

VẤN ĐỀ CHIÊM NGHIỆM CỦA GIÁNG VIÊN TRONG GIÁNG DẠY TIẾNG ANH

Huỳnh Thị Mỹ Duyên*

Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Tây Đô

(Email: huynhduyenus@gmail.com)

Ngày nhận: 13/7/2018

Ngày phản biện: 29/8/2018

Ngày duyệt đăng: 18/9/2018

TÓM TẮT

Nhiều nhà giáo dục học trên thế giới cho rằng chiêm nghiệm trong dạy học là một hoạt động thiết yếu đối với tất cả giáo viên. Giáo viên nhìn lại các hoạt động diễn ra trong lớp học, tìm hiểu nguyên nhân và đánh giá hiệu quả để có cách điều chỉnh phù hợp và cải tiến việc giảng dạy. Tuy nhiên ở Việt Nam nói chung và ĐBSCL nói riêng, chiêm nghiệm trong dạy học dường như chưa được các nhà quản lý giáo dục nhấn mạnh khi đánh giá năng lực giáo viên. Nghiên cứu này tìm hiểu tình hình giáo viên vận dụng chiêm nghiệm trong công tác dạy học tiếng Anh, nguyên nhân và các hoạt động sau chiêm nghiệm. Đối tượng nghiên cứu gồm 43 giảng viên tiếng Anh của một số trường cao đẳng, đại học ở ĐBSCL. Bảng câu hỏi và phỏng vấn trực diện là công cụ khảo sát việc chiêm nghiệm trong dạy học của giảng viên. Kết quả nghiên cứu chỉ ra những phương thức chiêm nghiệm đối tượng tham gia nghiên cứu có sử dụng như nhật kí giảng dạy, báo cáo bài giảng, khảo sát, ghi âm/ ghi hình, dự giờ và thử nghiệm phương pháp mới. Tuy nhiên, tần suất thực hiện các hoạt động trên không thường xuyên. Các giảng viên có khuynh hướng chọn những hoạt động đơn giản dễ dàng và không mất nhiều thời gian. Bên cạnh đó, các hoạt động sau thu thập dữ liệu phục vụ cho việc chiêm nghiệm còn mang tính chủ quan, các giảng viên còn ngại chia sẻ kinh nghiệm trong giảng dạy. Kết quả nghiên cứu có thể giúp gia tăng nhận thức của giảng viên về tầm quan trọng của chiêm nghiệm trong dạy học cũng như giải pháp nâng cao khả năng chuyên môn của mình. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng có thể giúp các nhà quản lý giáo dục nhận ra thực tế tình hình giảng dạy của giảng viên mình để đề xuất giải pháp phù hợp nhằm khích lệ việc chiêm nghiệm trong dạy học và nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh.

Từ khoá: Chiêm nghiệm trong dạy học, trường cao đẳng đại học ở ĐBSCL, nâng cao khả năng chuyên môn.

Trích dẫn: Huỳnh Thị Mỹ Duyên, 2018. Vấn đề chiêm nghiệm của giảng viên trong giảng dạy tiếng Anh. Tạp chí Nghiên cứu khoa học và Phát triển kinh tế, Trường Đại học Tây Đô. 04: 57-66.

*Thạc sĩ Huỳnh Thị Mỹ Duyên, Giảng viên Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Tây Đô

1. GIỚI THIỆU

Dạy học không phải một tiến trình giản đơn. Dạy học không chỉ đơn thuần là vào lớp và giảng bài, mà yêu cầu người dạy phải chuẩn bị bài giảng cũng như tự đánh giá hoạt động giảng dạy của mình để điều chỉnh sao cho phù hợp. Nó liên quan đến các hoạt động diễn ra cả bên trong lẫn bên ngoài lớp học; trước, trong và sau khi dạy học.

Theo Mulgrew (2013), Chủ tịch Liên đoàn giáo viên – một tổ chức của các nhà chuyên môn ở New York, công việc của giáo viên vẫn chưa kết thúc khi bài giảng kết thúc. Để cải tiến giáo án và dạy học tốt hơn, giáo viên còn phải làm nhiều việc nữa. Thứ nhất là đánh giá khả năng hiểu và vận dụng của người học sau mỗi bài học. Kế đến, giáo viên cần phân tích thực tiễn giảng dạy của bản thân, chiêm nghiệm những thành công và tìm cách khắc phục hạn chế.

