

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

• GS. TS. ĐINH QUANG BẢO

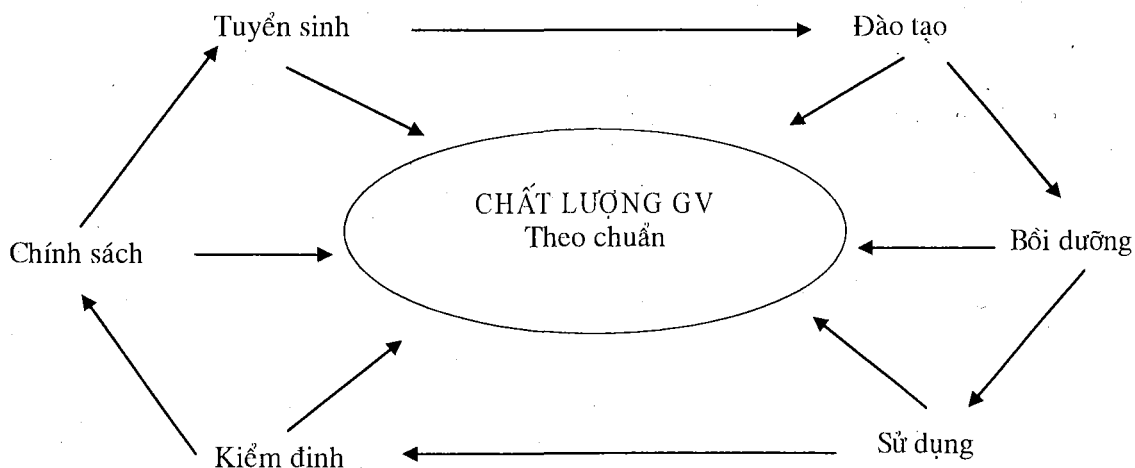
Thời gian qua, Dự án Phát triển giáo dục trung học phổ thông (THPT) và trung cấp chuyên nghiệp đã tổ chức 8 hội thảo về mô hình đào tạo (ĐT) giáo viên (GV) của các nước: Mĩ, Đức, Anh, Nhật Bản, Australia, Pháp, Philippin, Trung Quốc. Báo cáo và những tham luận tại các hội thảo trên không chỉ cho ta cái nhìn tổng quát về bức tranh ĐT GV trên thế giới mà còn định hướng cho những nghiên cứu tìm ra giải pháp lớn phát triển chất lượng ĐT đội ngũ GV của Việt Nam.

Với mong muốn giải quyết vấn đề phát triển đội ngũ GV Việt Nam một cách khả thi, đánh dấu một bước ngoặt quan trọng trong nhận thức và thực tiễn giáo dục, chúng tôi chọn để gia công các thông tin, kinh nghiệm mà các chuyên gia cung cấp theo cách tiếp cận hệ thống. Theo đó, cần phải Graph hoá chất lượng GV như sau:

yếu kém, hoặc do lương thấp, chưa có chính sách kích thích sự phấn đấu của GV, ... Với nhiều lí do khác nhau đó, nếu khắc phục riêng rẽ từng nguyên nhân thì không thể chờ kết quả mong đợi. Làm theo cách này cũng tương tự như kiểu “ăn gì bổ nấy”, “đau đâu chữa đấy”. Sơ đồ chất lượng GV nêu trên phản ánh tính liên hoàn của các nhóm giải pháp chính quyết định chất lượng GV. Dưới đây sẽ phân tích một vài yếu tố trên cơ sở đối chiếu, thu hoạch kinh nghiệm của các chuyên gia tư vấn.

