

THU HẸP KHOẢNG CÁCH GIỮA LÝ THUYẾT VÀ THỰC HÀNH TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGOẠI NGỮ Ở HOA KỲ VÀ KHẢ NĂNG ÁP DỤNG TẠI VIỆT NAM

HÀ CẨM TÂM (*)

HÀ VĂN SINH (**)

TÓM TẮT

Bài viết này trình bày một phần kết quả nghiên cứu tác giả thực hiện trong 6 tháng tại Khoa Sư phạm - Đại học Pennsylvania (Hoa Kỳ). Tác giả đã tìm hiểu cách thức thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành trong đào tạo giáo viên của Hoa Kỳ thông qua việc nghiên cứu chương trình, giáo trình của Khoa Sư phạm, tham dự một số học phần về kiến thức chuyên ngành giảng dạy ngoại ngữ, trao đổi với giảng viên, sinh viên và khảo sát đánh giá của sinh viên đối với chương trình đào tạo này. Nghiên cứu cho thấy việc kết hợp với nhiều loại hình lớp học khác nhau trong suốt chương trình đào tạo của trường đã tạo ra được sự cân đối giữa lý thuyết và thực hành trong đào tạo nghề nghiệp và nghiên cứu giáo dục. Tuy nhiên, việc áp dụng mô hình này ở Việt Nam cần tính đến trình độ ngoại ngữ của sinh viên, khả năng chuyên môn, uy tín của giảng viên, và sự thay đổi hệ thống quản lý giáo dục hiện nay của Việt Nam.

Từ khóa: đào tạo giáo viên ngoại ngữ, thực tập sư phạm, lớp học tốt.

ABSTRACT

This article is a partial report of the author's research study conducted at the Graduate School of Education, University of Pennsylvania (The USA), investigating how the gap between theory and practice in the American language teacher education has been narrowed down. The author had studied the School's curricula, syllabi, attending several core subjects of language teacher education, sharing ideas with the School lecturers, and surveying the students to see how they evaluate the program. The study reveals that a combination of various classroom contexts during the training program has ensured the balance between theory and practice in teacher training and classroom research. However, the application of this model in Vietnam needs to take into consideration the following factors: teacher-trainees' language proficiency, lecturers' expertise and reputation and a change in the current Vietnamese educational management system.

Keywords: language teacher education, practicum, good classe.

1. CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

Một chương trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ có hiệu quả bao giờ cũng tính đến cả nội dung lẫn phương thức đào tạo. Nhiều nhà giáo dục (như Day 1991; Ellis 1990;

(*) Thạc sĩ. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng.

(**) Tiến sĩ. Trường Đại học Bà Rịa - Vũng Tàu.

Richards 1992; Wallace 1991; White 1998) đã đề nghị một chương trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ bao gồm phương thức phản thân/tự đánh giá, xử lý tình huống, thực nghiệm các kỹ thuật giảng dạy khác nhau và phải thông qua lớp học thật. Khảo sát của Grosse (1991) trên 120 chương trình đào tạo khác nhau ở Hoa Kỳ cho thấy có sự tập trung vào mục tiêu đào tạo ra những giáo viên ngoại ngữ có khả năng tự đánh giá và tự xử lý tình huống qua phương thức dự giờ và phân tích lớp học thật.

Học phần thực tập giảng dạy (Practicum) được xem như một bộ phận không thể thiếu nhằm giúp sinh viên có được kinh nghiệm đứng lớp, rút ngắn khoảng cách giữa lý thuyết - thực hành và trang bị cho sinh viên các kỹ năng kiến thức giảng dạy thực tế mà một giáo viên ngoại ngữ cần phải có. Khảo sát năm 1988 do Richards và Crooks tiến hành cho thấy học phần thực tập giảng dạy là một học phần bắt buộc trong 85% chương trình đào tạo được khảo sát; tuy nhiên "lý thuyết đôi khi lại quá nặng so với thực hành" (tr. 9). Khoảng cách lớn giữa lý thuyết và thực hành hiện vẫn đang là một thực tế ở nhiều trường cao đẳng và đại học ở Hoa Kỳ (Griffin và các đồng nghiệp, 2005: tr. 95), và thời lượng hạn chế dành cho thực tập đã dẫn đến khả năng xử lý tình huống kém của nhiều sinh viên khi ra trường (Levine, 2006, tr. 4). Giáo sư Levine - nguyên hiệu trưởng Trường Đại học Sư phạm Columbia cho rằng các chương trình đào tạo giáo viên của Hoa Kỳ chưa hiệu quả do các nguyên nhân sau: (a) bài giảng thiếu chiều sâu, lạc hậu và nặng về lý thuyết hơn thực hành, (b) thiếu sự tiếp nối giữa các học phần và sự liên kết giữa các học phần lý thuyết với học phần thực tập giảng dạy, (c) giảng viên đại học đã bị cách ly khỏi trường

