

VẬN DỤNG ĐƯỜNG HƯỚNG THAM GIA TRỰC TIẾP TRONG CÔNG TÁC BOI DƯỠNG GIÁO VIÊN TIẾNG ANH Ở VIỆT NAM

Vũ Hải Hà*

*Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 31 tháng 1 năm 2019

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 3 năm 2019; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 3 năm 2019

Tóm tắt: Trong những năm qua, công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh tại Việt Nam đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ, nhưng chủ yếu là về số lượng trong khi chất lượng còn nhiều hạn chế. Sử dụng mô hình nghiên cứu trường hợp điển hình, bài viết này thu thập phản hồi của 14 người tham gia một khóa bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam vận dụng đường hướng tham gia trực tiếp (participatory approach). Dữ liệu phỏng vấn cho thấy việc vận dụng đường hướng này trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh đã mang lại những hiệu quả nhất định trong việc nâng cao tính thực tiễn, khả năng áp dụng, tính tương tác và tự chủ trong học tập của người tham gia – những yếu tố trùng khớp với nhu cầu được đặt ra trong công tác bồi dưỡng giáo viên hiện nay ở Việt Nam. Tuy nhiên, người tham gia cũng chỉ ra những hạn chế của việc vận dụng nói trên, và đề ra những giải pháp nhất định. Điều này cho thấy việc vận dụng và có kết hợp với những hình thức đào tạo khác là cần thiết để tối ưu hóa đường hướng này.**

Từ khóa: bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh, tham gia trực tiếp, tính thực tiễn, tự sự chủ

1. Đặt vấn đề

Bước sang thế kỷ 21, Việt Nam cũng như nhiều quốc gia đang phát triển khác trong và ngoài khu vực đang chứng kiến sự tăng trưởng mạnh mẽ của nhu cầu học ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh. Ở đó, khả năng sử dụng ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng cho mục đích giao tiếp hiệu quả trong một môi trường đa văn hoá và đa ngôn ngữ đặc biệt được chú trọng. Trong bối cảnh trên, Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 (Đề án Ngoại ngữ Quốc gia NNQG) đã đặt trọng tâm vào công tác đổi mới công tác dạy và học ngoại ngữ

nhằm tiến tới năm 2020, đa số thanh niên Việt Nam tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực sử dụng ngoại ngữ độc lập, tự tin trong giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa.

Để thực hiện được mục tiêu này, một trong những nhiệm vụ quan trọng của đề án là đổi mới công tác bồi dưỡng giáo viên (Đề án NNQG 2020, 2016). Chỉ tính riêng trong giai đoạn 2011-2015, đã có 46.000 lượt giáo viên tiếng Anh được đào tạo trong nước và 2.200 lượt đào tạo tại nước ngoài với những nội dung đa dạng như năng lực sử dụng tiếng Anh, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, công nghệ thông tin trong giảng dạy và quản lý lớp học. Tuy nhiên, chất lượng của những đợt tập huấn này còn nhiều hạn chế (Lê & Trần, 2015), khiến cho câu hỏi “Mô hình bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh nào là mô hình hiệu quả nhất đối với giáo viên trong bối cảnh cụ thể hiện nay ở Việt Nam?” vẫn còn câu hỏi được nhiều người quan tâm.

* ĐT.: 84-983536788

Email: haiha.cfl@gmail.com

** Bài viết này được hoàn thành với sự tài trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.18.03.

Bài viết này giới thiệu một mô hình đã được tiến hành tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội nhằm hướng tới việc trả lời câu hỏi nói trên: mô hình bồi dưỡng giáo viên thông qua đường hướng tham gia trực tiếp (participatory approach). Thông qua công tác điều tra và phỏng vấn 14 giáo viên tiếng Anh tham gia vào mô hình bồi dưỡng giáo viên này, bài báo hướng tới việc trả lời hai câu hỏi nghiên cứu chính như sau:

Theo nhận định của những giáo viên tham gia chương trình bồi dưỡng:

1. Điểm mạnh của mô hình bồi dưỡng giáo viên theo đường hướng tham gia trực tiếp là gì?

2. Điểm hạn chế của mô hình này, nếu có, là gì? Cách khắc phục những hạn chế này là gì?

2. Cơ sở lý luận và thực tiễn

2.1. Đường hướng tham gia trực tiếp

Theo Larsen-Freeman và Anderson (2011), đường hướng tham gia trực tiếp được khởi xướng từ những năm 60 với tác phẩm có tính đột phá của Paulo Freire. Theo quan điểm của Freire (2000), giáo dục không phải là một hoạt động trung tính (neutral), mà có tính văn hóa chính trị rõ rệt nhằm duy trì và tái sản sinh những quyền lợi và quan hệ về mặt kinh tế, chính trị và văn hóa của một số nhóm người trong xã hội. Từ đó, Freire chủ trương giáo dục thông qua những cuộc đối thoại (dialogue) và tạo dựng mối quan hệ bình đẳng với người học, thay vì đường hướng giáo dục truyền tải kiến thức một chiều, áp đặt và phân cấp trong mối quan hệ giữa người dạy và người học phổ biến trước đó.

Tuy nhiên, cũng phải tới những năm 1980 thì đường hướng này mới được bàn tới một cách rộng rãi. Đặc trưng quan trọng nhất của đường hướng này là nó xoay quanh những nội dung mà người học thấy có ý nghĩa với cuộc sống của mình thay vì những nội dung mà người dạy quyết định từ trước, và cách thức

triển khai là bất cứ hình thức nào phù hợp với nội dung nói trên. Mục tiêu của đường hướng này là hỗ trợ người học hiểu được những yếu tố xã hội, lịch sử và văn hóa có ảnh hưởng tới cuộc sống của họ, và giúp người học có thêm động lực để hành động và đưa ra quyết định để kiểm soát được cuộc sống của mình tốt hơn.

Một buổi học theo đường hướng tham gia trực tiếp được Larsen-Freeman và Anderson (2011, tr. 153,154) mô tả như sau:

- Trước tiên, người dạy lôi cuốn người học tham gia vào những cuộc thảo luận liên quan tới những vấn đề liên quan tới cuộc sống của người học. Trong lúc người học thảo luận, người dạy sẽ lắng nghe đã phát hiện ra những chủ đề mà người học có đề cập tới để sử dụng làm nội dung thảo luận cho những buổi học sau.

- Người dạy đưa ra những vấn đề được nêu lên bởi người học trong các cuộc thảo luận trong các buổi học trước. Như vậy nội dung chương trình học không phải được quyết định từ trước, mà được phát triển dần trong quá trình dạy và học.