Cruickshank và Applegate (1981) cho rằng, việc chiêm nghiệm trong dạy học tạo điều kiện để giáo viên rút kinh nghiệm và cải tiến việc giảng dạy của bản thân trong những lần sau vì giáo viên tự nhìn lại những hoạt động của mình, tìm hiểu nguyên nhân những thành công cũng như vướng mắc để tìm cách làm tốt hơn trước. Richards và Lockhart (2007) cũng đề cập đến vấn đề này và cho rằng việc phân tích những gì xảy ra trong lớp là yếu tố cơ bản cho việc chiêm nghiệm. Giáo viên có thể tự mình thu thập đầy đủ thông tin về những

diễn biến trong lớp học, để tìm cách điều chỉnh cho phù hợp hơn.

Dù chiêm nghiệm được xem là một hoạt động thiết yếu đối với tất cả giáo viên, nhưng trên thực tế, cách đánh giá kiến thức và kỹ năng người học thì rất phong phú trong khi cách đánh giá diễn biến lớp học thì hạn chế hơn. Giáo viên có khuynh hướng đánh giá sinh viên hơn tự đánh giá mình. Richards và Lockhart (2007) cho rằng giáo viên đôi khi không đánh giá được diễn biến lớp học của mình mà cứ để mọi việc diễn ra theo giáo án soạn sẵn trước đó. Hai tác giả trên đề xuất một số loại hình giúp giáo viên thu thập dữ liệu để tự đánh giá các hoạt động diễn ra trong lớp như sau:

- Nhật ký giảng dạy (Teaching journals): Ghi nhận lại những kinh nghiệm trong hoạt động dạy học;
- Viết báo cáo bài dạy (Lesson reports): Ghi lại những điểm trọng tâm của bài giảng;
- Phiếu khảo sát, điều tra (Surveys and questionnaires): Dùng phiếu điều tra để thu thập thông tin về một vấn đề nào đó trong hoạt động dạy và học;
- Ghi âm, ghi hình (Lesson audio /video-recording): Ghi lại nguyên bài hay một phần bài giảng;
- Quan sát (Observation): Dự giờ giáo viên khác;
- Thử nghiệm (Action research): Dạy thử nghiệm phương pháp mới.

Tuy nhiên trong bối cảnh Việt Nam, đặc biệt là ở vùng ĐBSCL, khi việc chiêm nghiệm trong dạy học chưa được đưa vào Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên (Nguyễn Thị Hồng Nam và ctv, 2015) thì liệu việc chiêm nghiệm trong dạy học có được các giáo viên quan tâm, vận dụng? Khi “Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020” được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt ngày 30/9/2008, thì công tác rà soát, bồi dưỡng và đánh giá năng lực đội ngũ giảng viên tiếng Anh được chú trọng hơn. Trong đó, năng lực chiêm nghiệm cần chú trọng hơn nhằm nâng cao năng lực sư phạm, đáp ứng việc thực thi những thay đổi trong giảng dạy tiếng Anh trong những năm gần đây ở trong nước và trên thế giới. Kết quả của nghiên cứu này có thể giúp giáo viên gia tăng nhận thức về tầm quan trọng của chiêm nghiệm trong dạy học. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng giúp các nhà quản lý giáo dục nhận ra một số cách giáo viên tự quan sát, đánh giá thực tiễn giảng dạy để có cách hỗ trợ phát triển chuyên môn cho giáo viên của mình.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Câu hỏi nghiên cứu

Nghiên cứu tìm câu trả lời cho 3 câu hỏi sau:

- Các giảng viên tiếng Anh tự chiêm nghiệm việc dạy học của mình ở mức nào?

- Loại hình thu thập dữ liệu chiêm nghiệm nào giảng viên thường sử dụng?

- Vì sao giảng viên dùng những hình thức chiêm nghiệm này?

