

KHÓ KHĂN VÀ ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP CỦA GIÁNG VIÊN ĐẠI HỌC TRONG HOẠT ĐỘNG PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN NGHIỆP VỤ LIÊN TỤC THÔNG QUA VIỆC THỰC THI MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU BÀI HỌC

Nguyễn Anh Thi*, Bùi Nhã Quyên và Trịnh Quốc Lập

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Cần Thơ

Tóm tắt. Phát triển chuyên môn nghiệp vụ liên tục thông qua việc áp dụng mô hình Nghiên cứu bài học (NCBH) đã và đang nhận được sự quan tâm sâu sắc từ các nhà thực hiện giáo dục tại Việt Nam. Nghiên cứu định tính dựa trên phương pháp nghiên cứu tình huống này được thực hiện nhằm mục đích tìm hiểu quan điểm của giảng viên về những khó khăn trong quá trình thực thi mô hình. Ngoài ra, những giải pháp từ giảng viên trong việc nâng cao chất lượng việc thực thi mô hình cũng được ghi nhận. Thông qua dữ liệu định tính thu được từ hoạt động phỏng vấn bán cấu trúc, nghiên cứu đã chỉ ra được ba khó khăn lớn mà giảng viên gặp phải đó là (1) sự thiếu tự tin của giảng viên trong việc tham gia các hoạt động trong suốt khoảng thời gian đầu triển khai thực thi mô hình, (2) khó khăn trong việc sắp xếp, quản lý thời gian để có thể tham gia thực hiện đầy đủ, trọn vẹn các hoạt động NCBH và (3) khó khăn trong sự đồng thuận trong việc đi đến những kết luận chung, mang tính chất quyết định để thực thi các hoạt động. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra các đề xuất giải pháp của giảng viên nhằm nâng cao tính hiệu quả trong việc thực thi mô hình NCBH tại Việt Nam.

Từ khóa: phát triển chuyên môn nghiệp vụ liên tục, NCBH, khó khăn, giải pháp, thực thi.

1. Mở đầu

Phát triển chuyên môn nghiệp vụ liên tục (Continuous Professional Development hay CPD) dành cho giảng viên được tác giả Villegas-Reimers định nghĩa như là “một quá trình lâu dài bắt đầu từ sự chuẩn bị, đầu tư ban đầu mà giảng viên nhận được (cho dù là từ một cơ sở đào tạo giáo dục hay từ thực tế công việc) và tiếp tục cho đến khi nghỉ hưu” (Villegas-Reimers, 2013, p.8) [1]. CPD trở thành một chuẩn mực có ảnh hưởng to lớn trong các hoạt động cải cách giáo dục (Mon và cộng sự, 2016) [2], và trên thực tế việc nắm vững kiến thức chuyên môn nghiệp vụ hỗ trợ giảng viên một cách tích cực trong việc thực thi các hoạt động dạy và học. Thông qua đó giúp người học có khả năng thích nghi cao với những thay đổi trong vai trò của người dạy và người học, cũng như những thay đổi trong các phương pháp giảng dạy mới (Gartia & Sharma, 2013) [3].

Hoạt động CPD của giảng viên được xem là rất quan trọng và là yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến niềm tin của giảng viên (Dixon và cộng sự, 2014) [4] và việc giảng viên tự định vị nhu cầu của mình về hoạt động CPD nhằm thực hiện việc thay đổi, cập nhật sao cho phù hợp với tình hình thực tế là điều cần thiết và rất thông lệ (Tran & Pasura, 2021) [5]. Từ những điều nêu trên, giảng viên nhận thấy hoạt động CPD là điều cần phải làm trong suốt con đường thực hiện nhiệm vụ giảng dạy của họ bởi vì điều đó cho phép giảng viên được cập nhật đầy đủ nhất, xu thế nhất

Ngày nhận bài: 21/2/2022. Ngày sửa bài: 22/3/2022. Ngày nhận đăng: 10/4/2023.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Anh Thi. Địa chỉ e-mail: nathi@ctu.edu.vn

những thay đổi trong nhu cầu, phương pháp giảng dạy cũng như xu hướng giáo dục mới. Nhờ đó, giảng viên có thể giúp nâng cao chất lượng hoạt động giảng dạy ngôn ngữ góp phần nâng cao kết quả học tập của người học.

