ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

**KHOA HỌC SAU ĐẠI HỌC**

**ĐINH THỊ PHƯƠNG THANH**

**ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY:**

**A CASE STUDY AT A UNIVERSITY**

**IN VIETNAM**

**(Kiến tạo nhân diện nghề nghiệp của giáo viên giảng dạy tiếng Anh**

**như một ngoại ngữ: Nghiên cứu trường hợp điển hình tại một trường đại học ở Việt Nam)**

**Major: English Language Teaching Methodology**

**Code: 9140231.01**

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ**

**HÀ NỘI, 2023**

Nghiên cứu được thực hiện tại

**Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Người hướng dẫn** | **:** | **1. PGS. PGS.TS Nguyễn Thúy Nga**  **2. TS Huỳnh Anh Tuấn** |
|  |  |  |

Phản biện 1: ……………………………………………

Phản biện 2: ……………………………………………

Phản biện 3: ……………………………………………

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án tiến sĩ họp tại:

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

vào hồi giờ ngày tháng năm 2023

**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

CHƯƠNG 1: GIỚI THIỆU

1. 1. Lý do nghiên cứu

Trong những năm gần đây, nhiều nghiên cứu về nhân diện giáo viên tập trung vào nghiên cứu nhân diện nghề nghiệp của giáo viên từ các khía cạnh khác nhau. Tôi cũng quan tâm đến việc nghiên cứu các khía cạnh liên quan đến nhân diện giáo viên. Động cơ khuyến khích tôi thực hiện nghiên cứu này là chủ đề phổ biến về nhân diện nghề nghiệp, sự tò mò của bản thân tôi về nhân diện nghề nghiệp của đồng nghiệp và nguyện vọng khám phá nhân diện nghề nghiệp của chính các giáo viên.

1.2. Tuyên bố vấn đề

Trong những năm qua, Việt Nam được ghi nhận là còn *thiếu nhiều nghiên cứu* liên quan đến nhân diện giáo viên nói chung và nhân diện nghề nghiệp của **giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL)** ở bậc đại học nói riêng. Ngoài ra, hầu hết các nghiên cứu được công nhận là ít chú ý đến việc điều tra đồng thời ba loại giáo viên, bao gồm giáo viên mới vào nghề, giáo viên có kinh nghiệm và giáo viên chuyên gia. Hơn nữa, rất ít nghiên cứu tập trung đồng thời bốn khía cạnh của (tái) kiến tạo, (tái) thương thuyết.

1.3. Mục đích và mục tiêu

Mục tiêu của nghiên cứu này là điều traquá trình (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là quá trình và là sản phẩm và đồng thời phân tích các yếu tố bên ngoài và bên trong có ảnh hưởng lớn đến quá trình (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp của họ.

1.4. Câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện để giải quyết hai câu hỏi nghiên cứu, (RQ1) *Các giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ như thế nào?* và (RQ2) *Yếu tố nào ảnh hưởng đáng kể đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ?*

1.5. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu này tập trung vào *việc điều tra nhân diện nghề nghiệp của ba giáo viên EFL* *là quá trình và là sản phẩm*. Ba giáo viên tham gia nghiên cứu này bao gồm *một giáo viên mới vào nghề*, *một giáo viên có kinh nghiệm* và *một giáo viên chuyên gia*. Ngoài ra, nghiên cứu còn tập trung vào *việc phân tích những yếu tố* có ảnh hưởng đáng kể đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp của họ. Trong nghiên cứu này, việc (tái) kiến tạo, (tái) thương thuyến nhân diện nghề nghiệp của các giáo viên tham gia nghiên cứu là quá trình và là sản phẩm và các yếu tố có ảnh hưởng đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết đó do chính các giáo viên nhận thức và do nhà nghiên cứu diễn giải.

1.6. Ý nghĩa của nghiên cứu

Nghiên cứu này góp phần hữu ích cho việc đào tạo giáo viên ngôn ngữ và phát triển giáo viên về cả mặt lý thuyết và thực tiễn. *Về mặt lý thuyết*, nó góp phần xác định nhân diện giáo viên nói chung và hiểu rõ hơn về việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL làm việc trong một cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam nói riêng. *Về mặt thực tiễn,* *các giáo viên EFL* có sự hiểu biết toàn diện hơn về bản thân họ. Nhờ những phản ánh của giáo viên như vậy, *các bên liên quan* trong giáo dục có thể hỗ trợ họ phát triển nghề nghiệp của chính họ. Hơn nữa, nó có thể được đề xuất như *một phương thức tiếp cận các nghiên cứu sâu hơn* nữavề các vấn đề liên quan đến nhân diện giáo viên trong tương lai.

1.7. Phương pháp nghiên cứu

Mô thức nghiên cứu của nghiên cứu này dựa trên *thuyết kiến tạo*,có *bản thể luận tương đối* và *nhận thức luận chủ quan*. Trong mô thức kiến tạo, thiết kế nghiên cứu của nó là *nghiên cứu trường hợp điển hình*. Trong nghiên cứu này, phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình được sử dụng để điều tra việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL làm việc trong một cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam; và phân tích những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp. Khung lý thuyết của nghiên cứu này được xây dựng từ các khung kết hợp của Wenger (1998) và Olsen (2008, 2016), có tên là *“Khung nhân diện nghề nghiệp giáo viên”*. Các công cụ nghiên cứu được sử dụng để thu thập dữ liệu bao gồm các *bài viết tự sự về cuộc đời nghề giáo (chia sẻ, suy ngẫm, phản ánh, trải nghiệm), phỏng vấn bán cấu trúc và quan sát lớp học*.

1.8. Cấu trúc của luận án

Luận án được trình bày một cách hệ thống gồm 7 chương: Chương 1 (Phần mở đầu), Chương 2 (Tổng quan nghiên cứu), Chương 3 (Phương pháp nghiên cứu), Chương 4 (Nhân diện nghề nghiệp là quá trình), Chương 5 (Nhân diện nghề nghiệp là sản phẩm), Chương 6 (Các yếu tố ảnh hưởng), Chương 7 (Kết luận). Các phần tiếp theo Chương 7 bao gồm Danh mục các công trình nghiên cứu đã công bố, Tài liệu tham khảo và Phụ lục.

CHƯƠNG 2: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Chương 2 đánh giá các tài liệu về các khía cạnh liên quan đến nhân diện (ví dụ: các khái niệm về thuật ngữ chính, tổng quan về các khung lý thuyết trước đây và các nghiên cứu trước đây).

2.1. Nhân diện và các khía cạnh liên quan đến nhân diện

2.1.1. Nhân diện

*2.1.1.1. Khái niệm nhân diện*

Wenger (1998) cho rằng nhân diện của ai đó không chỉ tồn tại theo cách người đó nói hoặc nghĩ về chính mình, hoặc chỉ theo cách người khác nói hoặc nghĩ về mình, mà còn theo cách nhân diện của ai đó trong trải nghiệm cuộc sống hàng ngày. Norton (2013) định nghĩa nhân diện là cách một người hiểu mối quan hệ của mình với thế giới, mối quan hệ đó được cấu trúc theo thời gian và không gian như thế nào và cách người đó hiểu các khả năng cho tương lai như thế nào.

*2.1.1.2. Kiến tạo, tái kiến tạo, thương thuyết và tái thương thuyết nhân diện*

Burns và Bell (2011) chỉ ra rằng nhân diện của ai đó thường xuyên được kiến tạo và tái kiến tạo trong sự tương tác với những người khác trong các hoạt động có giá trị xã hội (tr. 958). Norton (2010) nhận xét rằng “mỗi khi chúng ta nói, chúng ta đang thương thuyết và tái thương thuyết ý thức về chính mình trong mối quan hệ với thế giới xã hội rộng lớn hơn, đồng thời tái thiết lại các mối quan hệ đó theo thời gian và không gian” (tr.350). Wenger (1998, tr.149) cho rằng nhân diện có liên quan chặt chẽ với thực tiễn và việc kiến tạo nhân diện của ai đó là một quá trình kép gồm xác định và thương thuyết các ý nghĩa.

2.1.2. Nhân diện giáo viên và nhân diện giáo viên ngôn ngữ

*2.1.2.1. Khái niệm nhân diện giáo viên và nhân diện giáo viên ngôn ngữ*

Nhân diện giáo viên đã được sử dụng trong nghiên cứu học thuật để mô tả cách giáo viên dường như hiểu chính họ với tư cách là giáo viên như thế nào (Ball & Goodson, 1985) trong khi nhân diện giáo viên ngôn ngữ đề cập đến cách giáo viên ngôn ngữ nhìn nhận chính họ và hiểu họ là ai trong mối liên hệ với công việc họ làm. Đó cũng là cách những người khác, bao gồm đồng nghiệp, sinh viên và các tổ chức có liên quan, nhìn nhận họ (Pavlenko, 2003; Morgan, 2004). Ngoài ra, nhân diện giáo viên được sử dụng để đề cập đến “ảnh hưởng đối với giáo viên, cách giáo viên nhìn nhận chính họ như thế nào và cách họ thực hành nghề nghiệp trong môi trường của họ như thế nào” (Varghese, 2006, tr. 212);

*2.1.2.2. Kiến tạo, tái kiến tạo, thương thuyết và tái thương thuyết nhân diện giáo viên và nhân diện giáo viên ngôn ngữ*

Nhân diện giáo viên là một quá trình đa dạng và năng động, liên tục thay đổi theo thời gian và không gian. Danielewicz (2001, tr. 3) nhận thức việc trở thành giáo viên là “một quá trình hình thành nhân diện”, do chính giáo viên và do những người khác kiến tạo. Việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện giáo viên có thể được coi là quá trình diễn giải và thương thuyết về những trải nghiệm sống và tương tác của giáo viên trong bối cảnh văn hóa xã hội (Kerby, 1991; Beauchamp & Thomas, 2009; Wenger, 1998; Olsen, 2010).

2.1.3. Nhân diện nghề nghiệp giáo viên

*2.1.3.1. Khái niệm nhân diện nghề nghiệp giáo viên*

Nhân diện nghề nghiệp giáo viên không phải là một tài sản cố định mà là một quá trình không ngừng thay đổi, hình thành trong xã hội và được phân biệt với vai trò của giáo viên (Olsen, 2012). Ngoài ra, nhân diện nghề nghiệp còn là một quá trình diễn giải và tái diễn giải những trải nghiệm đang diễn ra (Kerby, 1991). Định nghĩa trong nghiên cứu này của tôi là: “*Nhân diện nghề nghiệp giáo viên là một quá trình đang diễn ra và là một sản phẩm được (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết trong bối cảnh văn hóa xã hội”* .

