

DOI:10.22144/ctu.jvn.2023.077

ÁP DỤNG QUY TRÌNH NGHIÊN CỨU BÀI HỌC NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Huỳnh Thị Thúy Diễm^{1*} và Nguyễn Kỳ Tuấn Sơn²

¹Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

²Phòng Đào tạo, Trường Đại học Cần Thơ

*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Huỳnh Thị Thúy Diễm (email: httdiem@ctu.edu.vn)

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 24/10/2022

Ngày nhận bài sửa: 30/11/2022

Ngày duyệt đăng: 12/12/2022

Title:

Applying of lesson study process to enhance scientific research awareness competencies for high school teachers

Từ khóa:

Giáo viên trung học phổ thông, năng lực nghiên cứu khoa học, nghiên cứu bài học

Keywords:

Lesson study, high school teacher, scientific research competencies

ABSTRACT

This study provides information regarding the application of lesson study (LS) to develop scientific research awareness (SR) competencies of high school teachers (HST). In this study, educational research approaches were applied to form the research model. The study results certified that all HSTs were aware of the importance of diversifying LS training methods. The HSTs also understood that applying templates (planning, lesson-plan building) in the LS process was essential to collecting research data. In addition, most HSTs indicated that the skills needed to conduct LS were similar to those necessary for doing SR. The agreement level was very high (from 4.27 ± 0.77 to 4.48 ± 0.63). Especially, the HSTs assumed that “LS also required data collection just like when doing SR” with a significant high agreement level (4.64 ± 0.48), an aspect that had not been noticed before in the LS process. This research results also showed that applying LS would enhance the SR awareness competencies of the HSTs.

TÓM TẮT

Nghiên cứu này cung cấp thông tin về áp dụng nghiên cứu bài học (NCBH) nhằm phát triển năng lực nhân thức nghiên cứu khoa học (NCKH) của giáo viên trung học phổ thông (GVTHPT). Mô hình nghiên cứu được sử dụng trong nghiên cứu này là mô hình nghiên cứu khoa học Sư phạm ứng dụng. Kết quả nghiên cứu cho thấy tất cả GVTHPT đều nhận thức rằng tầm quan trọng của việc sử dụng đa dạng các phương pháp trong tập huấn NCBH cũng như việc ứng dụng các biểu mẫu (lập kế hoạch, xây dựng kế hoạch bài dạy) trong quá trình thực hiện quy trình NCBH là rất cần thiết cho việc thu thập dữ liệu nghiên cứu. Ngoài ra, hầu hết GVTHPT cho rằng các kỹ năng trong thực hiện NCBH tương đồng với các kỹ năng của NCKH; ở mức độ đồng ý rất cao, trong khoảng ($4,27 \pm 0,77$ đến $4,48 \pm 0,63$). Đặc biệt, các GVTHPT cho rằng “NCBH cũng thu thập số liệu như là thu thập số liệu trong NCKH” ở mức độ rất đồng ý ($4,64 \pm 0,48$), điều mà trước đây mọi người chưa nghĩ đến khi thực hiện NCBH. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc áp dụng mô hình NCBH sẽ phát triển năng lực nhận thức NCKH cho GVTHPT.

1. GIỚI THIỆU

Nghiên cứu bài học (NCBH) có nguồn gốc từ Nhật Bản dưới thời Minh Trị (1868-1912) vào thập niên 80 của thế kỷ XIX (Makinae, 2010). Nhằm để đáp ứng nhu cầu cấp thiết về cải cách giáo dục và đưa thêm tinh hoa của các nền văn hóa phương Tây vào trường học, Chính phủ Nhật Bản đã tiến hành hiện đại hóa toàn diện bằng cách nhân bản một hệ thống trường học mới có tên là “Gaku-sei” cho mọi tầng lớp trong xã hội và ở mọi nơi trên đất nước. Mục tiêu của hệ thống trường học mới này không chỉ tập trung vào việc nâng cấp nguồn nhân lực cho xã hội mà còn là sự cải thiện chất lượng của các giáo viên.

