

## NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

**CỘNG ĐỒNG TƯƠNG TÁC: TÍNH KHẢ THI VÀ LỢI ÍCH  
ĐỐI VỚI GIẢNG VIÊN DẠY KỸ NĂNG NGÔN NGỮ**

PHAN QUỲNH NHƯ\*

**TÓM TẮT:** Từ quan điểm xã hội và văn hoá về việc phát triển chuyên môn của giảng viên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của giảng viên dạy các học phần kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Hoạt động của cộng đồng tương tác đã được tiến hành trong thời gian một năm học qua 08 lần sinh hoạt chuyên môn với những chủ đề liên quan đến công tác dạy học Thực hành tiếng nghe, nói, đọc, viết. Được thiết kế như là một nghiên cứu điển hình, nghiên cứu này thu thập dữ liệu từ nhật ký ghi chép về việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn của cộng đồng tương tác và bản khảo sát về kinh nghiệm tham gia cộng đồng tương tác của giảng viên. Kết quả cho thấy việc xây dựng cộng đồng tương tác của giảng viên là khả thi và có hiệu quả bước đầu mặc dù điều kiện thực tế về thời gian có thể là một trở ngại đáng kể.

**TỪ KHOẢ:** phát triển chuyên môn; cộng đồng tương tác; tính khả thi; sinh hoạt chuyên môn; dạy-học kỹ năng thực hành tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 27/4/2021.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 20/7/2021

**1. Mở đầu**

Công tác bồi dưỡng và nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên luôn là nhiệm vụ được đặt lên hàng đầu trong chiến lược xây dựng đội ngũ và phát triển chất lượng đào tạo của các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước. Nghiên cứu đã chứng minh mối quan hệ mật thiết giữa việc bồi dưỡng thường xuyên chuyên môn của giáo viên và việc cải thiện tình hình dạy học cũng như kết quả học tập của người học (Boyle & cộng sự, 2005; Losmos, Hofman & Bosker, 2011). Tuy nhiên, mức độ của những thay đổi tích cực này tùy thuộc vào các hình thức bồi dưỡng chuyên môn mà giáo viên tham gia và theo đuổi.

Công tác bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên cho các giảng viên (GV) ở các trường đại học cũng được đặc biệt chú trọng. Hình thức sinh hoạt chuyên môn phổ biến nhất cho giảng viên hiện nay là các lớp học ngắn hạn, hội thảo, hội nghị khoa học và seminar chuyên ngành. Những hình thức sinh hoạt chuyên môn này được biết đến là hoạt động học tập trang trọng, dạy trực tiếp được tổ chức bởi ban lãnh đạo (Richards & Farrell, 2011). Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng những hình thức bồi dưỡng chuyên môn này thường cung cấp kiến thức chung, thiếu cân nhắc đến các yếu tố khác biệt của người học và bối cảnh giảng dạy vì vậy giáo viên tham dự bồi dưỡng khó thực hiện thay đổi trong lớp học (Richards & Farrell, 2011). Theo quan điểm văn hoá xã hội, các hoạt động sinh hoạt chuyên môn cần tính đến vượt qua phạm vi của các hình thức chính thống kể trên và GV cần được xem là những người học tích cực, chủ động xác định mục tiêu và nội dung cần bồi dưỡng qua việc tương tác với cộng sự, người học và môi trường dạy-học (Johnson, 2009). Nói cách khác, việc bồi dưỡng chuyên môn của GV cần được diễn ra thường xuyên trong môi trường làm việc, qua tương tác người học, đồng nghiệp, và các bên liên quan.

