

ĐÁNH GIÁ GIỜ DẠY THỰC TẬP SƯ PHẠM CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM - ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Nhận bài:
07 – 09 – 2019

Chấp nhận đăng:
06 – 10 – 2019

<http://jse.ued.udn.vn/>

Nguyễn Văn Thái

Tóm tắt: Mục đích của nghiên cứu này là đánh giá giờ dạy của các sinh viên (SV) ngành Cử nhân Sư phạm Địa lí - Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng theo các quy định về đánh giá giờ dạy đang áp dụng cho giáo viên phổ thông. Dữ liệu được thu thập từ một mẫu gồm giờ dạy của 15 SV khóa 2016 - 2020 tham gia thực tập tại các trường trung học ở Đà Nẵng. Nội dung và tiêu chí đánh giá giờ dạy theo hướng dẫn của công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH đã được sử dụng để đánh giá giờ dạy của SV trong môi trường dạy học thực tế. Kết quả cho thấy, giờ dạy của các SV được đánh giá chủ yếu nằm ở mức độ từ trung bình đến khá, thấp hơn mức độ đạt được do giáo viên hướng dẫn đánh giá. Những điểm mạnh và hạn chế được phát hiện qua nghiên cứu này cũng được phân tích để đưa ra các đề xuất, khuyến nghị đối với trường Đại học Sư phạm nhằm nâng cao năng lực giảng dạy cho SV, cũng như điều chỉnh quy định về đánh giá giờ dạy thực tập của họ.

Từ khóa: giáo sinh; thực tập sư phạm; kĩ năng dạy học; Địa lí; trung học phổ thông.

1. Giới thiệu

Dạy học là một quá trình nhiều mặt đòi hỏi ở giáo viên (GV) các kĩ năng đa dạng. Những kĩ năng như vậy được thể hiện xuyên suốt trong quá trình dạy học của họ, bắt đầu từ lập kế hoạch đến tổ chức các hoạt động học tập và đánh giá. Trong quá trình đó, GV là chất xúc tác chính, vai trò của họ có ý nghĩa quyết định đến hiệu quả học tập của học sinh (HS). GV thường áp dụng một loạt các kĩ năng trong quá trình xây dựng kế hoạch dạy học và dành nhiều thời gian để chuẩn bị các phương tiện hỗ trợ. GV cũng thường tham gia vào các hoạt động với vai trò tổ chức, tương tác với HS, kiểm soát và điều chỉnh các hoạt động học tập một cách hiệu quả. Điều đó bắt buộc GV phải có năng lực trong xây dựng kế hoạch dạy học và tổ chức các hoạt động học tập cho HS. Vì những lí do này, việc phân tích và đánh giá giờ dạy của họ cũng cần dựa trên quan điểm toàn diện.

Vấn đề sử dụng các phương pháp để đánh giá giờ dạy của GV trên thế giới từ lâu đã nhận được nhiều sự

quan tâm của các nhà nghiên cứu, các tổ chức đào tạo và bồi dưỡng GV. Điều này càng được thúc đẩy mạnh mẽ hơn sau khi có các nghiên cứu cho thấy rằng, khoảng 15% đến 25% sự khác biệt về thành tích học tập của HS có thể được gán cho công việc của người GV (Aaronson, Barrow, Sander, 2007; Brandsma & Knuver, 1989; Houtveen, Van de Grift, & Brokamp, 2014). Điều này liên quan đến các kĩ năng giảng dạy của họ trong quá trình dạy học. Kết quả là, một loạt các công cụ quan sát lớp học khác nhau dựa trên các nghiên cứu đã được phát triển và vận dụng vào việc đánh giá các kĩ năng giảng dạy của GV.

Ở nước ta, đánh giá giờ dạy của GV trong nhà trường phổ thông là một hoạt động sinh hoạt chuyên môn cơ bản. Gần đây, cùng với những nỗ lực lớn để đổi mới giáo dục, vấn đề sinh hoạt chuyên môn trong nhà trường phổ thông đã có nhiều thay đổi theo hướng tích cực từ khi có công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2014. Những cải cách như vậy bao gồm định hướng về các nội dung sinh hoạt chuyên môn tổ, nhóm về đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá HS nhằm nâng cao chất lượng sinh hoạt chuyên môn, trong đó có phân tích, rút kinh nghiệm bài

* Tác giả liên hệ

Nguyễn Văn Thái
Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng
Email: nvthai@ued.udn.vn

học. Điểm mới đáng chú ý là những định hướng cho mục đích chính của đánh giá giờ dạy có nhiều điểm tích cực, chúng bao gồm: (a) Giúp GV trung học tự đánh giá năng lực nghề nghiệp, từ đó xây dựng kế hoạch phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; (b) Đổi mới và nâng cao chất lượng sinh hoạt chuyên môn của tổ/nhóm chuyên môn các trường trung học thông qua dự giờ, phân tích và nghiên cứu bài học và (c) Giúp các cấp quản lý giáo dục làm căn cứ để đánh giá, xếp loại GV, trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng đội ngũ GV (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014). Quan trọng hơn, công văn này đã quy định các nội dung cơ bản kèm theo các tiêu chí (TC) đánh giá giờ dạy, tạo điều kiện để triển khai hoạt động này một cách thống nhất ở các trường trung học.