Việc cải thiện chất lượng của giáo viên thông qua việc cải tiến bài học. Bài học được cải tiến theo quy trình NCBH: mô hình này được thực hiện bởi nhóm giáo viên hợp tác cùng nhau, cùng NCBH giảng dạy trên lớp học thực tế. Các giáo viên này cùng nhau thiết kế giáo án của một bài học cụ thể nào đó, sau đó dạy thử nghiệm, dự giờ, quan sát cẩn thận quá trình học của học sinh (HS), thảo luận, phản hồi, chỉnh sửa, giảng lại và chia sẻ những kết quả đã học được cho đồng nghiệp, để cho việc giảng dạy bài học đó ngày càng tốt hơn (Lewis, 2000; Lewis et al., 2006). Sau đó, việc cải tiến bài học xuất hiện trong đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho cả giáo viên và sinh viên sư phạm (Makinae, 2010).

Ở Việt Nam, NCBH được áp dụng chính thức trong mô hình sinh hoạt tổ chuyên môn từ năm 2014 ở tất cả các cấp học từ Tiểu học đến cấp Trung học Phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014a, 2014b) nhằm nâng cao chất lượng dạy và học ở Việt Nam. Thực tế, NCBH đã được áp dụng phổ biến trong nghiên cứu khoa học giáo dục ở các trường phổ thông từ năm 2008. Hiện nay, mô hình NCBH hầu như được áp dụng trên toàn thế giới nhằm phát triển nghề nghiệp chuyên môn của giáo viên. Bởi vì, thực hiện quy trình NCBH đã mang lại rất nhiều thuận lợi cho việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên. NCBH giúp giáo viên phát triển chuyên môn để nâng cao thành tích HS (Son và Duân, 2010), phát triển năng lực thiết kế giảng dạy của các giáo viên (Cheng, 2011; Hanh, 2016). Một số nghiên cứu tại Hoa Kỳ cho rằng áp dụng NCBH làm tăng kiến thức chuyên môn và kiến thức nghề nghiệp của giáo viên; nâng cao kỹ năng hợp tác, giao tiếp và học tập cộng đồng giữa các giáo viên và tạo ra nhiều nguồn tài nguyên giảng dạy và học tập (Lewis & Tsuchida, 1998; Stigler & Hiebert, 1999; Lewis, 2002; Chokshi & Fernandez, 2004; Lewis et al., 2006;

(Arani et al., 2010). Học tập đối với giáo viên được xem là sự kết hợp giữa nghiên cứu và thiết kế thực nghiệm trên chính lớp học thực tế của mình (Cheung & Wong, 2014).

Những kết quả nghiên cứu trước đây cho thấy quy trình NCBH là một hình thức nghiên cứu hành động hay nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng được sử dụng theo nhu cầu và bối cảnh phù hợp địa phương nhằm phục vụ việc dạy học. Tuy nhiên, rất ít những nghiên cứu trước đây chứng minh rằng thực hiện quy trình NCBH chính là phát triển năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục (cả về năng lực nhận thức và năng lực tâm vận động) hiệu quả nhất cho giáo viên. Trong khi, những năng lực nghiên cứu của giáo viên hiện nay rất hạn chế và là một vấn đề lớn cần giải quyết. Chính vì vậy mà nghiên cứu này được thực hiện.

2. PHƯƠNG PHÁP VÀ PHƯƠNG TIỆN NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu được sử dụng là nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng và NCBH (Stigler & Hiebert, 1999; Lewis, 2002a). Đề tài được tiến hành nghiên cứu cụ thể qua các giai đoạn sau: Chuẩn bị các biểu mẫu có liên quan – Tổ chức tập huấn cho giáo viên – Khảo sát và Phỏng vấn ý kiến của giáo viên, thống kê và hệ thống các số liệu thu được, nhận xét, đánh giá kết quả khảo sát.

2.2. Phương tiện và đối tượng nghiên cứu

Phương tiện nghiên cứu trong đề tài này là các biểu mẫu, phiếu điều tra và bảng câu hỏi phỏng vấn. Các biểu mẫu: Mẫu kế hoạch áp dụng NCBH vào sinh hoạt tổ chuyên môn, Mẫu quan sát- ghi chép trong khi dự giờ. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu sơ cấp liên quan đến những hiểu biết về quy trình NCBH của giáo viên Trung học Phổ thông (GVTHPT) sau khi tham gia tập huấn.