Dựa vào quan điểm này, việc sinh hoạt chuyên môn qua tương tác được biết đến với nhiều tên gọi khác nhau như nhóm bạn phê bình, nhóm nghiên cứu bài giảng, cộng đồng thực hành, cụm giáo viên, cụm bồi dưỡng chuyên môn, hay mạng lưới hợp tác (Richards & Farrell, 2011). Những hình thức sinh hoạt chuyên môn tương tác này được chứng minh là phương thức hiệu quả khắc phục được việc cô lập giáo viên, giúp đưa ra những quyết định của tập thể góp phần nâng cao công tác giảng dạy và hiệu quả học tập của người học ở nhiều nước trên thế giới (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Tuy nhiên, những hình thức sinh hoạt chuyên môn mang tính tương tác và gắn liền với thực tế này chưa phổ biến nhiều ở Việt Nam và chưa nhận được nhiều quan tâm của các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục nói chung (Saito & cộng sự, 2008) và dạy học tiếng Anh nói riêng (Cham, 2013). Nghiên

\* TS; Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế; Email: pqynhnhu@hueuni.edu.vn

cứu này thực hiện với mục đích đóng góp vào cơ sở lí luận thêm bằng chứng khoa học về tính khả thi, lợi ích và trở ngại của hình thức sinh hoạt chuyên môn tương tác này ở bối cảnh cụ thể là các GV đang giảng dạy tiếng Anh tại một trường đại học ở Việt Nam với những đặc điểm văn hoá xã hội riêng biệt. Nghiên cứu này đã được tiến hành với hai mục tiêu: 1) Đánh giá tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của các GV dạy các học phần Thực hành tiếng nghe, nói, đọc, viết cho SV khối chuyên ngữ; 2) Phân tích thái độ của GV đối với sinh hoạt chuyên môn theo hình thức cộng đồng tương tác và nhận thức của GV về ảnh hưởng của mô hình này đến công tác giảng dạy các học phần Thực hành tiếng và việc nghiên cứu của mình.

## **2. Khái niệm “sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của giáo viên”**

Với mục tiêu nghiên cứu tính khả thi của mô hình sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác của các GV tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế đề trao đổi chuyên môn về việc dạy các học phần Thực hành tiếng. Đề tài được triển khai dựa vào những quan điểm cập nhật về việc đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn, cụ thể là quan điểm xã hội văn hoá và khung lí thuyết về các đặc điểm của cụm phát triển chuyên môn.

Nghiên cứu cộng đồng tương tác được xây dựng dựa theo mô hình cụm phát triển chuyên môn (Boham & cộng sự, 2005; Hord & Sommers, 2008). Boham và cộng sự (2005) miêu tả cụm phát triển chuyên môn là một cộng đồng “với khả năng thúc đẩy và duy trì phát triển việc học tập của tất cả những thành viên của cộng đồng với một mục đích chung là nâng cao hiệu quả học tập của người học” (tr.145). Hord và Sommers (2008) đưa ra định nghĩa tương tự rằng cụm phát triển chuyên môn chỉ đến đội ngũ giáo viên của một cơ sở đào tạo làm việc hợp tác và tin tưởng lẫn nhau nhằm hướng đến nâng cao chất lượng học tập của người học. Đặc điểm của cụm phát triển chuyên môn được nhiều nhà nghiên cứu miêu tả với nhiều đặc điểm khác nhau. Theo Hord và Sommers (2008), 05 đặc điểm nổi bật nhất của cụm phát triển chuyên môn bao gồm: (1) có *tính lãnh đạo ủng hộ và chia sẻ* từ các nhà quản lí và các bên liên quan để ủng hộ và hợp tác với GV hướng đến nâng cao chất lượng dạy học và giáo viên được trao quyền đưa ra những quyết định riêng về cách thức và nội dung hoạt động của cụm phát triển chuyên môn; (2) có *cùng quan điểm và mục đích* nhằm giúp xây dựng niềm tin cả về cá nhân và chuyên môn trong cộng đồng và cùng thúc đẩy sự phát triển của cụm phát triển chuyên môn; (3) *cùng học hỏi và áp dụng* từ những tài nguyên, tri thức, và kinh nghiệm chung của cộng đồng, tiếp tục đàm thoại, tương tác chiêm nghiệm về các vấn đề liên quan đến việc dạy và học; (4) chia sẻ *thực tế* liên quan đến công tác dạy học qua trao đổi, hợp tác, có trách nhiệm chung của cụm phát triển chuyên môn và (5) *đáp ứng* điều kiện tự nhiên và con người về thời gian, địa điểm, cách thức tương tác và chủ động nêu ý kiến, không đánh giá phê bình. Ngoài ra, mục tích nhất quán về việc nâng cao hiệu quả dạy học, tính tương tác, duy trì bền vững và học hỏi chuyên môn còn được xem là những đặc điểm quan trọng của cụm phát triển chuyên môn. Tuy nhiên, nhiều nhà nghiên cứu cho rằng, mặc dù những đặc điểm này là cần thiết để một cụm phát triển chuyên môn thực hiện đúng mục tiêu của mình trong việc bồi dưỡng chuyên môn của GV, nhưng thực tế cho thấy những thay đổi về điều kiện thực tế và văn hoá xã hội của một ngữ cảnh giáo dục cụ thể (Saito & cộng sự, 2008) ảnh hưởng đến cấu trúc vận hành và hiệu quả của cụm phát triển chuyên môn. Vì vậy, cần nhìn nhận việc hình thành và hoạt động cụm phát triển chuyên môn ở một hoàn cảnh văn hoá xã hội cụ thể.

