

# BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN VÀ YÊU CẦU QUAN TÂM TỚI KINH NGHIỆM VÀ ĐẶC ĐIỂM MÔI TRƯỜNG GIẢNG DẠY CỦA NGƯỜI ĐƯỢC BỒI DƯỠNG

Trần Thị Tuyết<sup>1</sup>, Lê Thị Huyền Trang<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>*Viện Nghiên cứu Thị trường lao động, Tổng Liên đoàn Lao động Liên bang Đức*

<sup>2</sup>*Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 11 tháng 08 năm 2017

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 09 năm 2017; Chấp nhận đăng ngày 28 tháng 09 năm 2017

**Tóm tắt:** Công tác bồi dưỡng giáo viên (BDGV) thường được coi là một công cụ hữu hiệu trong việc thực thi cải cách giáo dục. Tuy nhiên, để việc bồi dưỡng mang lại hiệu quả mong muốn, các chương trình bồi dưỡng cần được thiết kế khoa học, hợp lý và đáp ứng được nhu cầu của người học. Căn cứ vào kết quả của một khảo sát trên diện rộng với phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, bài viết này đề cập tới mức độ đáp ứng các yêu cầu trên của các chương trình BDGV trong khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020. Kết quả nghiên cứu cho thấy, đa phần giáo viên cho rằng họ không sử dụng được những kiến thức trong các lớp BDGV trong thực tế dạy học tại địa phương. Việc thiếu vắng các tiết học thực hành, chưa quan tâm tới môi trường dạy học cụ thể đồng thời bỏ qua kinh nghiệm giảng dạy của đa phần giáo viên được xem là những nguyên nhân mấu chốt làm giảm hiệu quả của các lớp BDGV. Đây là các vấn đề cần được cân nhắc khi thiết kế các khóa BDGV tiếp theo để việc BDGV thực sự trở thành công cụ hữu hiệu cho quá trình nâng cao năng lực dạy học của giáo viên, tiền đề để thực hiện các mục tiêu mà Đề án Ngoại ngữ Quốc gia đặt ra.

*Từ khóa:* bồi dưỡng giáo viên, Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, tiếng Anh, tiểu học

## 1. Đặt vấn đề

Công tác Bồi dưỡng giáo viên (BDGV) được coi như một công cụ hữu hiệu trong việc thực thi cải cách giáo dục, vì vậy việc Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 (Đề án 2020) coi công tác BDGV như là vấn đề mấu chốt để nâng cao khả năng ngoại ngữ của học sinh, sinh viên là điều dễ hiểu. Nhiều khóa BDGV trong khuôn khổ Đề án đã được tiến hành ở nhiều nơi trên cả nước, với hy vọng nâng cao khả năng ngoại ngữ và cập nhật phương pháp giảng dạy tiên tiến cho giáo viên ngoại ngữ ở các cấp độ khác nhau. Tuy nhiên, chưa có một nghiên cứu chính thống nào tiến hành đánh giá liệu rằng các lớp bồi dưỡng (BD) này có được thiết kế khoa học, hợp lý và đáp ứng được nhu cầu của người học hay không. Đây

chính là lý do mà nghiên cứu này được tiến hành, nhằm mục đích nhìn nhận lại các lớp BDGV qua lăng kính của chính những người trong cuộc, cụ thể, với phạm vi đề cập của bài viết này, là đối tượng giáo viên dạy tiếng Anh ở cấp tiểu học.

Việc đánh giá chương trình thông qua lăng kính của chính các giáo viên được bồi dưỡng là cần thiết bởi họ chính là một trong những yếu tố quan trọng đảm bảo cho sự thành công của các cuộc cải cách giáo dục (Halsdorfer, 2006). Liệu rằng các lớp bồi dưỡng có trang bị cho họ những kiến thức và kỹ năng cần thiết, giúp họ tự tin làm chủ công cuộc đổi mới dạy - học ngoại ngữ ở trường họ dạy hay không - đây chính là một trong những yếu tố tiên quyết cho việc thực hiện mục tiêu mà Đề án 2020 đã đưa ra.

\* Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-936187713

Email: thi-tuyet.tran@iab.de

## 2. BDGV và vai trò của BDGV trong việc thực thi cải cách giáo dục

Có nhiều định nghĩa khác nhau về khái niệm BDGV, nhưng đa số các nhà nghiên cứu đều cho rằng BDGV bao gồm cả hình thức bồi dưỡng chính thống trước và trong quá trình giảng dạy (formal learning opportunities) và hình thức bồi dưỡng phi chính thống (informal learning opportunities) như việc tự học hỏi của giáo viên hay việc tạo mạng lưới (network) với những người khác để học hỏi và nâng cao năng lực và kỹ năng giảng dạy của mình (Baumert & Kunter, 2006; Beale, 2003; Kunter et al., 2007). Khái niệm BDGV được diễn giải theo nhiều cách khác nhau nhưng tựu chung đều được hiểu là quá trình nâng cao năng lực chuyên môn trong lĩnh vực giảng dạy và trang bị cho người thầy những kiến thức và kỹ năng mới, cập nhật - một trong những tiền đề giúp nâng cao chất lượng dạy và học thực tế.

BDGV được coi là một công cụ hữu hiệu trong việc thực thi các cuộc cải cách giáo dục vì giáo viên chính là người hiện thực hóa các chính sách đổi mới ở tầng cơ sở (Yuwono & Harbon, 2010). Nhiệm vụ chính của các đợt BDGV là việc cập nhật kiến thức phương pháp giảng dạy cho giáo viên giúp họ làm quen với những yêu cầu mới của các đợt cải cách. Darling - Hammond, McLaughlin (1995) và Barnett (2002) cho rằng: đa phần các cuộc cải cách giáo dục đều phải trông chờ vào sự thay đổi từ phía giáo viên trong việc tiến hành giảng dạy, định vị lại vị trí của họ trong việc lên lớp, dạy theo cách mới - thông thường là theo cách mà trước giờ họ chưa được trải nghiệm. Bên cạnh sự kỳ vọng, các cuộc cải cách giáo dục cũng mang tới sức ép cho người thầy, buộc họ phải thay đổi để thích ứng với hoàn cảnh (context of teaching) mới: họ phải dạy học theo bộ giáo trình mới hay dạy học dựa trên phương tiện hỗ trợ mới, v.v. Richards và Farrell (2005) cho rằng, tất cả những sự thay đổi (kỳ vọng hay sức ép) đều dẫn tới nhu

cầu của việc BD cần được tiến hành thường xuyên đối với đội ngũ giảng dạy. Chính vì vậy, BDGV được coi là điều kiện cần thiết trong cải cách giáo dục. Đó cũng là lí do khiến việc BD chuyên môn, nâng cao kỹ năng giảng dạy, theo kịp yêu cầu đổi mới trở nên cấp thiết và luôn được coi là một trong những yếu tố quan trọng quyết định mức độ thành công của các cuộc đổi mới trong giảng dạy (Halsdorfer, 2006; Richards & Farrell, 2005). Ha (2013) cho rằng quá trình đổi mới giáo dục gắn liền với khả năng có thể đổi mới của giáo viên. Chính vì vậy, không phải ngẫu nhiên mà hiện nay công tác BDGV lại được nhiều chính phủ quan tâm đến như vậy. Đa phần các nhà làm chính sách đều hiểu rằng, đó chính là một cách hữu hiệu để giúp người thầy thay đổi, trưởng thành và thích nghi với những đòi hỏi của thời kỳ mới (Bui, 2005; Le Ha, 2004).

