



CHIÊM NGHIỆM - MỘT BIỆN PHÁP HIỆU QUẢ ĐỂ PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN CHO GIÁO VIÊN

Nguyễn Thị Hồng Nam¹, Trịnh Quốc Lập² và Võ Huy Bình¹

¹Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

²Khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Cần Thơ

Thông tin chung:

Ngày nhận: 01/09/2015

Ngày chấp nhận: 22/12/2015

Title:

Reflection - an effective means of teachers' professional development

Từ khóa:

Chiêm nghiệm, đặc điểm của chiêm nghiệm, chiêm nghiệm trong dạy học, phát triển chuyên môn

Keywords:

Reflection, characteristics or reflection, reflection in teaching, teachers' professional development

ABSTRACT

Reflection, especially its impacts on professional development of teachers has captured attention of a growing number of researchers (Dewey, 1933; Schon, 1983; Zeichner and Liston, 1996; Moon, 2001; Klentschy, 2005; Marland, 2006; Larrivee & Cooper, 2006). Reflection is accredited as an essential component in the standards for teachers of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) countries. However, in Vietnam, reflection has maintained an unexplored area and a novel concept. Apparently, the concept of reflection has never been addressed in Standards for Secondary and High School Teachers of Vietnam. From literature review of previous studies, our ultimate goals are to support educational managers and stakeholders of teacher education in mastering the core values of reflection. In this paper, we would present three issues: (1) what reflection is, (2) the impacts of reflection on teachers' professional development, (3) lessons for teacher education in Vietnam.

TÓM TẮT

Chiêm nghiệm và vai trò của nó trong việc phát triển chuyên môn cho giáo viên (GV) đã được trình bày trong nhiều nghiên cứu như Dewey (1933), Schon (1983), Zeichner and Liston (1996), Moon (2001), Klentschy (2005), Marland (2006), Larrivee & Cooper (2006) và được đưa vào Chuẩn nghề nghiệp GV của nhiều nước thuộc tổ chức OECD. Tuy nhiên, ở Việt Nam, chiêm nghiệm là một vấn đề còn rất mới và hầu như chưa có nghiên cứu nào đề cập trực tiếp đến vấn đề này. Chuẩn nghề nghiệp GV trung học cơ sở và trung học phổ thông do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2009 cũng không xem chiêm nghiệm là một năng lực cần có của GV. Nhằm giúp GV, những nhà quản lý giáo dục và những người tham gia đào tạo GV hiểu rõ hơn về vấn đề này, trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu liên quan, trong bài viết này, chúng tôi trình bày (1) Thế nào là chiêm nghiệm; (2) Chiêm nghiệm đối với việc phát triển chuyên môn của GV; (3) Bài học kinh nghiệm cho công tác đào tạo GV của Việt Nam.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Chiêm nghiệm (reflection) và mối quan hệ, cũng như vai trò của nó đối với việc phát triển chuyên môn cho GV là một vấn đề được các nhà

nghiên cứu giáo dục trên thế giới đặc biệt quan tâm (Dewey, 1933; Schon, 1983; Zeichner and Liston, 1996; Moon, 2001; Klentschy, 2005; Marland, 2006; Larrivee & Cooper, 2006). Chuẩn nghề

ng nghiệp của các nước thuộc tổ chức OECD cũng xem chiêm nghiệm là một năng lực mà GV cần phải có đồng thời là một phương tiện hữu hiệu để phát triển chuyên môn. Tuy nhiên, ở Việt Nam, nhiều GV và các nhà quản lý giáo dục không nhận thức rõ bản chất của năng lực chiêm nghiệm và vai trò của nó đối với phát triển chuyên môn. Chuẩn nghề nghiệp GV trung học cơ sở và trung học phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2009) không đề cập đến năng lực này. Trong bối cảnh của công cuộc đổi mới GD mà chúng ta đang thực hiện, vấn đề phát triển năng lực chiêm nghiệm của GV cần được nghiên cứu, làm rõ và coi đó là một trong những phương tiện chủ yếu để phát triển năng lực tự học, năng lực tư duy phê phán, năng lực tự đánh giá của người GV, từ đó phát triển chuyên môn.