Dựa vào định nghĩa và đặc điểm nêu trên về cụm phát triển chuyên môn, cộng đồng tương tác được sử dụng trong nghiên cứu này với hàm nghĩa là một cộng đồng giáo viên ở cùng một cơ sở giáo dục cùng hợp tác, trao đổi tương tác thân thiện về các vấn đề chuyên môn nhằm hướng đến mục đích chung là nâng cao hiệu quả dạy và học cũng như nghiên cứu. Với định nghĩa này, cụm phát triển chuyên môn trong nghiên cứu này bao gồm những giảng viên của Khoa tiếng Anh, thuộc Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế có tham gia dạy các học phần kĩ năng thực hành tiếng Anh về nghe, nói, đọc và viết. Cụ thể, những giảng viên này đã tương tác với nhau trực tiếp hoặc trực tuyến qua các buổi sinh hoạt chuyên môn nhằm chia sẻ kinh nghiệm và giải quyết những khó khăn trong giảng dạy các học phần kĩ năng thực hành tiếng nhằm trả lời hai câu hỏi nghiên cứu: 1) *Những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc tổ chức và tham gia sinh hoạt theo cộng đồng tương tác của nhóm giảng viên (GV)*

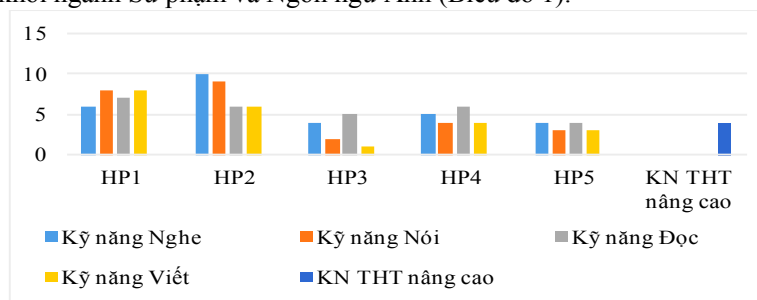
của Khoa tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế?; 2) Những giảng viên này có thái độ và nhận thức như thế nào về kinh nghiệm tham gia sinh hoạt theo cộng đồng tương tác?

Cộng đồng tương tác được thiết kế nhằm đến là hoạt động cho tất cả những GV của Khoa tiếng Anh có tham gia dạy các học phần thực hành tiếng cho đối tượng SV chuyên ngữ tiếng Anh từ năm thứ nhất đến năm thứ 3. Người thực hiện nghiên cứu là trưởng bộ môn Thực hành tiếng và người điều phối chính hoạt động của cộng đồng tương tác (CĐTT). Tuy nhiên, hình thức và nội dung sinh hoạt của CĐTT được thảo luận và quyết định của các GV tham gia. Dựa vào kết quả từ phiếu khảo sát sơ bộ được gửi đến cho toàn bộ GV nói trên, người khảo sát phối hợp với một số GV trong bộ môn thực hành tiếng lên kế hoạch buổi sinh hoạt chuyên môn (SHCM) đầu tiên và sau đó được thảo luận và có những điều chỉnh nhất định trong năm học. Công việc được tiến hành trong hai học kỳ của năm học 2019-2020 (10 tháng). Trong các buổi sinh hoạt khoa học, sẽ có từ 2 đến 4 GV báo cáo chính, sau đó sẽ tiến hành thảo luận.