Trong bối cảnh đó, SV ngành Cử nhân Sư phạm Địa lí của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng vốn được đào tạo để trở thành GV Địa lí đã dần được trang bị các kiến thức và kỹ năng cơ bản để có thể đảm nhiệm công việc này. Đến thời điểm thực tập sư phạm lần thứ hai, SV ngành này đang tiến tới hoàn thành các học phần trong Chương trình đào tạo, đặc biệt là các học phần về phương pháp dạy học, thực hành dạy học tại trường Sư phạm được bố trí ở những học kỳ cuối. Như vậy, về mặt lí thuyết và xét ở góc độ chuyên môn, ở thời điểm này SV đã phải có năng lực giảng dạy cơ bản đáp ứng yêu cầu, có thể trực tiếp thực hiện các giờ dạy ở trường phổ thông.

Với cách tiếp cận như vậy, và với quan điểm xem thực tập sư phạm là cơ hội đầu tiên để đánh giá năng lực giảng dạy của SV sau quá trình đào tạo, nghiên cứu này tập trung vào việc đánh giá giờ dạy của các SV thực tập ngành Sư phạm Địa lí thông qua các giờ dạy của họ ở trường phổ thông theo các nội dung và TC áp dụng đối với các GV chính thức. Để đánh giá giờ dạy của các SV theo cách thức này, công cụ đánh giá được sử dụng dựa trên các nội dung và TC cơ bản theo công văn 5555/BGDĐT-GDTrH đã được cụ thể hóa bằng thang đánh giá và các phiếu đánh giá.

2. Cơ sở lí thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí thuyết

Dựa trên công văn hướng dẫn của Bộ Giáo dục

và Đào tạo số 5555/BGDĐT-GDTrH, các Sở Giáo dục và Đào tạo trong cả nước đã triển khai xây dựng thang đánh giá giờ dạy. Tuy nhiên, không có sự thống nhất giữa các đơn vị về mức điểm cho mỗi nội dung cũng như mỗi TC. Nghiên cứu này lựa chọn sử dụng khung đánh giá được phát triển khá chi tiết và được nhiều đơn vị áp dụng. Theo đó, khung lí thuyết đánh giá này phát triển trên cơ sở các nội dung được đánh giá với tổng cộng 12 TC đã được quy định với số điểm tổng cộng là 20 điểm, trong đó mức điểm cho mỗi nội dung và các TC cụ thể như sau:

(a) Kế hoạch bài học và tài liệu dạy học (6 điểm) trong đó: (1) Mức độ phù hợp của chuỗi hoạt động học với mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học được sử dụng; đảm bảo chính xác khoa học (1.5 điểm); (2) Mức độ rõ ràng của mục tiêu, nội dung, kĩ thuật tổ chức và sản phẩm cần đạt được của mỗi nhiệm vụ học tập (1.5 điểm); (3) Mức độ phù hợp của thiết bị dạy học được sử dụng để tổ chức các hoạt động học của HS (1,5 điểm) và (4) Mức độ hợp lí của phương án đánh giá trong quá trình tổ chức hoạt động học (1.5 điểm).

(b) Tổ chức hoạt động học cho HS (7 điểm), trong đó: (1) Mức độ sinh động, hấp dẫn HS của phương pháp và hình thức chuyển giao nhiệm vụ học tập (1.5 điểm); (2) Khả năng theo dõi, quan sát, bao quát, phát hiện kịp thời những khó khăn của HS (1.5 điểm); (3) Mức độ phù hợp, hiệu quả của các biện pháp hỗ trợ và khuyến khích HS hợp tác, giúp đỡ nhau khi thực hiện nhiệm vụ (2.0 điểm); (4) Mức độ hiệu quả hoạt động của GV trong việc tổng hợp, phân tích, đánh giá kết quả hoạt động và quá trình thảo luận của HS (2.0 điểm).

(c) Hoạt động học của HS (7 điểm), trong đó: (1) Khả năng tiếp nhận và sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ học tập của tất cả HS trong lớp (1.5 điểm); (2) Mức độ tích cực, chủ động, sáng tạo, hợp tác của HS trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập (2 điểm); (3) Mức độ tham gia tích cực của HS trong trình bày, trao đổi, thảo luận về kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập (2.0 điểm); (4) Mức độ đúng đắn, chính xác, phù hợp của các kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập của HS (1.5 điểm).