2 CHIÊM NGHIỆM

2.1 Khái niệm chiêm nghiệm

Có khá nhiều cách hiểu về chiêm nghiệm. Reid (1993) giải thích chiêm nghiệm là “tiến trình xem xét lại trải nghiệm thực tế để miêu tả, phân tích, đánh giá và rút ra bài học từ việc thực hiện công việc” (tr.305). Reiman (1999) định nghĩa chiêm nghiệm là “một tiến trình giải quyết vấn đề, tái xây dựng ý nghĩa và đưa ra đánh giá mang tính chiêm nghiệm tiếp theo trong khi chúng ta đang tham gia vào những hoạt động mới và quan trọng nào đó” (tr.598). Theo Pavlovich (2007), chiêm nghiệm là “sự tự kiểm soát và tham gia vào quá trình liên hệ những hoạt động thực tiễn của chúng ta với những cơ sở lý thuyết nào đó” (tr.213). Điểm chung trong quan niệm của các nhà nghiên cứu là xem chiêm nghiệm là một tiến trình, bao gồm các hoạt động tự phân tích, đánh giá, xem xét lại những hoạt động mà chúng ta đã thực hiện (Reid, Reiman), lý giải những hành động thực tiễn trên cơ sở của lý thuyết (Pavlovich). Nói cách khác, chiêm nghiệm là tiến trình nghiên cứu, tìm tòi, nhận thức về những gì ta đang và đã thực hiện để rút ra bài học kinh nghiệm, để làm tốt hơn. Vì thế mà Moon (2001) cho rằng “chiêm nghiệm tồn tại trong hoạt động học và suy nghĩ” (tr.1). Để chiêm nghiệm, mỗi người phải có mong muốn suy nghĩ về những hành động của chính mình.

2.2 Các đặc điểm của hoạt động chiêm nghiệm

Tác giả Dewey (1933) cho rằng đặc điểm của hoạt động chiêm nghiệm là “sự xem xét một cách tích cực, liên tục và cẩn thận về mọi niềm tin, kiến thức của mình dựa trên việc soi chiếu lại những cơ sở lý thuyết làm nền tảng và rút ra những kết luận rộng hơn về niềm tin hoặc kiến thức vừa đạt được” (tr.9). Boud và *ctv.* (1985) chỉ ra một đặc điểm

khác của chiêm nghiệm là “những hành động của lý trí và cảm xúc mà mỗi cá nhân trải qua để khám phá những kinh nghiệm của chính bản thân” (tr.19). Schon (1983) thể hiện cái nhìn sâu sắc vào bản chất của chiêm nghiệm với một loạt các hành động như sau:

“[người thực hiện hành động] dựng lên tình huống có vấn đề, sau đó họ xác định các đặc điểm mà họ quan tâm, trật tự mà họ sẽ cố gắng để áp dụng vào tình huống, và những phương hướng mà họ sẽ cố gắng để thay đổi. Trong quá trình này, họ xác định được cả kết quả lẫn các phương tiện được sử dụng để đạt kết quả đó” (tr.165).

Chiêm nghiệm là một hoạt động mang tính hợp tác và tích hợp, chứ không đơn thuần chỉ sử dụng năng lực trí tuệ của các cá nhân dưới hình thức phân tích logic. Epstein và Hundert (2002) cho rằng chiêm nghiệm là một quá trình nhận thức có cảm xúc, bao gồm “việc sử dụng thường xuyên và đúng đắn cách giao tiếp, kiến thức, kỹ năng, kỹ thuật, lý luận, cảm xúc, giá trị và chiêm nghiệm trong thực tế hàng ngày vì lợi ích của các cá nhân và cộng đồng” (tr.2).

