

# ỨNG DỤNG PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU HÀNH ĐỘNG (ACTION RESEARCH) VÀO HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY MÔN TIẾNG ANH

Dương Đức Minh<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Nghiên cứu hành động là quá trình nghiên cứu tự thẩm định được giáo viên tiến hành để nâng cao tính hợp lý và chính đáng của những phương pháp hay tình huống sư phạm mà mình gặp phải trong hoạt động giảng dạy của mình. Bài viết này sẽ cung cấp một cái nhìn đầy đủ, toàn diện về phương pháp nghiên cứu hành động, các bước để tiến hành một Nghiên cứu hành động trong giáo dục. Bên cạnh đó, bài viết cũng nêu một vài gợi ý cụ thể giúp giáo viên, đặc biệt là giáo viên ngoại ngữ, có thể thực hành nghiên cứu hành động nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy của mình, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ, đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của xã hội.*

## ABSTRACT

*Action research is a process of self-reflective inquiry study conducted by teachers to improve the rationality and legitimacy of the methods or pedagogical situations they encounter in their teaching activities. This article will provide a comprehensive overview to action research method, the detailed steps to conduct an action research in education. In addition, the article also mentioned some specific suggestions to help teachers, especially foreign language teachers, practice doing action research to improve their teaching effectiveness, contributing to improving the quality of teaching foreign languages to meet the increasing demands of society.*

## ĐẶT VẤN ĐỀ

Như chúng ta đã biết, mục tiêu của nghiên cứu khoa học (NCKH) không chỉ là mở rộng tri thức hay đóng góp tri thức cho kho tàng tri thức nhân loại mà đôi khi NCKH còn xuất phát từ mong muốn giải quyết một vấn đề thực tiễn. Xuất phát từ thực tế đó, trong khoa học giáo dục có một loại hình nghiên cứu được gọi là “nghiên cứu hành động” (action research). Đây là loại hình nghiên cứu của những người thực hành (practitioners) (Burns, 2010). Trong hoạt động giảng dạy của mình, để giải quyết một vấn đề thực tiễn, cụ thể, giáo viên cần phải hỏi tường, đánh giá và cải thiện giờ giảng của mình và Nghiên cứu

hành động (NCHĐ) là phương pháp giúp họ đạt được điều đó. Do đó, đối với giáo viên, khái niệm NCKH không xa vời như các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, những công trình, dự án lớn mà gần gũi mật thiết với đời sống của họ và có ứng dụng ngay tức thì.

Nghiên cứu hành động đã được ứng dụng và phát triển ở các nước phương Tây từ đầu thập kỷ 70 của thế kỷ XX, nó cũng được coi là một nội dung không thể thiếu trong các chương trình đào tạo và phát triển chuyên môn cho giáo viên, cũng như nó được coi là 1 kỹ năng không thể thiếu đối với giáo viên để phát triển và rèn luyện nghiệp vụ (Hien, 2009). Sự ra đời của

<sup>1</sup>Đại học Kỹ thuật Công nghiệp Thái Nguyên.

NCHĐ xuất phát từ sự phản ứng của những người thực hành đối với các nghiên cứu lý thuyết. Theo họ, các nghiên cứu lý thuyết không giúp ích nhiều cho việc giải quyết các vấn đề thực tiễn vì khoảng cách từ lý thuyết đến thực tiễn khá là xa vời. Hơn nữa, đối với các ngành khoa học xã hội và nhân văn, đặc biệt là với ngành giảng dạy ngôn ngữ, khi mà đối tượng nghiên cứu là con người, với hành vi, cảm xúc, và tư tưởng, trí tuệ rất phức tạp, và tri thức sản sinh từ những nghiên cứu về con người thường đa dạng và khó phổ quát (Tuan, 2009). Như vậy, khác với các nghiên cứu có mục đích đóng góp về mặt lý thuyết, NCHĐ nghiêng về ứng dụng cho các trường hợp cụ thể, và những kết quả nghiên cứu cụ thể ấy không có nhiều tính phổ quát vì mỗi lớp học có đặc điểm khác nhau, do đó đòi hỏi các phương pháp giải quyết vấn đề khác nhau, rất khó phổ quát. Nói chung, phổ quát tri thức cũng không phải là mục tiêu mà NCHĐ hướng đến.

