

ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ ĐÀO TẠO TỪ MÔ HÌNH “HỖ TRỢ HỌC TẬP TRONG SINH VIÊN”

Nguyễn Thị Tươi*, Lê Thị Phương Uyên**

Đào tạo giáo viên tiếng Pháp tại Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh chú trọng phát triển năng lực nghề nghiệp thông qua các học phần thực hành. Với mô hình thực nghiệm “Hỗ trợ học tập trong sinh viên”, nhóm nghiên cứu mong muốn tạo thêm cơ hội thực hành nghề nghiệp thực tế cho sinh viên sư phạm ngoài hai kỳ thực tập tại trường phổ thông. Sau bảy tuần thực hiện, chúng tôi ghi nhận tiến bộ về kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp của sinh viên được hướng dẫn cũng như chuyển biến tích cực về nhận thức và năng lực nghề của sinh viên hướng dẫn.

Từ khóa: hỗ trợ học tập, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, người hỗ trợ, người được hỗ trợ, tự đào tạo.

French language teacher training at Ho Chi Minh City University of Education focuses on improving professional capacity through practice modules. With a “Student learning support” scheme, the authors expect to create more opportunities of highly pragmatic professional practice for pedagogic students besides two internship periods at high schools. After seven weeks of implementation, improvements in tutees’ linguistic skills and communication skills as well as positive transformation in the tutors’ perception and professional capacity were recorded.

Keywords: learning support, pedagogy professional training, tutor, tutee, self-training.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục Việt Nam những năm gần đây có nhiều chuyển biến tích cực, đặc biệt trong bối cảnh *Chương trình giáo dục phổ thông mới 2018* được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Do vậy, việc đào tạo năng lực nghề nghiệp cho giáo viên đáp ứng nhu cầu đổi mới về năng lực nghề nghiệp là một trong những mục tiêu trọng tâm khi xây dựng chương trình đào tạo¹ tại Trường Đại học Sư phạm thành phố

Hồ Chí Minh (ĐHSP Tp. HCM). Trong chương trình đó, các học phần nghề nghiệp được thiết kế gồm ba nhóm chính: nhóm *Cơ sở chung* (9 tín chỉ), nhóm *Nghề nghiệp chuyên ngành* (19 tín chỉ) và nhóm *Thực hành nghề nghiệp* (10 tín chỉ). Nhóm *Thực hành nghề nghiệp* gồm học phần *Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên* (2 tín chỉ) do các khoa chuyên môn giảng dạy và hai học phần *Thực tập sư phạm 1* (5 tuần – 2 tín chỉ) và *Thực tập sư phạm 2* (10 tuần – 6 tín chỉ) được triển khai ở các trường phổ thông từ mầm non đến cấp 3 tùy theo đặc thù chuyên môn của từng khoa.

* TS., ** ThS., Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Email: tuoint@hcmue.edu.vn

¹ Chương trình đào tạo giáo viên được thiết kế trong 8 học kỳ.

Tại Khoa tiếng Pháp, việc thực hành kỹ năng giảng dạy không chỉ giới hạn ở các

học phần *Thực hành nghề nghiệp* mà còn được thực hiện xuyên suốt thông qua các học phần *Nghề nghiệp chuyên ngành*². Nhiều hoạt động dạy học dành cho sinh viên năm nhất³ gặp khó khăn trong quá trình học tập đã được thực hiện trong khuôn khổ các học phần *Xây dựng kỹ năng giảng dạy*⁴ và *Phân tích tác nghiệp*⁵. Qua đó, sinh viên có cơ hội giảng tập hay làm việc với đối tượng người học có nhu cầu thực sự.

Từ năm học 2018-2019, chúng tôi đã thử nghiệm mô hình *Hỗ trợ học tập trong sinh viên*. Để có cơ sở xây dựng mô hình, chúng tôi đã tìm hiểu nguồn gốc và sự phát triển của loại hình học tập này; đúc kết các yếu tố làm nên sự thành công cho mô hình đã thực hiện ở Pháp (Lafont & cộng sự, 2003), Bỉ (Romainville & Lepage, 2009), Canada (Myre & David, 2015). Sau đây là tổng quan lịch sử về mô hình học tập này.

Hỗ trợ học tập (HTHT) đã tồn tại trong hệ thống giáo dục từ thời cổ đại Hy Lạp và La Mã dưới hình thức học sinh lớn kèm cặp cho học sinh nhỏ tuổi hơn. Có thể kể đến tầm quan trọng của các chương trình HTHT được thực hiện trong nhà trường Anh quốc và Ấn Độ vào cuối thế kỷ 18

đầu thế kỷ 19 nhằm đáp ứng sự thiếu hụt giáo viên so với số lượng học sinh bùng nổ lúc bấy giờ (Bossaert, 2007). Đến nửa cuối thế kỷ 19, việc tổ chức HTHT đã giảm dần do sự gia tăng giáo viên và tính chuyên nghiệp trong giảng dạy phát triển mạnh. Tuy nhiên, HTHT lại xuất hiện ở Mỹ vào thập niên 60 của thế kỷ trước. Vẫn giữ phương châm “truyền đạt là cách để học thêm lần nữa kiến thức đã biết”, các chương trình HTHT trong nhà trường còn giúp học sinh tìm lại động lực học tập và củng cố kiến thức đã học để chuẩn bị cho bậc học cao hơn. Tiên phong cho mô hình này là Mỹ, Anh và Israel. Hơn 20 năm gần đây, tại Pháp, Bỉ, Hà Lan mô hình này không những được áp dụng trong đào tạo giáo viên (Frollo, Raso, 2016) mà còn đào tạo các ngành nghề khác (Gonnin, Mathey-Pierre, 1996; Wittorski, 1996).

