**ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI**

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

**NGUYỄN THỊ CHI**

**ĐIỂN CỨU VỀ HOẠT ĐỘNG HỌC CHUYÊN MÔN CỦA GIÁO VIÊN QUA VIỆC THAM GIA THIẾT KẾ KHÓA HỌC**

**Chuyên ngành: Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn tiếng Anh**

**Mã số: 9140231.01**

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ**

**LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH**

**Hà Nội, 2019**

**Công trình được hoàn thành tại**

**Khoa Sau đại học, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội**.

Người hướng dẫn khoa học: PGS. TS. Lê Văn Canh

Phản biện 1: . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Phản biên 2: . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Phản biện 3: . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng cấp cơ sở chấm luận án tiến sĩ họp tại . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

vào hồi . . . . . giờ . . . . . ngày . . . . . tháng . . . . . năm . . . . .

Có thể tìm hiểu luận án tại:

* Thư viện Quốc gia Việt Nam
* Trung tâm Thông tin – Thư viện, Đại học Quốc gia Hà Nội

# 

# PHẦN I: GIỚI THIỆU

## 1. Lý do chọn đề tài

Cho tới nay có rất nhiều nghiên cứu tập trung vào các hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên; tuy nhiên chưa nhiều nghiên cứu về hoạt động thiết kế khóa học với vai trò phát triển chuyên môn. Trên thực tế, nhiều trường đại học ở Việt Nam vẫn thường giao cho giáo viên thiết kế khóa học để sử dụng nội bộ; trường đại học được chọn cho nghiên cứu này cũng không ngoại lệ. Tôi là một thành viên trong nhóm chuyên trách được giao thiết kế khóa học thực hành tiếng Anh cho mục đích học thuật (English for Academic Purposes) trong trường đại học này. Thông qua việc tham gia xây dựng khóa học, tôi đã học được một số kiến thức, kĩ năng nhất định về xây dựng chương trình và kiểm tra đánh giá. Điều này khiến tôi băn khoăn các thành viên khác của nhóm đã học được gì và học như thế nào qua việc tham gia thiết kế khóa học. Chính sự băn khoăn này đã thôi thúc tôi nghiên cứu về việc học chuyên môn của giáo viên, cụ thể là việc học của giáo viên thông qua tham gia thiết kế khóa học.

## 2. Mục đích và câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu về các kiến thức kĩ năng giáo viên học được thông qua việc tham gia thiết kế khóa học, họ học các kiến thức kĩ năng đó thể nào và tại sao họ lại học như thế. Câu hỏi nghiên cứu chính là: Việc tham gia thiết kế khóa học mang lại lợi ích gì về kiến thức và kĩ năng chuyên môn cho giáo viên dạy tiếng Anh ở đại học?

Để trả lời cho câu hỏi trên, cần tìm câu trả lời cho các câu hỏi sau:

1. Giáo viên học được kiến thức, kĩ năng chuyên môn gì từ việc tham gia thiết kế khóa học?
2. Họ học những kiến thức, kĩ năng đó bằng cách nào trong quá trình họ tham gia thiết kết khóa học?
3. Tại sao họ lại học bằng cách đó trong quá trình họ tham gia thiết kết khóa học?

## 3. Ý nghĩa của nghiên cứu

Nghiên cứu này có ý nghĩa ở chỗ kết quả nghiên cứu có thể giúp chúng ta khái quát hóa, ở một chừng mực nào đó, mô hình phát triển chuyên môn cho giáo viên dạy tiếng Anh thông qua thiết kế khóa học. Mặc dù sự khái quát hóa này không thể là tuyệt đối, nhưng ít nhất chúng ta cũng có thể áp dụng phần nào đó đối với các bối cảnh tương tự. Việc khái quát hóa mô hình phát triển chuyên môn thông qua thiết kế chương trình có thể sẽ giúp cá nhân giáo viên có những hoạt động phù hợp để phát triển chuyên môn của bản thân, đồng thời cung cấp cho các nhà quản lý những lưu ý trong quá trình họ thiết kế và/ hoặc vận hành các hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên.

# PHẦN II: NỘI DUNG CHÍNH CỦA NGHIÊN CỨU

# CHƯƠNG 1: BỐI CẢNH NGHIÊN CỨU

## Đào tạo và phát triển chuyên môn của giáo viên ở Việt Nam

Ở Việt Nam, môn giáo học pháp chủ yếu chú trọng các kĩ thuật dạy học; trong khi đó lý thuyết nền liên quan đến các kĩ thuật đó thì ít được chú trọng hơn. Các kiến thức về xây dựng chương trình hay kiểm tra đánh giá ngoại ngữ cũng chỉ chiếm một tỉ lệ rất nhỏ trong nội dung môn học. Tương tự, khi thực tập, các giáo sinh cũng chủ yếu tập trung áp dụng các kĩ thuật dạy học đã được học vào giảng dạy.

Một điểm nổi bật trong đào tạo giáo viên ở Việt Nam là chương trình đào tạo chủ yếu nhằm đào tạo giáo viên tiểu học (lớp 1 đến lớp 5), trung học cơ sở (lớp 6 đến lớp 9), và trung học phổ thông (lớp 10 đến lớp 12) mà không đào tạo giáo viên cho bậc cao đẳng, đại học. Tuy nhiên, một lượng giáo sinh ra trường được tuyển dụng vào các trường cao đẳng và đại học, ở đó họ có thể được giao soạn chương trình hay khóa học để sử dụng nội bộ.

## 1.2. Dự án thiết kế khóa học ở khoa tiếng Anh

Từ năm 2010, chương trình đào tạo cử nhân sư phạm tiếng Anh chuyển sang hình thức đào tạo tín chỉ. Đến năm 2012 thì giáo viên được yêu cầu chỉnh sửa chương trình đào tạo căn cứ theo Quyết định về mởi ngành học mới và điều chỉnh chương trình đào tạo năm 2012. Theo đó, các khóa học thực hành tiếng cũng cần thay đổi để phù hợp với xu hướng quốc tế.

## 1.3. Tóm lược chương 1

Người đọc khó có thể hiểu rõ hoạt động thiết kế khóa học nếu không hiểu bối cảnh mà hoạt động đó được thực hiện. Chương này cung cấp các thông tin về bối cảnh đào tạo và phát triển chuyên môn giáo viên tại Việt Nam cũng như các điều kiện thực hiện việc thiết kế khóa học ở khoa tiếng Anh của một trường đại học.

# CHƯƠNG 2: KHẢO CỨU VẤN ĐỀ

## 2.1. Phát triển chuyên môn giáo viên

Từ khảo cứu các nghiên cứu trước đây cho thấy dường như các định nghĩa khác nhau về các khái niệm phát triển giáo viên, phát triển chuyên môn giáo viên, phát triển chuyên môn liên tục, và học chuyên môn của giáo viên đang chú trọng đến những khía cạnh khác nhau của cùng một quá trình. Một số định nghĩa chú trọng đến đầu ra của quá trình học tập (Bell & Gilbert, 1994; Craig, Kraft, & Plessis, 1998; Lang, 1990; Leithwood, 1992; Richards & Farrell, 2005); một số định nghĩa chú trọng đến hoạt động của giáo viên trong suốt quá trình (Day, 1999; Richards & Farrell, 2005); một số khác nhấn mạnh đầu vào và các điều kiện thúc đẩy sự phát triển (Bell & Gilbert, 1994; Freeman, 2001; Richards & Farrell, 2005). Trong nghiên cứu này, thuật ngữ học chuyên môn của giáo viên và phát triển chuyên môn giáo viên có thể dùng thay thế cho nhau và không có sự khác biệt về ngữ nghĩa. Cụ thể, trong nghiên cứu này học chuyên môn của giáo viên được xem là quá trình tham gia vào hoạt động xã hội, chú trọng đến cả hoạt động của giáo viên và các yếu tố văn hóa xã hội có thể ảnh hưởng đến họ, từ đó có thể giúp họ nâng cao kiến thức và kĩ năng nghề nghiệp. Mặc dù đầu ra của quá trình phát triển chuyên môn có thể có nhiều khía cạnh, nhưng nghiên cứu này tập trung vào sự phát triển về kiến thức và kĩ năng nghề nghiệp. Hơn nữa, sự phát triển này không giới hạn ở kiến thức lý thuyết mà còn bao gồm sjw hiểu biết của giáo viên về các kiến thức từ thực tế cũng như nhận thức của họ và sự khác biệt giữa kiến thức lý thuyết và kinh nghiệm thực tế.