2.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu này là 43 giảng viên người Việt dạy Tiếng Anh ở các trường thuộc Đồng bằng Sông Cửu Long (ĐBSCL). Gồm 11 nam và 32 nữ, tuổi đời từ 28 đến 42, có ít nhất 1 năm và nhiều nhất là 20 năm kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh. Trong đó, 27 người đã tham gia giảng dạy tiếng Anh từ 5 năm trở lên. Hầu hết đối tượng tham gia nghiên cứu (81%) thừa nhận mình có từng nghe đến khái niệm “chiêm nghiệm trong dạy học” (reflective teaching), và 100% đều tin rằng chiêm nghiệm trong việc dạy học của bản thân là hoạt động có ích để nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên và giúp hoạt động học tập diễn ra tốt hơn.

2.3. Công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu thống kê mô tả được thực hiện nhằm điều tra việc chiêm nghiệm trong dạy học của giảng viên Tiếng Anh ở một số trường cao đẳng, đại học ở ĐBSCL. Công cụ thu thập số liệu là bảng câu hỏi và phỏng vấn trực diện. Bảng câu hỏi có hai phần: phần 1 có 4 câu hỏi về thông tin chung của giảng viên, và phần 2 có 5 câu hỏi về hoạt động chiêm nghiệm. Các câu hỏi trên xoay quanh các vấn đề về nhận định của giảng viên về tầm quan trọng của hoạt động chiêm nghiệm, mức độ thường xuyên sử dụng các loại hình thu thập thông tin phục vụ việc chiêm nghiệm, sắp xếp theo thứ tự ưu tiên các yếu tố

ảnh hưởng đến loại hình chiêm nghiệm mà giảng viên lựa chọn, và cuối cùng là các hoạt động chiêm nghiệm của giảng viên sau khi thu thập thông tin về việc giảng dạy của bản thân.

Phòng vấn trực diện cũng được thực hiện sau đó với sự tham gia của bốn giảng viên được mời ngẫu nhiên từ nhóm giảng viên đã tham gia khảo sát để hiểu thêm về các vấn đề trên. Phần phỏng vấn có năm câu hỏi dựa trên ba tiêu chí: (1) thái độ của giảng viên đối với việc chiêm nghiệm trong dạy học,

(2) việc chiêm nghiệm (loại hình, tần suất, và nguyên nhân) và (3) những hoạt động sau chiêm nghiệm. Những dữ liệu trên được tổng hợp và phân tích trong phần tiếp theo của bài viết này.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả thu được từ bảng câu hỏi

3.1.1. Tần suất

Số liệu về việc dạy học chiêm nghiệm của đối tượng tham gia vào nghiên cứu này được thu thập và tổng hợp như sau:

Bảng 1. Giảng viên thực hành chiêm nghiệm trong dạy học

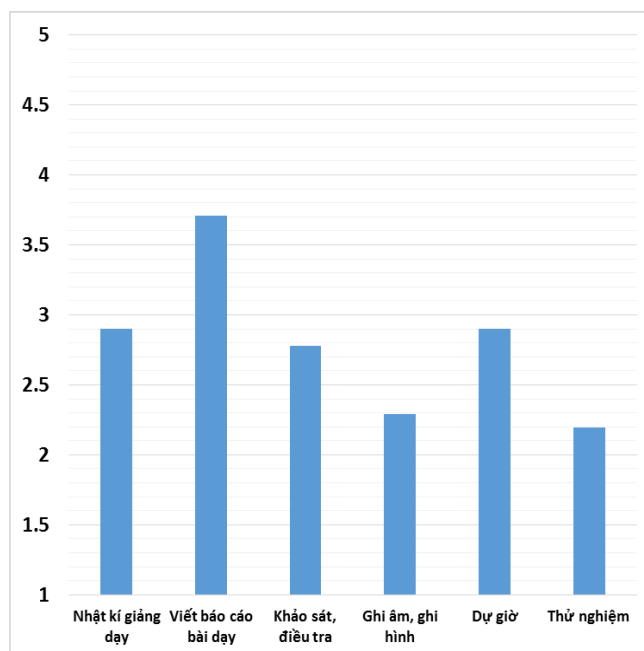
SL	Nhỏ nhất	Lớn nhất	M_T	M_P	M_{tt}
43	1	5	2.81	3.59	3.20