học¹ và không có quan hệ chuyên môn với các đồng nghiệp khác, và (d) chuẩn tuyển sinh bị hạ thấp, thiếu kiểm định chất lượng. Bên cạnh đó, học phần thực tập giảng dạy tại các trường thì còn nhiều bất cập về tổ chức, công tác hỗ trợ, chương trình và việc triển khai các nghiên cứu liên quan nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo (Richards và Crooks, 1988). Levine (2006) cho rằng chất lượng đào tạo giáo viên đòi hỏi phải có sự liên kết đa dạng với nhà trường phổ thông, phải xem xét hiệu quả của tất cả các học phần đối với kinh nghiệm đứng lớp của một sinh viên vì đây là sản phẩm của cả chương trình đào tạo chứ không phải chỉ là của học phần thực tập giảng dạy.

2. CÁC PHƯƠNG THỨC RÚT NGẮN KHOẢNG CÁCH GIỮA LÝ THUYẾT VÀ THỰC HÀNH TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN GIẢNG DẠY TIẾNG ANH (NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ) Ở HÒA KỲ

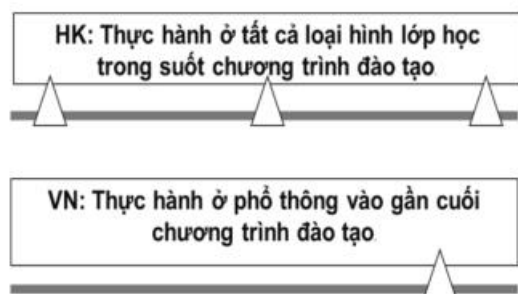
2.1. Kết hợp giờ lý thuyết tại trường sư phạm với việc giảng tập tại các trường

Tất cả năm học phần của khoa sư phạm mà tác giả nghiên cứu đều có kết hợp với việc giảng dạy thực tế tại các trường. Lớp học thật là một phần không thể thiếu của các học phần này và tùy mức độ được tận dụng như là một môi trường cho sinh viên phân tích lý thuyết và đánh giá kỹ năng giảng dạy của mình. Các học phần này đều có từ 10 đến 35% giờ giảng dạy trên lớp và được bố trí từ đầu khóa học để sinh viên có thể đánh giá việc áp dụng những lý thuyết đang học vào thực tế lớp học. Các lớp học này rất đa dạng, từ các trung tâm ngoại ngữ của trường đến các trường tiểu học, trung học, và cả các lớp ngoại ngữ cho cộng đồng người mới nhập cư vào Hoa Kỳ. 87% sinh viên được khảo sát đều đánh giá cao việc được giảng

¹ Trong bài viết này, tác giả dùng thuật ngữ *trường học, lớp học, trường* để phân biệt với *khoa/trường sư phạm*.

dạy cho nhiều đối tượng khác nhau trong suốt khóa đào tạo.

Việc chú trọng đến mục tiêu hình thành kỹ năng giảng dạy cho sinh viên trong các chương trình đào tạo giáo viên đã được thực hiện từ lâu (Conant 1963; Merril 1967 - dẫn trong Richards và Crooks 1988: tr. 15). Những cải cách trong đào tạo giáo viên ngoại ngữ ở Hoa Kỳ từ thập niên 80 đã nhấn mạnh đến thực hành trực tiếp ở các trường, lớp “thật” và học sinh “thật” (Rennert - Arieiev và các đồng nghiệp, 2005. tr. 11). Nhiều nhà giáo dục (Cochran - Smith 1991; Killian và McIntyre 1986; dẫn trong Rennert - Arieiev và các đồng nghiệp, 2005. tr. 19) đã nhận thấy rằng mức độ và bản chất liên kết giữa trường sư phạm và các trường bên ngoài trong việc xác lập mục tiêu và nhiệm vụ tổ chức thực tập giữa hai bên là yếu tố quyết định đối với sự thành công của việc kết hợp lý thuyết và thực hành. Sự liên kết này không chỉ giới hạn trong phạm vi học phần thực tập mà còn phải được áp dụng với tất cả các học phần khác trong suốt khóa học (**Hình 1**).