### 1. NGHIÊN CỨU HÀNH ĐỘNG LÀ GÌ?

Có rất nhiều định nghĩa về NCHĐ được các học giả trong lĩnh vực nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ đưa ra. Elliot (1991, trang 69) định nghĩa NCHĐ “là một phương pháp nghiên cứu các tình huống trong lớp học để nâng cao chất lượng hoạt động dạy học”. Van Lier (1996, trang 21) thì cho rằng “đó là một nghiên cứu trên

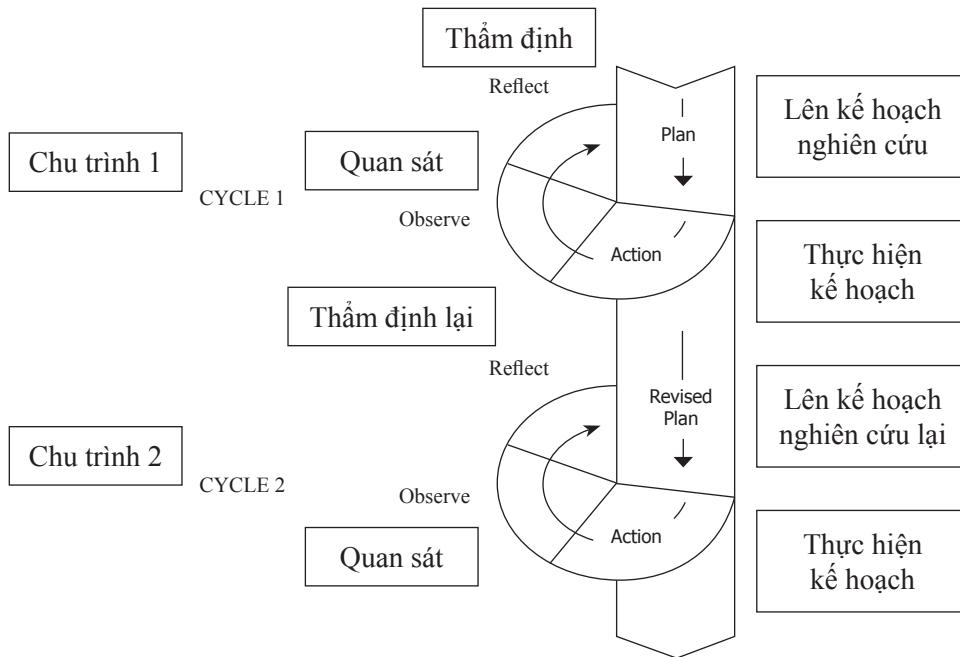
phạm vi nhỏ để giải quyết một vấn đề thực tiễn”. Trong khi đó, O’Brien (2001) lại cho rằng NCHĐ “chỉ đơn giản là hoạt động nghiên cứu được tiến hành cùng lúc với hoạt động giảng dạy”. Hay Dick (2002) ngắn gọn hơn khi chỉ ra rằng NCHĐ là “quá trình vừa giảng dạy vừa nghiên cứu (learning by doing). Một cách đầy đủ hơn, Carr & Kemmis (1986, trang 220) định nghĩa NCHĐ “là quá trình *nghiên cứu tự thẩm định* (self-reflective inquiry) được tiến hành bởi giáo viên để nâng cao tính hợp lý và chính đáng của những phương pháp hay tình huống sư phạm mà mình gặp phải trong hoạt động giảng dạy của mình.” Qua một vài định nghĩa trên, chúng ta có thể thấy NCHĐ được tiến hành để:

- Cải thiện hoạt động giảng dạy;
- Nâng cao tầm hiểu biết về hoạt động giảng dạy;
- Cải thiện các tình huống giáo dục trong quá trình giảng dạy.