## 3. Các yếu tố nâng cao hiệu quả của công tác BDGV

### 3.1. Giáo viên phải có cảm giác là người làm chủ các hoạt động BD

Nhiều nhà nghiên cứu nhấn mạnh tác dụng của việc trao quyền cho người được BD trong các khóa BDGV, và ủng hộ quan điểm của Maggioli (2003: 4): “các chương trình bồi dưỡng huy động được giáo viên/học viên (HV) tham gia vào quá trình lập kế hoạch, tổ chức, quản lý và đánh giá các hoạt động BD có nhiều khả năng thành công hơn các khóa BD mà ở đó các nhà quản lý quyết định toàn bộ các hoạt động cho HV”. Clarke và Hollingsworth (2002) cho rằng việc tạo ra được “cảm giác làm chủ” (a sense of ownership) cho giáo viên trong quá trình BD là vô cùng quan trọng, là tiền đề cho các thay đổi bởi “cảm giác làm chủ” sẽ giúp giáo viên tham gia BD có được cảm nhận rằng họ cũng đóng góp vào trong quá trình đổi mới, họ là một phần của quá trình đổi mới, cũng như đổi mới trở thành nhu cầu nội tại của chính họ. Hativa và Goodyear (2001) cũng như Richards và Farrell (2005) đều nhận ra tầm quan trọng

của việc trao quyền cho giáo viên khi họ tham gia các hoạt động BD và cho rằng giáo viên cần được trao cơ hội đóng góp tiếng nói về các mảng nội dung như: học cái gì, học như thế nào và sẽ áp dụng những kiến thức được học, được BD như thế nào (việc này có thể được thực hiện qua quá trình nghiên cứu trước khóa BD, qua phỏng vấn hoặc bảng hỏi).

Tuy nhiên, trên thực tế, khá nhiều chương trình bồi dưỡng không tạo được “cảm giác làm chủ” cho người tham gia BD. Sandholts (2002: 815) khuyến cáo rằng rất nhiều chương trình BDGV xuất phát từ quan điểm “giáo viên thiếu thông tin, kiến thức và kỹ năng nên họ cần bổ sung thêm kiến thức từ phía chính quyền hoặc các chuyên gia”. Giáo viên không được nhìn nhận là người đóng vai trò chủ động trong quá trình phát triển năng lực chuyên môn, kiến thức, những kinh nghiệm bản thân của họ cũng ít khi được vận dụng vào trong quá trình BD.

### *3.2. BDGV phải dành quỹ thời gian cho các hoạt động trao đổi, thực hành và phản biện của giáo viên*

Đây là yếu tố tiên quyết đảm bảo tính thực tế và tính bền vững của các chương trình BD. Tính thực tế của chương trình BD thể hiện ở việc nội dung chương trình cần kết nối được với các vấn đề, diễn biến, sự kiện xảy ra trong công việc thực tế; người được BD phải “nhìn thấy” được mình ở trong đó (Bostock, 1998). Các nhà nghiên cứu đều nhận định, khi giáo viên được trao đổi và mang được ngữ cảnh dạy-học của họ ở trên lớp vào trong các khóa BD, thì việc BD cho họ sẽ thiết thực và hiệu quả hơn là khi các nhà làm chương trình tự quyết định về đường hướng và nội dung các chương trình bồi dưỡng (Wilson, 2000). Việc được trao đổi kiến thức và kinh nghiệm với đồng nghiệp, với các chuyên gia BD góp phần giúp họ lĩnh hội những kiến thức mới một cách chủ động hơn, tự nguyện hơn, bởi họ đón nhận các kiến thức này qua quá trình trao đổi thực tế, thuyết phục và được thuyết phục.

### *3.3. Tính bền vững của các chương trình bồi dưỡng cần được chú trọng*

Công tác BDGV sẽ có hiệu quả và hiệu ứng bền vững khi được chú trọng cả trong quá trình bồi dưỡng chính thức, lẫn trong các hoạt động hậu bồi dưỡng (Barnett, 2002). Karavas-Doukas (1998: 36) khuyến cáo “khó khăn cụ thể sẽ nảy sinh khi lý thuyết được vận dụng vào thực tế”. Vì vậy, công tác hậu BD với việc kiến tạo các cơ hội cho giáo viên ứng dụng lý thuyết được BD vào thực tế, có cơ hội phản ánh khúc mắc và nhận được sự hỗ trợ là công việc vô cùng quan trọng.

Ngoài các yếu tố cần được chú trọng khi thiết kế các khóa BD như: tính thường xuyên và bền vững của hoạt động BDGV hay việc lấy người được bồi dưỡng làm trung tâm, thì việc quan tâm tới đối tượng được bồi dưỡng là người lớn tuổi, có kinh nghiệm công tác, có vướng mắc cụ thể cũng là những vấn đề thiết thực cần được lưu ý. Wilson (2000) cho rằng bồi cảnh/ địa điểm tiến hành các hoạt động BDGV cũng rất quan trọng. Bà đánh giá cao các hoạt động BD được tiến hành trong chính môi trường giảng dạy của giáo viên hoặc môi trường có nhiều yếu tố tương đồng (context-based professional programs). Tóm lại, hoạt động BDGV khó có thể tiến hành một cách hiệu quả theo hình thức tập trung, đại trà (one-size-fits-all) bởi người thầy sẽ cảm thấy khó khăn khi ứng dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học với lớp học của họ trong thực tế.

## **4. Chương trình bồi dưỡng phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiếng Anh tiểu học**

Chương trình BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiếng Anh tiểu học được xây dựng trong khuôn khổ Đề án 2020. Mục tiêu của chương trình là BD giáo viên tiếng Anh tiểu học giúp họ đạt chuẩn về năng lực sư phạm, có kỹ năng tự BD và khả năng phát triển nghiệp vụ. Cơ sở lý luận để xây dựng chương trình được phát triển dựa trên nghiên cứu của Hayes (2007). Hayes (2007) cho rằng giáo viên dạy tiếng Anh ở cấp tiểu học Việt

Nam còn nhiều hạn chế cả về trình độ ngoại ngữ lẫn năng lực sư phạm. Nguyên nhân được xác định là do chưa có chương trình riêng đào tạo giáo viên tiếng Anh cấp tiểu học ở các trường có đào tạo giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam (Nguyễn, 2013).