Hình 1: Mô hình lồng ghép yếu tố thực hành trên lớp học thật ở Hoa Kỳ và Việt Nam

2.2. Sự hợp tác toàn diện giữa trường sư phạm và các trường thực hành

Sự hợp tác này không chỉ là việc gửi sinh viên đến các trường trong một thời gian để tập giảng dưới sự hướng dẫn của giáo viên các trường. Bên cạnh đó, kết quả thực tập của sinh viên hoàn toàn dựa vào đánh giá của các trường đã dẫn đến khuynh

hướng sinh viên dạy để đạt điểm cao chứ không phải để thử áp dụng và đánh giá lý thuyết đã học và nâng cao nhận thức cũng như kỹ năng nghề nghiệp lâu dài. Những sinh viên này thực hiện tất cả những gì giáo viên hướng dẫn yêu cầu và kết quả dẫn đến là sự hoài nghi khả năng ứng dụng những lý thuyết đã học tại trường sư phạm. Ở Hoa Kỳ, một sự hợp tác toàn diện hơn theo hướng sử dụng các trường thực tập như môi trường để sinh viên đánh giá việc áp dụng lý thuyết và hình thành kỹ năng giảng dạy theo hướng tiếp tục phát triển nghề nghiệp lâu dài đã được trường sư phạm áp dụng và kết quả đánh giá sinh viên là do giảng viên sư phạm quyết định trên cơ sở kết hợp đánh giá tiết dạy và các bài tập nghiên cứu mà sinh viên thực hiện tại các trường.

Nhiều trường sư phạm ở Bắc Mỹ và châu Âu đã áp dụng sự hợp tác toàn diện bao gồm việc tham gia ngay từ giai đoạn lập kế hoạch của các nhà quản lý và giáo viên các trường thực hành. Trường Sư phạm dành một khoản kinh phí của mình cho việc tổ chức các khóa tập huấn - bồi dưỡng cho giáo viên trường thực hành, hỗ trợ tài liệu giảng dạy, và thậm chí trả kinh phí dạy thay để các giáo viên trong chương trình hợp tác có thể về trường sư phạm làm việc theo kế hoạch hợp tác này. Trong các buổi tập huấn này, giảng viên sư phạm là người tổ chức huấn luyện, phân tích các chiến lược hợp tác và các tiêu chí đánh giá bảo đảm sự phát triển ý thức và kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên theo hướng tích cực nhất (Bondy và các đồng nghiệp, 2005. tr. 149). Cách hợp tác như thế này được giáo viên các trường đánh giá cao khi kiến thức chuyên môn của họ được cập nhật, được tiếp cận với các chuyên gia có trình độ cao; sinh viên thực tập có cơ hội gặp gỡ trao đổi với các giáo viên một cách thân tình trước khi bắt đầu xuống các trường thực tập.

Điều đặc biệt lưu ý là sự hợp tác giữa trường sư phạm và các trường thực hành thường là do công sức của giảng viên sư phạm chứ không phải theo cơ chế hình thành các ban chỉ đạo từ trên xuống dưới như ở Việt Nam. Sự hợp tác này được hình thành qua nhiều năm người giảng viên sư phạm giảng dạy và bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên các trường và qua mối quan hệ cũng như uy tín cá nhân đối với các trường thực hành.