*2.1.3.2. Kiến tạo, tái kiến tạo, thương thuyết và tái thương thuyết nhân diện nghề nghiệp giáo viên*

Việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp giáo viên được xem là *một quá trình* dung hòa giữa khía cạnh cá nhân và nghề nghiệp trong việc trở thành và là một giáo viên (Olsen, 2010) hoặc đòi hỏi phải có nhiều nguồn kiến thức (Antonek và cộng sự, 1997) và có nhiều cuộc đấu tranh (Knowles, 1992). Việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp giáo viên là *sản phẩm* đề cập đến “nhân diện nghề nghiệp của một người cụ thể” thông qua cách chính bản thân giáo viên và người khác ghi nhận (Gee, 2000; Clarke, 2008).

*2.1.3.3. Đặc điểm nhân diện nghề nghiệp giáo viên*

Nhân diện nghề nghiệp hàm ý cả con người và bối cảnh, các nhân diện phụ và việc chủ động sử dụng các nguồn lực sẵn có (Coldron & Smith, 1999, được trích dẫn trong Beijaard và cộng sự, 2004).

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp giáo viên

Quá trình (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, chẳng hạn như các mối quan hệ xã hội và tương tác với những người khác trong bối cảnh văn hóa xã hội, lịch sử và thể chế; những cảm xúc; các giá trị; niềm tin; truyền thống; nên tảng giáo dục; diễn ngôn; và kinh nghiệm làm việc, trải nghiệm cuộc sống; trong số nhiều các yếu tố khác (Beauchamp & Thomas, 2012; Coldron & Smith, 1999; Palmer, 1997; Zembylas, 2003).

2.3. Cơ sở lý luận trong nghiên cứu nhân diện giáo viên

2.3.1. Tổng quan về khung lý thuyết trong nghiên cứu nhân diện giáo viên

Trong lĩnh vực đào tạo giáo viên, nhiều nhà nghiên cứu giáo dục đã xem xét một số khung lý thuyết với mục đích khám phá việc kiến tạo nhân diện giáo viên (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991; Mockler, 2011; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Engeström, 2001; Gee, 2012; Olsen, 2008).

*2.3.1.1. Thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky (1978)*

“Thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky”là nguồn của các mệnh đề lý thuyết văn hóa xã hội và nhận thức xã hội cung cấp cơ sở lý luận cho nhiều nghiên cứu hiện nay, đặc biệt là nghiên cứu về nhân diện.

*2.3.1.2. Thuyết hoạt động của Engeström (2001)*

“Lý thuyết hoạt động”có thể được sử dụng như một khung lý thuyết trong nghiên cứu về nhân diện của giáo viên dựa trên Mô hình Lý thuyết Hoạt động Mở rộng của Engeström.

*2.3.1.3. Thuyết định vị*

“Thuyết định vị” được sử dụng như một khung lý thuyết trong các nghiên cứu về nhân diện giáo viên trong và thông qua diễn ngôn.

*2.3.1.4. Khung lý thuyết của Mockler (2011)*

“Khung lý thuyết của Mockler”có thể được sử dụng để khai thác sự hình thành và dung hòa nhân diện nghề nghiệp giáo viên trong các bối cảnh văn hóa xã hội cụ thể.

*2.3.1.5. Khung lý thuyết của Olsen (2008, 2016)*

Các khung khổ văn hóa xã hội về nhân diện giáo viên của Olsen (2008, 2016) được phát triển theo hướng hiểu nhân diện như một vòng tròn liên tục chịu ảnh hưởng của quá trình giảng dạy của giáo viên trong quá khứ, hiện tại trong bối cảnh trường học của họ và nguyện vọng trong tương lai.

*2.3.1.6. Khung lý thuyết của Wenger (1998)*

Khung lý thuyết của Wenger bao gồm thuyết học tập xã hội của Lave và Wenger (1991) và cộng đồng thực hành của Wenger (1998).

###### **Cộng đồng thực hành**

Cộng đồng thực hành (Wenger, 1998) góp phần vào việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp giáo viên .

###### **Tham gia xã hội**

Sự ham gia luôn dựa trên cơ sở thương thuyết và tái thương thuyết về ý nghĩa của thế giới (Lave & Wenger, 1991, tr. 51).

###### **Hình thành nhân diện**

Sự hình thành nhân diện là *một quá trình kép gồm xác định và thương thuyết* có thể dẫn đến sự tham gia cũng như không tham gia vào cộng đồng thực hành khác nhau (Wenger, 1998).

###### **Ba phương thức thuộc về Wenger - dấn thân, tưởng tượng và liên hệ đối chiếu**

Để mô tả sâu hơn cách mọi người xác định với cộng đồng (“xác định”) và những cách tương ứng để giao tiếp với người khác (“thương lượng”), Wenger (1998) phát triển ba “phương thức thuộc về”: dấn thân, tưởng tượng vàliên hệ đối chiếu.

2.3.2. Bình luận về các khung lý thuyết

Nếu thuyết định vị phản ánh sự hiểu biết rõ ràng về (tái) kiến tạo nhân diện thông qua diễn ngôn(Fairclough, 2003; Gee, 2012), thuyết văn hóa xã hội góp phần hiểu giáo viên với tư cách là người học trong quá trình giảng dạy và học tập phát triển nghề nghiệp ( Engeström , 2001; Mockler , 2011) hoặc diễn giải quá trình phát triển nhân diện của giáo viên ở mọi giai đoạn trong sự nghiệp của họ và trong mọi bối cảnh nơi họ sống và làm việc (Olsen, 2008, 2016; Wenger, 1998).

2.4. Các nghiên cứu trước đây về nhân diện nghề nghiệp giáo viên

Trong thập kỷ qua, nhân diện nghề nghiệp giáo viên đã nổi lên như một lĩnh vực nghiên cứu riêng biệt (Beauchamp và Thomas, 2009; Beijaard , Meijer, và Verloop , 2004; Mead, 1934; Erikson, 1968; Bullough, 1997;; Knowles, 1992; Olsen, 2008).

2.5. Tóm tắt chương

Chương này trình bày ngắn gọn tổng quan về nhân diện giáo viên nói chung và nhân diện nghề nghiệp giáo viên nói riêng (chẳng hạn như các định nghĩa, đặc điểm hoặc nghiên cứu trước đây).

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chương này trình bày phương pháp luận và phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu được áp dụng cho nghiên cứu này.

3.1. Mô thức nghiên cứu

Theo mô thức kiến tạo, nghiên cứu này dựa trên *bản thể luận tương đối*, *nhận thức luận chủ quan* và *phương pháp luận định tính* sẽ được thảo luận sâu trong chương này .

3.2. Khung lý thuyết của nghiên cứu

Khung lý thuyết của nghiên cứu này, có tên là “Khung nhận diện nghề nghiệp giáo viên”, được xây dựng dựa trên các khung lý thuyết kết hợp của Olsen (2008, 2016) và Wenger (1998).

3.3. Nghiên cứu trường hợp

*Phương pháp nghiên cứu trường hợp định tính*, trong nghiên cứu này, được sử dụng để điều tra việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là quy trình và là sản phẩm và phân tích yếu tố nào ảnh hưởng đáng kể đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ. Những người tham gia nghiên cứu bao gồm tổng cộng ba giáo viên EFL đang làm việc trong bối cảnh giáo dục đại học của Việt Nam. Mỗi giáo viên tham gia được coi là một trường hợp duy nhất có nghĩa là nghiên cứu này bao gồm nhiều hơn một trường hợp và mộtnghiên cứu nhiều trường hợp là cần thiết. Nói cách khác, *nghiên cứu nhiều trường hợp* phù hợp với nghiên cứu này.

3.4. Bối cảnh nghiên cứu

Những người tham gia nghiên cứu là giáo viên EFL ở một trường cảnh sát. Là cơ sở giáo dục đào tạo đa ngành, nhiệm vụ chính của trường là đào tạo các cán bộ chuyên nghiệp có trình độ cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ, đồng thời xây dựng nguồn cán bộ chủ chốt là mũi nhọn của lực lượng Công an nhân dân Việt Nam.

3.5. Đối tượng nghiên cứu

Ba giáo viên nữ EFL (sau đây gọi là “ **Giáo viên 1** ”, “ **Giáo viên 2** ”, “ **Giáo viên** 3”) được chọn là những người tham gia nhiệt tình tham gia vào nghiên cứu này. Vào thời điểm các giáo viên tham gia nghiên cứu, họ là đồng nghiệp làm việc cùng trường. Cho đến nay, họ vẫn làm giáo viên dạy tiếng Anh tại Khoa Ngoại ngữ trực thuộc một trong những cơ sở giáo dục đại học trọng điểm của lực lượng Công an Việt Nam. Ba giáo viên EFL có đủ bằng cấp (ví dụ: trình độ học vấn, năng lực chuyên môn hoặc kiến thức quân sự) và nhiều kinh nghiệm giảng dạy để phục vụ cho công việc giảng dạy của họ tại trường cảnh sát.

3. 6. Công cụ thu thập dữ liệu

Để thu thập nhiều nguồn dữ liệu, ba công cụ nghiên cứu được sử dụng trong nghiên cứu này là *bài viết tự sự về cuộc đời nghề giáo (chia sẻ, suy ngẫm, phản ánh, trải nghiệm), phỏng vấn bán cấu trúc* và *quan sát lớp học*. Dữ liệu thu được từ các công cụ này đã được phân tích, so sánh và đối chiếu để điều tra việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là quy trình và là sản phẩm cũng như các yếu tố ảnh hưởng và để tránh bị hạn chế trong việc mô tả hoặc diễn giải hiện tượng chỉ từ một quan điểm duy nhất.

3. 6 .1. Nghiên cứu sơ bộ

Nghiên cứu sơ bộ cung cấp cho tôi một bức tranh tổng thể về một số khía cạnh liên quan của khung lý thuyết (Wenger, 1998), thu thập dữ liệu (viết tự sự), phân tích dữ liệu theo chủ đề của Braun và Clarke (2006), và thảo luận dữ liệu. Nghiên cứu sơ bộ này thực sự hữu ích cho việc thực hiện nghiên cứu này.

