

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN: VIỄN CẢNH QUỐC TẾ

• NGUYỄN THANH HOÀN

Đại học Sư phạm Hà Nội

Năm 1995 có xấp xỉ 46 triệu giáo viên (GV) tiểu học và trung học trong các hệ thống giáo dục (GD) chính quy trên thế giới trong đó trên 3 triệu thuộc hệ thống GD chính quy Hoa Kỳ và Canada.

Trong đào tạo giáo viên (ĐTGV), đào tạo ban đầu trên toàn thế giới có 5 đặc điểm chính, tất cả đều là những yếu tố quyết định về những vấn đề chính sau đây: tuyển sinh, chương trình đào tạo, cơ cấu, công tác quản lý nhà nước, việc công nhận bằng cấp và hệ chuẩn. Bài viết này chỉ đề cập một số trong những đặc điểm đó.

I. Công tác tuyển sinh

Một trong những đặc điểm quan trọng nhất của công tác ĐTGV là những tiêu chí và quy trình mà theo đó các thí sinh được lựa chọn hoặc tuyển chọn vào học các chương trình và các cơ sở GD. Không giống như một số nghề khác, nghề dạy học thường thiếu thí sinh vào các trường và chương trình đào tạo. Do vậy, nghề dạy học thường không có đặc quyền chọn những người có năng lực nhất trong số những người xin theo học. Vấn đề của một hệ thống đào tạo giáo viên, trước hết, phải đảm bảo đủ số lượng học sinh tốt nghiệp để đáp ứng được nhu cầu của nghề dạy học và hai là, phải thu hút được đủ thí sinh vào nghề dạy học trong sự cạnh tranh với các nghề khác.

Thời gian đào tạo cho những thí sinh vào nghề giảng dạy là bao nhiêu? Những kinh nghiệm bên ngoài nhà trường phổ thông có giá trị tới mức nào đối với những giáo viên tương lai? Nếu cầu đối với những thí sinh đủ năng lực vào học các chương trình ĐTGV lớn hơn khả năng cung thì liệu có những năng lực lựa chọn nào đáp ứng được nhu cầu đó? Đó là một số trong những vấn đề mà nhiều nước phải đối mặt trong nỗ lực tuyển chọn thí sinh vào nghề dạy học. Những nhân tố ảnh hưởng tới công tác tuyển sinh gồm: vị trí của nghề dạy học trong xã hội; sự cung và cầu đối với GV và các nguồn lực kinh tế cho hệ thống ĐTGV.

Một ví dụ về vị trí của nghề ảnh hưởng tới công tác tuyển sinh có thể thấy ở Thái Lan. Năm 1996 người ta kể rằng địa vị thấp kém của nghề dạy học ở Thái Lan đã làm nản lòng nhiều người có năng lực vào nghề dạy học và ngay cả những người đã vào nghề cũng rất ít người nghiêm túc

tâm huyết với nghề để trở thành GV giỏi. Do đó, đối với Thái Lan điều quan trọng là cần cải thiện vị trí của nghề dạy học và có những chính sách khuyến khích cho những người tham gia vào nghề dạy học.

Raymond Bolam đã chỉ ra rằng cơ cấu của nghề dạy học cũng có ảnh hưởng lớn. Chẳng hạn, ở Anh, một hiệu trưởng có thể nhận lương cao gấp 4 lần so với GV mới vào nghề, trong khi đó ở Tây Ban Nha, lương của hiệu trưởng chỉ cao hơn các đồng nghiệp một chút. Có lẽ ở Tây Ban Nha, những thí sinh được khích lệ bởi tương lai phát triển kinh tế ít có mong muốn vào nghề dạy học so với những thí sinh ở Anh khi những thứ khác tương đương nhau.