### 3. Cách thức tiến hành

#### 3.1. Đối tượng nghiên cứu

Tất cả các giảng viên có giảng dạy các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết đều tham gia. Tuy nhiên, do điều kiện khách quan và chủ quan nên chỉ có 25 GV tham gia trọn vẹn. Có 23 GV nữ và 02 GV nam, 05 GV tuổi từ 25-35, 12 GV tuổi từ 36-45 và 08 GV tuổi từ 45 trở lên; học vấn: 05 tiến sĩ, 15 thạc sĩ và 05 cử nhân, đang theo học chương trình thạc sĩ. Họ là những GV được tuyển dụng chính thức của khoa, người dạy lâu năm nhất là 23 năm, người mới tham gia giảng dạy là 2 năm. Những GV này đã dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng khác nhau theo chương trình đào tạo của trường cho SV chuyên ngữ tiếng Anh khối ngành Sư phạm và Ngôn ngữ Anh (Biểu đồ 1).



Biểu đồ 1. Các học phần THT GV đã dạy trong năm học vừa qua

\* Ghi chú: Theo chương trình đào tạo, khối kiến thức thực hành tiếng Anh bao gồm các môn học bắt buộc là các học phần 1, 2, 3, 4 cho mỗi kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và các môn học tự chọn bao gồm các học phần 5 cho kỹ năng nghe, nói, đọc, viết và học phần Kỹ năng thực hành tiếng nâng cao (Chương trình đào tạo ĐHNN-ĐHH, 2018).

#### 3.2. Thu thập và phân tích dữ liệu

Cách thu thập dữ liệu: Nhật kí ghi chép, băng ghi âm quá trình tiến hành các buổi sinh hoạt chuyên môn, phỏng vấn sâu theo nhóm và bảng hỏi. Bảng hỏi gồm 15 câu hỏi gồm câu hỏi đóng theo thang 5 bậc và câu hỏi mở. Các câu hỏi tập trung thu thập dữ liệu từ 25 giảng viên với 3 nội dung chính bao gồm thông tin chung về kinh nghiệm dạy học và kinh nghiệm SHCM qua CĐTT. Dữ liệu từ nhật kí ghi chép được phân tích theo phương pháp phân tích dữ liệu tài liệu theo ba chủ đề chính: kế hoạch SHCM, thuận lợi và khó khăn và thái độ của giảng viên tham gia cộng đồng CĐTT.

Tất cả các dữ liệu được xử lí trên Phần mềm Microsoft Excel phiên bản 2015.

Phương pháp sử dụng nghiên cứu là phương pháp kết hợp định tính và định lượng.

### 4. Kết quả khảo sát và thảo luận

#### 4.1. Kết quả khảo sát

Kết quả về khả thi của mô hình SHCM theo CĐTT được tìm hiểu qua hai vấn đề chính gồm các yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức, tiến hành cộng đồng tương tác và việc tham gia của GV trong CĐTT.

#### 4.1.1. Tổ chức và tiến hành sinh hoạt chuyên môn theo cộng đồng tương tác

- Đã có 8 lần sinh hoạt chuyên môn với các chủ đề khác nhau trong hai học kì, kéo dài 10 tháng với các chủ đề khác nhau (xem Bảng 1). Qua trao đổi, các GV có thể trao đổi, học hỏi thêm từ đồng nghiệp và những trở ngại trong quá trình giảng dạy. Chẳng hạn, do dịch Covid-19 xảy ra, trường quyết định chuyển việc dạy tất cả các học phần sang hình thức dạy trực tuyến trên platform LMS (Learning Management System). Đây là lần dạy học trực tuyến đầu tiên với rất nhiều GV do vậy việc xây dựng khoá học và tương tác với SV là vấn đề rất nhiều GV gặp trở ngại. Vì thế, các GV đã trao đổi, tìm giải pháp, linh hoạt điều chỉnh kế hoạch. Đây là một đặc điểm của cộng đồng giáo viên được Vangrieken và cộng sự (2017) gọi tên là “cộng đồng tự hình thành” (tr.53).