3. 6 .2. Bài viết tự sự

Nghiên cứu này đã sử dụng “*bài viết tự sự*” làm công cụ nghiên cứu đầu tiên để thu thập dữ liệu. Sử dụng các bài viết tự sự với mục đích là kể và ghi lại những trải nghiệm sống của chính giáo viên (Coffey, 2014; Olsen, 2016) hoặc, nói theo cách khác, là sự hiểu sâu về thế giới riêng hoặc duy nhất của giáo viên ( Pavlenko , 2007; Le , 2018 ), góp phần điều tra (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là quá trình và là sản phẩm cũng như các yếu tố ảnh hưởng trong suốt cuộc đời của giáo viên. *Những người tham gia bắt đầu với viết bài tự sự đầu tiên vào đầu tháng 11 năm 2021 và hoàn thành công việc này vào đầu tháng 6 năm 2022*.

3. 6 .3. Phỏng vấn bán cấu trúc

*Phỏng vấn bán cấu trúc* được chọn làm công cụ nghiên cứu thứ hai để thu thập dữ liệu trong nghiên cứu này. Phỏng vấn trực tiếp được thực hiện để tiếp cận tốt hơn với lý lịch, nhận thức và trải nghiệm của các giáo viên tham gia trong suốt chặng đường giảng dạy của họ (Kelchtermans 1994; McNamara, 1999; Richards, 2003; Dörnyei , 2007; Merriam & Tisdell , 2016). Các cuộc phỏng vấn được thực hiện ngay sau khi đã thu thập được tất cả các bài viết từ những người tham gia. Nhóm người tham gia bao gồm ba giáo viên, người mà đã tham gia phỏng vấn sau khi hoàn thành các bài viết. Ba cuộc phỏng vấn đã chính thức được tiến hành trực tiếp trong không khí ấm cúng. Ba cuộc phỏng vấn trực tiếp được thực hiện vào các khoảng thời gian và ngày khác nhau của tháng 6 năm 2022.

3. 6 .4. Quan sát lớp học

Nghiên cứu này đã sử dụng "*quan sát lớp học*" như là công cụ nghiên cứu thứ ba *như một phần bổ sung để thu thập dữ liệu*; tuy nhiên, nghiên cứu này tập trung chủ yếu vào các bài viết và các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc. Chì là phần bổ sung trong việc thu thập dữ liệu, quan sát lớp học chỉ được thực hiện một lần cho mỗi giáo viên.

3. 7. Quy trình phân tích

Nghiên cứu này đã sử dụng *phân tích theo chủ đề của Braun và Clarke (2006)* để phân tích dữ liệu đã thu thập, dữ liệu này được chia thành các mã code và chủ đề. Phân tích theo chủ đề của Braun và Clarke (2006) là một quá trình phân tích hoặc một phương pháp để xác định, phân tích và báo cáo các chủ đề trong dữ liệu thông qua sáu bước. Dưới đây là tổng quan về quy trình phân tích qua 6 bước trong Bảng 3.6.

Bảng 3.6. Quy trình phân tích dữ liệu

|  |  |
| --- | --- |
| **Bước** | **Mô tả** |
| 1. Làm quen với dữ liệu của tôi: | Sao chép dữ liệu (*Sao chép*), đọc đi đọc lại dữ liệu (Đọc nhắc lại), ghi chép những ý tưởng ban đầu hoặc ghi chú chung (Ghi chép) 🡪 **GHI CHÉP** |
| 2. Tạo mã code tiềm năng: | Mã hóa các đặc điểm thú vị của dữ liệu theo hệ thống trên toàn bộ dữ liệu (*Mã hóa thủ công*), sau đó đối chiếu dữ liệu liên quan đến từng mã🡪 **MÃ CODE** |
| 3. Tìm kiếm chủ đề tiềm năng: | Đối chiếu mã code với các chủ đề tiềm năng, thu thập tất cả dữ liệu liên quan đến từng chủ đề tiềm năng đó  🡪**CHỦ ĐỀ TIỀM ẨN** |
| 4. Xem xét các chủ đề tiềm năng: | Kiểm tra xem các chủ đề tiềm năng có hoạt động liên quan đến các trích xuất được mã hóa và toàn bộ tập dữ liệu hay không, kết hợp trong từng nhóm🡪 **CHỦ ĐỀ PHỤ** |
| 5. Xác định các chủ đề phụ và đặt tên cho các chủ đề tiềm năng cuối cùng | Phân tích liên tục để lọc các chi tiết cụ thể của từng chủ đề phụ và câu chuyện tổng thể mà phân tích kể, đối chiếu và kết hợp trong mỗi nhóm🡪 **CHỦ ĐỀ TIỀM NĂNG** |
| 6. Viết báo cáo | Phân tích cuối cùng. Lựa chọn các ví dụ trích dẫn sống động, hấp dẫn, phân tích cuối cùng các đoạn trích dẫn được lựa chọn, liên hệ lại phân tích với câu hỏi nghiên cứu và tổng quan trước khi tạo ra một báo cáo học thuật về phân tích.  🡪 **CHỦ ĐỀ** |

3. 8. Độ tin cậy trong nghiên cứu

Vấn đề về độ tin cậy trong nghiên cứu là vấn đề cốt yếu của mọi nghiên cứu. Guba và Lincoln (1994) đã đề xuất một bộ tiêu chí để đánh giá độ tin cậy của nghiên cứu diễn giải. Nghiên cứu được coi là có chất lượng tốt nếu nó có tính tin cậy (giá trị bên trong), khả năng chuyển giao (giá trị bên ngoài), tính đáng tin (độ tin cậy) và tính xác thực (tính khách quan) (Guba & Lincoln, 1994, trang 114). Độ tin cậy của nghiên cứu được đảm bảo dựa trên nhiều cách thức khác nhau (*kiểm tra chéo, mối quan hệ với đồng nghiệp, người hướng dẫn và tham gia hội thảo*). Điều này góp phần nâng cao độ tin cậy và độ giá trị của nghiên cứu.

3. 9. Đạo đức trong nghiên cứu

Vấn đề đạo đức được coi là một trong những điều kiện tiên quyết cần thiết cho mọi nghiên cứu hỗ trợ nhà nghiên cứu giảm thiểu rủi ro đối với người tham gia. Cụ thể, khi thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu, điều quan trọng là các nhà nghiên cứu phải chú ý đến quyền tự chủ và quyền riêng tư của người tham gia vì các vấn đề đạo đức liên quan đến những người tham gia trực tiếp xác định độ tin cậy của dữ liệu được thu thập. Do ý thức được sự cần thiết của chúng, tôi đã chú ý đến các vấn đề đạo đức trong khi thực hiện nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, tôi đã trực tiếp trao đổi với các giáo viên tham gia nghiên cứu để nhận sự chấp thuận của họ và sau đó cung cấp cho họ thông tin chi tiết về các vấn đề liên quan đến nghiên cứu (ví dụ: mục đích của nghiên cứu hoặc vai trò và quyền của người tham gia) trước khi thu thập dữ liệu. Trong khi tiến hành nghiên cứu, mọi vấn đề đã được lên kế hoạch hoặc thậm chí các vấn đề tiềm ẩn đều được thông báo và giải thích trước.

3. 10. Tóm tắt chương

Chương này thảo luận về phương pháp luận và các phương pháp được sử dụng để thu thập và phân tích dữ liệu, bắt đầu là mô thức nghiên cứu cho đến lý do phía sau việc lựa chọn phương pháp luận.

CHƯƠNG 4: NHÂN DIỆN NGHỀ NGHIỆP LÀ QUÁ TRÌNH

Chương 4 được thiết lập để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất *“Các giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ như thế nào?”*

4.1. Quá trình trở thành giáo viên

4.1.1. Cân nhắc trước khi chọn nghề giáo

“Cân nhắc trước khi chọn nghề giáo” được xác định là chủ đề đầu tiên trong quá trình trở thành giáo viên. Chủ đề này được khái quát hóa từ việc xem xét và đối chiếu các chủ đề phụ (*suy nghĩ sơ bộ về việc chọn nghề giáo, suy nghĩ về việc trở thành một giáo viên EFL và quyết định cuối cùng để trở thành giáo viên EFL*). Phần này thể hiện sự phát triển nhân diện nghề nghiệp của những người tham gia từ những suy nghĩ sơ bộ về nghề giáo cho đến cho đến khi họ chính thức quyết định theo nghề giáo.

*4.1.1.1. Suy nghĩ sơ bộ về việc chọn nghề giáo*

1. **Truyền thống gia đình**

*Truyền thống gia đình* có thể được coi là nguồn cảm hứng hoặc là động cơ để lựa chọn nghề giáo. Do đó, trong nghiên cứu này, truyền thống gia đình được xác định là một trong những khía cạnh cơ bản có ảnh hưởng đến suy nghĩ sơ bộ của giáo viên tham gia về việc chọn nghề giáo. *Truyền thống gia đình* hay *việc các thành viên trong gia đình tham gia nghề giáo* đã tạo cơ hội cho các giáo viên tham gia không chỉ nắm bắt ý nghĩa của nghề giáo ngay từ giai đoạn đầu mà còn thể hiện những suy nghĩ và nguyện vọng ban đầu của họ đối với nghề nghiệp tương lai của họ. Tất cả các giáo viên tham gia luôn nhận được sự hỗ trợ từ các thành viên trong gia đình; tuy nhiên, người có ảnh hưởng lớn nhất đến cuộc đời và sự nghiệp của họ lại chính là người mẹ thân yêu của họ.

1. **Kế thừa xã hội**

Kế thừa xã hội dường như không đề cập trực tiếp đến những suy nghĩ của giáo viên về nghề giáo; tuy nhiên, nó giống như *nền tảng hoặc nguyện vọng cho sự nghiệp tương lai của họ*. Trong nghiên cứu này, kế thừa xã hội có thể được hiểu là những truyền thống được kế thừa từ môi trường xã hội hoặc quê hương của những người tham gia nghiên cứu về nghề giáo ở giai đoạn đầu.

1. **Suy nghĩ ban đầu về tiếng Anh**

Bước đầu tiếp cận với tiếng Anh đã tạo ấn tượng khác biệt đối với cảm xúc của mỗi giáo viên về ngôn ngữ mới này. Khía cạnh này cũng góp phần hình thành tư duy ban đầu của giáo viên về tiếng Anh.

*4.1.1.2. Suy nghĩ về việc trở thành một giáo viên EFL*

Một khía cạnh quan trọng khác có ảnh hưởng đến suy nghĩ sơ bộ của các giáo viên về việc chọn nghề giáo là suy nghĩ của họ về việc trở thành giáo viên EFL.