Tại Việt Nam, khái niệm CPD cho đến nay vẫn chưa được quan tâm đúng mức mặc dù phía Chính phủ, mà đại diện là Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) đã ban hành nhiều chính sách dành cho giảng viên có liên quan đến CPD (Bộ GD&ĐT, 2014) [6]. Ví dụ, theo quy định đối với đối tượng là giảng viên đại học thì giờ tối thiểu bắt buộc họ phải thực hiện cho hoạt động phát triển chuyên môn nghiệp vụ là khoảng 160 giờ mỗi năm (Dau, 2015) [7]. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy rằng đa phần giảng viên ở các cơ sở đào tạo đại học chưa thật sự thực hiện đầy đủ số lượng giờ quy định dành cho hoạt động CPD do bởi nhiều nguyên nhân chủ quan lẫn khách quan như giảng viên ít quan tâm, sự thiếu hụt về các chương trình tập huấn, các hội thảo, seminars, v.v. Guskey (2000) [8] cho thấy rằng hầu hết các hình thức đào tạo dành cho hoạt động CPD cho cán bộ giảng dạy được thực hiện theo cơ chế từ trên đưa xuống (top-down) và hoàn toàn tách biệt với điều kiện thực thi trong môi trường lớp học thực tế. Ngoài ra thì các nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng hầu hết các hoạt động được cho là hỗ trợ giảng viên trong việc thực thi CPD lại ít liên quan hoặc không hề liên quan gì đến thực tế xảy ra trong điều kiện trên lớp học (Ball & Cohen, 1999; Elmore, 2002) [9-10]. Hay nói cách khác là các hoạt động liên quan đến việc phát triển chuyên môn nghiệp vụ cho giảng viên chưa thật sự đáp ứng được những nhu cầu giảng dạy của họ (Lieberman & McLaughlin, 1992) [11]. Đối với bối cảnh tại Việt Nam cũng không khác biệt nhiều bởi vì hầu hết các hoạt động liên quan CPD cho giảng viên trước đây chủ yếu được triển khai bởi Bộ GD&ĐT và các nhà cung cấp dịch vụ liên quan đến hoạt động giáo dục tư nhân và các hoạt động này thường được triển khai theo hình thức tập trung liên tục ngắn hạn và chủ yếu tập trung vào việc cung cấp lí thuyết về CPD chứ không thật sự đưa ra kế hoạch thực thi một cách khả thi để giảng viên có thể từ từ thích nghi, áp dụng và phát triển (Pham & Nguyen, 2019; Tran, 2016) [12-13]. Do đó, tác động của các hoạt động CPD như vậy thường bị đánh giá thấp chủ yếu do tính không hiệu quả, không đầy đủ hoặc không phù hợp (Dau, 2015). Chính vì thế, việc tìm kiếm một giải pháp khả thi hơn cho hoạt động CPD cho giảng viên tại Việt Nam cần được nghiên cứu kĩ.

Mô hình Nghiên cứu bài học (NCBH) được biết đến như một phương thức mang đến sự đổi mới trong cải cách hoạt động CPD cho đội ngũ giảng dạy trong đó có giảng viên bởi lẽ mô hình này tập trung khai thác tối đa những lợi ích từ sự hợp tác giữa các giảng viên trong việc thực hành giảng dạy dưới điều kiện lớp học thật tế cùng với sự định hướng, điều tiết bởi chuyên gia trong lĩnh vực (Lewis, 2002; Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999) [14-16]. Với các nguyên tắc cơ bản, NCBH đảm bảo rằng giảng viên tích cực hợp tác, chia sẻ ý tưởng và xác định rõ những thành công trong thực tiễn triển khai là kim chỉ nam cho hoạt động CPD của họ. Ngoài ra, mô hình NCBH nhấn mạnh điều kiện thực thi trong môi trường dạy và học trên lớp học thật tế là điểm đến quan trọng và thiết thực nhất để giảng viên thực hành dẫn đến sự phát triển CPD của họ (Stigler & Hiebert, 2009) [17]. Tuy nhiên, việc triển khai mô hình NCBH ở Việt Nam được cho là gặp nhiều khó khăn thách thức do tác động từ nhiều phía như tác động hệ thống thứ bậc trong hoạch định các chính sách cũng như ảnh hưởng của nền văn hóa Nho giáo, trong đó chú trọng chủ nghĩa tập thể, cụ thể là xu hướng mọi người làm việc theo kiểu cách truyền thống, vị nể và tránh làm mất lòng nhau đôi khi ảnh hưởng đến việc đóng góp quan điểm một cách thẳng thắn, trực tiếp (Nguyen & Jaspert, 2021) [18].