Số liệu trong Bảng 1 được thu thập từ những phản hồi của giáo viên cho câu hỏi số 2 (Q2-Type) và số 5 (Q5-Post-investigation) trong phiếu điều tra, để tìm hiểu tần suất thực hành các dạng chiêm nghiệm trong dạy học và tần suất dùng các hoạt động sau khi thu được dữ liệu việc giảng dạy của mình. Tần suất đó được thể hiện qua các con số: 1 tương ứng với “Không bao giờ”, 2 tương ứng với “Hiếm khi”, 3- “Thỉnh thoảng”, 4- “Thường thường”, 5 – “Rất thường”. Kết quả lựa chọn của 43 đối tượng tham gia nghiên cứu được tổng hợp và chia trung bình. Bảng 1 cho thấy điểm trung bình cộng về tần suất sử dụng các loại hình thu thập thông tin phục vụ việc chiêm nghiệm (M_T), tần suất có các hoạt động chiêm nghiệm (M_P), và trung bình cộng của hai chỉ số trên (M_{tt}). Các chỉ số

($M_T= 2.81$) thấp hơn mức “Thỉnh thoảng”, trong khi chỉ số ($M_P = 3.59$, $M_{tt} = 3.20$) đều lớn hơn mức 3-“Thỉnh thoảng”, nhưng lại thấp hơn 4-“Thường thường”. Kết quả này cho thấy đối tượng nghiên cứu đã từng vận dụng các dạng chiêm nghiệm trong dạy học của bản thân, nhưng không thường xuyên ($M_T= 2.81$), và sau khi tổng hợp thông tin về việc dạy học của mình, các giảng viên này có thực hiện những hoạt động tiếp theo để thay đổi hay cải tiến ($M_P = 3.59$).

3.1.2. Hình thức chiêm nghiệm

Hình sau phản ánh các phương thức đối tượng tham gia nghiên cứu từng sử dụng để thu thập thông tin phục vụ việc chiêm nghiệm trong dạy học của bản thân.



Hình 1. Các dạng chiêm nghiệm giáo viên thường dùng

Hình 1 cho thấy cả sáu dạng chiêm nghiệm trong dạy học Richards và Lockhart (2007) đề cập đến đều được vận dụng ở đây. Trong đó, hoạt động viết báo cáo bài dạy (lesson reports) thường được dùng nhiều nhất (với điểm trung bình cộng $M_{LR}= 3.78$), về nhì là hoạt động viết nhật kí giảng dạy (teaching journals) ($M_{TJ}= 3.43$). Dự giờ giáo viên khác (Peer observation) và khảo sát hay phát phiếu điều tra (surveys and questionnaires) cũng chỉ nhỉnh hơn mức “thỉnh thoảng” một ít ($M_{PO}= 3.12$, $M_{SQ}= 3.06$). Thử nghiệm phương pháp mới (Action research) và ghi âm/ ghi hình (recordings) đạt mức điểm thấp nhất, thấp hơn mức “thỉnh thoảng”, lần lượt là $M_{AR}= 2.81$ và $M_{AV}= 2.31$. Số liệu trên cho thấy đối tượng nghiên cứu chưa vận dụng các loại hình chiêm nghiệm

một cách thường xuyên dù tất cả đều tin rằng việc tự xem xét lại các trải nghiệm thực tế để miêu tả, phân tích, đánh giá và rút ra bài học từ thực tiễn giảng dạy của bản thân là rất hữu ích. Đa số chỉ dựa vào điểm số từ các bài kiểm tra và bài thi như một phương pháp truyền thống và mang tính bắt buộc để tự đánh giá hiệu quả giảng dạy của mình. Tuy nhiên, trong đó có hai giảng viên (4.6%) có dùng nhật kí học tập của sinh viên để thu thập thêm thông tin về việc giảng dạy của chính mình.

3.1.3. Nguyên nhân

Nguyên nhân lựa chọn các dạng chiêm nghiệm trên có thể được giải thích qua câu hỏi 4 trong bảng câu hỏi, và được thể hiện trên Bảng 2.

