

CÔNG TÁC THỰC TẬP SỰ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI TỪ GÓC NHÌN CỦA GIÁNG VIÊN VÀ SINH VIÊN

Nguyễn Thúy Lan*

*Phòng Đào tạo, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 18 tháng 11 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 27 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

Tóm tắt: Hoạt động đào tạo nghiệp vụ sự phạm luôn là một hợp phần quan trọng, không thể thiếu trong chương trình đào tạo (CTĐT) ngành sự phạm nói chung và sự phạm ngoại ngữ nói riêng. Thông qua hoạt động này, sinh viên sẽ được ứng dụng những kiến thức được học trong trường vào thực tế từ đó bớt đi sự bỡ ngỡ khi tốt nghiệp, rút ngắn khoảng cách “tập sự” của giáo viên trẻ mới ra trường. Để đánh giá sự phù hợp của mô hình thực tập sự phạm hiện thời tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN - ĐHQGHN), nghiên cứu đã làm khảo sát với 30 giảng viên và 100 sinh viên đã tham gia thực tập. Kết quả ban đầu cho thấy: Về thời lượng thực tập và thời điểm triển khai, phần lớn giảng viên yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên vì 06 tuần không đủ để sinh viên thực hành và rút kinh nghiệm. Tuy nhiên, đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý trong học kỳ cuối cùng của CTĐT. Về thời điểm bắt đầu thực tập, đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên nên bắt đầu thực tập vào học kỳ cuối khi đã đủ năng lực ngoại ngữ và sự phạm; sinh viên có ý kiến ngược lại khi muốn được thực tập sớm hơn và thời điểm linh hoạt hơn. Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, giảng viên và sinh viên đều đồng ý rằng CTĐT cần bổ sung thêm kỹ năng mềm cho sinh viên. Về cơ sở tiếp nhận thực tập, phần lớn giảng viên và sinh viên tin tưởng vào sự phân công và lựa chọn cơ sở tiếp nhận của Nhà trường. Tuy nhiên, giảng viên không đánh giá cao về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận. Những phát hiện ban đầu của nghiên cứu hy vọng sẽ đưa ra những gợi ý cho việc điều chỉnh hoạt động thực tập sự phạm tại ĐHNN - ĐHQGHN nhằm nâng cao hơn nữa hiệu quả của hoạt động đào tạo rất quan trọng và có ý nghĩa này. **

Từ khóa: thực tập sự phạm, chương trình đào tạo, sự phạm ngoại ngữ

1. Đặt vấn đề

Hoạt động đào tạo nghiệp vụ sự phạm là điểm khác biệt cơ bản giữa CTĐT ngành sự phạm và CTĐT các ngành khác của ĐHNN - ĐHQGHN. Thông qua hoạt động này, sinh viên sẽ được trang bị các kỹ năng dạy học, kỹ năng giáo dục cần thiết. Đây là điều kiện “cần” để sinh viên bớt đi sự bỡ ngỡ khi tốt nghiệp,

rút ngắn khoảng cách “tập sự” của giáo viên trẻ mới ra trường, giúp họ nhanh chóng làm quen, hòa nhập và có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ dạy học – giáo dục, đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông trung học.

Hiện nay, với sự chuyển mình mạnh mẽ của xã hội Việt Nam, người giáo viên cần phải trang bị cho mình những kiến thức, năng lực, kỹ năng toàn diện để trở thành “những nhà giáo dục nhiều hơn là những chuyên gia truyền đạt kiến thức” (điểm 18 – Khuyến nghị của UNESCO). Chỉ bằng cách phát triển năng lực toàn diện cho những giáo viên tương lai, giáo dục đại học mới đáp ứng được yêu cầu của sự nghiệp phát triển kinh tế xã hội của đất

* ĐT.: 84-928003530

Email: lanthuy.nguyen@gmail.com

** Nghiên cứu này được hoàn thành với sự tài trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.16.18

nước hiện thời và trong 20 năm tới. Thực hiện mục tiêu đổi mới giáo dục đại học nói chung, đổi mới chương trình đào tạo nói riêng, năm 2012, ĐHNN - ĐHQGHN đã tiến hành điều chỉnh các CTĐT theo chuẩn đầu ra nhằm phát triển năng lực toàn diện cho người học, đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội. Quy chế thực tập sư phạm hiện hành được ban hành theo Quyết định số 1403/QĐ-ĐHNN ngày 10/9/2013. Đến năm 2015, học phần Thực tập nghiệp vụ là 1 trong 4 học phần được tích hợp để đánh giá học phần Kỹ năng mềm. Những thay đổi này đã phần nào phản ánh nỗ lực đưa hoạt động thực tập sư phạm gắn liền với mục tiêu đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra. Tuy nhiên, trải qua 3 năm thực hiện, học phần Kiến thức thực tập cũng cần được đánh giá lại và sửa đổi (nếu cần thiết) để đáp ứng đầy đủ các chuẩn đầu ra mà CTĐT mới đã nêu.

