

HIỆU QUẢ CỦA TƯ VẤN ĐỐI VỚI VIỆC PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN CHO GIÁO VIÊN: MỘT TRƯỜNG HỢP NGHIÊN CỨU Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC THỰC HÀNH SƯ PHẠM, THÀNH PHỐ CẦN THƠ

Nguyễn Thị Hồng Nam¹, Lê Ngọc Hóa¹ và Kevin Laws²

¹ Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

² Khoa Giáo dục và công tác xã hội, Đại học Sydney

Thông tin chung:

Ngày nhận: 14/05/2013

Ngày chấp nhận: 22/08/2013

Title:

The effect of coaching on professional development for teachers: A case study at the primary school of pedagogical practice in can tho city

Từ khóa:

Phương pháp tư vấn, câu hỏi tư duy cấp cao, phát triển chuyên môn cho giáo viên

Keywords:

Coaching, high level thinking questions, teacher professional development

ABSTRACT

Coaching in teaching is one of the models of teacher professional development. In this paper we present: (1) what coaching is and results of coaching of professional development for a group of teachers in the Primary Demonstration School in Can Tho City; (2) impact of high level thinking questions on learning attitude of students; (3) the lessons have been learned by the teacher educators, who play role of coaches during participating coaching process. The collected data of this research include teachers' lesson plans, journals/teaching diaries of teachers, notes and records of lesson observations, interviews with two university coaches and two primary school teachers.

TÓM TẮT

Tư vấn trong dạy học là một trong những mô hình phát triển chuyên môn cho giáo viên. Trong bài báo này chúng tôi trình bày: (1) tư vấn là gì và kết quả của hoạt động tư vấn đối với việc phát triển chuyên môn cho nhóm giáo viên tiểu học ở Trường Tiểu học Thực hành Sư phạm, Sở Giáo dục Cần Thơ; (2) tác động của các câu hỏi tư duy cấp cao đối với thái độ học tập của học sinh; (3) những bài học mà các giảng viên Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ, những người đóng vai trò tư vấn rút ra được khi tham gia tiến trình tư vấn. Các dữ liệu thu thập trong nghiên cứu này là các giáo án dạy học, nhật ký giảng dạy, biên bản dự giờ và kết quả phỏng vấn của 4 đối tượng nghiên cứu: hai giáo viên Trường Tiểu học Thực hành Sư phạm và hai giảng viên của Khoa Sư phạm.

1 GIỚI THIỆU

Trong những năm gần đây, giáo dục phổ thông Việt Nam đã thực hiện quá trình cải cách ở tất cả các mặt như chương trình đào tạo, sách giáo khoa, phương pháp giảng dạy... Chương trình đào tạo tin chỉ đã được thiết kế và thực thi tại nhiều trường đại học (ĐH) trên cả nước. Một trong những nhân tố quan trọng góp phần vào sự thành công của công cuộc cải cách giáo dục đó là nâng cao năng lực chuyên môn cho giáo viên (GV). Theo Villegas-Reimers (2003), phát triển chuyên môn (PTCM) được xem là yếu tố trọng tâm của

việc đổi mới giáo dục. Vậy thế nào là PTCM? Villegas-Reimers (2003) & Gladthorn (1995) cho rằng PTCM của mỗi cá nhân là sự phát triển về nghề nghiệp của họ. Hai nhà nghiên cứu này đề xuất các mô hình PTCM như hội thảo, PTCM trong nhóm, tư vấn,...

Dạy học đòi hỏi người GV không ngừng học hỏi. Họ cần phải cập nhật kiến thức, kĩ năng và nhận thức về công việc dạy học của họ. Những chuyên gia về giáo dục và những nhà nghiên cứu nhân sự đã phát triển các mô hình PTCM. Một trong những mô hình đó là *tư vấn* (coaching)

trong dạy học. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp tư vấn như một công cụ để PTCM cho nhóm GV Trường tiểu học Thực hành Sư phạm, thành phố Cần Thơ.

Tư vấn là quá trình giúp đỡ, trao đổi về nghề nghiệp để hỗ trợ người được tư vấn đạt được mức độ thành công cao hơn trong chuyên môn. Tư vấn gắn liền với sự phát triển của cá nhân về chuyên môn. Phương pháp này có liên hệ trực tiếp đến việc thực hiện công việc và thực hành trong những lĩnh vực cụ thể (Lord *et al.*, 2008). Những mô hình tư vấn khác nhau đã được xác nhận: tư vấn cho một cá nhân hoặc cho một nhóm. Tư vấn cho một cá nhân là mô hình một chuyên gia tư vấn cho một người mới vào nghề. Rất nhiều kiểu tư vấn đã được đề cập trong tài liệu như tư vấn thuộc về kĩ thuật, tư vấn nhóm, tư vấn giữa các đồng nghiệp, tư vấn nhận thức và tư vấn về những thách thức/khó khăn. Wong and Nicotera (2003) đề xuất những kiểu tư vấn như vậy có thể tập hợp thành 3 nhóm chung.

Tư vấn kĩ thuật và tư vấn nhóm tập trung vào sự kết hợp chương trình mới và hướng dẫn những kĩ thuật vào công việc hằng ngày của GV. Tư vấn giữa các đồng nghiệp cùng trình độ và tư vấn nhận thức nhằm tìm kiếm những giải pháp thúc đẩy năng lực thực hành hiện tại của GV bằng cách làm rõ các kĩ thuật, tăng cường đối thoại về chuyên môn và hỗ trợ GV phản hồi về công việc giảng dạy của họ. Tư vấn về những thách thức/khó khăn tập trung vào việc nhận diện và khắc phục những vấn đề cụ thể và có thể được sử dụng trong bối cảnh rộng hơn như lớp học, khối lớp hoặc trường học (Wong and Nicotera, 2003).

1.1 Sự khởi đầu của phương pháp tư vấn trong giáo dục

Tư vấn liên hệ chặt chẽ với việc huấn luyện trong thể thao. Nó còn được sử dụng rộng rãi trong lĩnh vực kinh doanh. Năm 1980, Showers and Joyce đề xuất mô hình tư vấn cặp đôi (peer coaching) như là một phương tiện để phát triển đội ngũ GV trong trường học. Họ làm điều này bởi vì nghiên cứu về tác động của phát triển nhân sự tập trung vào chiến lược và chương trình dạy học đã chỉ ra rằng rất ít những người tham gia vào sự phát triển như thế thực hiện điều mà họ đã học trong các khóa tập huấn (Showers & Joyce, 1996).

Mô hình tư vấn cặp đôi đã được tán thành và điều chỉnh năm 2011 và nó hoàn toàn khác so với những mô hình đầu tiên mà các tác giả đã đề xuất.