Ngày nay, HTHT được áp dụng khá phổ biến trong các trường đại học ở Pháp, Bỉ, Canada và Mỹ. Đây là một hình thức dạy kèm hoàn toàn miễn phí dành cho sinh viên năm nhất do các sinh viên có nhiều kinh nghiệm trong học tập phụ trách, các sinh viên này sẽ hướng dẫn, đồng hành và hỗ trợ các tân sinh viên về kiến thức và phương pháp giúp họ có thể hòa nhập môi trường mới và thành công trong học tập ngay từ những ngày đầu trên ghế giảng đường. Thời gian hỗ trợ có thể kéo dài suốt năm đầu tiên của bậc đại học (Bossaert, tr. 9).

Khái niệm “hỗ trợ học tập” được dịch từ thuật ngữ “*tutorat*” trong tiếng Pháp, hay “*tutoring*” trong tiếng Anh. Thuật ngữ

² Gồm các học phần *Lý luận dạy và học ngoại ngữ*, *Phương pháp dạy và học tiếng Pháp*, *Phương pháp quan sát dự giờ*, *Xây dựng kỹ năng giảng dạy*, *Kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn tiếng Pháp*, *Phân tích tác nghiệp*, *Thiết kế công cụ đánh giá*.

³ Đa số là những sinh viên chưa từng học tiếng Pháp trước khi vào khoa.

⁴ Được học ở học kỳ 5 của chương trình đào tạo.

⁵ Được học ở học kỳ 7.

này mang tính tổng quát dùng để diễn đạt các tình huống thực hành sư phạm. Có nguồn gốc từ tiếng La-tinh, “*tutorat*” có nghĩa là hoạt động “bảo vệ” (“*protéger*”), “quan tâm” (“*s’occuper de*”), “chăm sóc” (“*prendre soin de*”) một đối tượng có khả năng hạn chế hơn. Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, Baudrit (2000, tr.125) cho rằng người thực hiện hoạt động *bảo vệ-quan tâm-chăm sóc* có vai trò giúp đỡ, động viên, tư vấn, hỗ trợ người nhỏ tuổi và ít kinh nghiệm hơn mình về học tập. Và do vậy hoạt động có tên gọi *hỗ trợ học tập*. Dù ở bậc đào tạo nào, từ tiểu học đến đại học, khái niệm HTHT được dùng trong trường hợp có một học sinh/sinh viên hỗ trợ cá nhân hoặc nhóm học sinh/sinh viên trong học tập. Chúng tôi lần lượt gọi hai đối tượng này là *người hỗ trợ* và *người được hỗ trợ*. Đây cũng là hai đối tượng nghiên cứu chính của chúng tôi.

Quan hệ tương hỗ giữa người hỗ trợ và người được hỗ trợ là gì? Đó là mối quan hệ đồng đẳng, cả hai đều có vị trí ngang nhau về mặt xã hội, nghĩa là người hỗ trợ và người được hỗ trợ đều đang trong quá trình học tập, họ có thể học cùng hoặc khác trường, nói cách khác đây là hoạt động người học hỗ trợ người học. Tuy nhiên để đảm nhiệm tốt vai trò của mình, người hỗ trợ thường được chọn dựa trên các tiêu chí về tuổi, kiến thức tổng quát, kinh nghiệm và năng lực học tập. Thật vậy, người hỗ trợ cần có những khả năng vượt trội hơn người được hỗ trợ về nội dung sẽ hướng dẫn (Annoot, 2001). Quan điểm này đi ngược với Sarbin (1976, trích bởi

Baudrit, *ibid.*) khi ông cho rằng người hỗ trợ chỉ cần có thiện chí giúp đỡ, có thái độ ân cần, chấp nhận những hạn chế nơi người được hỗ trợ chứ không cần năng lực chuyên môn. Thậm chí, người hỗ trợ có thể là một học sinh/sinh viên có học lực kém miễn là họ có thể hướng dẫn (nghĩa là đã học qua nội dung sẽ hướng dẫn) và sẵn sàng hỗ trợ.

Quan điểm của Sarbin tuy gây tranh cãi nhưng mở ra nhiều hướng nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục về hình thức hỗ trợ học tập, điển hình là công trình của Madden và các cộng sự (1993, trích bởi Baudrit, *ibid.*, tr.126). Thông qua chương trình *Success for all* dành cho học sinh sống tại những vùng có điều kiện khó khăn, các nhà nghiên cứu người Mỹ đã tổ chức hoạt động hỗ trợ học tập dưới hình thức *một kèm một* nhằm nâng cao khả năng đọc hiểu của học sinh. Theo đó, trong lớp học, ngoài giáo viên phụ trách chính, sẽ có một người hỗ trợ riêng cho những học sinh nhập học muộn. Người này có thể là sinh viên, phụ huynh hoặc nhân viên của một tổ chức bất kỳ. Như vậy ngoài yếu tố về tuổi và khả năng đọc hiểu văn bản tốt hơn học sinh nhỏ tuổi, người hỗ trợ trong trường hợp này không cần có năng lực giảng dạy, nghĩa là không cần được đào tạo về mặt sư phạm.