Trong nỗ lực tìm hiểu xem liệu mô hình NCBH có thật sự khả thi và mang lại lợi ích nhất định trong việc phát triển CPD cho giảng viên, chúng tôi tiến hành thực hiện nghiên cứu này với mục đích tìm hiểu cụ thể những khó khăn cản trở giảng viên trong việc thực thi mô hình NCBH sau khi tham gia thực nghiệm mô hình này trong điều kiện lớp học thật tế. Ngoài ra, nghiên cứu ghi nhận những giải pháp đề xuất từ giảng viên nhằm tăng tính khả thi cho việc thực thi. Từ kết quả ghi nhận được, nghiên cứu sẽ cung cấp thông tin hữu ích góp phần nâng cao chất lượng

hoạt động CPD cho giảng viên tại Việt Nam. Nghiên cứu tiến hành tìm câu trả lời cho hai câu hỏi nghiên cứu như sau:

- i. Đây là những khó khăn gây cản trở giảng viên trong việc thực thi mô hình NCBH trong lớp học tiếng Anh?
- ii. Đây là những giải pháp được đề xuất bởi giảng viên trong việc nâng cao hiệu quả việc thực thi mô hình NCBH trong lớp học tiếng Anh?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Đối tượng tham gia

Đối tượng tham gia trong nghiên cứu này bao gồm 6 giảng viên tiếng Anh đang tham gia công tác giảng dạy tại một trường Đại học thuộc khu vực Đồng bằng Sông Cửu Long tại Việt Nam. Trong số giảng viên tham gia nghiên cứu có 5 nữ, chiếm tỉ lệ 83,3% và 01 nam chiếm tỉ lệ 16,6% với độ tuổi trung bình là 41,5 tuổi và số năm công tác trung bình là 14,3 năm. Về trình độ chuyên môn, tất cả 6 giảng viên đều có trình độ Thạc sĩ, chuyên ngành Lí luận và Phương pháp dạy học Bộ môn tiếng Anh. Về tiêu chí lựa chọn đối tượng tham gia nghiên cứu, tất cả các giảng viên phải thỏa điều kiện đó là giảng viên hợp đồng dài hạn chính thức, đang công tác tại cùng một trường đại học và đang phụ trách giảng dạy cùng một học phần tại thời điểm nghiên cứu. Ngoài ra, các giảng viên phải đảm bảo là chưa từng có kinh nghiệm gì về việc thực thi mô hình NCBH trong kinh nghiệm giảng dạy của họ trước đó.

2.1.2. Phương pháp nghiên cứu và công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu hiện tại sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (qualitative) và nghiên cứu tình huống (case study) nhằm tìm hiểu một cách chính xác và đầy đủ hơn về quan điểm của giảng viên liên quan đến những khó khăn cũng như đề xuất giải pháp xử lí trong việc thực thi mô hình NCBH. Silverman (2005) [19] chỉ ra rằng việc sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính giúp hỗ trợ tích cực trong việc cung cấp kiến thức hiểu biết về vấn đề được nghiên cứu một cách phong phú và sâu sắc, đặc biệt là các hiện tượng thuộc lĩnh vực xã hội trong khi nghiên cứu tình huống cho phép nhà nghiên cứu trong việc đào sâu “một hệ thống được giới hạn hoặc một trường hợp (hoặc nhiều trường hợp) theo trật tự thời gian nhất định thông qua cơ sở dữ liệu chi tiết, chuyên sâu được thu thập” (Creswell, 1998, tr.61) [20]. Tuy nhiên cũng lưu ý rằng do hạn chế về thời gian và phạm vi thực hiện nên nghiên cứu này chỉ tập trung vào việc nghiên cứu một trường hợp, đó là nhóm giảng viên đại học (6 giảng viên) tham gia thực nghiệm mô hình NCBH trong học phần Tiếng Anh Căn bản 1 tại một trường Đại học trong khu vực Đồng bằng Sông Cửu Long.

Về công cụ nghiên cứu, nhóm nghiên cứu sử dụng công cụ phỏng vấn bán cấu trúc để thu thập dữ liệu vì công cụ này cho phép nhà nghiên cứu tìm hiểu sâu sắc và chi tiết hơn cách giảng viên nhìn nhận việc triển khai mô hình NCBH cho hoạt động CPD của họ trong giảng dạy (Creswell, 2014; Harvey-Jordan & Long, 2001) [21-22]. Ngoài ra, phỏng vấn bán cấu trúc còn tạo điều kiện tối ưu nhất cho phép người tham gia phỏng vấn trình bày quan điểm, suy nghĩ của mình một cách hiệu quả nhất.

2.1.3. Thiết lập mô hình NCBH

Nghiên cứu hiện tại áp dụng mô hình NCBH do tác giả Murray đề xuất năm 2013, bao gồm một chu kỳ được chia thành sáu giai đoạn cụ thể như sau: (1) hình thành và tập trung nhóm, (2) lập kế hoạch cho nội dung bài học, (3) giảng dạy và quan sát bài học, (4) thảo luận về bài học, (5) xem lại và dạy lại bài học, và (6) thảo luận về bài học đã điều chỉnh và tổng kết kiến thức (Murray, 2013) [23]. Chúng tôi quyết định áp dụng mô hình này cho nghiên cứu bởi vì so với các mô hình hiện có khác, mô hình của Murray được cho là phù hợp nhất với bối cảnh giảng dạy

nơi nghiên cứu diễn ra. Nhằm tạo điều kiện cho quá trình triển khai mô hình NCBH được thực thi hiệu quả, ba chu kỳ lập lại được thực hiện.