Từ giữa những năm 1950, những cải cách giáo dục tại Hoa Kỳ đã tập trung vào chất lượng học thuật và công bằng xã hội để thúc đẩy sự nâng cao kết quả giáo dục của nhà trường (Flowers & Joyce, 1996). Trước năm 1980 người ta khẳng định rằng GV có thể học những chiến lược dạy học mới, sau đó trở về trường của họ và truyền đạt lại cho đồng nghiệp của họ những điều mà họ đã học. Rất ít những nghiên cứu về cách thức mà GV học và cách thức cải cách trong dạy học được thích ứng vào trường học. Mặc dù đã có những chương trình với sự đầu tư cao nhất, kinh phí rất nhiều nhưng những cải cách giáo dục vẫn thất bại trong việc tạo ra những tiến bộ trong dạy và học (Sarason, 1996). Trong suốt những năm 1980, Joyce và một số đồng nghiệp đã thực hiện một chuỗi những nghiên cứu, dựa trên những xem xét của họ về tài liệu tập huấn cũng như công việc của học trong trường học mà họ tin rằng phương pháp tư vấn sẽ tạo ra nhiều mô hình dạy học thích hợp cho mọi thời điểm. Họ phát triển định hướng này theo trình tự các bước như sau:

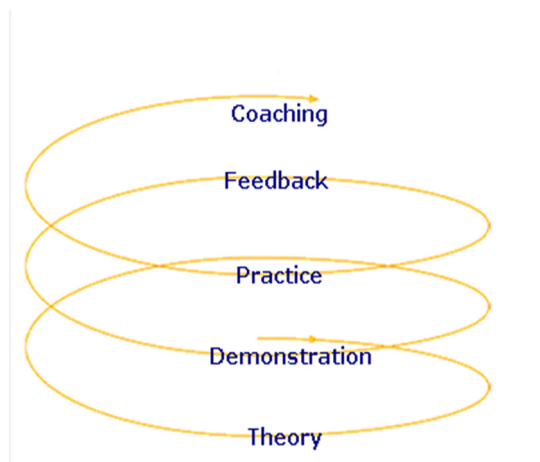
- Nghiên cứu lý thuyết.
- Mô hình hóa.
- Thử nghiệm.
- Cấu trúc và mở rộng các phản hồi.
- Sự hỗ trợ trong lớp học cùng với sự chuyên giao. (Flowers & Joyce, 1996).

Từ những kết quả nghiên cứu của mình, Flower và Joyce đã đề xuất ba nguyên tắc tư vấn cặp đôi:

- Tất cả GV trong trường phải đồng ý trở thành thành viên của tư vấn cặp đôi và đồng ý thực hành những điều mà trường đã đồng ý thực hiện;
- Tất cả những phản hồi bằng lời nói phải hướng tới một nhân tố của tư vấn và phải nhấn mạnh vào kế hoạch học hợp tác và phát triển các chiến lược dạy học để theo đuổi mục tiêu chung.
- Khi hai GV dự giờ lẫn nhau thì người dự giờ trong vai tư vấn, người dạy trong vai được tư vấn.

1.2 Mô hình tư vấn GROW

Mô hình GROW được thiết kế vào những năm 1980 bởi Alexander Graham, đã cho ta thấy cách tiếp cận khác về phương pháp tư vấn. Phương pháp này giúp người được tư vấn khám phá tiềm năng của họ trong việc hiểu những kết quả và những mục tiêu được mong đợi (Connelley *et al*, 2003). Tiến trình tư vấn được thực hiện như sau: (1) việc cung cấp lý thuyết về vấn đề cần tư vấn cho người được tư vấn; (2) minh họa lý thuyết bằng những ví dụ cụ thể; (3) người được tư vấn thực hành lý thuyết mới; (4) dự giờ và thảo luận về giờ dạy; (5) tiếp tục thực hành (Hình 1).



Hình 1: Chu trình The GROW của Alexander Graham, (1980s)

Graham (1980) xác định rõ bốn giai đoạn trong tiến trình tư vấn, gồm:

- *Giai đoạn Xác lập mục tiêu*: những thành công mong đợi và mục tiêu cụ thể cho quy trình tư vấn cụ thể được xác định rõ;
- *Giai đoạn Thử nghiệm*: kiểm tra nhận thức của GV về tình hình hiện tại, đề xuất những biện pháp khác để nhận thức tình hình thực tế;
- *Giai đoạn Lựa chọn*: nhận diện các tiêu chí cho một giải pháp được gọi là tốt cho tình hình thực tế, đồng thời đề xuất các giải pháp thay thế cũng như đánh giá được những thuận lợi và khó khăn của giải pháp đã chọn;
- *Giai đoạn Tổng kết*: chọn và thông nhất những lựa chọn của GV và xác định tiêu chí hoặc đo lường sự thành công và trách nhiệm (Hình 2).



Hình 2: Cách thực hiện tư vấn theo mô hình GROW

1.3 Hiệu quả của tư vấn

Trong nghiên cứu về vai trò của tư vấn đối với PTCM do Lord và đồng nghiệp thực hiện năm 2008 tại Vương quốc Anh, các tác giả đã nhận thấy tác động của tư vấn đối với người tư vấn và người được tư vấn; và sự phụ thuộc vào văn hóa của trường học.

Theo đó, người được tư vấn sẽ đạt được những kết quả tích cực như sau:

- Sự phát triển về các kỹ năng phản hồi và tư duy;
- Tăng niềm vui và sự tự tin;
- Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và năng lực sáng tạo;
- Đạt được những kiến thức, kỹ năng mới và nâng cao năng lực thực hành;
- Người được tư vấn được chuẩn bị để chia sẻ kinh nghiệm và đóng góp tích cực vào sự phát triển của trường;
- Những tác động tích cực được tạo ra trong PTCM và nghề nghiệp;
- Kỹ năng giao tiếp và mối quan hệ cá nhân được tăng cường;
- Người được tư vấn tự tin hơn trong việc quản lý việc học tập của họ. (Lord *et al.*, 2008)

Người trò tư vấn cũng nhận được những tác động tích cực từ công tác tư vấn. Các kỹ năng phản hồi và tư duy của họ được phát triển; sự tự

tin; phát triển khả năng sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề; và họ cũng được chuẩn bị để đóng góp vào sự cải cách trong nhà trường. Bên cạnh đó, người tư vấn có được kiến thức, kỹ năng góp phần tích cực vào phát triển nghiệp mình. Người tư vấn còn có được sự hiểu biết rộng hơn về kiến thức, kỹ năng và năng lực thực hành những cái mà họ đang tiến hành tư vấn (Lord *et al.*, 2008).

Phương pháp tư vấn còn có tác động tích cực đến văn hóa học tập trong nhà trường, thúc đẩy các hoạt động hợp tác và phát triển một nền văn hóa mang tính chuyên nghiệp và được công nhận trong nhà trường (Lord *et al.*, 2008).

2 BỐI CẢNH THỰC HIỆN NGHIÊN CỨU

Sparks and Loucks-Horsley (1989), Eleonore Villegas-Reimers (2003) giới thiệu các mô hình PTCM, đó là: cá nhân tự định hướng, dự giờ và nhận xét trong khi GV được tư vấn. Ở Việt Nam hiện nay, mô hình tập huấn và dự giờ rất phổ biến. Tuy nhiên, thực tế cho thấy là mục đích chính của việc dự giờ các lớp học là nhằm đánh giá ưu, nhược điểm của GV hơn là lắng nghe, quan sát và thảo luận về hiệu quả của giờ dạy để giúp GV PTCM. Mô hình tư vấn hầu như không được sử dụng trong nhà trường. Vì thế, trong nghiên cứu này, chúng tôi chọn tư vấn để giúp GV phát triển nghề nghiệp của họ.

Nhận thấy các GV chưa hiểu rõ về vai trò và cách sử dụng câu hỏi để phát triển tư duy cho HS nên chúng tôi đã tổ chức hai hội thảo về tư vấn và thiết kế câu hỏi trong dạy học. Hội thảo thứ nhất dành cho các tư vấn viên, hội thảo thứ hai dành cho tất cả các thành viên tham gia dự án. Hội thảo về tư vấn tập trung vào ba nội dung: Tư vấn là gì? Vai trò của tư vấn trong PTCM cho GV và các kỹ thuật tư vấn. Trong hội thảo về câu hỏi chúng tôi đã thảo luận với GV về các vấn đề: (a) Cơ sở của việc thiết kế câu hỏi, đó là thuyết kiến tạo và thang nhận thức của Bloom và Anderson, Krathwohd (2001); (b) Thiết kế câu hỏi dựa trên thang Bloom.