1. Tuyển sinh

Tuyển sinh là khâu quan trọng tác động đến chất lượng ĐT GV. Đây là khâu chọn “nguồn nguyên liệu đầu vào”. Sẽ khó cho sản phẩm đầu ra có chất lượng cao khi nguyên liệu đầu vào không tốt. Kinh nghiệm ĐT của các nước và thực tiễn ĐT ở các trường sư phạm Việt Nam đã



Theo sơ đồ chất lượng trên, chúng ta giải quyết vấn đề chất lượng một cách đồng bộ, có tính quy trình được tạo ra bởi mối quan hệ tác động qua lại giữa các yếu tố cấu thành chất lượng GV. Lâu nay, trong nhiều nhận định của các cấp quản lí và dư luận xã hội cho rằng chất lượng tác nghiệp của GV chưa đáp ứng yêu cầu giáo dục học sinh là do các trường sư phạm ĐT

khẳng định điều đó. Mặt khác, mỗi đối tượng tuyển sinh sẽ chi phối mô hình ĐT ở trường Sư phạm. Vì vậy, tuyển sinh đối tượng nào? Cách tuyển sinh? Tiêu chí chất lượng tuyển sinh? là những vấn đề cần nghiên cứu.

Về đối tượng tuyển sinh, hầu hết đối tượng tuyển sinh của các nước phát triển như Mĩ, Anh, Australia, Nhật Bản, ... là học sinh tốt nghiệp THPT, là người có bằng cử nhân 3 - 4 năm một

ngành chuyên môn, là người đã có bằng thạc sĩ chuyên môn.

Về cách tuyển sinh, tất cả các nước đều tổ chức thi kiểm tra đầu vào chặt chẽ, tuy nhiên về hình thức, yêu cầu các lĩnh vực kiến thức thì có khác nhau. Ở Việt Nam, đầu vào chủ yếu là học sinh tốt nghiệp THPT, trải qua kì thi viết 3 môn (một số ngành ĐT có thêm môn năng khiếu). Một điều cần cân nhắc để vận dụng vào Việt Nam hay không là nhiều nước chọn đầu vào dựa trên kết quả bài thi kiểm tra viết, trắc nghiệm, kết hợp phỏng vấn và xem xét kết quả học tập của ứng viên ở THPT. Hình thức phỏng vấn ngoài mục đích kiểm tra kiến thức một số môn học còn mục đích quan trọng là trắc nghiệm về thái độ đối với nghề nghiệp và đạo đức sư phạm (Hàn Quốc, Nhật Bản). Một kinh nghiệm đáng quan tâm là khi tuyển sinh, nhiều nước yêu cầu kiến thức khoa học xã hội, tiếng mẹ đẻ, một số kĩ năng cơ bản cần cho học đại học và cho nghề trong tương lai. Chúng tôi cho rằng đã đến lúc khi mà việc ĐT GV không ồ ạt để đáp ứng số lượng thì Việt Nam cần tiến tới tuyển chọn ứng viên vào sư phạm có trắc nghiệm một số kĩ năng cơ bản cần cho nghề dạy học như nói, viết, giao tiếp,... và những hiểu biết nhất định về khoa học xã hội – nhân văn. Cuối cùng, điều quan trọng nhất là yêu cầu ứng viên vào sư phạm phải có những thiên hướng, thái độ yêu nghề giáo dục. Phẩm chất ban đầu này sẽ là động lực quyết định sự cố gắng, phấn đấu của SV khi đang học ở trường sư phạm và cả khi họ ra trường công tác. Sẽ phải hạn chế tối đa tình trạng phổ biến hiện nay ở nước ta là còn nhiều SV khi chọn ngành cũng như khi học chưa ý thức tính kiên định với nghề sau này. Hiện trạng này có nhiều nguyên nhân, nhưng nguyên nhân cơ bản là bấp bênh về cơ hội việc làm, chế độ đãi ngộ thấp.