Trong khuôn khổ bài báo, tác giả cung cấp đánh giá của giảng viên và sinh viên trường ĐHNN - ĐHQGHN về mức độ phù hợp của mô hình thực tập nghiệp vụ sư phạm hiện có trong việc đào tạo sinh viên ngành sư phạm trường ĐHNN - ĐHQGHN theo CTĐT chuyển đổi đáp ứng chuẩn đầu ra.

2. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

2.1. Ngoài nước

Trong bối cảnh nền kinh tế toàn cầu phát triển nhanh và đầy cạnh tranh, mọi ngành nghề đều có nhu cầu rất lớn về một nguồn nhân lực mới sẵn sàng tham gia thị trường lao động với đủ kỹ năng cần thiết (Ralph, 2007). Đã có một số lượng nghiên cứu nhất định đề cập đến tính hiệu quả của các chương trình thực tập nghiệp vụ, đặc biệt trong lĩnh vực giảng dạy. Phần lớn các nghiên cứu đều nhấn mạnh tầm quan trọng của chương trình thực tập nghiệp vụ, thậm chí có nghiên cứu cho rằng thực tập giảng dạy là phần quan trọng nhất trong CTĐT các ngành sư phạm (Howitt, 2007; Loughran, Mulhall, & Berry, 2008). Sở dĩ hoạt động thực tập quan trọng như vậy là do hoạt động thực tập giúp giáo sinh có cơ hội ứng dụng những kiến thức

được học vào một môi trường giảng dạy thực tế dưới sự hướng dẫn của những người nhiều kinh nghiệm hơn (Tang, 2003). Hoạt động này chính là cầu nối giữa lý thuyết và thực hành trong bước khởi đầu công việc của một giáo viên (Darling-Hammond, 2006).

Grossman và các cộng sự (2009) đã đưa ra một mô hình thực tập nghiệp vụ bao gồm ba thành tố: Lý thuyết (Representation), Thực hành (Decomposition) và Thực tập (Approximation). Phần lý thuyết (Representation) nêu ra các hoạt động chuẩn bị cho thực tập có thể được tiến hành thông qua các hình thức giảng dạy tại trường. Phần thực hành (Decomposition) chia nhỏ các phần của hoạt động thực tập và giao cho các giảng viên hướng dẫn giáo sinh thực hành tại trường đại học. Phần thực tập (Approximation) nói đến các cơ hội mà giáo sinh được thực sự trải nghiệm giảng dạy trong môi trường thực tế. Như vậy, giảng viên tại trường đại học sẽ chịu trách nhiệm hướng dẫn giáo sinh về các nghiệp vụ sư phạm như thiết kế bài giảng, kiểm tra đánh giá, thực hiện hoạt động giảng dạy, quản lý lớp học, mô phỏng các tình huống sư phạm. Các giáo viên tại trường phổ thông sẽ hỗ trợ giáo sinh trong phương diện học thông qua tập giảng.

Áp dụng mô hình của Grossman (2009), Cheng (2014) đã tiến hành nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ của một số CTĐT sư phạm của Hồng Kông. Những yếu tố được đưa ra nghiên cứu bao gồm những khóa học tại trường đại học, sự hợp tác của trường phổ thông và bản thân giáo sinh. Kết quả cho thấy chương trình thực tập nghiệp vụ đã giúp bồi dưỡng năng lực thiết kế bài giảng, kiểm tra đánh giá và quản lý hoạt động học tập của giáo sinh. Nghiên cứu đã đưa ra một số nguyên tắc để nâng cao chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ như nâng cao chất lượng các học phần nghiệp vụ tại trường đại học bằng cách bổ sung các học phần về năng lực kiểm tra đánh giá, tăng cường mối liên hệ hợp tác giữa trường đại học sư phạm và trường phổ thông, tập huấn cho giáo viên phổ thông về kỹ năng hướng dẫn thực tập, tăng cường kỹ năng

tự học, tự hoàn thiện kỹ năng nghiệp vụ của giáo sinh.

Trong nghiên cứu của mình về đánh giá của giáo sinh đối với chương trình thực tập nghiệp vụ sư phạm tại Isarel, Kari và Lilach (2005) đã đưa ra những kết luận như: phần lớn giáo sinh đánh giá cao tính hiệu quả của chương trình thực tập sư phạm; nhưng họ cảm thấy cần thiết phải được trang bị thêm về mặt lý thuyết để tự tin tham gia thực tập hơn. Theo đánh giá của giáo sinh, họ nhận được nhiều sự hỗ trợ nhất từ giáo viên hướng dẫn của trường sư phạm, trường phổ thông, bạn bè cùng tham gia đợt thực tập nhưng sự hỗ trợ từ các hiệu trưởng các trường phổ thông chưa nhiều. Điều này cho thấy một bộ phận các hiệu trưởng chưa coi việc phối hợp với các trường đại học đào tạo giáo sinh là một phần trách nhiệm của mình.