Tham gia nghiên cứu này có 2 cán bộ giảng dạy (CBGD) của Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ và hai GV trường Tiểu học thực hành, TP Cần Thơ. Hai CBGD có thâm niên trên 5 năm làm việc tại Khoa Sư phạm. Nhiệm vụ của họ là xem xét giáo án do GV thiết kế và tiến hành hoạt động tư vấn trước giảng dạy, dự giờ, ghi chép hoạt động giảng dạy, trao đổi với GV sau tiết dạy.

Hai GV trường Tiểu học Thực hành là những người được tư vấn. GV A dạy lớp 2 có thâm niên 2 năm giảng dạy, GV B dạy lớp 4 mới tốt nghiệp chưa được 1 năm. Hàng tuần, các GV này lập kế hoạch giảng dạy, thảo luận với người tư vấn, điều chỉnh kế hoạch dạy học. Trong quá trình giảng dạy, họ được yêu cầu ghi nhật ký giảng dạy và ghi chép nội dung rút kinh nghiệm sau tiết dạy.

Thực nghiệm được tiến hành ở hai lớp. Lớp 2 có 47 HS, lớp 4 có 45 HS. Số tiết thực nghiệm là 14 tiết, mỗi GV dạy 7 tiết trong thời gian từ 18/04 đến 15/05/2011.

3 MỤC TIÊU NGHIÊN CỨU

Mục tiêu của nghiên cứu này tập trung vào hai phương diện, đó là cách tư vấn của các CBGD đóng vai trò là người tư vấn và cách sử dụng câu hỏi trong dạy học để phát triển tư duy cho HS cho hai GV được tư vấn.

Nghiên cứu của chúng tôi nhằm trả lời ba câu hỏi sau:

- Hoạt động tư vấn có những tác động nào đối với việc PTCM của 2 GV tiểu học, những người được tư vấn?
- Hiệu quả của việc sử dụng các câu hỏi tư duy cấp cao đối với việc học của HS?
- Hoạt động tư vấn có tác động gì đối với việc PTCM của 2 CBGD với vai trò là người tư vấn?

4 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Các phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu này là thực nghiệm sư phạm, quan sát, phỏng vấn. Các dữ liệu mà chúng tôi thu thập trong quá trình nghiên cứu gồm:

- Giáo án của GV trước khi được tư vấn.
- Giáo án đã chỉnh sửa sau khi được tư vấn.
- Nhật ký giảng dạy của GV.
- Biên bản dự giờ của các tư vấn.
- Biên bản họp chia sẻ kinh nghiệm sau mỗi tiết dạy.
- Trả lời phỏng vấn của hai GV được tư vấn và hai tư vấn viên.

Bảng phỏng vấn GV được tư vấn gồm 11 câu hỏi, trong đó 5 câu hỏi về vai trò của hoạt động tư vấn, những vấn đề GV được tư vấn trong quá

trình tham gia dự án, 6 câu hỏi về việc sử dụng các câu hỏi và đánh giá của GV về tác động của các câu hỏi tư duy cấp cao đối với thái độ học tập của HS. Bảng phỏng vấn các tư vấn viên có 8 câu hỏi, tập trung vào kỹ năng tư vấn, những gì họ đã học được trong quá trình thực hiện tư vấn, những quan sát của họ về thái độ của HS khi GV sử dụng các câu hỏi tư duy cấp cao. Các số liệu này được phân tích bằng phương pháp định tính.

5 TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN

Nghiên cứu này được chia là hai giai đoạn, trong giai đoạn 1 các GV tự biên soạn giáo án và tiến hành dạy trên lớp. Các tư vấn viên quan sát các giờ dạy. Tổng số giờ dạy là 4 tiết. Trong giai đoạn 2, các GV thực hiện giờ dạy với sự quan sát của các tư vấn. Tổng số giờ dạy là 10 tiết.

Kết quả của hai giai đoạn này được so sánh để rút ra kết luận về hiệu quả của quá trình tư vấn.

6 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Chúng tôi sẽ lần lượt trả lời các câu hỏi nghiên cứu đã nêu ra trong phần trên (mục 3) qua việc phân tích qua các giáo án, qua nhật ký giảng dạy và ghi chép của 2 tư vấn viên.

6.1 Tác động của hoạt động tư vấn đối với sự phát triển chuyên môn của GV

Chúng tôi sẽ phân tích tác động này qua các giáo án và các hoạt động dạy học trên lớp và trả lời phỏng vấn của GV.

6.1.1 Các giáo án và hoạt động dạy học trên lớp

Hoạt động tư vấn đã có tác động lớn đến các hoạt động dạy học thể hiện trong giáo án và trong thực tế lớp học của 2 GV. Trước khi được tư vấn, giáo án của các GV chủ yếu ghi các hoạt động (ví dụ: *Yêu cầu HS thảo luận nhóm; HS lắng nghe; HS trả lời*), các hoạt động này thường rập khuôn theo Sách GV. GV thường sử dụng các câu hỏi có sẵn trong SGK, không chú ý tự thiết kế câu hỏi cho phù hợp với trình độ HS và ngữ cảnh cụ thể của tiết dạy, câu hỏi phát triển tư duy cấp cao cho HS chiếm tỉ lệ thấp, chỉ khoảng 10%. Về phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, GV chủ yếu sử dụng phương pháp diễn giảng và hình thức hỏi đáp giữa GV và HS. Trong giáo án, cả hai GV rất ít khi thể hiện ý định sử dụng phương pháp thảo luận nhóm (*trong 4 tiết dạy ở giai đoạn 1 chỉ có 1 hoạt động thảo luận nhóm*). GV chưa xem trọng vai trò của hoạt động giới thiệu bài mới. Giờ dạy

thường được bắt đầu với các câu nói quen thuộc: *Trong tuần này chúng ta học chủ điểm về...; hoặc Tiết trước chúng ta học bài... hôm nay chúng ta học tiếp bài...* Cách giới thiệu bài mới mang tính rập khuôn, xem bài học như một nhiệm vụ mà HS phải thực hiện, chưa tạo tâm thế hứng khởi và sự tò mò của HS về kiến thức mới.

Ở những tiết đầu tiên của tiến trình thực nghiệm, mặc dù đã được tư vấn nhưng GV chưa mạnh dạn thiết kế các hoạt động dạy để tích cực hóa hoạt động của HS bằng các phương pháp dạy học tích cực. Lý do là vì GV còn chịu ảnh hưởng nhiều bởi thói quen dạy truyền thống và thường e ngại HS sẽ không trả lời được câu hỏi tư duy cấp cao. Trong những tiết sau GV có nhiều điều chỉnh trong cách tổ chức dạy học cũng như câu hỏi. Các giờ Tập đọc lớp 4, bên cạnh mục tiêu rèn kỹ năng đọc thành tiếng, GV A đặt ra mục tiêu kỹ năng đọc hiểu với yêu cầu cao hơn về mức độ tư duy, thể hiện qua các câu hỏi yêu cầu HS "*giải thích, nhận định, nêu cảm nhận, đánh giá*". Cách đặt câu hỏi của GV không chỉ tập trung vào mức độ tư duy cấp cao mà còn tạo nhiều cơ hội cho HS suy nghĩ, trình bày ý kiến cá nhân. Ví dụ trong giáo án bài Tập làm văn với chủ đề "Tả Bác Hồ", GV dự kiến gợi ý cho HS bằng các câu hỏi như "miêu tả các đặc điểm trên gương mặt của Bác Hồ như trán, mắt, mũi, miệng" và "*Khi em nhìn vào bức ảnh Bác Hồ, em muốn nói gì về Bác Hồ?*". Sau khi được tư vấn, GV này đã thay chủ đề "Tả Bác Hồ" bằng chủ đề khác, gần gũi với HS hơn "Tả người bạn thân trong lớp của em". HS được hướng dẫn bằng các câu hỏi "*Người bạn em định tả tên gì? Người bạn ấy ngồi ở đâu trong lớp? Hình dáng và tính cách của bạn ấy có gì đặc biệt? Tình cảm của em và bạn ấy như thế nào?*". Những câu hỏi này tạo cho HS cơ hội suy nghĩ tự do, thể hiện ý kiến và cảm xúc của mình trong quá trình quan sát và miêu tả.