2.1.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Nghiên cứu này được thực hiện liên tục trong vòng 16 tuần của học kỳ I năm học 2022-2023, trong đó tuần đầu tiên được sử dụng để định hướng cho giảng viên tham gia nghiên cứu về mô hình NCBH và tuần cuối cùng dùng để bế giảng dự án nghiên cứu.

Về quy trình, trước khi bắt đầu học kỳ, nhóm nghiên cứu chủ động gửi email liên hệ các giảng viên tiềm năng trong đó đề cập cụ thể và chi tiết thông tin về dự án nghiên cứu và mời gọi giảng viên tham gia nghiên cứu trên tinh thần tự nguyện. Tổng cộng có sáu giảng viên chính thức tham gia nghiên cứu. Để thu thập dữ liệu, nhóm giảng viên phải chính thức thực thi mô hình NCBH trong vòng 14 tuần dưới sự hỗ trợ và giám sát chặt chẽ từ nhóm nghiên cứu. Sau khi kết thúc học kỳ và chu trình thực thi mô hình, nhóm nghiên cứu tiến hành thực hiện việc phỏng vấn từng giảng viên nhằm mục đích thu thập dữ liệu cần thiết để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu. Cụ thể, sáu cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện dưới hình thức phỏng vấn trực tiếp. Nhằm tạo sự thuận lợi và thoải mái nhất cho giảng viên tham gia phỏng vấn, ngôn ngữ mẹ đẻ (Tiếng Việt) được sử dụng và các giảng viên được thông báo rằng họ có thể kết thúc cuộc phỏng vấn hoặc rút khỏi nghiên cứu ở bất cứ thời điểm nào mà không bị bất cứ hình thức xử phạt nào.

Về thời gian, mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài trung bình khoảng 35-45 phút và tất cả đều được ghi âm với sự đồng thuận của tất cả giảng viên nhằm hỗ trợ cho việc trích xuất dữ liệu sau đó. Để đảm bảo tính bảo mật đối tượng tham gia nghiên cứu, bút danh cũng được thiết lập cho tất cả giảng viên. Để hỗ trợ việc phân tích dữ liệu, tất cả các dữ liệu thu thập được nhóm nghiên cứu thực hiện việc mã hóa và nhóm phân loại theo từng nhóm nội dung cụ thể dưới sự hỗ trợ của phần mềm Nvivo phiên bản 12.

2.1.5. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu định tính từ hoạt động phỏng vấn được phân tích theo phương pháp phân tích theo chủ đề (Charmaz, 2004) [24]. Cụ thể, dữ liệu được mã hóa thông qua quá trình tích hợp, tiếp theo là phân loại theo hai nhóm chủ đề: (1) những khó khăn khi thực thi mô hình NCBH và (2) những đề xuất của giảng viên nhằm nâng cao tính khả thi cho việc thực thi mô hình. Khung mô hình tham chiếu của Murray (2013) với sáu bước triển khai được sử dụng làm cơ sở hướng dẫn phân loại các vấn đề liên quan đến hoạt động thực thi mô hình NCBH.

2.2. Kết quả và bàn luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy trong quá trình thực thi mô hình NCBH, giảng viên gặp phải 3 vấn đề khó khăn chính yếu như sau. Thứ nhất, giảng viên thiếu tự tin trong giai đoạn đầu triển khai thực hiện mô hình. Thứ hai, giảng viên gặp khó khăn trong việc sắp xếp, quản lý thời gian thực hiện và cuối cùng là giảng viên gặp khó khăn trong việc đồng thuận để đi đến các quyết định chung trong việc thực hiện các hoạt động của mô hình. Từ những khó khăn đã được xác định, nghiên cứu cũng ghi nhận những nội dung giải pháp được đề xuất bởi các giảng viên tham gia dự án.

2.2.1. Giảng viên thiếu tự tin trong giai đoạn đầu triển khai mô hình NCBH

Kết quả cho thấy tất cả 6 giảng viên đồng ý rằng họ hoàn toàn thiếu tự tin khi tham gia vào các hoạt động của nhóm trong giai đoạn đầu triển khai mô hình NCBH. Có nhiều nguyên nhân, trong đó có 2 nguyên nhân chủ yếu đó là do thiếu kiến thức về mô hình NCBH và thói quen làm việc thụ động, chưa tích cực của giảng viên. Để minh họa, giảng viên T4 chia sẻ rằng:

Trong giai đoạn đầu triển khai mô hình NCBH, tôi và các thành viên trong nhóm thực sự cảm thấy rất khó khăn trong việc lên kế hoạch cũng như thực thi các hoạt động [...]. Vâng, thật lòng mà nói thì chúng tôi cũng được cung cấp tài liệu về mô hình NCBH để

đọc trước khi thực hiện, nhưng bạn thấy đó, để hiểu hết và làm đúng theo những gì sách vở nói là điều không thể, nhất là khi chúng ta không thực sự hiểu rõ về chúng. Nói thật lòng là chúng tôi chưa thật sự tự tin và sẵn sàng để thực thi cho lắm.