Đối tượng nghiên cứu: Tổng số mẫu khảo sát là 67 thuộc GV của trường Trung học Phổ thông (THPH) An Khánh thành phố Cần Thơ theo cách lấy mẫu thuận lợi. Công việc khảo sát được thực hiện vào tháng 5 năm 2021 tại trường THPT An Khánh, vì Ban Giám Hiệu nhà trường muốn phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho GV. Bảng hỏi dưới dạng câu hỏi “có” “không”, câu hỏi mở và câu hỏi dưới dạng thang đo Likert scale 5 mức độ (từ mức 1- mức 5). Dữ liệu khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 25.0 dưới dạng thống kê mô tả.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Tập huấn lý thuyết về mô hình NCBH, quy trình NCBH nhằm phát triển năng lực nhận thức nghiên cứu khoa học giáo dục

Hội thảo tập huấn về NCBH nhằm cung cấp cho các GVTHPT hiểu biết sâu hơn về NCBH và quy trình NCBH để giúp GV có thể thiết kế giáo án tốt hơn. Hội thảo được tiến hành như sau: (1) Giới thiệu sơ về khái niệm, lịch sử ra đời của mô hình NCBH, sự phát triển của nó ở các quốc gia trên thế giới và ở Việt Nam. Ở bước này, phương pháp diễn giảng kết hợp với hỏi đáp, minh họa, liên hệ thực tế được sử dụng để giúp GVTHPT hiểu rõ. (2) Giới thiệu quy trình NCBH và quá trình thực hiện NCBH. Ở bước này, phương pháp diễn giảng kết hợp việc hỏi

đáp (điều tra ngắn) về thực tế áp dụng NCBH hiện nay ở các trường phổ thông, dùng phương pháp so sánh, thực hành, làm mẫu, quan sát, và phương pháp chuyên gia. Ở phần thực hiện **quy trình**, 5 bước phổ biến và tương đối phù hợp với hoàn cảnh hiện tại ở Việt Nam được trình bày.

Bước 1: Soạn kế hoạch bài dạy và lập kế hoạch cho nhóm thực hiện NCBH: Sau khi trình bày phần cơ sở lý luận, GV được chia ra theo nhóm chuyên môn và tự lập kế hoạch áp dụng mô hình này từ khâu xác định thời gian thực hiện đến việc chọn bài, xác định những khó khăn của GV và HS khi dạy học. Bài nghiên cứu cần lập kế hoạch cụ thể theo từng học kỳ, tương ứng với đơn vị thời gian là tháng, tuần và ngày như Bảng 1.

Bảng 1. Mẫu lập kế hoạch áp dụng quy trình NCBH trong sinh hoạt tổ chuyên môn

HỌC KỲ	HOẠT ĐỘNG					
	Tháng 9	Tháng 10	Tháng 11	Tháng 12		
	Tuần 2	Tuần 2	Tuần 4	Tuần 2	Tuần 2	Tuần 2
	Thứ năm	Thứ bảy	Thứ năm	Thứ tư	Thứ sáu	Thứ năm
I	Họp tổ chuyên môn: lập kế hoạch, chọn bài dạy, xác định những vấn đề khó khăn, xây dựng giáo án, Chọn GV dạy lần 1 và lần hai	Người dạy lần 1: hoàn chỉnh kế hoạch bài dạy (KHBD) Gửi KHBD cho cả nhóm tham khảo góp ý lần cuối	Họp tổ chuyên môn thống nhất KHBD	Dạy lần 1: các GV khác trong nhóm dự giờ Sau đó phản hồi vào giờ ra chơi, hay tiết cuối cùng. Hoặc cả nhóm chỉnh sửa KHBD có thể họp nhóm qua Zoom hay google meet GV dạy lần 2 hoàn chỉnh KHBD	Dạy lần 2: Các GV khác trong nhóm dự giờ Sau đó phản hồi vào giờ ra chơi, hay tiết cuối cùng. Hoặc Cả nhóm chỉnh sửa có thể họp nhóm qua Zoom hay google meet GV dạy lần 2 hoàn chỉnh KHBD	Họp tổ chuyên môn: chỉnh sửa KHBD cuối cùng
Những người thực hiện: - GV: - Tổ trưởng khối: - BGH:						
Phạm vi thực hiện: trong trường (liên trường Ghi rõ tên trường)						
Chủ đề/Bài học:						
Lớp:						