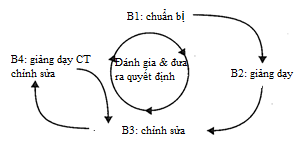
## 2.2. Các quan điểm lý thuyết về phát triển chuyên môn giáo viên

Việc học tập của giáo viên hoặc phát triển chuyên môn của giáo viên được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau (Xem Toàn văn, Chương 2, mục 2.1) phản ánh các quan điểm lý thuyết khác nhau về học tập và phát triển, bao gồm chủ nghĩa hành vi, nhận thức và kiến tạo. Trong nghiên cứu hiện tại, việc học tập của giáo viên được xem là tham gia vào một hoạt động xã hội; theo đó, nghiên cứu được thực hiện theo quan điểm củachủ nghĩa kiến tạo xã hội, tập trung vào sự phụ thuộc lẫn nhau của các quá trình xã hội và cá nhân trong việc xây dựng kiến thức. (Để biết tóm tắt về các tính năng chính của các quan điểm này và lý do chọn chủ nghĩa xây dựng xã hội, xem Toàn văn, Chương 2, mục 2.2)

## 2.3. Thiết kế khóa học

### 2.3.1. Khái niệm thiết kế khóa học

Ý nghĩa của chương trình giảng dạy, khóa học, chương trình và lịch trình thường bị chồng chéo và có thể gây nhầm lẫn cho người đọc. Nhiều học giả thảo luận về vấn đề này và đề xuất cách phân biệt các thuật ngữ này (ví dụ Dubin & Olshtain 1986; Graves 1996; 2008; Mckimm 2003; Messick & Reynold, 1991; Musingafi et al. 2015; Richards 2013; Wiggins và McTinge, 2006). Tuy nhiên, Graves (1996), lập luận rằng sự khác biệt giữa các thuật ngữ này là không thực tế. Trong nghiên cứu này, các thuật ngữ này được hiểu như nhau, và thiết kế khóa học theo quy trình Graves (1996) đưa ra:



***Hình 2.1: Quy trình thiết kế khóa học (Graves, 1996)***

### 2.3.2. Thiết kế khóa học là một hoạt động phát triển chuyên môn

Như đã đề cập trong Chương 2, mục 2.3.1, để phát triển một khóa học, các nhà thiết kế khóa học cần thực hiện một số bước từ phân tích nhu cầu đến đánh giá và sửa đổi khóa học. Nó tương tự như trường hợp săn bắn được phân tích bởi Leont'ev (1981): hoạt động săn bắn bao gồm nhiều hành động có thể không có cùng một đối tượng hoặc động cơ, các hoạt động đó có thể là dọa con mồi hay dụ chúng về phía những người thợ săn khác đang mai phục

Các hoạt động này có thể thực hiện bởi một cá nhân giáo viên hay bởi một tập thể giáo viên trong đó các giáo viên khác nhau thực hiện một hoặc nhiều hoạt động. Điều này phản ánh nguyên tắc liên tục (continuity) được đề xuất bởi Dewey (1938) cho một trải nghiệm có ý nghĩa. Hơn nữa, trong quá trình này giáo viên cần tương tác với sinh viên hoặc đồng nghiệp. Điều này phản ảnh một đặc điểm khác: tương tác (interaction). Về bản chất, thiết kế khóa học có thể được coi là một trải nghiệm kích thích giáo viên học tập và phát triển.

## 2.4. Các nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên và về thiết kế khóa học là một hoạt động phát triển chuyên môn

### 2.4.1. Các nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên ở các nước

Việc xem xét các nghiên cứu trước đây về các hoạt động phát triển chuyên nghiệp cho thấy một số điểm nổi bật. Đầu tiên, ngoài việc được phân loại thành các hoạt động học tập cá nhân và hợp tác (Alvalos, 2011; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002), việc học tập của giáo viên có thể được nhóm thành các hoạt động chính thức và không chính thức (Alvalos, 2011; Borko, 2004; Eekelen , Boshuizen & Vermunt; 2005; Lohman, 2000; Meirink, Meijer và Verloop, 2007; Wubbels, 1992, chỉ một vài tên). Cho đến nay, một số hoạt động phát triển chuyên môn như giảng dạy và chiêm nghiệm, nghiên cứu cải tiến giảng dạy, giảng dạy nhóm và diễn đàn thảo luận trực tuyến đã nhận được nhiều sự quan tâm nghiên cứu hơn. Trong khi đó, học tập chuyên môn không chính thức và ngẫu nhiên, đặc biệt là thông qua việc tham gia vào thiết kế khóa học chưa được nghiên cứu nhiều.

Thứ hai, kết quả nghiên cứu trước đây chỉ ra rằng việc học của giáo viên có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố: sự cống hiến (Leithwood, 1992, được trích dẫn trong Fullan và Hargreaves, 1992), thái độ, (Day, 1999; Curtis, 2001, được trích dẫn trong Bailey, Curtis, & Nunan, 2001; Freeman, 1989), mục tiêu rõ ràng, trọng tâm nội dung và thời lượng (Borko, 2004; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Guskey, 1994; Little, 1982; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007, được trích dẫn trong Bausmith & Barry, 2011), bối cảnh (ví dụ: Desimone, 2002; Desimone, 2009; Firestone, Mangin, Martinez, & Polovsky, 2005; Herner-Patnode, 2009; Wayne, Yoon , Zhu, Cronen, & Garet, 2008), và sự hợp tác (ví dụ: Brody, & Harder, 2015; Chen, Chen, & Tsai, 2009; Garbin, Garcia, Ferreira do Amaral, Silva, & Ridruges de Abreu , 2015; Herner-Patnote, 2009; Santacroce-Tejedor, 2011; Williams, 2010).

### 2.4.2. Các nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên ở Việt Nam

Điểm nổi bật đầu tiên của nghiên cứu về phát triển nghề môn giáo viên ở Việt Nam là nó tập trung nhiều vào thực hành giảng dạy hoặc thực hành giảng dạy của giáo sinh (ví dụ: Dang, Nguyen, & Le, 2013; Dang & Marginson, 2013; Dang, 2013; Hudson, Nguyen , & Hudson, 2009; Le, 2013; Nguyen, Dekka, & Goedhart, 2007; Nguyen, 2013; Nguyen, 2015; Tran & Huynh, 2017; Vo, Pang, & Wah, 2018).

Thứ hai, để giải quyết nhu cầu nâng cao chất lượng giáo viên, trọng tâm chính được đặt vào việc xây dựng các mô hình phát triển chuyên môn hiệu quả hoặc đánh giá các hoạt động phát triển chuyên môn. Nhiều hình thức phát triển chuyên môn đã được các nhà nghiên cứu Việt Nam nghiên cứu, bao gồm đào tạo (Vo, 2017; Vu & Phạm, 2014), cố vấn (Hudson, Nguyen, & Hudson, 2009), cộng đồng học tập chuyên nghiệp (Ho, Nakamori, Ho, & Ho, nd; Vo & Nguyen, 2009), giảng dạy theo nhóm (Đặng, 2013; Le & Nguyen, nd), học trực tuyến (Ho, Nakamori, Ho, & Lim, 2014, Mai & Ocriciano, 2017). Tuy nhiên, không có nghiên cứu nào ở Việt Nam được thực hiện về phát triển chương trình giảng dạy như một hoạt động chuyên môn của giáo viên.