*4.1.1.3. Quyết định cuối cùng để trở thành một giáo viên EFL*

1. **Khát vọng gia đình**

Khát vọng gia đình là khía cạnh đầu tiên có ảnh hưởng chính thức đến suy nghĩ cuối cùng của người tham gia về lựa chọn nghề nghiệp.

1. **Cựu giáo viên tiếng Anh**

Khía cạnh thứ hai có ảnh hưởng chính thức đến suy nghĩ cuối cùng của những người tham gia về lựa chọn nghề nghiệp là cựu giáo viên tiếng Anh.

1. **Tầm quan trọng của tiếng Anh**

Một khía cạnh khác có ảnh hưởng đến suy nghĩ cuối cùng của những người tham gia về lựa chọn nghề nghiệp của họ là tầm quan trọng của tiếng Anh.

1. **Mong muốn của bản thân**

Khía cạnh sau đây có ảnh hưởng chính thức đến suy nghĩ cuối cùng của người tham gia về lựa chọn nghề nghiệp là mong muốn hoặc quyết định của chính họ.

4.1.2. Nhận thức về đào tạo: Học để dạy

“Nhận thức về đào tạo: học để dạy” được xác định là chủ đề thứ hai trong quá trình trở thành giáo viên. Chủ đề này được khái quát hóa từ việc xem xét và đối chiếu các chủ đề phụ (*đào tạo giáo viên ở giai đoạn đầu: nhận thức về đào tạo đại học, đào tạo giáo viên ở giai đoạn tiếp theo: nhận thức về đào tạo sau đại học và đào tạo giáo viên tiếp theo: các chương trình phát triển nghề khác* ). Phần này thể hiện sự phát triển tiếp theo của nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL thông qua những trải nghiệm tích cực và tiêu cực của họ trong các chương trình đào tạo và phát triển giáo viên khi họ đóng vai trò là sinh viên sư phạm hoặc thậm chí là giáo viên.

*4.1.2.1. Đào tạo giáo viên ở giai đoạn đầu: nhận thức về đào tạo đại học*

Những người tham gia nghiên cứu này đã trải qua chương trình đào tạo đại học với tư cách là giáo viên giáo dục ban đầu góp phần dần dần phát triển ý thức về bản thân với tư cách là một giáo viên. Tất cả họ đều trải qua rất nhiều trải nghiệm tích cực và tiêu cực trong suốt chương trình đào tạo. Mỗi giáo viên đều có những trải nghiệm khác nhau ở trường đại học; tuy nhiên trải nghiệm của GV1 có vẻ hơi khác so với 2 giáo viên còn lại. Cô ấy đã hoàn thành khóa học đại học với chuyên ngành tiếng Anh cảnh sát tại một trường cảnh sát trong khi những người còn lại tốt nghiệp ngành sư phạm tiếng Anh tại trường ĐHNN.

*4.1.2.2. Đào tạo giáo viên ở giai đoạn tiếp theo: nhận thức về đào tạo sau đại học*

Đào tạo giáo viên ở giai đoạn tiếp mà theo kích thích sự phát triển dần dần ý thức của bản thân như là một giáo viên của các giáo viên tham gia là chương trình đào tạo sau đại học. Mỗi giáo viên đều trải qua nhiều trải nghiệm tích cực và tiêu cực khác nhau trong chương trình đào tạo này.

*4.1.2.3. Đào tạo giáo viên ở giai đoạn tiếp theo: các chương trình phát triển nghề khác*

Đào tạo giáo viên ở giai đoạn tiếp theo là sự tham gia của những người tham gia vào các chương trình phát triển nghề nghiệp khác. Sự tham gia đó đã góp phần nâng cao trình độ tiếng Anh của họ, tiếp thu kiến thức sư phạm thực tiễn hơn, đáp ứng yêu cầu công việc. Nói chung, ba giáo viên tham gia đã trải qua nhiều trải nghiệm tích cực và tiêu cực trong thời gian suốt thời gian tham gia học tập.

4.1.3. Nhận thức trước về nghề giáo

Trong nghiên cứu này, “Nhận thức trước về nghề giáo” là chủ đề thứ ba trong quá trình trở thành giáo viên. Chủ đề này được khái quát hóa từ việc xem xét và đối chiếu các chủ đề phụ (*thiếu kinh nghiệm giảng dạy trước đây, sở hữu kinh nghiệm giảng dạy trước đó và các giai đoạn giảng dạy chính thức*). Phần này thể hiện sự phát triển nhân diện nghề nghiệp của những người tham gia trong các giai đoạn giảng dạy trước. Trong phần này, những người tham gia được phân nhóm theo kinh nghiệm giảng dạy. Riêng GV1 thuộc nhóm giáo viên chưa có kinh nghiệm giảng dạy, còn 2 giáo viên còn lại, GV2 và GV3, được sắp xếp vào nhóm giáo viên đã có kinh nghiệm giảng dạy.

*4.1.3.1. Thiếu kinh nghiệm giảng dạy trước đây*

GV1 học đại học chuyên ngành tiếng Anh cảnh sát tại trường cảnh sát. Cô ấy trở thành một giáo viên tiếng Anh ngay sau khi cô ấy tốt nghiệp đại học. Trên thực tế, hầu hết những kiến thức tiếp thu từ trường đại học đều không liên quan đến phương pháp sư phạm giảng dạy nên cô không có bất kỳ kiến thức lý thuyết nào về sư phạm hay bất kỳ kinh nghiệm thực tế nào trong việc giảng dạy trên lớp. Do tự ý thức về trình độ tiếng Anh và kiến thức sư phạm còn hạn chế nên cô *cảm thấy khá lo lắng* về mọi khía cạnh liên quan đến giảng dạy (ví dụ: cách thức dạy, hành vi hay thái độ học tập của học sinh, cách xử lý các tình huống bất ngờ trong lớp học). Để khắc phục những khó khăn này, cô *đã thực hiện* *chuẩn bị cần thiết* cho việc nâng cao năng lực tiếng Anh và trau dồi kiến thức sư phạm.

*4.1.3.2. Sở hữu kinh nghiệm giảng dạy trước đây*

Cả GV2 và GV3 đều dần tích lũy được nhiều kinh nghiệm lý thuyết và thực tế trong giảng dạy từ khi tham gia đào tạo giáo viên (tức là làm thêm giờ và thực tập) đến việc giảng dạy thực tế (tức là bước vào giảng dạy thực tế). Mỗi giai đoạn giảng dạy mang lại cho các giáo viên này rất nhiều trải nghiệm tích cực và tiêu cực khác nhau.

1. **Trải nghiệm đầu tiên về việc học nghề: làm thêm giờ**

“Làm thêm giờ” được coi là giai đoạn đầu của quá trình giảng dạy, trong đó hai giáo viên tham gia đã có những trải nghiệm khác nhau.

1. **Trải nghiệm tiếp theo với việc học nghề: thực tập đại học hoặc sau đại học**

“Thực tập đại học hoặc sau đại học” được coi là giai đoạn tiếp tục giảng dạy, trong đó hai giáo viên tham gia đã trải qua những trải nghiệm khác biệt.

*4.1.3.3. Các giai đoạn giảng dạy chính thức*

“Giai đoạn giảng dạy chính thức” được xem là giai đoạn tiếp tục giảng dạy, trong đó ba giáo viên tham gia trải qua những trải nghiệm tích cực và tiêu cực của họ một cách riêng biệt.

4.2. Quá trình là giáo viên

Quá trình là, trong nghiên cứu này, được khám phá chủ yếu trong hai giai đoạn còn lại của mô hình, bao gồm bối cảnh/thực hành giảng dạy hiện tại (giai đoạn 5) và kế hoạch nghề nghiệp tương lai (giai đoạn 6).

4.2.1. Nhận thức về nghề giáo hiện nay

4.2. 1.1. Kiến thức của giáo viên

“Kiến thức của giáo viên” là nền tảng cho quá trình thực hành và phát triển giảng dạy của mỗi giáo viên là *tư tưởng, niềm tin và giá trị của giáo viên về giáo dục, dạy và học* cũng như *hình ảnh nghề nghiệp của giáo viên* . Việc định hình kiến thức của giáo viên dường như không cố định, ngược lại, luôn biến động trong quá trình giảng dạy. Ba trường hợp ở đây minh họa điều này.

4.2. 1.2. Các khía cạnh liên quan đến giảng dạy

“Các khía cạnh liên quan đến giảng dạy” đề cập đến *kinh nghiệm giảng dạy, sự tương tác và mối quan hệ với đồng nghiệp và sinh viên, môi trường giảng dạy* cũng như *ý thức giảng dạy*. Những khía cạnh này cũng góp phần hình thành ý thức dạy học mạnh mẽ hơn trong quá trình thực hành giảng dạy.

4.2. 2. Mục tiêu nghề nghiệp trong tương lai

Chủ đề thứ hai của quá trình là được xác định từ dữ liệu đối chiếu là “mục tiêu nghề nghiệp trong tương lai”. Mỗi người tham gia đưa ra một số mục tiêu cho nghề nghiệp tương lai của họ.

4.3. Nhận diện nghề nghiệp là quá trình (theo từng trường hợp)

Các kết quả thu được cho thấy rằng nhân diện nghề nghiệp của các giáo viên tham gia - ba trường hợp - là một quá trình liên tục và không ngừng thay đổi, không cố định hoặc ổn định, để trở thành và là giáo viên EFL thay đổi theo thời gian và không gian theo những cách khác nhau. Trong nghiên cứu này, quá trình của từng trường hợp đều được thể hiện bởi quá trình trở thành giáo viên và quá trình là giáo viên

**Trường hợp 1: Nhân diện nghề nghiệp của GV1 là quá trình**

Nghề giáo *không thực sự là ước mơ của GV1*. Mặc dù cô không quá *lo lắng về việc chọn nghề giáo là công việc tương lai của mình, nhưng cô gặp rất nhiều khó khăn trong giảng dạy*. Nguyên nhân là do cô tốt nghiệp với bằng Cử nhân chuyên ngành tiếng Anh cảnh sát, chứ không phải ngành sư phạm tiếng Anh, do đó cô *không có kiến thức sư phạm* và *không có kinh nghiệm giảng dạy thực tế*. Để vượt qua khó khăn, cô *đã nỗ lực* phát triển trình độ tiếng Anh và trau dồi kiến thức sư phạm bằng nhiều cách khác nhau. Ngoài ra, cô đã đăng ký khóa đào tạo thạc sĩ sư phạm tiếng Anh với mục đích củng cố và tiếp thu thêm kiến thức sư phạm. Do đó, *thời gian đầu tham gia giảng dạy chính thức* ở trường mà cô đã theo học đại học là một *thử thách rất lớn* đối với cô. Vào thời điểm đó, cô gặp nhiều khó khăn trong việc giảng dạy. Sau những khoảng thời gian đấu tranh, cô đã *quen* *với* công việc giảng dạy và *luôn tự ý thức* *về vị trí công việc của mình* - giáo viên tiếng Anh - với ý thức ngày càng lớn về trách nhiệm giảng dạy. Cô đã có dần tích lũy được ít kinh nghiệm giảng dạy thực tế. Hiện tại, cô vẫn tiếp tục giảng dạy nhiều lớp khác nhau với những phương pháp/kỹ thuật dạy học linh hoạt, tự tin *điều* khiển lớp, *không ngừng tự học* cũng như *học hỏi thêm* từ các giờ giảng của giáo viên khác. Cô *sẵn sàng thay đổi* phương pháp giảng dạy của mình miễn là sự thay đổi đó có thể thúc đẩy hứng thú học tập của sinh viên hoặc đáp ứng nhu cầu học tập của chúng.