### 2. CÁC BƯỚC THỰC HIỆN NGHIÊN CỨU HÀNH ĐỘNG

Theo Kemmis and McTaggart (1988), tiến trình NCHĐ được thực hiện theo chu trình vòng tròn tuần hoàn gồm 4 bước, vòng tròn thứ nhất có thể được lặp đi lặp lại theo hình xoắn ốc cho đến khi giáo viên đã đạt được mục đích nghiên cứu, hoặc thỏa mãn được yêu cầu của mình đã đề ra.

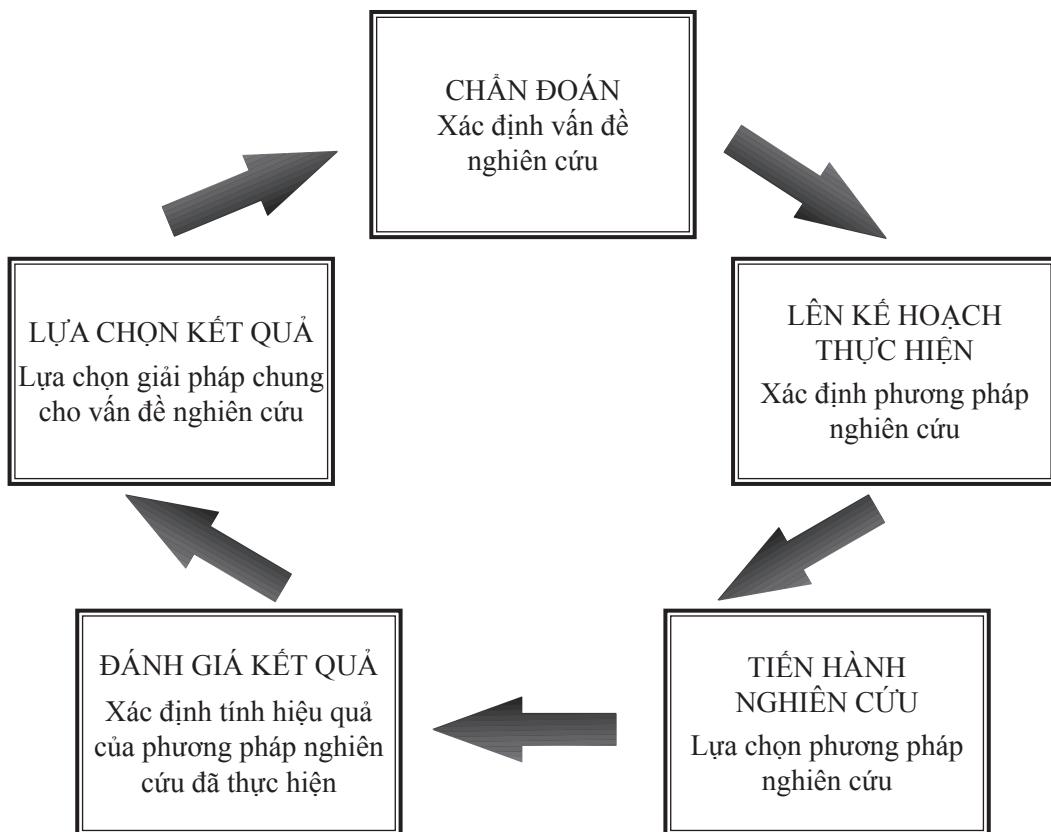
**Hình 1: Sơ đồ các bước thực hiện Nghiên cứu hành động (phỏng theo MacIsaac, 1995)**



Susman (1983) giới thiệu mô hình NCHĐ một cách cụ thể hơn bằng cách cụ thể hóa mỗi chu trình (cycle) bằng 5 bước. Đầu tiên là xác định vấn đề, sau đó xác định cách thu thập dữ liệu. Sau khi dữ liệu được thu thập và phân tích, các giải pháp

giải quyết vấn đề được nêu ra. Tiếp theo là quá trình đánh giá các giải pháp và xem chúng có thực sự hữu hiệu hay không. Quá trình này được lặp lại và tiếp tục cho đến khi vấn đề được giải quyết.