Tỉ lệ những câu hỏi có nội dung đòi hỏi năng lực khái quát, phân tích, đánh giá của HS, câu hỏi yêu cầu HS rút ra ý nghĩa câu chuyện, tính cách nhân vật, tìm ra nguyên nhân của các sự kiện đã được sử dụng với mức độ nhiều hơn. Đặc biệt, GV không phụ thuộc vào những câu hỏi trong SGK mà tự thiết kế những câu hỏi hướng đến việc phát triển tư duy cấp cao cho HS. Những câu hỏi này thật sự là những thách đố về tư duy cho HS, bắt buộc HS không những phải động não tìm ý trả lời mà còn phải tìm cách diễn đạt phù hợp. GV

còn khuyến khích HS tự đặt các câu hỏi cho các bạn trả lời. Và HS đã nêu được những câu hỏi rất thú vị. Ví dụ như: “*Đó bạn ai là người đem lại tiếng cười cho vương quốc này?*”; “*Đó bạn câu chuyện này cho chúng ta biết điều gì?*”; “*Nhân vật này có tính cách gì? Tại sao bạn cho là như vậy?*”...

Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học của các GV đa dạng hơn, phối hợp nhịp nhàng hơn. GV sử dụng nhiều cách khác nhau để giới thiệu bài mới: nêu câu hỏi, cho HS đóng vai, phỏng vấn nghề nghiệp những người thân của HS... Các hoạt động này thực sự khơi gợi sự tò mò và hứng thú học tập của HS. Phương pháp thảo luận nhóm được GV thiết kế ở tất cả các tiết dạy, bước đầu giúp HS có thói quen ghi chép, trình bày sản phẩm thảo luận. Ví dụ: Bài “*Tả về người bạn trong lớp*” (lớp 2), GV tổ chức cho HS thảo luận nội dung sẽ tả về bạn của mình, sau đó cho HS lên bảng ghi theo chủ đề “*Từ ngữ chỉ vị trí chỗ ngồi của bạn trong lớp; Từ ngữ dùng miêu tả hình dáng và tính tình của bạn; Từ ngữ nói lên tình cảm của em và bạn*”. Đây là một hoạt động hay, phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ của HS, HS phấn khởi vì ý kiến của các em được trân trọng. Qua sự tương tác xã hội như vậy, HS học cách chia sẻ ý kiến, học từ hay của bạn.

Tuy nhiên, theo quan sát của chúng tôi, kỹ năng tổ chức, quản lý nhóm của GV trong một số giờ học chưa được tốt, số HS trong một nhóm quá đông, HS ngồi cách xa nhau nên khó thảo luận. Trong những tiết cuối, kỹ năng tổ chức các hoạt động (đóng vai, nhóm), kỹ năng thiết kế và sử dụng câu hỏi của các GV ngày càng được nâng cao.

Sau khi được tư vấn, GV mạnh dạn sử dụng phương pháp sắm vai, đặc biệt là trong các bài học về giao tiếp. Ví dụ ở bài “*Đáp lời từ chối*” (Lớp 2), GV dự định cho HS quan sát tranh và đọc lời thoại có sẵn trong SGK. Sau khi được tư vấn, GV điều chỉnh hoạt động này bằng cách cho HS đóng vai theo hai người bạn, đóng vai cha con... Qua đó, HS có cơ hội sử dụng kinh nghiệm đã có của bản thân để tự xây dựng kiến thức mới. Các GV còn thiết kế các trò chơi học tập: trò chơi “*Đó bạn*” trong giờ tập đọc, “*Bông hoa nghề nghiệp*” trong tiết “*Mở rộng vốn từ: Từ ngữ chỉ nghề nghiệp*”, trò chơi “*Tiếp sức*” làm bài tập trong giờ Ôn tập về các phép tính với số tự nhiên... HS được học kiến thức mới thông qua

các trò chơi khiến cho không khí lớp học sinh động hơn, HS tham gia hào hứng vì việc học được đặt dưới một chút áp lực về thi đua và thời gian. HS cũng có cơ hội hỗ trợ nhau trong học tập. Điều này rất có nghĩa đối với việc rèn kỹ năng giao tiếp, hợp tác và tinh thần đoàn kết trong nhóm.

Về phương pháp đánh giá, trong giáo án của GV, việc đánh giá chỉ dành cho GV, sau khi được tư vấn, GV đã bước đầu có ý thức tạo cơ hội cho HS đánh giá lẫn nhau, ví dụ yêu cầu HS bổ sung, đánh giá ý kiến của bạn, cho 1 nhóm làm trọng tài, đánh giá ý kiến của các nhóm khác. Điều này chứng tỏ GV ý thức rõ tác dụng của việc rèn năng lực phản hồi, kỹ năng giao tiếp cho HS qua hoạt động đánh giá.

Theo ghi nhận của chúng tôi, GV không hoàn toàn tuân theo ý kiến của người tư vấn mà cần nhắc các gợi ý, trên cơ sở đó, điều chỉnh, thiết kế lại hoạt động dạy học cho phù hợp với ngữ cảnh lớp học. Đây là tín hiệu tốt, thể hiện ý thức vận dụng ý kiến tư vấn một cách phù hợp của GV đồng thời thể hiện năng lực đánh giá, sự linh hoạt của GV. Và như vậy, hoạt động tư vấn đã tạo điều kiện để GV có dịp xem xét lại ý tưởng dạy học của bản thân, từ đó định hướng cách dạy phù hợp. Đó là yếu tố rất quan trọng tạo nên sự thành công của giờ dạy. Mức độ vận dụng và điều chỉnh các ý kiến của GV tư vấn phụ thuộc vào kinh nghiệm giảng dạy của GV. GV có thâm niên công tác hơn tỏ ra linh hoạt trong cách vận dụng ý kiến tư vấn hơn GV ít kinh nghiệm. Trong bài “*Thêm trạng ngữ chỉ nơi chốn cho câu*”, chúng tôi gợi ý GV nên cho HS đối chiếu giữa câu chỉ có nòng cốt câu với câu có thành phần trạng ngữ, GV đã yêu cầu HS xác định chủ ngữ và vị ngữ trong câu trước, sau đó gạch chân trạng ngữ của câu. Sự điều chỉnh này giúp HS dễ dàng nhận ra vai trò bổ sung ý nghĩa của trạng ngữ trong câu. Hoặc với bài “*Ôn tập các số trong phạm vi 1000*”, GV được tư vấn “*sau khi nhận xét về đặc điểm của từng dãy số, nên yêu cầu HS điền vào ô trống, sau đó, GV rút ra thuật toán cho dạng bài này*”. GV B đã cho HS nhận diện dãy số và mời các em nêu thuật toán.