Liên quan đến yếu tố văn hóa làm việc của giảng viên trong giai đoạn đầu khi thực thi mô hình NCBH, kết quả cho thấy đa phần giảng viên còn giữ tác phong làm việc theo lối thụ động, rụt rè và trong khi tham gia các hoạt động mang tính chất hợp tác chia sẻ trong nhóm. Một giảng viên cho biết rằng: *“Thật lòng mà nói, tôi thừa nhận rằng chúng tôi [các giảng viên] khá thụ động và chưa thực sự sẵn sàng chia sẻ quan điểm trong giai đoạn đầu của dự án”* (Giảng viên T6). Tương tự, giảng viên T5 chia sẻ: *“Đa số các thành viên không thích chia sẻ ý kiến của mình cho người khác. Họ có xu hướng im lặng và thích lắng nghe hơn là chủ động phát biểu ý kiến trong những cuộc thảo luận”*.

Nghiên cứu cũng ghi nhận những ý kiến phản hồi từ phía giảng viên trong việc đề xuất giải pháp nhằm khắc phục những khó khăn liên quan đến sự thiếu tự tin của thành viên trong việc thực thi mô hình NCBH. Kết quả chỉ ra rằng việc xác định nhân tố cốt cán (nhóm trưởng) nhằm dẫn dắt, định hướng cho cả nhóm trong suốt quá trình thực thi đóng vai trò quan trọng. Ngoài vai trò cung cấp kiến thức về mặt lí thuyết cùng với việc giải thích minh họa, vai trò định hướng, tư vấn, thúc đẩy các hoạt động của nhóm cũng mang lại những giá trị thiết thực. Liên quan vấn đề này giảng viên T1 chia sẻ rằng: *“Tôi nghĩ là cần phải có một người thật sự am hiểu về mô hình NCBH đóng vai trò như điều phối viên nhằm chia sẻ kiến thức cũng như điều phối nhóm giảng viên thực hiện mô hình [...]”* hay giảng viên T4 cho biết rất cần thiết để có một giảng viên cốt cán thật sự am hiểu về mô hình NCBH để giảng viên này *“giữ vai trò chủ đạo trong việc cung cấp kiến thức về NCBH, sau đó là điều tiết, điều hướng các buổi thảo luận cũng như việc đề xuất giải pháp”*. Ngoài ra, nghiên cứu cũng cho thấy các giảng viên đề nghị phía lãnh đạo nên can thiệp nhằm góp phần tạo môi trường, thói quen làm việc chủ động tích cực trong giảng viên. Một giảng viên cho biết:

Tôi thiết nghĩ phía lãnh đạo cần phải có hành động cụ thể nhằm hỗ trợ và động viên giảng viên trong việc phấn đấu phát triển chuyên môn nghề nghiệp. Thí dụ, thông qua các chính hỗ trợ tích cực cho việc thực thi mô hình NCBH hay việc gần gũi tiếp xúc, chia sẻ kinh nghiệm cá nhân chẳng hạn, tôi nghĩ các sếp có thể giúp giảng viên có suy nghĩ chín chắn hơn về vai trò của tính hợp tác, chủ động chia sẻ trong hoạt động phát triển chuyên môn bản thân và dần dần hình thành nên văn hóa hợp tác chủ động chia sẻ trong giảng viên. (Giảng viên T5)

2.2.2. Giảng viên gặp khó khăn trong việc sắp xếp, quản lí thời gian thực hiện mô hình

Kết quả nghiên cứu cho thấy tất cả giảng viên đều có chung nhận định là gặp nhiều khó khăn trong việc sắp xếp thời gian để có thể tham gia đầy đủ các hoạt động trong quá trình thực thi mô hình NCBH. Với đặc trưng của mô hình là đòi hỏi nhóm thực hiện phải định kì và thường xuyên gặp nhau để trao đổi, thảo luận về kế hoạch làm việc, soạn giáo án, phân tích tình hình học tập của người học, điều chỉnh bài giảng, dự giờ, v.v. trong khi đồng thời họ phải hoàn thành khối lượng công việc giảng dạy rất lớn do đơn vị phân giao. Cũng chính vì thế, giảng viên gặp khó khăn rất lớn trong việc sắp xếp một khung thời gian chung để tất cả các thành viên có thể có mặt và làm việc cùng nhau. Một giảng viên phản ánh:

Học kì này tôi phải dạy 4 môn khác nhau. Vì thế tôi phải dành rất nhiều thời gian để chuẩn bị bài rồi phải lên lớp rất thường xuyên. Điều đó làm tôi mất rất nhiều thời gian và ảnh hưởng khá lớn đến dự án NCBH. (Giảng viên T6)

Chia sẻ cùng quan điểm, một giảng viên khác bày tỏ:

Tôi nghĩ việc khó khăn nhất là sắp xếp thời gian để tất cả các thành viên có thể ngồi lại và nói chuyện với nhau. Bạn biết đấy, chúng tôi đều có một lịch giảng dạy nhất định và thật sự là rất dày đặc. Ngoài ra thì một số thành viên còn phải thực hiện những nhiệm

vụ khác do Nhà trường phân công nữa. Vì vậy có thể nói là rất vất vả để mọi người sắp xếp gặp gỡ và thảo luận hoặc dự giờ lẫn nhau. Hiện tại chúng tôi phải thật sự ưu tiên cho việc thực thi mô hình NCBH nhưng nếu phải làm lâu dài vì lý do là phát triển chuyên môn nghiệp vụ thì chắc phải cân nhắc lại tất cả, đặc biệt là khối lượng công việc cũng như quỹ thời gian của các thành viên. (Giảng viên T4)

Liên quan đến khó khăn trong việc quản lý và sắp xếp thời gian để thực thi mô hình NCBH, các giảng viên cũng đưa ra một số giải pháp để nâng cao hiệu quả thực hiện, trong đó chú trọng nhiều đến vai trò của lãnh đạo trong việc ban hành chính sách hỗ trợ. Giảng viên T4 chia sẻ: “*Phải có chính sách thực thi, rồi sau đó là chính sách hỗ trợ về mặt thời gian từ phía đơn vị thì mới được*”, hay một chia sẻ khác liên quan đến chính sách phân công khối lượng công tác sao cho hợp lý. Thí dụ, một giảng viên phản hồi:

[...] nên phân công chuyên môn hợp lý sao cho giảng viên có thể dạy ít học phân nhất có thể trong cùng 1 học kỳ, quan trọng là đúng với chuyên ngành của họ. Như vậy khi thực thi mô hình này sẽ tránh được việc là giảng viên phải tham gia nhiều nhóm khác nhau rồi thời gian đâu mà thực hiện. (Giảng viên T1)

Ngoài ra, hầu hết các giảng viên tham gia nghiên cứu cũng đưa ra quan điểm rằng bản thân các giảng viên phải tự ý thức về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động nhằm vào mục đích nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ của bản thân. Từ đó gián tiếp góp phần vào việc giảng viên sẽ chủ động trong việc sắp xếp thời gian để thực thi mô hình một cách hiệu quả. Để minh họa, giảng viên T2 chia sẻ:

Tôi cho rằng các giảng viên cần phải có suy nghĩ tích cực hơn các hoạt động liên quan đến việc phát triển chuyên môn nghiệp vụ liên tục cho bản thân. Giảng viên phải thật sự ý thức được giá trị của các mô hình để từ đó họ tích cực đầu tư công sức, tâm huyết hơn, họ sẽ tận tâm hơn và thật sự tự nguyện tham gia cho dù có gặp khó khăn thật sự về thời gian. Tôi thiết nghĩ nếu thật sự muốn và ý thức được thì bản thân giảng viên sẽ cố gắng sắp xếp, và đương nhiên là cần phải có sự hỗ trợ khác từ phía đơn vị.

2.2.3. Giảng viên gặp khó khăn trong việc đồng thuận để đi đến các quyết định chung trong quá trình thực thi mô hình NCBH

Kết quả nghiên cứu cho thấy tất cả các giảng viên đều cho rằng họ gặp khó khăn trong việc thống nhất quan điểm để có thể đi đến kết luận chung cho một nội dung thảo luận nào đó trong quá trình thực thi mô hình NCBH. Một giảng viên cho biết “*không dễ đạt được sự đồng thuận vì trên thực tế là các giảng viên khác nhau thường có quan điểm khác nhau trong cùng một vấn đề*” (Giảng viên T2). Một giảng viên khác chia sẻ thêm:

Vì chúng tôi có quan điểm khác nhau nên khi làm việc chung với nhau việc bất đồng quan điểm là điều không thể tránh khỏi. Bạn biết đấy, rất khó để đạt được sự đồng thuận bởi vì mọi người đều muốn ý kiến của mình được sử dụng (Giảng viên T6).