Chương trình BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiểu học thuộc Đề án 2020 được thiết kế với 135 tiết lý thuyết và 45 tiết thực hành, mục đích của chương trình là trang bị cho giáo viên các phương pháp giảng dạy tiếng Anh tiên tiến, phù hợp với học sinh tiểu học. Chương trình được giao cho các cơ sở giáo dục khác nhau trên cả nước tham gia tổ chức BD. Đa phần các cơ sở này có khoa/bộ phận đào tạo giáo viên ngoại ngữ, như Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Hà Nội, Đại học Thái Nguyên, Đại học Huế, Đại học Sư Phạm Tp HCM, Đại học Cần Thơ... Chương trình BD được tổ chức theo hình thức các khóa học, trong đó giáo viên ở các địa phương được các Sở Giáo dục & Đào tạo (GD-ĐT) cử tới các cơ sở BD học tập trung trong một khoảng thời gian nhất định. Đây là hình thức BD được các nhà tổ chức hay dùng bởi nó tiết kiệm thời gian, kinh phí và nguồn lực. Tuy nhiên, nhược điểm của nó là môi trường BD không giống môi trường làm việc thực tế (off-site), vì thế thường thiếu sự kết nối giữa nội dung BD và hoàn cảnh giảng dạy cụ thể tại địa phương của từng đối tượng tham gia BD. Đối tượng tham gia BD thường bị động và ít có cơ hội kiểm nghiệm, đối chiếu lại kinh nghiệm và kiến thức của mình, vì vậy khó áp dụng kiến thức, kỹ năng được BD vào thực tế công việc nếu không có sự trợ giúp hậu BD lâu dài (Wang, 2010).

### 5. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện từ cuối năm 2013 tới cuối năm 2014, sau khi chương trình BDGV trong khuôn khổ Đề án 2020 đã thực hiện đại trà được 3 năm. Nghiên cứu này được tiến hành kết hợp nhiều phương pháp khác nhau như việc phân tích các cơ sở nghiên

cứu về lĩnh vực bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên, tiến hành dự giờ, trao đổi với giáo viên và học viên các lớp bồi dưỡng, từ đó, xây dựng bảng hỏi gửi tới các học viên là giáo viên tiếng Anh cấp tiểu học đã tham gia các lớp bồi dưỡng của Đề án 2020 trong vòng 3 năm 2011-2013.

Bảng hỏi được gửi tới cho học viên theo nhiều kênh khác nhau như: đưa lên trang chủ trang Web của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, gửi theo địa chỉ email của từng học viên theo danh sách được các trường tổ chức bồi dưỡng lưu lại, gửi cho các cơ sở tổ chức bồi dưỡng để họ gửi cho học viên của mình... với mục đích tăng cường các kênh thông tin để thông tin có thể đến được càng nhiều đối tượng nghiên cứu càng tốt.

Học viên trả lời bảng hỏi trực tuyến theo hình thức bảng hỏi của Google survey, tất cả các câu trả lời của học viên đều được lưu trên file google doc. Kết quả nghiên cứu định lượng (2034 bảng hỏi) được tiến hành phân tích sơ bộ với phần mềm xử lý số liệu SPSS để lấy căn cứ cho việc phỏng vấn đơn với 20 cá nhân là các giáo viên tiểu học đã tham gia các lớp bồi dưỡng. Đối tượng phỏng vấn được lựa chọn ngẫu nhiên trong số các học viên đã tham gia điền phiếu khảo sát, việc lựa chọn có lưu ý đến yếu tố vùng miền, tuổi tác và khả năng có thể tiếp cận được học viên trên địa bàn phỏng vấn (Hà Nội).

Với phạm vi của bài viết này, nhóm tác giả muốn tập trung chủ yếu vào phần nghiên cứu định tính về các lớp BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiếng Anh tiểu học (từ 2034 đối tượng) và tìm kiếm thông tin về khả năng ứng dụng những PPGD được BD vào thực tế giảng dạy ở địa phương cũng như các đề nghị từ phía HV về sự thay đổi cần có để nâng cao tính thực tiễn và hiệu quả của các lớp BD phương pháp giảng dạy. Phần phân tích kết quả sẽ tập trung khai thác các thông tin từ các câu hỏi mở của bảng hỏi và các cuộc phỏng vấn đơn với 20 học viên tham gia chương

trình BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiểu học.

Nghiên cứu sử dụng sự trợ giúp của phần mềm chuyên dụng NVivo để tìm ra các vấn đề nổi cộm được nhiều người đề cập tới. Các chủ đề được đề cập nhiều nhất sẽ được trình bày trong phần kết quả nghiên cứu dưới đây.

## 6. Thông tin về học viên

Đa phần học viên tham gia đánh giá Chương trình BD phương pháp giảng dạy là nữ giới (chiếm 87,2%), số học viên nam chỉ chiếm hơn 10% (xem chi tiết tại Phụ lục I). Đa phần học viên có kinh nghiệm khá dày dặn trong giảng dạy thực tế, 67,5% học viên có thâm niên công tác trên 10 năm, 33,2% học viên đã có trên 20 năm giảng dạy thực tế. Một mặt, kinh nghiệm thực tế của các học viên là vô cùng hữu ích nếu chương trình được thiết kế khoa học và tận dụng được kinh nghiệm của họ. Mặt khác, kinh nghiệm công tác lâu năm cũng đồng nghĩa với thực tế là đa phần học viên có tuổi đời khá cao, không dễ dàng tiếp thu các kiến thức mới, sức chịu đựng áp lực công việc, học tập cũng hạn chế.

Trình độ học viên còn khiêm tốn, chỉ có 395 học viên (19,4%) có bằng đại học chính qui trở lên, số còn lại chỉ có bằng cao đẳng hoặc đại học tại chức. Đa phần học viên tham gia chương trình (hơn 50%) tới từ các vùng nông thôn; số học viên tới từ các tỉnh miền núi cao hơn số học viên tới từ các khu vực thành thị. Điều này phản ánh thực tế về điều kiện địa lý và mức độ phát triển của các vùng miền ở Việt Nam, đồng thời cũng gián tiếp phản ánh mức độ hạn chế trong đầu tư cho cơ sở hạ tầng và cho việc dạy – học tiếng Anh từ các nhà trường và gia đình nói chung ở Việt Nam (xem thêm thông tin về học viên tại Phụ lục 1).

## 7. Kết quả nghiên cứu

Nhìn chung, Chương trình BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiểu học của Đề án 2020 nhận được một số nhận xét tích cực từ phía học viên. Đa số đối tượng tham gia

đánh giá đều cho rằng chủ trương mở các lớp BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiểu học là đúng đắn, hợp lý, đáp ứng nhu cầu nâng cao trình độ, kiến thức, cập nhật phương pháp giảng dạy cho giáo viên dạy tiếng Anh cấp tiểu học. Chương trình BD cũng giúp họ tiếp cận, làm mới mình với các phương pháp giảng dạy tiên tiến. Tuy nhiên, phần đông học viên tỏ ra băn khoăn về khả năng ứng dụng của chương trình vào thực tế giảng dạy tại địa phương. Vì vậy chỉ có 279/2034 học viên (13,72%) cho rằng chương trình phù hợp, không cần chỉnh sửa, thay đổi; số học viên đề nghị chương trình nên có sự thay đổi để tăng tính hiệu quả, đồng thời giúp học viên có điều kiện tốt hơn cập nhật phương pháp giảng dạy và áp dụng kiến thức đó vào thực tế giảng dạy tại cơ sở của mình là rất lớn: 1487/2034 (73,11%).