Ralph (2007) điều tra về phản hồi của 431 giáo sinh thực tập tại các trường phổ thông của Canada về hiệu quả của hoạt động thực tập. Những phản hồi tích cực bao gồm: (a) sự hỗ trợ của các bên liên quan đến hoạt động thực tập, (b) kinh nghiệm giảng dạy được cải thiện, (c) sự tự tin của giáo sinh về khả năng tác động thay đổi học sinh. Tuy nhiên, những phản hồi tiêu cực gồm có: (a) những khó khăn trong giải quyết tình huống sư phạm, (b) mối quan hệ đồng nghiệp tại cơ sở thực tập, (c) chính sách của trường đại học với hoạt động thực tập, (d) thủ tục giấy tờ công kênh.

Hamaidi (2014) tiến hành nghiên cứu với 71 giáo sinh sau khi họ tham gia đợt thực tập nghiệp vụ ở các trường phổ thông của Jordan. Sau khi tìm hiểu những đánh giá của giáo sinh về chương trình thực tập, Hamaidi đưa ra những khó khăn của giáo sinh bao gồm: thiếu sự hướng dẫn của giảng viên và khó khăn trong giao tiếp với đồng nghiệp tại cơ sở thực tập. Từ đó, Hamaidi đưa ra đề xuất tổ chức những buổi tập huấn trước mỗi kỳ thực tập để giảng viên của trường đại học sư phạm, giáo viên hướng dẫn tại trường phổ thông, giáo sinh thực tập gặp nhau, phân rõ trách nhiệm và mong đợi của mỗi phía.

Như vậy, có thể thấy hầu như các nghiên cứu trên thế giới đều nhấn mạnh tầm quan trọng của hoạt động thực tập nghiệp vụ. Nhưng để đạt được hiệu quả cao nhất, cần có một nghiên cứu nêu rõ hơn nữa những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng của hoạt động thực tập nghiệp vụ. Ngoài ra, các nghiên cứu đều cho thấy còn nhiều vấn đề cần phải xem xét kỹ, đặc biệt là sự chuẩn bị cho giáo sinh tại trường về các nghiệp vụ sư phạm như năng lực kiểm tra đánh giá, năng lực giải quyết tình huống sư phạm, năng lực giao tiếp với đồng nghiệp; sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường phổ thông và trường đại học sư phạm trong việc đào tạo các giáo sinh trẻ cũng cần được chú trọng hơn và có những hoạt động hợp tác cụ thể giữa hai bên.

2.2. Trong nước

Trong xu hướng chung của thế giới, các trường sư phạm tại Việt Nam cũng có sự quan tâm cho hoạt động thực tập nghiệp vụ. Tuy nhiên, vẫn còn những câu hỏi đặt ra và chưa có câu trả lời thấu đáo: năng lực thích ứng nghề nghiệp của nhiều sinh viên sư phạm chưa cao (Trương, 2015). Rất nhiều công trình khoa học đã đề cập đến vấn đề này. Phạm Văn Chín (2010) trong “Thực trạng và một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội”, Nguyễn Thành Thi (2010) trong “Từ “Học” đến “Hành” và “Tập” – Khoảng cách cần phải rút ngắn trong đào tạo giáo viên” đã chỉ ra những bất cập trong công tác đào tạo nghiệp vụ sư phạm ở các trường đại học sư phạm. Nguyễn Thành Thi cho rằng “chương trình, các quy cách dạy học các môn Giáo dục học, Tâm lý học còn nặng sách vở, kinh viện, giảng viên bộ môn phương pháp không thích dạy phương pháp mà chỉ thích “lấn sân” dạy lại kiến thức cơ bản, chuyên ngành. Trương Thị Bích (2015) cũng đưa ra những nhận xét về một số vấn đề còn tồn tại của chương trình thực tập nghiệp vụ của các trường sư phạm như:

(a) Đội ngũ giảng viên dạy nghiệp vụ sư phạm chưa được đào tạo bài bản, chủ yếu là

theo kinh nghiệm công tác. Điều này không khó hiểu bởi theo Nguyễn Thu Tuấn (2010), có tới 90 % giảng viên các trường sư phạm hầu như chưa tham gia dạy học tại các trường phổ thông nên họ thiếu kinh nghiệm thực tế phổ thông, không nắm vững môi trường sư phạm ở trường phổ thông và những đổi mới giáo dục phổ thông, do vậy kiến thức kỹ năng dễ trang bị cho sinh viên chưa tương ứng;

(b) Các trường sư phạm chưa thực sự gắn kết chặt chẽ thường xuyên với các trường phổ thông; các trường phổ thông chưa coi nhiệm vụ hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc của mình;

(c) Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chỉ chú trọng tập trung vào những năm cuối, trong khi để có năng lực nghiệp vụ sư phạm, sinh viên phải được rèn luyện ngay từ khi vào trường, nhưng hoạt động này lại rất ít được quan tâm ở thời gian đầu của hoạt động đào tạo;

(d) Sinh viên trong học tập nghiệp vụ sư phạm còn tỏ ra nhút nhát, thụ động, giao tiếp kém, kỹ năng sống yếu và thiếu, chưa sáng tạo trong tiếp thu những kiến thức nghiệp vụ sư phạm, thiếu kỹ năng quan sát, kỹ năng biểu đạt ngôn ngữ.