- Người dạy dẫn dắt người học trong quá trình thảo luận về giải pháp cho những vấn đề đã nêu, và kết thúc bằng cách tóm lược lại những giải pháp của người học xung quanh vấn đề đó. Như vậy, giáo dục được coi là hiệu quả nhất khi được dựa trên trải nghiệm của người học và nhu cầu thực tế của họ. Người học được khuyến khích khai thác các vấn đề theo nhu cầu thực tế của cá nhân. Người dạy cũng là một người bạn học, đặt câu hỏi cho người học khác – những người được coi là “chuyên gia” về cuộc sống của chính mình.

- Người dạy hỏi người học xem họ có muốn tiến hành một hành động nhằm giải quyết vấn đề hay không thông qua quá trình hợp tác trong lớp học. Như vậy, kiến thức được đồng kiến tạo để qua đó giúp cho người học trở thành những chủ thể tích cực trong cuộc sống của họ.

- Sau đó, người học cùng thảo luận với nhau để chỉnh sửa và hoàn thiện sản phẩm (giải pháp) mà mình đưa ra.

- Tới buổi học sau, người học mang các giải pháp, sản phẩm của mình tới lớp để chia sẻ với người khác. Như vậy, tài liệu trong lớp học là do chính người học kiến tạo.

- Người học tiến hành đánh giá quá trình học của mình. Quá trình tự đánh giá cũng chính là một đặc điểm của đường hướng tham gia trực tiếp này.

2.2. Bồi dưỡng giáo viên và công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam

Bowers (1987) phân chia quá trình bồi dưỡng giáo viên thành 03 cấp khác nhau: đào tạo giáo sinh (pre-service teacher), đào tạo bồi dưỡng giáo viên (in-service teacher) và đào tạo bậc cao (advanced training). Theo đó, đào tạo bồi dưỡng giáo viên được định nghĩa là quá trình nâng cao không chỉ năng lực thực hành tiếng mà còn cả kiến thức ngôn ngữ và năng lực sư phạm.

Trên thế giới, việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh thực sự phát triển từ những năm 1960. Trong những năm đầu, Freeman và Johnson (1998) chỉ ra rằng đào tạo bồi dưỡng giáo viên chủ yếu quan tâm tới việc làm sao để giáo viên ghi nhớ được những hành vi, quy trình “chuẩn” để áp dụng trong lớp học của mình. Tuy nhiên, cũng theo hai tác giả, trong những thập niên gần đây, xu hướng mới trong đào tạo giáo viên lại hướng tới tìm hiểu về khả năng tri nhận, tiền trải nghiệm, giá trị và niềm tin của người giáo viên trong quá trình đào tạo và bồi dưỡng họ. Tương tự, Burns và Richards (2009) cũng chỉ ra rằng “đào tạo giáo viên” (teacher training) và “phát triển giáo viên” (teacher development) là hai quá trình thường được coi là đối lập nhau, theo đó, đào tạo giáo viên chú trọng vào thực hành (nghịệp vụ), còn phát triển giáo viên thì tập trung vào lý thuyết (bằng cấp). Tuy nhiên, ngày nay, sự đối lập đó đang dần bị thay thế bởi khái niệm “học tập bồi dưỡng” (teacher learning), ở đó việc bồi dưỡng chuyên môn là quá trình xã hội mà người dạy được tham gia vào cộng đồng học tập và chuyên môn một cách thường xuyên. Quá trình phát triển chuyên môn ở đây không còn được hiểu là cách truyền đạt thụ động và

một chiều và có tính cá thể, hợp tác, giải quyết vấn đề trực tiếp trong lớp học của họ.

Từ đó, Johnston (2009) đã đề xuất những phương thức bồi dưỡng giáo viên có khả năng đáp ứng được yêu cầu này, như thông qua các nghiên cứu tìm giải pháp (còn gọi là nghiên cứu hành động - action research), tự thuật (narrative enquiry), khám phá (exploratory practice), và các thủ thuật khác như nhật ký giảng dạy, dạy theo nhóm, dự giờ lớp học, phỏng vấn, cộng đồng viết bài xuất bản ...

Tại Việt Nam, Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016) đã thống kê cả nước có 69.691 giáo viên tiếng Anh phổ thông các cấp, với nhiều hoạt động bồi dưỡng giáo viên đa dạng. Riêng từ năm học 2011-2015, toàn quốc đã có trên 46.000 lượt giáo viên giảng viên tiếng Anh được bồi dưỡng trong nước và 2.200 lượt bồi dưỡng ở nước ngoài. Nội dung tập trung vào phát triển năng lực thực hành tiếng Anh, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, ứng dụng công nghệ thông tin, nghiên cứu hành động và việc xây dựng các mô hình khác như xây dựng cộng đồng học tiếng Anh, quản lý dạy học v.v. Tuy nhiên, chất lượng của những khóa bồi dưỡng này còn khá nhiều hạn chế, cụ thể là:

- Công tác phân tích và đánh giá nhu cầu và năng lực giáo viên chưa tốt, chưa chỉ ra những năng lực còn thiếu, còn yếu của giáo viên và chưa có kế hoạch bồi dưỡng dựa trên nguyện vọng của giáo viên. Việc lập kế hoạch bồi dưỡng còn chưa có lộ trình dài hạn, chưa phân hóa theo nhu cầu cụ thể của giáo viên.

- Chương trình, tài liệu bồi dưỡng còn chưa phù hợp với trình độ và nhu cầu của giáo viên; quá trình thẩm định thiếu chặt chẽ, bài bản; chưa khai thác phát triển khả năng tự học, kỹ năng khai thác, cập nhật và chia sẻ thông tin trong việc giảng dạy ngoại ngữ; tình huống và phương pháp sư phạm chưa phù hợp với thực tế Việt Nam.

- Hình thức bồi dưỡng chủ yếu là tập trung dài hạn, đôi khi tiến hành trong năm học nên gây xáo trộn tới công tác giảng dạy của giáo viên; việc xây dựng các tài liệu bồi dưỡng trực

tuyên và kết hợp còn chưa được như mong muốn, còn hạn chế về cả số lượng (chưa đa dạng phong phú) và chất lượng (thiếu đi tính tương tác, phản hồi hai chiều giữa học viên và giáo viên, và giữa học viên với nhau).

- Đội ngũ giảng viên và báo cáo viên chưa đồng đều về chất lượng, thiên về kiến thức lý thuyết, hàn lâm, thiếu kiến thức chuyên sâu về chương trình giáo dục và các tổ chức dạy học ở trường phổ thông, chưa nắm được điểm mạnh và yếu của giáo viên phổ thông.

- Việc đánh giá giám sát quản lý chất lượng bồi dưỡng chưa kịp thời, chủ động dẫn tới thiếu khách quan, công bằng, khoa học; thiếu công cụ hỗ trợ công tác quản lý giám sát chất lượng bồi dưỡng trước, trong và sau bồi dưỡng.

