hiển nhiên sẽ nảy sinh rất nhiều bất cập.

- Giảng viên yêu cầu giáo sinh chỉ ra những yếu tố phù hợp và không phù hợp khi vận dụng sự hướng dẫn của SGK vào thực tế giảng dạy để rèn cho họ kĩ năng phân tích và tư duy phê phán.

- Giảng viên rèn luyện giáo sinh trở nên tự tin và suy nghĩ sáng tạo bằng những câu hỏi định hướng như sau:

- + SGK đóng vai trò như thế nào trong bài giảng của em?
- + Em đã thực hiện bất kì sự điều chỉnh nào trong bài giảng so với hướng dẫn của SGK? Nếu có, hãy giải thích tại sao lại điều chỉnh như vậy?

Những câu hỏi này định hướng suy nghĩ và hành động của giáo sinh trong quá trình tập giảng. Họ được khuyến khích để trở nên tự tin hơn trong giảng dạy.

Bước 5: Đánh giá kết quả

Mức độ phụ thuộc vào SGK trong các giáo án và bài giảng đã có chiều hướng giảm. Biểu hiện trước tiên là ở phương pháp dạy học, có 14 (14/23) tiết dạy có sử dụng phương pháp trò chơi cho việc củng cố bài thay vì cho học sinh nhắc lại (làm lại) những kiến thức và kĩ năng đã học nhằm khắc sâu chúng giống như gợi ý của SGK. Có 10 (10/23) tiết dạy giáo sinh đã sử dụng các phương pháp như đặt và giải quyết vấn đề để giới thiệu bài chứ không chỉ đơn thuần là giới thiệu kiến

thức và kỹ năng hôm đó sẽ học. Phương pháp học tập hợp tác trong nhóm và phương pháp sắm vai cũng được giáo sinh ý thức sử dụng nhưng còn hạn chế (2/23 giáo án).

3.2 Vấn đề nghiên cứu thứ 2

Tạo động cơ cho những giáo sinh khác tham gia tích cực vào bài giảng của bạn

Bước 1: Nhận diện vấn đề

Sinh viên tỏ ra là những người quan sát thụ động, những “học sinh” thụ động trong tiết giảng của bạn.

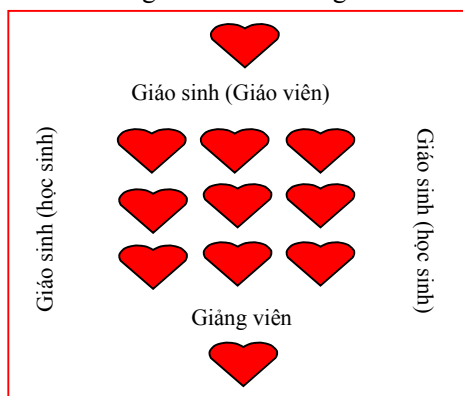
Biểu hiện:

Những giáo sinh đóng vai trò là học sinh cũng đồng thời là người quan sát tiết dạy của bạn tham gia một cách tối thiểu, thiếu trách nhiệm đối với bài dạy của bạn mình. Hệ quả là những nhận xét họ đưa ra để góp ý cho bạn thường đi vào hình thức của tiết dạy hơn là những phát hiện từ nội dung, phương pháp... Một biểu hiện khác được giảng viên ghi nhận đó là rất ít những tình huống sự phạm xuất phát từ thực tế được sinh viên đặt ra cho bạn mình xử lý.

Bước 2: Thu thập dữ liệu

- Từ ghi chép dự giờ của giảng viên

Dựa vào sổ ghi chép dự giờ của giảng viên, số ít sinh viên tham gia nhiệt tình vào bài giảng của bạn, những sinh viên này thường cùng nhóm với giáo sinh đang lên tiết. Những thành viên khác



Hình 2: Mô hình lớp học truyền thống

Bước 4: Tác động của giáo viên

Giảng viên thay đổi cách tổ chức lớp trong quá trình tập giảng. Nhóm sinh viên sẽ được chia thành hai nhóm, một nhóm đóng vai trò là học

nhóm thường ít diễn đạt ý tưởng hay đóng góp ý kiến. Nên mặc dù giáo sinh hoàn thành việc giảng dạy, họ vẫn hạn chế sự hợp tác với nhau nên bỏ nhiều cơ hội thúc đẩy chính bản thân họ học tập nhiều hơn cho hiện tại và tương lai.