**Hình 2: Mô hình NCHĐ phỏng theo Susman (1983)**



Dựa trên 2 mô hình nghiên cứu hành động của MacIsac (1995) và Susman (1983), Burns (2010) đã cụ thể hóa các bước thực hiện nghiên cứu hành động như sau:

+ **Bước thứ nhất: Lên kế hoạch (Plan)**

- Đây là bước xác định vấn đề cần nghiên cứu (những khó khăn trong thực tế giảng dạy...), hạn chế phạm vi của vấn đề, tìm hiểu phạm vi của vấn đề (Ai? Ở đâu? Khi nào?);
- Tìm hiểu những nhân tố có thể là nguyên nhân của vấn đề (tìm hiểu sinh viên, trao đổi với giáo viên ...);
- Xác định những giải pháp và cách thực hiện những giải pháp đó;
- Suy nghĩ về cách thu thập thông tin, dữ liệu, chứng cứ ... và cách phân tích, sử lý những số liệu đó như thế nào;
- Suy nghĩ về những kết quả mà giáo viên có thể đạt được.

*Một vài gợi ý:* Chủ đề (topic) các giáo viên giảng dạy thường quan tâm:

+ Nâng cao ý thức tự học, tự nghiên cứu của sinh viên.

+ Tích hợp các kỹ năng học tập ngoại ngữ.

+ Tìm hiểu động lực học tập của sinh viên.

+ Phát triển kỹ năng viết cho sinh viên.

+ Thúc đẩy các hoạt động nhóm.

+ Tạo môi trường giao tiếp giữa các sinh viên trong lớp học.

+ Thử nghiệm giáo trình mới, phương pháp giảng dạy mới.

+ Thử nghiệm cách đánh giá sinh viên mới.

+ Tích hợp công nghệ mới vào các hoạt động trong lớp.

+ Giúp sinh viên phát triển các kỹ năng tự học.

+ **Bước thứ 2; Thực hiện (Teach/Act)**

Thực hiện các giải pháp, những vấn đề đã nêu trong bước 1

Burns (2010) đề xuất 2 câu hỏi mà giáo viên thường nghĩ đến trong bước này đó là: “Mình cần quan sát cái gì?” và “Mình cần tìm hiểu cái gì?”.

Trong bước này, giáo viên nên nghĩ đến các hoạt động giảng dạy, các tình huống giảng dạy trong lớp. Giáo viên cũng có thể thảo luận với đồng nghiệp để tìm ra các tình huống mà mình hay gặp nhất. Sau đó giáo viên đề xuất hàng loạt (brainstorm) các cách thức để biến những hoạt động đó thành cách thu thập dữ liệu.

*Một vài gợi ý:* giáo viên có thể sử dụng nhiều phương pháp để thu thập dữ liệu phục vụ cho mục đích của mình như: quan sát, phỏng vấn, bảng câu hỏi điều tra/khảo sát v.v... Đôi khi, giáo viên cũng có thể thu thập dữ liệu từ chính những hoạt động dạy học của mình. Ví dụ như:

Hoạt động dạy học	Thu thập dữ liệu cho NCHĐ
Dạy ngữ pháp	Ghi âm lại các hoạt động trong lớp của các cá nhân, các nhóm xem sinh viên sử dụng các cấu trúc ngữ pháp, cấu trúc câu như thế nào
Dạy viết (cấu trúc các đoạn văn, cấu trúc bài luận ...)	Thu lại các bài viết của sinh viên theo từng giai đoạn để đánh giá, cũng như nhận xét những tiến bộ của sinh viên

Sử dụng giáo trình mới, tài liệu giảng dạy mới	Thảo luận với sinh viên xem sinh viên phản ứng thế nào với những tài liệu hay giáo trình đó
Dạy từ vựng	Làm bảng khảo sát xem hiệu quả những hoạt động dạy từ vựng.
Làm tăng động lực học tập của sinh viên	Cho sinh viên phỏng vấn lẫn nhau về những vấn đề tình yêu, nhà trường cũng như những vấn đề mà sinh viên quan tâm và ghi âm lại.