Trên cơ sở thang điểm dành cho các TC này, các phiếu đánh giá sử dụng thang đo mô tả với 3 cấp độ đã được phát triển để đo lường mức độ đạt được của các

TC. Đối với các TC có tổng điểm là 1.5 điểm, các mức độ đánh giá được quy định cụ thể là: Mức 1 (0.5 điểm), mức 2 (1.0 điểm) và mức 3 (1.5 điểm). Tương tự, đối với các tiêu chí có tổng điểm là 2.0 điểm, số điểm cho mỗi mức độ tương ứng lần lượt là 0.7 điểm, 1.4 điểm và 2.0 điểm. Điểm các TC sẽ được tổng hợp để có điểm các nội dung đánh giá. Sau đó, điểm các nội dung đánh giá tiếp tục được tổng hợp để có điểm đánh giá chung về giờ dạy của giáo sinh. Cuối cùng, điểm số này được sử dụng để xếp loại giờ dạy theo các mức như sau: (1) Giỏi: Từ 17 đến 20 điểm; (2) Khá: Từ 13 đến dưới 17 điểm; (3) Trung bình: Từ 10 đến dưới 13 điểm; (4) Yếu: dưới 10 điểm. Đối với mức “Giỏi”, yêu cầu không có TC nào dưới 1.0 điểm, mức “Khá” yêu cầu không có TC nào dưới 0.5 điểm. Nếu không đạt yêu cầu này thì giảm xuống một mức xếp loại liền kề.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Đối tượng và mẫu nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu này là 15 SV khóa tuyển sinh năm 2016, ngành Cử nhân Sư phạm Địa lí của trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng tham gia thực tập sư phạm 2 tại 7 trường trung học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng gồm: THPT Hòa Vang, THPT Phan Châu Trinh, THPT Thái Phiên, THPT Thanh Khê, THPT Nguyễn Thượng Hiền, THCS Tây Sơn, THCS Chu Văn An. Thời gian thực tập từ 09/9/2019 đến 24/11/2019. Các SV tham gia nghiên cứu này có điểm trung bình học tập năm thứ 3 đại học phân hóa từ mức xếp loại “Khá” đến “Xuất sắc”. Để tham gia thực tập sư phạm 2, các SV trước đó đã hoàn thành thực tập sư phạm 1. Các SV này cũng đã cơ bản hoàn thành các học phần trong Chương trình đào tạo Đại học, vì thế đã có những kiến thức, kỹ năng cơ bản về chuyên ngành và phương pháp giảng dạy. Trong nghiên cứu này, mỗi SV được đánh giá một trong số năm tiết dạy các em phải thực hiện theo quy định thực tập sư phạm của Trường Đại học Sư phạm.

2.2.2. Phương pháp thu thập dữ liệu

Phân tích kế hoạch dạy học của SV là phương pháp chính được sử dụng để thu thập minh chứng đánh giá kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học. Các phân tích dựa trên kế hoạch dạy học cho phép đánh giá được mức độ phù hợp hoặc rõ ràng của các cấu phần mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, cũng như yêu cầu về sản phẩm và cách thức đánh giá HS. Phương pháp này cũng

được sử dụng để hỗ trợ cho phương pháp quan sát được tiến hành tiếp sau đó. Từ các phân tích kế hoạch dạy học của SV có thể nắm bắt những hoạt động dự kiến, cung cấp bức tranh tổng thể về tiết học sẽ diễn ra, từ đó có sự định hướng và chuẩn bị về cách thức quan sát, đo lường các TC thể hiện thông qua hoạt động trên lớp học một cách hiệu quả.

Cùng với đó, quan sát giờ dạy của SV là phương pháp quan trọng nhất được sử dụng để thu thập các thông tin về tổ chức các hoạt động học cho HS và hoạt động học của HS. Phương pháp này được tiến hành thông qua dự giờ trên lớp, tiến hành quan sát chủ động và trực tiếp giờ dạy của các SV. Các giờ dạy cũng được quay video để phân tích và nghiên cứu thêm sau khi tiết học kết thúc. Phương pháp này còn được sử dụng để phát hiện sự “lệch pha” giữa các thiết kế trong kế hoạch dạy học và thực hành giảng dạy trên lớp của SV. Công cụ sử dụng để quan sát giờ dạy là phiếu đánh giá theo TC được thiết kế theo nội dung và TC được đề cập trong phần cơ sở lý thuyết với mỗi TC thiết kế 3 mức độ đo theo hướng tăng lên về mức độ đạt được.

2.2.3. Phân tích dữ liệu

Các TC đánh giá giờ dạy ban đầu được đánh dấu bằng mức độ trong phiếu đánh giá theo TC, sau đó được quy đổi ra điểm số tương ứng với mức độ đó. Kế tiếp, điểm của từng nội dung được tính toán dựa trên điểm tổng của các TC thuộc nội dung đó để đưa ra các đánh giá, phân tích đơn lẻ. Điểm số cuối cùng được tổng hợp dựa trên cơ sở điểm tổng của các nội dung đánh giá. Dữ liệu này chính là kết quả đánh giá tổng hợp giờ dạy của SV để từ đó đối chiếu với thang phân loại giờ dạy và tiến hành xếp loại. Để có kết quả thống kê cuối cùng, Excel đã được sử dụng để kết hợp dữ liệu và thực hiện các tính toán điểm số từ phiếu đánh giá các TC. Excel cũng cung cấp các phương tiện để xây dựng các biểu đồ cần thiết. Ngoài ra, phần mềm SPSS 20.0 đã được sử dụng đối với nhiệm vụ phức tạp hơn như sử dụng để phân tích tương quan.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Kết quả đánh giá theo các nội dung và tiêu chí đánh giá giờ dạy