### 2.4.3. Các nghiên cứu về thiết kế khóa học là một hoạt động phát triển chuyên môn

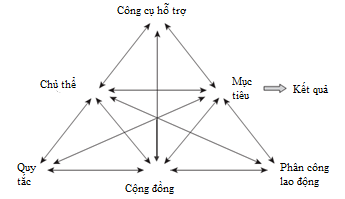
Từ khảo cứu các nghiên cứu trước đây cho thấy các bài viết về giáo viên với vai trò là người thiết kế khóa học không tập trung vào quá trình học chuyên môn của giáo viên mà về những khía cạnh khác liên quan đến xây dựng chương trình giảng dạy (Nunan, 1987; Graves, 1996; Shawer, 2009). Bên cạnh đó, các bài viết về thiết kế khóa học ở phạm vi lớp học (Nunan, 1987; Graves, 1996; Shawer, 2009, 2010a, 2010b, 2017), có nghĩa là cá nhân giáo viên chủ động xây dựng nội dung học tập cho chính lớp mình phụ trách. Trong khi đó việc thiết kế khóa học dùng chung cho cả khoa như ở nghiên cứu này chưa thấy được báo cáo ở bất kì nghiên cứu nào khác.

## 2.5. Hướng nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên

Dựa trên các cuốn sách và bài báo về phương pháp luận khác nhau, Desimone (2009) tóm tắt các tình huống cho thấy sự hữu ích của các phương pháp này. Tóm tắt của Desimone cho thấy tầm quan trọng của việc lựa chọn phương pháp thu thập dữ liệu phù hợp với mục đích của một nghiên cứu cụ thể như thế nào. Tuy nhiên, một đánh giá khác của hơn 50 nghiên cứu về các hoạt động phát triển chuyên môn khác nhau cho thấy các bài viết về chiêm nghiệm cá nhân hoặc câu chuyện không được sử dụng bởi nhiều nhà nghiên cứu.

## 2.6. Khung lý thuyết cho nghiên cứu

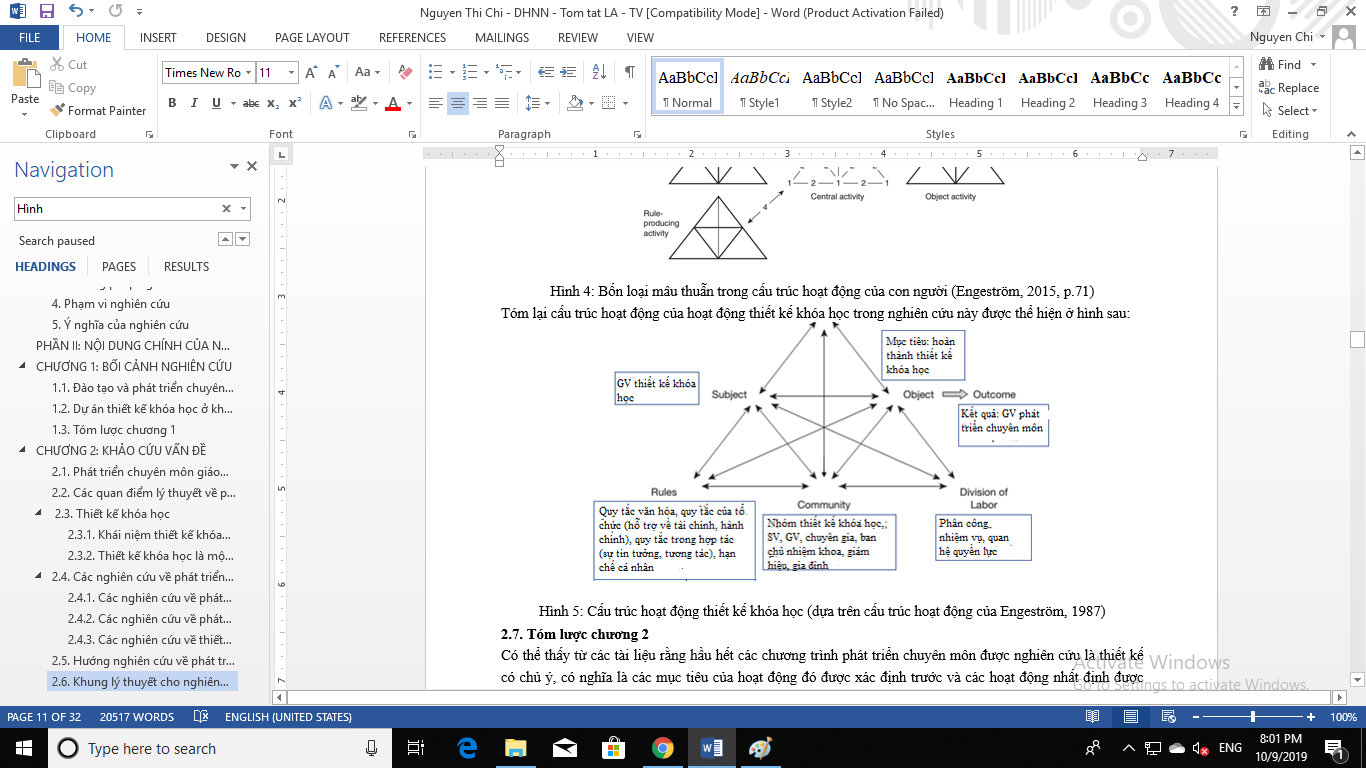
Khung lý thuyết của nghiên cứu này là thuyết hoạt động của Engeström (1987).



***Hình 2.2: Cấu trúc hoạt động của con người (Engeström, 1987, trích trong Lantolf and Thorne, 2006)***

Mâu thuẫn là một khái niệm quan trọng trong lý thuyết hoạt động (Engeström, 2001). Trong phân tích hoạt động của con người, bốn mức độ mâu thuẫn có thể được xác định: (1) mâu thuẫn bên trong mỗi thành phần cấu thành của hoạt động trung tâm; (2) mâu thuẫn thứ cấp giữa các thành phần của hoạt động trung tâm; (3) mâu thuẫn cấp ba giữa mục tiêu / động lực của hình thức chi phối của hoạt động trung tâm và mục tiêu / động lực của hình thức tiên tiến hơn của hoạt động trung tâm và (4) mâu thuẫn giữa các hoạt động trung tâm và hoạt động lân cận của nó (Engeström , 2015, tr.71-72).

Tóm lại cấu trúc hoạt động của hoạt động thiết kế khóa học trong nghiên cứu này được thể hiện ở hình sau:



***Hình 2.3: Cấu trúc hoạt động thiết kế khóa học (dựa trên cấu trúc hoạt động của Engeström, 1987***)

## 2.7. Tóm lược chương 2

Có thể thấy từ các tài liệu rằng hầu hết các chương trình phát triển chuyên môn được nghiên cứu là thiết kế có chủ ý, có nghĩa là các mục tiêu của hoạt động đó được xác định trước và các hoạt động nhất định được chọn để đáp ứng các mục tiêu được xác định trước. Trong khi đó, việc học có thể xảy ra một cách tình cờ, hoặc thông qua trải nghiệm của giáo viên một cách có ý thức hoặc vô thức (Borko, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009; Patton et al., 2015; Tynjälä, 2008). Theo nghĩa này, thiết kế khóa học là một hoạt động học tập không chính thức và ngẫu nhiên tại nơi làm việc, có khả năng tạo cơ hội cho giáo viên phát triển chuyên môn. Ngoài ra, các nghiên cứu trước đây cho thấy nhiều tác giả cho rằng thiết kế khóa học trao quyền cho giáo viên một cách có ý nghĩa, đó là lôi kéo họ vào trải nghiệm chuyên nghiệp cho sự học hỏi và phát triển không ngừng của họ (Clarke & Hollingsworth, 2002; Cochran-Smith & Lyicate , 1999; Desimone và cộng sự, 2002; Knight, Tait, & Yorke, 2007), nhưng rất ít nghiên cứu xem nó như một hoạt động phát triển chuyên môn. Hơn nữa, cho đến nay, một số lượng lớn các nghiên cứu đã điều tra các mô hình phát triển chuyên môn hiệu quả và tác động của các hoạt động phát triển chuyên môn với trọng tâm là câu hỏi: giáo viên phát triển được gì. Tuy nhiên có ít nghiên cứu quan tâm đến việc giáo viên học chuyên môn như thế nào và tại sao lại học như thế với sử dụng các câu chuyện như một công cụ thu thập dữ liệu.