3 CHIÊM NGHIỆM TRONG DẠY HỌC

3.1 Vai trò của chiêm nghiệm trong dạy học

Trong lĩnh vực giáo dục, chiêm nghiệm được xem là một phẩm chất thiết yếu và có tính bắt buộc đối với tất cả GV. Moran và Dallat (1995) khẳng định “học cách dạy học liên quan đến việc học để chiêm nghiệm về hoạt động giảng dạy của bản thân một cách có hệ thống” (tr.118). Boud và *ctv.* (1985), Lyons (2002), Biggs (2003) nhấn mạnh chiêm nghiệm trong dạy học là cơ sở nền tảng cho việc phát triển của một cá nhân và phát triển chuyên môn của cá nhân đó (tr.3). Farrell (2008) cho rằng việc sử dụng chiêm nghiệm trong phát triển chuyên môn được xây dựng trên niềm tin là GV có thể cải tiến việc dạy của họ thông qua việc chiêm nghiệm một cách có ý thức và hệ thống về thực tiễn dạy học của bản thân. Có thể nói, chiêm nghiệm là một cơ hội để người thực hiện khám phá tiến trình “phát triển nhận thức” của chính bản thân để tiến bộ. Công việc này đòi hỏi phải có thời gian và phải được tiến hành liên tục. Để chiêm nghiệm đạt kết quả thì bản thân GV phải có khả năng tự quan sát, tự xem xét, đánh giá với mong muốn làm cho hoạt động dạy học của mình ngày càng tốt hơn.

3.2 Mục tiêu của chiêm nghiệm trong dạy học

Theo Marland (2006), mục tiêu của chiêm nghiệm trong dạy học là:

- Phát triển thái độ tìm tòi, nghiên cứu về việc dạy và học để nâng cao chất lượng dạy học;
- Học cách nhận ra những ưu điểm, nhược điểm của bản thân dưới ánh sáng của những lý thuyết đã tiếp nhận được trước đó;
- Tăng sự hiểu biết về việc dạy và học;
- Kiểm soát sự phát triển chuyên môn và tận hưởng thành quả từ những nỗ lực của bản thân để dạy ngày càng tốt hơn (tr.110 -111).

Chính vì tầm quan trọng của năng lực chiêm nghiệm mà Ủy ban Châu Âu về Giáo dục và Đào tạo đã đề ra một trong 6 yêu cầu đối với người GV đó là “người có khả năng chiêm nghiệm” (tr.13). Một trong những chuẩn năng lực đối với GV do Bộ Giáo dục Anh xác định là “tự đánh giá, chiêm nghiệm và thực hiện các hoạt động phát triển chuyên môn có vai trò quan trọng trong việc nâng cao hoạt động giảng dạy ở mọi giai đoạn nghề nghiệp của GV” (tr.7).

3.3 Thời điểm chiêm nghiệm

Schon (1983) phân biệt hai loại chiêm nghiệm, được thực hiện ở hai thời điểm, đó là chiêm nghiệm trong quá trình hành động (reflection-in-action) và chiêm nghiệm về hành động (reflection-on-action). Loại chiêm nghiệm thứ nhất xảy ra khi GV đang dạy hoặc đang lập kế hoạch cho việc dạy, loại thứ hai xảy ra ở hai thời điểm: trước khi GV thực hiện hoạt động dạy và sau khi hoạt động dạy đã được thực hiện. Có thể thấy là chiêm nghiệm về hành động rộng hơn và sâu sắc hơn chiêm nghiệm trong khi hành động bởi vì người chiêm nghiệm có thời gian để nhìn lại những gì mình đã làm, từ đó điều chỉnh cho những lần tiếp theo. Tuy nhiên, chiêm nghiệm có đạt được hiệu quả hay không còn phụ thuộc vào mức độ sâu sắc của chiêm nghiệm.