Kết quả đánh giá theo các nội dung và TC cho thấy, giờ dạy được đánh giá của SV chủ yếu nằm ở hai mức đầu của thang đánh giá cho mỗi TC và có sự phân hóa

khá rõ giữa các nhóm nội dung. Có tổng cộng 95 lượt đánh giá mức 2 đối với 12 TC đánh giá giờ dạy của 15 SV. Đây cũng là số lượt đánh giá cao nhất. Tiếp đến là số lượt đánh giá ở mức 1 với 61 lượt. Số lượt đánh giá đạt mức 3 (mức cao nhất) thấp hơn hẳn các mức đánh giá khác với 24 lượt đánh giá (Bảng 1):

Bảng 1. Số SV đạt các mức độ đánh giá theo các tiêu chí đánh giá giờ dạy

Nội dung đánh giá	TC	Mức độ đánh giá		
		Mức 1	Mức 2	Mức 3
Kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học	TC 1	4	10	1
	TC 2	4	11	0
	TC 3	1	2	12
	TC 4	4	11	0
Tổ chức hoạt động học cho HS	TC 5	6	7	2
	TC 6	2	11	2
	TC 7	8	6	1
	TC 8	8	6	1
Hoạt động học của HS	TC 9	6	7	2
	TC 10	10	4	1
	TC 11	8	6	1
	TC 12	0	14	1
Tổng số		61	95	24

Đối với nội dung đánh giá “Kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học”, sau khi tổng hợp điểm từ 4 TC đầu tiên cho thấy, điểm số nội dung này giao động từ 2.5 điểm đến 5.0 điểm. Điểm trung bình của tất cả các SV ở nội dung đánh giá này là 4.07 điểm, so với mức cao nhất có thể đạt được là 6 điểm. Trong đó, điểm các TC của nội dung này cũng có sự phân hóa khá rõ. TC có điểm đánh giá trung bình đạt được cao nhất là TC3 (1.4 điểm), đây cũng là TC có số lượt SV đạt được mức 3 cao nhất. TC2 và TC4 có điểm đánh giá trung bình đạt được bằng nhau và thấp nhất (0.87 điểm). Đây cũng là hai TC duy nhất trong tất cả các TC đánh giá không có bất kì SV nào được đánh giá đạt mức 3 (Bảng 1).

Kết quả đánh giá này phản ánh đúng những gì thu

thập được thông qua nghiên cứu kế hoạch dạy học của SV. Việc xác định phương tiện dạy học cần thiết được hầu hết SV thực hiện tốt trong quá trình chuẩn bị bài dạy. Trong khi đó, SV gặp khó khăn khi xác định mục tiêu dạy học, chẳng hạn như việc diễn đạt mục tiêu thiếu động từ hoặc động từ không phù hợp, yêu cầu về sản phẩm của các hoạt động không rõ ràng, cụ thể. Kế hoạch dạy học của SV cũng không cho thấy sự chú trọng phát triển các đánh giá trên lớp và thông qua các hoạt động. Có chăng đó chỉ là một phần đánh giá sử dụng chủ yếu câu hỏi củng cố theo hướng hỏi nhớ lại những phần kiến thức đã học trong bài.

Đối với nội dung đánh giá “Tổ chức hoạt động học cho HS”, điểm trung bình các TC đánh giá của nội dung này là 4.0 điểm. Thấp hơn khá nhiều so với mức điểm tối đa có thể đạt được là 7.0 điểm. Nhìn chung, hầu hết các TC đánh giá của nội dung này đều được đánh giá ở mức 1 và mức 2. Trong đó, các TC gồm TC 5, TC 7 và TC 8 có số lượng mức đánh giá là mức 1 (thấp nhất) là nhiều nhất. Chỉ có một vài SV có TC của nội dung này đạt được mức 3. Điều này cho thấy khả năng tổ chức hoạt động cho HS trong dạy học của HS còn nhiều hạn chế. Trong thực tế khi quan sát việc tổ chức hoạt động học cho HS của SV trên lớp thấy rằng, những hạn chế lớn nhất nằm ở các kĩ năng hỗ trợ HS giải quyết nhiệm vụ, khả năng phân tích, đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ của HS, cũng như khả năng làm chủ và thay đổi kích thích trong lớp học.