Bước 2: Dạy thử nghiệm, dự giờ và quan sát: Dùng phương pháp diễn giảng kết hợp hỏi đáp và phương pháp quan sát (chiếu phim minh họa một tiết dạy thử nghiệm, dự giờ quan sát ở Nhật Bản để giúp GV hiểu rõ cơ sở lý luận của bước 2). Sau đó, một

GV được cử dạy thử nghiệm trên chính HS của trường tập huấn. GVTHPT trở thành chuyên gia quan sát tiết dạy, ghi nhận tất cả quá trình học của HS qua tiết giảng thử nghiệm đó. Nội dung quan sát được giới thiệu ở Bảng 2.

Bảng 2. Mẫu quan sát- ghi chép trong khi dự giờ được đề nghị

MẪU QUAN SÁT TRONG KHI DỰ GIỜ

1. Phần trên mỗi giáo án dự giờ nên chừa khoảng trống để vẽ sơ đồ lớp học

Vẽ sơ đồ lớp học/ Mô tả vị trí và cách học sinh tiếp nhận (đứng, ngồi...)

2. Quan sát và ghi chép

Hoạt động 1:

GV: làm mẫu, kể chuyện, chiếu clip....

Học sinh (HS): Gặp những khó khăn gì? Trả lời được hay không? Bao nhiêu % tham gia hoạt động....

→ Ghi lại câu trả lời của người học

HS: F1/M1 trả lời

HS: F2/M2 trả lời

G: đặt câu hỏi:

F3/M3 trả lời

F4/M4 trả lời

(ghi như thế này để thu thập số liệu)

Hoạt động 2: Tương tự như hoạt động 1

Khi quan sát, GV cần lưu ý những vấn đề sau:

– Chỉ quan tâm đến những vấn đề có liên quan như (Hoạt động nào hiệu quả, hoạt động nào chưa hiệu quả? Câu hỏi nào hay? Tình huống nào tốt? Cách giải quyết nào hay? Cách giải quyết nào chưa phù hợp?) để khi suy ngẫm, chiêm nghiệm có cơ sở vì đây cũng chính là dữ liệu cần thu thập trong NCKH và chính là tiến trình thực hiện quy trình NCBH.

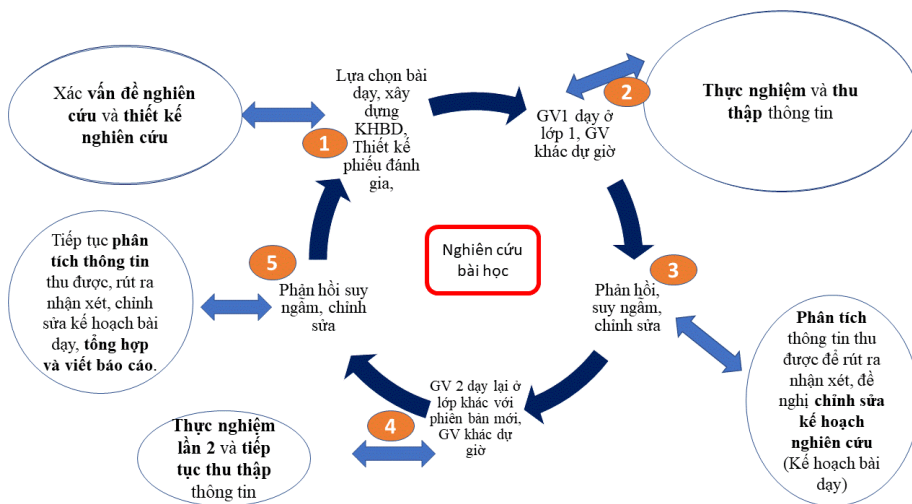
– Kết hợp nghe, nhìn, suy nghĩ, ghi chép, quay phim, chụp ảnh... để nhằm trả lời các câu hỏi như: HS học như thế nào? HS có những khó khăn gì? Vì sao? Cần phải thay đổi như thế nào để cải thiện kết quả học tập của HS? Sự quan sát ấy hướng tới tất cả các HS trong lớp học chứ không riêng những HS nổi

bật, những HS giỏi, hay giơ tay phát biểu (Lewis, 2000).