3.4 Các mức độ của chiêm nghiệm

Manen (1977) đề xuất ba mức độ chiêm nghiệm: chiêm nghiệm kỹ thuật, chiêm nghiệm thực tế, và chiêm nghiệm phê phán. Chiêm nghiệm kỹ thuật tập trung vào phương tiện mà GV sử dụng để đạt được mục đích đã đề ra. Chiêm nghiệm thực tế nhằm vào các mục tiêu của hoạt động, các giả định cơ bản về thực hành và kết quả thực tế của hoạt động. Chiêm nghiệm phê phán bao gồm việc xem xét các vấn đề đạo đức và luân lý để đảm bảo sự công bằng, bình đẳng, đồng thời quan tâm đến nhu cầu của cá nhân và sự tôn trọng đối với người học (tr.111-112). Vậy làm thế nào để phát triển năng lực chiêm nghiệm cho GV và SV sư phạm?

3.5 Các biện pháp phát triển năng lực chiêm nghiệm

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra các biện pháp có thể phát triển năng lực tự chiêm nghiệm của GV và SV:

- Đối thoại giữa SV và GV về các vấn đề mà họ gặp phải trong quá trình dạy học (Johnston, 1994); là một hệ thống câu hỏi giúp người chiêm nghiệm khám phá và tái xem xét động cơ, cơ sở lý thuyết của các hành động dạy học của họ (John, 1994).

- Viết phản hồi: được thực hiện sau mỗi tiết dạy, dựa trên sự phân tích bài dạy và phân tích bảng ghi hình tiết dạy của bản thân người dạy (Surgenor, 2011). Viết phản hồi được xem là “minh chứng cho hoạt động tư duy phản hồi của người dạy, thể hiện việc họ nhìn lại hoạt động dạy học của bản thân, phân tích các chứng cứ, các ý tưởng, chiêm nghiệm một cách cẩn thận về ý nghĩa của những điều đó đối với bản thân và sự tiến bộ còn đang tiếp diễn của mình với tư cách là một người học” (tr.3); là “sự lưu giữ những suy nghĩ, cảm xúc và mối quan tâm, đóng vai trò như cánh cửa sổ nối kết với quá khứ và mở ra tương lai” (tr.21).

- Thảo luận về giờ dạy để phân tích những sự cố quan trọng trong giờ dạy với đồng nghiệp hoặc nhóm phản biện (Tripp, 1993);

- Hồ sơ dạy học bao gồm bài dạy, hình ảnh, sơ đồ, ghi chép thể hiện cảm xúc, suy nghĩa của cá nhân sau giờ dạy.... Loughran & Corrigan (1995) cho rằng hồ sơ dạy học không chỉ là minh chứng cho những thành công trong tiến trình dạy của GV mà còn có chức năng khơi gợi “những chiêm nghiệm của GV về hoạt động dạy của bản thân qua việc xem xét tiến trình dạy và sự phát triển chuyên môn của bản thân” (tr.59); “thể hiện sự phản hồi và hoạt động học tập chuyên môn của GV” (tr.582).

- Nghiên cứu thực tiễn lớp học: nghiên cứu thực tiễn lớp học là cách khuyến khích năng lực chiêm nghiệm của GV (Sparks-Langer & Colton, 1991). Theo Kember & Kelly (1993) hoạt động chiêm nghiệm có thể được thực hiện nhiều hơn và có tính định hướng tốt hơn qua nghiên cứu thực tiễn (tr.6). Điểm chung giữa nghiên cứu thực tiễn và mô hình chiêm nghiệm là cả hai tiến trình này đều bắt đầu từ những câu hỏi, sau đó thu thập, phân tích dữ liệu và thực hiện hành động từ chính thực tiễn dạy học.