**Trường hợp 2: Nhân diện nghề nghiệp của GV2 là quá trình**

Còn GV2, cô *không thực sự yêu thích* công việc giảng dạy nên *không có ý định* là giáo viên như mẹ. Cô ấy luôn mơ ước được làm việc cho công ty nước ngoài có môi trường làm việc chuyên nghiệp để kiếm sống với mức lương cao để nâng cao mức sống. Mặc dù vậy, cuối cùng, *bản thân cô vẫn quyết định* theo đuổi sự nghiệp giảng dạy đơn giản vì cô *không còn lựa chọn nào khác ngoài* việc trở thành một giáo viên tiếng Anh ngay tại thời điểm đưa ra quyết định. Cô ấy khá quan tâm đếnhọc nên cô thường xuyên dành phần lớn thời gian cho việc học để hướng tới sự phát triển bản thân và tương lai tốt đẹp hơn. Cô thấy rằng *học tập là một trong những phương thức đầu tư tốt nhất* có thể góp phần phát triển bản thân nhằm mục đích đảm bảo một nghề nghiệp tương lai tươi sáng hơn và giúp cuộc sống của cô tốt đẹp hơn. Ngoài ra, cô còn *tích cực đi làm thêm ngoài giờ* với công việc gia sư tiếng Anh để trang trải chi tiêu hàng ngày, một phần do gia đình không có điều kiện *,* một phần do mong muốn cá nhân được trải nghiệm thực tế cuộc sống hàng ngày cũng như tích lũy dần kinh nghiệm giảng dạy. *Để trở thành một giáo viên*, cô đã thành công trong nỗ lực lấy bằng Cử nhân và Bằng Thạc sĩ về giáo viên sư phạm tiếng Anh. *Thời gian đầu giảng dạy chính thức* tại trường Đại học Kinh tế quốc dân (NEU) không thực sự là thử thách đối với cô. Khi đó, cô không gặp khó khăn gì trong việc giảng dạy và mọi thứ diễn ra suôn sẻ. Ngay cả khi chuyển nơi làm việc *sang trường mới* - chuyển từ NEU sang trường cảnh sát - cô cũng nhanh chóng làm quen với môi trường làm việc mới. Cô ấy sẵn sàng *điều chỉnh bản thân để thích nghi với những thay đổi cần thiết* liên quan đến giảng dạy. Mặc dù thay đổi như vậy, mọi thứ vẫn diễn ra suôn sẻ mà không có bất kỳ trở ngại nào. Cô *luôn ý thức được vai trò xã hội của mình* cũng như *ý thức trách nhiệm của người giáo viên* . Cô có *nhiều kinh nghiệm* giảng dạy tiếng Anh, *thể hiện sự tự tin* khi giải quyết mọi vấn đề chuyên môn một cách thuận lợi và *hài hòa giữa công việc và cuộc sống*, góp phần nâng cao hiệu quả giờ giảng, thúc đẩy sự tích cực tham gia của sinh viên, kiểm soát các vấn đề tâm lý. Trong suốt quá trình giảng dạy, cô luôn nỗ *lực để phát triển bản thân hơn nữa* bằng cách trau dồi kiến thức về tiếng Anh và nghiệp vụ sư phạm. Ngoài ra, cô cũng *sẵn sàng thích ứng chính mình với những thay đổi* trong cách thức giảng dạy nếu cô thấy điều đó thực sự cần thiết cho việc học của sinh viên.

**Trường hợp 3: Nhân diện nghề nghiệp của GV3 là quá trình**

So với hai cô giáo nói trên, trở thành cô giáo – theo nghề của mẹ - *luôn là ước mơ của GV3* . Cô thực sự ấn tượng với hình ảnh nghề nghiệp của người mẹ đã sớm hình thành suy nghĩ đầu tiên về nghề giáo. Bên cạnh *khát vọng giảng dạy* và *niềm đam mê tiếng Anh*, mẹ cô và giáo viên tiếng Anh cấp 3 cũng được coi là *hình mẫu* có ảnh hưởng lớn đến việc cô chính thức quyết định dấn thân vào giảng dạy - trở thành giáo viên dạy tiếng Anh. Thực ra *trở thành giáo viên* là định hướng nghề nghiệp cao cả của cô nên cô không phải mất quá nhiều thời gian và công sức để suy nghĩ về công việc tương lai của mình. Để biến ước mơ thành hiện thực, cô đã hoàn thành trọn vẹn 4 năm chương trình đào tạo cử nhân và thạc sĩ ngành sư phạm tiếng Anh bằng sự nỗ lực và quyết tâm. *Thời gian đầu chính thức giảng dạy* tương đối thuận lợi với cô vì nơi làm việc đầu tiên của cô là ngôi trường cấp 3 nơi cô đã từng tham gia khóa thực tập đại học. Sau đó, cô đã *hai lần chuyển nơi làm việc* (cao đẳng kỹ thuật cảnh sát và trường cảnh sát). Mỗi lần thay đổi, cô đều thích nghi rất nhanh với những ngôi trường mới. Cô ấy *sẵn sàng thay đổi quan điểm của mình* về một số khía cạnh liên quan đến giảng dạy nhằm mục đích phục vụ cho môi trường làm việc mới mẻ như vậy. Bất chấp những thay đổi như vậy, mọi thứ vẫn diễn ra suôn sẻ mà không gặp khó khăn gì. Cô *luôn nâng cao nhận thức về nhiều vai trò* (người thầy, người cộng sự, người hướng dẫn/người hướng dẫn, người giám sát) cũng như *tinh thần trách nhiệm của người giáo viên.* Trong số ba giáo viên tham gia này, cô được ghi nhận là tích lũy được *nhiều kinh nghiệm giảng dạy nhất*. Cô rất *tự tin* khi giải quyết mọi vấn đề liên quan đến giảng dạy một cách hiệu quả. *Trong suốt chặng đường giảng dạy của mình, cô đã cố gắng hoàn thiện bản thân hơn nữa* bằng cách nâng cao kiến thức về tiếng Anh và phương pháp sư phạm dưới nhiều hình thức khác nhau. *Trong tương lai,* *cô ấy sẽ tiếp tục* cải thiện bản thân, thực hiện công việc giảng dạy của mình và thích nghi với những thay đổi trong cách giảng dạy nếu cô ấy cảm thấy điều đó là cần thiết cho việc học tập của sinh viên.

4. 4. Tóm tắt chương

Chương 4 đã chứng minh rằng việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL *là quá trình* được đại diện bởi *quá trình* *trở thành giáo viên* và *là* *giáo viên.*

CHƯƠNG 5: NHÂN DIỆN NGHỀ NGHIỆP LÀ SẢN PHẨM

Chương 5 được thiết lập nhằm giải quyết câu hỏi nghiên cứu đầu tiên “*Các giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ như thế nào?*”. Chương này ghi nhận nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là sản phẩm (*các trường hợp tổng hợp và theo từng trường hợp* )

5.1. Nhận dạng chuyên nghiệp là sản phẩm (các trường hợp tổng hợp)

5.1.1. Phát triển nhận thức rõ ràng về kỷ luật và chính sách của trường

Tất cả những người tham gia không chỉ là giáo viên tiếng Anh mà còn là chiến sĩ công an nhân dân. Điều này đã ảnh hưởng lớn đến suy nghĩ bên trong và bên ngoài của ba giáo viên này về giảng dạy bao gồm nhưng không giới hạn ý *thức về liên kết kỷ luật*. Họ phải chấp hành nghiêm túc nội quy, quy định của nhà trường và lực lượng công an. Nói cách khác, ngoài trách nhiệm giảng dạy, giáo viên phải ngày càng nâng cao nhận thức về việc tuân thủ và thực thi quy định (ví dụ: nhận thức về các quy định bảo mật và bảo vệ dữ liệu hoặc trách nhiệm cá nhân của họ trong việc đáp ứng yêu cầu công việc)

5.1.2. Đảm nhận nhiều vai trò

Ngoài việc giảng dạy, những giáo viên này còn tham gia vào nhiều hoạt động khác với nhiều vai trò khác nhau (ví dụ: hướng dẫn, động viên, thành viên của nhóm biên soạn hoặc chiến sĩ cảnh sát). Theo quan điểm của họ, vai trò đó cũng mang lại một số thuận lợi và khó khăn, góp phần ảnh hưởng hoặc thậm chí làm thay đổi suy nghĩ của chính họ về việc giảng dạy hiện nay.

5.1.3. Phát triển sự tự nhận thức và hiểu biết về bản thân

Suy nghĩ ban đầu về nghề giáo của các giáo viên tham gia đã được định hình từ khi họ còn nhỏ. Trong quá trình trở thành và là giáo viên, sự tự nhận thức và hiểu biết của mỗi giáo viên cũng dần được phát triển trong bối cảnh văn hóa xã hội thông qua tương tác. Lúc đầu, những suy nghĩ hoặc trí tưởng tượng sơ bộ của giáo viên về nghề giáo đã được kiến tạo. Dần dần, sự tự nhận thức và hiểu biết của giáo viên đã được mở rộng thông qua tương tác trong cuộc đời nghề giáo, bắt nguồn từ việc kiến tạo các triết lý giảng dạy của chính mình (ví dụ: về giáo dục, học tập, giảng dạy, hình ảnh hoặc lý tưởng nghề nghiệp).