Một khía cạnh quan trọng khác của công tác tuyển sinh có liên quan tới số năm GD học đường của những thí sinh bước vào các trường sư phạm. Trong khi ở hầu hết các nước phát triển việc hoàn thành đầy đủ 11 hoặc 12 năm học là một đòi hỏi bình thường thì đó lại là một đòi hỏi không thực tế ở một nước không có đủ sức đào tạo đủ số lượng những học sinh tốt nghiệp đáp ứng được nhu cầu của đất nước đối với GV. Tới cuối thế kỉ 20, ở các nước Trung và Nam Á như Afghanistan, Pakistan, Ấn Độ, Sri Lanka, Bangladesh và Nepal, số năm học phổ thông trung bình cần có trước khi bước vào nghề dạy học là 10,7. Ở các nước Đông Nam Á như Thái Lan, Malaysia, Singapore, Indonesia và Philippines, chỉ số này là 10,5 năm trong khi ở các nước châu Mỹ La Tinh như Brazil, Chile, Cuba, Peru, Venezuela, and Colombia chỉ số này là 9,3 năm. Còn ở các nước châu Phi như Algeria, Ghana, Nigeria, Bờ biển Ngà, Morocco, and Kenya, chỉ số này là 9,6 năm.

Điều đó không có nghĩa là những tiêu chuẩn duy nhất được chấp nhận để vào nghề dạy học là số năm GD học đường ở phổ thông hay mức độ kết quả học tập. Ở một số nước, thí sinh được tuyển vào sư phạm không cần học xong trung học toàn phần, chỉ cần có kinh nghiệm trong nhiều loại hoạt động ngoài hệ thống GD chính quy như việc làm, sự phát triển cộng đồng và động cơ muốn trở thành GV. Ví dụ ở Australia, các trường đại học như Sydney thường dành cho những thí sinh đó những chương trình được thiết kế riêng nhằm tranh thủ những điểm mạnh của họ.



II. Cơ cấu

Hầu hết các hệ thống ĐTGV đều đào tạo trong các tình huống trực tiếp cho SV đang theo học ở các cơ sở đại học. Tuy nhiên, nhiều GV trên thế giới được đào tạo sâu từng phần thông qua đào tạo từ xa. Bắt đầu từ gần cuối những năm 1950, cách tiếp cận đào tạo này gồm cả những dịch vụ qua thư (Hàm thụ) để cung cấp học liệu cho học viên ở xa cơ sở đào tạo và học viên gửi lại bài tập được giao. Những thành phần đào tạo theo mô hình này được bổ sung bằng phụ đạo tại các trung tâm đóng tại địa phương có đủ lượng học viên cần thiết. Trong một số dịp, GV phụ đạo (tutor) có thể gặp và trao đổi với học viên theo nhóm hoặc cá nhân. Đôi khi học viên có thể tới các trường phổ thông tại nơi cư trú. Ở những nước phát triển, học viên có thể học qua điện thoại được trường đào tạo phát qua vệ tinh hoặc qua cáp trên đất liền. Hai trường đại học của Úc là New England và Queensland đã đi đầu trong việc thực hiện cách tiếp cận ĐTGV từ xa. Nhờ những tiến bộ của kĩ thuật điện tử và với việc đưa máy tính cá nhân và thư điện tử vào sử dụng mà quá trình đào tạo này nhanh hơn và hiệu quả hơn. Đào tạo từ xa là một cách tiếp cận tương đối rẻ tiền và rất hữu ích với những địa phương thưa dân và khoảng cách xã, huyện xa nhau.

Thời gian của các chương trình ĐTGV rất khác nhau giữa các hệ thống đào tạo, song thường từ 1 năm tới 4 hoặc 5 năm. Khoảng thời lượng này hiện đang được thực hiện ở nhiều nước và dường như không phụ thuộc trình độ phát triển kinh tế của các nước. Trong số những nước đang phát triển ở châu Phi như Algeria, Ghana, Nigeria, Bờ biển Ngà, Morocco, và Kenya, thời lượng đào tạo vào năm 1990 kéo dài từ 1 đến 5 năm. Ở Úc, những thí sinh được tuyển đã hoàn thành đại học 3-4 năm và đã có bằng cử nhân thì chỉ học thêm 1 năm để hoàn thành khóa học về nghề dạy học trong khi hầu hết những người khác lại chọn vào thẳng nghề dạy học ngay sau khi hoàn thành trung học phổ thông và sau đó học 4 năm để có bằng cử nhân sư phạm.