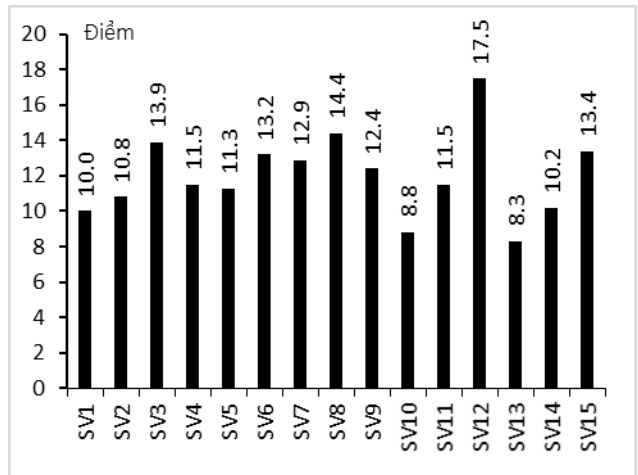
Bảng 1 cũng cho thấy, nội dung “Hoạt động học của HS” cũng có mức đánh giá cho các TC chủ yếu nằm ở mức 1 và mức 2 nhiều nhất trong số 3 nội dung đánh giá. Vì thế, đây là nội dung có điểm đánh giá trung bình thấp nhất ($\bar{X} = 3.94$). Trong đó, các TC gồm TC 9, TC 10 và TC 11 có mức đánh giá thấp nhất (mức 1) là nhiều nhất, riêng TC 12 không có SV nào bị đánh giá ở mức thấp nhất. Nội dung này cũng chỉ có một vài SV có TC được đánh giá ở mức cao nhất (mức 3). Qua quan sát thực tế có thể thấy nguyên nhân xuất phát dẫn đến điểm đánh giá cho các TC của nội dung này thấp là do sự không rõ ràng của giáo sinh trong việc giao nhiệm vụ cho HS. Điều này dẫn đến nhiều HS đã không hiểu và vì thế không sẵn sàng để giải quyết chúng. Hệ quả là, các nhiệm vụ mà SV đặt ra thường ít khi nhận được sự hưởng ứng của số đông HS trong lớp. Trong khi số ít còn lại có sự tham gia tích cực hơn thì lại không thể

hiện được khả năng chủ động, sáng tạo vì những nhiệm vụ được giao tương đối đơn giản, chỉ cần dựa trên nguồn tư liệu chính là sách giáo khoa cũng đã có thể để giải quyết được. Năng lực hợp tác của HS trong giải quyết nhiệm vụ do SV tổ chức cũng là một hạn chế. Điều này xảy ra phổ biến trong các hoạt động mà ở đó SV sử dụng phương pháp thảo luận nhóm (phương pháp được xem là điểm nhấn của hầu hết kế hoạch dạy học của SV) và nhiều HS thì không quan tâm và xem như mình “ở ngoài cuộc” trong các hoạt động được yêu cầu phải có sự trao đổi, tương tác này. Có thể thấy, những hạn chế này như là hệ quả theo dây chuyền khi mà trước đó việc xây dựng kế hoạch dạy học và tổ chức hoạt động học cho HS như đã phân tích ở trên vốn đã cho thấy nhiều hạn chế.

Ở một khía cạnh khác, khi đi sâu phân tích tương quan giữa điểm các nội dung đánh giá với nhau cũng cho thấy các kết quả đáng chú ý. Điểm nội dung đánh giá thứ nhất đều không có tương quan với điểm nội dung đánh giá thứ hai và thứ ba. Trong khi đó, điểm nội dung đánh giá thứ hai và điểm nội dung đánh giá thứ ba lại có tương quan rất lớn ($r = 0.748$) và có ý nghĩa ($p = 0.01$). Điều này có nghĩa là một SV có “kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học” được chuẩn bị tốt chưa chắc sẽ “tổ chức hoạt động học cho HS” tốt và “hoạt động học của HS” do SV đó tổ chức cũng chưa chắc đã có hiệu quả. Trong khi đó, những SV “tổ chức hoạt động học cho HS” tốt thì “hoạt động học của HS” có khả năng cao là sẽ tốt. Điều này có thể giải thích do khi triển khai hoạt động trên lớp, vì nhiều nguyên nhân, trong đó có hạn chế về khả năng tương tác trực tiếp cộng với áp lực về mặt tâm lý dẫn đến SV đã không thực hiện, thực hiện không đúng hoặc không hiệu quả các kế hoạch như đã dự kiến trước đó.

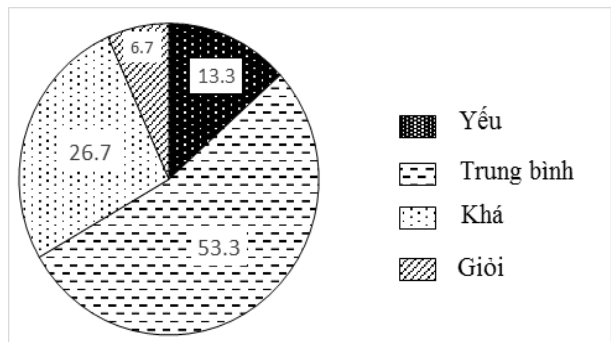
3.2. Kết quả đánh giá tổng hợp giờ dạy

Nhìn chung, giờ dạy của các SV đạt được mức đánh giá thấp trên thang xếp loại. Điểm trung bình giờ dạy của tất cả các SV đạt được là tương đối thấp ($\bar{X} = 12$), nằm ở mức “Trung bình” trong thang xếp loại giờ dạy. Độ lệch chuẩn lớn ($S = 2.27$) cũng cho thấy điểm giờ dạy của các SV có sự phân hóa (Hình 1).