### 7.1. Tính thực tế và tính ứng dụng của các chương trình BD phương pháp giảng dạy

Tính thực tế và tính ứng dụng của các chương trình BD phương pháp giảng dạy là điều mà học viên quan tâm đề cập tới nhiều nhất. Đa phần các ý kiến cho rằng chương trình khá chung chung, không sát thực. Các PPGD đưa ra dù hay, dù tiên tiến, nhưng thiếu vắng sự hướng dẫn cách áp dụng các phương pháp tiên tiến đó trên thực tế giảng dạy ở Việt Nam khi lớp học quá đông, khi cơ sở vật chất của đa số các trường tiểu học đều nghèo nàn, chưa đáp ứng được điều kiện tối thiểu. Hơn nữa, các vùng miền, địa phương có đặc thù và điều kiện học tập, giảng dạy khác nhau, đa phần học viên thuộc các tỉnh dân tộc, miền núi, các vùng quê nghèo đều cho rằng họ khó có thể áp dụng những kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tế giảng dạy. Nhiều học viên còn cho rằng chương trình BD hiện tại có phần xa rời thực tế, đa phần có ý kiến khá tương đồng với ý kiến của học viên tỉnh Thanh Hóa:

CTBD PPGD Tiếng Anh hiện đang sử dụng chưa sát thực với việc giảng dạy của giáo viên nên kiến nghị thay đổi chương trình phù hợp

hơn cho giáo viên để giáo viên có thể học hỏi được nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy.

Hay:

Chương trình phải thiết thực hơn nữa và bám sát vào chương trình giảng dạy tại các trường tiểu học (HV Hà Nội).

Ngay ở các thành phố phát triển, nhiều HV cho rằng các phương pháp giảng dạy được đưa ra khó có thể áp dụng trong tình hình thực tế: lớp học với trang thiết bị nghèo nàn, sĩ số lớp quá đông, có thể lên tới 60 học sinh một lớp:

Theo tôi với giáo viên tiểu học như chúng tôi thì cần bổ sung thêm phương pháp giảng dạy đối với lớp đông học sinh tiểu học. Vì hầu như hiện tại số lượng học sinh trên toàn thành phố Hà Nội hiện nay sĩ số 1 lớp học đối với bậc tiểu học rất đông từ 50 đến 60 học sinh /1 lớp. Do vậy để đạt kết quả cao với số lượng học sinh đông như vậy thì điều băn khoăn mà tôi đặt ra là làm thế nào để toàn bộ học sinh trong 1 lớp đông như vậy mà học sinh tập trung vào việc học để đạt kết quả cao (HV Hà Nội).

Ngoài việc có ít phương pháp BD phù hợp với lớp quá đông học sinh, học viên cũng nêu ra nhiều nguyên nhân khác gây khó khăn cho việc ứng dụng các kiến thức, kỹ năng được BD vào thực tế giảng dạy ở địa phương. Nguyên nhân thường xuyên được các học viên nhắc tới, cả trong bảng hỏi và trong các cuộc phỏng vấn, là chương trình quá chú trọng vào các kiến thức hàn lâm, sách vở, mà thiếu vắng các tiết học thực hành thực tế. Học viên tại các tỉnh Kon Tum, Thái Nguyên, Hải Dương, Nam Định, Quảng Ninh, Tây Ninh, Hòa Bình, Nghệ An, Đồng Nai, Hà Nam, Thanh Hóa và Tây Ninh cho rằng trên thực tế giáo viên tiểu học không cần kiến thức cao siêu vẫn có thể dạy tốt các nội dung bài giảng ở tiểu học, cái họ cần và thiếu là phương pháp giảng dạy phù hợp với tâm lý, lứa tuổi của trẻ nhỏ, cách tạo hứng khởi cho học sinh. Hơn nữa, đa phần giáo viên tiểu

học là các giáo viên được đào tạo làm giáo viên phổ thông cơ sở và trung học, vì vậy họ thường lúng túng trong cách tiếp cận và truyền thụ kiến thức cho học sinh tiểu học. Nhưng trên thực tế, ngay cả trong các tiết học về phương pháp giảng dạy thì cái mà họ được học đa phần chỉ là lý thuyết, thiếu các bài dạy mẫu, thiếu sự gắn kết giữa các phương pháp đó với thực tế giảng dạy của giáo viên (số lượng học sinh/ lớp, điều kiện cơ sở vật chất, sự khác biệt vùng miền). Vì vậy, dù được học về phương pháp giảng dạy, họ coi các tiết học đó là cung cấp kiến thức nhiều hơn là kỹ năng dạy học cụ thể. Dù các kiến thức đó hay, nhưng với họ, để áp dụng được vào thực tế giảng dạy tại địa phương là một khoảng cách xa vời.

Với rất nhiều giáo viên tiểu học, dù thời lượng được BD về phương pháp giảng dạy nhiều hơn so với thời lượng BD các kỹ năng ngôn ngữ, họ vẫn cho rằng việc BD kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ là hơi thừa và việc BD giáo học pháp vẫn thiếu. Học viên ở tỉnh Nghệ An nhận định:

Chương trình BD giáo viên cần phù hợp với thực tế. Là giáo viên ở bậc tiểu học, tôi mong muốn được đào tạo kỹ về cách dạy phát âm chuẩn và phương pháp giảng dạy phù hợp cho học sinh tiểu học. Tránh đào tạo cho giáo viên những kiến thức quá hàn lâm không cần thiết, không sử dụng được ở bậc tiểu học, lâu dần giáo viên cũng quên.

Tuy nhiên, chương trình BD mà họ được tiếp cận dường như không đáp ứng được những mong mỏi của họ, khá nhiều ý kiến phản nàn như:

Học chương trình này một thời gian ngắn, tôi thấy chẳng có gì liên quan mấy đến việc giảng dạy của chúng tôi, nếu học chương trình này để học các phương pháp giảng dạy mới thì rất tốt nhưng.... phù hợp với học sinh tiểu học trên thành phố còn khó huống chi là các học sinh ở nông thôn như chúng tôi đang dạy..... (HV tỉnh Hải Dương).

Hay:

Chương trình bồi dưỡng tiếng Anh hiện nay quá xa vời với giáo trình tiếng Anh ở cấp tiểu học. Cần biên soạn chương trình sát với những gì giáo viên đang dạy (HV Thanh Hoá)

Họ cũng gợi ý hình thức BD phù hợp hơn:

Chương trình nên tổ chức ở một trường Tiểu học cụ thể nào đó để HV được thực hành, áp dụng trực tiếp và những lý thuyết mang tính thực tiễn gắn với lớp học hơn. Chúng tôi thấy một số kiến thức chưa thực tiễn khi chúng tôi giảng dạy không thể áp dụng do cơ sở vật chất và trình độ học sinh (HV tỉnh Tây Ninh).