Nếu định nghĩa của Baudrit và Sarbin về HTHT cho thấy kiến thức được truyền tải theo chiều dọc từ người hỗ trợ đến người được hỗ trợ thì Lepage & Romainville (2009, tr.13), lại cho rằng HTHT là “một tình huống sư phạm mang

tính kèm cặp cá nhân, theo đó hai đối tượng tham gia có thể học hỏi lẫn nhau dù cả hai không phải là chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục”. Hai tác giả đã chứng minh bất cứ mô hình sư phạm nào hội đủ bốn tiêu chí sau sẽ được xem là HTHT, đó là tính cá nhân (*accompagnement individualisé*), tính học hỏi (*apprentissage mutuel*), tính không chuyên (*acteurs “non professionnels”*), tính ảnh hưởng (*“ressort d’identification”*) (*ibid*, tr.13-14). Mô hình mang tính cá nhân vì được tổ chức dưới hình thức *một kèm một* hoặc trong nhóm nhỏ 2-3 học sinh. Trong quá trình thực hiện, cả hai bên tham gia đều có cơ hội học hỏi lẫn nhau về mặt kiến thức, kỹ năng thông qua những trao đổi trực tiếp. Tuy “giảng dạy” cho nhau một cách không chính thức nhưng người hỗ trợ và người được hỗ trợ không được xem là những người có nghề vì tính chuyên nghiệp chưa được thể hiện rõ. Cuối cùng, năng lực chuyên môn và thái độ học tập nghiêm túc của người hỗ trợ sẽ ảnh hưởng tích cực đến người được hỗ trợ sau thời gian làm việc chung.

Tại Việt Nam, Trường Đại học Greenwich thuộc tổ chức giáo dục FPT là nơi duy nhất áp dụng mô hình HTHT cho sinh viên thông qua hình thức sinh hoạt câu lạc bộ (Teaching Assistance) với mục tiêu giúp sinh viên qua môn và cải thiện tình hình học tập. Tuy nhiên, chúng tôi vẫn chưa thấy mô hình này xuất hiện trong các trường đào tạo giáo viên.

Nghiên cứu thực nghiệm mô hình HTHT với mong muốn tìm một giải pháp để tăng cường hiệu quả trong giảng dạy

các học phần nghề nghiệp của khoa tiếng Pháp, chúng tôi nhắm đến hai mục tiêu: thứ nhất, tạo thêm nhiều cơ hội thực hành nghề nghiệp mang tính thực tế, học đi đôi với hành; thứ hai, hỗ trợ quá trình hình thành năng lực “tự đào tạo” cho sinh viên sư phạm. Trong tương lai, chúng tôi hy vọng kết quả của việc nghiên cứu xây dựng mô hình HTHT sẽ được ứng dụng rộng rãi không chỉ trong đào tạo giáo viên ở các khoa chuyên ngữ mà còn ở bất kỳ khoa nào ở Trường ĐHSPTp. HCM nói riêng và các trường đại học ở Việt Nam nói chung.

Chúng tôi đặt ra hai câu hỏi nghiên cứu:

- 1) Mô hình *Hỗ trợ học tập* góp phần rèn luyện những năng lực gì cho các đối tượng tham gia?
- 2) Những điều kiện ràng buộc nào để việc tổ chức thực hiện mô hình đạt hiệu quả?

Sau đây chúng tôi sẽ trình bày mô hình HTHT thực nghiệm trong đề tài nghiên cứu của chúng tôi tại Trường ĐHSPTp. HCM.

2. Thực nghiệm mô hình HTHT

2.1. Nguyên tắc xây dựng mô hình

Với định hướng cung cấp kiến thức về tổ chức hoạt động dạy-học và vận dụng được kiến thức đó để thực hành rèn luyện các năng lực sư phạm cơ bản cũng như năng lực xử lý tình huống trong lớp học, khi triển khai mô hình chúng tôi dựa trên các nguyên tắc sau:

- *Lập hợp đồng dạy-học và hợp đồng sư phạm (Brousseau, 1980)*

Hợp đồng được thiết lập giữa các bên liên quan, bao gồm: thỏa thuận giữa giảng viên với NHT; giảng viên với NDHT và giữa NHT và NDHT. Những thỏa thuận này nhằm đảm bảo các bên sẽ tuân thủ các tiến trình sư phạm đã được thống nhất với nhau; đảm bảo các quy định về giờ, vai trò, mối quan hệ, quyền lợi và nghĩa vụ, v.v. của các bên trong các buổi hỗ trợ.

Hai hợp đồng *dạy-học* và *sư phạm* được chúng tôi gửi đến NHT và NDHT như sau:

1. Về phía Giảng viên

- soạn thảo nội dung chương trình, kế hoạch thực hiện; chuẩn bị phòng học; huy động người học, người dạy;

- phân công người dạy vào các nhóm kỹ năng dựa trên năng lực cá nhân;

- chuẩn bị giáo án cho từng kỹ năng hỗ trợ; trao đổi và hỗ trợ người dạy về mặt chuyên môn.

2. Về phía NHT: - hỗ trợ học tập theo sự điều phối của giảng viên dựa trên nhu cầu thực tế của người học;

- đảm bảo nội dung đề nghị trong giáo án. Có thể sử dụng phương pháp gợi ý trong giáo án hoặc áp dụng phương pháp riêng nếu thấy có hiệu quả cho người học;

- chỉ sử dụng tài liệu đã đề nghị trong giáo án. Nếu có soạn thêm tài liệu, phải có sự đồng ý của giảng viên;

- đảm bảo thực hiện đúng ngày, giờ đã đăng ký;

- thống nhất kế hoạch làm việc trong cả nhóm, chia sẻ thông tin kịp thời, phối

hợp với nhau khi thực hiện nhằm tránh trùng lặp.

3. Về phía NDHT:

- đảm bảo thực hiện đúng ngày, giờ đã đăng ký. Nếu có thay đổi, cần báo ngay với giảng viên phụ trách;

- có mặt đúng giờ, làm bài tập đầy đủ;

- thể hiện sự tôn trọng đối với người hướng dẫn.

- *Dạy học phân hóa (Przesmycki, 1991)*

Các nhóm sinh viên được hỗ trợ thành lập theo nhóm từ 2 đến 3 người và được kèm theo nhịp học của từng người. Điều này giúp NHT có thể linh hoạt trong việc điều chỉnh lượng kiến thức một cách phù hợp nhất theo nhịp học của từng cá nhân NDHT.