Hình 1. Điểm đánh giá tổng hợp giờ dạy của mỗi SV

Hình 1 cho thấy, điểm đánh giá giờ dạy của SV giao động từ mức 8.3 điểm đến 17.5 điểm. Tức là giao động từ mức “Yếu” đến mức “Giỏi” trong thang xếp loại giờ dạy. Nếu so sánh với điểm số trung bình giờ dạy của tất cả các SV thì chỉ có 05 SV cao hơn điểm trung bình, các SV còn lại có điểm thấp hơn mức này. Khi quy điểm giờ dạy các SV đạt được về các mức độ của thang xếp loại và tính theo tỉ lệ có thể thấy sự phân hóa rõ rệt giữa các mức độ (Hình 2):



Hình 2. Tỉ lệ các mức xếp loại giờ dạy của SV

Hình 2 cho thấy, hơn một nửa số SV có giờ dạy được đánh giá ở mức “Trung bình” (53.3%), đây là mức xếp loại giờ dạy có nhiều SV đạt được nhất (8 SV). Kế tiếp đó là mức “Khá” có 26.7% số SV đạt mức xếp loại này (4 SV). Đáng chú ý là có giờ dạy của 2 SV (chiếm 13.3%) chỉ được đánh giá ở mức “Yếu”, mức thấp nhất trong thang xếp loại, trong khi chỉ có duy nhất 1 SV có giờ dạy được xếp loại ở mức cao nhất là “Giỏi”, chỉ chiếm 6.7% tổng số giờ dạy.

Giờ dạy của SV được xếp loại ở mức “Trung bình”

và “Yếu” có tổng tỉ lệ chiếm ưu thế so với loại “Khá và “Giỏi” cho thấy năng lực giảng dạy của các SV nhìn chung vẫn còn hạn chế, thấp so với kì vọng đặt ra trong thang đánh giá dành cho GV đã vào nghề. Điều này một phần có thể thấy do các SV chưa có kinh nghiệm trong thực hành dạy học ở môi trường phổ thông vốn đòi hỏi khả năng vận dụng tổng hợp nhiều kiến thức, kĩ năng và sự tương tác hiệu quả trong bối cảnh dạy học năng động. Nhưng quan trọng hơn, nó cũng cho thấy những lỗ hổng trong việc trang bị kiến thức, kĩ năng trong quá trình học tập của SV. Những lỗ hổng này một phần xuất phát từ quá trình học tập của bản thân SV. Nhưng một phần cũng xuất phát từ Chương trình đào tạo khi chưa chú trọng nhiều đến việc thực hành các kiến thức kĩ năng cho SV trong quá trình việc học tập trên giảng đường Đại học. Cùng với đó, thực tế dự giờ các tiết học của SV cho thấy, rất nhiều trường hợp SV không nắm chắc kiến thức hoặc có một số trường hợp còn thiếu kiến thức căn bản, do đó không tự tin, sáng tạo trong giảng dạy, không tương tác được với HS mà chủ yếu dạy học theo hướng cung cấp kiến thức một cách rập khuôn, nhiều SV còn cho thấy sự áp lực trong giờ lên lớp của mình. Ngoài ra, việc học một vài học phần còn lại về phương pháp giảng dạy song song với thời điểm đi thực tập cũng làm cho ý nghĩa của các học phần này đối với thực tập sư phạm là không nhiều, đây là lí do liên quan đến kế hoạch đào tạo ở trường Đại học.

Cũng chính vì thế, GV hướng dẫn của các SV thường không áp dụng thang đánh giá này, hoặc họ cho điểm các TC theo cách ít khắt khe hơn. Điều này dẫn đến mức độ đạt được của các giờ dạy của SV do GV hướng dẫn đánh giá thường cao hơn, chủ yếu là ở mức khá và giỏi. Mặc dù vậy, khi phân tích tương quan giữa điểm đánh giá được thực hiện trong nghiên cứu này và điểm đánh giá của GV hướng dẫn về giờ dạy của các SV đã tìm thấy một mối tương quan thuận ở mức nhỏ ($r = 0.16$) và có ý nghĩa ($p = 0.002$). Đây là một tín hiệu tích cực, cho thấy dù dựa trên cách tiếp cận đánh giá khác nhau nhưng chúng đều có cơ sở nhất định.

Ở một khía cạnh khác, các phân tích đã tìm thấy một mối tương quan thuận ở mức trung bình ($r = 0.46$) nhưng có ý nghĩa ($p = 0.001$) giữa kết quả đánh giá giờ dạy theo nghiên cứu này và kết quả học tập tổng hợp năm thứ ba ở trường Đại học của các SV. Điều này cho thấy, năng lực học tập của SV ở trường Đại học có ảnh

hưởng đến năng lực giảng dạy của họ ở trường phổ thông, theo đó, những SV có kết quả học tập ở trường Đại học tốt có xu hướng giảng dạy tốt hơn.