### + Bước thứ 3: Quan sát (Observe)

Trong bước này giáo viên sẽ thu thập các thông tin 1 cách cụ thể, sau đó phân tích để xác định xem những giải pháp mà mình đề ra có thực sự hiệu quả hay không. Trong NCHĐ, không có phương pháp thu thập hay phân tích dữ liệu nào là tối ưu hay xuyên suốt mà nó thường được thay đổi ngay trong khi mình đang thu thập dữ liệu (Hien, 2009). Khi thu thập cũng như phân tích số liệu. Giáo viên phải luôn nhớ rằng, các phương pháp giảng dạy hay các tình huống trong lớp là vô cùng phong phú, tuy nhiên không phải hoạt động nào, tình huống nào cũng mang lại cho mình dữ liệu mà mình mong muốn. Adam (2006) gợi ý một số câu hỏi mà giáo viên luôn phải nhớ khi thu thập dữ liệu như sau:

- Những thông tin mình thu được đã trả lời được câu hỏi mình đã đặt ra hay chưa?
- Còn vấn đề gì mà mình chưa đề cập đến?
- Mình đã trả lời đúng câu hỏi hay chưa?
- Thông tin mình thu được ngoài việc giải quyết vấn đề mình đã đặt ra có còn cung cấp thông tin nào quan trọng khác hay không?
- Mình có cần phải dùng phương pháp khác để thu thập dữ liệu hay không?
- Trong những thông tin mà mình có được, thông tin nào quan trọng hơn thông tin nào?

Đề cập đến việc phân tích dữ liệu, nhiều giáo viên mới làm NCKH hay thậm

chí những người đã quen làm khoa học thường nản lòng, với những con số, hay với một núi dữ liệu thu được thông qua quá trình phỏng vấn hay quan sát. Tuy nhiên, các phương pháp phổ biến khi phân tích dữ liệu mang tính định tính hay định lượng thực tế lại không quá phức tạp, một vài phương pháp sau được sử dụng phổ biến (Nunan, 2001; Creswell, 2003; Burns 2010) như: thống kê đo lường độ tập trung hay hội tụ của dữ liệu (central tendency measurement) với giá trị trung bình (Mean), tần suất (Mode), trung vị (Median), khoảng biến (Range), độ phân tán (Coefficient of variation), độ biến thiên (Variation), phân tích phương sai (ANOVA), mã hóa (coding), giải mã (decoding), phân loại (categorizing), nhóm (grouping) ...

Khi phân tích dữ liệu, giáo viên cũng luôn ghi cân nhắc một số vấn đề mà Burns (2010) gợi ý như:

- Các bước chuẩn bị để phân tích dữ liệu của mình;
- Cách để phân loại và mã hóa các dữ liệu mang tính định tính (qualitative);
- Cách để phân tích và mô tả các hoạt động lời nói trong lớp (classroom talks);
- Các đặc điểm chính của phương pháp thông kê độ hội tụ của dữ liệu (central tendency measurement);
- Các đặc điểm chính của phương pháp đo độ phân tán của dữ liệu (Coefficient of variation);

- Cách để phân tích và trình bày dữ liệu bằng phương pháp thống kê mô tả (descriptive statistics). *Gợi ý: O'Brien (1998) đã làm ví dụ về cách nhóm dữ liệu (categorizing) sau khi phỏng vấn như sau:*