Larrivee & Cooper (2006), Rolfe, Freshwater and Jassper (2001) đề xuất những câu hỏi hướng

dẫn quá trình chiêm nghiệm: Điều gì đã xảy ra? (cấp độ 1); Tại sao những điều đó lại xảy ra như vậy? Điều này có ý nghĩa với tôi? Tôi đã học được cái gì? Còn câu hỏi nào tôi chưa trả lời được? (cấp độ 2); Nên làm gì tiếp theo? (cấp độ 3). Rolfe, Freshwater and Jassper (2001) cho rằng câu hỏi ở cấp độ 1 là sự miêu tả lại sự kiện, thể hiện hoạt động phản hồi ở mức độ nông, hoạt động học chỉ là trên bề mặt (surface learning). Câu hỏi ở cấp độ 2 và 3 thể hiện sự phân tích sâu sắc thực tiễn dưới ánh sáng của lý thuyết, nghĩa là người GV chiêm nghiệm về ý nghĩa của những hành động, cơ sở lý thuyết của những hành động đó, đồng thời thể hiện sự học sâu (deep learning) của GV. Câu hỏi ở cấp độ 3 thể hiện sự chuyển hóa những bài học học được trong quá khứ thành hành động thực tiễn cho tương lai.

Có thể nói hoạt động chiêm nghiệm thể hiện mong muốn đặt ra những câu hỏi về chính những hành động của GV, để rút ra những kết luận khoa học về hoạt động dạy học, từ đó nâng cao hiệu quả dạy học. Những câu hỏi này có do GV tự thực hiện hoặc hợp tác với những người khác.

4 BÀI HỌC KINH NGHIỆM ĐỐI VỚI CÔNG TÁC ĐÀO TẠO GV Ở VIỆT NAM

Năng lực dạy học nói chung, năng lực chiêm nghiệm nói riêng của SV không tự hình thành mà phải được hướng dẫn và có cơ hội rèn luyện. Điều này có thể được thực hiện qua những giờ học, tập giảng và thực tập. Cụ thể là sau mỗi giờ học, mỗi học phần, GV có thể cho SV chiêm nghiệm về những gì đã học được so với mục tiêu giờ học, mục tiêu học phần.

Đối với những giờ thực hành, tập giảng, thực tập, GV nên tổ chức ghi hình, sau đó, cho SV xem lại và điền vào Phiếu chiêm nghiệm với những câu hỏi mà Larrivee & Cooper (2006), Rolfe, Freshwater and Jassper (2001) đã đề xuất. Sau đó, tổ chức rút kinh nghiệm về giờ dạy trước cả lớp. Trong những buổi họp này, thay vì nêu trực tiếp những nhận xét về ưu điểm, nhược điểm của SV, GV nên nêu câu hỏi cho SV chiêm nghiệm, ví dụ như “Vì sao anh/ chị cho HS thảo luận câu hỏi đó? Thay vì dạy như vậy, ta có thể có cách dạy nào tích cực hóa vai trò của HS? Giờ dạy của anh/ chị hôm nay có đạt mục tiêu đề ra hay không? Vì sao? Dựa trên cơ sở lý thuyết nào mà anh/ chị sử dụng cách dạy như vậy? Nếu được làm lại, anh/ chị sẽ làm như thế nào?...”. Những câu hỏi này không chỉ dành cho SV – người thực hành tập giảng mà dành cho tất cả những SV khác, những người dự giờ để họ cùng suy nghĩ. Và đó là cơ hội để họ học bằng

cách phân tích, đánh giá, lý giải thực tiễn dạy học của chính bản thân. Những buổi họp như vậy chính là cơ hội để tất cả thành viên trong lớp phát triển chuyên môn, học cách giao tiếp, tương tác với những người khác. GV cũng nên khuyến khích SV xây dựng hồ sơ dạy học để họ có thể nhìn lại, tự xem xét, đánh giá những ưu, nhược điểm, những tiền bộ của bản thân, những gì cần tiếp tục thay đổi, điều chỉnh qua tiến trình tập giảng và thực tập ở trường PT. Quá trình thực hiện chiêm nghiệm cũng là quá trình SV học cách nghiên cứu từ thực tiễn lớp học, một kỹ năng không thể thiếu đối với người GV tương lai.