3.3. Một số đề xuất, khuyến nghị

Năng lực giảng dạy của SV là một trong những kết quả đầu ra của chương trình đào tạo. Vì thế, những hạn chế được phát hiện và mô tả thông qua nghiên cứu này, đặc biệt là các “lỗ hổng” về kĩ năng giảng dạy trên lớp có thể xem là những gợi ý tốt đối với công tác rà soát, điều chỉnh chương trình, kế hoạch đào tạo. Để SV có đầy đủ các kĩ năng khi tham gia giảng dạy ở trường trung học, việc hoàn thành các học phần về phương pháp dạy học, đánh giá trong dạy học và thực hành dạy học ở trường sư phạm là điều cần thiết, thay vì sắp xếp học các học phần này cùng lúc với thực tập sư phạm như hiện nay. Điều này có thể làm được nếu thực hiện song song việc điều chỉnh kế hoạch đào tạo theo hướng đưa thực tập sư phạm xuống học kì cuối, cùng với sắp xếp một số học phần phương pháp dạy học lên học kì trước. Từ đó, việc hình thành và phát triển kiến thức, kĩ năng giảng dạy cho SV sẽ được thực hiện một cách liên tục, theo hướng từ các kĩ năng đơn giản, riêng lẻ cho đến các kĩ năng phức tạp và hoàn thiện.

Quan trọng hơn, việc điều chỉnh kế hoạch đào tạo phải làm cơ sở để nâng cao hiệu quả, chất lượng giảng dạy các học phần trong Chương trình đào tạo, đặc biệt là các học phần thuộc nhóm nghiệp vụ sư phạm ở trường Đại học. Trước hết, cần tăng cường thời lượng thực hành đối với các học phần thuộc nhóm môn học này. Bởi trong Chương trình đào tạo hiện nay, chỉ có học phần “thực hành dạy học” là có thời lượng cho SV thực hành tập giảng, còn lại các học phần khác chỉ mới dừng lại ở các tiết học lí thuyết. Tiếp sau đó, khi thời lượng thực hành của các học phần nghiệp vụ sư phạm được tăng lên, cần tạo điều kiện cho SV luyện tập và thực hành nhiều hơn, kĩ lưỡng hơn các kĩ năng giảng dạy trong các bối cảnh gần với thực tế dạy học ở trường trung học. Trong đó, cần tập trung vào các kĩ năng giảng dạy trên lớp, bao gồm các kĩ năng quan trọng như đặt câu hỏi, thay đổi kích thích trong lớp học, thu hút sự chú ý của HS và kĩ năng xử lí các tình huống sư phạm. Đây chính là cơ sở để SV tự tin hơn khi bước vào môi trường giảng dạy thực tế.

Đối với việc đánh giá giờ dạy của SV thực tập, nghiên cứu này cũng nhận thấy các tiêu chuẩn đánh giá,

xếp loại giờ dạy theo quy định hiện hành của Trường Đại học Sư phạm vẫn còn khá khác biệt so với những gì GV phổ thông được đánh giá trong quá trình công tác của họ. Mặc dù khó có thể đánh giá giờ dạy của SV thực tập bằng thang đo áp dụng cho GV chính thức, vì SV vẫn đang trong quá trình đào tạo để phát triển và hoàn thiện năng lực giảng dạy, mà trong quá trình đó, có thể xem thực tập sư phạm như là mảnh ghép sau cùng. Tuy vậy, việc tiếp cận để phát triển một khung đánh giá dựa trên các nội dung và TC này là rất quan trọng. Điều này không chỉ có ý nghĩa đối với SV khi nó giúp các em tiếp cận với những yêu cầu nghề nghiệp thật sự để hiểu rõ những gì mình cần hoàn thiện cho nghề nghiệp tương lai. Nó còn hữu ích với việc đánh giá của GV hướng dẫn ở trường phổ thông khi họ đã khá quen thuộc với các nội dung và TC đánh giá này. Quan trọng hơn, điều này cũng sẽ có tác động trở lại đối với việc điều chỉnh Chương trình đào tạo ở trường Sư phạm nhằm gắn liền với các yêu cầu nghề nghiệp thực tế ở trường phổ thông, vốn là bản chất của quá trình đổi mới giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực đang được chú trọng hiện nay.