Qua phân tích tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước, chúng tôi nhận thấy không thể phủ nhận tầm quan trọng của hoạt động thực tập nghiệp vụ trong việc phát triển năng lực giảng dạy của sinh viên các ngành sư phạm. Tuy nhiên, hoạt động thực tập trên thế giới nói chung và trong bối cảnh Việt Nam nói riêng đều đang gặp phải những thử thách lớn chưa được giải quyết triệt để. Những thử thách này xuất phát từ bản thân CTĐT, đội ngũ giảng viên giảng dạy học phần nghiệp vụ sư phạm trong trường đại học, bố trí thời gian của học phần thực tập, sự kết hợp giữa trường đại học và trường phổ thông, những kỹ năng mềm (ngoài kỹ năng nghiệp vụ) của bản thân giáo sinh. Việc giải quyết những vấn đề trên càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh đổi mới CTĐT theo hướng chuẩn đầu ra đáp ứng nhu cầu xã hội của ĐHN - ĐHQGHN.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Công cụ nghiên cứu

Một bảng câu hỏi điều tra được thiết kế để thu thập ý kiến đánh giá của các bên liên quan đối với mức độ hiệu quả của chương trình thực tập nghiệp vụ sư phạm hiện thời.

Chúng tôi đã áp dụng mô hình thực tập nghiệp vụ của Grossman và các cộng sự (2009) bao gồm ba thành tố: Lý thuyết (Representation), Thực hành (Decomposition) và Thực tập (Approximation). Dựa trên mô hình này, để có được những câu hỏi có giá trị thu thập thông tin tốt, nhóm nghiên cứu đã tiến hành phân tích nội dung và chuẩn đầu ra của CTĐT các ngành sư phạm ngoại ngữ, quy chế thực tập và phỏng vấn một nhóm giảng viên dạy học phần Phương pháp giảng dạy và sinh viên thực tập ngành sư phạm thuộc các khoa khác nhau. Ý kiến của nhóm tham gia phỏng vấn, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, nội dung của quy chế thực tập được chuyển thành những nhận định được đưa ra trong phiếu câu hỏi điều tra. Thang 5 điểm Likert được sử dụng. Thang Likert là thang được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu về thái độ, hành vi (Cheung, 2014). Thang này phân biệt các câu hỏi từ “Hoàn toàn đồng ý” đến “Hoàn toàn không đồng ý” (Likert, 1932). Bảng hỏi gồm có 5 phần: Phần 1 bao gồm những câu hỏi liên quan đến ý kiến về thời lượng của học phần thực tập và thời điểm triển khai hoạt động thực tập, Phần 2 bao gồm những câu hỏi lấy ý kiến về những kỹ năng, kiến thức mà sinh viên cần được trang bị trước khi đi thực tập, Phần 3 yêu cầu người trả lời đánh giá về cơ sở tiếp nhận thực tập và Phần 4 tập trung làm rõ ý kiến đánh giá về quy trình thủ tục liên quan đến hoạt động thực tập. Riêng phần 5 dành cho ý kiến đóng góp về công tác thực tập sư phạm và thực tập nghiệp vụ ngoài các thông tin và các câu hỏi đã được cung cấp ở trên.

Ngoài bảng câu hỏi, nhóm nghiên cứu tiến hành phỏng vấn (semi-structured interview) với các bên liên quan để thu thập được những

thông tin sâu hơn. Phòng vấn được tiến hành với 3 giảng viên và 3 sinh viên. Những người tham gia phỏng vấn được lựa chọn dựa trên những thông tin họ cung cấp thêm ở phần 5 của bảng hỏi. Mục đích của phỏng vấn để làm rõ hơn các ý kiến bổ sung được nêu ra. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài 30 phút.

3.2. Đối tượng khảo sát

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát ý kiến của 30 giảng viên đang giảng dạy tại bộ môn Phương pháp giảng dạy của các khoa đào tạo trực thuộc nhà trường. Tiêu chuẩn lựa chọn là các giảng viên này đều có kinh nghiệm giảng dạy từ 05 năm trở lên và có kinh nghiệm hướng dẫn các đoàn thực tập sư phạm từ 03 năm trở lên. Ngoài ra, bảng hỏi cũng được phát đến 100 sinh viên được lựa chọn ngẫu nhiên trong số 611 sinh viên tham gia các đoàn thực tập sư phạm của Nhà trường tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội.