- Từ bảng hỏi dành cho sinh viên

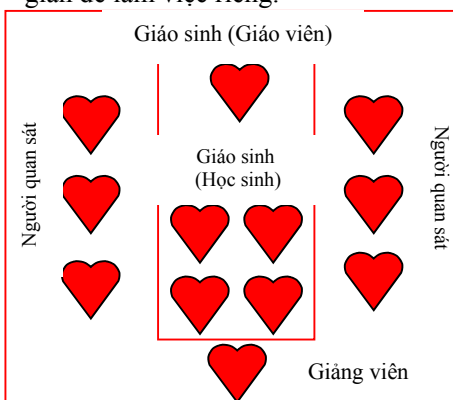
+ Bạn hi vọng việc thực hành giảng dạy được tiến hành trong nhóm nhỏ hay nhóm lớn? Thuận lợi và bất lợi của việc thực hành trong nhóm nhỏ/hay nhóm lớn?

Hầu hết sinh viên chọn hình thức thực hành trong nhóm nhỏ. Lí do mà họ đưa ra là họ dễ dàng thấy nhàm chán khi ngồi giữa một nhóm lớn, cùng đóng vai trò như nhau, thực hiện những hoạt động như nhau trong lớp học giả định.

Bước 3: Phân tích dữ liệu

- Giáo sinh tỏ ra ít hợp tác trong giờ giảng của bạn mình bởi quan niệm bài giảng mà giáo sinh tiến hành chỉ là một bài kiểm tra giữa giáo sinh và giảng viên không hơn không kém. Họ chưa nhận thức tầm quan trọng của sự hợp tác trong lớp học giả định và sự tham gia vào lớp học là cơ hội để bản thân mỗi giáo sinh tự chiêm nghiệm và tự đánh giá công việc của mình. Học qua những ưu và khuyết điểm trong giờ dạy của bạn là một cách học tích cực cho con đường phát triển chuyên môn hiện tại và tương lai của họ.

Cách tổ chức lớp học truyền thống tạo cơ hội cho sinh viên “ăn” sau các bạn khác, họ dành thời gian để làm việc riêng.



Hình 3: Mô hình lớp học tổ chức lại

sinh tiểu học, một nhóm khác là các quan sát viên, ngồi xung quanh lớp học. Đến lượt tập giảng khác, vai trò của từng nhóm sẽ thay đổi. Lớp học được chia nhỏ để mọi cá nhân có thể nhận thức rõ vai trò của mình. Nhóm quan sát ngồi vòng lớn

trong khi nhóm sắm vai học sinh ngồi vòng trung tâm. Những thành viên của nhóm quan sát sẽ nhận thức rõ hơn những điểm mạnh và yếu của tiết dạy đang tiến hành và giáo sinh đứng lớp. Đồng thời lúc đó, nhóm trong vai học sinh cũng trải nghiệm những kinh nghiệm cần thiết.

Có 19 thành viên trong nhóm (82%) đồng ý rằng cách bố trí lớp học như vậy làm họ tập trung hơn và không thấy lớp học tẻ nhạt khi họ đứng ở nhiều vai, nhiều góc độ khác nhau nhìn nhận việc học tập chuyên môn của đồng nghiệp và bản thân.

Bước 5: Đánh giá kết quả

Sự bố trí lại lớp học, yêu cầu giáo sinh đặt mình vào những vai trò khác nhau nhằm tạo ra tinh thần hợp tác hỗ trợ nhau trong học tập chuyên môn giữa giáo sinh. Tiết tập giảng trở nên thú vị hơn, những bài học chuyên môn bổ ích được rút ra từ những vai trò khác nhau khi lớp học diễn ra. Đây chính là động lực để họ tham gia tích cực vào lớp học và cũng là trải nghiệm của chính giảng viên để tổ chức lớp học trong những học kì tiếp theo.