6.1.2 Kết quả phỏng vấn

Tác động của hoạt động tư vấn đối với sự phát triển chuyên môn của GV được thể hiện qua các câu trả lời phỏng vấn. Qua các buổi tư vấn, hai GV được tư vấn đã nhận thức khá rõ về hoạt động

tư vấn và vai trò của người tư vấn cũng như người được tư vấn. Điều này thể hiện qua câu hỏi “Bạn hiểu thế nào về tư vấn?”. GV A trả lời tư vấn là “*hoạt động trao đổi, trò chuyện giữa người tư vấn và người được tư vấn xoay quanh nội dung nào đó*”, GV B “*người tư vấn giúp người được tư vấn biết thêm về kỹ thuật dạy học, cách đặt câu hỏi của giáo viên dựa vào mục tiêu của bài học*”.

Về vai trò của hoạt động tư vấn, GV A hiểu là “*gợi mở các vấn đề cho người được tư vấn*”. GV B có cách hiểu rộng hơn: “*Hỗ trợ người được tư vấn trong công tác giảng dạy của họ*”. Về vai trò của người được tư vấn, GV A cho rằng “*Lắng nghe và phản hồi lại nội dung góp ý của người tư vấn*”. Trong khi đó, GV B có ý kiến khác “*Có những cách thức giúp đỡ HS phát triển nhắm tới mục tiêu dài hạn; Học hỏi, gợi nhớ những kiến thức đã biết nhưng chưa ứng dụng cụ thể, tập ứng dụng*”. Câu trả lời của GV B thể hiện sự hiểu biết về vai trò, trách nhiệm của người được tư vấn sâu sắc, đó là hướng tới mục tiêu dài hạn: phát triển tư duy cho HS, ứng dụng những kỹ thuật dạy học đã biết. Trong quá trình tư vấn, chúng tôi nhận thấy GV B không chỉ một lần nhắc tới cụm từ “mục tiêu dài hạn”, vì GV này cho rằng do bị áp lực thi đua của nhà trường, của phụ huynh nên các GV thường chỉ chú ý nêu những câu hỏi có sẵn trong SGK, những câu hỏi thường xuất hiện trong các đề thi để đáp ứng mục tiêu trước mắt: HS có điểm cao, mà không chú trọng đúng mức đến việc phát triển tư duy cấp cao cho HS bằng các câu hỏi suy luận, thậm chí GV này còn cho rằng phải hy sinh mục tiêu ngắn hạn để đạt được mục tiêu dài hạn. Điều này chứng tỏ quá trình tư vấn đã thay đổi nhận thức của GV về mục tiêu dạy học.

Đánh giá về vai trò của hoạt động tư vấn trong dự án này, cả hai GV đều cho là “*rất cần thiết cho GV được tư vấn*”. Lý do của đánh giá này, theo GV A là “*giúp cho GV học hỏi nhiều kinh nghiệm trong việc thiết kế các hoạt động dạy học phong phú, tích cực. Đặc biệt đối với GV trẻ*”. So sánh với giai đoạn trước khi tham gia dự án, cả hai GV đều nhận thấy bản thân có sử dụng câu hỏi nhưng “*không xác định mức độ và chưa ý thức rõ về tác dụng của câu hỏi*” (GV A); “*hay đặt những câu hỏi dài và thiếu trọng tâm, yêu cầu đối với câu trả lời của HS chỉ dừng lại việc HS nắm được kiến thức trong phạm vi của bài học ngày hôm đó*” (GV B). Sau khi tham gia dự án, họ “*có ý thức hơn khi đặt câu hỏi*”. GV A lý giải “*cần nhắc về*

mức độ của câu hỏi, sử dụng hợp lý nhằm phát triển tư duy cho HS đồng thời có ý thức trong việc thiết kế các hoạt động dạy học nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của HS”; GV B tự nhận xét “*chú ý gắn câu hỏi với mục tiêu, xoay vào trọng tâm kiến thức mà HS cần suy nghĩ, nhận biết. Yêu cầu đối với câu trả lời của HS không phải là nhắc lại, nói lại kiến thức mà phát hiện, tự xây dựng kiến thức, thông qua đó phát triển năng lực tư duy cấp cao cho HS*”.

Những khó khăn mà các GV này gặp phải trong quá trình dạy học như “*thiết kế câu hỏi, tổ chức các hoạt động: trò chơi, thảo luận nhóm, sắm vai*” (GV A); “*cách thiết kế câu hỏi vì thường là SGK chỉ có vài câu hỏi cho mọi trình độ, làm sao cho các câu hỏi này phù hợp với trình độ HS*” (GV B) đã được giải quyết trong quá trình tư vấn, ví dụ như giúp GV “*biết cách thiết kế hoạt động, câu hỏi phù hợp*” (GV A). GV B còn mong muốn “*được tư vấn nhiều hơn về cách thiết kế các hoạt động dạy học*”. Bên cạnh việc được tư vấn về câu hỏi, các GV khẳng định còn học hỏi thêm về cách tổ chức nhóm, tổ chức các hoạt động như đóng kịch, trò chơi để giúp HS học kiến thức mới tốt hơn, học “*kinh nghiệm ghi chép, sắp xếp công việc hợp lý*” (GV A); “*cách thức để học sinh suy nghĩ nhiều hơn; cách xử lý một số tình huống cụ thể để tăng cường mức độ hoạt động của học sinh*” (GV B).

Hoạt động tư vấn sau giờ dạy được bắt đầu bằng sự tự đánh giá giờ dạy của GV. Chúng tôi sử dụng hai câu hỏi sau để giúp GV tự đánh giá “*Điều gì khiến em hài lòng về giờ dạy? nếu được dạy lại, em sẽ làm gì*”. Đây chính là cơ hội để GV thể hiện năng lực siêu nhận thức, năng lực tư duy phản hồi, tự soi rọi lại giờ dạy. Chúng tôi nhận thấy hai GV đều nhận thức được ưu, nhược của bản thân, đặc biệt là cách khắc phục nhược điểm. Tuy nhiên, trong một số trường hợp, GV cố gắng giải thích cho những hoạt động chưa thành công của bản thân. Bản thân GV cũng hiểu được tác dụng của hoạt động tự đánh giá: “*Có cơ hội giải thích liền tại sao mình lại tiến hành hoạt động như vậy; Định hướng lại tiết dạy, đúc kết được những điều làm được và chưa làm được; Rút kinh nghiệm cho những tiết dạy sau*” (GV A). GV B cho rằng “*Giúp GV có thể tìm ra và nhớ những cách thức giảng dạy phù hợp hơn; Khắc sâu hơn những kỹ thuật đã được tư vấn; Tìm ra được cách mới, cách khác nếu được dạy lại bài đã dạy*”.

Hoạt động này cũng giúp cho tư vấn viên hiểu rõ tại sao GV làm như vậy, hạn chế được trường hợp chưa hiểu rõ hoạt động của GV đã đưa ra lời xét đoán.