<p><b>Cảm xúc của giáo viên (GV) sau khi kết thúc lớp học</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thất vọng</li> <li>• Thất bại</li> <li>• Vô dụng</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...Buổi đầu tiên lên lớp của mình với nhóm buổi chiều thật đáng thất vọng..."</li> <li>- "Mình không tránh khỏi cảm giác thất bại sau mỗi giờ học..."</li> <li>- "...Sinh viên (SV) không phát biểu, không nêu ý kiến, không tranh luận trong giờ giảng..."</li> <li>- "...Mọi nỗ lực khuyến khích sinh viên học tập đều không hiệu quả..."</li> </ul>
<p><b>Giáo viên mong đợi ở sinh viên</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mức độ sử dụng ngôn ngữ</li> <li>• Khả năng ngôn ngữ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...Dạy năm thứ ba mà SV đặt câu, dùng từ như năm thứ nhất..."</li> <li>- "...Hầu hết các SV đều lặp đi lặp lại mỗi 1 câu trúc..."</li> <li>- "...Sau khi học xong khóa học này SV phải sử dụng được ngôn ngữ ở cấp độ trung bình..."</li> </ul>
<p><b>Thái độ của SV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Với môn tiếng Anh</li> <li>• Về lớp học</li> <li>• Về các hoạt động học trong lớp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...Sinh viên không thích học tiếng Anh..."</li> <li>- "...SV đi học vì đã đăng ký tín chỉ rồi, hoặc vì chương trình của nhà trường yêu cầu..."</li> <li>- "...Không thích tham gia vào các hoạt động trong lớp học..."</li> <li>- "...Nghe sinh viên khóa trước bảo học thế nào chẳng qua, nên việc gì phải chăm học ..."</li> <li>- "...Thờ ơ với các hoạt động nhóm..."</li> <li>- "...Ngồi trong lớp chờ hết giờ..."</li> </ul>
<p><b>Hoạt động của GV</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trong giờ giảng</li> <li>• Ngoài giờ giảng</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "...Tôi đã cố gắng lôi kéo SV vào các hoạt động nhóm mà chúng hứng thú như chơi các trò chơi từ vựng, đóng vai ..."</li> <li>- "...Tôi cũng đã trò chuyện với các đồng nghiệp để tìm cách giải quyết tốt nhất ..."</li> </ul>

#### + Bước thứ 4: **Thẩm định (Reflect)**

Như đã đề cập ở phần đầu, quá trình thẩm định là quá trình xuyên suốt của các NCHĐ, từ bước lập kế hoạch, thực hiện đến quan sát. Mỗi phương thức, mỗi kế hoạch, mỗi hành động đều được thẩm định một cách liên tục và thấu đáo nhằm tìm ra phương pháp, phương thức thực hiện khả thi.

Hoạt động giảng dạy là hoạt động diễn ra, thường xuyên, liên tục và NCHĐ

là nghiên cứu về các hoạt động để cải thiện hoạt động giảng dạy. Chính vì vậy quá trình giảng dạy cũng là một bước của quá trình nghiên cứu. Hơn thế nữa, trong quá trình giảng dạy, tất cả các hoạt động nghiên cứu luôn được thẩm định một cách đầy đủ và rút kinh nghiệm một cách thường xuyên. Do đó, trong bước "thẩm định" trong NCHĐ, giáo viên nên tự mình trả lời những câu hỏi sau bao gồm:

+ *Thẩm định hoạt động giảng dạy:*

- Những giải pháp mình thực hiện có thiết thực để giải quyết tình hình học tập của SV hay không? Mình có cần cải tiến gì không?
- Tại sao mình lại thực hiện những phương pháp đó?
- Những phương pháp mình đã thực hiện có ích lợi gì đối với bản thân mình, với sinh viên, với đồng nghiệp?

+ *Thẩm định về quá trình nghiên cứu:*

- Làm thế nào để mình có thể kiểm tra tính thiết thực của những giải pháp đề ra?
- Những thông tin, dữ liệu mà mình thu thập được có phản ánh đúng tình hình lớp học mà mình đang nghiên cứu hay không, có phản ánh đúng những hoạt động dạy của mình hay không?
- Mình thu được những kinh nghiệm gì khi thực hiện NCHĐ này?
- Nếu vấn đề chưa thực sự được giải quyết, kế hoạch thực hiện tiếp theo của mình sẽ là gì? Như thế nào?