### 7.2. Chương trình BD phương pháp giảng dạy chưa chú trọng các yếu tố vùng miền

Học viên từ các vùng nông thôn, miền núi và các huyện vùng cao cho rằng các chương trình BD phương pháp giảng dạy chưa chú trọng các yếu tố vùng miền. Một số giáo viên vùng cao cho rằng, chương trình BD chỉ phù hợp với các tỉnh, thành phố phát triển, không phù hợp với các vùng nông thôn nghèo, càng không phù hợp với miền núi hay các vùng có con em dân tộc thiểu số. Ví dụ, học viên tỉnh Thái Nguyên có ý kiến:

[Chương trình] rất tốt cho giáo viên và học sinh ở cấp huyện và thành phố. Nhưng khó khăn với học sinh nông thôn bởi các em viết tiếng Việt chưa chuẩn và hay nhầm lẫn. Ví dụ: “pen” học sinh viết thành “qen”.

Nhiều học viên dạy học ở vùng cao của các tỉnh Hà Giang, Tuyên Quang, Thái Nguyên và Lai Châu cho rằng nhiều học sinh của họ, đặc biệt là học sinh là người dân tộc thiểu số, học tiếng Kinh – tiếng phổ thông còn gặp nhiều khó khăn nên việc tiếp thu tiếng Anh rất hạn chế. Họ mong muốn chương trình BD cung cấp cho họ những phương pháp phù hợp với đối tượng học sinh này. Tuy nhiên, những phương pháp mà họ được tiếp cận trong khoá BD đa phần đều khá xa vời với trình độ tiếp cận của học sinh

và với cơ sở vật chất thô sơ nơi họ dạy. Họ kiến nghị chương trình BD phương pháp giảng dạy cần lưu ý đến yếu tố vùng miền và thiết kế thiết thực hơn:

Theo tôi chương trình bồi dưỡng tiếng Anh đang sử dụng có khả năng bồi dưỡng kiến thức cho giáo viên nhưng không giúp ích cho việc giảng dạy của giáo viên tiểu học. Bản thân tôi cũng như các thầy, cô dạy học ở vùng cao đều cho rằng đây là chương trình bồi dưỡng không mấy thực tế. Chúng tôi cần chương trình bồi dưỡng thực tế hơn, có thể áp dụng vào việc giảng dạy, tạo được hứng thú để thu hút các em vào việc học (HV Hà Giang).

Đa phần đều đưa ra những đề nghị là chương trình cần thay đổi để phù hợp hơn với họ:

Cần có chương trình phù hợp hơn đối với giáo viên dạy tiểu học và giáo viên thuộc vùng cao, vùng sâu, vùng xa. (HV Thái Nguyên)

Cần có một số biện pháp, thủ thuật thực tế phù hợp với từng học sinh ở từng nơi, từng vùng... (HV Hậu Giang)

Chương trình nên thay đổi phù hợp với điều kiện của học sinh của địa phương. (HV Đắc Nông)

Ngay cả HV ở Hà Nội cũng có những đề đạt tương tự:

Mong quý thầy cô biên soạn chương trình bồi dưỡng phù hợp với các đối tượng giáo viên ở các khu vực khác nhau. Như các bạn nội thành, ngoại thành, miền núi có trình độ khác nhau, học sinh ở các nơi ấy cũng có mức tiếp thu khác nhau, cũng như trong một lớp có học sinh giỏi, khá, trung bình...

### 7.3. CTBD chưa tạo điều kiện cho HV học hỏi thực tế

Kết quả nghiên cứu cho thấy đa phần học viên là những người có kinh nghiệm giảng dạy nên họ có xu hướng muốn học hỏi từ thực tế. Họ cũng mong muốn được thực hành nhiều,

được tập huấn về cách giảng dạy và rút kinh nghiệm từ các buổi tập huấn đó. Họ cũng kỳ vọng chương trình tạo được những chuyên đề để giải quyết những vấn đề khó trong thực tế giảng dạy, giúp họ nâng cao tay nghề, học hỏi lẫn nhau về phương pháp dạy và học, không đi quá xa thực tế. Tuy nhiên, cơ hội thực hành của học viên trong các khoá BD là rất hiếm hoi. Hàng trăm học viên đề đạt nguyện vọng là chương trình nên tạo cơ hội cho học viên được thực hành nhiều hơn. Nói như học viên tỉnh Tây Ninh thì “chương trình chỉ nâng cao trình độ cho giáo viên chứ chưa đáp ứng về kỹ năng tổ chức tiết dạy cho giáo viên tiểu học”, học viên đều mong muốn có nhiều cơ hội hơn để được trao đổi học hỏi, rút kinh nghiệm thực tế, hoặc được học những tiết học giúp họ thiết kế bài giảng, làm đề thi kiểm tra, xem các video dạy mẫu...

HV từ nhiều tỉnh như Hậu Giang, Quảng Ninh, Quảng Trị, Sơn La, Thái Nguyên, Hưng Yên, Hải Dương, Nghệ An, Hà Nội, Kon Tum, Vĩnh Phúc, Tây Ninh, Thái Bình đều mong muốn được tham dự nhiều hơn các lớp dạy mẫu để rút kinh nghiệm. Các lớp dạy mẫu phải có tính thực tế, tức là họ được dự các lớp học mà học sinh là học sinh tiểu học. Việc giảng viên dạy mẫu và HV đóng vai học sinh tiểu học như trong các lớp BD mà họ tham dự, theo nhiều HV là không hiệu quả vì họ không thể có các phản ứng giống như phản ứng của trẻ em. HV cho rằng đây cũng là một phần nguyên nhân gây nên sự thiếu tích cực trong học tập của họ trong các lớp BD.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy nhu cầu được học hỏi lẫn nhau giữa các học viên là rất cao. Họ muốn được tạo điều kiện thực hành thực tế với các phương pháp giảng dạy trong chương trình, được lắng nghe nhận xét của đồng nghiệp và được rút kinh nghiệm để có thể áp dụng vào thực tế giảng dạy ở địa phương. Họ muốn được trao đổi với những người cùng có kinh nghiệm thực tế để có thể biết thêm những cách làm cụ thể trong công việc giảng dạy như cách hướng dẫn dạy học

sinh giỏi, học sinh yếu, cách thiết kế bài giảng, cách ra đề kiểm tra... Tựu chung, học viên đều thích các tiết học thực tế hơn là lý thuyết giảng dạy chung chung. Đa phần đề đạt: thời lượng cho việc dạy lý thuyết phương pháp giảng dạy nên được rút ngắn, và cần “tăng cường cho học viên thực hành nhiều sau khi dạy lý thuyết” (HV Hà Nội). Vì vậy, giáo viên cũng nên: “khuyến khích học viên thực hành nhiều hơn sau mỗi module để họ có thể trao đổi kinh nghiệm với nhau” (HV Hà Nội).