- Việc quản lý công tác bồi dưỡng còn thiếu kế hoạch nên còn dồn dập vào một số thời điểm trong năm, không đảm bảo chất lượng; thủ tục cấp kinh phí bồi dưỡng còn phiền hà; thiếu cơ sở thiết bị để tạo điều kiện cập nhật cho giáo viên; giáo viên bị quá tải trong việc đảm nhận công tác dạy và bồi dưỡng.

- Ý thức tự học, tự bồi dưỡng của nhiều giáo viên chưa cao, chưa tận dụng được tài nguyên, cơ sở dữ liệu, học liệu, chưa có thái độ nghiêm túc trong việc tự bồi dưỡng.

(Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục, 2016)

Đề án NNQG 2020 (2016) cũng chỉ ra những tồn tại tương tự về chương trình còn nặng về lý thuyết và xa rời thực tế giảng dạy; chất lượng của đội ngũ giảng viên bồi dưỡng; thời gian bồi dưỡng dồn dập, căng thẳng và còn thiếu đi công tác bồi dưỡng học tập tại nước ngoài. Vụ Giáo dục Trung học (2016) nhận thấy cũng còn thiếu đi sự triển khai và hỗ trợ sau bồi dưỡng, khả năng áp dụng thực tế của các khóa bồi dưỡng còn thấp.

Từ đó, Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016) đề xuất chương trình bồi dưỡng giáo viên (BDGV) mới cần phù hợp với nhu cầu và trình độ và giáo viên, giảm tải các nội dung lý thuyết, tập trung vào kỹ năng thực hành giảng dạy với các tình huống cụ thể

trong lớp học; cung cấp cho giáo viên nhiều giải pháp và phương pháp khác nhau để thực hiện chương trình và sách giáo khoa tiếng Anh phổ thông mới; xây dựng được nguồn tài liệu, học liệu bồi dưỡng trực tuyến để phát huy tinh thần tự học, tự bồi dưỡng của giáo viên. Lê Văn Canh (2016) cũng chỉ ra rằng chương trình bồi dưỡng phương pháp giảng dạy cần giảm thiểu các nội dung lý thuyết chung chung, mà cần tập trung nhiều hơn vào các kỹ năng thực hành giảng dạy trên lớp. Giáo viên cần được giảng viên quan sát và góp ý ngay trên lớp học, giúp họ có thể thử nghiệm nhiều phương pháp dạy học khác nhau để tìm ra phương pháp phù hợp nhất.

2.3. Đường hướng tham gia trực tiếp trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam

Nghiên cứu này bàn tới một mô hình còn khá mới mẻ, và có tính thử nghiệm ở Việt Nam: đó là mô hình tham gia trực tiếp (participatory approach). Tuy mô hình này chưa áp dụng rộng rãi hay nghiên cứu cụ thể trong công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam nhưng từ những phân tích về đặc điểm của đường hướng tham gia trực tiếp, cũng như việc chỉ ra những vấn đề đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tại Việt Nam nói trên, bài báo có thể đặt ra những giả thuyết về ưu điểm của đường hướng này với công tác bồi dưỡng giáo viên như sau:

Thứ nhất, đường hướng này có thể giúp gắn liền nội dung bồi dưỡng, tập huấn với nhu cầu và năng lực của người tham gia. Khác với những mô hình đào tạo thường bắt nguồn từ những gì chuyên gia biết hay muốn chia sẻ, nội dung chương trình theo đường hướng này có thể sẽ bám sát hơn với nhu cầu và giải quyết những vấn đề thực tiễn trong lớp học của người tham gia.

Thứ hai, chương trình, tài liệu bồi dưỡng được xây dựng dựa trên những vấn đề mà người học đưa ra, do đó có tính phù hợp cao với thực tế Việt Nam. Bên cạnh một số học liệu mà chuyên gia chuẩn bị, học liệu chính của chương trình chính là những vấn đề và bàn thảo, chia sẻ kinh nghiệm tìm giải pháp...

của người tham gia. Những vấn đề họ nêu ra sẽ trở thành bài tập, hoạt động trong lớp học, và những kinh nghiệm mà họ chia sẻ trở thành tài liệu tham khảo với những người tham gia khác, bên cạnh những tài liệu và văn bản chính thống mà các chuyên gia chuẩn bị.

Thứ ba, hình thức bồi dưỡng theo đường hướng này có tính tương tác cao, giúp khuyến khích người tham gia thảo luận tìm giải pháp trên lớp bồi dưỡng, áp dụng vào thực tế lớp học của riêng mình, và báo cáo, phản hồi lại về tính hiệu quả của những giải pháp đó.

Thứ tư, chuyên gia ở đây không nhất thiết phải là người biết nhiều hơn và giải quyết vấn đề tốt hơn người học, mà là người điều phối, và thậm chí là người học hỏi từ những người tham gia. Điều này giúp khắc phục nhược điểm về tính hàn lâm, xa rời thực tế của đội ngũ chuyên gia hiện nay.

Thứ năm, đường hướng này cũng khuyến khích được ý thức tự học, tự bồi dưỡng của người tham gia do họ được chia sẻ, hợp tác tìm phương thức giải quyết vấn đề, áp dụng vào thực tế và từ đó phản hồi lại tính hiệu quả để tiếp tục rút ra kinh nghiệm giảng dạy. Như vậy, người tham gia được khuyến khích phát huy tính chủ động tối đa trong và ngoài lớp bồi dưỡng.

Tuy nhiên, những ưu điểm trên mới chỉ là những giả thuyết dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn nói trên. Liệu những ưu điểm trên có cùng được nhìn nhận và chia sẻ bởi những người trải nghiệm đường hướng này, và những vấn đề có thể phát sinh trong quá trình triển khai là gì, là hai câu hỏi chính mà bài báo này muốn tìm hiểu thông qua nghiên cứu được trình bày dưới đây.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng mô hình nghiên cứu trường hợp điển hình (case study) nhằm khai thác dữ liệu có chiều sâu để trả lời các câu hỏi nghiên cứu đã nêu (Yin, 1993, 1994). Trường hợp điển hình được chọn là một dự án của Liên minh Châu Âu được tiến hành tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) nhằm phát triển năng lực giảng dạy tiếng Anh nghề nghiệp cho giảng viên tại các trường đại học theo đường hướng giao tiếp (communicative approach). Tham gia vào chương trình gồm 13 trường thuộc 6 nước ở châu Âu và châu Á. Tại Trường ĐHN-ĐHQGHN, chương trình trên được triển khai theo đường hướng tham gia trực tiếp nói trên. Chương trình được chia thành 05 mô-đun, mỗi mô-đun liên quan tới một vấn đề được nhiều người quan tâm liên quan tới mục đích chung của dự án.