Ngoài ra, kết quả cũng chỉ ra rằng việc giảng viên sợ làm mất mặt người khác hoặc bị đánh giá là thiếu tôn trọng khiến giảng viên không thể đưa ra những góp ý phản hồi một cách trực tiếp và mang tính xây dựng, dẫn đến việc không thể đưa ra một sự đồng thuận đúng nghĩa cản trở tính hiệu quả của việc thực thi mô hình. Chẳng hạn, một giảng viên bày tỏ: “*Tôi nghĩ nếu nhận xét thẳng thắn và nghiêm túc quá thì sợ làm họ mất mặt hoặc làm họ khó chịu. Vì vậy, tôi chỉ nói quanh co, nói tránh*” (Giảng viên T5) hay trong trường hợp của một giảng viên khác chia sẻ:

Lúc mới tham gia dự án, tôi không dám phát biểu ý kiến một cách thẳng thắn và mang tính xây dựng vì tôi không biết là liệu làm vậy có đúng hay không nữa. Tôi cần thể hiện sự tôn trọng của mình với người khác. (Giảng viên T1)

Nhằm đạt được sự đồng thuận có giá trị, các giảng viên đề xuất rằng việc chia sẻ với nhau cần phải được thực hiện trên tinh thần hợp tác, suy nghĩ chín chắn về vấn đề. Liên quan đến đề xuất này, giảng viên T3 cho rằng:

Tất cả giảng viên phải tích cực hợp tác cùng nhau trong tất cả các khâu từ lựa chọn bài học, xây dựng kế hoạch, quan sát giờ học, phân tích và sửa kết quả [...]. Với lại nguyên tắc làm việc phải là mang tính đóng góp xây dựng, và trên tinh thần vui vẻ á.

Bằng cách xây dựng một nền văn hóa hợp tác rộng lớn, thừa nhận giá trị công việc với nhau cho phép giảng viên tương tác dễ dàng hơn và hiệu quả hơn trong việc đi đến sự đồng thuận trong việc thực hiện các quyết định. Giảng viên T4 cũng đề xuất:

Một ý nữa theo kinh nghiệm của tôi đó là khi làm việc theo mô hình này thì nhóm cần phải thiết lập quy tắc ứng xử thật rõ ràng ngay từ đầu. Tất cả các hoạt động ở các khâu đều phải có tiêu chí, từ khâu tổ chức, họp nhóm, bàn công việc rồi hỗ trợ lẫn nhau trong suốt quá trình chẳng hạn. Nếu có một thống nhất chung như vậy thì mới đảm bảo việc thực thi nó thống nhất, đồng thuận và lâu bền được.

3. Kết luận

Mô hình NCBH được biết đến trong giáo dục đại học như một phương thức tiềm năng góp phần phát triển CPD cho đội ngũ giảng viên cũng như các bên có liên quan khác bởi lẽ trong quá trình thực thi mô hình NCBH, nhóm giảng viên hợp tác thực hiện rất nhiều hoạt động như cùng nhau xây dựng kế hoạch bài học, tổ chức quan sát giờ dạy của nhau, cùng chia sẻ trao đổi, đưa ra nhận xét đóng góp, v.v. Tuy nhiên khó khăn và thử thách trong quá trình thực thi mô hình NCBH là điều không thể tránh khỏi.

Kết quả nghiên cứu cho thấy giảng viên tham gia thực thi mô hình NCBH phần lớn thiếu tự tin, đặc biệt diễn ra trong giai đoạn đầu triển khai mô hình. Ngoài ra họ cũng gặp rất nhiều trở ngại trong việc sắp xếp, quản lý thời gian để có thể tham gia thực hiện đầy đủ, trọn vẹn các hoạt động trong suốt tiến trình NCBH. Kết quả cũng cho thấy sự đồng thuận trong việc đưa ra các kết luận chung, hoặc các quyết định mang tính chất kim chỉ nam để thực thi các hoạt động của mô hình cũng là vấn đề nan giải cho nhóm. Từ những khó khăn đã được xác định, nhóm nghiên cứu cũng tiến hành tổng hợp các đề xuất được đưa ra từ phía các giảng viên, những chứng nhân đã có thời gian trực tiếp trải nghiệm việc thực thi mô hình nhằm cung cấp thêm thông tin giúp cải thiện chất lượng nếu mô hình này được áp dụng rộng rãi trong thời gian tới.

Do hạn chế về quy mô cũng như phạm vi mà nghiên cứu này chỉ được thực hiện lên một nhóm 6 giảng viên tham gia thực thi mô hình NCBH tại một trường đại học. Ngoài ra, nghiên cứu chỉ được thực hiện trong thời gian một học kỳ 16 tuần lên một học phần Tiếng Anh Căn bản 1 là còn khá hạn chế. Vì thế kết quả nghiên cứu có thể chưa đủ độ giá trị và tin cậy tuyệt đối để có thể đưa ra kết luận khách quan nhất và mang tính đại diện cao mà chỉ có thể chỉ là tham chiếu tương đối. Những nghiên cứu tương tự trong tương lai có thể cân nhắc mở rộng thêm phạm vi và quy mô về không gian lẫn thời gian nhằm có thể tìm hiểu thêm được nhiều kết luận có giá trị góp phần vào việc nâng cao chất lượng thực thi mô hình NCBH ở Việt Nam cũng như các ngữ cảnh tương tự.