Nhân tố cơ bản này cũng là nền tảng cho việc đào tạo chuyên ngành. Đôi khi những hệ thống đào tạo cũng cố gắng bù đắp cho học sinh không hoàn thành GD trung học toàn cấp bằng cách thêm thời lượng vào chương trình đào tạo để cung cấp những kiến thức và kĩ năng bị thiếu hụt. Tuy nhiên, điều này có thể sẽ làm tăng chi phí cho công tác ĐTGV tới mức quá đắt (nên bị cấm).

Một trong những vấn đề chủ yếu đang còn được tranh cãi gay gắt trong giai đoạn đào tạo ban đầu ở những nước đã phát triển những năm

cuối thế kỉ 20 là liệu những bộ phận chuyên ngành của chương trình đào tạo có nên được cung cấp đồng thời với những bộ phận kiến thức mang tính học thuật hay không hay cung cấp liên tục (consecutive) cho giáo sinh. Điều người ta chấp nhận rộng rãi là nên thực hiện các chương trình đồng thời.

Đặc biệt, được tranh cãi nhiều trong suốt những năm 1970, 1980 và 1990 là mối quan hệ giữa các trường thực hiện các chương trình ĐTGV với các trường phổ thông đang sắp đón nhận giáo sinh. Theo truyền thống, các trường phổ thông cung cấp kinh nghiệm nghề nghiệp trong suốt thời gian thực tập kéo dài tới 3-4 tuần một năm. Tuy nhiên, vai trò của những trường này trong đào tạo ban đầu nhìn chung đã trở nên lớn hơn trong suốt mấy thập kỉ qua. Trong một số trường hợp, trường phổ thông là trung tâm của chương trình đào tạo với những giáo sinh đang dựa vào trường phổ thông hơn là dựa vào các trường đại học hay cao đẳng.

Các loại cơ sở thực hiện chương trình ĐTGV ban đầu cũng khác nhau giữa nước này với nước khác. Ở một số nơi, công tác ĐTGV, đặc biệt là ở tiểu học, được thực hiện ở các trường công hoặc tư chuyên ngành thường được gọi là trường đại học hay cao đẳng sư phạm. Ở những nước khác, việc ĐTGV được thực hiện ở các trường đa ngành (multipurpose institutions hoặc polytechnics). Đó là những trường đại học tập trung đào tạo cho nhiều ngành nghề khác nhau như các dịch vụ trợ y (paramedical services), trị liệu nghề nghiệp, hay báo chí. Trong những năm 1990 cả Anh và Úc đều cấu trúc lại hệ thống GD đại học của mình theo hướng này để các tất cả các trường trở thành các trường đại học mới hoặc là các trường đại học hiện nay có bổ sung thêm những thành phần đào tạo mới.

Tất cả những trường này đều hoạt động chung với các trường mầm non, tiểu học và trung học – những cơ sở thường cung cấp kinh nghiệm giảng dạy thực hành cho giáo sinh sư phạm.

III. Chương trình đào tạo

Giáo sinh cần học những gì để trở thành những GV hiệu quả trong những môi trường mà họ sẽ được sử dụng? Đó là câu hỏi cơ bản nhất trong tất cả các câu hỏi có thể được đặt ra trong công tác ĐTGV. Chương trình đào tạo ban đầu thường có 5 thành phần: GD học đại cương, các môn học chuyên gia (specialist subjects), tìm hiểu cơ sở GD, tìm hiểu chuyên ngành, thực tập kể cả giảng dạy thực tế.