- *Học qua thực hành (Zakharthouk, 2019)*

Với mục tiêu tạo môi trường mới cho NHT thực hành nghiệp vụ sư phạm ngay tại trường đại học, chúng tôi hướng dẫn cho NHT tham gia ngay từ khâu chuẩn bị các nội dung và công cụ để hỗ trợ như tổng hợp các chủ điểm lời nói trong giáo trình tiếng Pháp mà khoa tiếng Pháp đang sử dụng cho năm nhất; chọn lọc bài tập thực hành cho các kỹ năng (Ngữ âm, Ngữ pháp, Nói, Viết) và làm thẻ dạy Ngữ pháp, Ngữ âm.

Về mặt chuyên môn, chúng tôi thiết kế giáo án cho từng tuần và từng kỹ năng riêng biệt bao gồm Từ vựng, Ngữ pháp, Ngữ âm, Nói và Viết. Giáo án có tiến trình

sự phạm và hướng dẫn cụ thể về mặt phương pháp cho từng hoạt động. Như vậy, chúng tôi đã soạn tất cả 20 giáo án cho năm kỹ năng nêu trên. Toàn bộ nội dung hỗ trợ rèn luyện cho sinh viên đều dựa theo nội dung hai học phần thực hành tiếng là *Nghe-Nói cơ sở* và *Đọc-Viết cơ sở* với giáo trình đang sử dụng là bộ sách *Tout va bien !* trình độ 1. NHT sử dụng giáo án và tiến trình có sẵn nhưng được linh động đề xuất điều chỉnh.

Về mặt quản lý, chúng tôi thiết kế các phiếu đăng ký các buổi học, phiếu theo dõi chuyên cần và ghi nhận thái độ học tập của NĐHT. Chúng tôi cũng tổ chức để NHT được làm việc theo năm nhóm kỹ năng (nhóm Từ vựng, nhóm Ngữ pháp, nhóm Ngữ âm, nhóm Nói và nhóm Viết) nhằm tăng tính hỗ trợ và học hỏi lẫn nhau. Như vậy, NHT đã có thêm môi trường thực tế để vận dụng kiến thức, kỹ năng để thực hành giảng dạy.

Trong quá trình thực hiện, chúng tôi luôn có mặt. Sự hiện diện của chúng tôi, một mặt giúp cho hoạt động diễn ra nghiêm túc; mặt khác sẵn sàng giải đáp cho NHT khi có vấn đề về chuyên môn. Sau mỗi buổi, chúng tôi cho NHT trao đổi/báo cáo ngay tình hình thực hiện, nêu thuận lợi, khó khăn gặp phải, phân tích các thao tác sự phạm, xử lý tình huống và các đề xuất sự phạm nếu có.

2.2. Triển khai mô hình

Trên cơ sở lý thuyết đã trình bày ở trên, chúng tôi tiến hành xây dựng kế hoạch thực hiện mô hình *Hỗ trợ học tập* cho sinh viên với mục tiêu hướng dẫn phương pháp rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng

giao tiếp tiếng Pháp trình độ A1 theo chuẩn năng lực ngoại ngữ chung châu Âu. Sau khi khảo sát về nhu cầu người học, cùng với điều kiện nhân lực hiện có, chúng tôi đã chọn triển khai mô hình gồm năm kỹ năng Ngữ pháp, Từ vựng, Ngữ âm, diễn đạt Nói và diễn đạt Viết.

* Thời gian và địa điểm thực hiện:

Mô hình được thực hiện tại cơ sở đào tạo chính của trường, tọa lạc tại đường An Dương Vương – quận 5, gồm 2 đợt: Đợt 1 - ba tuần (3 buổi/tuần, 2 ca/buổi, 90 phút/ca) cho bốn kỹ năng Từ vựng, Ngữ pháp, diễn đạt Nói và diễn đạt Viết; Đợt 2 – bốn tuần (2 buổi/tuần, 120 phút/buổi) cho hai kỹ năng Ngữ âm và Ngữ pháp.

* Đối tượng tham gia

- Người được hỗ trợ (NĐHT): 19 sinh viên khối D1 bao gồm 18 người thuộc năm 1 (khóa 44) và 1 người thuộc năm 2 (khóa 43).

- Người hỗ trợ (NHT): 27 sinh viên năm 2-3-4 (14 người khóa 41, 6 người khóa 42 và 7 người khóa 43).

2.3. Đánh giá hoạt động hỗ trợ

Để đánh giá hiệu quả hay tác động của hoạt động hỗ trợ học tập lên hai đối tượng NHT và NĐHT, chúng tôi đã thực hiện 3 bước: *Bước 1*: Lấy ý kiến phản hồi từ phía NĐHT bằng phiếu khảo sát; *Bước 2*: Lấy ý kiến phản hồi từ phía NHT khi tiến hành tổng kết hoạt động và *Bước 3*: Phỏng vấn NHT sau khi sinh viên hoàn thành đợt thực tập sự phạm tại các trường phổ thông.

Với 3 bước đánh giá này chúng tôi thu được các dữ liệu sau đây:

- 14 phiếu trả lời khảo sát của NĐHT, được mã hóa từ NĐHT1 đến NĐHT14. Có 5 NĐHT vắng mặt vào buổi tổng kết.

- 27 phiếu trả lời khảo sát của NHT, được mã hóa từ NHT1 đến NHT27.

- 8 trả lời phỏng vấn khoảng 20 phút của 1 NHT thuộc K42 và 7 NHT thuộc K43.