**Bảng 1. Kế hoạch các buổi SHCM của cộng đồng tương tác đã được thực hiện**

Số buổi	Chủ đề	Kênh thực hiện	Hình thức	Số người tham gia
SHCM 1	Thảo luận chương trình học của các học phần Nghe, nói, đọc, viết <sup>1, 3, 5</sup>	Trực tiếp	Thảo luận	20
SHCM 2	HD SV năm thứ nhất tự học các kĩ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết	Trực tiếp	Thảo luận	15
SHCM 3	Chia sẻ kinh nghiệm phát triển kĩ năng Đọc hiểu và Viết (học phần 5)	Trực tiếp	Thảo luận	15
SHCM 4	Sử dụng giáo trình chính đang được sử dụng để dạy các học phần Nghe, Nói, Đọc, Viết	Google Form/Trực tiếp	Khảo sát & Thảo luận	25/18
SHCM 5	Sử dụng phần mềm hỗ trợ việc dạy học các HP THT trực tuyến	Qua Zoom	Tập huấn & Thảo luận	31
SHCM 6	Thảo luận hình thức kiểm tra và đánh giá các học phần kĩ năng thực hành tiếng 2, 4 và thực hành tiếng nâng cao khi dạy trực tuyến	Qua Zoom	Thảo luận	21
SHCM 7	Sử dụng CN trong việc dạy học các học phần kĩ năng thực hành tiếng trực tiếp và trực tuyến	Trực tiếp	Tập huấn & Thảo luận	20
SHCM 8	Chia sẻ các nguồn tài liệu tham khảo và hỗ trợ cho việc dạy học các học phần kĩ năng thực hành tiếng	Trực tiếp	Thảo luận	18

Nhận xét:

- Các buổi SHCM được tổ chức qua kênh gặp trực tiếp và trực tuyến, song đại đa số vẫn là phương thức gặp trực tiếp (6/8 lần).

- Hình thức trao đổi kinh nghiệm và thảo luận là hình thức thường được GV ưu tiên chọn lựa (8 lần): tập huấn về sử dụng các phần mềm (SHCM 5) và sử dụng công nghệ trong dạy học thực hành tiếng (SHCM 7).

- 100% GV hài lòng với cách SHCM theo kênh gặp trực tiếp và hình thức trao đổi kinh nghiệm hoặc tập huấn; chỉ có 48% qua Messenger và 12% qua Zalo được chọn lựa ít hơn nhiều (48% và 12%); 40% ủng hộ thực hiện qua việc cập nhật lí thuyết.

#### 4.1.2. Việc tham gia SHCM

- Tất cả các buổi SHCM được tổ chức vào cuối tuần (6 lần trực tiếp) và ngoài giờ làm việc (2 lần trực tuyến).

- Số lượng GV tham gia: trung bình từ 15-20. Tuy nhiên, cũng có những buổi có đông GV tham gia (cả trong khoa và ngoài khoa), chẳng hạn, buổi SHCM kênh trực tuyến về sử dụng phần mềm đã thu hút được 31 GV tham gia. Lí do là vì, việc chuyển sang dạy trực tuyến đang là vấn đề chung của hệ thống giáo dục hiện nay nói chung.

- Kết quả khảo sát cũng cho thấy, chỉ có 05 GV tham gia đầy đủ các buổi SHCM. Các GV không tham gia thường xuyên đều có lí do riêng. Có thể hình dung bằng bảng sau:

**Bảng 2.** Lí do GV không thể tham gia SHCM đã được tổ chức (N = 20)

Đã có lần tôi không tham gia SHCM vì:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Thời gian tổ chức không thuận lợi.	0% (0)	40,00% (8)	15,00% (3)	45,00% (9)	0% (0)
2. Chủ đề không thú vị hoặc không hữu ích.	65,00% (13)	35,00% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
3. Không được nhận thông tin.	70,00% (14)	20% (4)	10,00% (2)	0% (0)	0% (0)
4. Không hứng thú tham gia.	65,00% (13)	30,00% (6)	4,55% (1)	0% (0)	0% (0)
5. Không có ý kiến hay kinh nghiệm để trao đổi.	40,00% (8)	35,00% (7)	15,00% (3)	10,00% (2)	0% (0)
6. Cá nhân không thể sắp xếp thời gian.	0% (0)	0% (0)	5,00% (1)	40,00% (8)	55,00% (11)

#### 4.1.3. Thái độ đối với mô hình này

Thái độ của GV về mô hình SHCM theo CĐTT được thể hiện qua việc tham dự, trình bày, trao đổi, v.v.