Sự thiếu hụt này trong nghiên cứu và thực tế ở Việt Nam giáo viên ở nhiều trường đại học được giao nhiệm vụ thiết kế khóa học để dùng nội bộ đã khiến tôi băn khoăn và muốn tìm hiểu việc học chuyên môn của giáo viên thông qua hoạt động thiết kế khóa học. Nghiên cứu này không nhằm mục đích đánh giá hiệu quả của thiết kế khóa học như một hoạt động chuyên môn cũng không có ý định tìm hiểu những phát ngôn, quan điểm của giáo viên trong một bối cảnh nhất định. Nó nhằm mục đích khám phá xem giáo viên đã học được kiến thức, kĩ năng gì qua việc tham gia thiết kế khóa học, họ học như thế nào và tại sao họ học như thế. Xem việc học thông qua lăng kính của các lý thuyết văn hóa xã hội, nghiên cứu dùng lý thuyết hoạt động làm khung lý thuyết để phân tích và thảo luận dữ liệu. Chương 3 thảo luận về phương pháp nghiên cứu và cung cấp thông tin về các quy trình nghiên cứu trong dự án này.

# CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

## 3.1. Các cân nhắc về bối cảnh

### 3.1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Dự án thiết kế khóa học đã bắt đầu vào năm 2012. Nghiên cứu được bắt đầu vào năm 2016 khi các khóa học đang trong quá trình sửa đổi và hầu hết các giáo viên tham gia dự án thiết kế khóa học vẫn giảng dạy các khóa học tương ứng trong Khoa.

### 3.1.2. Vai trò của người nghiên cứu

Tôi là một trong những thành viên chủ chốt của nhóm 2 và nhóm 3; do đó, tôi đã sử dụng kiến ​​thức của mình về dự án và thông tin được thu thập từ những người cung cấp thông tin (Trưởng bộ môn A và B), như một dạng mô phỏng để khuyến khích giáo viên kể chi tiết hơn câu chuyện của họ khi cần thiết.

## 3.2. Các cân nhắc về lý thuyết

Mertens (2005) định nghĩa các mô hình liên quan đến ba câu hỏi được đặt ra bởi Lincoln và Guba (2000) về cách nhìn thế giới: (1) về mặt bản thể luận – Bản chất của hiện thực là gì? (2) nhận thức luận – Bản chất của tri thức là gì, và mối quan hệ giữa người biết tri thức và tri thức được biết đến là gì? (3) về phương pháp luận - Làm thế nào con người có thể tìm kiếm và thu lượm được những tri thức mong đợi và hiểu về nó? (tr.8).

## 

## 3.3. Các cân nhắc về phương pháp

Với mục đích tìm hiểu sự phức tạp của việc học tập của giáo viên dưới tác động của nhiều yếu tố bối cảnh (ví dụ: hoạt động thiết kế khóa học mà họ tham gia, bối cảnh của hoạt động, điều kiện làm việc họ đang trải qua), nghiên cứu này áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính.

## 3.4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu dùng phương pháp định tính trên một số đối tượng giáo viên. Dữ liệu bao gồm các bài tường thuật bằng văn bản (bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt) của mỗi giáo viên về cuộc sống và công việc của họ nói chung và kinh nghiệm của họ về các khóa học thiết kế nói riêng và các câu chuyện thông qua phỏng vấn (sau khi phân tích nhanh các bài tường thuật bằng văn bản). Tất cả các câu chuyện thông qua phỏng vấn được ghi lại nguyên văn. Bên cạnh đó, thông tin từ hai trưởng bộ môn, biên bản cuộc họp và các tài liệu khóa học liên quan được sử dụng để khơi gợi cho giáo viên nhớ và kể lại chi tiết hơn câu chuyện của họ.

Phân tích dữ liệu dựa trên các thành tố của thuyết hoạt động (activity theory - Engeström, 1987) và mối tương tác của các thành tố đó. Kết quả nghiên cứu được trình bày theo các nhóm chủ đề

## 3.5. Quá trình thu thập và phân tích dữ liệu

### 3.5.1. Quá trình thu thập dữ liệu

Quá trình thu thập dữ liệu được tóm tắt ở bảng sau:

***Bảng 3.1: Quá trình thu thập dữ liệu***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Phương pháp** | **Mục đích** | **Thời gian** |
| Câu chuyện văn bản 1 | Để biết về cuộc sống cá nhân, quá trình học tập và làm việc của giáo viên, bối cảnh giáo viên tham gia thiết kế khóa học và các yếu tố có thể ảnh hưởng đến việc thực hiện các nhiệm vụ của giáo viên nói chung và việc thiết kế khóa học nói riêng | Giáo viên được cung cấp một bản hướng dẫn và viết về các vấn đề này trong vòng 1 tháng. |
| Câu chuyện văn bản 2 | Để tìm hiểu các công việc giáo viên đã làm trong quá trình thiết kế khóa học, những người họ đã gặp và trao đổi về thiết kế khóa học, những thay đổi hay những cảm nhận của họ về trải nghiệm đó của họ. | Một tuần sau khi giáo viên gửi câu chuyện văn bản 1, giáo viên được cung cấp hướng dẫn để viết tiếp, và họ có thể viết trong vòng 1 tháng. |
| Câu chuyện bằng lời | Để thu thập thêm dữ liệu liên quan đến các vấn đề trên. | Hai tuần sau khi giáo viên gửi câu chuyện văn bản 2 giáo viên sẽ được liên hệ để hẹn lịch phỏng vấn. Cuộc phỏng vấn đầu ra sẽ diễn ra ít nhất là 1 tháng sau khi giáo viên gửi câu chuyện văn bản và câu chuyện đó được phân tích sơ bộ. |

### 3.5.2. Quá trình phân tích dữ liệu

Theo đề xuất của Duff (2008) về một quá trình tổng thể tiến hành nghiên cứu định tính, phân tích dữ liệu của nghiên cứu này sẽ được thực hiện theo một số bước: (1) ghi chép nguyên bản các câu chuyện bằng lời; (2) mã hóa (cả tường thuật bằng văn bản và bằng lời nói); (3) tìm các chủ đề (chủ đề được xác định trước và nổi lên từ dữ liệu); (4) giáo viên tham gia nghiên cứu đọc lại các nội dung chính. Mâu thuẫn được xác định theo quy tắc mã hóa của Murphy và RodriguezManzanares (2008) và đưa vào một bảng như trong ví dụ sau:

***Bảng 3.2: Ví dụ mã hóa thông tin theo các mâu thuẫn***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Mâu thuẫn | Định nghĩa | Minh chứng | Giải quyết |
| Chủ thể - phân công lao động | Mối quan hệ quyền lực bất cân bằng | Chị ấy (Hồng) gọi tên các kĩ năng cần cho môn 3B Nghe – Nói, các chủ đề (cùng chủ đề với môn 3B Đọc – Viết), và một danh mục các tài liệu mà chị ấy có sẵn. Việc mà chúng tôi cần làm là tìm thêm tài liệu phù hợp với các kĩ năng và chủ đề đó… Hồng có thể có nhiều kinh nghiệm về thiết kế khóa học. Thêm vào đó, tôi thấy các lập luận chị ấy đưa ra hợp lý, chị ấy nói nhẹ nhàng thôi nhưng các lập luận thuyết phục. | Không |