Nhìn chung, học viên đều đánh giá các phương pháp giảng dạy mới là hay, nhưng khó áp dụng, vì vậy, các hoạt động hỗ trợ hậu BD cũng nên được chú trọng. Học viên tỉnh Nam Định đề nghị:

Có thể mỗi tháng nên tổ chức giao lưu chia sẻ những kinh nghiệm giảng dạy, nhất là những giáo viên mới ra trường thì rất cần điều này.

#### 7.4. *Đội ngũ giảng viên*

Giảng viên tham gia giảng dạy cho các khóa BDGV<sup>(1)</sup> cũng nhận được nhiều nhận xét từ học viên. Nhiều học viên cho rằng đội ngũ giảng dạy cho chương trình không đồng đều. Học viên tỉnh Thanh Hóa đề đạt: “Cần phải có những cách dạy hiệu quả hơn”. Học viên tỉnh Đồng Nai thì thẳng thắn “Đội ngũ giảng viên chưa đảm bảo”, hay:

Giảng viên cần hướng dẫn cho học viên nắm được cái mình cần chứ không phải đưa bài tập rồi sửa. Giảng viên phải thật sự có năng lực thì mới giúp được học viên trong việc nâng cao năng lực của bản thân.

Ngoài năng lực, giảng viên cũng đòi hỏi phải có lòng nhiệt tình bởi đa phần giáo viên tiểu học có trình độ tiếng không cao, hơn nữa nhiều học viên lớn tuổi, khả năng tiếp thu không còn nhanh nhạy. Giảng viên tới lớp cũng cần tận tâm và có sự chuẩn bị kỹ lưỡng:

<sup>1</sup> Giảng viên tham gia giảng dạy các lớp BDGV tiếng Anh tiểu học phần lớn là giảng viên đại học của các cơ sở đào tạo, nơi tổ chức các lớp bồi dưỡng, nên họ không có kinh nghiệm thực tế giảng dạy tiếng Anh tiểu học.



Trường tổ chức việc bồi dưỡng cho giáo viên cần được chuẩn bị tốt hơn về các khâu trang thiết bị cũng như việc phân công giáo viên phụ trách từng lớp. Một số giảng viên khi đến lớp chưa chuẩn bị bài kỹ (HV tỉnh Đồng Nai).

Ngoài lòng nhiệt tình và tâm huyết, giảng viên cần phải có kinh nghiệm thực tế, có sự hiểu biết về chương trình sách giáo khoa tiểu học và gắn việc dạy trên lớp với các ví dụ thực tế trong sách giáo khoa bởi nếu thiếu điều này, giáo viên khó có thể truyền thụ các phương pháp giảng dạy tiên tiến theo cách mà học viên có thể tiếp thu, vận dụng vào thực tế. Học viên tỉnh Quảng Ninh khẳng định:

Chương trình BD sẽ đạt hiệu quả cao hơn nếu những giáo viên truyền đạt là những người có kinh nghiệm thực tế với bậc tiểu học.

Hay:

Trong các đợt bồi dưỡng, giảng viên cần dạy một số tiết minh họa theo chương trình sách giáo khoa của Bộ Giáo dục mà học sinh đang học để học viên phần nào nắm được phương pháp giảng dạy ngay tại trong lớp học (HV tỉnh Hải Dương).

Học viên cũng mong muốn giảng viên là những người hiểu được tâm lý và nguyện vọng của họ, biết được họ cần những gì, năng lực họ tới đâu để có thể điều chỉnh cách dạy phù hợp:

Cần có đội ngũ giáo viên nhiệt tình hơn nữa và có nhiều kinh nghiệm cũng như có khả năng nắm bắt được tâm lý của học viên để đạt được hiệu quả cao nhất (HV tỉnh Thanh Hóa).

Ngoài sự quan tâm nổi cộm của học viên về tính thực tế của CTBD, về nhu cầu được trao đổi, học hỏi kinh nghiệm lẫn nhau, hay những thay đổi cần có về phương pháp giảng dạy của giảng viên, học viên cũng mong muốn họ được quan tâm và tạo điều kiện hơn để có thể yên tâm tập trung vào học tập, BD. Việc học nhiều giờ trong một ngày, việc cả tuần đi học và đi dạy là quá tải với một số học viên,

đặc biệt là với các học viên lớn tuổi. Họ không có thời gian để tiêu hóa kiến thức được học và truyền thụ tốt kiến thức họ cần dạy cho học sinh trên lớp. Học viên cũng mong muốn được giảm số tiết học trong ngày hoặc được cắt giảm số giờ đứng lớp trong thời gian tham gia BD. Việc đi lại để tập huấn ở một tỉnh khác gây xáo trộn sinh hoạt và tăng kinh phí học tập, sinh hoạt của học viên cũng nhận được phản ứng của một số học viên tại tỉnh Hoà Bình, Tuyên Quang hay Lạng Sơn. Họ đều mong muốn được BD ở địa phương, vừa tiết kiệm chi phí ăn ở, đi lại, vừa gần gũi với ngữ cảnh dạy học thực tế của họ. Ngoài ra học viên cũng có mong muốn được tăng cường nguồn tài liệu hỗ trợ và tài liệu hướng dẫn giảng dạy, tăng cường trang thiết bị giảng dạy để ứng dụng các PPGD tiên tiến...

## 8. Kiến nghị và đề xuất

Rõ ràng, việc BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên dạy tiếng Anh ở các trường tiểu học của Việt Nam trong khuôn khổ Đề án 2020 thể hiện sự kỳ vọng của các nhà làm chính sách và của toàn xã hội: nhằm nâng cao chất lượng dạy học của người thầy, đảm bảo chất lượng giáo dục, đồng thời giúp người thầy thay đổi, trưởng thành và thích nghi với những đòi hỏi của thời kỳ mới. Đây là chương trình có chủ trương rõ ràng, nhận được sự đồng thuận của đa phần học viên tham gia. Tuy nhiên, trên thực tế, chương trình dường như chưa đáp ứng được kỳ vọng của đa phần học viên. Kết quả điều tra cho thấy một số nguyên nhân dẫn đến tình trạng này như sau:

- HV chưa có cảm giác là người làm chủ trong hoạt động BD phương pháp giảng dạy cho chính họ. Quá trình BD dường như đã lấy xuất phát điểm là giáo viên thiếu thông tin, kiến thức và kỹ năng nên cần được bổ sung kiến thức từ phía chính quyền hoặc các chuyên gia (Sandholtz, 2002). Chính vì vậy, có khá nhiều sự phàn nàn về việc họ phải học quá nhiều kiến thức lý thuyết mà không được tham gia thực hành thực tế, không có nhiều cơ hội trao đổi kinh nghiệm,

học hỏi lẫn nhau trong quá trình BD. Và như nhiều nhà nghiên cứu đã chỉ ra, thiếu đi cảm giác làm chủ sẽ dễ dàng dẫn tới sự thiếu trách nhiệm trong quá trình BD cũng như trong quá trình thực thi nhiệm vụ đối mới (Bailey, 1992; Kennedy, 1987).