Như vậy, có thể thấy rằng việc thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành đã được thực hiện qua hai yếu tố: (a) trong mỗi học phần chuyên ngành đều có sự kết hợp các buổi học lý thuyết tại trường sư phạm và với phần thực hành tại các trường, và (b) sự hợp tác toàn diện giữa trường sư phạm với các trường thực hành với sự chủ động hoàn toàn về phía trường sư phạm trong việc nâng cao trình độ giảng viên tham gia hướng dẫn của các trường, trong việc hỗ trợ chuyên môn cho các trường và trong việc đánh giá hiệu quả áp dụng lý thuyết vào lớp học thật của sinh viên theo hướng xây dựng năng lực sư phạm ban đầu cho sinh viên tiếp tục phát triển.

Ngoài ra, để nâng cao hiệu quả cho sự kết hợp giữa trường sư phạm và trường phổ thông, một mô hình hợp tác mới vừa được hình thành tại Hoa Kỳ. Đó là sự ra đời của các trường thực hành do trường sư phạm thành lập hoặc dưới sự phối hợp điều hành của cả hai trường. Hoặc sinh viên được phân thành từng nhóm thành lập một lớp học đặc biệt do họ thiết kế chương trình, chọn giáo trình giảng dạy, thay phiên giảng dạy kết hợp dự giờ quan sát và đánh giá hiệu quả giảng dạy.

3. KHẢ NĂNG ÁP DỤNG TẠI VIỆT NAM

Có thể thấy việc áp dụng những bài học trên ở Việt Nam sẽ không dễ dàng khi sự phối hợp giữa trường sư phạm và các

trường thực hành phải theo một cơ chế thứ bậc (Ban chỉ đạo thực tập sư phạm tỉnh, huyện, trường). Môi trường thực hành chỉ trong phạm vi các trường phổ thông và hoàn toàn trong chờ vào đợt thực tập sư phạm tốt nghiệp (**Hình 1**). Vì vậy, nhiều trường sư phạm ở Việt Nam khó thực hiện được nỗ lực tạo ra được sự cân đối giữa lý thuyết và thực hành do được quy định theo một khung chương trình cố định. Cụ thể trong 3 hoặc 4 năm đào tạo sinh viên chỉ có 2 lần được tiếp cận với lớp học tốt (kết hợp giữa lý thuyết và thực hành): 2 tuần kiến tập và 6 tuần thực tập tốt nghiệp. Giảng viên sư phạm và sinh viên bị mất liên lạc trong thời gian thực tập; kết quả thực tập của sinh viên hoàn toàn dựa trên đánh giá của giáo viên chỉ đạo của trường phổ thông mà trên thực tế không phải giáo viên chỉ đạo nào cũng có đủ trình độ và kinh nghiệm giảng dạy. Thường sinh viên luôn bị sức ép lớn từ phía giáo viên chỉ đạo, phải thực hiện những “chỉ đạo” chuyên môn và đa phần không thể hiện những ý tưởng sáng tạo của mình hoặc những lý thuyết đã được học. Ở Việt Nam, kinh nghiệm giảng dạy thực tế của các giảng viên sư phạm luôn được duy trì do họ vẫn thường xuyên giảng dạy kiến thức và kỹ năng ngoại ngữ cho sinh viên sư phạm cũng như các loại hình lớp học khác ngoài trường sư phạm. Tuy nhiên, một chương trình giảng viên sư phạm thâm nhập/liên kết với trường phổ thông dường như chưa có cả về mặt quan điểm lẫn thực tế.

Việc gắn liền lớp học thật với chương trình đào tạo ngay từ đầu có thể không thực hiện được ở Việt Nam do trình độ ngoại ngữ của sinh viên thường chưa đủ để giảng dạy. Tuy nhiên, nếu hiểu sự gắn kết này như một quá trình nâng cao dần nhận thức và kỹ năng nghề nghiệp thì việc gắn với lớp học thật từ sớm vẫn có thể thực hiện được. Sinh viên có thể bắt đầu bằng công việc trợ giảng, dần dần tiến tới việc thực hành từng kỹ năng

riêng rẽ và cuối cùng là một tiết học trọn vẹn. Điều quan trọng nhất là sinh viên có được một môi trường học tập tốt ngay từ đầu để tất cả những kiến thức tiếp thu ở trường sư phạm đều được thực tế lớp học làm rõ và kỹ năng sư phạm được phát triển trong một môi trường học tập tốt. Bên cạnh đó, để làm được điều này người giảng viên sư phạm còn phải là một nhà nghiên cứu, có hiểu biết và kinh nghiệm nghiên cứu lớp học để giúp sinh viên sư phạm hình thành được khả năng phân tích, tự đánh giá để tự phát triển nghề nghiệp lâu dài. Nghiên cứu của tác giả qua nhiều năm (Hà V. Sinh 2001, 2002, 2003, 2005 và 2009) cho thấy năng lực này chưa được chú trọng ở các trường sư phạm tại Việt Nam do khả năng nghiên cứu và cập nhật thông tin, kiến thức của giảng viên sư phạm chưa cao.