Nói tóm lại, câu trả lời cho ba câu hỏi nghiên cứu dựa trên các thành phần và nguyên tắc của lý thuyết hoạt động (Xem Chương 2, Phần 2.6) đã được tóm tắt trong bảng dưới đây được đề xuất bởi Engeström (2001, tr.138):

***Bảng 3.3: Ma trận tóm tắt câu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học |  |  |  |  |  |
| Tại sao họ học |  |  |  |  |  |
| Họ học được gì |  |  |  |  |  |
| Họ học như thế nào |  |  |  |  |  |

## 3.6. Đánh giá chất lượng nghiên cứu định tính

Trong nghiên cứu định tính, Lincoln và Guba (1985) nói rằng tính uy tín, khả năng chuyển dịch, độ tin cậy và khả năng khẳng định nên được sử dụng làm tiêu chí thay cho tính giá trị bên trong, tính giá trị bên ngoài, độ tin cậy và tính khách quan (được trích dẫn trong Merriam, 2009). Trong nghiên cứu hiện tại, làm thế nào các tiêu chí này được đảm bảo được thảo luận (Xem Toàn văn, Chương 3, mục 3.6).

## 3.7. Tóm lược chương 3

Chương này đã trình bày thiết kế nghiên cứu và giải thích sự lựa chọn phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu được sử dụng trong nghiên cứu. Người ta lập luận trên nền tảng lý thuyết rằng nghiên cứu trường hợp (ví dụ: Stake, 1995; Yin, 2014) cũng như các câu chuyện kể (ví dụ Barkhuizen, 2014; Connelly và Clandinin, 1988) là phù hợp để tìm hiểu về đời sống xã hội và lịch sử của cá nhân. Bên cạnh đó, các phương pháp tiếp cận mã hóa và phân tích đã được mô tả để đảm bảo tính uy tín, khả năng chuyển dịch, độ tin cậy và khả năng khẳng định của nghiên cứu. Trong chương sau, Chương 4, tôi sẽ trình bày kết quả phân tích dữ liệu.

# 

# CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

## 4.1. Động cơ của giáo viên: một thuộc tính của quá trình học

Không giống như các giáo viên khác, Hồng và Huế có thể vượt qua các điều kiện cá nhân và xã hội và tìm hiểu về cách tiếp cận dựa trên năng lực để phát triển chương trình giảng dạy, lựa chọn và phát triển tài liệu và kiến thức về chủ đề (nghĩa là khái niệm hóa các khóa học EAP). Với động cơ rõ ràng, họ tiếp tục đọc về những gì cần thiết cho việc thiết kế khóa học và phản ánh những gì họ đã làm, do đó việc học tập của họ trở nên có ý nghĩa. Việc học chuyên môn của hai giáo viên này được tóm tắt trong Bảng 4.1 và 4.2.

## 4.2. Cộng đồng nghề nghiệp: tài nguyên cho việc học

Thu và Thuận chịu ảnh hưởng nhiều từ các cộng đồng mà họ tham gia. Một mặt, các cộng đồng đã giúp họ tìm hiểu thêm về cách xác định phương pháp phát triển khóa học, lựa chọn tài liệu phù hợp với các mục tiêu đã xác định hoặc phát triển các công cụ đánh giá phù hợp. Mặt khác, việc tin theo các chia sẻ, kinh nghiệm từ cộng đồng phần nào hạn chế việc tự nghiên cứu của họ. Việc học chuyên môn của hai giáo viên này được tóm tắt trong Bảng 4.3 và 4.4.

## 4.3. Niềm tin: Đây có phải là một yếu tố khích lệ việc học chuyên môn

Hương và Dương thể hiện sự tin tưởng hoàn toàn vào trưởng nhóm trong quá trình tham gia của họ. Họ tuyên bố kiến thức của họ có được khi thực hiện dự án, nhưng với sự tin tưởng hoàn toàn vào trưởng nhóm hoặc các giáo viên giàu kinh nghiệm hơn, quá trình thu lượm kiến thức, kĩ năng khi họ tham gia xây chương trình chưa thể hiện được tính tự thân. Việc học chuyên môn của hai giáo viên này được tóm tắt trong Bảng 4.5 và 4.6.

## 4.4. Những thách thức phát sinh trên con đường học tập

Năm trong số mười giáo viên tham gia vào nghiên cứu hiện tại, cụ thể là Xuân, Bách, Diễm, Dương và Thanh chỉ có được kiến thức thực tế về quy trình phát triển chương trình giảng dạy nhờ vào yêu cầu từng bước của trưởng nhóm. Có kết quả này có thể là do vai trò của họ trong nhóm (phân công nhiệm vụ không đều) và của các tài nguyên sẵn có trong quá trình thực hiện công việc (tương tác xã hội chưa thỏa đáng, thiếu sự khích lệ và thù lao, sự bó hẹp về thời gian) của họ.

***Bảng 4.1: quá trình học chuyên môn của Hồng***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Hồng (nhóm trưởng) |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  | - Các giáo viên khác phàn nàn về tài liệu giảng dạy  - Giáo viên thiết kế khóa học thuộc nhóm 1 có quan điểm khác về tiếng Anh cho mục đích học thuật | - Là người học nghiêm túc  - Khi là một thành viên bình thường thì không hiểu về các dự định và quá trình thực hiện hoạt động  - Khi bắt đầu làm nhóm trưởng thì có hiểu biết rất ít về các tài liệu hiện có  - Tham gia dạy môn 4B  - Quan sát buổi học của giáo viên mới và được nghe đồng nghiệp nhận xét về tính logic của bài học  - Tham gia buồi họp thẩm định tài liệu của nhóm 1 | - Mâu thuẫn giữa kiến thức, kĩ năng hiện có và mục tiêu: xây dựng khóa tiếng Anh cho mục đich học thuật  - Mâu thuẫn nội tại giữa kiến thức sẵn có và kiến thức mới  - Mâu thuẫn giữa lý thuyết và thực hành  - Mâu thuẫn trong cách hiểu về môn học giữa chủ thể và các giáo viên khác |  |
| Học được gì? | - Ý thức được sự gắn kết, tính logic của các tài liệu giảng dạy  - Ý thức được quá trình xây dựng chương trình  - Phát triển kĩ năng sắp xếp nội dung giảng dạy  - Khái niệm hóa tiếng Anh cho mục đích học thuật |  |  |  | - Hình thành mục tiêu mới: tìm hiểu mối liên hệ giữa các tài liệu hiện có  - Hình thành mục tiêu mới: thay vì chỉ hoàn thành nhiệm vụ thiết kế khóa học thì mong muốn thiết kế khóa học hiện quả, hữu ích cho người học |
| Học như thế nào? |  |  |  |  | - Phân tích các tài liệu sẵn có  - Chiêm nghiệm các nhiệm vụ đã làm  - Phân tích sách tiếng Anh cho mục đích học thuật sẵn có  - Chiêm nghiệm kinh nghiệm giảng dạy |