2. Đào tạo

2.1. Nội dung ĐT

“GV là một học giả”. Như vậy, để là một học giả, GV cần có một nền tri thức rộng đó là kiến thức đại cương về xã hội, nhân văn, về môi trường tự nhiên và vốn tri thức chuyên sâu về môn chuyên ngành (môn học sẽ trực tiếp dạy ở phổ thông), về các môn chuyên sâu nghiệp vụ sư phạm. Để đạt được điều đó, chương trình ĐT

cần xác định tỉ lệ, nội dung cụ thể của các lĩnh vực: kiến thức đại cương, kiến thức chuyên môn (khoa học cơ bản - KHCB) kiến thức sư phạm (nghiệp vụ sư phạm - NVSP).

Một số nghiên cứu của các nước khuyến nghị khối kiến thức chuyên môn không nên vượt quá 60% trong chương trình ĐT GV 4 năm; ĐT các môn học này cần định hướng rõ mục tiêu ĐT GV dạy môn học này ở phổ thông. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng các môn học về xã hội học, công tác xã hội cần được quan tâm trong chương trình ĐT GV. Kinh nghiệm của một số nước cho thấy vấn đề xác định tỉ trọng, đặc điểm nội dung ĐT kiến thức môn học được quan tâm nghiên cứu với nhiều quan điểm, có khi trái ngược nhau. Một bên cho rằng ĐT nội dung môn học càng nhiều thì năng lực giáo dục của GV tương lai càng cao, còn một bên cho rằng điều đó không hoàn toàn đúng mà cần phải có một tỉ lệ thích hợp giữa kiến thức môn học và kĩ năng sư phạm. Cuộc tranh luận xung quanh vấn đề kiến thức chuyên ngành hay kĩ năng sư phạm, cái nào quan trọng và có giá trị hơn cho chất lượng nghề nghiệp GV làm thế nào để cân bằng giữa hai nội dung đó đã kéo dài hơn 140 năm ở California và cho đến nay chưa hẳn đã có câu trả lời thỏa đáng. Nghiên cứu của Jordan (2006) đề nghị cần tăng thời lượng cho ĐT nội dung môn học (KHCB) nhưng không được vượt quá 60% tổng số tín chỉ. Nghiên cứu của Frederick K.S.Leung (Đại học Hồng Kông) khi so sánh tỉ trọng ĐT nội dung KHCB với nội dung NVSP ở các nước Đông Á đã thấy một nghịch lí rằng chính ở cơ sở ĐT GV chuyên nghiệp thì giáo dục sư phạm lại tự hạ thấp vị trí của mình trong xã hội. Lí do nảy sinh nghịch lí này là ở nhiều nước khu vực Đông Á, các môn NVSP không được đánh giá cao với tư cách là một bộ môn khoa học. Đến nay, chính các nước này đang lâm vào khủng hoảng trong việc khẳng định vai trò của các trường sư phạm. Tình trạng giáo dục được coi là môn học “hạng hai” đã thể hiện ở việc nhiều nhà chuyên môn đưa vào chương trình ĐT GV những nội dung KHCB không mấy liên quan đến nội dung chương trình phổ thông.

Giải quyết nghịch lí trên tức là tạo ra sự cân bằng và mối quan hệ qua lại giữa ĐT môn

chuyên ngành với các môn NVSP được thực hiện theo hướng: cấu trúc lại chương trình ĐT GV, lựa chọn mô hình ĐT song song hoặc nối tiếp việc ĐT nội dung KHCB và NVSP và ngay các mô hình này cũng có những biến thể tùy theo trình độ đầu vào.

2.2. Mô hình ĐT

Mô hình ở đây được hiểu là mối quan hệ về thời gian, không gian ĐT nội dung KHCB và NVSP. Theo đó, có hai mô hình phổ biến là: ĐT song song hai khối nội dung đó và ĐT nối tiếp. Vấn đề đặt ra cho chúng ta là liệu có sự lựa chọn duy nhất một mô hình nào trong các mô hình đó không? Để trả lời câu hỏi này cần xác định một số nguyên tắc cơ bản sau:

- Số năm ĐT: Hầu hết các nước xác định số năm ĐT tối thiểu là 4 năm, một số nước là 5 năm (không kể thời gian tập sự). Ở Việt Nam, đến thời điểm này, theo tôi nên thống nhất ĐT GV các cấp học tối thiểu trong 4 năm để có bằng cử nhân sư phạm. Nếu đào tạo 4 năm thì đầu vào là HS tốt nghiệp THPT và nên áp dụng mô hình song song. Tuy nhiên, chúng tôi không xem mô hình ĐT truyền thống của các trường đại học sư phạm Việt Nam mà hiện nay đang phổ biến đã là mô hình này. Xét về bản chất, quy trình ĐT GV không lấy dấu hiệu ĐT đồng thời hay nối tiếp nội dung KHCB và NVSP trong chương trình làm dấu hiệu khác biệt để phân biệt hai mô hình. Nếu đào tạo 5 năm thì nên áp dụng mô hình nối tiếp. Đối tượng tuyển sinh chủ yếu là SV có bằng cử nhân một chuyên ngành sau đó vào học sư phạm, hoặc những người học thạc sĩ giáo dục. Hiện tại, Việt Nam đã có đối tượng SV này.

- Người vào học ngay từ đầu đã có tâm thế, định hướng cam kết trở thành GV hay chưa? Nếu đã có cam kết thì việc lựa chọn mô hình nào không ràng buộc họ, lúc đó phép chọn là của cơ sở ĐT. Nếu chưa có tâm thế, định hướng ngay từ đầu thì chỉ nên ĐT theo mô hình tiếp nối.

- Thuận lợi cho việc tổ chức ĐT, đặc biệt ở đây là sự thuận lợi cho phương thức tổ chức ĐT nghề dạy học. Tính nghề cần được quan tâm khi thiết kế chương trình, kế hoạch, phương pháp, hình thức ĐT. ĐT nghề được đặc trưng bởi cách ĐT tại "thực địa", ĐT "nội trú". Bản chất của nghề dạy học đòi hỏi các giai đoạn ĐT phải diễn ra

các hoạt động dạy học thực sự. Các trường sư phạm dạy SV cơ sở lý thuyết về quá trình dạy học nên thực hiện ở trường, ở lớp học tức là dạy kiểu "huấn luyện đầu bờ" như vẫn áp dụng dạy nghề cho nông dân.

- Thuận lợi cho việc phối hợp tích hợp ĐT KHCB và NVSP, ĐT lý thuyết và rèn luyện kỹ năng giáo dục, dạy học, cho việc nghiên cứu quá trình dạy học.

- Tạo điều kiện cho việc hiệp đồng ĐT nghề dạy học giữa giảng viên các môn chuyên ngành và các môn NVSP. Đây là một nguyên tắc cần được nhận thức và triển khai trong thực tiễn ĐT GV. Ở các trường sư phạm Việt Nam, nguyên tắc này không được thể hiện trong tổ chức ĐT.

- Tạo môi trường sư phạm mà ở đó tâm thế định hướng nghề nghiệp luôn luôn được duy trì như là một động lực phấn đấu rèn luyện của SV.

- Tạo điều kiện linh hoạt trong tuyển chọn, tiếp nhận đa dạng các ứng viên có nhu cầu được ĐT để trở thành GV.

Việc lựa chọn mô hình nếu quán triệt các nguyên tắc trên thì sẽ rất linh hoạt miễn là mô hình đó thuận lợi cho việc tổ hợp được nhiều nhất, hiệu quả nhất các yếu tố tác động đến chất lượng GV.