Sau quá trình thẩm định, giáo viên giảng dạy nên chia sẻ những kết quả nghiên cứu của mình với đồng nghiệp, nghe nhận xét, đánh giá mặt mạnh, mặt yếu. cùng nhau chia sẻ kết quả thu được, tiếp thu những gì còn hạn chế thông qua các hoạt động chuyên môn như: họp chuyên môn, họp nhóm, đăng báo, hội thảo, seminar hay workshop... hay các phương tiện thông tin cá nhân như chatroom, blog, wiki ...

Tóm lại, khi giáo viên thực hiện đến bước thứ 4 trong NCHĐ, giáo viên sẽ tự mình cảm thấy mình thực sự là một phần trong quá trình NCHĐ, mình sẽ thực sự là cầu nối giữa tri thức và ứng dụng, lý thuyết và thực tế. Trong quá trình thẩm định, giáo viên sẽ có thời gian xem xét lại, nhìn lại, đánh giá lại toàn bộ quá trình giảng dạy, nghiên cứu của mình. Tự mình giải quyết hiệu quả được những vấn đề cụ thể, thực

tiễn nảy sinh trong quá trình giảng dạy của bản thân mà không có một nhà nghiên cứu hay học giả nào có thể giải quyết giúp mình trong những trường hợp cụ thể như vậy được.

### **3. NHỮNG NGUYÊN TẮC KHI TIẾN HÀNH NGHIÊN CỨU HÀNH ĐỘNG**

Tính độc đáo, hữu dụng của NCHĐ chính là phương pháp này giúp giáo viên giảng dạy trực tiếp nghiên cứu, giải quyết được những vấn đề nảy sinh trong quá trình giảng dạy của mình. Do đó, NCHĐ cũng tồn tại một số nguyên tắc nhất định mà đã được Winter (1989) tổng kết toàn diện như sau:

#### **1. Phản ánh trung thực (reflective critique)**

Những ghi chú, bảng điểm, bài viết, thông tin, số liệu hay những tài liệu khác phải đảm bảo tính trung thực, phản ánh đúng thực tế của bản thân, của lớp học mình chứ không phải của người khác, trong tình huống khác

#### **2. Tính biện chứng (Dialectical critique)**

Trong thực tế, đặc biệt là trong hoạt động giảng dạy, mọi hoạt động đều được thông qua ngôn ngữ. Do đó, tính biện chứng trong hoạt động giảng dạy với thực tế lớp học được thể hiện qua bối cảnh lớp học, thời gian, địa điểm là hết sức sinh động, không ổn định (unstable) đôi khi còn diễn ra đối lập nhau. Do đó đây chính là yếu tố làm thay đổi quá trình dạy và học, và đó cũng chính là 1 nguyên tắc quan trọng của NCHĐ.

#### **3. Tính hợp tác (Collaborative)**

Hợp tác ở đây được thể hiện thông qua sự trao đổi thông tin, phương pháp, tình huống giữa các giáo viên, giữa giáo viên và sinh viên, giáo viên và các nhà quản lý, giáo viên và đội ngũ phục vụ cơ sở vật chất, bộ phận giảng đường...

#### 4. Nguy cơ (Risk)

Tất cả những thay đổi về phương pháp, cách quản lý, giáo trình ... đều có thể gây ra tâm lý e ngại của những người tham gia. Khi tiến hành NCHĐ, ta phải làm giảm nguy cơ bằng cách mời mọi người cùng tham gia hợp tác và chỉ cho họ thấy rằng, NCKH đảm bảo chu trình riêng của nó, và anh (chị) cũng có thể gặp những tình huống như vậy, và hơn hết, cho dù bất cứ ta làm gì thì cũng đều chung mục đích là cải tiến quá trình dạy học sao cho có hiệu quả hơn.

#### 5. Cấu trúc đa chiều (Plural Structure)

Bản chất của nghiên cứu là thể hiện được một cái nhìn đa chiều, nhận xét hay phê bình đa chiều để có thể dẫn đến những hoạt động cụ thể và diễn giải nó. Do đó số liệu phải đa dạng, nhiều nguồn, kết quả nghiên cứu phải được phổ biến rộng rãi, tiếp thu nhận xét đa chiều thay vì coi đó là kết luận chính thức.