***Table 4.2: Quá trình học của Huế***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Huế (trưởng nhóm) |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  |  | - Là người học nghiêm túc  - Tham gia tập huấn xây công cụ kiểm tra dựa trên CEFR  - Là nhóm trưởng của nhóm chuyên trách  - Tham gia tập huấn về xây dựng chương trình theo cách tiếp cận năng lực  - Cảm thấy khó dạy 4B theo các tài liệu phiên bản đầu tiên | - Mâu thuẫn nội tại giữa lý thuyết và thực hành về xây chương trình theo hướng tiếp cận năng lực  - Mâu thuẫn trong cách hiểu về tiếng Anh cho mục đích học thuật với các giáo viên khác |  |
| Học được gì? | - Lý thuyết về xây dựng chương trình theo hướng tiếp cận năng lực  - Khái niệm khóa tiếng Anh cho mục đích học thuật  - Ý thức về năng lực của bản thân và cộng đồng giáo viên trong khoa về xây dựng công cụ kiểm tra |  |  |  | Hình thành mục tiêu mới: thay vì chỉ hoàn thành nhiệm vụ thiết kế khóa học thì mong muốn thiết kế khóa học hiện quả, hữu ích cho người học |
| Học như thế nào? |  |  |  |  | - Tham gia tập huấn  - Chiêm nghiệm về việc thực hành so với lý thuyết  - Chiêm nghiệm về kinh nghiệm dạy 4B  - Phân tích sách tiếng Anh cho mục đích học thuật có sẵn  - Đọc và phân tích kĩ nội dung CEFR |

***Table 4.3: Quá trình học của Thu***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Thu (khi xây dựng khóa 2B) |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  |  | - Không hứng thú với chuyên ngành về phương pháp giảng dạy  - Thấy mông lung về hoạt động thiết kế khóa học giống như các thành viên khác  - Thiếu nguồn tài liệu  - Thiếu tập huấn phù hợp | - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và mục tiêu: xây dựng khóa học theo định hướng mới  - Mâu thuẫn nội tại giữa kiến thức sẵn có và kiến thức mới  - Mâu thuẫn giữa mục tiêu chung và quy tắc tổ chức (thời gian và nguồn lực) |  |
| Học được gì? | - ý thức về tầm quan trọng của mục tiêu môn học khi xây dựng khóa học  - Hiểu mối quan hệ giữa tài liệu giảng dạy và mục tiêu môn học  - Ý thức được tầm quan trọng của nền tảng lý thuyết trong hoạt động chuyên môn |  |  |  | Hình thành mục tiêu mới: thay vì chỉ hoàn thành việc lựa chọn sách như đối với môn 1B thì đã có mong muốn và tìm sách tương thích với các mục tiêu đặt ra cho môn 2B |
| Học như thế nào? |  |  |  |  | - Chiêm nghiệm kinh nghiệm dạy 1B  - Đọc kĩ lại CEFR  - Thảo luận với nhóm để chia sẻ thông tin, kiến thức |

***Bảng 4.4: Quá trình học của Thuận***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Thuan |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  | - Quá trình thực dạy của giáo viên khác với dự định của người thiết kế  - Tranh luận trong nhóm thiết kế về độ khó của câu hỏi kiểm tra | - Không được đào tạo bài bản về xây dựng chương trình khi học đại học  - Tham gia từ khi mới bắt đầu dự định đổi mới chương trình  - Tham gia đọc rà soát lại chương trình kĩ  - được tập huấn về xây chương trình theo cách tiếp cận năng lực  - quan sát cách giáo viên triển khai tài liệu giảng dạy được thiết kế  - tham gia xây dựng công cụ kiểm tra  - thiếu kiến thức nền về kiểm tra đánh giá  - được tập huấn ngắn hạn về viết tiêu mục đề thi | - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và mục tiêu chung: xây dựng khóa học theo định hướng mới  - Mâu thuẫn nội tại giữa kiến thức sẵn có và kiến thức mới  - Mâu thuẫn giữa ý định của người thiết kế và thực hành của người dạy  - Mâu thuẫn về quan điểm về độ khó của công cụ kiểm tra giữa các thành viên nhóm |  |
| Học được gì? | - Lý thuyết về xây dựng chương trình theo cách tiếp cận năng lực  - Ý thức về việc áp dụng cách tiếp cận này ở khoa  - Ý thức về độ khó của câu hỏi trong xây dựng công cụ đánh giá |  |  |  | - Hình thành mục tiêu mới: thay vì chỉ hoàn thành việc thiết kế khóa học thì đã mong muốn phát triển tài liệu phù hợp với định hướng mới  - Hình thành mục tiêu mới: làm thế nào đảm bảo được độ khó của từng câu hỏi trong bài kiểm tra |
| Học như thế nào? |  |  |  |  | - Tham gia tập huấn  - Chiêm nghiệm lý thuyết đã học về thiết kế khóa học theo hướng tiếp cận năng lực và thực tế giảng dạy của giáo viên  - Thảo luận chia sẻ kiến thức với nhóm |

***Bảng 4.5: Quá trình học của Hương***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Huong |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  | - Tranh luận trong nhóm thiết kế về độ khó của câu hỏi kiểm tra | - Không có kiến thức nền về xây dựng chương trình  - không được tập huấn về xây dựng chương trình  - tin tưởng hoàn toàn và ngưỡng mộ nhóm trưởng hoặc giáo viên có kinh nghiệm hơn  - chỉ xem mình là một thành viên bình thường và cần tuân thủ mọi quyết định của nhóm trường  - thích học qua thực hành hơn là đọc tài liệu | - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và mục tiêu chung  - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và kiến thức mới  - Mâu thuấn về quan điểm về độ khó của bài kiểm tra với các thành viên khác |  |
| Học được gì? | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình  - Ý thức về độ khó của câu hỏi trong bài kiểm tra |  |  |  |  |
| Học như thế nào? | - Làm theo hướng dẫn của nhóm trưởng và thu lượm kiến thức do nhóm trưởng chia sẻ |  |  |  |  |

***Bảng 4.6: Quá trình học của Dương***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Cấu trúc hoạt động là đơn vị phân tích | Quan điểm từ nhiều người (Multi-voicedness) | Lịch sử cá nhân và hoạt động | Mâu tuẫn | Sự phát triển (Expansive cycles) |
| Ai là người học? | Duong |  |  |  |  |
| Tại sao học? |  |  | - kiên trì nhưng không tham vọng  - không có kiến thức nền về xây chương trình  - không được tập huấn về xây chương trình  - thiếu kinh nghiệm dạy kĩ năng nghe nói  - tin tưởng hoàn toàn vào nhóm trưởng  - chỉ xem mình là một thành viên bình thường và cần tuân | - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và mục tiêu chung  - Mâu thuẫn giữa kiến thức sẵn có và kiến thức mới |  |
| Học được gì? | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình |  |  |  |  |
| Học như thế nào? | - Làm theo hướng dẫn của nhóm trưởng và thu lượm kiến thức do nhóm trưởng chia sẻ |  |  |  |  |