Một khung đánh giá được xây dựng theo hướng đề xuất nói trên cần tiệm cận với các nội dung và TC được áp dụng cho GV phổ thông nhưng có thể điều chỉnh theo hướng linh hoạt hơn về mức độ đánh giá đối với các TC và thang xếp loại. Chẳng hạn, phiếu đánh giá các TC nên được phát triển theo hướng sử dụng 5 mức độ đánh giá thay vì 3 mức độ, vốn tạo ra nhiều sự phân vân đối với GV khi họ bắt đầu nghĩ về lựa chọn mức chấm điểm nào. Bởi vì, khi sử dụng số lượng mức xếp loại ít sẽ dẫn đến chênh lệch mức điểm số lớn giữa mỗi mức, từ đó mỗi quyết định nhỏ của GV có thể dẫn đến sự nâng lên hay hạ xuống dễ dàng một bậc xếp loại cuối cùng của giờ dạy. Mỗi mức độ đạt được đối với các TC cũng nên sử dụng khoảng điểm để đánh giá thay vì điểm số cố định. Ví dụ, nếu một TC đạt mức 1, thay vì được tính 0.5 điểm có thể tính bằng khoảng điểm từ 0 đến 0.5 để GV có nhiều cơ hội lựa chọn hơn khi đánh giá. Điều này cũng làm cho các TC được đánh giá có sự phân hóa hơn và kết quả cuối cùng của quá trình này cũng có mức độ chính xác cao hơn. Cùng với đó, các mức độ đo đối với mỗi TC nên được mô tả một cách rõ ràng hơn để GV có thể dễ dàng hiểu và sử dụng khi tìm kiếm minh chứng trong bối cảnh quan sát lớp học có sự hạn hẹp về thời gian. Sau cùng, còn có một sự lựa chọn khác có thể cân nhắc, đó là thực hiện thêm một sự điều chỉnh đối

với thang xếp loại giờ dạy của SV thực tập theo hướng giảm điểm xếp loại theo các mức độ yêu cầu thấp hơn so với GV chính thức. Chẳng hạn, thay vì đạt mức điểm từ 17 đến 20 mới xếp loại giờ dạy “Giỏi” thì có thể điều chỉnh mức này thành từ 15 đến 20 điểm. Điều chỉnh này tạo nên một bước đệm chuyển tiếp với ý nghĩa SV còn phải tiếp tục phát triển, hoàn thiện năng lực giảng dạy của mình để trở thành GV chính thức, và khi đó họ sẽ được đánh giá bằng những yêu cầu cao hơn.

4. Kết luận

Thử nghiệm đánh giá giờ dạy của SV ngành Cử nhân Sư phạm Địa lí của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng theo các nội dung và TC dùng cho GV chính thức cho thấy năng lực giảng dạy của các SV còn hạn chế. Xếp loại đánh giá giờ dạy chủ yếu nằm trong mức độ từ trung bình đến khá, thấp hơn nhưng có tương quan thuận với đánh giá của GV hướng dẫn chuyên môn ở trường phổ thông thực hiện. Trong đó, các nội dung đánh giá về “tổ chức hoạt động học cho HS” và “hoạt động học của HS” nhận được mức điểm trung bình thấp hơn so với nội dung đánh giá về “kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học”. Nghiên cứu này cũng đã không tìm thấy tương quan giữa điểm nội dung “kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học” với điểm số hai nội dung đánh giá còn lại. Từ đó, nghiên cứu này cũng đi đến khuyến nghị rằng, các nội dung và TC đánh giá giờ dạy của SV thực tập của Trường Đại học Sư phạm cần thay đổi để tiếp cận với các nội dung và TC đánh giá theo quy định hiện đang được áp dụng ở các trường trung học, nhưng các phiếu đánh giá và thang xếp loại giờ dạy nên được điều chỉnh theo hướng linh hoạt và khoa học hơn để phù hợp với đối tượng đánh giá là SV thực tập.

Tài liệu tham khảo

- [1] Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95-135.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng*, Hà Nội.
- [3] Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M.,

- & Brokamp, S. K. (2014). Fluent reading in special elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 555-569.
- [4] Sở Giáo dục và Đào tạo Đà Nẵng (2016). *Công văn số 2930 về việc ban hành phiếu đánh giá, xếp loại giờ dạy ở bậc trung học*, Đà Nẵng.
- [5] Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng (2018). *Quy định thực tập Sư phạm hệ chính quy đào tạo theo tín chỉ theo mô hình trường thực hành sư phạm vệ tinh*, Đà Nẵng.
- [6] Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nam (2016). *Công văn số 945/SGDDT-GDTrH về việc ban hành phiếu đánh giá, xếp loại giờ dạy ở bậc trung học*, Hà Nam.
- [7] Van de Grift, W. J. C. M., et al. (2019). Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 4, 455-486.

ASSESSMENT OF PRACTICE TEACHING CLASSES OF STUDENTS FROM THE UNIVERSITY OF DANANG - UNIVERSITY OF SCIENCE AND EDUCATION

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the teaching hours of the trainee teachers of Faculty of Geography - The University of Danang - University of Science and Education according to the regulations on assessment of teaching hours applied to high school teachers. The data was collected from a sample of teaching time of 15 trainee teachers from Faculty of Geography course 2016 - 2020, who participated in internship at high schools in Da Nang. Contents and criteria for evaluating teaching hours under(in accordance with) the guidance of Official Letter No. 5555/BGDĐT-GDTrH have been used to evaluate teaching hours of interns in the actual teaching environment. The result shows that, in general, the teaching time of the interns is evaluated mostly in the range from average to fair, lower than the level evaluated by instructors. The strength and (weakness) limitations discovered through this study are also analyzed and taken into consideration to make suggestions and recommendations for The University of Science and Education in order to improve the teaching capacity of students, as well as adjust the regulations on assessing their internship hours.

Key words: trainee teachers; Pedagogical practice; teaching skills; Geography; high school.