- 1 bản ghi chép các trao đổi kéo dài 150 phút giữa chúng tôi và 20 NHT. Bản ghi chép này được thực hiện trong buổi tổng kết Đợt 1, ngay sau khi NHT trả lời phiếu khảo sát dưới dạng “phân tích tác nghiệp” nhằm giúp NHT có dịp trao đổi trực tiếp với nhau, cùng nhau chia sẻ kinh nghiệm cũng như phân tích những tình huống có vấn đề, những khó khăn gặp phải trong quá trình thực hiện hoạt động. Mỗi NHT đều được nêu nhận định hay vấn đề mình quan tâm.

3. Phân tích dữ liệu và kết quả nghiên cứu

3.1. Phương pháp phân tích dữ liệu

Chúng tôi tiến hành xử lý các dữ liệu có được và phân tích theo hai hướng định lượng và định tính. Phân tích định lượng được chúng tôi áp dụng cho nhóm các câu hỏi đóng trong các phiếu khảo sát. Việc áp dụng phương pháp phân tích ngôn bản

theo chủ đề nhằm xác định các thông tin thu được theo hướng các câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra. Chúng tôi dựa vào phương pháp phân tích quy nạp của Miles và Huberman (2003), Blais và Martineau (2006) để tiến hành phân tích.

Một mặt dựa vào bảng thống kê dữ liệu thô, mặt khác dựa vào các nội dung chính của các bảng hỏi, chúng tôi tìm kiếm những thông tin liên quan và phân loại theo hai chủ thể của nghiên cứu là NHT và NĐHT theo các chủ đề sau:

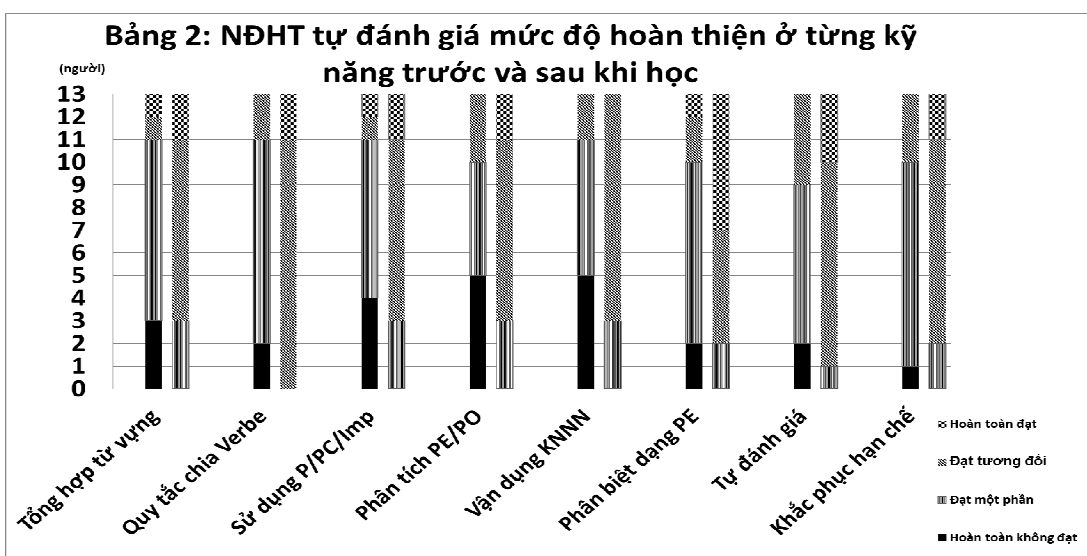
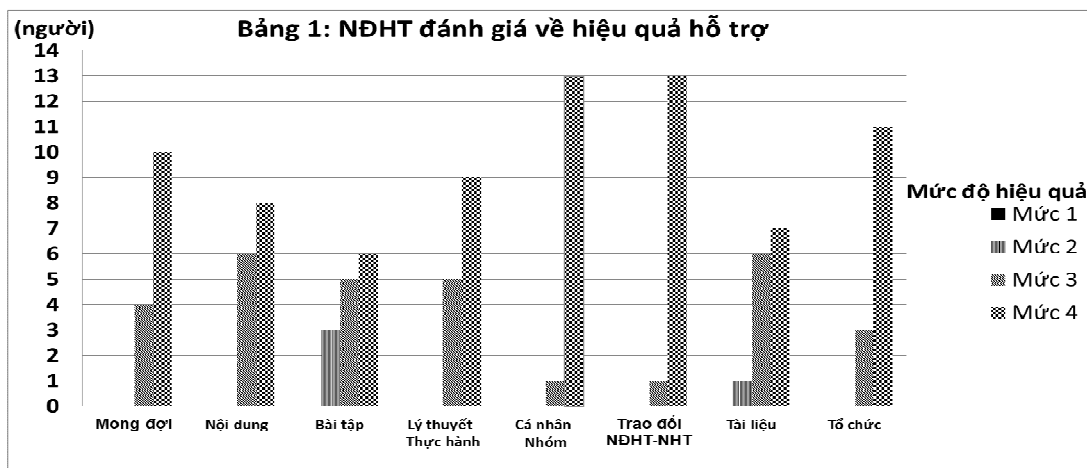
a) Đối với NĐHT: Cảm nhận của sinh viên về cách tổ chức hoạt động, lợi ích của hoạt động và hiệu quả; Tự đánh giá về mức độ tiến bộ về kiến thức, khả năng tự học.

b) Đối với NHT: Chuyển biến về nhận thức về nghề nghiệp và về rèn luyện nghiệp vụ sư phạm; Chuyển biến về năng lực sư phạm.