3.3. Phân tích số liệu

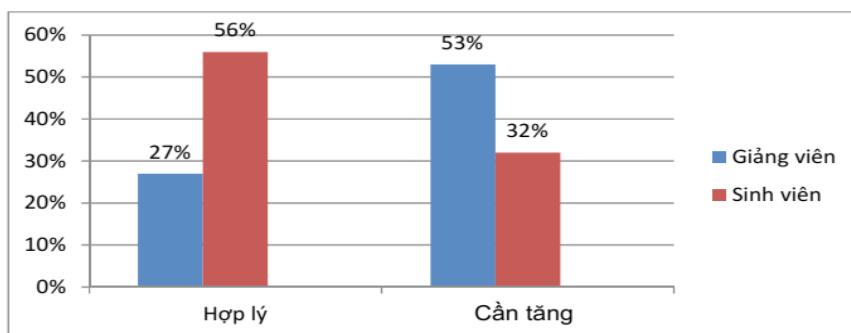
Với số liệu định lượng, nghiên cứu sử dụng các giá trị trung bình (mean) và trung vị (median) của biến số để so sánh đánh giá của giáo viên và sinh viên về mô hình thực

tập sư phạm tại trường ĐHNN - ĐHQGHN. Với số liệu định tính, phương pháp mô tả-diễn dịch được sử dụng (interpretive-descriptive method) để xác định ý kiến đánh giá của các bên.

4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

4.1. Thời lượng thực tập và thời điểm triển khai

Khi được hỏi về thời lượng thực tập (6 tuần) như được quy định trong Quy chế thực tập hiện nay, phần lớn các thầy cô yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên (53%). Bên cạnh đó, cũng có một số lượng tương đối giáo viên (27%) nhận định rằng thời gian thực tập cho sinh viên như hiện tại đã hợp lý, còn lại một phần nhỏ giáo viên không có ý kiến gì về sự phân bổ thời gian thực tập cho sinh viên theo như Quy chế hiện nay. Tuy nhiên, đối tượng sinh viên được hỏi lại cho ý kiến khác: đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý (56%), chỉ hơn một phần ba cho rằng cần tăng thời lượng thực tập hơn nữa (32%).



Hình 1. Thời lượng thực tập

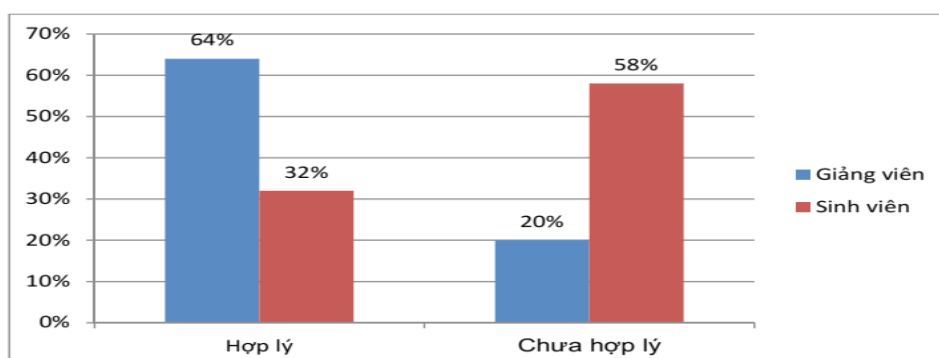
Sự khác nhau giữa hai đối tượng khảo sát có thể được lý giải như sau: khi được phỏng vấn, những sinh viên chọn phương án *không cần tăng thời lượng thực tập* cho biết sinh viên năm cuối thường rất bận rộn với việc hoàn thành luận văn tốt nghiệp và tìm kiếm cơ hội

việc làm nên thường muốn kỳ thực tập gọn gàng và kết thúc nhanh chóng. Ngược lại, đối tượng giáo viên khi được phỏng vấn lại cho rằng cả một kỳ thực tập 6 tuần chưa đủ để sinh viên trải nghiệm hết những tình huống dạy học có thể xảy ra trong thực tế, chưa kể số lượng

sinh viên phân về một lớp học ở phổ thông thường tương đối lớn nên mỗi sinh viên chỉ có cơ hội dạy thực hành một vài tiết. Sinh viên có thể nhận được nhận xét chi tiết của giáo viên hướng dẫn nhưng thường không có cơ hội dạy lại để sửa sai. Nhận định này tương đồng với phát hiện của tác giả Nguyễn Thu Tuấn (2010) khi tác giả này cho rằng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm chỉ chú trọng tập trung vào những năm cuối, trong khi để có năng lực nghiệp vụ sư phạm, sinh viên phải được rèn luyện ngay từ khi vào trường, nhưng hoạt động này lại rất ít được quan tâm ở thời gian đầu của hoạt động đào tạo.

Về vấn đề thời điểm triển khai công tác thực tập hiện nay, các đoàn thực tập sư phạm thường được thành lập vào cuối học kỳ 7 và

sẽ ra quân thực tập vào đầu học kỳ thứ 8 (đây cũng là học kỳ cuối trong CTĐT). Khi được hỏi xem liệu rằng thời điểm triển khai này đã hợp lý hay chưa, đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên bắt đầu khóa thực tập đã hợp lý hoặc khá hợp lý (64%); 20% giáo viên cho rằng thời điểm đi thực tập vẫn chưa hợp lý, cần được sắp xếp lại. Sinh viên có ý kiến ngược lại với giảng viên về vấn đề này: chỉ 32% cho rằng thời điểm này đã hợp lý, nhưng 37% muốn được thực tập sớm hơn và 21% muốn thời điểm triển khai thực tập sư phạm cần linh hoạt hơn, không nhất thiết phải vào học kỳ cuối cùng của CTĐT. Khi được hỏi thêm về việc liệu có nên thực tập sư phạm từ năm thứ nhất không, sinh viên lại khá e dè: chỉ 38% đồng ý và phần lớn là phản đối (64%).