3.3 Vấn đề nghiên cứu thứ 3: Nâng cao năng lực tự phản hồi, tự đánh giá của sinh viên

Bước 1: Nhận diện vấn đề

Sinh viên đã ít nhiều không ghi nhớ những nội dung mà giảng viên và giáo sinh đã cùng lưu ý trên lớp. Hệ quả là trong tiết dạy chính thức, chính bản thân họ lại mắc phải những sơ suất tương tự như đồng nghiệp của mình. Bên cạnh, giáo sinh khi được yêu cầu tự đánh giá tiết dạy của họ, họ cảm thấy bối rối và không thể rút

ra những điều ưu nhược điểm của chính tiết dạy của mình.

Bước 2: Thu thập dữ liệu

- Từ bảng hỏi dành cho sinh viên
- + Những yếu tố nào giúp giáo sinh khắc sâu và tự điều chỉnh những kiến thức và kỹ năng của bản thân?

Có 18 sinh viên (78%) cho rằng nếu họ có cơ hội được tự đánh giá và chiêm nghiệm bài giảng của mình; được điều chỉnh giáo án và bài giảng trước và sau tập giảng sẽ giúp họ khắc sâu kiến thức và kỹ năng.

- + Theo bạn, những ai nên tham gia vào việc đánh giá tiết dạy của bạn?

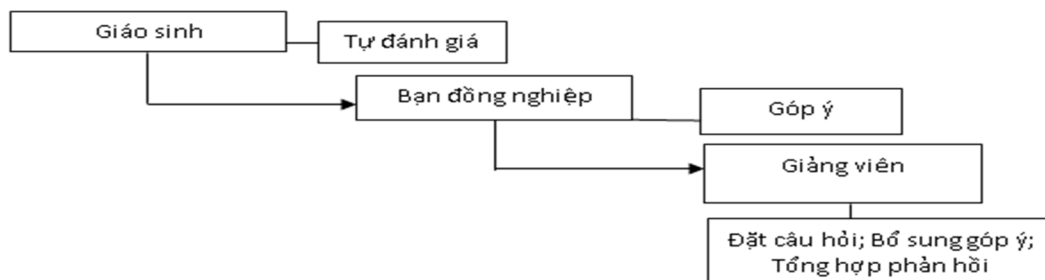
Có 23 sinh viên (100%) đồng ý rằng giảng viên, đồng nghiệp và chính bản thân sinh viên sẽ tham gia vào quá trình đánh giá tiết dạy. Giảng viên là người đánh giá tổng hợp cuối cùng.

Bước 3: Phân tích dữ liệu

Thông qua dữ liệu thu thập được, giảng viên nhận thấy rằng việc tự đánh giá, tự nhìn lại quá trình tập giảng và giảng dạy chính thức sẽ giúp mỗi giáo sinh trải nghiệm những bài học hữu ích và khắc sâu kiến thức, kỹ năng. Giảng viên và các giáo sinh khác tham gia vào đánh giá, góp ý kiến là những kênh thông tin đặc lực để giáo sinh nhận thức từ nhiều khía cạnh khác nhau trong công việc của mình.

Bước 4: Tác động của giáo viên

Vận dụng quy trình đánh giá và tự đánh giá vào tiết Tập giảng Tiếng Việt:



Hình 4: Quy trình đánh giá tiết dạy của giáo sinh

Giảng viên đặt câu hỏi: “Nếu có cơ hội giảng lại bài này một lần nữa, bạn có thực hiện bất cứ sự điều chỉnh nào không? Nếu có thì vì sao bạn lại cần điều chỉnh?”. Nội dung câu trả lời của giáo sinh phản ánh năng lực tự đánh giá của họ cũng

là căn cứ để giảng viên đánh giá tiết dạy của giáo sinh.

Bước 5: Đánh giá kết quả

Hoạt động tự đánh giá góp phần phát triển chuyên môn cho giáo sinh thông qua việc họ

chhiem nghiem qua giang day cua minh. Khi duoc dinh huong bang cac cau hoi sau:

– Ban co cam thay hai long voi ket qua danh gia cuoi cung cua giang vien? Giai thich y kien cua ban.