3.2. Kết quả nghiên cứu

3.2.1. Hiệu quả đối với NĐHT

Sau ba tuần HTHT, chúng tôi đã tiến hành khảo sát tại chỗ NĐHT bằng bảng hỏi gồm 13 câu. Bảng 1 thể hiện các mức độ hiệu quả của mô hình mang lại cho NĐHT và Bảng 2 thể hiện sự tiến bộ do NĐHT tự đánh giá.



Kết quả cho thấy các câu trả lời đều thể hiện **sự hài lòng của sinh viên khi được hỗ trợ cả về mặt hình thức lẫn nội dung**. Mặt khác, sinh viên **có tiến bộ về kiến thức và năng lực thực hành** vì khi nhìn vào kết quả ở Bảng 2, có thể thấy rằng không còn sinh viên nào tự đánh giá “hoàn toàn không đạt” sau khi tham gia khóa hỗ trợ học tập.

Để có thể hiểu rõ hơn cảm nhận, ghi nhận các đề nghị của sinh viên và cả việc khẳng định hiệu quả của hoạt động hỗ trợ học tập, chúng tôi nêu câu hỏi số 10 về “Cảm nhận và đề nghị của bạn”, câu 11 về “Bạn có muốn tham gia đợt hỗ trợ sau

không?”, câu 12 “Nếu tham gia lần sau, bạn muốn học cá nhân, theo nhóm 2, theo nhóm 3 hay theo nhóm 4?”, và câu 13 “bạn muốn được hỗ trợ ở kỹ năng nào ở lần sau?”.

Tất cả 14 NDHT đều muốn tiếp tục tham gia vào lần sau, theo cá nhân hoặc theo nhóm, ở một hoặc nhiều kỹ năng trong đó kỹ năng Nghe được 11/14 sinh viên đề nghị, có thể đây là kỹ năng gây khó khăn cho sinh viên khi bắt đầu học tiếng Pháp và sẽ là một lưu ý cho chúng tôi trong những lần thiết kế nội dung cho hoạt động sau này.

Về cảm nhận của sinh viên, chúng tôi ghi nhận những “từ khóa” lời khen như **“nhiệt tình”, “tận tình”, “làm việc tốt”** và **“lời cảm ơn”** của 13/14 sinh viên dành cho chúng tôi và đặc biệt cho các “anh chị sinh viên” đã tham gia hướng dẫn. Quan trọng hơn là việc nhìn nhận hiệu quả tích cực của hoạt động như nhận xét của NDHT 3, 9, 13.

Như vậy, **hoạt động hỗ trợ đã giúp sinh viên cải thiện được kiến thức và kỹ năng đang học**. Mô hình này cũng được ghi nhận là hữu ích cho đối tượng người học.

3.2.2. Hiệu quả đối với NHT

Chúng tôi có thể chia đối tượng 27 NHT thành 3 nhóm:

- nhóm 1: gồm 14 sinh viên khóa 41 đã có kinh nghiệm thực tế ở trường phổ thông qua đợt Thực tập sư phạm 1.
- nhóm 2: gồm 6 sinh viên khóa 42 chưa đi thực tập nhưng được trang bị kỹ năng giảng dạy thông qua học phần *Xây dựng kỹ năng giảng dạy* (đang theo học ở học kỳ 5 của chương trình đào tạo tại khoa).
- nhóm 3: gồm 7 sinh viên khóa 43. Tất cả chưa được trang bị đầy đủ về năng lực dạy học, cụ thể chưa có kinh nghiệm đứng lớp trước một lớp học giả định trong khuôn khổ học phần *Xây dựng kỹ năng giảng dạy*, chưa trải qua kỳ thực tập nào ở trường phổ thông. Tuy nhiên, những sinh viên này đang học học phần *Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên* (học kỳ 4).

Trước khi thực hiện hoạt động hỗ trợ, tất cả NHT (nhóm 1, 2, 3) đã có buổi làm việc với chúng tôi để nắm rõ mục tiêu và phương pháp của mô hình. Với NHT chưa

có kinh nghiệm đứng lớp (nhóm 2 và 3), chúng tôi đã tổ chức thêm hai buổi làm việc riêng để hỗ trợ kỹ năng đọc, hiểu và triển khai giáo án, dự trù hướng giải quyết tình huống sư phạm trên lớp và giúp sinh viên chuẩn bị tâm thế khi đứng lớp. Ngoài ra chúng tôi cũng duy trì việc trao đổi với NHT bằng thư điện tử và điện thoại trong suốt quá trình thực hiện mô hình. Có thể nói hoạt động này đã tạo thêm cho sinh viên một môi trường thực tế để thực hành những gì đã và đang học về nghiệp vụ.

Phân tích thông tin thu được từ phía NHT chúng tôi ghi nhận được những chuyển biến về nhận thức và năng lực sư phạm ở đối tượng này.

a) Tự đánh giá được tác động của hoạt động lên nhận thức cá nhân

Tất cả NHT cho rằng đã đảm nhiệm được công việc được giao trong đó 4/27 sinh viên tự đánh giá mức độ hoàn thành chỉ ở mức 60% với lý do là chưa chuẩn bị tốt nên không trả lời được tất cả các câu hỏi của người học, không hoàn thành tất cả các hoạt động đề nghị cho một buổi hướng dẫn. Tuy nhiên, chúng tôi đã cho các bạn hiểu: luôn có độ chênh lệch nhất định giữa tiến trình sư phạm dự kiến và tiến trình thực tế; sinh viên trao đổi, phân tích để thấy được tất cả những yếu tố có thể can thiệp và làm thay đổi tiến trình.