5.1.4. Thể hiện cảm giác không phù hợp với nghiên cứu khoa học

Những người tham gia hiểu ý nghĩa của các hoạt động liên quan đến nghiên cứu; tuy nhiên, công việc nghiên cứu thực sự là một thử thách khó khăn đối với họ. Nghiên cứu khoa học có thể được xem là một trong những hoạt động quan trọng đòi hỏi phần lớn giảng viên đại học phải tham gia. Trong quá trình trở thành và là giáo viên, ba giảng viên tham gia cũng đã chú trọng đến các hoạt động liên quan đến nghiên cứu song song với việc giảng dạy. Những người tham gia hiểu ý nghĩa của các hoạt động liên quan đến nghiên cứu này; tuy nhiên, công việc nghiên cứu thực sự là một thử thách khó khăn đối với họ.

5.2. Nhân diện nghề nghiệp là sản phẩm (theo từng trường hợp)

5.2.1. Trường hợp 1: Nhân diện nghề nghiệp của GV1 là sản phẩm

**Là một giáo viên EFL mới vào nghề**

Khi tham gia vào nghiên cứu này, cô đã chính thức là giáo viên dạy tiếng Anh ở trường đại học trong bảy năm. *Cô ấy cảm thấy rằng kinh nghiệm giảng dạy của mình có vẻ không đủ và cô ấy giống như một giáo viên EFL mới vào nghề*. Là một giáo viên tiếng Anh ở bậc đại học, cô cần phải tiếp tục hoàn thiện bản thân và tích lũy thêm kinh nghiệm giảng dạy. Do đó, với kinh nghiệm giảng dạy còn hạn chế, cô ấy đã tự coi mình là một giáo viên EFL mới vào nghề. Cô cần phải cố gắng nhiều hơn nữa, học tập nhiều hơn nữa và giảng dạy nhiều hơn nữa để thúc đẩy tốt công việc giảng dạy và đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp.

**Là một giáo viên “thụ động”**

Cô luôn ý thức được vai trò của một giáo viên dạy tiếng Anh ở trường đại học cũng như trách nhiệm nghề nghiệp của mình. Cô đã nỗ lực hoàn thành tất cả các công việc liên quan đến giảng dạy một cách hiệu quả nhất có thể (ví dụ: truyền đạt kiến thức, khơi dậy hứng thú của học sinh, chuẩn bị tốt các bài giảng, quản lý học sinh hoặc cập nhật các phương pháp giảng dạy mới nhất) và phát triển bản thân để đáp ứng được yêu cầu của nghề. Khi được hỏi, cô tự nhận mình một mặt là giáo viên tích cực, mặt khác lại là giáo viên “thụ động”. Theo như giải thích, hình ảnh GV1 là giáo viên “thụ động” đã được thể hiện khác nhau ở nhiều khía cạnh khác nhau. Xét phương diện quản lý lớp học, hình ảnh GV1 là giáo viên “thụ động” có thể được nhận định *là một giáo viên “thiếu linh hoạt”* . Xết về tham vọng nghề nghiệp, hình ảnh GV1 là giáo viên “thụ động” có thể được hình dung *là một giáo viên “không có tham vọng”*. Đối với các hoạt động liên quan đến nghiên cứu, hình ảnh GV1 là giáo viên “thụ động” có thể được xác định *là một giáo viên thờ ơ với các hoạt động nghiên cứu khoa học hoặc là một nhà nghiên cứu lười tham gia nghiên cứu*.

**Là một giáo viên có thiên hướng phụ thuộc và mặc cảm tự ti**

Cô tự định hình mình là *một người phụ thuộc* và thiếu tự quyết. Cô ấy chủ yếu phụ thuộc vào các thành viên trong gia đình và đồng nghiệp trong cuộc sống. Trong quá trình trở thành và là một giáo viên tiếng Anh, cô ấy đã phụ thuộc hoàn toàn vào lời khuyên của người khác, chủ yếu là từ các đồng nghiệp của cô ấy, trong việc giảng dạy của cô ấy. Dựa vào những lời khuyên như vậy, cô ấy có thể sẵn sàng thay đổi quan điểm giảng dạy của mình mà không cần cân nhắc kỹ lưỡng. Khi còn nhỏ, cô không hề nghĩ đến việc chọn công việc giảng dạy. Và ngay cả khi là sinh viên đại học, việc là giáo viên tiếng Anh vẫn không phải là mong muốn của cô bởi cô cho rằng trình độ tiếng Anh không đủ để giảng dạy môn này. Chính trình độ tiếng Anh hạn chế đó đã góp phần hình thành suy nghĩ ban đầu về *cảm giác tự ti của bản thân.* Trong quá trình trở thành và là một giáo viên tiếng Anh, cô vẫn luôn *ý thức tự ti* bên cạnh ý thức ngày càng lớn về công việc giảng dạy của mình. Vốn kiến thức chung về tiếng Anh và nghiệp vụ sư phạm cũng khiến cô cảm thấy thiếu tự tin, thậm chí *mặc cảm kể từ khi bước chân vào công việc giảng dạy*. Trong cuộc sống hàng ngày, cô ấy thường nói rằng cô ấy là cảnh sát nếu được hỏi. Khi tham gia một số hội thảo liên quan đến giảng dạy bên ngoài nơi làm việc, cô ấy thường thể hiện mình là một giáo viên tiếng Anh. Thành thực mà nói, cô không đủ tự tin khẳng định chính mình là giáo viên dạy tiếng Anh khi tham gia trong những chương trình giáo dục kiểu như vậy. Bên cạnh đó, kiến thức nông về các công việc nghiên cứu và sự lãnh đạm trước sức hấp dẫn của chúng cũng có thể được coi là thủ phạm gây ra *cảm giác tự ti cho cô* .

5.2.2. Trường hợp 2: Nhân diện nghề nghiệp của GV2 là sản phẩm

**Là một giáo viên EFL có kinh nghiệm**

Khi tham gia nghiên cứu này, cô đã chính thức là giáo viên dạy tiếng Anh tại trường đại học trong 16 năm. *Với nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy, cô có thể được coi là một giáo viên EFL có kinh nghiệm*. Cho đến khi tham gia vào nghiên cứu này, cô ấy đã làm việc với tư cách là giáo viên EFL của trường đại học trong 16 năm kinh nghiệm. Cô cho rằng quãng thời gian 16 năm được coi là khoảng thời gian cô tích lũy kinh nghiệm giảng dạy. Ngoài ra, cô rất tự tin về trình độ tiếng Anh và năng lực chuyên môn của mình. Vì vậy, cô tự tin thể hiện mình là một giáo viên tiếng Anh có kinh nghiệm dạy ở bậc đại học.

**Là một giáo viên nghiêm túc và thẳng thắn, nhưng hòa đồng**

Cô ấy được ghi nhận là *một giáo viên nghiêm túc và thẳng thắn, nhưng hòa đồng*. Từ “nghiêm túc” ở đây hàm ý rằng cô ấy khá nghiêm túc trong học tập (“một người học nghiêm túc”) và làm việc (“như một giáo viên nghiêm túc”). Để có được vị trí hiện tại với tư cách là một giáo viên tiếng Anh có kinh nghiệm, cô đã không ngừng nỗ lực nghiêm túc trong suốt chặng đường giảng dạy của mình. Cách cô ấy thể hiện bản thân có thể được nhận định là *một giáo viên thẳng thắn*. Nếu như nhiều người có tâm lý ngại nói lên quan điểm của mình thì cô lại khá thẳng thắn về quan điểm cá nhân. Cô không chỉ dám thừa nhận những thất bại, thiếu sót của mình (ví dụ: kết quả thi quốc tế không đạt yêu cầu hay lỗi phát âm) mà còn thẳng thắn nói về những vấn đề liên quan đến giảng dạy (ví dụ: giáo viên tiếng Anh hoặc là sinh viên). Bên cạnh việc là một giáo viên nghiêm túc, cô ấy còn nhận định chính mình là *một giáo viên hòa đồng*. Cô ấy rất nhiệt tình với các hoạt động ngoại khóa của trường (ví dụ: các sự kiện thể thao hoặc các cuộc thi âm nhạc) bên cạnh việc giảng dạy. Cô ấy học được rất nhiều điều hữu ích từ những cuộc trò chuyện và hoạt động như vậy (ví dụ: làm quen với những người mới, thích trao đổi văn hóa và học thuật, chia sẻ thông tin về các vấn đề xã hội hoặc thúc đẩy kỹ năng hợp tác nhóm). Đối với sinh viên, cô thường xuyên nói chuyện trực tiếp với các em với thái độ tích cực, có thể coi là một cách kích thích hứng thú học tập của các em. Trong các giờ dạy của mình, cô mong muốn tạo cho sinh viên một môi trường học tập tích cực. Theo đó, cô thường dành ít thời gian để kể những câu chuyện hài hước, đưa ra những ví dụ hài hước hoặc là chia sẻ các cách học, nguồn học liệu với sinh viên.

**Là một giáo viên tự lực và quyết đoán**

Tự lực và quyết đoán có thể được coi là chìa khóa nhân diện nghề nghiệp của cô ấy. Hai đặc điểm này đã được hình thành từ khi cô còn là một đứa trẻ, vì vậy cô có thể được ghi nhận *là một giáo viên tự lực và quyết đoán*. Cô thể hiện sự tự lực và quyết đoán trên mọi phương diện từ công việc đến cuộc sống và học tập. Cô ấy có thể làm mọi việc một cách độc lập mà không bị bối rối hay lo âu (ví dụ: tự chăm sóc bản thân, tự học hoặc tự kiếm sống). Bằng kiến thức và năng lực của mình, cô ấy không chỉ hoàn thành xuất sắc mọi nhiệm vụ mà còn phát triển bản thân với đầy quyết tâm.

5.2.3. Trường hợp 3: Nhân diện nghề nghiệp của GV3 là sản phẩm

**Là một giáo viên chuyên gia về EFL**

Trong số ba giáo viên tham gia, cô ấy có nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy nhất. Khi tham gia nghiên cứu này, cô đã chính thức là giáo viên dạy tiếng Anh ở trường cấp 3 trong 4 năm và 18 năm ở trường đại học. *Với nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy, cô có thể được công nhận là một giáo viên chuyên gia về EFL*. Cho đến khi tham gia vào nghiên cứu này, cô đã là giáo viên tiếng Anh với 22 năm kinh nghiệm giảng dạy. Cô cho rằng quãng thời gian 22 năm có thể coi là khoảng thời gian cô tích lũy kinh nghiệm và kiến thức giảng dạy. Không chỉ tự tin về trình độ tiếng Anh và năng lực chuyên môn vững vàng, mà cô còn nâng cao ý thức chấp hành nội quy, quy định một cách nghiêm túc. Theo đó, cô xứng đáng được ghi nhận là giáo viên chuyên gia về EFL.