4. KẾT LUẬN

Phương thức kết hợp với các loại hình lớp học ngoại ngữ khác nhau ngay từ đầu chương trình đào tạo và duy trì liên tục môi trường lớp học thật để sinh viên thực tập và

nâng cao kiến thức khoa học sư phạm là một bài học quan trọng cho Việt Nam. Lớp học tốt là nơi để sinh viên hiểu sâu hơn lý thuyết và hình thành kỹ năng giảng dạy và phát triển lâu dài chứ không phải đơn thuần là bắt chước cách dạy của giáo viên phổ thông nhằm đạt điểm thực tập cao. Một sự kết hợp toàn diện với các trường như đã trình bày trên sẽ giúp giáo viên các trường vừa nâng cao trình độ chuyên môn vừa hỗ trợ tốt cho trường sư phạm trong việc đào tạo giáo viên ngoại ngữ. Sinh viên có cơ hội thực tập nhiều hơn và quan trọng nhất là “biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo” (như chúng ta thường nói), có đủ tự tin để thực nghiệm những điều đã học và biết tự đánh giá hiệu quả để làm chủ quá trình phát triển nghề nghiệp lâu dài của mình. Trong đó, các trường sư phạm cần chủ động trong việc thiết lập một mối quan hệ đa dạng và sâu rộng hơn với nhiều loại hình lớp học ngoại ngữ bên ngoài xã hội, thiết lập các tiêu chuẩn đánh giá thực tập sư phạm trong đó có đánh giá của giảng viên sư phạm là hết sức cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bondy, E., Adams, A., and Mallini, V. (2005). Learning in Partnerships: The Experience of Students, Teachers, and College Faculty. In Bondy, e. và Ross, D.D. (eds) *Preparing for Inclusive Teaching- Meeting the Challenges of Teacher Education Reform*. New York: State University of New York.
2. Day, R. R. (1991). Models and the Knowledge Base in Second Language Teacher Education. In E. Sadtono (ed.). *Issues in Language Teacher Education*. RELC Anthology Series 30.
3. Ellis, R. (1990). “Activities and procedures for teacher training”. In Rossner, R. và R. Bolitho (eds.). *Currents of Changes in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
4. Ha, V.S. (2001). A TEFL teacher preparation program to meet the needs of the new textbook. *National Conference on the Training of Foreign Language Teachers for Secondary Schools in the First Decade of the 21st Century*. Hanoi: VNU – College of Foreign Languages.

5. Ha, V.S. (2002). Self-monitoring capabilities: teacher education and TEFL in Vietnam. In J.L.Bianco (ed.). *Voices From Phnom Penh - Development và Language: Global Influences và Local Effects*. Melbourne: Language Australia Ltd.
6. Ha, V.S. (2003). *Input and Interaction Training in Pre-Service EFL Teacher Training in Vietnam*. Unpublished doctoral dissertation, La Trobe University, Melbourne.
7. Ha, V.S. (2005). "Introducing a Methodology Course for First-Year Students". *Teacher's Edition*, Issue 18, September 2005.
8. Ha, V.S. (2009). *Second Language Acquisition in EFL Teacher Training in Vietnam, 2009*, Lambert Academic Publishing, Köln - Germany.
9. Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.
10. Richards, J.C. (1992). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, UK: CUP.
11. Richards, C.J. and Crooks, G. (1988). The Practicum in TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 22(1).
12. Wallace, M. J. (1991) *Training foreign language teachers – a reflective approach*. CUP.
13. White, R. (1998). What is quality in English language teacher education? *ELT Journal* Vol. 52/2. OUP.

Ngày nhận bài: 06/09/2015. Ngày biên tập xong: 25/11/2015. Duyệt đăng: 02/12/2015