Hình 2. Thời điểm thực tập

Sở dĩ, giảng viên cho rằng thời lượng 6 tuần thực tập là chưa đủ nhưng thời điểm thực tập vào năm cuối là hợp lý vì các thầy cô tin rằng khi sinh viên được trang bị đủ năng lực ngôn ngữ và trải qua đầy đủ các học phần về phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá thì việc thực tập mới thật sự hiệu quả. Ý kiến này đồng nhất với Cheng (2014) và Isarel, Kari và Lilach (2005) khi những tác giả này khẳng định một trong những yếu tố đảm bảo chất lượng của hoạt động thực tập sư phạm là sinh viên được trang bị về mặt lý thuyết để tự tin tham gia thực tập hơn. Từ góc nhìn của sinh viên, các em cho rằng học kỳ cuối sinh viên bị phân tán nhiều về việc tích lũy đủ số tín chỉ,

hoàn thành luận văn để hoàn thành CTĐT, tìm kiếm cơ hội việc làm nên chương trình thực tập sư phạm không được dành thời gian đúng mức và mang tính hình thức. Rất nhiều sinh viên muốn được thực tập nhiều lần từ năm thứ hai và kết thúc ở học kỳ 7 (hay học kỳ 1 của năm cuối).

4.2. Kỹ năng, kiến thức trước kỳ thực tập

Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, đa số giáo viên chia sẻ rằng giao tiếp là kỹ năng quan trọng nhất mà nhà trường cần đẩy mạnh phát triển cho sinh viên (73%). Bên cạnh đó, kỹ năng tổ chức, lên kế hoạch công việc (53%) cũng như

kỹ năng về chuyên môn (43%) cũng được xem như những hành trang quan trọng mà sinh viên cần chú trọng cải thiện và phát triển. Ngoài ra, khả năng làm việc theo nhóm cũng là một kỹ năng thiết yếu để giúp sinh viên có thể hoạt động, phát huy tài năng trong một môi trường tập thể (33%). Nguyễn Thu Tuấn (2010) cũng có phát hiện tương tự khi cho rằng sinh viên sư phạm còn tỏ ra nhút nhát, thụ động, giao tiếp kém, kỹ năng sống yếu và thiếu, chưa sáng tạo trong tiếp thu những kiến thức nghiệp vụ sư phạm, thiếu kỹ năng quan sát, kỹ năng biểu đạt ngôn ngữ.

Sinh viên cũng có ý kiến tương tự về vấn đề trên, các em tự nhận thấy nhóm kỹ năng mềm của mình chưa tốt khi thực hiện giao tiếp tại môi trường công việc thực tế (32%). Hamaidi (2014) đã chỉ ra hiện tượng tương tự khi cho rằng giáo sinh gặp nhiều khó khăn trong giao tiếp với đồng nghiệp tại cơ sở thực tập. Từ đó, Hamaidi (2014) đưa ra đề xuất tổ chức những buổi tập huấn trước mỗi kỳ thực tập để giảng viên của trường đại học sư phạm, giáo viên hướng dẫn tại trường phổ thông, giáo sinh thực tập gặp nhau, phân rõ trách nhiệm và mong đợi của mỗi phía. Trong khi sinh viên thấy khá hài lòng với những kiến thức thu nhận được từ những môn liên quan đến phương pháp giảng dạy (11% cho rằng cần phải được bổ sung thêm) thì một số sinh viên thấy cần phải được tăng cường thêm những kiến thức nền tảng về trường phổ thông và hệ thống giáo dục quốc dân (29%). Điều này được Nguyễn Thành Thi (2010) giải thích là do “chương trình, các quy cách dạy học các môn Giáo dục học, Tâm lý học còn nặng sách vở, kinh viện”.

4.3. Về cơ sở tiếp nhận thực tập

Về việc tìm cơ sở tiếp nhận thực tập, khi được hỏi liệu rằng sinh viên nên chủ động tìm địa điểm thực tập cho mình hay nên theo sự phân công sắp xếp các đoàn thực tập của Nhà trường, phần lớn giảng viên cho rằng sinh viên nên tiếp nhận cơ sở thực tập theo sự phân công của Nhà trường (60%). Giảng viên muốn đảm bảo rằng những cơ sở thực tập này đã

được Nhà trường chọn lọc để sinh viên được thực tập trong môi trường tốt nhất. Tuy nhiên, vẫn có một bộ phận tương đối nhiều cho rằng sinh viên nên chủ động tìm địa điểm thực tập cho mình (37%) để giảm áp lực tổ chức cho Nhà trường và có thể thuận lợi hơn cho sinh viên.