Chương trình GD đại cương cố gắng đảm bảo rằng giáo sinh có một cơ sở đúng đắn về những kiến thức, thái độ và giá trị nổi bật của các

nền văn hoá mà họ sắp giảng dạy.

Môn tìm hiểu đại cương về lịch sử, nghệ thuật, khoa học, toán, triết học, đạo đức, chính phủ, tâm lí học và xã hội học là những bộ phận cấu thành chung của thành phần này.

Những môn chuyên gia gồm những tìm hiểu về chiều sâu giúp cho giáo sinh có đủ khả năng dạy những phạm vi kiến thức cụ thể như: Văn học và xoá mù chữ, ngôn ngữ, lịch sử, địa lí, lịch sử, toán, khoa học, khoa học quốc nội, GD thể chất và nghệ thuật công nghiệp... Giáo sinh chuẩn bị dạy ở các trường cơ sở thường có khả năng dạy một phạm vi nội dung rộng lớn hơn trong khi GV sau cấp cơ sở thường được chuyên nghiệp hoá hơn.

Các môn tìm hiểu cơ sở GD gồm tìm hiểu lịch sử tư tưởng GD, những nguyên tắc dạy và học, sự trưởng thành và phát triển người, GD học so sánh và xã hội học GD. Chương trình và các môn giảng dạy có những bài học về những nguyên tắc và thực tiễn của công tác kế hoạch hoá, cung cấp và đánh giá những kinh nghiệm học cho giáo sinh, gồm cả những vấn đề như lập trình, kĩ năng quản lí lớp học, xây dựng bài kiểm tra, dạy học cá thể hoá, phương pháp dạy nhóm nhỏ, dạy học trong phòng thí nghiệm, kĩ thuật học hợp tác.

Ở một số nước, người ta tránh phân biệt giữa học lí thuyết và ứng dụng vì họ cho rằng học lí thuyết ít thích hợp với học sinh mới vào trừ phi những lí thuyết được xem là nảy sinh từ thực tế và cần phải cố gắng lồng ghép cả hai loại trên. Điều này được chứng minh rõ nhất ở Anh vào năm 1992 khi phần nội dung của công tác ĐTGV quá nặng về lí thuyết. Kenneth Clarke, lúc bấy giờ là Quốc vụ khanh phụ trách công tác giáo dục đã công bố 80% số chương trình ĐTGV trung học cần phải "dựa vào nhà trường". Ở Bắc Mỹ, Bruce Joyce và Beverly Showers, cùng với những người khác, đã kêu gọi trường phổ thông phải đóng vai trò trung tâm hơn nữa trong công tác ĐTGV. Năm 1991 một lời phàn nàn tương tự về việc quá nặng lí thuyết trong chương trình ĐTGV cũng được Andrea B. Rugh và các cộng sự của ông báo cáo về Pakistan và Linda A. Dove cũng có báo cáo tương tự về Papua New Guinea năm 1986.

Ở một số nước, vai trò của GV lớn hơn ở các nước khác và chương trình ĐTGV do đó cũng được điều chỉnh lại. Năm 1991, Beatrice Avalos mô tả tình hình ở Tanzania và Papua New Guinea như là những ví dụ bổ ích về những rủi ro mà các nước phải đối mặt trong việc mở rộng chương trình đào tạo. Ở Tanzania, người ta vẫn tin rằng GD cần phải đào tạo ra những công dân biết dựa vào sức mình là chính. Trường phổ

thông phải là trường cộng đồng trau dồi thói quen lao động xã hội chủ nghĩa và biết tự lực về tài chính. Sự tham gia của cộng đồng vào các hoạt động của nhà trường được khuyến khích. Theo đuổi những mục này đòi hỏi phải mở rộng chương trình ĐTGV, đồng thời chương trình phải được rút ngắn lại để đào tạo những học sinh tốt nghiệp nhanh hơn. Hậu quả của những thay đổi này là chương trình đào tạo đã trở nên quá tải và tập trung vào nội dung mà ít có thời gian dành cho những phân thực hành.