**Là một giáo viên nhiệt huyết và hiện đại**

Cô có thể được định vị *là một giáo viên nhiệt huyết và hiện đại* . Cô luôn có niềm đam mê với việc giảng dạy tiếng Anh bởi sự yêu thích tiếng Anh và sự nhiệt huyết với nghề. Khẩu hiệu của cô là “Hãy là phiên bản tốt nhất của chính mình”, vì vậy cô luôn nâng cao ý thức trau dồi thêm kiến thức về tiếng Anh và nghiệp vụ sư phạm thông qua việc giảng dạy, tự học và tham gia các chương trình/hội thảo nghề nghiệp khác. Cô đã truyền đạt kiến thức về tiếng Anh của mình trong các bài giảng một cách nhiệt huyết. Bên cạnh đó, cô không chỉ kích thích hứng thú học tập của các em mà còn khích lệ các em tích cực tham gia vào bài học. Cô sử dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau để dạy các lớp học khác nhau với những sinh viên ở các trình độ và thái độ khác nhau. Để khích lệ sinh viên tích cực tham gia vào bài học, cô cố gắng thường xuyên cập nhật các phương pháp giảng dạy tiên tiến và lựa chọn các cách dạy tốt nhất phù hợp với từng trình độ của sinh viên (ví dụ: phương pháp truyền thống, phương pháp lấy người học làm trung tâm hoặc phương pháp giao tiếp). Giống như những giáo viên nữ khác, cô thể hiện khả năng cân bằng giữa công việc và cuộc sống một cách hợp lý nhất có thể.

**Là một giáo viên có phong cách lãnh đạo**

*Lãnh đạo* có thể được công nhận là một phong cách nhân diện nghề nghiệp của cô ấy đã được định hình từ khi cô ấy còn nhỏ. Cô ấy thể hiện khả năng làm mọi việc một cách độc lập và giao tiếp hiệu quả, góp phần xây dựng phong cách lãnh đạo của cô ấy. Với khả năng tiếng Anh tốt và kiến thức sư phạm vững chắc, cô tự tin hoàn thành tốt công việc giảng dạy. Cô luôn tích cực tham gia mọi hoạt động liên quan đến giảng dạy với vai trò là hình mẫu chủ chốt (ví dụ: diễn giả chính, giám sát viên nghiên cứu, giám khảo, hoặc thành viên chủ trì).

5.3. Tóm tắt chương

Chương 5 thảo luận về việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là sản phẩm (các trường hợp tổng hợp và theo từng trường hợp).

CHƯƠNG 6: NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG

Chương 6 được thiết lập để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ hai “*Yếu tố nào có ảnh hưởng đáng kể đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ?*”. Mặc dù đã xác định được rất nhiều yếu tố ảnh hưởng nhưng chương này chỉ tập trung thảo luận các yếu tố chủ đạo, gồm yếu tố bên ngoài (*gia đình, quê hương, văn hóa trường học, giáo viên có tầm ảnh hưởng, nguồn kiến thức*) và yếu tố bên trong (*bản thân, đầu tư*).

6.1. Yếu tố bên ngoài

6.1.1. Gia đình

*Gia đình* có thể được xác định là yếu tố chính ảnh hưởng đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết của giáo viên EFL về nhân diện nghề nghiệp của họ là quá trình và là sản phẩm (Borg, 2003). Các giáo viên tham gia được sinh ra và lớn lên từ các gia đình có hoàn cảnh khác nhau và chịu ảnh hưởng từ phía gia đình họ theo nhiều cách khác nhau. Nhìn chung, tất cả họ đều luôn nhận được sự hỗ trợ và gắn bó đáng kể từ gia đình.

6.1.2. Quê hương

Quê hương là một yếu tố bên ngoài đã nuôi dưỡng tinh thần học tập của họ một cách tích cực ngay từ khi họ còn nhỏ. Tinh thần đó có thể được xem là động lực góp phần định hình nhân diện nghề nghiệp của người giáo viên tiếng Anh vừa trách nhiệm vừa nghiêm túc trong công tác giảng dạy.

6.1.3. Giáo viên có tầm ảnh hưởng

Một trong những yếu tố bên ngoài quan trọng ảnh hưởng mạnh mẽ đến nhân diện nghề nghiệp của những người tham gia là *các giáo viên có tầm ảnh hưởng tới họ* (Knowles, 1992). Những người tham gia này chịu những ảnh hưởng khác nhau từ phía giáo viên có ảnh hưởng của họ. Giáo viên có tầm ảnh hưởng có thể được xác định là một yếu tố bên ngoài góp phần to lớn vào việc định hình phong cách giảng dạy khác biệt của mỗi người tham gia. Việc định hình như vậy có thể dẫn đến việc hình thành một phần nhân diện nghề nghiệp của các giáo viên tham gia.

6.1.4. Nguồn kiến thức

*Nguồn kiến thức* cũng được coi là một yếu tố bên ngoài quan trọng khác có ảnh hưởng lớn đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết của giáo viên EFL về nhân diện nghề nghiệp của họ là quá trình và là sản phẩm. Trong các cấp bậc của hệ thống giáo dục, giáo dục đại học và sau đại học có ảnh hưởng lớn tới việc học nghề của giáo viên này.

6.1.5. Văn hóa trường học

*Văn hóa nhà trường* được coi là yếu tố bên ngoài có ảnh hưởng lớn đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết của giáo viên EFL về nhân diện nghề nghiệp của họ là quá trình và là sản phẩm (Borg, 2003; Danielewicz, 2001; Beauchamp và Thomas, 2009 ; Johnston , 2012; Miller, 2009; Richards, 2009; Burns và Bell, 2011). Trong nghiên cứu này, những ảnh hưởng của văn hóa trường học được thể hiện chủ yếu thông qua *các quy tắc và quy định của trường học* cũng như *các mối quan hệ và tương tác giữa giáo viên và sinh viên* .

1. Nội quy và quy định của trường

Hai khía cạnh có ảnh hưởng lớn đến nhân diện nghề nghiệp của giáo viên tham gia là *các nguyên tắc nghiêm ngặt* và *chương trình giảng dạy*. Là giáo viên dạy tiếng Anh tại trường công an, mỗi giáo viên phải *nêu cao ý thức chấp hành quy định và chấp hành* tốt nội quy, quy định của nhà trường, của lực lượng công an trong quá trình công tác, giảng dạy. Trên cơ sở tuân thủ, họ phải nâng cao tinh thần trách nhiệm trong việc áp dụng các quy định kỷ luật đó vào công tác giảng dạy của mình một cách phù hợp. Chính các *quy định của nhà trường về chương trình, giáo trình đào tạo* đãcản trởgiáo viên theo sát tiến độ học tập của sinh viên.

1. Mối quan hệ và tương tác giữa giáo viên và sinh viên

Tất cả các giáo viên tham gia luôn *ý thức được tầm quan trọng của* *tiếp thu kiến thức nghề từ những người khác*, chủ yếu là từ đồng nghiệp và sinh viên của họ. Các giáo viên tham gia cũng quan tâm đến mọi vấn đề liên quan đến sinh viên chủ yếu bằng cách thường xuyên quan sát việc học của chúng và *tích cực tương tác với sinh viên* *trong phạm vi ranh giới nghề*.

6.2. Các yếu tố bên trong

6.2.1. Bản thân

Kết quả phân tích chỉ ra rằng *bản thân* *là tác nhân của sự thay đổi* góp phần quan trọng trong việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết của giáo viên EFL về nhân diện nghề nghiệp của họ là quá trình và là sản phẩm (Olsen, 2008; Tsui, 2007). Trong nghiên cứu này, mọi người tham gia đều thể hiện ý thức về bản thân dưới nhiều hình thức khác nhau (ví dụ: tự nhận thức, mong muốn của bản thân, sức mạnh của bản thân, hiểu biết về bản thân, tự điều chỉnh hoặc tự lực). Trong suốt chặng đường giảng dạy của mình, họ luôn ý thức phát triển năng lực tiếng Anh và trau dồi kiến thức sư phạm.

6.2.2. Đầu tư

*Đầu tư* có thể được coi là một yếu tố bên trong khác góp phần ảnh hưởng đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết của giáo viên EFL về nhân diện nghề nghiệp của họ là quá trình và là sản phẩm (Akkerman và Meijer, 2011; Hsieh, 2010; Wenger, 1998). Những dữ liệu thu được đã chứng minh rằng ba người tham gia có cùng chung cách thức thực hiện - đầu tư; tuy nhiên, mỗi người có những mục tiêu đầu tư riêng trong suốt chặng đường giảng dạy của mình.

6.3. Tóm tắt chương

Chương 6 đề cập đến các yếu tố bên ngoài (*gia đình, quê hương, văn hóa trường học, giáo viên có tầm ảnh hưởng, nguồn kiến thức*) và yếu tố bên trong (*bản thân, đầu tư*).

CHƯƠNG 7 : KẾT LUẬN

Chương 7 tóm tắt và thảo luận chi tiết về kết quả nghiên cứu, ý nghĩa lý luận và thực tiễn, hạn chế, đề xuất nghiên cứu tiếp theo và nhận xét kết luận.

7.1. Tóm tắt và Thảo luận

7.1.1. Tóm tắt kết quả nghiên cứu

(Câu hỏi nghiên cứu thứ 1) “*Các giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ như thế nào?”*

Nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL là quá trình được thể hiện bằng *quá trình trở thành giáo viên* và *quá trình là giáo viên*. Thông qua quá trình như vậy, nhiều khía cạnh liên quan đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp đã được ghi nhận (ví dụ: sự dung hòa giữa khía cạnh cá nhân và nghề nghiệp trong quá trình trở thành và là giáo viên tiếng Anh, thụ đắc các nguồn kiến thức và năng lực, ý thức về vai trò và vị trí xã hội, những đấu tranh để thay đổi và điều chỉnh trong giảng dạy, hoặc ranh giới nghề nghiệp trong mới quan hệ và tường tác giữa giáo viên và học sinh các mối quan hệ và tương tác).