3. Phương thức ĐT trong tư thế tác nghiệp

ĐT tại nơi diễn ra quá trình giáo dục phải được xem là bước đột phá trong tư duy và triết lý ĐT GV ở Việt Nam. Nguyên tắc này đòi hỏi phải thiết kế lại cấu trúc chương trình để thời gian và cơ hội SV học tại trường phổ thông nhiều nhất. Hiện tại, các trường sư phạm chỉ quy định thời lượng kiến tập, thực tập sư phạm (TTSP) trong cả khóa học 4 năm từ 8 – 10 tuần. Thời lượng đã quá ít so với kinh nghiệm các nước, nhưng trầm trọng hơn là nội dung, phương pháp ĐT SV thực hành nghề quả lạc hậu, không đem lại hiệu quả tương xứng. Qua TTSP, SV không tiến bộ gì hơn kiến thức lý thuyết, đặc biệt là kỹ năng giáo dục, dạy học. Từ kinh nghiệm của các nước tiên tiến, các trường sư phạm Việt Nam có thể thực hiện nguyên tắc ĐT trong "thực địa" bằng các giải pháp sau đây:

- Tăng số lần và thời gian thực tập, kiến tập hoạt động giáo dục ở nhà trường phổ thông. Để quy định thời gian TTSP, có thể tham khảo các

nước như: Australia tối thiểu 16 tuần; Anh: tối thiểu 24 tuần; Hà Lan: tối thiểu 48 -72 tuần; Mĩ: 12 tuần; Hồng Kông: 8 – 10 tuần.

- Thời điểm tổ chức cho SV kiến tập, TTSP tại trường phổ thông ở nhiều nước (Ví dụ, ở Cộng hoà Pháp) ngay từ năm thứ nhất, SV đã phải thực tập quan sát tại trường phổ thông. Được tiếp xúc sớm với thực tế giáo dục phổ thông có giá trị định hướng nghề nghiệp, SV biết họ sẽ phải học gì, rèn luyện như thế nào trong cả khoá ĐT. Có quan điểm cho rằng, trước khi vào học trường sư phạm, ứng viên cần phải làm quen tìm hiểu nhà trường phổ thông. Như vậy, để thực hiện nguyên tắc ĐT SV tại nơi diễn ra hoạt động giáo dục thì mô hình song song có nhiều ưu thế, đặc biệt ưu thế tích hợp lí thuyết – thực hành, tích hợp KHCB – khoa học sư phạm, sư phạm – phổ thông.

- Nội dung thực hành ở trường phổ thông: Quyết định hiệu quả chất lượng TTSP là nội dung thực tập. Cần nghiên cứu kinh nghiệm của Đại học California – Davis về việc các giáo sinh làm việc với sự hướng dẫn của GV kinh nghiệm trong trường phổ thông để học cách tổ chức lớp học, soạn kế hoạch giáo dục, soạn giáo án, tiếp xúc với học sinh mới nhập học đầu năm, các hoạt động khai giảng, tổng kết năm học. Với cách đó, việc TTSP trong cả một năm đã làm cho SV trở thành "người nhà" bên trong văn hoá trường học. Kinh nghiệm của Viện ĐT GV Pháp cho rằng ĐT nghề không đơn giản là gửi SV đến trường phổ thông mà phải gắn kết phân tích lí thuyết về lí luận dạy học, về môn học và giáo dục học, tâm lí học sư phạm. Tổ chức hướng dẫn hoạt động này của SV là GV phổ thông, giảng viên đại học, các nhà sư phạm. Các trường sư phạm Việt Nam không có cách làm này, vì vậy TTSP không mang lại hiệu quả đáng kể.

- Lựa chọn người hướng dẫn: Kinh nghiệm các nước đều nhấn mạnh vai trò người hướng dẫn TTSP. Vì vậy, đã đặt ra những tiêu chuẩn kèm theo các chế độ bồi dưỡng cho GV phổ thông, giảng viên đại học, ban giám hiệu trường phổ thông hướng dẫn TTSP cho SV. Ví dụ, ở Australia, GV phổ thông hướng dẫn cho SV TTSP cần có năng lực: giúp SV hình thành kĩ năng giảng dạy, quản lí lớp học, các lí thuyết về quá trình học tập, có kĩ năng giao tiếp, thị phạm

mẫu hình nghề nghiệp, hướng dẫn SV kĩ năng đánh giá học sinh, có thành tích đóng góp xây dựng chương trình và phát triển chuyên môn.