– Ban hay chi ra nhung dieu ban da dat duoc va chua dat duoc ve chuyen mon thong qua mon Tap giang Tieng Viet?

Co 21 giao sinh (21/23) hai long voi danh gia dinh tinh va dinh luong cua giang vien va cho rang bien ban phan hoi tiet day cua giang vien rat co ich cho viec doi chieu va dieu chinh cua ho. 100% giao sinh dong tinh rang co hoi duoc tu danh gia sau tiet giang chinh thuc giup ho ra soat lai toan bo qua trinh tu soạn giang va giang chinh thuc. Giao sinh cung nhan ra nhung thuan loi va vuron mac minh gap phai va cung dem ra thao luan truoc lop tao ra bai hoc chung cho ca lop. Trong truong hop nay, nhung ban sinh vien khac tinh cuc suy nghi tim giai phap cho tinh huong kho khan cua ban, dieu nay giup ho trau doi khả năng giải quyết vấn đề và tinh thần hợp tác trong công việc.

Tap hop nhung dieu ma giao sinh cho rang minh da dat duoc, giang vien thong ke co nhung diem sau: ho tự tin hơn trong vai trò giáo viên đứng lớp; biết làm việc có kế hoạch, vận dụng tổng hợp các kiến thức và kỹ năng đã học trong bối cảnh cụ thể; năng lực tự phản hồi và điều chỉnh cũng được cải thiện... Tuy nhiên, giáo sinh cũng có nhu cầu được rèn luyện sâu hơn các kỹ năng nghiệp vụ sư phạm như ứng xử tình huống sư phạm, kỹ năng viết và trình bày bảng... Ngoài ra giáo sinh còn kiến nghị điều chỉnh thang đánh giá mà trong đó, có điểm khuyến khích cho những bài giảng tích cực, sáng tạo. Những nội dung này là căn cứ quan trọng để giảng viên thực hiện những điều chỉnh cần thiết cho lần Tập giảng trong học kì tiếp theo.

4 KẾT LUẬN

4.1 PPNCTT là phương tiện giúp giáo sinh phát triển năng lực chuyên môn

Bài nghiên cứu chỉ ra rằng quy trình PPNCTT là phương tiện giúp giáo sinh phát triển năng lực chuyên môn thông qua môn Tập giảng Tiếng Việt. Trong môn học này, giáo sinh thực hành vận dụng một cách tổng hợp những kiến thức, kỹ năng đã được học trong các học phần trước đó. Giáo

sinh đóng vai trò là giáo viên tập sự chuẩn bị tất cả các khâu cho công việc giảng dạy của mình: từ việc soạn bài, soạn giáo án điện tử, đến làm đồ dùng dạy học, tổ chức các hoạt động dạy học chính thức cho HS tiểu học. Bên cạnh, thông qua việc thực hành vận dụng PPNCTT, giáo sinh rèn luyện và phát triển các kỹ năng chuyên môn như kỹ năng làm việc hợp tác với đồng nghiệp, biết lên kế hoạch và thực thi kế hoạch nghiêm túc, giao tiếp với đồng nghiệp và giảng viên hướng dẫn, biết lắng nghe những ý kiến đóng góp từ giảng viên và bạn đồng nghiệp, lập luận phản hồi để có cách hiểu sâu sắc hơn và có những điều chỉnh cần thiết. Đặc biệt, giáo sinh được tập luyện để hình thành kỹ năng tự phản hồi và đánh giá tính hiệu quả công việc của bản thân, năng lực của chính mình để có sự chuẩn bị tốt nhất cho nghề nghiệp. Thông qua cách giảng viên giới thiệu quy trình PPNCTT trong lớp học, giáo sinh làm quen với PP này và có thể vận dụng phát triển chuyên môn cho bản thân trong nghề nghiệp sau này.

4.2 Những vấn đề cần trao đổi

Bài nghiên cứu này cũng là quá trình giảng viên nhìn nhận lại chất lượng của môn học này trong thời gian qua.