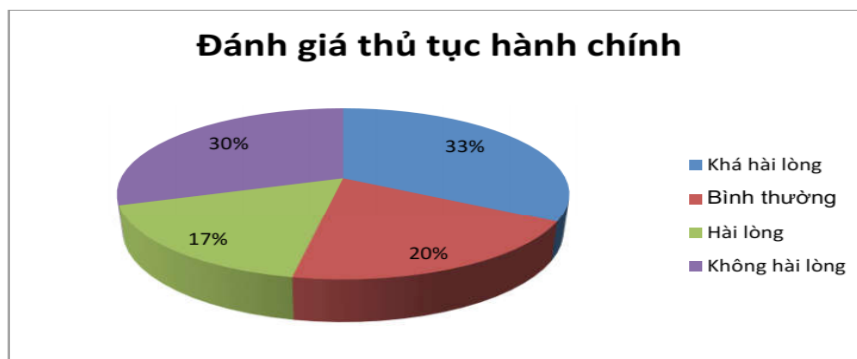
Đánh giá về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận, chỉ 17% giảng viên đánh giá cao. Trong khi đó, 65% sinh viên thấy hài lòng với địa điểm thực tập và 49% cho rằng nội dung thực tập tại cơ sở tiếp nhận là rất thiết thực với công việc của các em sau này. Những trải nghiệm ngược nhau giữa giảng viên và sinh viên có thể do sự tiếp cận của hai đối tượng này với cơ sở thực tập là khác nhau. Nếu như sinh viên chỉ chủ yếu tiếp xúc với giáo viên hướng dẫn tại cơ sở tiếp nhận và nhận được phân công, hướng dẫn về mặt chuyên môn từ giáo viên, giảng viên phải tiếp cận nhà trường phổ thông ở cấp độ chính sách và quản lý. Chưa kể có thể còn tồn tại những hiểu lầm giữa đối tượng giảng viên đại học và giáo viên phổ thông. Như tác giả Nguyễn Thu Tuấn (2010) đã đề cập, có tới 90% giảng viên các trường sư phạm hầu như chưa tham gia dạy học tại các trường phổ thông nên họ thiếu kinh nghiệm thực tế phổ thông, không nắm vững môi trường sư phạm ở trường phổ thông và những đổi mới giáo dục phổ thông, do vậy kiến thức kỹ năng để trang bị cho sinh viên chưa tương ứng và các trường sư phạm chưa thực sự gắn kết chặt chẽ thường xuyên với các trường phổ thông; các trường phổ thông chưa coi nhiệm vụ hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc của mình.

4.4. Về thủ tục hành chính

Các thủ tục hành chính liên quan đến công tác thực tập bao gồm: việc đăng ký thực tập tại các đoàn theo thông báo của Nhà trường, hướng dẫn về thủ tục trước khi đi thực tập và hướng dẫn về việc hoàn thành báo cáo, nộp phiếu chấm điểm sau khi đi thực tập về. Khi được hỏi về những đánh giá của thầy cô về các quy trình thực tập, văn bản phục vụ công tác

thực tập, 33% số giáo viên cảm thấy khá hài lòng, 20% số thầy cô cảm thấy bình thường, 17% cảm thấy hài lòng và 30% không hài lòng về những quy trình, văn bản trên. Tương tự, đa số sinh viên (75%) hài lòng hoặc khá hài lòng với quy trình hướng dẫn thực tập, văn bản phục vụ công tác thực tập của Nhà trường. Những ý kiến phản nàn nhiều nhất liên quan

đến việc chưa tiếp cận được văn bản hướng dẫn (Quy chế thực tập) trước khi đi thực tập. Các em mong muốn được hướng dẫn cụ thể hơn về những giấy tờ cần phải chuẩn bị để mang đến cơ sở thực tập và những giấy tờ cần phải nộp khi đã hoàn thành đợt thực tập và quay về trường đại học.



Hình 3. Thủ tục hành chính

Kết quả này ngược lại với những nhận định của Ralph (2007) về những khó khăn của giáo sinh khi điều tra 431 giáo sinh thực tập tại các trường phổ thông của Canada về hiệu quả của hoạt động thực tập. Những khó khăn mà giáo sinh Canada gặp phải gồm có: (a) giải quyết tình huống sư phạm, (b) mối quan hệ đồng nghiệp tại cơ sở thực tập, (c) chính sách của trường đại học với hoạt động thực tập, (d) thủ tục giấy tờ cồng kềnh.

5. Kết luận

Để đánh giá sự phù hợp của mô hình thực tập sư phạm hiện thời tại ĐHNN - ĐHQGHN, nghiên cứu đã làm khảo sát với 30 giảng viên và 100 sinh viên đã tham gia thực tập. Kết quả ban đầu cho thấy, về thời lượng thực tập và thời điểm triển khai, phần lớn giảng viên yêu cầu thời lượng thực tập cần được tăng lên vì 06 tuần không đủ để sinh viên thực hành và rút kinh nghiệm. Tuy nhiên, đa số sinh viên cho rằng thời lượng thực tập như hiện nay là hợp lý trong học kỳ cuối cùng của CTĐT khi các em phải chịu sức ép học đủ số tín chỉ còn lại, hoàn thành luận văn và bắt đầu tìm