Bảng 2. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc lựa chọn các hoạt động thu thập dữ liệu lớp học phục vụ chiêm nghiệm của giảng viên

	SL	Thời gian	Tính hữu ích	Tính dài hạn	Tính linh hoạt	Để sử dụng	Tiết kiệm
Tần suất	43	35	32	21	31	34	13
%	100	81.4	74.4	48.8	72	79	30

Bảng 2 cho thấy việc lựa chọn loại hình chiêm nghiệm bị ảnh hưởng phần lớn bởi yếu tố tiết kiệm thời gian (81.4%) và để sử dụng (79%). Khi chọn một dạng chiêm nghiệm, giảng viên đều ưu tiên quan tâm xem quá trình này có mất nhiều thời gian không và có khó thực hiện không. Tính hữu ích và linh hoạt cũng được quan tâm nhiều và đạt tỉ lệ lần lượt là 74.% (32 giảng viên) và 72% (31 giảng viên). Trong đó có 33% đối tượng nghiên cứu xem tính hữu ích của loại chiêm nghiệm là ưu tiên hàng đầu của lựa chọn, và 21% đưa vào dạng ưu tiên hai. Đối với 46% đối tượng tham gia nghiên cứu còn lại, khi chọn một dạng chiêm nghiệm nào đó, tính hữu ích được đặt sau vài yếu tố khác trong danh sách thứ tự ưu tiên. Giá trị sử dụng lâu dài của dữ liệu thu thập và tiết kiệm chi phí cũng được xem xét chọn lựa, nhưng đạt tỉ lệ thấp hơn, lần lượt là 48.8% và 30% (dưới 50%). Điều đó cho thấy hai yếu tố này không ảnh hưởng nhiều đến quyết định ưu tiên chọn dạng chiêm nghiệm của đối tượng nghiên cứu.

3.1.4. Các hoạt động sau khi thu thập dữ liệu chiêm nghiệm

Các hoạt động sau khi thu thập dữ liệu chiêm nghiệm của giảng viên cũng được tìm hiểu qua câu hỏi 5, và được tổng hợp trên Bảng 3.

Kết quả trên cho thấy tất cả đối tượng tham gia nghiên cứu đều có dùng cách này hay cách khác xử lí số liệu thu được từ hoạt động thu thập dữ liệu phục vụ cho việc chiêm nghiệm trong giảng dạy. Tuy nhiên, tần suất chưa được cao, tất cả các hoạt động trên đều có điểm trung bình thấp hơn 4 (thường xuyên). Điểm trung bình cao nhất rơi vào mục e ($M_e = 3.84$). Mục b và c cũng đạt mức điểm tương đối, lần lượt là 3.65 và 3.79. Số liệu trên chỉ ra rằng giảng viên cũng có trao đổi với đồng nghiệp để hiểu rõ hơn những hạn chế trong việc dạy học của mình, hay trò chuyện với người học để hiểu được mong đợi của sinh viên trong lớp, và từ đó có thể tìm ra được phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc điểm riêng từng lớp, từng đối tượng người học. Tuy nhiên, giảng viên lại không xem lại dữ liệu thu được nhiều lần để phân tích hoạt động giảng dạy, cũng như ít tham khảo lời khuyên của đồng nghiệp về cách cải thiện việc giảng dạy của bản thân. Điểm trung bình của mục a và c

($M_a = 3.33$, $M_c = 3.37$) chỉ cao hơn mức viên còn hơi chủ quan, và sĩ diện. “thình thoảng” một ít. Có lẽ nhiều giảng

Bảng 3. Những hoạt động sau thu thập dữ liệu chiêm nghiệm của giảng viên

Những hoạt động sau thu thập dữ liệu chiêm nghiệm	Nhỏ nhất	Lớn nhất	TB
a. Đọc/ xem lại dữ liệu thu được nhiều lần để phân tích hoạt động giảng dạy	2	5	3.33
b. Trò chuyện với người học hay đồng nghiệp để hiểu rõ hơn các mặt hạn chế trong hoạt động dạy học của bản thân	3	4	3.65
c. Hỏi người học về những mong đợi của học trong lớp học	1	5	3.79
d. Xin ý kiến hay lời khuyên của đồng nghiệp về cách cải thiện việc giảng dạy của bản thân	1	5	3.37
e. Đánh giá những hạn chế trong việc giảng dạy của bản thân, tìm hiểu nguyên nhân và biện pháp khắc phục	1	5	3.84
Trung bình chung			3.59