##### *Thứ nhất, tính tích cực của GV tham gia CĐTT*

Kết quả khảo sát cho thấy, những GV nào có khả năng tham gia đều rất tích cực, chủ động phát biểu, chia sẻ và trao đổi kinh nghiệm về công việc giảng dạy các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết. Riêng các giáo viên trẻ thường chú ý lắng nghe và ghi chép mà ít phát biểu ý kiến. Kết quả thực tế cũng cho thấy, có 11 GV tham gia với vai trò là người trình bày và 14 GV chỉ tham gia với vai trò là người tham dự. Có thể hình dung bằng bảng hai bảng sau:

**Bảng 3.** Thái độ tham gia người trình bày (N=11)

Với vai trò là người trình bày, tôi:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1.Sẵn sàng chia sẻ những kinh nghiệm hiệu quả về việc giảng dạy và đánh giá	0%	0%	0%	18,18% (2)	81,82 % (9)
2.Sẵn sàng chia sẻ những khó khăn về việc giảng dạy và đánh giá	0%	0%	0%	18,18% (2)	81,82% (9)
3.Mong muốn nhận thêm được ý kiến trao đổi với đồng nghiệp.	0%	0%	0%	0%	100%
4.Chỉ chia sẻ những kinh nghiệm tôi cho là hiệu quả.	9,09 (1)	0%	36,36% (4)	36,36% (4)	18,18% (2)
5.Lo ngại đồng nghiệp đánh giá thấp về kinh nghiệm của mình.	18,18% (2)	27,27% (3)	27,27% (3)	27,27% (3)	0%
6.Mong muốn học hỏi thêm được kinh	0%	0%	0%	0%	100%

nhịệm từ đồng nghiệp.					(25)
-----------------------	--	--	--	--	------

**Bảng 4. Thái độ tham gia người tham dự (N=14)**

Với vai trò là người tham dự, tôi:	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Sẵn sàng chia sẻ thêm kinh nghiệm về việc dạy các học phần Thực hành tiếng.	0%	0%	0%	48% (12)	52% (13)
2. Sẵn sàng đóng góp ý kiến cá nhân về các vấn đề được trao đổi.	0%	0%	16% (4)	32% (8)	52% (13)
3. Chỉ lắng nghe những trao đổi của đồng nghiệp.	0	44% (11)	32% (8)	8% (2)	16% (4)
4. Trao đổi riêng với GV tôi thân quen hơn là phát biểu trước tập thể GV.	4% (1)	44% (11)	32% (8)	20% (5)	0%
5. Muốn lắng nghe những chia sẻ của các đồng nghiệp có nhiều kinh nghiệm giảng dạy.	0%	0%	0%	32% (8)	68% (17)
6. Ngại phát biểu do chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy.	0%	52% (13)	28% (7)	20% (5)	0%
7. Ngại phát biểu do không có ý kiến hay.	0%	48% (2)	24% (6)	28% (12)	0%

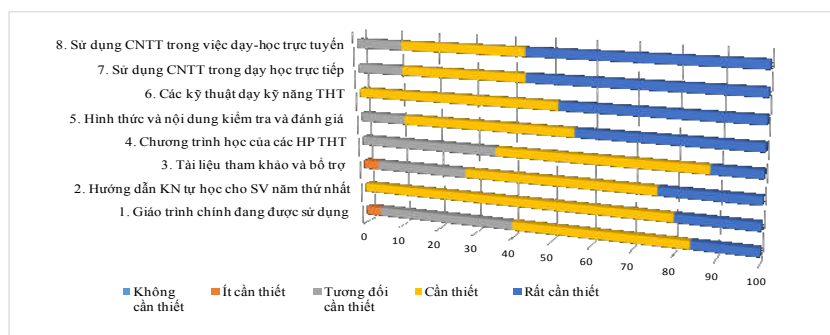
Nhận xét:

-100% GV tham gia với vai trò là người trình bày và tham dự sẵn sàng chia sẻ những kinh nghiệm và khó khăn của mình cũng như mong muốn lắng nghe những chia sẻ từ đồng nghiệp về việc dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng. Tuy nhiên, trên 50% GV trình bày chọn chỉ trình bày những kinh nghiệm họ cho là hiệu quả và chừng 30% GV còn lo ngại bị đồng nghiệp đánh giá thấp về kinh nghiệm của mình.