Tham gia vào mô-đun là 14 giảng viên tại các khoa trong và ngoài trường. Họ đang giảng dạy các khóa học khác nhau, với những đối tượng học viên khác nhau và chương trình giảng dạy cũng khác nhau. Các giáo viên đăng ký khóa học vì họ đều đang gặp khó khăn trong việc giảng dạy tiếng Anh trong chương trình và lớp học của mình. Họ đều mong muốn có thể thay đổi được phương pháp giảng dạy cho phù hợp hơn với chương trình và đối tượng mà mình đang giảng dạy. Thông tin về những người tham gia chương trình được tóm tắt trong Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Tóm tắt thông tin người tham gia chương trình

STT	Người tham gia (bí danh)	Chương trình & đối tượng giảng dạy
1	Hồng Bích	Tiếng Anh tổng quát (English for general purposes) cho đối tượng sinh viên không chuyên
2	Phương Huyền	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
3	Dương Linh	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
4	Phạm Hương	Tiếng Anh chuyên ngành du lịch cho đối tượng sinh viên ngành du lịch

STT	Người tham gia (bí danh)	Chương trình & đối tượng giảng dạy
5	Quốc Phong	Tiếng Anh chuyên ngành du lịch cho đối tượng sinh viên ngành du lịch
6	Hoàng Hồng	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng học sinh THPT
7	Huy Thông	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
8	Thùy Linh	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
9	Thanh An	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
10	Minh Hoàng	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
11	Hoàng Hạnh	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
12	Minh Duyên	Tiếng Anh tổng quát cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
13	Thanh Thanh	Tiếng Anh kinh tế-tài chính cho đối tượng sinh viên chuyên Anh
14	Minh Trâm	Tiếng Anh du lịch cho sinh viên chuyên ngành du lịch

Cụ thể, các công cụ và các bước tiến hành mỗi mô-đun và thu thập dữ liệu được trình bày trong Bảng 2 như sau:

Bảng 2. Quy trình tiến hành các mô-đun và thu thập dữ liệu

Quy trình tiến hành	Ví dụ minh họa (Mô-đun 1)
1. Chuyên gia (trainer) mở đầu mỗi mô-đun bằng cách đặt câu hỏi thảo luận để tìm ra những vấn đề liên quan trực tiếp tới mối quan tâm của người tham gia khi tham gia chương trình bồi dưỡng. Chuyên gia lắng nghe và ghi chép lại những vấn đề mà người tham gia quan tâm.	Trong mô-đun 1, chuyên gia hỏi người tham gia về những vấn đề họ đang gặp phải trong quá trình giảng dạy tiếng Anh tại cơ sở đào tạo và chương trình của mình. Người tham gia đã nêu lên nhiều vấn đề liên quan tới khóa học như: phương pháp giảng dạy, năng lực giao tiếp của sinh viên, tính liên hệ của chương trình với thực tiễn công việc của sinh viên ... còn hạn chế. Chuyên gia ghi chép lại để xác định những nội dung khóa bồi dưỡng sẽ tập trung khai thác.
2. Chuyên gia đề cập lại những vấn đề được nêu lên bởi người học trong các cuộc thảo luận trong buổi trước và tập trung vào một/một số vấn đề trong mô-đun đang được tiến hành.	Do đây là mô-đun đầu tiên, chuyên gia nhắc lại các nội dung được ghi trong phiếu điều tra trước khóa học của người tham gia và xác định nội dung “Làm thế nào để nâng cao năng lực giao tiếp của người học trong các lớp học tiếng Anh?” – nội dung được nhắc đến rất nhiều trong phiếu điều tra trước khóa học – làm nội dung trọng tâm của mô-đun đầu tiên.
3. Chuyên gia đưa ra các câu hỏi gợi mở, các bài tập nhóm, các hoạt động nhóm... để bàn về giải pháp của vấn đề được nêu. Người tham gia thảo luận, tiến hành hoạt động... trong nhóm để bàn giải pháp. Trong quá trình này, chuyên gia không tham gia nêu ý kiến mà chỉ dẫn dắt cuộc thảo luận bằng cách đặt ra các câu hỏi gợi mở hay hướng dẫn các hoạt động	Chuyên gia đưa ra các câu hỏi gợi mở như: “Anh chị đã thực hiện những giải pháp nào trong lớp học tiếng Anh của mình nhằm nâng cao năng lực giao tiếp của người học?”, “Anh/chị đánh giá tính hiệu quả của giải pháp đó đến đâu?” “Nếu áp dụng vào hoàn cảnh khác, liệu có hiệu quả không?”, “Tại sao có/không, và anh chị sẽ làm điều gì khác?” ..., đồng thời đưa ra các hoạt động như trò chơi, xem video lớp học... để dẫn dắt cuộc thảo luận.

4. Dựa trên câu trả lời của người tham gia, mỗi học viên tự điều chỉnh phương án, giải pháp ban đầu của mình (nếu muốn)	Người tham gia lắng nghe, ghi chép và điều chỉnh các phương án mình đã đưa ra dựa trên câu trả lời của người khác cho những câu hỏi trên (nếu có)
5. Sau mỗi buổi học và cuối buổi học, người tham gia được yêu cầu báo cáo về tính hiệu quả của những giải pháp đó sau khi áp dụng vào thực tế, từ đó đưa ra kết luận	Người tham gia được yêu cầu tham gia một cuộc phỏng vấn ngắn (10-15 phút) với chuyên gia để nêu lên tính hiệu quả của những hoạt động trên sau khi chúng được áp dụng vào hoàn cảnh thực tế của mình. Đồng thời, bài phỏng vấn cũng yêu cầu người tham gia đánh giá khóa học theo đường hướng tham gia trực tiếp này theo hướng bán cấu trúc (semi-structured) với những câu hỏi chính như: “Anh chị đã từng tham gia các khóa bồi dưỡng tương tự hay chưa?”, “Anh chị thấy cách bồi dưỡng hiện tại có điểm mạnh/điểm yếu gì so với những cách thức bồi dưỡng mà anh chị đã từng tham dự?”, “Có điều gì khóa học có thể làm tốt hơn để đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng của anh chị?”, “Anh chị nghĩ nên tiến hành những giải pháp đó như thế nào?” ...