Tất cả NHT đều không gặp khó khăn khi áp dụng tiến trình và phương pháp sư phạm. Điều này giúp chúng tôi khẳng định được đã hỗ trợ tốt để sinh viên hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Với những hợp đồng sư phạm và dạy-học đặt ra, NHT đã có thể xây dựng cho

mình tinh thần trách nhiệm của người giáo viên. NHT 8, 9 và 10 đều thấy việc đảm bảo tính chính xác khoa học của kiến thức, sự đầu tư đúng mức khi đứng lớp là yêu cầu quan trọng, thể hiện ý thức trách nhiệm. Cần thấy rằng nhận thức này có được nhờ sinh viên trải nghiệm với tình huống dạy học có thật.

b) Nhận thức được tầm quan trọng của kiến thức chuyên môn

Mặc dù đã được cung cấp tiến trình sư phạm với hướng dẫn cụ thể về phương pháp, việc hướng dẫn theo nhóm nhỏ đòi hỏi NHT phải tiếp cận và giải quyết triệt để các tình huống sư phạm, điều này giúp NHT nhận ra rằng phải nắm vững kiến thức chuyên môn và phải chuẩn bị kỹ trước khi đến lớp là yêu cầu hàng đầu; tham gia hướng dẫn học tập giúp các bạn có cơ hội củng cố, bổ sung kiến thức chuyên môn. Đây cũng là ý kiến chung của các NHT 2, 8, 10, 11, 14, 18, 19.

c) Cơ hội rèn luyện năng lực sư phạm

Tất cả NHT đều chia sẻ những điều học được, rèn luyện được những năng lực sư phạm trong quá trình tham gia hướng dẫn sinh viên khóa 44. Dưới đây là tập hợp những chuyển biến về năng lực sư phạm của NHT: học được phương pháp, kỹ thuật dạy học (NHT 2); nâng cao khả năng đánh giá (NHT 4); biết kiềm chế cảm xúc (NHT 6), kỹ năng xử lý tình huống, quản lý lớp (NHT 8, NHT 14, NHT 16, NHT 17); linh hoạt trong dạy học (NHT 18); kỹ năng truyền đạt hiệu quả (NHT 19).

Ngoài những cảm nhận thấy được ngay sau khi tham gia hỗ trợ sinh viên năm nhất, chúng tôi muốn tìm hiểu xem NHT có vận

dụng được kinh nghiệm tích lũy từ hoạt động hỗ trợ vào môi trường phổ thông khi đi thực tập sư phạm hay không. Chúng tôi tiến hành phỏng vấn 1 sinh viên khóa 42 (NHT 2) và 7 sinh viên khóa 43 (NHT 21 → 27) với nội dung xoay quanh 2 câu hỏi lớn:

1) Mục tiêu của hoạt động Hỗ trợ học tập là gì? Sau khi tham gia, bản thân có tích lũy được kiến thức hay kỹ năng sư phạm gì hay không?

2) Vận dụng được kỹ năng hay năng lực gì trong quá trình đi thực tập sư phạm ở trường phổ thông?

Phân tích dữ liệu thu được cho phép chúng tôi ghi nhận được những chuyển biến về nhận thức và năng lực sư phạm của NHT.

Thật vậy, NHT 2 thấy tự tin hơn vì đã biết chuẩn bị tốt hơn khi đi thực tập, biết thêm cách giải thích từ vựng cho học sinh hiểu, đặc biệt, biết đa dạng phương pháp và kỹ thuật dạy từ vựng (sử dụng hình ảnh, phim, âm nhạc), phù hợp với từng đối tượng học sinh làm học sinh hứng thú học hơn. NHT 2 đã chia sẻ:

“Nhờ tham gia hỗ trợ cho năm nhất mà em biết đa dạng hơn trong cách giải thích từ vựng cho các bạn trong lớp. Chứ không có bị cô đọng quá, hay là bị cũ quá như cái cách phương pháp cũ. [...] Bình thường thì các bạn học sinh chia sẻ với em là hời mà em chưa về thực tập á, hời học kỳ một thì các bạn đó chỉ được giải thích nghĩa từ tiếng Pháp sang tiếng Việt thôi. Còn khi mà em về thực tập thì đa dạng hơn là thêm hình ảnh, phim, rồi qua âm nhạc. Thì các bạn thấy là nó vui hơn là cái

việc chỉ có là từ giải thích nghĩa qua lời nói thôi”.

Trong đợt thực tập sư phạm 2, khi giảng dạy ở nhiều lớp khác nhau, NHT 2 đã có thể linh hoạt trong việc thay đổi phương pháp tiếp cận cho các đối tượng học sinh có khả năng và nhịp học khác nhau như học sinh khối D (chuyên Anh) và khối A (chuyên Văn). NHT quan sát.

“[...] có những đối tượng là các bạn học tiếng Anh cũng khá là tốt, nên là các bạn đó hiểu... *em cho ví dụ từ tiếng Anh sang*, thì mấy bạn đó hiểu ngay. Còn mấy cái lớp khác thì tại vì các bạn đó là ban A nên các bạn đó cũng không có giỏi ngoại ngữ luôn, nên là mình phải dùng cách khác. *Mình không thể đưa một số từ gần giống tiếng Pháp sang để giải thích cho mấy bạn được mà phải đưa hình ảnh hoặc cái gì đó gần với mấy bạn đó hơn để mấy bạn đó hiểu hơn*”.

Đối với 7 sinh viên đi thực tập sư phạm 1, đây là lần đầu các bạn tiếp xúc với môi trường phổ thông, chúng tôi ghi nhận những phản hồi tích cực dưới đây.

NHT 21 cho biết có sự bao dung hơn với học sinh, thay đổi thái độ: **biết chấp nhận và tin tưởng học sinh từ đó tạo được sự dễ chịu, tin tưởng và sự thoải mái trong giao tiếp**; chuẩn bị kỹ bài dạy. Luôn trao đổi trước với giáo viên hướng dẫn khi muốn thay đổi hoạt động hay phương pháp thực hiện bài dạy.