kiếm việc làm. Điều này dẫn đến vấn đề thời điểm bắt đầu thực tập hợp lý là khi nào; đa số các thầy cô cho rằng thời gian sinh viên nên bắt đầu thực tập vào học kỳ cuối khi đã đủ năng lực ngoại ngữ và sư phạm; sinh viên có ý kiến ngược lại khi muốn được thực tập sớm hơn và thời điểm linh hoạt hơn, không nhất thiết phải vào học kỳ cuối cùng của CTĐT. Về những kỹ năng, kiến thức cần được trang bị thêm cho sinh viên, giảng viên và sinh viên đều đồng ý rằng CTĐT cần bổ sung thêm kỹ năng mềm cho sinh viên, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp, tổ chức, lên kế hoạch công việc. Về cơ sở tiếp nhận thực tập, phần lớn giảng viên và sinh viên tin tưởng vào sự phân công và lựa chọn cơ sở tiếp nhận của Nhà trường. Đánh giá về mức độ hỗ trợ và hiệu quả trong công tác hướng dẫn sinh viên của cơ sở tiếp nhận, chỉ 17% giảng viên đánh giá cao. Điều này khiến chúng ta phải suy nghĩ về việc tăng cường gắn kết chặt chẽ thường xuyên giữa các trường đại học với các trường phổ thông, giúp các trường phổ thông nhận thức được rằng hướng dẫn, giúp đỡ giáo sinh là nhiệm vụ bắt buộc và cũng là cách chuẩn bị nguồn nhân lực chất lượng cao cho mình trong tương lai gần.

Về thủ tục hành chính, phần lớn cả giảng viên và sinh viên hài lòng với quy trình hướng dẫn thực tập, văn bản phục vụ công tác thực tập của Nhà trường.

Những phát hiện ban đầu của nghiên cứu này hy vọng sẽ đưa ra những gợi ý cho việc điều chỉnh hoạt động thực tập sư phạm tại ĐHNH - ĐHQGHN nhằm nâng cao hơn nữa hiệu quả của hoạt động đào tạo rất quan trọng và có ý nghĩa này.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Đình Quang Báo (2011). Các giải pháp nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên. *Đặc san Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 56(8), tr. 9-18.
- Trương Thị Bích (2011). Về sự gắn kết giữa trường đại học sư phạm với trường phổ thông trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên. *Tạp chí Giáo dục*, 248(1), tr. 29-31.
- Phạm Văn Chín (2010). Thực trạng và một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 53). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Biền Văn Minh (2010). Thực trạng và giải pháp đào tạo nghiệp vụ sư phạm ở các trường đại học sư phạm hiện nay trong xu thế hội nhập toàn cầu hóa. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 36-40). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Trần Quốc Tuấn (2010). Rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên sư phạm ở các trường đại học nước ta – Thực trạng, định hướng và giải pháp. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 59-65). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thu Tuấn (2010). Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nghiệp vụ cho sinh viên các trường đại học sư phạm. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 121-125). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thành Thi (2010). Từ “học” đến “hành” và “Tập” - Khoảng cách cần phải rút ngắn trong đào tạo giáo viên. *Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội* (tr. 260-263). Hà Nội: Đại học Sư phạm Hà Nội.

Tiếng Anh

- Cheung, H. (2006). The Measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Casey, M. B. & Howson, P. (1993). Educating pre-service students based on a problem-centered

approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 361-369.

- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lesson for exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1997-1/mentoring.html>.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: a cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Hanson, D., & Harrington, M. (1976). *From college to classroom*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in an holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37(1), 41-58.
- Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*, 27(14), 1723-1739.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1310-1320.
- Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management, *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Smith, K., & Lev-Ari. L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23–27.

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience initial teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 19(5).

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89–99.

TEACHING PRACTICUM ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES - VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI FROM THE TEACHERS' AND STUDENTS' PERSPECTIVES

Nguyen Thuy Lan

*Academic Affairs Department, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Practicum is always an important and indispensable component in a training program in general and a foreign language teacher education program in particular. Through this activity, students will be able to put their acquired knowledge into practice, thereby shortening the gap of “apprenticeship” of young graduates. To assess the appropriateness of the current teaching practicum at the University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU), the study has conducted a survey with 30 teachers and 100 students. The initial results show that in terms of practicum duration and implementation time, most teachers required that the duration should be increased because 06 weeks was not enough for students to practice and learn from experience. However, most students believed that the current internship was reasonable in the final semester of the training program. Concerning the time of starting the internship, the majority of teachers said that students should start their internship in the last semester when they had sufficient foreign language skills and pedagogical skills; students conversely preferred to practice earlier. In terms of skills and knowledge that need to be equipped for students, all participants agreed that the training of soft skills should be added. In terms of the highschools that receive student teachers, most participants believed that those should be selected by the university; however, the schools' level of support and effectiveness in guiding students were not highly appreciated. The initial findings of this study may serve as suggestions for the continuous revision and improved facilitation of the teaching practicum activities at ULIS-VNU to achieve the goals of training prospective student-teachers.

Keywords: practicum activities, training program, foreign language education program