Dữ liệu nghiên cứu sau đó được phân tích theo các chủ đề, sử dụng mô hình của Boyatzis (1998). Các chủ đề ở đây được phát triển trước và trong quá trình phân tích dữ liệu nhằm liên kết dữ liệu định tính thu thập được với các câu hỏi nghiên cứu và cơ sở lý luận-thực tiễn đã rút ra ở trên, đồng thời tìm ra những chủ đề mới, đặc biệt liên quan tới tính hiệu quả và hạn chế của đường hướng tham gia trực tiếp. Quá trình phân tích nói trên đã đưa đến những kết quả nghiên cứu được trình bày dưới đây.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Điểm mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp

4.1.1. Tính thực tiễn

Cũng giống như giả thuyết đặt ra trong phần phân tích cơ sở lý luận và thực tiễn, đường hướng tham gia trực tiếp được đánh giá cao bởi tất cả những người tham gia chương trình và tham gia phỏng vấn bởi tính sát thực của nó. Hai trong số những người tham gia đưa ra những nhận định cụ thể rằng:

Tôi đã tham dự rất nhiều khóa bồi dưỡng nhưng khóa bồi dưỡng này gây ấn tượng cho tôi nhất... Điều mà tôi thích nhất về khóa bồi dưỡng này là khóa học đã từng bước giải quyết những vấn đề mà tôi gặp phải... Khóa bồi dưỡng có tính thực

tiễn cao. Ví dụ như phần trao đổi về việc điều chỉnh tài liệu thực tế vào giảng dạy của tôi đã thay đổi quan điểm của tôi về việc tìm tài liệu cho người học... Tôi thường gặp phải khó khăn là những tài liệu tôi tìm được thường quá khó hay quá dễ đối với người học... Nhưng qua khóa bồi dưỡng tôi đã rút ra được nhiều kỹ thuật để chỉnh lý lại tài liệu hay nhiệm vụ để khiến tài liệu dễ hay khó hơn đối với những đối tượng người học khác nhau. (Dương Linh)

Nhìn chung, so với những lớp bồi dưỡng khác mà tôi đã được tham gia, điểm mạnh của khóa bồi dưỡng này là tính thực tiễn... Khóa bồi dưỡng đã đáp ứng được nhu cầu của tôi để giúp tôi có thể tự tin hơn khi đứng lớp. (Phạm Hương)

Qua những câu trả lời trên, chúng ta có thể thấy tính thực tiễn của khóa bồi dưỡng đã có những tác động tích cực tới kiến thức (“thay đổi quan điểm”), kỹ năng (“rút ra được nhiều kỹ thuật”) và thái độ (“tự tin hơn”) của người giáo viên đứng lớp. Hơn thế nữa, điều này được coi là điểm mạnh nổi trội của hình thức bồi dưỡng này (“so với những lớp bồi dưỡng khác mà tôi được tham gia”, “điều mà tôi thích nhất về khóa bồi dưỡng này”).

Những nhận định này rất đáng được lưu tâm, nhất trong bối cảnh các khóa bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay còn bị coi là xa rời thực tế, thiếu tính ứng dụng trong lớp học. (Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục, 2016; Đề án NNQG 2020, 2016)

4.1.2. Khả năng áp dụng

Nếu như những nhận định nói trên cho thấy ý thức của người tham gia về tính thực tiễn của đường hướng tham gia trực tiếp, thì những nhận định dưới đây lại cho thấy hình thức này còn khuyến khích được họ áp dụng những ý tưởng trên lớp bồi dưỡng vào thực tiễn công việc hàng ngày của mình:

Những lớp bồi dưỡng như thế này giúp tôi áp dụng được những gì mình học được vào trong bối cảnh giảng dạy thực tế của mình. Tất cả các hoạt động trên lớp có tính liên kết cao để giúp chúng tôi đạt được một sản phẩm nào đó vào cuối buổi học. Cuối mỗi buổi, chúng tôi không chỉ nhận ra mình đã học được thêm những gì, mà còn có thể áp dụng chính những thứ đó vào trong công việc giảng dạy của mình. (Minh Hoàng)

Khóa bồi dưỡng không chỉ phân ánh được nhu cầu của cá nhân tôi mà còn cả những nhu cầu trong công tác giảng dạy của tôi. Cụ thể là trước khóa bồi dưỡng này tôi đã được giao nhiệm vụ thiết kế các khóa học và giảng dạy cho sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ học và kinh tế... Sau khi tham dự khóa bồi dưỡng này, tôi đã có cơ hội được... soi chiếu những điểm mạnh và hạn chế trong công tác giảng dạy của bản thân. Ví dụ như gần đây tôi phải thiết kế lại khóa học tiếng Anh kinh tế, và những lý thuyết mà tôi đã nắm bắt được trong khóa học đã giúp tôi định hướng được một cách rõ ràng hướng đi của mình. Ví dụ như tôi đã biết cách áp dụng nguyên tắc lựa chọn tài liệu thực tế trong việc lựa chọn các tài liệu về kinh tế hay thiết

kế nhiệm vụ phù hợp cho người học ... giúp cho người học có thể làm quen với điều kiện làm việc trong thực tế. Có thể nói rằng khóa bồi dưỡng này rất phù hợp với những gì tôi mong muốn. (Thanh An)

Tôi tin rằng điểm nổi trội của khóa bồi dưỡng này là tính ứng dụng. Tôi thực sự có thể áp dụng ngay những điều đã học được trong lớp bồi dưỡng vào lớp học của mình ngay lập tức. Đây là điều mà tôi thích nhất. Ví dụ như sau khi học về những ngôn ngữ sử dụng trong khóa bồi dưỡng để khuyến khích người học giao tiếp trong lớp, tôi đã thử áp dụng trong việc tổ chức một số hoạt động trong lớp và đã nhận được rất nhiều phản hồi tích cực từ học sinh của mình. Do đó, phải nói những khóa bồi dưỡng như thế này thực sự rất thực tế. (Quốc Phong)

Thực tế mà nói thì hiện giờ, tôi không dạy tiếng Anh chuyên ngành... ở trường tôi chỉ mới dạy tiếng Anh tổng quát mà thôi... nên tôi chưa có cơ hội được áp dụng những kinh nghiệm hay về giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành được chia sẻ trong khóa bồi dưỡng... Tuy nhiên, tôi cũng đã áp dụng được một số khía cạnh nhất định... Ví dụ như tôi có thể áp dụng những nguyên tắc về giảng dạy tiếng Anh theo đường hướng giao tiếp vào giảng dạy... Trước kia, tôi thường chỉ chú trọng vào độ chính xác, nên tôi thường ngắt lời sinh viên khi các em mắc lỗi... Giờ thì tôi đã biết cách chú trọng phát triển độ trôi chảy trong giao tiếp... tức là tôi vẫn sẽ chữa lỗi nhưng sẽ để đến cuối giờ... như vậy sẽ giúp cho sinh viên tự tin hơn trong giao tiếp, có thể nói lên suy nghĩ của mình mà không quá bận tâm về việc mắc lỗi, hay do bị giáo viên ngắt lời. (Hồng Bích)

Tôi tin rằng những gì tôi học được từ khóa bồi dưỡng đang và sẽ giúp tôi rất nhiều trong công việc của mình. Nhờ có khóa bồi dưỡng, tôi đã có thể áp dụng một cách hiệu quả hơn đường hướng giao tiếp trong các buổi lên lớp của mình. Ví dụ, tôi đã áp dụng hoạt động nhập vai để dạy sinh viên cách gọi và nhận các cuộc gọi điện thoại. Tôi cũng đã luyện tập cách sử dụng những tài liệu thức tế và thiết kế chúng phù hợp với các tiết học tiếng Anh kinh tế của mình một cách hiệu quả. (Minh Duyên)