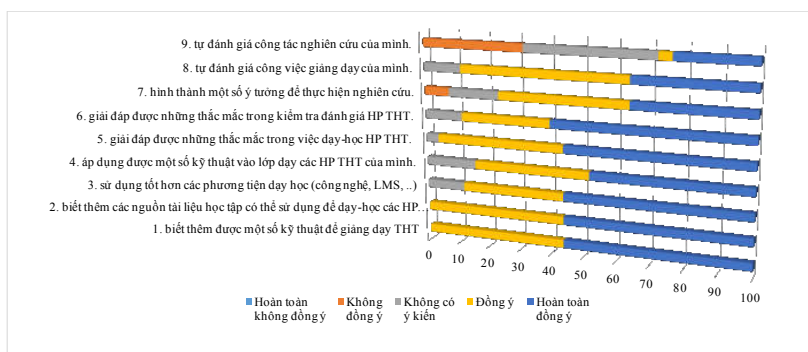
- Khoảng 20% GV tham gia là để lắng nghe những chia sẻ của đồng nghiệp (24%), trao đổi riêng với GV thân quen hơn (20%) hay ngại phát biểu do chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy (20%) hay không có ý kiến hay (28%).

*Thứ hai, thái độ của giáo viên*

Thái độ của GV về kinh nghiệm tham gia SHCM của CĐTT còn được nhìn nhận qua nhận xét của GV về các chủ đề được trao đổi trong các buổi SHCM và ảnh hưởng của nó đến công tác giảng dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng và định hướng nghiên cứu của mình. Có thể hình dung bằng biểu đồ sau:



**Biểu đồ 2. Tính cần thiết của các chủ đề SHCM**



**Biểu đồ 3.** Nhận xét của GV về ảnh hưởng của SHCM theo CĐTT đến công việc dạy học và nghiên cứu

Nhận xét:

- Trong trao đổi chuyên môn, các chủ đề như trao đổi về giáo trình, chương trình học và tài liệu hỗ trợ cho các học phần kỹ năng thực hành tiếng được xem là ít cần thiết hơn so với các chủ đề khác như sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học trực tiếp và trực tuyến, các kỹ thuật dạy kỹ năng thực hành tiếng, hình thức và nội dung kiểm tra và đánh giá và phương pháp hướng dẫn SV tự học (theo thứ tự giảm dần về mức cần thiết).

- 100% GV cho rằng nhờ SHCM mà họ biết thêm được một số kỹ thuật và nguồn tài liệu học tập để giảng dạy thực hành tiếng.

- 88% GV đã được giải đáp những thắc mắc trong kiểm tra đánh giá (88%) và trong việc dạy-học của các học phần nghe, nói, đọc, viết.

- 88% GV đã sử dụng tốt hơn các phương tiện dạy học như công nghệ hay hệ thống quản lý lớp học trực tuyến; 84% GV áp dụng được một số kỹ thuật giảng dạy vào các lớp dạy của mình cho các học phần nghe, nói, đọc, viết và 88% tự đánh giá công việc giảng dạy của mình.

- Đối với công việc nghiên cứu, 24% GV được hỏi cho rằng họ không đồng ý hoặc không có ý kiến về ảnh hưởng của CĐTT đến việc hình thành ý tưởng nghiên cứu. Đáng chú ý là, có đến 72% GV được hỏi cho rằng họ không đồng ý hoặc không có ý kiến về việc CĐTT giúp họ đánh giá công tác nghiên cứu của mình.