Cung cấp kinh nghiệm giảng dạy trong những tình huống thực tế của nhà trường (thực tập) là một trong những nhiệm vụ khó khăn nhất cho những nhà kế hoạch hoá công tác ĐTGV. Theo truyền thống, trong môi trường cấp tiểu học, giáo sinh được đặt vào vị trí là một GV phổ thông tình nguyện trong một thời gian nhất định và sẽ được giao bài để thiết kế, chuẩn bị và trình bày dưới sự hướng dẫn của GV có kinh nghiệm. Các trường đại học thường bổ nhiệm một trong những cán bộ giảng dạy giám sát quá trình này (cán bộ hướng dẫn thực tập) và người đó phải thăm và quan sát giáo sinh trong một số dịp và có trách nhiệm báo cáo về sự tiến bộ của giáo sinh. Giáo sinh thường phải hoàn thành các bài tập khác cũng như những bài đòi hỏi dạy trực tiếp trên lớp.

Các tiếp cận truyền thống này đối với việc thực tập của GV bị chỉ trích do nó chống lại việc thu hẹp khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành trong khi lí thuyết và thực hành có thể được học một cách có hiệu quả hơn nếu tích hợp lại. Trong một số trường hợp, vấn đề này được tiếp cận bằng cách cố gắng biến các trường đại học hoặc cao đẳng sư phạm thành nơi cung cấp những kinh nghiệm học đường định hướng thực hành nhiều hơn. Trong ba thập kỉ cuối của thế kỉ 20, người ta đã tìm kiếm cầu nối dưới hình thức mô phỏng như giảng dạy vi mô (microteaching). Giảng dạy vi mô thường diễn ra trong khuôn viên của các trường đại học, cao đẳng. Nó bao gồm những tình huống giảng dạy được giảm dần mà trong đó những bài giảng ngắn hơn bình thường sẽ được dạy cho những nhóm nhỏ sinh viên với số lượng hạn chế những kĩ năng dạy được thực hành để theo đuổi một số ít mục tiêu học tập. Thông thường, không gian giảng dạy được phát triển và xây dựng riêng cho môi trường giảng dạy vi mô. Những bài dạy được thu thành băng video để giáo sinh có thể xem bài giảng với sự tham vấn của các bạn học và của giám sát viên hoặc của GV hướng dẫn và sử dụng những thông tin phản hồi để soạn lại bài giảng.

Tuy nhiên, cũng có những mối lo ngại về mức độ mà các kĩ năng phát triển trong điều kiện



giảng dạy vì mô được chuyển giao cho những tình huống lớp học bình thường. Người ta lập luận rằng không có sự thay thế nào đủ cho sự trải nghiệm thực tế trong các lớp học bình thường và ít khi dựa vào giảng dạy vì mô với tư cách là sự thay thế hoàn chỉnh cho sự trải nghiệm thực trong lớp học. Thật vậy, một số hệ thống đã cố gắng biến sự trải nghiệm học đường thành một bộ phận trung tâm của công tác ĐTGV trong cái gọi là "ĐTGV dựa vào nhà trường" (bồi dưỡng GV tại chỗ) hoặc ít nhất là bằng cách kéo dài hơn nhiều thời gian trải nghiệm học đường ở một giai đoạn nào đó của chương trình ĐTGV. Một mô hình y học đôi khi có thể được áp dụng để giúp giáo sinh tiếp cận với giai đoạn cuối của chương trình đào tạo và trở thành những thực tập sinh gắn bó với nhà trường khoảng một học kì hay thậm chí một năm.