***Ghi chú:** Nghiên cứu này nằm trong khuôn khổ Đề tài “Phát triển chuyên môn nghiệp vụ giảng dạy thông qua mô hình Nghiên cứu bài học dưới góc nhìn của giảng viên đại học”, tại Trường Đại học Cần Thơ, mã số T2022-71.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Villegas-Reimers, E, 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

- [2] Mon, C. C., Dali, M. H., & Sam, L. C, 2016. Implementation of Lesson Study as an Innovative Professional Development Model among Malaysian School Teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1), 83-111.
- [3] Gartia, R., & Sharma, S, 2013. Continuous professional development: a panacea for teachers. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences*, 2(01).
- [4] Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T, 2014. Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- [5] Tran, L. T., & Pasura, R, 2021. The nature of teacher professional development in Australian international vocational education. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 16-29.
- [6] Ministry of Education and Training [MOET], 2014. *Inter-ordinance No 36/ 2014/TTLT-BGDĐT on codes and professional standards for lecturers in public HE institutions*. Retrieved from: http://www.moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=30239
- [7] Lich, D. D, 2015. “An investigation into tertiary EFL teachers’ needs for professional development”. In *Conference paper on The 6th International Conference on Responding to Challenges of Teaching English for Communication*, At SEAMEO Regional Training Center.
- [8] Guskey, T. R, 2000. *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- [9] Ball, D. L., & Cohen, D. K, 1999. Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). Jossey-Bass Publishers.
- [10] Elmore, R. F, 2002. *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Albert Shanker Institute.
- [11] Lieberman, A., & McLaughlin, M. W, 1992. Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673–677.
- [12] Pham, H. T., & Nguyen, C. H, 2019. History of quality assurance in Vietnamese higher education. In C. H. Nguyen & M. Shah (Eds.), *Quality assurance in Vietnamese higher education: Policy and practice in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- [13] Tran, H. T. T, 2016. *Professional Learning and Development in Higher Education: The Experiences of Teacher Educators in Vietnam*. (Doctorate). Victoria University of Wellington, Newzealand.
- [14] Lewis, C, 2002. *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. RBS Publishing.
- [15] Stigler, J. W., & Hiebert, J, 1999. *The teaching gap*. Simon and Schuster.
- [16] Yoshida, M, 1999. Lesson study [Jugyokenkyu] in elementary school mathematics in Japan: A case study. In 1999, April, *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*, Montreal, Canada.
- [17] Stigler, J. W., & Hiebert, J, 2009. *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Simon and Schuster.
- [18] Nguyen, T. A., & Jaspaert, K, 2021. Implementing Task-based language teaching in an Asian context: Is it a real possibility or a nightmare? A case study in Vietnam. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 172(1), 121-151.

- [19] Silverman, D, 2005. *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. Sage Publications.
- [20] Creswell, J. W, 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- [21] Creswell, J. W, 2014. *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- [22] Harvey-Jordan, S., & Long, S, 2001. The process and the pitfalls of semi-structured interviews. *Community Practitioner*, 74(6), 219.
- [23] Murray, J, 2013. *Designing and implementing effective professional learning*. Corwin Press.
- [24] Charmaz, K, 2004. Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative health research*, 14(7), 976-993.

ABSTRACT

Tertiary teachers' perceptions of perceived difficulties and solutions to the implementation of Lesson study for their Continuous Professional Development

Nguyen Anh Thi*, Bui Nha Quyen and Trinh Quoc Lap

School of Foreign Languages, Can Tho University

Teachers' Continuous Professional Development (CPD) through the application of Lesson Study (LS) has been receiving great attention from education practitioners in Vietnam. This qualitative and case study research was conducted to investigate the lecturer's views on their perceived difficulties in LS implementation. In addition, lecturers' solutions to improve the quality of LS implementation were also addressed. Through data obtained from semi-structured interview activities, the research has pointed out three major difficulties faced by lecturers which were (1) the lecturers' lack of confidence in participating in the LS activities during the initial period of model implementation, (2) lecturers' difficulties in managing time to be able to fully participate in the implementation and finally (3) lecturers' difficulties in reaching consensus on common, decisive conclusions for the LS activities. In addition, the research also showed lecturers' recommendations for improving the effectiveness of the LS implementation contributing to strengthening their CPD.

Keywords: continuous professional development, lesson study, difficulties, solutions, implementation.