Sau mỗi tiết dạy, chúng tôi yêu cầu GV viết Nhật ký giảng dạy. Trong Nhật ký, mỗi GV tự nhận về các hoạt động đã được tiến hành trong lớp học, và trả lời hai câu hỏi “Ưu điểm của tiết học này”, “Nếu được dạy lại bài này, tôi sẽ...”. Các câu hỏi này tạo cho GV cơ hội tự nhìn lại giờ dạy của bản thân, rút ra những ưu điểm và hạn chế, đồng thời đề xuất cách khắc phục hạn chế. Và đó là cơ hội để GV tự nâng cao năng lực chuyên môn. Nhìn chung, các GV đã tự nhìn thấy khá chính xác những ưu, nhược điểm của bản thân sau mỗi tiết dạy, ví dụ “*Thiết kế trò chơi học tập gây hứng thú cho HS; có cách đưa ra thuật toán giúp HS hiểu bài hơn*” (GV A); “*Sử dụng hình ảnh trực quan hiệu quả; tổ chức nhiều hoạt động khác nhau để khai thác tối đa vốn từ vựng của HS; Sử dụng câu hỏi “Vì sao” khuyến khích tư duy cấp cao của HS; Khơi gợi những kiến thức đã biết để hình thành kiến thức mới*” (GV B). Chúng tôi rất ấn tượng với những trăn trở của GV để tìm cách dạy tốt hơn trong những giờ sau. Số lượng những phát biểu đề xuất biện pháp để dạy tốt hơn trong những tiết sau nhiều hơn số lượng những ưu điểm. Điều này thể hiện tinh thần làm việc nghiêm túc của các GV và mong muốn không ngừng được nâng cao chất lượng giờ dạy. GV A đã trả lời câu hỏi “Nếu được dạy lại bài này, tôi sẽ...” bằng cách đề xuất những biện pháp: “*Thiết kế thêm câu hỏi để HS suy nghĩ; thêm các hoạt động cho HS tham gia; nói ít hơn, gọi HS trả lời nhiều hơn; lồng ghép thêm các hoạt động nhóm; thiết kế hoạt động thành trò chơi; cho điểm nhóm trọng tài*”. GV B dự định “*sẽ yêu cầu HS nhận xét, đánh giá bằng chính ngôn từ của các em; sẽ xác định mục tiêu trước khi xây dựng câu hỏi, bắt đầu bằng hình ảnh trực quan để HS nhận diện số đo góc của hình tam giác; yêu cầu HS tự tính tổng độ dài các cạnh thay vì GV làm*”.

Hai tư vấn viên đều có những đánh giá tích cực về những thay đổi trong giờ dạy của 2 GV tiểu học “biết cách tổ chức hoạt động tư duy cho HS: thảo luận nhóm, thay đổi câu hỏi trong SGK, tạo nhiều điều kiện cho HS thể hiện hoạt động tư duy, nêu được những câu hỏi tư duy cấp cao” (tư vấn A); “có nhiều thay đổi, tiến bộ, chủ động hơn” (tư vấn B), GV có ý thức thay đổi, sáng tạo

trong cách dạy. Những câu hỏi ở mức độ tư duy cấp cao như năng lực khái quát, phân tích, đánh giá đã được GV sử dụng ngày càng nhiều hơn, khoảng 20-25% tổng số các câu hỏi trong một tiết học. Mức độ sử dụng như thế là phù hợp với đối tượng HS tiểu học. Kết quả trả lời phỏng vấn của các GV cũng khẳng định điều này. GV A tự đánh giá về các loại câu hỏi thường sử dụng là “Tìm những hình ảnh, chi tiết, so sánh hai nội dung nào đó; Nêu cảm nghĩ của em về nhân vật, câu chuyện; Nhận xét các chi tiết, nhận xét câu trả lời của bạn; Tại sao; Như thế nào?”. GV B tự đánh giá “Trước khi được tập huấn, thường chỉ yêu cầu học sinh trả lời câu hỏi tái hiện, sau khi được tập huấn có ý thức sử dụng nhiều loại câu hỏi giúp học sinh tư duy: yêu cầu khả năng đánh giá, nhận xét”.

Một điều đáng tiếc là các GV không sử dụng bài tập dạng dự án. Lý do của tình trạng này theo các GV là “phụ huynh quản lý con rất chặt, HS khó có thể ra ngoài lấy thông tin. HS về nhà học thêm, không có thời gian. GV bị áp lực điểm số từ phụ huynh, nhà trường, không có nhiều tự do sáng tạo”. Lý do khách quan khác là HS lớp 2, lớp 4 quá nhỏ, muốn cho HS làm các bài tập dạng đề án thì GV phải tổ chức cho HS tìm hiểu thực tế, quản lý HS, và tìm kinh phí thực hiện.

6.2 Tác động của việc sử dụng câu hỏi tư duy cấp cao đối với thái độ học tập của HS

Trước khi bắt đầu những tiết dạy có tư vấn, chúng tôi dự một số giờ của hai GV này để nắm tình hình, chúng tôi nhận thấy không khí lớp học khá nặng nề. GV chủ yếu sử dụng phương pháp đàm thoại diễn giải là chính nên hầu như nhiệm vụ của HS là lắng nghe thụ động. Khi GV đặt câu hỏi thì chỉ vài em trả lời được còn các em khác không xem việc trả lời câu hỏi là nhiệm vụ học tập của mình. GV có thói quen hay gọi những em giơ tay phát biểu làm cho việc học chỉ diễn ra ở một số ít các em trong lớp. Với cách tổ chức dạy học như vậy, HS chưa được đặt vào vai trò là chủ thể học tập nên suốt tiết dạy, các em học được điều gì hay không GV cũng không kiểm soát được. Bản thân các GV này cũng tự nhận xét về thái độ học tập của HS như sau “*Lớp học trầm, HS chưa hứng thú lắm, HS chưa tích cực*” (nhận xét của GV A). Một trong những nguyên nhân của tình trạng trên là do cách dạy theo khuôn mẫu Sách Giáo viên, không chú ý đến đối tượng HS cụ thể, do GV lo sợ HS không nhớ bài, bị điểm

thấp nên diễn giảng nhiều, sợ nêu các câu hỏi tư duy cấp cao, HS không trả lời được sẽ bị cháy giáo án. HS thì quen với những câu hỏi tìm chi tiết, sự kiện.

Thực tế của việc thay đổi phương pháp dạy học trong 10 tiết dạy đã góp phần giải tỏa những lo lắng trên của GV. HS rất thích các câu hỏi tư duy cấp cao “Tại sao, như thế nào”, các câu hỏi ý kiến cá nhân của HS. Bởi vì các câu hỏi này là một sự thử thách tư duy với người học nên HS hứng thú tìm câu trả lời. Các câu hỏi được thiết kế dưới dạng trò chơi đồng đội “Tiếp sức” rất được HS yêu thích và tham gia hào hứng, thể hiện tinh thần đồng đội khi các nhóm tiếp sức nhau tìm các từ hay, làm các bài tập. Khi học bài “Tả về một người bạn trong lớp em”, GV cho HS tả người bạn của mình, các em xôn xao chọn bạn này bạn kia “vì bạn rất dễ thương, bạn cho em mượn sách...”, hay hoạt động tìm từ ngữ để miêu tả hình dáng và tính nết của bạn mình cũng làm HS hào hứng. Khi GV nêu câu hỏi động não “Còn từ ngữ nào hay hơn nữa không nào?”, các em luân phiên nói: cao gầy, tóc dài, viết chữ đẹp; tốt bụng, yêu thương, hiền hậu... HS thi nhau lên bảng ghi các từ ngữ miêu tả hình dáng và tính tình của bạn, từ ngữ nói lên tình cảm của em và bạn. Khi một HS dùng từ không đúng sắc thái (E rất *kính mến* bạn em) cả lớp thốt lên thích thú khi phát hiện ra lỗi dùng từ của bạn. Điều này cho ta thấy nếu GV thiết kế được tình huống học tập phù hợp, gắn với thực tế và cho các em làm việc trong nhóm thì đua lẫn nhau thì HS sẽ dễ dàng thực hiện được bài tập, các em học được từ nhiều kênh, không chỉ học từ giáo viên mà còn học tập từ bạn mình, học tập từ những sai lầm của bạn và của mình.