Tóm lại, những người hướng dẫn bao gồm: GV phổ thông, giảng viên đại học, người quản lí nhà trường.

- Thiết lập mạng lưới trường phổ thông làm đối tác tổ chức TTSP. Mạng lưới được thiết lập bằng cơ cấu tổ chức thành viên, cơ chế hoạt động, liên kết trách nhiệm với trường đại học.

4. Tạo cơ chế hiệp đồng khăng khít giữa các nhân sự trực tiếp ĐT

Để có sự hiệp đồng khăng khít, hiệu quả, kinh nghiệm các nước cho chúng ta một số bài học sau:

- Tích hợp kiến thức chuyên môn với kiến thức nghề nghiệp trong suốt chương trình ĐT được quán triệt trong ý thức và hoạt động của tất cả giảng viên đại học tham gia vào ĐT GV tương lai. Dù với nhiều nước, việc ĐT GV diễn ra ở các đại học đa ngành nhưng ở đó giảng viên dạy các môn khoa học cơ bản quán triệt, ưu tiên tích hợp, lồng ghép những nội dung, kinh nghiệm giảng dạy của mình trong suốt quá trình ĐT từ năm thứ nhất đến kết thúc khoá ĐT. Định hướng phát triển chuẩn hành vi nghề nghiệp như là kết quả đầu ra của khoá ĐT GV được quán triệt ở tất cả giảng viên môn cơ bản và các môn học nghề nghiệp. Đây là kinh nghiệm cần phải được nghiên cứu triển khai ở Việt Nam. Vì hầu như ở các trường sư phạm, việc giảng dạy các môn KHCB và môn NVSP còn tách bạch, tương quan lỏng lẻo. Sự tích hợp hai lĩnh vực nội dung ĐT GV chưa được quán triệt rõ rệt cả trong thiết kế nội dung chương trình, trong giáo trình và đặc biệt trong hành vi giảng dạy của từng giảng viên. Thậm chí ở các trường sư phạm còn có sự xung đột giữa các đối tượng nhân sự này, còn xảy ra sự cạnh tranh, giằng co vị thế trong nhà trường của giảng viên dạy KHCB và giảng viên dạy NVSP.

- Trong báo cáo nghiên cứu công tác ĐT GV của Ramsey (2000) – Bang New South Wales – khi nói về cơ cấu của chương trình ĐT GV ở các trường đại học cho rằng tất cả các khoa ngành liên quan trong một trường đại học cần phải tham gia vào công tác ĐT GV. Những giảng viên

đạy các môn KHCB đều có trách nhiệm hỗ trợ SV để họ thấy mối liên kết giữa các môn học chuyên ngành với kiến thức SP. Mối liên kết này không dừng lại bên trong một trường ĐH tạo cho SV cơ hội thực hành khi học thực hành tại trường phổ thông.