NHT 22 nhận thấy đã **diễn đạt tốt hơn, biết tiết chế sử dụng thái quá ngôn ngữ hình thể**, ý thức phải rèn luyện chuyên môn để không dạy sai kiến thức, cải thiện rất nhiều khả năng soạn giáo án.

NHT 23 cho rằng có thể **thích ứng được với đa dạng học sinh, hiểu tâm lý học sinh khi giao lưu với các em** và điều quan trọng là phải nắm chắc kiến thức.

NHT 24 thú nhận không nhớ nhiều về hoạt động đã tham gia nhưng cho biết em luôn tâm niệm rằng **bản thân phải luôn rèn luyện tiếng Pháp để có thể dạy tốt hơn mỗi khi đứng lớp**.

NHT 25 cho biết nhờ tham gia hỗ trợ cho sinh viên mà **bản thân em hết tự ti** do em cũng là sinh viên D1 khi vào Khoa tiếng Pháp.

NHT 26 cho rằng đã tự tin, mạnh dạn hơn vì **biết cách nắm bắt tâm lý học sinh, biết điều tiết nội dung dạy nhờ biết dựa vào các yếu tố môi trường, kiến thức, đối tượng học sinh**.

NHT 27 không những có thể **áp dụng kinh nghiệm tham gia hỗ trợ học tập vào công việc thực tập em còn có thể cùng với 2 NHT 25 và 26 tổ chức hỗ trợ cho sinh viên D1 thuộc khóa 45**. Em tâm đắc nhất kỹ năng tổ chức lớp học, kỹ năng thiết kế giáo cụ phù hợp với bài dạy và đối tượng dạy.

4. Kết luận

Tiến hành thực nghiệm mô hình hỗ trợ học tập trong sinh viên ở hai thời điểm khác nhau của năm học với cùng một đối tượng người học cho phép chúng tôi ghi nhận hiệu quả tích cực về năng lực ngôn ngữ và năng lực dạy học đạt được từ đối tượng tham gia. Trước hết, sinh viên được hướng dẫn không chỉ có cơ hội rèn luyện kiến thức và kỹ năng giao tiếp tiếng Pháp mà còn được hỗ trợ về tinh thần và hướng

dẫn phương pháp tự học. Đối với sinh viên hướng dẫn, mô hình hỗ trợ học tập đã tạo cho sinh viên môi trường tiếp xúc với một đối tượng người học có nhu cầu học thực sự. Qua đó, sinh viên đã phần nào xây dựng được tâm thế, tác phong của người giáo viên, có những chuyển biến tích cực về nhận thức và năng lực nghề nghiệp.

Để hoạt động đem lại kết quả khả quan, khâu tổ chức phải thật chặt chẽ và khoa học. Hoạt động cần gắn kết với mục tiêu đào tạo của các học phần nghề nghiệp tạo động lực cho sinh viên tham gia, đồng thời phải đáp ứng được mong đợi về mặt phát triển chuyên môn và nghề nghiệp của cả hai đối tượng NHT và NDHT. Mặt khác, ý thức trách nhiệm, tinh thần hợp tác, hỗ trợ và học hỏi giữa các thành viên tham gia cũng là tiêu chí quan trọng góp phần thành công cho mô hình. Tuy nhiên, chúng tôi cũng ghi nhận ý kiến đóng góp về sự chuẩn bị thiếu nghiêm túc nơi NHT đã làm ảnh hưởng ít nhiều đến hiệu quả tiếp thu của NDHT. Do vậy thiết nghĩ tiêu chí chọn NHT không chỉ là năng lực ngôn ngữ và năng lực giảng dạy mà NHT cũng cần tính đến năng lực giao tiếp, năng lực hiểu người học, biết đánh giá khả năng của người học để linh hoạt chọn lựa phương pháp truyền đạt phù hợp.

Tuy nhiên mẫu đối tượng tham gia còn hạn chế về số lượng nên kết quả sơ bộ này là động lực thôi thúc chúng tôi tiếp tục thực hiện và nhân rộng mô hình, không chỉ dành cho đối tượng sinh viên năm nhất hệ Sư phạm mà có thể cho các hệ khác và cho mọi đối tượng có nhu cầu được hỗ trợ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Annoot E. (2001). Le tutorat ou “le temps suspendu”. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 383-402.
2. Baudrit A. (2000). Note de synthèse. Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue française de pédagogie*, 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio, 125-153.
3. Bossaerts B. (2007). *Le tutorat d'étudiants. Exemples de bonnes pratiques en Belgique, Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin.
4. Brousseau G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 141, 177-182.
5. Frolo M., Raso M. V. (2016). Tutorat collectif et renversement de la logique de formation. *Education permanente*, 1. Paris.
6. Gonnin, A., Mathey-Pierre, C. (1996). Jeunes et tuteurs en entreprise. Quelques questions autour de l'alternance “ordinaire”. *Recherche et Formation*, 22, 47-64.
7. Lafont, L., Fornasier, I., Poteaux, N., Seré & Marie-Geneviève (2003). La fréquentation du tutorat. Des pratiques différenciées. Enquête au sein des huit universités françaises. *Recherche et Formation*, 43, 29-45.
8. Lepage P. & Romainville M. (2009). Le tutorat en Communauté française de Belgique. Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations. Fondation Roi Baudouin.
9. Przesmycki H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
10. Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, 22, 35-46.
11. Zakhartchouk J-M (2019). Apprendre à apprendre. CANOPE, Eclairer.
12. Nguyễn Thị Tươi & Lê Thị Phương Uyên (2020). Xây dựng môi trường thực hành nghiệp vụ sư phạm từ mô hình “Hỗ trợ học tập trong sinh viên”. *Tạp chí khoa học trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh*.