Ngoài ra, kết quả cho thấy nhân diện nghề nghiệp của các giáo viên tham gia là *sản phẩm* (các trường hợp tổng hợp và theo từng trường hợp). Nhân diện nghề nghiệp của họ là sản phẩm (*các trường hợp tổng hợp)* được ghi nhận là phát triển nhận thức rõ ràng về kỷ luật và chính sách của trường (nhận thức), đảm nhận nhiều vai trò (hành vi), phát triển sự tự nhận thức và hiểu biết về bản thân (nhận thức) và thể hiện cảm xúc không phù hợp với nghiên cứu khoa học (tình cảm). Với nhân diện nghề nghiệp của họ là sản phẩm (*theo từng trường hợp*), mỗi giáo viên được xác định riêng biệt, bao gồm GV1 (giáo viên EFL mới vào nghề, giáo viên “thụ động” và giáo viên có thiên hướng phụ thuộc và mặc cảm tự ti), GV2 (giáo viên EFL có kinh nghiệm, một giáo viên nghiêm túc và thẳng thắn nhưng hòa đồng, và một giáo viên tự chủ và quyết đoán), và GV3 (một giáo viên chuyên gia về EFL, một giáo viên nhiệt huyết và hiện đại, và một giáo viên có phong cách lãnh đạo)

(Câu hỏi nghiên cứu thứ 2) “*Yếu tố nào ảnh hưởng đáng kể đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ*”.

Các yếu tố chủ đạo bao gồm yếu tố bên ngoài (gia đình, hàng xóm, văn hóa trường học, giáo viên có ảnh hưởng và nguồn kiến thức thức) và yếu tố bên trong (bản thân, đầu tư).

7.1.2. Thảo luận

Nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL, trong nghiên cứu này, được (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết *thông qua bản thân, những người khác và trải nghiệm* (Ball và Goodson, 1985; Kerby, 1991; Kelchtermans , 1993; Wenger, 1998; Connelly và Clandinin, 1999; Johnson, 2003; Varghese, 2006; Tsui, 2007; Clarke, 2008; Hsieh, 2010). Một khía cạnh về nhân diện nghề nghiệp của giáo viên tham gia là *sự dung hòa giữa khía cạnh cá nhân và nghề nghiệp trong quá trình trở thành và là giáo viên tiếng Anh* (Olsen, 2010), được thể hiện thông qua sự chuyên giao giữa các giai đoạn nghề nghiệp phụ thuộc lẫn nhau, liên quan đến nhau, từ suy nghĩ đầu tiên của họ về nghề giáo, quyết định tham gia giảng dạy, học nghề, trải nghiệm nghề trước đây, thực hành nghề hiện tại cho đến các mục tiêu nghề nghiệp trong tương lai. Một khía cạnh khác liên quan đến *việc thụ đắc các nguồn kiến thức* (Antonek & cộng sự, 1997) và *năng lực* (Pennington và Richards, 2016) chủ yếu có được từ quá trình tự học, quá trình học nghề (đại học và sau đại học) cũng như những trải nghiệm trong giảng dạy thực tiễn. Một khía cạnh khác về nhân diện nghề nghiệp của giáo viên tham gia là *ý thức về vai trò và vị trí xã hội* (Lave và Wenger, 1992; Wenger, 1998; Norton, 2010). Ngoài ra, việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên tham gia cũng được thể hiện qua *những đấu tranh* (Samuel và Stephens, 2000; Volkmann và Anderson, 1998; Knowles, 1992). Nhân diện nghề nghiệp của giáo viên cũng được (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết thông qua *cam kết của họ* *với nghề, tham gia của họ như một cách thức thúc đẩy tính chủ động, và đầu tư vào nghề nghiệp* (Wenger, 1998; Danielewicz , 2001; Coldron và Smith, 1999)

7.2. Đóng góp

7.2.1. Đóng góp về mặt lý thuyết

Nghiên cứu này góp phần hiểu rõ hơn về cách các giáo viên EFL (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của họ. Tổng quan chung về các vấn đề liên quan đến nhân diện (ví dụ: nhân diện, nhân diện giáo viên, nhân diện giáo viên ngôn ngữ, nhân diện nghề nghiệp giáo viên, các khung lý thuyết trước đây hoặc các nghiên cứu trước đây về nhân diện/ nhân diện giáo viên/ nhân diện nghề nghiệp giáo viên) đã được trình bày ở đây. Bên cạnh đó, nghiên cứu này đã phát triển khung lý thuyết riêng, có tên là “Khung nhân diện nghề nghiệp giáo viên”, để điều tra việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên EFL trong bối cảnh cụ thể này. Khung này có thể là một khung hữu ích dùng để điều tra nhân diện nghề nghiệp giáo viên trong các bối cảnh khác hoặc tiếp cận với nhiều nghiên cứu khác về các vấn đề liên quan đến nhân diện giáo viên (ví dụ: nhân diện cá nhân giáo viên, nhân diện đạo đức giáo viên hoặc nhân diện cảm xúc giáo viên).

7.2.2. Đóng góp về mặt thực tiễn

Nghiên cứu này có thể giúp chính bản thân các giáo viên tham gia hiểu được nhân diện *nghề nghiệp của họ như là quá trình và là sản phẩm* trong chặng đường nghề giáo của họ từ quá khứ, hiện tại và tương lai. *Ý thức về nhân diện nghề nghiệp của họ* bắt đầu từ việc họ hình thành suy nghĩ ban đầu về giảng dạy cho đến khi họ chính thức tham gia vào nghề (là một giáo viên), tiếp theo là suy nghĩ của họ về các mục tiêu nghề nghiệp trong tương lai. Chính sự hiểu biết đó được coi là *một phương thức để khuyến khích những giáo viên này thẳng thắn nói lên tâm tư nguyện vọng hay suy nghĩ của chính họ gắn liền với quyền lợi, trách nhiệm và vai trò của họ*. Một trong những kết quả chính của nghiên cứu này đã xác định các yếu tố chủ đạo, có ảnh hưởng lớn đến việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết nhân diện nghề nghiệp của giáo viên tham gia, cấu thành các yếu tố bên ngoài (*gia đình, khu phố, văn hóa trường học, giáo viên có ảnh hưởng và kiến thức nguồn*) và các yếu tố bên trong (*bản thân, đầu tư*). Nhận thức sâu sắc về các yếu tố chủ đạo như vậy có thể hỗ trợ phần nào các bên tham gia hoạt động giáo dục xây dựng các kế hoạch tức thì hoặc kế hoạch tương lai để phát triển nghề bằng cách tăng cường cách thức mà qua đó các chương trình đào tạo giáo viên được hình thành hoặc thiết lập các chương trình đào tạo giáo viên phù hợp với thực trạng của giáo viên.

7.3. Hạn chế

Những hạn chế của nghiên cứu này bao gồm *thời lượng nghiên cứu, mẫu nghiên cứu và công cụ nghiên cứu*. Hạn chế đầu tiên được đề cập đến chính là thời lượng của nghiên cứu. Những hiểu biết sâu hơn về việc (tái) kiến tạo và (tái) thương thuyết về nhân diện nghề nghiệp sẽ cần phải có được thông qua một nghiên cứu theo chiều dọc vì tôi hiểu rằng nhân diện nghề nghiệp là một quá trình phức hợp không thể được khám phá trong một nghiên cứu ngắn hạn. Một hạn chế khác liên quan đến mẫu nghiên cứu. Nghiên cứu này điều tra nhân diện nghề nghiệp của chỉ ba giáo viên EFL giảng dạy ở bậc đại học, bao gồm một giáo viên mới vào nghề, một giáo viên có kinh nghiệm và một giáo viên chuyên gia. Trong nghiên cứu này, tất cả những người tham gia đều là giáo viên nữ, không có giáo viên nam. Một hạn chế hơn nữa cấu thành công cụ nghiên cứu. Mặc dù nghiên cứu này đã thu thập một số lượng lớn dữ liệu phong phú từ ba công cụ khác nhau (bài viết tự sự, phỏng vấn bán cấu trúc và quan sát lớp học), nhưng do thiếu nguồn dữ liệu từ các buổi giảng thực tế có thể cản trở việc đưa ra kết luận về nhân diện nghề nghiệp trong giảng dạy thực tiễn.

7.4. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Dựa trên những hạn chế đã nêu, tôi muốn đưa ra một số đề xuất cho các nghiên cứu tiếp theo, bao gồm *việc nghiên cứu lại nghiên cứu này, thực hiện nghiên cứu theo chiều dọc, mở rộng phạm vi công cụ nghiên cứu và có sự tham gia đa dạng của các nhóm giáo viên*. Đây có thể coi là những hướng gợi ý hữu ích để hỗ trợ các nhà nghiên cứu thiết kế nhiều nghiên cứu khác liên quan đến nhân diện trong thời gian tới.

7.5. Nhận xét kết luận

Những suy nghĩ của tôi đề cập đến mối quan tâm của tôi về chủ đề nhân diện giáo viên, giáo viên tham gia nghiên cứu và thụ đắc bản thân.

**CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

Đinh Thi Phương Thanh (2020). Tổng quan về một số khía cạnh chính trong nhân diện giáo viên ngôn ngữ. *Hội thảo khoa học quốc tế năm 2020 và Diễn đàn lần thứ 10 về nghiên cứu giảng dạy tiếng Hán khu vực Đông Á dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh,* tr. 566-670. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN: Nxb ĐHQGHN.

Đinh Thi Phương Thanh (2021). Ứng dụng khung của Wenger để hiểu nhân diện giáo viên ngôn ngữ. *Hội thảo khoa học quốc tế năm 2021 dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh,* 360-366. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN: Nxb ĐHQGHN.

Đinh Thi Phương Thanh (2022). Nhân diện giáo viên: Tổng quan các khung lý thuyết. *Hội thảo khoa học quốc tế năm 2022 dành cho học viên cao học và nghiên cứu sinh,* 433-436. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN: Nxb ĐHQGHN.

Yeni, K., Duong, T. H., and Dinh, T. P. T. (Thông báo Hợp đồng: dự kiến công bố vào năm 2023). Ảnh hưởng của trải nghiệm sống đối với kiến tạo nhân diện nghề nghiệp: Những chia sẻ của các giáo viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ đến từ Việt Nam và In-đô-nê-xi-a, *Đối thoại giữa các nền văn minh*. Nxb Palgrave-Macmillan.