Như vậy là với những người tham gia nói trên, đường hướng tham gia trực tiếp đã khuyến khích họ tiến hành những hành động và biện pháp sư phạm nhằm cải thiện tình hình hiện tại trong lớp học và hoàn cảnh cụ thể của mình. Sự áp dụng này có thể là trực tiếp theo hướng “dịch chuyển” (transfer) các ý tưởng, hoạt động... từ lớp bồi dưỡng sang lớp học cụ thể (trong trường hợp của Minh Hoàng, Quốc Phong, Minh Duyên và Thanh An nói trên), và cũng có thể là theo hướng gián tiếp, đòi hỏi người tham gia phải phân tích, đối chiếu, tìm ra điểm phù hợp và không phù hợp để vận dụng một cách sáng tạo (create) trong trường hợp cụ thể của mình (như trường hợp của Hồng Bích nói trên). Điều này không chỉ thể hiện những mức thể hiện kỹ năng khác nhau, mà còn cho thấy rằng người tham gia không phải chỉ vận dụng một cách máy móc, mà luôn có sự đối chiếu, so sánh để giải quyết vấn đề trong hoàn cảnh đặc thù của mình. Do đó, nếu được kết hợp với sự chủ động tích cực (agency) của người tham gia, đường hướng tham gia trực tiếp này không chỉ khuyến khích khả năng ứng dụng, mà còn cả sự ứng dụng có sáng tạo của người được bồi dưỡng nữa.

4.1.3. Tính tương tác, tập thể

Như đã được mô tả trong Bảng 2, một buổi bồi dưỡng theo đường hướng tham gia trực tiếp vận dụng rất nhiều hoạt động và cách thức tổ chức lớp học, trong đó hình thức tương tác và làm việc theo nhóm đóng vai trò chủ đạo. Tuy nhiên hiệu quả của cách thức tổ

chức này đến đâu tùy thuộc vào cảm nhận của người tham gia khóa bồi dưỡng:

Trước khóa bồi dưỡng này, tôi đã có dịp làm việc với nhiều chuyên gia... tuy nhiên tôi nhận thấy rằng rất nhiều trong số họ có xu hướng chỉ truyền thụ kiến thức một chiều và phụ thuộc vào những tài liệu bồi dưỡng sẵn có và khá cũ hơn là những tài liệu tiếng Anh chuyên ngành hay xu hướng giảng dạy hiện đại như khóa bồi dưỡng này. (Minh Trâm)

Tuy nhiên khi được trao đổi với các thầy cô thì em cảm thấy mình hiểu ra được rất nhiều điều, hiểu những vấn đề một cách rõ ràng hơn và biết cách ứng dụng vào những tình huống khác nhau. (Thùy Linh)

Chúng tôi phải thực hiện một số nhiệm vụ trong nhóm, ví dụ như chúng tôi phải hệ thống lại những kiến thức mà mình đã học được và tìm kiếm thêm thông tin nếu cần trước buổi bồi dưỡng. (Phương Huyền)

Việc áp dụng các hoạt động nhóm là phù hợp... vì nó khuyến khích được tất cả các thành viên đều cùng nhau tìm hiểu thông tin và cùng đóng góp vào hoạt động chung của cả nhóm. (Dương Linh)

Học kỳ này, tôi phải phụ trách một môn học có tên là phương pháp giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên năm thứ tư. Nhờ có khóa bồi dưỡng này, tôi có cơ hội được gặp những giảng viên ở các trường đại học khác nhau, được lắng nghe họ chia sẻ về việc dạy và học tiếng Anh chuyên ngành ở nhiều ngành khác nhau. Điều này thực sự rất bổ ích cho tôi. (Phạm Hương)

Đối với em là một người học chuyên

ngành về sư phạm thì những kiến thức em được cung cấp trong khóa học, có những phần là em đã học rồi, tuy nhiên khi mà được học ở đây, khi mà được tham gia workshop này thì kiến thức của mình được sâu hơn và được trao đổi với các cô mà đã thực tế làm việc dựa trên những kiến thức đó thì những hiểu biết của em cũng được cụ thể và được kiểm chứng thông qua những cái trao đổi với các cô. (Huy Thông)

Các nhiệm vụ trong khóa bồi dưỡng đều được thiết kế theo hướng khuyến khích sự tương tác trong lớp nên chúng tôi có rất nhiều hoạt động đôi, hoạt động nhóm để tương tác, thảo luận với nhau trước khi tự tổng hợp lấy phương án của bản thân mình. Chúng tôi thậm chí còn tương tác trên mạng với nhau qua email để có thể cùng hoàn thành nhiệm vụ. Có thể thấy tính tương tác của khóa bồi dưỡng là rất cao. (Hoàng Hạnh)

Không chỉ khẳng định rằng khóa bồi dưỡng có tính tương tác cao thông qua các hoạt động và cách thức tổ chức, những nhận định của người tham gia nói trên còn nêu lên một số điểm đáng chú ý như sau.

Thứ nhất, sự tương tác trên lớp bồi dưỡng diễn ra giữa chuyên gia và người tham gia, cũng như giữa những người tham gia với nhau. Trong đó, sự tương tác đồng đẳng (giữa những người tham gia) là trực tiếp và đóng vai trò chủ đạo, còn sự tương tác giữa chuyên gia và người tham gia tuy không được đề cập trực tiếp trong những nhận định nói trên, nhưng lại không kém phần quan trọng. Sự tương tác này có thể là trực tiếp, mà cũng có thể là gián tiếp thông qua cách thức chuyên gia tổ chức hoạt động trong và ngoài lớp, hay cách họ khuyến khích sự tương tác trong lớp học... Có thể thấy chuyên gia bồi dưỡng không trực tiếp can thiệp vào các hoạt động nhóm, nhưng đóng vai trò quan trọng trong việc gợi mở và tăng cường các tương tác trong khóa bồi dưỡng.

Thứ hai, thông qua các hoạt động tương tác, mối quan hệ giữa những người tham gia được định hình lại theo hướng bình đẳng hơn. Như đã trình bày ở phần cơ sở lý luận, đường hướng tham gia trực tiếp có tính chính trị-xã hội thông qua việc chỉ ra những mối quan hệ bất bình đẳng và chủ trương nâng cao vị thế (empower) những người yếu thế trong xã hội thông qua đối thoại với họ. Trong hoàn cảnh cụ thể ở Việt Nam nói chung và trong lớp bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh nói riêng, có thể thấy rằng mối quan hệ phân tầng giữa chuyên gia và người tham gia, và giữa những người tham gia với nhau (do chênh lệch về tuổi tác, kinh nghiệm...) có thể là những rào cản về mặt văn hóa, xã hội nhất định khiến cho công tác bồi dưỡng thường được diễn ra một chiều, áp đặt và thiếu tính tương tác từ phía người tham gia (Chick, 1996; Le, 2012). Tuy nhiên, thông qua những nhận định nói trên, chúng ta có thể thấy rằng phần nào những rào cản đó đã được gỡ bỏ thông qua đường hướng tham gia trực tiếp, khi khóa bồi dưỡng đã có tính đối thoại nhiều hơn (trái với phương thức “truyền thụ kiến thức một chiều và phụ thuộc vào những tài liệu bồi dưỡng sẵn có”) và giúp người tham gia cảm thấy bình đẳng hơn trong quá trình làm việc nhóm (“tất cả các thành viên đều cùng nhau... cùng đóng góp vào hoạt động chung của cả nhóm”).