Một biểu hiện khác của sự chuyển biến của HS khi sử dụng các câu hỏi tư duy cấp cao là HS đã mạnh dạn, sáng tạo hơn. Trong bài “Đáp lời từ chối” (lớp 2), GV nêu tình huống “hỏi mượn sách của bạn”, ‘xin phép mẹ đi siêu thị”, rất nhiều HS xung phong và tự nghĩ ra lời thoại, hai HS nam chủ động chuyển từ vai mẹ con sang vai cha con, HS đóng vai cha còn xoa đầu HS đóng vai con rất âu yếm. Trong giờ tập đọc bài “Vương quốc vắng nụ cười”, chúng tôi nêu ra câu hỏi thử thách năng lực khát quát, đánh giá của HS “Ý nghĩa của câu chuyện này là gì? Hành động của cậu bé thể hiện cậu là người thế nào?” Khá nhiều em giơ tay và một HS nhút nhát nhất lớp đã trả lời được câu hỏi này.

Khi được GV khuyến khích đặt câu hỏi cho nhóm bạn, các HS lớp 4 đã tự nêu được những câu hỏi về ý nghĩa của văn bản “Đó bạn câu chuyện này cho chúng ta biết điều gì?”. Nhiều HS khác xung phong trả lời. Điều này chứng tỏ cả người hỏi lẫn người trả lời đều hiểu văn bản và biết cách diễn đạt ý tưởng bằng ngôn từ của chính mình.

Những phản hồi của HS, thái độ học tập của HS đã làm tăng niềm tin vào năng lực người học, niềm tin về hiệu quả các phương pháp dạy học của GV bởi vì lâu nay, GV ít khi nêu những câu hỏi hay nhiệm vụ học tập mang tính thách đố về tư duy, vì sợ HS không trả lời được, sợ HS không tìm đủ ngôn từ để diễn đạt. Thực tế cho thấy HS rất thích được làm những bài tập mang tính thử thách về tư duy mặc dù các em còn nhỏ và hạn chế về kiến thức ngôn ngữ cũng như xã hội, nhưng nếu GV biết cách tổ chức hoạt động, biết cách nêu câu hỏi gợi mở, giúp HS liên hệ với thực tế, tạo cơ hội cho HS thể hiện bản thân, cho điểm khuyến khích thì HS sẽ tham gia tích cực, sôi nổi.

Các ý kiến tự nhận xét của GV trong Nhật ký giảng dạy cũng thể hiện rõ những thay đổi trong thái độ của HS đối với các câu hỏi liên quan đến thực tế “HS tích cực phát biểu, thảo luận hào hứng” (GV A). Nhận xét của GV B chi tiết hơn “HS rất thích được nói về nghề nghiệp của cha mẹ; có nhiều sáng tạo khi trình diễn”. Đánh giá của GV về thái độ của HS đối với các câu hỏi tư duy cấp cao, GV A cho rằng với loại câu hỏi “Như thế nào? Tại sao” ít học sinh xung phong phát biểu vì sợ sai, các bạn sẽ cười”. Điều này chứng tỏ bản thân GV và HS chưa hiểu rằng quá trình học là quá trình đi từ chỗ chưa biết đến biết, hiểu sai đến hiểu đúng, do vậy việc trả lời sai là điều bình thường. Tuy nhiên, GV này cũng thấy rằng nếu lồng câu hỏi vào các trò chơi thì đua hoặc cho HS hỏi lẫn nhau thì không khí lớp học rất sôi động. Như vậy, vấn đề không phải là nội dung câu hỏi mà là cách hỏi, cách tổ chức hoạt động cho HS. Hơn nữa, GV thường có tâm lý sợ bị cháy giáo án nếu HS chưa có câu trả lời trong thời gian ngắn. Trái ngược với GV A, GV B nhận thức rất rõ sự tiến bộ của HS qua quá trình tham gia dự án “Những tiết đầu nêu câu hỏi tư duy cấp cao, có rất ít HS phát biểu, sau này, HS tham gia tích cực hơn, hào hứng và chịu khó suy nghĩ hơn, do HS đã quen với cách học như vậy, do GV có kinh nghiệm trong cách đặt câu hỏi”. Ý kiến của

GV B giống với những gì chúng tôi quan sát khi dự giờ, đó là HS rất hứng thú khi GV nêu những câu hỏi thử thách tư duy của HS. Và khi GV khuyến khích cho điểm thưởng thì hầu hết HS đứng lên giơ tay đòi phát biểu.

Như vậy, vấn đề không chỉ nằm ở nội dung câu hỏi mà còn là cách hỏi, cách tổ chức các hoạt động cho HS: biến câu hỏi thành trò chơi, thành cuộc thi giữa các nhóm, khuyến khích HS bằng điểm thưởng, lời khen, gọi mở bằng các tình huống thực tế, tạo điều kiện cho HS trình bày ý kiến cá nhân... Những biện pháp trên đã góp phần thay đổi không khí lớp học, khiến tất cả HS đều phấn khích, thích thú. Vai trò hỏi đáp trên lớp được đa dạng hóa, GV hỏi HS, HS hỏi HS.

6.3 Tác động của tư vấn đối với sự phát triển chuyên môn của hai tư vấn viên

Không chỉ GV được tư vấn, hai GV làm công tác tư vấn cũng thu nhận được những kinh nghiệm sau khi được tập huấn về câu hỏi. Đó là học kỹ thuật dạy học, ví dụ như “biết cách sử dụng câu hỏi bài bản hơn” (tư vấn viên A), “sẽ chú ý sử dụng các CH tư duy cấp cao trong thời gian tới” (tư vấn viên B). Họ cũng thu nhận được những kinh nghiệm tư vấn, đó là “nên nhận xét ưu điểm trước, cách nói về nhược điểm sao cho GV có thể chấp nhận được” (tư vấn A); “học được cách dùng từ ngữ (*nên chăng, làm thế này liệu có tốt hơn không...*), cách giao tiếp để hai bên hiểu nhau mà không gây phản ứng tiêu cực” (tư vấn B).

Tiến trình tư vấn của họ thường bắt đầu bằng sự lắng nghe GV được tư vấn trình bày ý tưởng, sau đó nêu câu hỏi cho GV suy nghĩ. Trường hợp GV không đồng tình với ý kiến tư vấn, bào chữa cho cách dạy của họ, tư vấn A chọn cách xử lý không nói thêm, vì cô cho rằng họ sẽ tự suy nghĩ và tự thử nghiệm và tự rút kinh nghiệm, họ có quyền tự chọn làm theo cách nào vì bản thân không có nhiều kinh nghiệm dạy tiểu học. Đó là cách xử lý khéo léo, tôn trọng GV, sự nhận thức về giới hạn của bản thân “*không có nhiều kinh nghiệm dạy tiểu học*”. Tư vấn B, người đã có kinh nghiệm dạy tiểu học lại có cách xử lý khác khi gặp phản ứng ngược của GV, đó là nêu tình huống “*nếu ta làm vậy, HS sẽ thế nào, HS sẽ làm gì?*” để giúp GV hình dung những tình huống có thể xảy ra trong lớp học, từ đó chọn cách dạy tốt nhất.

Tác động khác rất đáng kể của dự án là các tư vấn viên có cơ hội tiếp xúc trực tiếp với giáo dục tiểu học, hiểu rõ hơn về học sinh tiểu học, về chương trình tiểu học, và về những áp lực đối với GV tiểu học. Đây là những kiến thức cực kỳ bổ ích cho hai tư vấn viên, những người đang tham gia đào tạo GV tiểu học. Họ dự định sử dụng những kinh nghiệm thu nhận qua dự án trong công tác đào tạo GV, ví dụ “khi cho SV tập giảng sẽ tư vấn kỹ hơn, cho SV tự phản hồi sau khi dạy” (tư vấn B); “sẽ thay đổi cách dạy cho SV tiểu học” (tư vấn A).