- Nhiều giảng viên đứng lớp thiếu kinh nghiệm thực tế, vì vậy không mang được ngữ cảnh dạy-học thực tế của học viên trong thực tế vào trong các lớp học BD phương pháp giảng dạy, và không thỏa mãn được nhu cầu học hỏi thiết thực của học viên. Quá trình BD phương pháp giảng dạy cũng không tạo điều kiện cho học viên nhìn nhận lại kiến thức và kinh nghiệm giảng dạy của họ và trao đổi cùng đồng nghiệp những quan điểm của riêng họ trong việc dạy học. Việc trao quyền cho học viên khi tham gia các lớp BD dường như đã bị xem nhẹ. Hiệu quả của các lớp BD vì thế sẽ không cao (Hativa & Goodyear, 2001; Richards & Farrell, 2005; Wolter, 2000).
- Vì nhu cầu và tiếng nói của đa phần học viên không được lưu tâm nên tính thực tế và bền vững của các chương trình BD phương pháp giảng dạy không cao. Nội dung chương trình chưa thực sự kết nối với các vấn đề xảy ra trong công việc thực tế của học viên; và đa phần học viên chưa “nhìn thấy” được mình ở trong đó (Bostock, 1998).
- Quá trình BD về phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiếng Anh tiểu học được thực hiện theo hình thức tổ chức các khóa đào tạo, đa phần các lớp BD được thực hiện theo khuôn mẫu truyền thụ kiến thức một chiều, vì vậy, nó mang đủ các ưu – khuyết điểm của hình thức BD này. Mặc dù chương trình giúp tiết kiệm thời gian, kinh phí và nguồn lực, nhưng do môi trường tiến hành hoạt động BD không giống với môi trường giảng dạy thực tế của học viên nên đa phần học viên cho rằng, họ gặp khó khăn trong việc áp dụng kiến thức, kỹ năng được BD vào thực tế công việc, giống như

khuyến cáo của Wang (2010).

- Các yếu tố nhạy cảm khác của quá trình BDGV cho đối tượng là học viên có tuổi, có kinh nghiệm công tác cũng chưa được chú trọng đúng mức. Việc tiến hành các giờ học liên miên, mang nặng tính lý thuyết và xa rời thực tế giảng dạy của học viên, trong khi họ gặp chông chênh các khó khăn, làm hạn chế hiệu quả của các lớp BD này.

Để có thể nâng cao chất lượng, hiệu quả và tính thiết thực của các khóa BD phương pháp giảng dạy cho giáo viên tiếng Anh tiểu học ở Việt Nam, việc thiết kế và tổ chức các CTBD phương pháp giảng dạy cho giáo viên ngoại ngữ cần chú ý tới các vấn đề sau:

- Nên có những khảo sát cụ thể về hình thức dạy – học ngoại ngữ ở các địa phương trước khi xây dựng chương trình BD. Các phương pháp giảng dạy phải gắn liền với các gợi ý ứng dụng cụ thể ở từng địa phương, từng cơ sở đào tạo.
- Nên có sự phân loại học viên tốt hơn, có thể cân nhắc tổ chức các lớp BD tại địa phương để học viên có cùng điều kiện giảng dạy và mối quan tâm khá tương đồng về phương pháp truyền đạt cho đối tượng học sinh ở vùng/miền nơi họ dạy, tính hiệu quả và thiết thực của các hoạt động sẽ được nâng lên.
- Phương pháp BD của các giảng viên cũng cần có sự thay đổi. Cần phải hiểu đối tượng được BD là những người đã có thâm niên giảng dạy tiếng Anh tiểu học – tức là có nhiều kinh nghiệm thực tế hơn giảng viên đứng lớp BD, nên tạo cho học viên cảm giác được làm chủ, được chia sẻ kinh nghiệm, cùng trao đổi để “địa phương hóa” những phương pháp giảng dạy mới.
- Cần chú ý tới các hoạt động hậu BD và có thể cân nhắc để lồng ghép hoặc kết hợp các loại hình BD khác nhau để hạn chế khiếm khuyết, ví dụ, như sau các khóa đào tạo tập trung, tổ chức định kỳ mỗi quý 1 lần các hội thảo chia sẻ kinh nghiệm ứng dụng

phương pháp giảng dạy vào thực tế giảng dạy ở mỗi địa phương để giúp các giáo viên tiểu học có thêm điều kiện trao đổi, học hỏi và hiện thực hóa một cách linh hoạt các phương pháp giảng dạy đã được BD.

- Cần cân nhắc tới các yếu tố động viên học viên tích cực tham gia và tập trung thời gian, công sức vào các khóa BD. Ngoài việc nhìn nhận họ như những chủ thể của quá trình BD, cũng cần có những hình thức động viên cụ thể khác như: giảm áp lực công việc ở cơ sở, hỗ trợ kinh phí, có những hình thức thưởng phạt cụ thể đối với mức độ hoàn thành khóa BD so với yêu cầu khóa học đặt ra.

## Tài liệu tham khảo

### Tiếng Việt

Nguyễn Văn Bản (2013). *Hiệu quả của chương trình bồi dưỡng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cho giáo viên tiểu học theo Đề án NNQG 2020*. Hội thảo “Hiệu quả bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh tiểu học tại các trường đại học, cao đẳng được đề án giao nhiệm vụ”, Quy Nhơn, Việt Nam.

### Tiếng Anh

Bailey, K. M. (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 253-282). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Barnett, M. (2002). *Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle kompetenz von Lehrkräften (Keywords: Teachers' professional competence). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Review of Education)*, 9(4), 469-520.

Beale, J. (2003). *What do English language teachers want from professional development?*, Monash University, Melbourne, Australia.

Bostock, S. J. (1998). Constructivism in mass higher education: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 225-240.

Bui, T. B. L. (2005). Legal education in transitional Vietnam. In M. May (Ed.), *Asian socialism and legal change: The dynamics of Vietnamese and Chinese reform* (pp. 135). Canberra: ANU E Press and Asia Pacific Press.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597.

Ha, T. C. (2013). *Community of practice professional development: A study of tertiary EFL teachers in North-Eastern Vietnam*. (Doctor of Education), La Trobe University, Melbourne.

Halsdorfer, J. (2006). Finding time to educate teachers *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492614.pdf>. ERIC.

Hativa, N., & Goodyear, J. (2001). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (Vol. 28). London: Springer.

Hayes, D. (2007). English language teaching and systemic change at the primary level: Issues in innovation. In L. Grassick (Ed.), *Primary Innovations regional seminar: A collection of selected papers* (pp. 23-42). Hanoi: British Council.

Karavas-Doukas, K. (1998). Evaluating the implementation of educational innovations: Lessons from the past. In P. Rea-Dickins & K. P. Germaine (Eds.), *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges* (pp. 25-50). London: Longman.

Kennedy, C. (1987). Innovating for a change: teacher development and innovation. *ELT journal*, 41(3), 163-170.

Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., . . . Neubrand, M. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction: Results from the COACTIV project *Studies on the educational quality of schools: The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 39-59). Münster, Germany: Waxmann.

Le Ha, P. (2004). University classrooms in Vietnam: Contesting the stereotypes. *ELT journal*, 58(1), 50-57.

Maggioli, G. D. (2003). Fulfilling the promise of professional development. *IATEFL ISSUES*, 4-5.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher education*, 18(7), 815-830.

Wang, P. (2010). *Professional development through communities of practice: A case study of EFL teachers*

- in China*. (Doctor of Philosophy dissertation), University of Queensland, Queensland, Australia.
- Wilson, R. (2000). Teacher development: an opportunity for cross-cultural co-operation. *ELT journal*, 54(1), 65-71.
- Wolter, B. (2000). A participant-centred approach to INSET course design. *ELT journal*, 54(4), 311-318.
- Yuwono, G. I., & Harbon, L. (2010). English teacher professionalism and professional development: Some common issues in Indonesia. *Asian EFL Journal*, 12(3), 145-163.
- 

## TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE NEED TO TAKE INTO ACCOUNT TRAINEES' TEACHING EXPERIENCE AND CONTEXT

Tran Thi Tuyet<sup>1</sup>, Le Thi Huyen Trang<sup>2</sup>

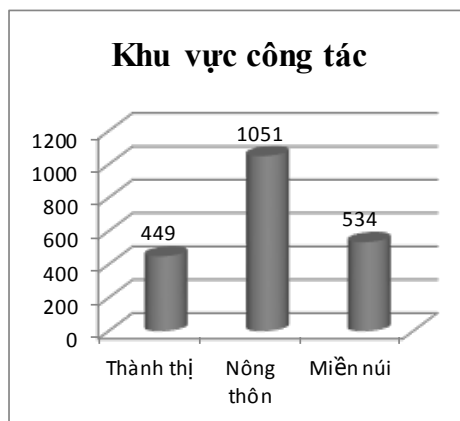
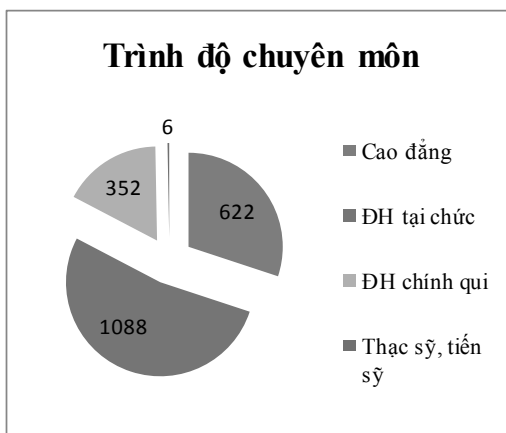
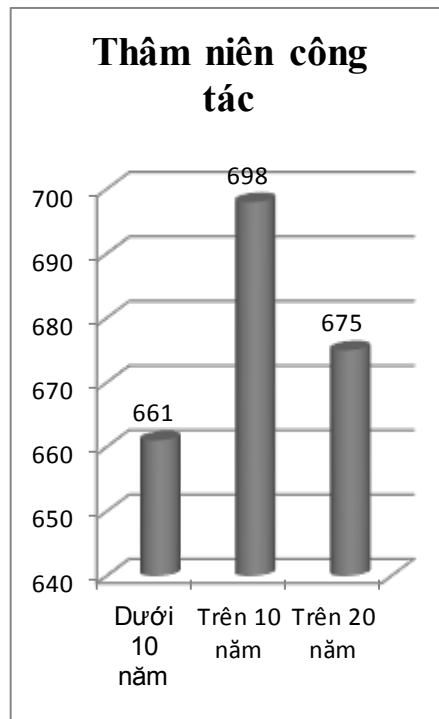
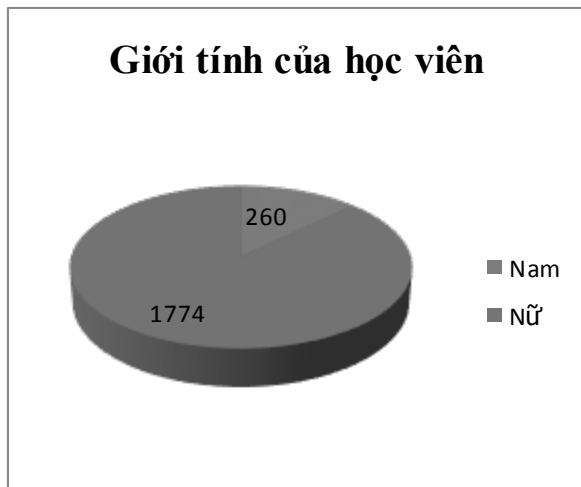
<sup>1</sup>*Institute for Employment Research, German Federal Employment Agency*

<sup>2</sup>*VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Teacher professional development (PD) has been proved to be an important tool in implementing educational reforms or in imposing educational changes; however, the PD courses need to be carefully designed and implemented, taking into account the trainees' work experience and learning needs in order to achieve expected results. This study discusses the effectiveness of the PD courses under the National Foreign Language 2020 Project. It is a mixed method study involving a questionnaire answered by 2034 primary school English teachers and following-up interviews with selected participants. The results indicate that although the majority teachers appreciated the opportunity to sit in the PD courses to upgrade their English knowledge and be introduced new language teaching methods, the majority of them could not make use of the knowledge they learnt when they returned to their teaching places. The lack of practice during PD courses, the ignorance of the real teaching contexts and circumstances of different teachers and also the ignorance of teachers' experience are considered the major obstacles preventing these teachers from applying what they learnt into their everyday practices of teaching. It is suggested that future PD courses for English teachers in Vietnam should carefully take these factors into consideration. Only by doing so, the practicality of these courses will be improved.

*Keywords:* teacher professional development, National Foreign Language 2020 Project, English, primary education

## PHỤ LỤC THÔNG TIN VỀ HỌC VIÊN



**NƠI CÔNG TÁC CỦA HỌC VIÊN**

1. Bắc Ninh
2. Bình Dương
3. Đắc Nông
4. Điện Biên
5. Đồng Nai
6. Đồng Tháp
7. Hà Giang
8. Hà Nam
9. Hà Nội
10. Hà Tĩnh
11. Hải Dương
12. Hải Phòng
13. Hậu Giang
14. Hòa Bình
15. Hưng Yên
16. Kiên Giang
17. Kon Tum
18. Lai Châu
19. Lâm Đồng
20. Lạng Sơn
21. Lào Cai
22. Long An
23. Nam Định
24. Nghệ An
25. Ninh Bình
26. Phú Thọ
27. Quảng Ninh
28. Quảng Trị
29. Sơn La
30. Tây Ninh
31. Thái Bình
32. Thái Nguyên
33. Thanh Hóa
34. Tiền Giang
35. Tuyên Quang
36. Vĩnh Long
37. Vĩnh Phúc
38. Yên Bái