5 KẾT LUẬN

Chiêm nghiệm là một phần trong tiến trình dạy học, thể hiện khả năng tự học của GV qua những thành công và sai lầm của chính họ. Giá trị của chiêm nghiệm là GV có cơ hội học từ chính thực tiễn dạy học. Đó là tiến trình học liên tục qua từng giờ dạy, qua từng hoạt động trước, trong và sau quá trình dạy. Chiêm nghiệm giúp GV bác chiếc cầu nối lý thuyết và thực tiễn, tạo cơ hội cho GV xem xét vấn đề từ nhiều góc độ, nhìn lại những gì mình đã làm đồng thời thực hiện những thay đổi phù hợp cho những giờ dạy tiếp theo. Nghề dạy học đòi hỏi người GV phải tự học không ngừng và chiêm nghiệm là một trong những phương tiện hiệu quả để tiến trình học được thực hiện một cách sâu sắc, có ý nghĩa. Năng lực tự học, tự chiêm nghiệm của người GV cần phải được phát triển từ trong quá trình đào tạo GV ở các trường sư phạm. Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ đã làm gì để phát triển năng lực này cho SV? Trong bài báo tiếp theo, chúng tôi sẽ bàn về vấn đề này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Boud, D. and Fales, A. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Department for Education, UK (2013). *Teachers’ Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Truy xuất từ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training.

- Truy xuất từ http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf and Professional Development. ERIC Digest.
- Farrell, T.S.C. (2008). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum Press.
- Johns, C. (1994). Nuances of reflection. *Journal of Clinical Nursing*, Volume 3, 71-75
- Johnston, M. (1994). Contrasts and similarities in case studies of teacher reflection and change. *Curriculum Inquiry*, 24 (1), 9-26.
- Hegarty, B., Polytechnic, O (2011). Is reflective writing an enigma? Can preparing evidence for an electronic portfolio develop skills for reflective practice? Truy xuất từ <http://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Hegarty-full.pdf>
- Larrivee, B. & Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Truy xuất từ <http://cengagesites.com/academic/assets/sites/4004/Education%20Modules/gd%20to%20teach%20refl.pdf>.
- Marland, P. (2006). *Learning to teach*. Pearson Education Australia.
- Moran, A., & Dallat, J. (1995). Promoting reflective practice in initial teacher training. *International Journal of Educational Management*, 9 (5), 20-26.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning*. Truy xuất từ <http://www.sussex.ac.uk/education/ctrl/documents/jenny-moon-workshop---reflection-in-higher-education-learning.docx>
- Christine Mosely (2005), *The Value of Professional Teaching Portfolios*. *Journal of Professional Educator*, Volume 27, 58-72. Truy xuất từ <http://eric.ed.gov/?id=EJ728482>
- Pitsoe, V., & Maila, M. (2013). Re-thinking teacher professional development through Schon's reflective practice and situated learning lenses. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 211-218. Truy xuất từ <http://search.proquest.com/docview/1442989950?accountid=150155>
- Queen Margaret University, Reflection. Truy xuất từ <http://www.qmu.ac.uk/els/docs/Reflection%202014.pdf>.
- Reid, B (1993), 'But We're Doing it Already!' Exploring a Response to the Concept of Reflective Practice in Order to Improve its Facilitation. *Nurse Education Today*, 13: 305- 309.
- Reiman, A.J. (1999), The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15, 597-612.
- Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001) *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schon, D, A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sparks-Langer, G, M., Colton, A, B (1991). *Synthesis of research on Teachers' reflective thinking*. Truy xuất từ http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_sparks-langer.pdf
- Surgenor, P. (2011). *Tutor, Demonstrator & Coordinator Development at UCD*. Truy xuất từ <http://www.ucd.ie/t4cms/Reflective%20Practice.pdf>.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London: Routledge Falmer.