Không chỉ học kỹ thuật dạy học, kỹ thuật tư vấn, các tư vấn viên được tăng cường kiến thức về khoa học giáo dục, đó là “biết thêm cách lấy thông tin, số liệu, lập kế hoạch, tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục” (tư vấn A). Còn đối với tư vấn B, cô học được “cách thu thập số liệu, tính chính xác của thông tin, cách làm việc cẩn thận, tỉ mỉ khi thiết kế bảng hỏi”. Đó là những kinh nghiệm rất quý báu mà họ có thể sử dụng để thực hiện các nghiên cứu hành động (action research) nhằm cải tiến cách dạy của bản thân và hướng dẫn SV cách thực hiện các đề tài khoa học giáo dục.

7 KẾT LUẬN

Do giới hạn thời gian và số tiết dự giờ, những nhận định rút ra từ kết quả quá trình thực nghiệm của chúng tôi chưa thể phản ánh chính xác hoàn toàn toàn bộ quá trình phát triển năng lực chuyên môn của các GV tham gia dự án. Tuy nhiên, trên cơ sở những dữ liệu đã thu thập được, chúng tôi nhận thấy bước đầu, dự án đã có những tác động tích cực đối với cả nhóm GV đóng vai trò tư vấn và nhóm GV được tư vấn. Với các GV được tư vấn, chúng tôi nhận thấy họ đã có ý thức tích cực hóa hoạt động của HS bằng cách kết hợp sử dụng nhiều phương pháp dạy học khác nhau: trò chơi, đóng vai, trực quan, hoạt động nhóm... Đặc biệt là GV rất có ý thức trong việc thiết kế và sử dụng câu hỏi để phát triển năng lực tư duy cấp cao cho HS. Khi được đặt vào trong các tình huống thách đố về trí tuệ, HS rất hào hứng và trả lời khá tốt các câu hỏi của GV. Điều này đã củng cố niềm tin của GV về năng lực HS, làm cho mạnh dạn hơn trong việc sử dụng các câu hỏi. Mỗi tiết dạy được của GV được nhìn nhận, đánh giá bằng từ góc độ bên ngoài: người tư vấn, người dự giờ và góc độ bên trong: người dạy. Do vậy, GV nhận thức rõ hơn những hạn chế và tiến bộ của bản thân. Điều

quan trọng nhất là quá trình này đã khơi dậy ở GV mong muốn thay đổi phương pháp dạy học, làm cho giờ dạy tốt hơn, nhắm tới mục tiêu dài hạn là phát triển tư duy cho HS chứ không dừng ở mục tiêu ngắn hạn: HS đạt điểm cao. Họ cũng sáng tạo hơn trong quá trình dạy học, bớt sự phụ thuộc vào sách giáo viên.

Đối với những giảng viên đóng vai trò tư vấn, quá trình tham gia dự án đã giúp họ có cơ hội hiểu rõ hơn vai trò của phương pháp tư vấn trong công tác PTCM, học được các kỹ năng tư vấn, hiểu rõ hơn giáo dục ở bậc tiểu học: chương trình, SGK, cách dạy, cách đánh giá HS. Đây là những kinh nghiệm rất quý báu đối với những người làm nhiệm vụ đào tạo GV. Không những thế, họ còn học được cách sử dụng câu hỏi đối với đối tượng SV, học cách thực hiện một dự án: cách xây dựng kế hoạch, cách giao tiếp, cách thiết kế bảng hỏi.

Chúng tôi nhận thấy tác động của đề án là vô cùng thiết thực cho nên việc mở rộng mô hình tư vấn chuyên môn không chỉ dừng lại ở 2 GV và trong phạm vi một trường mà cho tất cả trường là rất cần thiết. Bản thân GV được tư vấn cũng thể hiện nhu cầu được tư vấn thêm ở các khía cạnh khác của quá trình dạy học, đặc biệt là cách thức tổ chức hoạt động của HS trong lớp học. GV chia sẻ rằng mặc dù có ý tưởng dạy học nhưng khi thiết kế thành hoạt động dạy học lại chưa thành công. Vì thế, cần tiếp tục tập huấn cho GV về các phương pháp dạy học tích cực, đặc biệt là cách tổ chức dạy học hợp tác, cách thiết kế và thực hiện bài tập dạng đề án, thay đổi nhận thức, niềm tin của các GV về năng lực của HS, về khả năng sử dụng một cách sáng tạo các phương pháp dạy học tích cực vào hoàn cảnh cụ thể của lớp học, giảm dần sự phụ thuộc vào sách giáo viên.

Từ kết quả của nghiên cứu này, chúng tôi hiểu rõ: việc nâng cao năng lực chuyên môn cho GV là một quá trình lâu dài và có sự tham gia của nhiều yếu tố. Các tư vấn viên cũng là những giảng viên tham gia đào tạo GV tiểu học trần trụi là làm sao rèn cho sinh viên (SV) ý thức về vai trò của việc PTCM. Vì thế, chúng tôi sẽ tổ chức cho SV phân tích chương trình tiểu học một cách thấu đáo để hiểu rõ hơn chuẩn kiến thức và kỹ năng, đồng thời tạo cho SV cơ hội vận dụng các phương pháp dạy học tích cực vào việc thiết kế các hoạt động dạy học và tiến hành tập giảng với sự quan sát và góp ý của giảng viên và các bạn. Cuối mỗi tiết dạy,

chúng tôi sẽ cho SV có cơ hội tự đánh giá lại tiết dạy của mình, đề định hướng cho các tiết dạy sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Connelley, C., Houghton, J., Orr, W., Sibbald, A., Sood-Smith, A., & Sugrue, D. (2003). *Coaching: understanding to learn*. Sheffield: HEDSA Discussion Paper Series, Number 2.
2. Frantz, J., Phillips, J., Rhoda, A (2011). *Coaching for Publication in Higher Education: View of the Coach*. The Internet Journal of Allied Health of Science and Practice. Volume 9 Number 2.
3. Graham, A., Ben, R., (2005). *Supper Coaching: the missing ingredient for high performance*. Business Book.
4. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed)'s *International encyclopedia of teaching and teacher educator* (2nd edition). London: Pergamon.
5. Lorin, W., Aderson (Ed.) (1995) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd Edition). Oxford, New York and Tokyo.
6. Lord, P., Atkinson, M., & Mitchell, H. (2008). *Mentoring and coaching for professionals: A study of the research evidence*. UK: National Foundation for Educational Research Northern Office.
7. Sarason, S.B. (1996). *Revisiting the Culture of School and the Problem of Change*. New York: Teachers College Press.
8. Shower, B., Joyce, B (1996). *The Evolution of Peer Coaching*. Educational Leadership.
9. Sparks, Loucks, Horsley (1989). *Five models of professional development*. Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educators/profdev/pd2fimo.htm>.
10. Lord, P., Atkinson, Mitchell H. (2008). *Mentoring and coaching for professionals: A study of the research evidence*. National Foundation for Education Research, Northern Office.
11. Villegas, Reminders, E. (2003). *Teacher professional development: an International Review of the Literature*. UNESCO: *International Institute for Educational Planning*. Retrieved from www.unesco.org/iiep.
12. Wong, K., Nicotera, A. (2003). *Enhancing teacher quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A preliminary Synthesis of the Literature*. Vanderbilt University.