3.2. Kết quả từ phỏng vấn trực diện

Mục tiêu bài phỏng vấn này nhằm có thêm cái nhìn rõ hơn về thực tiễn giảng viên vận dụng chiêm nghiệm trong giảng dạy. Kết quả cho thấy các giảng viên có dùng nhiều cách khác nhau để tự đánh giá việc dạy học của bản thân. Tuy nhiên, các đối tượng này (75%) có khuynh hướng viết báo cáo bài giảng thường hơn dùng các phương pháp khác để thu thập số liệu cho việc chiêm nghiệm. Các giảng viên trên giải thích rằng cách này hữu ích hơn vì cho họ cơ hội để xem lại nội dung bài giảng trước đây và có thể tái sử dụng những hoạt động hay cũng như chỉnh sửa, thay đổi nhanh chóng, dễ dàng hơn. Các giảng viên cũng có viết nhật ký giảng dạy, ghi nhận lại những diễn biến hay trải

nhệm, cảm nhận của thầy và trò trong các hoạt động ở lớp. Tuy nhiên, hoạt động này không diễn ra đều đặn bởi đôi khi các giảng viên bận rộn và hoạt động này chưa hình thành thói quen. Mời giảng viên khác đến lớp dự giờ cũng được thực hiện, nhưng ít nhiều mang tính bắt buộc do yêu cầu của trường hơn. Một trong những lí do là vì yếu tố thời gian. Họ e ngại giáo viên khác không sẵn lòng đi dự giờ thường xuyên vì cũng bận rộn với lớp dạy của mình; một lí do khác là vì giáo viên chưa sẵn sàng để người khác đánh giá việc giảng dạy của mình. Chỉ 25% những người được mời phỏng vấn (01 giảng viên) thừa nhận rằng cô ấy thường trao đổi với đồng nghiệp về những khó khăn vướng mắc trong lớp dạy, hay bài dạy của mình để xin lời khuyên. Trong khi đó, 75% đối

tượng phỏng vấn cho rằng thỉnh thoảng họ mới trao đổi. Chỉ khi họ gặp những trường hợp thật sự khó khăn hay nghiêm trọng họ mới bàn luận với đồng nghiệp. Điều này cho thấy hoạt động chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy giữa các giảng viên chưa thật sự phổ biến.

Các giảng viên có khuynh hướng thụ động vì họ bận dạy nhiều lớp, và có khuynh hướng tự phân tích, tự mình giải quyết vấn đề của mình. Một nguyên nhân giải thích cho thực trạng này có thể vì các đối tượng này chưa tiếp xúc nhiều với lí thuyết chiêm nghiệm và vai trò của sẻ chia trong dạy học. Họ chưa nắm được một cách đầy đủ về lợi ích của việc tự đánh giá và cách làm thế nào để việc tự đánh giá mang lại hiệu quả cao. Thật vậy, một đối tượng tham gia phỏng vấn cho rằng cô ấy chưa đọc qua tài liệu nào nói về việc chiêm nghiệm trong dạy học. Những giảng viên còn lại cho rằng họ có nghe đến khái niệm này trong chương trình học thạc sĩ hoặc qua internet, nhưng thường họ có khuynh hướng làm theo kinh nghiệm của bản thân cũng như những gì quan sát được từ giáo viên của họ và ít nhiều ngại thử nghiệm cái mới để thay đổi.

4. KẾT LUẬN

Kết quả từ bảng câu hỏi khảo sát và phỏng vấn trực diện cho thấy các giảng viên tiếng Anh có dùng nhiều cách khác nhau để thu thập số liệu phục vụ việc chiêm nghiệm trong dạy học như: nhật kí giảng dạy, báo cáo bài giảng, khảo sát, ghi âm/ ghi hình, dự giờ và thử