Như trên đã nói, ý tưởng này không được quán triệt đầy đủ ở các trường sư phạm của Việt Nam, đó là lí do vì sao ở trên chúng tôi chưa coi việc Việt Nam đã chính thức có mô hình ĐT song song hay nối tiếp với những dấu hiệu bản chất cần có của mỗi mô hình đó để có thể so sánh xem mô hình nào ưu việt hơn là ở mối quan hệ hữu cơ giữa ĐT chuyên ngành và ĐT NVSP thể hiện trong ý thức GV, trong chương trình, giáo trình, nội dung, phương pháp, hình thức ĐT. Chừng nào các quan hệ đó còn lỏng lẻo thì chừng đó chưa có chất lượng GV mong muốn. Điều này cũng được kinh nghiệm của bang New South Wales (Australia) cảnh báo rằng việc chính phủ chủ trương chuyển việc ĐT GV vào cơ cấu giáo dục đại học như là một yếu tố hữu cơ của một trường đại học đa ngành vừa là một luồng sinh khí mới thổi vào chương trình ĐT GV nhưng vừa có thể là một rủi ro đối với công tác ĐT GV nếu các trường đại học coi ĐT GV có vị trí thấp, là vị thế "hạng 2", là gánh nặng kinh phí. Chúng ta có thể đang có biểu hiện gặp rủi ro này? Đó là điều phân vân khi liệu có thể chúng ta đã có mô hình ĐT GV đích thực chưa dù là về hình thức có các mô hình khác nhau. Ramsey cũng lưu ý rằng hầu hết các trường đại học truyền thống và lâu đời ở Australia có ít kinh nghiệm về ĐT GV, điều đó dễ bị lúng túng trong việc làm cho công tác ĐT GV trở thành bộ phận quan trọng trong cơ cấu học thuật của trường đại học. Tránh điều đó có thể xảy ra, Ramsey (2000) khuyến nghị chính quyền bang cải thiện vị thế nghề nghiệp của GV và đòi hỏi tạo ra sự hoà trộn tốt hơn giữa kiến thức chuyên ngành và kiến thức sư phạm trong mọi hoạt động của giảng viên và cả bộ máy vận hành ĐT của nhà trường. ĐH Macquarie (Australia) cho rằng trách nhiệm ĐT GV là chung của khoa giáo dục và các khoa cơ bản.

5. Bài học về ĐT GV trình độ thạc sĩ

Các nước phát triển đã đặt vấn đề nâng

trình độ ĐT GV lên thạc sĩ với thời gian ĐT 5 – 8 năm. Ở Việt Nam, đã có mã ngành ĐT GV trình độ thạc sĩ. Vấn đề ở đây là từ kinh nghiệm các nước chúng ta vận dụng điều gì? Chúng tôi cho rằng cần nghiên cứu hoàn thiện mục tiêu, nội dung và đặc biệt là phương pháp ĐT. ĐT dựa trên trường học, nghiên cứu hoạt động giảng dạy trong kinh nghiệm của Nhật Bản, Australia cần được nghiên cứu áp dụng trong ĐT GV của Việt Nam. Trước mắt, khi mô hình ĐT lấy trường học làm cơ sở hay ĐT tại "thực địa" chưa áp dụng ngay cho bậc cử nhân thì nên cho thí điểm ĐT thạc sĩ theo mô hình này. ĐT GV theo phương thức "Learning Teaching in, from, for practice" (Đạy học trong, từ và cho thực tiễn) phải là triết lí cơ bản.

Vấn đề đào tạo và duy trì tâm thế định hướng nghề nghiệp cho SV sư phạm được quan tâm ở các nước phát triển. Đây phải xem là một nguyên tắc vì nếu người học chưa định hình nghề, yên tâm học để ngày mai lập nghiệp thì khó có động lực phấn đấu. Thực tiễn ĐT GV ở Việt Nam cho thấy người học chưa yên tâm chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai. Nhưng lí do chính là việc làm sau tốt nghiệp, đãi ngộ và quá trình ĐT không thường xuyên tạo cơ hội cho SV tiếp cận nhà trường phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Kỷ yếu Hội thảo mô hình đào tạo GV THPT và TCCN (lần 1 đến lần 8), Dự án Phát triển GV THPT và TCCN - Bộ GD&ĐT, 2009.*
2. Trần Bá Hoàn, *Vấn đề GV - những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*, NXB Sư phạm, 2006.
3. Nguyễn Cảnh Toàn, *Trong thời đại ngày nay nên quan niệm "nghề nghiệp sư phạm" như thế nào?* Dạy và Học ngày nay, 4/2009.

SUMMARY

The article discusses some issues in training of secondary school teachers in the time of internationalization. The author addresses the admission, training, modes of training, contracts between parties involved and some lessons in training teachers at Master degree level.