#### 4.2. Thảo luận

Mô hình SHCM theo CĐTT là có tính khả thi với những đặc điểm sau (Boham & cộng sự, 2005; Hord & Sommers, 2008; Stoll & cộng sự, 2006):

- Trưởng bộ môn Thực hành tiếng đồng thời là người điều phối chính của CĐTT đã thể hiện được vai trò của mình trong SHCM (Phan, 2018).

- GV chính là người quyết định nội dung và hình thức của mỗi lần SHCM. Nói cách khác, GV phần nào là những người học tích cực, tự nguyện và chủ động trong việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn của mình.

- GV trong CĐTT có những mối quan tâm và mục đích nghề nghiệp chung là được học hỏi để cải tiến việc dạy các học phần kỹ năng thực hành tiếng. Điều này góp phần gắn kết niềm tin cá nhân và chuyên môn của những GV trong CĐTT (Hord & Sommers, 2008). Niềm tin cá nhân được hình thành qua những lần GV tương tác trong công việc chuyên môn, qua các buổi SHCM. Đáng chú ý là, niềm tin chuyên môn không chỉ là của những GV ít kinh nghiệm dành cho các GV có kinh nghiệm và chuyên môn cao hơn mình mà cả chiều ngược lại. Các GV lớn tuổi có nhiều năm giảng dạy học phần kỹ năng thực hành tiếng vẫn rất muốn học hỏi từ những GV trẻ có những kiến thức và kỹ năng nổi trội, đặc biệt về tài nguyên và công nghệ.

- Tuy nhiên, xung quanh việc SHCM còn không ít vấn đề đặt ra, trong đó, cần nhấn mạnh là thời gian. Thực tế cho thấy, các GV của Khoa tiếng Anh phần lớn phải đảm nhiệm một số lượng lớn giờ dạy và các công việc khác của khoa và trường nên việc bố trí thời gian tham gia là cả một vấn đề.

### 5. Kết luận

Từ những đặc điểm nổi bật của CĐTT đã được phân tích ở trên, có thể bước đầu khẳng định tính khả thi của việc thiết lập CĐTT dành cho các GV có chung một mối quan tâm chuyên môn về dạy học các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết với những đặc điểm tiêu biểu của một cộng đồng chuyên môn của giáo viên mà Vangrieken và cộng sự (2017) gọi là cộng đồng tự hình thành. Tuy nhiên, quá trình thực thi còn gặp không ít trở ngại cần khắc phục.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Smith, M. (2005), *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: Department for Education and Skills.
2. Cham, T. H. (2013), *A community of practice: A study of tertiary EFL teachers in North-Eastern Vietnam*. (Doctor of Education), La Trobe, Victoria, Australia.
3. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008), *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
4. Johnson, K. E. (2009), *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
5. Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011), *Professional communities and student achievement - A meta-analysis*. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
6. Nguyễn, D. C. (2016), *Creating spaces for constructing practice and identity: Innovations of teachers of English language to young learners in Vietnam*. *Research Papers in Education*, 1-15.
7. Phan, Q. N. (2018), *Leadership in developing professional learning communities in the Vietnamese context*. *Proceedings of the 5th International Conference, Language, Society, and Culture in Asian Contexts (LSCAC 2018)*, Hue City, Vietnam, pp.1332-1350 (ISBN 978-602-462-248-0).
8. Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*: Cambridge University Press.
9. Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008), "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: a case study of Bac Giang province". *International Journal of Educational Development*, 28, 89-103.
10. Vangrieken, K., Meredith, C., Tlalit, P., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teacher and Teacher Education*, 6, 47-59.

### **A community of inquiry: its feasibility and benefits for teachers of English language skills**

**Abstract:** From a sociocultural perspective on teacher learning, this study was implemented with the aim of exploring the feasibility of developing a community of inquiry among lecturers teaching courses of English language skills including Listening, Speaking, Reading and Writing at a university in Vietnam. The community had held 08 meetings on different topics related to the issues in teaching and learning the English language skills. Designed as a case study, data was collected by a journal of the community's activities and a questionnaire on the teachers' learning experience in the community. The results indicate the feasibility of developing a community of inquiry and initial positive effects on the teachers' development and classroom transformations, but the issue of time could be a possible hindrance.

**Key words:** professional development/learning; communities of inquiry; feasibility; professional activities; teaching-learning English language skills.