thử nghiệm phương pháp mới. Những phương thức chiêm nghiệm này tương ứng với những gì Richards và Lockhart (2007) đã đề cập đến. Tuy nhiên, tần suất đối tượng tham gia nghiên cứu vận dụng các hoạt động trên là không thường xuyên, chỉ trên mức “thỉnh thoảng” một ít, và thấp hơn mức “thường thường”. Họ cho rằng việc tự quan sát và tự đánh giá hoạt động giảng dạy của mình là cần thiết để phát triển chuyên môn, nhưng khi thực hiện lại cân nhắc nhiều ở yếu tố thời gian, độ khó, tính linh hoạt và mức độ hữu ích của công cụ. Các giảng viên có khuynh hướng chọn những hoạt động vừa có ích nhưng cũng cần đơn giản dễ dùng và không mất nhiều thời gian như ghi chép vài diễn biến lớp học thành công hay những điều cần lưu ý giải quyết. Bên cạnh đó, các hoạt động sau thu thập dữ liệu phục vụ cho việc chiêm nghiệm còn mang tính chủ quan, các giảng viên còn ngại chia sẻ kinh nghiệm trong giảng dạy.

Kết quả nghiên cứu chỉ ra một số điểm cần lưu ý là: Giảng viên tiếng Anh cần quan sát và đánh giá việc giảng dạy của mình thường xuyên để kịp thời điều chỉnh các hoạt động trong lớp học; mặt khác, cũng cần thường xuyên trao đổi kinh nghiệm giảng dạy một cách cởi mở để học hỏi lẫn nhau và hoàn thiện chính mình. Những nhà quản lí giáo dục cần khích lệ giảng viên thực hiện việc chiêm nghiệm trong giảng dạy đều đặn để tìm cách phù hợp nâng cao năng lực chuyên môn cũng như chất lượng dạy học bộ môn tiếng Anh vì sự phát triển bền vững

của cả trường và của nền giáo dục nước nhà.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cruickshank, D. R. and Applegate, J. H., 1981. Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. *Educational Leadership*. Vol 38 (7):553-554.
2. Bartlett, N., 1990. Teacher Development through Reflective Teaching. In: Richards, J. and Nunan, D. (Eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press. Cambridge, pp. 202-214.
3. Gore, J., 1987. Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol 37:33-39
4. Mulgrew, M., 2013. The complex job of teaching. United Federation of Teachers - a union of professionals. *New York Teacher Issue*. <http://www.uft.org/presidents-perspective/complex-job-teaching> accessed on 30 June, 2017.
5. Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Quốc Lập, Võ Huy Bình, 2015. Chiêm nghiệm - một biện pháp hiệu quả để phát triển chuyên môn cho giáo viên. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*. Số 41:97-101.
6. Richards, J.C., 1991. Towards Reflective Teaching. *The Teacher Trainer*. Vol 5(3):4-8.
7. Richards, J. C. & Lockhart, C., 2007. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms (15th Ed.)*. Cambridge University Press.

TEACHERS' REFLECTION IN ENGLISH TEACHING

Huynh Thi My Duyen

Faculty of Linguistics and Literature, Tay Do University

(Email: huynhduyenus@gmail.com)

ABSTRACT

Many educators in the world believe that reflective teaching is an indispensable quality of any teacher. Reflective teachers look at their own classroom activities, think about the reasons, and measure their effectiveness for appropriate adjustments. This may then lead to improvements in teaching. However, in Vietnam, especially in the Mekong Delta, reflective teaching has not gained enough attention by educational administrators in the assessment of teachers' competence. This survey aims to investigate the Vietnamese teachers' use of reflection in their teaching: the types of reflective teaching, the causes and their post-investigation activities. The respondents were 43 teachers of English at colleges and universities in the Mekong Delta in Vietnam. The main instruments employed in this micro-research included a questionnaire and a face-to-face interview to gain deeper understanding of teachers' use of reflective teaching. The research results indicated the employed types of reflective teaching including teaching journals, lesson reports, surveys, recording, peer observation, and action research. However, these ways were not used frequently as expected. The participants tended to select simple and time-saving types. Besides, the post-data collection activities were more subjective due to their lack of sharing habit. These findings could help raise the teachers' awareness of the important role of reflective teaching as well as their own ways to develop their professional expertise. Besides, it could help the administrators recognize the real situations of their faculty in teaching so that they could suggest suitable ways to encourage reflection and innovation in teaching.

Keywords: *Reflective teaching, colleges and universities in the Mekong Delta, professional development.*