Các nhà phê bình thường cho rằng những kinh nghiệm nghề nghiệp thu được từ những cách tân như giảng dạy vì mô hay ĐTGV dựa vào năng lực quá chú trọng tới khía cạnh hành vi của công tác giảng dạy trên cơ sở tầm nhìn và suy ngẫm. Do vậy, người ta đã kêu gọi và chấp nhận những cách tiếp cận phản ánh (reflective approach). Khái niệm ĐTGV phản ánh (reflective teacher education) đã tạo ra rất nhiều tài liệu khảo cứu trong những năm 1980 và 1990. Năm 1998, Marvin Wideen và các đồng nghiệp của ông, sau khi rà soát, đánh giá lại công tác nghiên cứu về hiệu quả của những cách tân trong công tác ĐTGV, kể cả việc thực hành suy ngẫm, thấy rất khích lệ cho việc áp dụng của họ. Và ông kết luận rằng những cách tân đó có ít khả năng tác động tới những GV mới vào nghề trong những cơ cấu ĐTGV chung cuối thế kỉ 20.

IV. Thách thức

Người ta đã xác định được những thách thức lớn sau đây cho công tác đào tạo ban đầu ở thế kỉ 21 là:

1. Nâng cao vị thế của nghề dạy học lên một tầm có khả năng thu hút được những thí sinh hoặc ứng cử viên có năng lực nhất.

2. Khai thác những công nghệ đang phát triển nhanh để cung cấp cơ hội học tối đa cho giáo sinh, đặc biệt là những giáo sinh ở những vùng sâu, vùng xa và ở những nước đang phát triển, nơi không có khả năng cung cấp đủ những nguồn lực bình thường như thư viện,...

3. Khôi phục sự cân bằng tối ưu giữa lí thuyết và thực hành trong chương trình ĐTGV ở nhiều môi trường khác nhau.

4. Xây dựng cơ cấu và chương trình ĐTGV mà chúng tạo ra được những cân bằng tối ưu giữa các mặt trải nghiệm của con người về mặt học thuật, nhân văn, thẩm mỹ và đạo đức.

5. Thiết kế những nghiên cứu có chú ý tới nhiều nhân tố phức tạp đụng chạm tới quá trình ĐTGV để có sự hiểu tốt hơn cách mà giáo sinh học cách dạy trong vô số môi trường khác nhau mà họ đang sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHÍNH

1. Avalos, Beatrice. 1991. *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*. London: Commonwealth Secretariat.
2. Ben-Peretz, Miriam. 1995. "Curriculum of Teacher Education Programs." In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd edition, ed. Lorin W. Anderson. Oxford: Pergamon.
3. Bolam, Raymond. 1995. "Teacher Recruitment and Induction." In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd edition, ed. Lorin W. Anderson. Oxford: Pergamon.
4. E. Anne Williams. 1995. "An English Perspective on Change in Initial Teacher Education." *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 23:5 - 16.
5. Dove, Linda A. 1986. *Teachers and Teacher Education in Developing Countries*. London: Croom Helm.
6. Ghani, Zulkiple Abd. 1990. "Pre-service Teacher Education in Developing Countries." In *Teachers and Teaching in the Developing World*, ed. Val D. Rust and Per Dalin. New York: Garland.
7. Joyce, Bruce, and Showers, Beverly, 1995. *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal*, 2nd edition. New York: Longman.
8. Judge, Harry, et al., ed. 1994. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 4: *The University and the Teachers*: France, the United States, England. Wallingford, Eng.: Triangle Books.
9. Rugh, Andrea B.; Malik, Ahmed M.; and Farooq, R.A. 1991. *Bridges Report Series, No.8: Teaching Practices to Increase Student Achievement: Evidence from Pakistan*. Cambridge, MA: Harvard University.
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1998. *World Education Report: Teachers and Teaching in a Changing World*. Paris: UNESCO Publishing.
11. Wideen, Marvin; Mayer-Smith, Jolie; and Moon, Barbara, 1998. "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry". *Review of Educational Research* 68:130-178.

SUMMARY

The author in his article shows a complete landscape of teacher education in the world. He highlights some striking issues and problems in enrolment, curriculum of teacher education programs, training duration, state governance and especially some major challenges that the world is facing in teacher education.