#### 6. Lý thuyết, thực tế và sự chuyển đổi giữa lý thuyết và thực tế (Theory, Practice, Transformation)

Với những người làm NCHĐ, lý thuyết cung cấp thông tin cho thực tế giảng dạy, thực tế giảng dạy sẽ chọn lọc lại lý thuyết hoặc làm cho nó phong phú hơn. Do đó kết quả của NCHĐ sau khi được thẩm định đòi hỏi phải tiếp tục được

phân tích, kiểm chứng với lý thuyết, tiếp tục biến đổi để làm phong phú hơn, nối liền khoảng cách giữa lý thuyết và thực tế.

#### KẾT LUẬN

Tóm lại, mặc dù một số nhà nghiên cứu không cho rằng NCHĐ là một phương pháp NCKH vì giáo viên giảng dạy không phải là nhà nghiên cứu chuyên nghiệp. Tuy nhiên, như Descartes (n.d) đã nói “Không có cái gì lại quá ngớ ngẩn hoặc nhảm nhí đến mức nó không được một triết gia này hay khác xem xét, phát biểu”. NCHĐ thực sự phù hợp với môi trường giáo dục vì mục đích chính của NCHĐ là giúp cho giáo viên, dưới vai trò là nhà nghiên cứu, tiến hành tìm hiểu, giải quyết những vấn đề xuất phát thực tiễn từ hoạt động giảng dạy của mình. Hơn nữa, NCHĐ là một chu trình tuần hoàn, do đó, nó giúp giáo viên vừa tiến hành hoạt động giảng dạy, vừa cải tiến hoạt động giảng dạy của mình thông qua những kết quả mà mình thu được. Nếu quá trình cải tiến đó không thu được hiệu quả như mong muốn, giáo viên có thể chia sẻ, rút kinh nghiệm đồng thời thực hiện lại quá trình đó đến khi đạt hiệu quả cao trong hoạt động dạy học của riêng mình cũng như mang lại thay đổi tích cực cho hoạt động giảng dạy trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Adarms, S. (2006). “Action research in Education”. Retrieved from <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>. (27/10/2010).
2. Burns, A. (2010). “*Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*”. Routledge, New York.
3. Creswell, J. D. (2003). “*Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*” Sage Publication, Inc, thousand Oak, California.
4. Carr, W & Kemmis, S. (1986). “*Becoming critical: education, knowledge and action research*”. Palmer Press, London, 1986.
5. Descartes (n.d)

6. Dick, B. (2002). *Action research: Action and research*. Retrieved from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html> (18/10/2010).
7. Elliott, J. (1991). *"Action research for educational change. Milton Keynes"* Open University Press.
8. Kemmis, S & Mc Targat, R. (1982). *"The Action Research Planner"*. Victoria. Deakin University Press.
9. Hien, T. (2009). "Why is action research suitable for education?" *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25 pp. 97-106.
10. MacIsaac, D. (1995). *"An Introduction to Action Research."*
11. Retrieved from <http://www.phy.nau.edu/~danmac/actionrsch.html> (22/10/2010).
12. Nunan, D. (2001). *"Research methods in language learning"*. 9th ed, Cambridge University Press, The United States.
13. O'Brien, R. (1998). "An Overview of the Methodological Approach of Action Research". Retrieved from [www2.hcmuaf.edu.vn/.../AnOverviewtheMethodologicalApproach](http://www2.hcmuaf.edu.vn/.../AnOverviewtheMethodologicalApproach). (27/10/2010).
14. Susman, G.I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective* London: Sage Publications.
15. Tuan, N.V (2009). The nao la "nghien cuu khoa hoc"? Retrieved from <http://tuanvannguyen.blogspot.com/2009/nao-la-nghien-cuu-khoa-hoc.html> (21/10/2010).
16. Van Lier, L. (1996). *"Interaction in the language curriculum"*. London: Longman.
17. Winter, R. (1987). *Action-Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*. Aldershot, England: Gower Publishing Company, 1987.