Thứ nhất, qua khảo sát, giảng viên nhận thấy giáo sinh vẫn duy trì sự phụ thuộc hiển nhiên vào sách hướng dẫn của Bộ, cho dù là lí do chủ quan hay khách quan, việc phụ thuộc vào sách hướng dẫn sẽ dẫn đến những tiết dạy như nhau cho các đối tượng học sinh vô cùng khác nhau. Giảng viên tham gia giảng dạy chương trình đào tạo giáo viên tiểu học cần hình thành cho sinh viên quan niệm đúng về SGK và các sách tham khảo. Bên cạnh, giảng viên tạo điều kiện để sinh viên sáng tạo và tư vấn cho họ trong suốt quá trình này.

Thứ hai, giáo sinh thiếu tự tin và không biết cách tự đánh giá, chhiem nghiem công việc của mình. Điều này ngăn trở sự rèn luyện chuyên môn của họ. Vì thế, giảng viên đảm nhiệm môn học này tạo điều kiện cho giáo sinh có thời gian tự đánh giá, thực hiện điều chỉnh.

Cuoi cung, việc tổ chức lớp học tập giảng theo cách truyền thống tạo ra tâm lí ỷ lại ở sinh viên và lớp học trở nên nhàm chán. Việc thường xuyên thay đổi vai trò của giáo sinh trong một tiết giảng giúp họ có cơ hội trải nghiệm nhiều hơn, nhìn ra được nhiều bài học bổ ích, hơn hết là sự nhiệt tình tham gia vào lớp học của họ xuất phát từ bản

thân họ muốn có những trải nghiệm mới mẻ về bài học.

Giáo sinh cũng thể hiện nhu cầu được tập dượt nhiều hơn các phương pháp dạy học tích cực và cách quản lý lớp học để họ tự tin hơn khi họ thực dạy ở trường tiểu học. Vì thế, giảng viên cần có sự điều chỉnh về thang đánh giá trong đó giáo sinh được khuyến khích thể hiện năng lực sáng tạo và tư duy phê phán.

Nhờ việc làm quen và vận dụng quy trình PPNCTT vào môn Giảng dạy Tiếng Việt, giảng viên nhằm đánh giá lại chất lượng dạy học môn học Tập giảng văn cũng là cơ hội giới thiệu đến giáo sinh PPNCTT. Trong học kì tới, khi thực hiện môn Tập giảng Tiếng Việt, cùng với việc vận dụng PPNCTT, giảng viên tiến hành những điều chỉnh cần thiết. Bên cạnh, PPNCTT có thể tiến hành xuyên môn. Các giảng viên đảm nhiệm các học phần Tập giảng sẽ cùng hợp tác làm việc trong nhóm chuyên môn, dự giờ và trao đổi về kinh nghiệm vận dụng PPNCTT để hướng tới cộng đồng học tập và nghiên cứu trong nhóm giảng viên thực hiện chương trình Đào tạo Giáo viên Tiểu học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Allen, D.W. et.al (1969). *Micro-teaching – A Description*. Stanford University Press.
- Bachman, L. (2001). Review of the Agricultural Knowledge System in Fiji: Opportunities and Limitations of Participatory Methods and Platforms to Promote Innovation Development. Berlin, Germany: Humboldt University to Berlin. Retrieved January 17, 2008, from <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/bachmann-lorenz-b-r-2000-12-21/HTML/bachmann-ch3.html>.
- Hendricks, C. (2009). *Improving Schools Through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators* (p. 9). Boston: Allyn & Bacon.
- Mark K. Smith. *Encyclopedia of Informal Education* (2007). Retrieved from www.infed.org.
- Margaret, R. (2008). *Understanding Action Research*. The Center for Collaborative Action Research, Pepperdine University.
- McLean, J. E. (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- McMillan, C. T. (2004). Changing standards of education, 1950 - 1990: Using statistics to test historical myths. *Deaf History Review*, 1, 49-58. Retrieved from <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Adapted from “Sustaining Excellence in Experienced Principals? Critique of a Professional Learning Community Approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Retrieved from <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol10/irvine>.
- Vo, Đ. Q (1998), *Action research: An Overview*. College of Languages, Vietnam National University, Hanoi.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Singh, L. C. et.al (1987). *Micro-teaching – Theory and Practice*. Agra: Psychological Corporation.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (p. 9). Thousand Oaks, CA: Sage.