***Bảng 4.7: Tóm tắt kết quả nghiên cứu***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Họ học được gì? | Họ học như thế nào? | Tại sao họ học? |
| Thu | - ý thức về tầm quan trọng của mục tiêu môn học khi xây dựng khóa học  - Hiểu mối quan hệ giữa tài liệu giảng dạy và mục tiêu môn học  - Ý thức được tầm quan trọng của nền tảng lý thuyết trong hoạt động chuyên môn | - Thảo luận và chia sẻ kiến thức  - Chiêm nghiệm | - Không hứng thú với phương pháp giảng dạy  - Không hứng thú học lý thuyết  - Thiếu sự hỗ trợ từ tổ chức  - Có các buổi tập huấn từ dự án khác |
| Thuận | - Lý thuyết về xây dựng chương trình theo cách tiếp cận năng lực  - Ý thức về việc áp dụng cách tiếp cận này ở khoa  - Ý thức về độ khó của câu hỏi trong xây dựng công cụ đánh giá | - Tham gia tập huấn  - Thảo luận và chia sẻ kiến thức  - Chiêm nghiệm | - Hạn chế về thời gian  - Khối lượng công việc lớn  - Thiếu sự hỗ trợ từ tổ chức  - Có các buổi tập huấn từ dự án khác |
| Hương | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình  - Ý thức về độ khó của câu hỏi trong bài kiểm tra | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Tin tưởng hoàn toàn vào nhóm trưởng  - Chỉ xem mình là thành viên bình thường |
| Xuân | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Phân công lao động và động cơ học tập  - Thiếu tương tác xã hội |
| Bách | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Phân công lao động và động cơ học tập  - Thiếu tương tác xã hội |
| Hồng | - Ý thức được sự gắn kết, tính logic của các tài liệu giảng dạy  - Ý thức được quá trình xây dựng chương trình  - Phát triển kĩ năng sắp xếp nội dung giảng dạy  - Khái niệm hóa tiếng Anh cho mục đích học thuật | - Đọc  - Chiêm nghiệm | - Là người học nghiêm túc  - Phân công lao động và động cơ học tập  - Thiếu sự hỗ trợ từ tổ chức |
| Dương | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Hạn chế về thời gian  - Tin tưởng hoàn toàn vào nhóm trưởng |
| Diễm | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Khuyến khích và thù lao  - Phân công lao động và động cơ học tập |
| Huế | - Lý thuyết về xây dựng chương trình theo hướng tiếp cận năng lực  - Khái niệm khóa tiếng Anh cho mục đích học thuật  - Ý thức về năng lực của bản thân và cộng đồng giáo viên trong khoa về xây dựng công cụ kiểm tra | - Tham gia tập huấn  - Đọc  - Chiêm nghiệm | - Có mong muốn lớn lao về chất lượng hoạt động  - Phân công lao động và động cơ học tập  - Thiếu sự hỗ trợ từ tổ chức |
| Thanh | - Ý thức về quy trình xây dựng chương trình | - Thu nhận kiến thức được chia sẻ | - Phân công lao động và động cơ học tập  - Thiếu tương tác xã hội  - Hạn chế về thời gian |

## 4.5. Tóm lược chương 4

Chương này trình bày kết quả nghiên cứu với tham chiếu đến sự tương tác trong mỗi hệ thống hoạt động. Dữ liệu cho thấy tất cả các giáo viên trong nghiên cứu đều có thể học hỏi từ sự tham gia của họ vào dự án; tuy nhiên, các giáo viên khác nhau có thể học những điều khác nhau, tùy thuộc vào nhiệm vụ họ cần để thực hiện trực tiếp cũng như động cơ của chính họ. Nhìn chung, các giáo viên này có thể học được hầu hết kiến ​​thức thực tế về phát triển chương trình giảng dạy (tức là quá trình phát triển, cách tiếp cận phát triển chương trình, lựa chọn và phát triển tài liệu, kiểm tra và đánh giá) và nhận thức về chương trình giảng dạy tiếng Anh cho mục đích học thuật. Những giáo viên này cũng học theo nhiều cách khác nhau: thảo luận và tiếp thu kiến ​​thức được chia sẻ (Thu, Thuận, Xuân và Bách), làm theo yêu cầu (Hương, Dương, Diễm và Thanh), và tích cực đọc và phản biện (Hồng và Huế). Có nhiều yếu tố lịch sử và xã hội ảnh hưởng đến việc học của họ: nhu cầu của giáo viên về phát triển năng lực thiết kế chương trình giảng dạy (tất cả mười giáo viên), quyền tự quyết và động cơ rõ ràng (Hồng và Huế), quan điểm của giáo viên (Dương, Hương, Huế), hoạt động của cộng đồng (Thu, Thuận), phân công lao động không đồng đều (Diễm, Dương, Thanh), điều kiện tài chính (Hồng, Diễm), và thời gian (Huế, Thu, Thuận, Hương, Dương, và Thanh).

# CHƯƠNG 5: THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

## 5.1. Các mâu thuẫn phát sinh trong quá trình hoạt động của giáo viên: liệu có được giải quyết?

### 5.1.1. Các mâu thuẫn bên trong (tầng thứ nhất)

Mâu thuẫn bên trong được thấy trong hai thành tố của hoạt động là chủ đề và cộng đồng. Một ví dụ về mâu thuẫn trong chủ thể là mâu thuẫn giữa giáo viên trước kiến ​​thức đã có và kiến ​​thức mới (Thu, Thuận, Hương, Hồng, Dương và Huế).

Một ví dụ về mâu thuẫn trong cộng đồng là trong nội tại các nhóm chuyên trách cũng như giữa cộng đồng giáo viên là người thiết kế khóa học và cộng đồng giáo viên giảng dạy.

### 5.1.2. Các mâu thuẫn thứ cấp (tầng thứ 2)

Mâu thuẫn thứ cấp có thể được nhìn thấy giữa các chủ thể với mục tiêu của hoạt động và giữa mục tiêu với các công cụ trung gian của hoạt động. Hầu hết các giáo viên trong nghiên cứu này đều trải qua sự mâu thuẫn giữa chủ thể và mục đích ban đầu, cụ thể là giữa kiến ​​thức trước đây và nhiệm vụ thiết kế các khóa học theo cách tiếp cận mới (Thu, Thuận, Hương, Hồng và Dương), nhiệm vụ xây dựng bài kiểm tra của một khóa học theo hướng chuẩn đầu ra (Huế, Hương và Bách). Ở một mức độ nhất định, mâu thuẫn này trong các hệ thống hoạt động khác nhau đã được giải quyết bằng các công cụ hỗ trợ khác nhau; tuy nhiên, dường như các công cụ hỗ trợ là chưa đầy đủ.

## 5.2. Động cơ của giáo viên và việc phát triển chuyên môn

Không ai trong số những giáo viên tham gia nghiên cứu tình nguyện thiết kế các khóa học tiếng Anh cho mục đích học thuật. Trưởng bộ môn giao nhiệm vụ trưởng nhóm cho giáo viên đáng tin cậy và trưởng nhóm mời các giáo viên vào nhóm, các giáo viên được mời vào thường là được tin tưởng về khă năng hoặc tính trách nhiệm. Do đó, hầu hết các mục tiêu trong hoạt động thiết kế là các mục tiêu tập thể do người ngoài (tức là những người không trực tiếp tham gia vào dự án) xác định. Có thể nói rằng không ai trong số giáo viên tham gia nghiên cứu có động cơ học về phát triển chương trình giảng dạy, và họ có được kiến ​​thức thực tế từ việc làm của họ thay vì học kiến ​​thức lý thuyết một cách hệ thống trong lĩnh vực này. Phát hiện này tương tự như phát hiện của các nhà nghiên cứu khác (Freeman, 1989; Curtis, 2001; Desimone et al., 2002; Desimone, 2009; Truong, 2015; Vu, 2011). Nói tóm lại, động cơ học tập đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển chuyên môn của giáo viên.

## 5.3. Giải quyết mẫu thuẫn: cần có các công cụ hỗ trợ phù hợp và đầy đủ

Dữ liệu của nghiên cứu cho thấy có nhiều loại công cụ hỗ trợ trong hoạt động thiết kế khóa học này, bao gồm tài liệu CEFR, sách giáo khoa tiếng Anh cho mục đích học thuật đã được xuất bản, các cuộc họp nhóm, các cuộc họp thẩm định và đào tạo ngắn. Tuy nhiên, nhiều mâu thuẫn không được giải quyết đầy đủ, và sự phát triển chuyên môn của giáo viên bị hạn chế. Lý do có thể là các công cụ hôc trợ không được cung cấp kịp thời hoặc đầy đủ hoặc những người tham gia không sử dụng các công cụ đó một cách thích hợp, hoặc cần phải có các công cụ hỗ trợ khác (liên quan đến chủ đề, quy tắc, cộng đồng và phân công lao động).