Thứ ba, tính tương tác cao của khóa bồi dưỡng đã khuyến khích được người tham gia chủ động vào khóa bồi dưỡng nói chung và công tác bồi dưỡng chuyên môn của mình nói riêng. Như các nhận định nói trên đã chỉ ra, không khí làm việc tương tác trong lớp bồi dưỡng khiến người tham gia sôi nổi tham gia các hoạt động nhóm không chỉ trong, mà còn cả ở ngoài lớp bồi dưỡng; không chỉ trong quá trình bồi dưỡng mà còn trước các buổi bồi dưỡng... Điều này sẽ tiếp tục được làm rõ trong những phân tích dưới đây.

4.1.4. Tính tự chủ học tập

Nhằm làm rõ hơn tính chủ động trong học tập đã được khuyến khích và phát huy theo đường hướng tham gia trực tiếp như thế nào,

một số người tham gia đã giải thích thêm như sau:

Khóa bồi dưỡng đã khuyến khích tôi tự học, vì sau mỗi buổi bồi dưỡng chúng tôi có những nhiệm vụ nhóm mà tôi cần phải hoàn thành. Do đó tôi đã phải tích cực đọc các tư liệu và hợp tác với những thầy cô khác để hoàn thành các nhiệm vụ phù hợp với hoàn cảnh giảng dạy của mình. (Hoàng Hồng)

Về khả năng tự học thì ... do nội dung bồi dưỡng gắn liền với cái nhu cầu thực tiễn của người học, nên học viên như em khá là hứng thú. Ví dụ như khi em thiết kế cái syllabus cho cái khóa học về du lịch thì em đã dựa trên những kiến thức mà mình đã có được với kinh nghiệm liên quan đến du lịch của mình, và có tham khảo em trai em cũng là hướng dẫn viên du lịch và làm về ngành du lịch, cũng đã từng học về du lịch. Việc đây rất thúc đẩy việc em tự học. (Thùy Linh)

Về khả năng tự học thì khóa bồi dưỡng có một số nhiệm vụ yêu cầu người tham gia cùng hợp tác với nhau để hoàn thành ngoài lớp. Điều này khuyến khích tôi phải làm việc tích cực để có cái còn chia sẻ bàn luận khi đến lớp, và cũng là để nhận được những lời phản hồi, nhận xét từ phía chuyên gia. Cách tổ chức hoạt động lớp bồi dưỡng như thế này kích thích người tham gia tự học rất tốt. (Minh Hoàng)

Nếu như các hoạt động bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam nói riêng và hoạt động bồi dưỡng giáo viên nói chung thường gặp nhiều hạn chế ở tính tiếp nối và bền vững thì đường hướng này có những tác động nhất định với tính chủ động trong việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng của giáo viên tham gia khóa bồi dưỡng. Điều này có được do tính tương tác cao và các hoạt động nhóm được sử dụng thường xuyên như đã phân tích ở trên, cũng

như tính thực tiễn cao của khóa học đã khiến người học có thêm động lực tự tìm tòi để cải thiện chính hoàn cảnh và công việc hàng ngày của mình.

4.2. Hạn chế và đề xuất giải pháp

4.2.1. Tăng cường thực hành và nâng cao tính sát thực

Mặc dù khóa bồi dưỡng được đánh giá cao về tính sát thực, một số người tham gia vẫn nêu lên mong muốn khóa bồi dưỡng cần tăng cường hơn nữa yếu tố này:

Tôi mong muốn có được nhiều hoạt động luyện tập trên chính lớp học thực tế theo cá nhân hay theo nhóm... Sau khi được bồi dưỡng trên lớp, tôi mong có những buổi quan sát trên lớp học thực tế để có thể bao quát được nhiều hơn những khó khăn mỗi giáo viên có thể gặp phải trong cuộc sống giảng dạy hàng ngày. (Dương Linh)

Tôi hi vọng rằng trong khóa học sẽ có nhiều cơ hội để chúng tôi được dạy trên lớp của mình, và được quan sát và đưa ra góp ý trực tiếp bởi các chuyên gia cũng như những người tham gia khác. (Minh Duyên)

Tôi mong muốn khóa bồi dưỡng sẽ kéo dài hơn để có nhiều thời gian hơn để luyện tập và có lẽ là đủ thời gian để thiết kế một khóa học (mẫu) hoàn chỉnh (khi khóa học kết thúc). (Quốc Phong)

Với chỉ khoảng 1 buổi bồi dưỡng một tháng và 2 tiếng một buổi, thời gian bồi dưỡng khá là hạn chế. Nếu có thêm thời gian thì chúng tôi sẽ có nhiều thời gian để luyện tập hơn. (Phạm Hương)

Tuy nhiên, khi mà thiết kế khóa học, thiết kế syllabus đó thì có vẻ như mình tham vọng hơi nhiều, nên khóa học giống như là một

cái khóa học lớn mà mình cần tách nhỏ ra thành nhiều khóa học nhỏ. Ví dụ như em có trao đổi với các anh chị bên trường du lịch thì một khóa học về du lịch mình đã include vào quá nhiều những cái topic lớn. Ví dụ như riêng về ngôn ngữ khách sạn chẳng hạn cũng có thể thành 1 khóa học. Thế có lẽ khóa học mà mình thiết kế ra nó hơi tham vọng. (Thùy Linh)

Có thể thấy qua những góp ý nói trên thì các hoạt động thực hành cần được tăng cường về cả số lượng và chất lượng. Một mặt, nhiều người tham gia mong muốn có được nhiều thời gian hơn để thực hành trên lớp. Mặt khác, các hoạt động thực hành cũng cần có sự cải thiện về chất, để chúng gần gũi hơn với lớp học thực tế (để không quá “tham vọng” và “trực tiếp hơn” liên quan tới nhu cầu của người học). Các biện pháp như tăng cường các hoạt động quan sát lớp học, tăng cường thời gian của khóa bồi dưỡng cũng như tính khả thi của các hoạt động và giải pháp được bàn luận trong lớp ... đã được đề cập tới với điểm chung là tăng cường tính thực tế của các hoạt động trên lớp bồi dưỡng.

4.2.2. Tăng cường các tương tác trên lớp bồi dưỡng

Bên cạnh đó, nhóm vấn đề và giải pháp thứ hai được nêu lên bởi nhiều người tham gia bồi dưỡng là đẩy mạnh thời gian tương tác trong lớp bồi dưỡng:

Tuy nhiên, tôi nghĩ rằng khóa học hơi ngắn, và đôi khi tôi chưa kịp tương tác nhiều với bạn bè của mình để thảo luận thêm. (Phạm Hương)

Tôi hi vọng rằng khóa học sẽ dài hơn để có thể thu hút thêm nhiều người hơn từ những chuyên ngành khác nhau, để chúng tôi có thể chia sẻ và trao đổi được nhiều ý kiến hơn từ nhiều ngữ cảnh đa dạng hơn. (Minh Duyên)

Tôi mong muốn sẽ có thêm người tham gia từ những cơ sở đào tạo khác, từ những chuyên ngành khác nhau để chúng tôi có thể học hỏi lẫn nhau. (Dương Linh)

Mặc dù tính tương tác đã được người tham gia nhấn mạnh là một điểm mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp, họ vẫn mong muốn việc cải thiện sự tương tác này về cả số lượng và chất lượng. Về số lượng, thời gian cần được tăng cường trong các buổi bồi dưỡng và giữa các buổi bồi dưỡng để người tham gia có nhiều cơ hội hơn để có những tương tác với những thành viên khác trong nhóm. Về chất lượng, người tham gia cũng mong muốn có nhiều hơn những thành viên tới từ nhiều cơ sở đào tạo và chuyên ngành khác nhau để tăng cường tính đa chiều cho các thảo luận, trao đổi trong nhóm. Những nhận định trên đã mở ra những hướng cụ thể để cải thiện hiệu quả của đường hướng tham gia trực tiếp trong các lớp bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh trong tương lai.

5. Kết luận

Như vậy, việc áp dụng đường hướng tham gia trực tiếp vào công tác bồi dưỡng giáo viên có thể mang lại những điểm mạnh như tăng cường được tính thực tiễn, tính ứng dụng, sự tương tác và tính tự chủ học tập của người tham gia bồi dưỡng. Điều này có ý nghĩa hết sức quan trọng đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh hiện nay, vì những ưu điểm nói trên có thể tập trung giải quyết được những hạn chế lớn nhất của công tác này tại Việt Nam hiện nay như cơ sở lý luận và thực tiễn đã chỉ ra. Tuy nhiên, mặc dù đường hướng tham gia trực tiếp có tiệm cận hơn về tính sát thực và áp dụng thực tiễn như đã chỉ ra ở trên, hình thức bồi dưỡng này cũng gặp những hạn chế nhất định vì còn chủ yếu bó hẹp trong bối cảnh lớp học. Những nguyện vọng của người tham gia cho thấy họ luôn mong muốn tăng cường thêm tính sát thực của những nội dung được bồi dưỡng, tạo nên cầu nối giữa lớp học và môi trường làm việc thực tế của họ, cũng như tăng cường sự tương tác về cả mặt chất và lượng trong lớp bồi dưỡng. Điều này cho thấy

không có một đường hướng, phương pháp nào là hoàn hảo trong việc giải quyết các vấn đề đặt ra hiện nay đối với công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam.

Do đó, việc áp dụng đường hướng tham gia trực tiếp là hữu ích, nhưng cần phải được phối hợp cùng những đường hướng, phương pháp khác để tăng cường tính hiệu quả và giảm thiểu hạn chế nhất định của nó. Qua nhận định của những người tham gia chương trình, có thể thấy việc bổ sung những phương pháp có tác động tăng cường tính thực hành, sát thực và tính tương tác trong quá trình bồi dưỡng là cần thiết. Một trong số những phương pháp như vậy là học tập thông qua trải nghiệm, một phương pháp nhấn mạnh trải nghiệm thực tế, phản hồi và tự cải tiến kế hoạch giảng dạy (Beard, 2010). Thông qua quá trình này, người tham gia có thể được giảng dạy hay quan sát người khác giảng dạy, từ đó tiến hành phản hồi chéo cho nhau, cũng tự phản hồi để đưa ra những cải tiến cho giảng dạy trong những lần sau. Song song với quá trình trao đổi, chia sẻ những vấn đề cùng quan tâm và tìm giải pháp – vốn là những thế mạnh của đường hướng tham gia trực tiếp, quá trình áp dụng trong thực tế đi đôi với phản hồi như trên có thể là hướng giải pháp phù hợp với công tác bồi dưỡng giáo viên tại Việt Nam hiện nay.

Tài liệu tham khảo

Tiếng Việt

- Lê Văn Canh (2016). Những giải pháp cần thiết để nâng cao chất lượng bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Cục Nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016). Thực trạng và giải pháp trong quản lý, tổ chức bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông hướng tới việc thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (2016). Công tác bồi dưỡng giáo viên dạy môn tiếng Anh phổ thông theo Đề án NNQG 2020. Hội thảo *Đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.
- Lê Thị Huyền Trang, & Trần Thị Tuyết (2015). Đổi mới

kiểm tra đánh giá: Từ thực tế của các lớp bồi dưỡng tiếng Anh cho giáo viên tiểu học. *Nghiên cứu Nước ngoài*, 31(2), 51-60.

Vụ Giáo dục Trung học (2016). Thực trạng bồi dưỡng giáo viên phổ thông cấp Trung học. *Hội thảo đánh giá và đề xuất giải pháp quản lý tổ chức thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh phổ thông Hà Nội*.

Tiếng Anh

- Beard, C. (2010). *The experiential learning toolkit: Blending practice with concept*. London: KoganPage Limited.
- Bowers, R. (1987). Language teacher education: an integrated approach. In R. Bowers (Ed.), *Language teacher education: An integrated program for EFL teacher training* (pp. 3-12). Oxford: Modern English Publications & The British Council.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). Introduction. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chick, J. K. (1996). Safe-talk: Collusion in apartheid education. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 21-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Johnston, B. (2009). Collaborative teacher development. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 241-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Le, V. C. (2012). *Form-focused instruction: Teachers' beliefs and practices: A case study of Vietnamese teachers*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research* (Vol. 34). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (Second ed. Vol. 5). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

THE PARTICIPATORY APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING IN VIETNAM

Vu Hai Ha

*Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages
and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: In the past few years, English language teacher training in Vietnam has witnessed remarkable improvements, but more so in terms of quantity than in terms of quality. Adopting a case study research design, this article reports the feedback of 14 participants in a training workshop series using the participatory approach. The interview data suggests that the use of this approach brought about certain benefits in terms of practicality, application, interactions and learner autonomy, which coincide with major issues confronting English language teacher training in Vietnam. However, the participants also voiced certain concerns and suggested possible solutions, indicating that the use of the participatory approach should be combined with other teaching methods to maximize its effectiveness.

Keywords: English language teacher training in Vietnam, participatory approach, authenticity, learner autonomy