Tóm lại, mâu thuẫn có thể được giải quyết bằng việc tham gia tích cực cá nhân bao gồm chủ động đọc tài liệu và chiêm nghiệm (ví dụ: Hồng và Huế) hoặc qua các kiến ​​thức được chia sẻ (ví dụ: Thu, Thuận và Hương). Tuy nhiên, trong một số trường hợp, những công cụ hỗ trợ đó không đủ cho việc học tập có hệ thống và liên tục. Ví dụ, cần có thêm sự hỗ trợ về mặt lý thuyết để giáo viên hướng dẫn thực hiện các hành động. Ở một mức độ nhất định, bản thân các giáo viên có thể tìm kiếm các bài đọc có liên quan cho nền tảng lý thuyết, nhưng họ có thể nản lòng nếu họ không có thời gian cho công việc và cuộc sống hàng ngày hoặc nếu họ gặp khó khăn về tài chính. Do đó, sẽ tốt hơn nếu Ban giám hiệu hoặc ban chủ nhiệm khoa tổ chức nhiều khóa đào tạo với các chuyên gia cũng như cung cấp thêm hỗ trợ về mặt tài chính và hành chính. Điều này khẳng định ý tưởng của Tynjälä (2008) rằng cần có sự liên kết chặt chẽ giữa các yếu tố tổ chức (ví dụ như cách thức tổ chức hoạt động và sự hỗ trợ từ tổ chức) và các yếu tố cá nhân (ví dụ như tự chủ cá nhân, nhờ đó giáo viên sẽ chủ động đọc và làm nghiên cứu về các vấn đề cần thiết).

## 5.4. Tóm lược chương 5

Rõ ràng rằng lý thuyết hoạt động là một khung lý thuyết giúp chúng ta hiểu được các tương tác bên trong một cá nhân cũng như các tương tác bên ngoài với các cá nhân khác và thế giới. Cụ thể, trong nghiên cứu này, các yếu tố ảnh hưởng đến việc học của giáo viên đã được phân tích trong mối quan hệ đan xen cho thấy những gì giáo viên đã học, cách họ học và tại sao họ học theo cách đó. Những phát hiện của nghiên cứu này cho thấy rằng một hoạt động học tập có thể dẫn đến một kết quả tốt nếu các yếu tố sau được đảm bảo: 1) mục tiêu hoạt động rõ ràng, tạo động lực cho giáo viên hình thành và phát triển nhu cầu học tập chuyên môn, (2) giáo viên sẵn sàng học hỏi, có khả năng sử dụng các công cụ hỗ trợ và thường xuyên chiêm nghiệm về các công việc, hoạt động của mình, và (3) công cụ hỗ trợ cần phù hợp, đầy đủ và được cung cấp đúng lúc.

# PHẦN III: KẾT LUẬN

## 1. Tóm tắt kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy thiết kế khóa học là một hoạt động có ý nghĩa cho sự phát triển chuyên môn của giáo viên. Tuy nhiên, giống như các hoạt động chuyên môn khác, thiết kế khóa học như một hoạt động phát triển chuyên môn không thể có hiệu quả đối với tất cả các giáo viên tham gia. Chất lượng của hoạt động bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố có điều kiện. Ngoài ra, như đã thảo luận trong Chương 5, các yếu tố này là tương tác; điều đó có nghĩa là hai hoặc nhiều yếu tố tương tác theo những cách khác nhau có thể gây ảnh hưởng khác nhau đến những gì giáo viên học được và cách giáo viên học.

## 2. Khuyến nghị về phát triển chuyên môn giáo viên

### 2.1. Khuyến nghị cho giáo viên

Nghiên cứu này cung cấp minh chứng đáng kể rằng cần phải nâng cao nhận thức của giáo viên về các cơ hội học tập ngẫu nhiên và về cách sử dụng các cơ hội đó. Tất cả những người tham gia nghiên cứu nói rằng họ có thể học thông qua việc họ tham gia thiết kế khóa học. Tuy nhiên, bất cứ khi nào có nhu cầu hỗ trợ về mặt lý thuyết hoặc tự đọc thêm, hầu hết các giáo viên đều tin vào kiến thức tập thể của cộng đồng và / hoặc kiến thức kinh nghiệm của chính họ. Việc giáo viên hành động theo cách này có thể hạn chế kiến thức lý thuyết mà họ có thể có được từ hoạt động này. Quan trọng không kém, các giáo viên nên biết về mối quan hệ giữa kiến thức lý thuyết và kiến thức kinh nghiệm của họ, để có thể đưa ra các quyết định phù hợp về hoạt động học của mình.

### 2.2. Khuyến nghị về việc thiết kế các hoạt động phát triển chuyên môn giáo viên

Để thúc đẩy việc học tập của giáo viên dưới bất kỳ hình thức phát triển chuyên môn nào, cần phải tạo ra một hoặc nhiều mục tiêu có ý nghĩa cho người tham gia. Phân công lao động cũng có ảnh hưởng đáng kể đến việc thực hiện hoạt động (ví dụ: số lượng người tham gia vào hoạt động và / hoặc thái độ của họ đối với vai trò của chính mình). Do đó, cùng với việc chuẩn bị và tổ chức một hoạt động phát triển chuyên môn, việc điều phối mối quan hệ quyền lực giữa các thành viên hoặc thực hiện sự lãnh đạo phù hợp cũng rất quan trọng đối với sự phát triển của giáo viên. Hơn nữa, để hỗ trợ một cá nhân học tập kiến ​​thức lý thuyết, người điều phối hoạt động có tầm quan trọng rất lớn.

## 3. Hạn chế của nghiên cứu

Hạn chế đầu tiên của nghiên cứu là dự án kéo dài từ năm 2012 đến 2017 trong khi dữ liệu được thu thập vào năm 2018. Do đó, có thể lập luận rằng hoạt động thiết kế khóa học đã được thực hiện trong một thời gian dài trước khi nghiên cứu được thực hiện. Nhưng cho đến năm 2018, những người tham gia giáo viên vẫn đang làm việc trên các tài liệu khóa học mặc dù việc sửa đổi chỉ giới hạn ở sửa đổi cơ học. Điều quan trọng, các giáo viên này vẫn đang giảng dạy các khóa học này, điều này có thể kích thích họ nhớ lại các hoạt động liên quan của họ trong quá khứ.

Hạn chế thứ hai của nghiên cứu là nghiên cứu chỉ sử dụng một phương pháp thu thập dữ liệu: tường thuật của giáo viên. Ngoài ra, việc thu thập dữ liệu bằng hình thức khác nhau cũng được thực hiện trong nghiên cứu này. Đầu tiên, tường thuật bằng văn bản lần hai được thực hiện cách lần một một khoảng thời gian. Quá trình này đã giúp đối chiếu thông tin (trong hai lần tường thuật) về bối cảnh và hoạt động của việc thiết kế khóa học. Thứ hai, mỗi nhóm đều có vài giáo viên tham gia vào nghiên cứu. Câu chuyện của họ về các sự kiện tương tự có thể được coi là một bằng chứng khác để đối chiếu thông tin.

## 4. Các hướng nghiên cứu tiếp theo

- Thử phân tích dữ liệu bằng khung lý thuyết khác (Patton, 1999) để nâng cao độ tin cậy của nghiên cứu

- Tiến hành nghiên cứu về học tập ngẫu nhiên (thông qua việc tham gia thiết kế khóa học cũng như các hoạt động chuyên môn khác) tại các trường đại học khác nhau để hiểu rõ hơn về sự phát triển chuyên môn của giáo viên tại Việt Nam

- Sử dụng lý thuyết hoạt động trong thiết kế và nghiên cứu các hoạt động phát triển chuyên môn

# DANH MỤC CÁC BÀI ĐĂNG KỈ YẾU HỘI THẢO

Nguyen, T.C. (2017). Sociocultural theory in practice: Implications for teacher professional development. Graduate Research Symposium (p.63-70). Hanoi: VNU Press.

Nguyen, T.C. (2018). Course design as a professional development activity: A case study in a university. International Graduate Research Symposium: Linguistics – Foreign Language Education Interdisciplinary fields (p.84-98). Hanoi: VNU Press.

Nguyen, T.C. (October, 2019). Understanding of teachers-as-course-developers through the lens of activity theory. International Graduate Research Symposium: Hanoi: VNU Press.