Bước 3: Phản hồi suy ngẫm, chỉnh sửa: Yêu cầu GV tham gia tập huấn phản hồi tiết giảng lần 1. Việc phản hồi thực tế qua tiết giảng mẫu giúp các GV tham gia tập huấn hiểu rõ cách phản hồi, nội dung phản hồi và thái độ phản hồi như thế nào là tích cực và hiệu quả.

3.2. Tương quan quy trình NCBH và quy trình NCKH

Dựa trên cơ sở của việc thực hiện mô hình NCBH và những thông tin có liên quan đến NCKH, hình ảnh được thiết kế cho thấy sự tương quan giữa quy trình NCBH và quy trình NCKH (Hình 1).



Hình 1. Tương quan giữa quy trình NCBH và quy trình NCKH

Bảng 4. Kết quả phân tích phản hồi, suy ngẫm sau khi dự giờ lần 1

Nội dung chú ý	GV dự giờ 1	GV dự giờ 2	GV dự giờ 3
Tính chuyên hóa (TCH) của HMTV thấp hơn TCH của HMDV	Mất thời gian nhiều mà HS vẫn chưa hiểu rõ. →Giải pháp: chỉ cần chiếu hình và hỏi: <i>-Tác động của insulin là gì?</i> <i>-Tác động của auxin là gì?</i> So sánh 2 nhóm hoocmôn rồi đặt câu hỏi <i>-Tính chuyên hóa là gì?</i>	Mất thời gian nhiều mà HS vẫn còn lơ mơ →Giải pháp: Bỏ ví dụ lớp chuyên hóa, lớp chuyên sinh. Chỉ cần chiếu hình và hỏi: <i>-Insulin có mấy tác động đó là tác động gì?</i> <i>-Auxin có mấy tác động, đó là những tác động gì?</i> So sánh hai hoocmôn và đặt câu hỏi <i>-Tính chuyên hóa là gì?</i>	Mất nhiều thời gian cho phần này mà GV vẫn chưa làm bật được trọng tâm của bài dạy. Bỏ ví dụ: lớp chuyên hóa, lớp chuyên sinh. Chỉ cần chiếu hình và hỏi: <i>- đồng ý cách đặt 2 câu hỏi của GV dự giờ 1 và GV dự giờ 2 và có thể thêm vào Trên đối tượng nào?</i> <i>-Trên cơ sở đó hỏi: Tính chuyên hóa là gì?</i>

– Bước 4 của quy trình NCBH là dạy lại ở một lớp học khác tương ứng bước 4 của NCKHSPUD ở thực nghiệm lần 2 và tiếp tục thu thập thông tin. Bước này sẽ cũng thu thập dữ liệu đồng thời phân tích so sánh với kết quả về kiến thức, kỹ năng, hành vi của HS với việc dạy lần 1 để có cơ sở phân tích tính hiệu quả trong việc tiếp thu của HS và tăng độ tin cậy cho số liệu nghiên cứu.

– Bước 5 của quy trình NCBH sẽ tương quan với bước 5 của NCKHSPUD là tiếp tục phân tích thông tin thu được, rút ra nhận xét, chỉnh sửa kế hoạch bài dạy, tổng hợp và viết báo cáo. Báo cáo có thể viết bài báo hoặc chia sẻ kinh nghiệm cho những GV khác biết được những kết quả của nhóm đã nghiên cứu trên một bài học và lớp học cụ thể.

Bảng 5. Kết quả phân tích phản hồi sau dạy thực nghiệm lần 2

Nội dung chú ý	GV dự giờ 1	GV dự giờ 2	GV dự giờ 3
Tính chuyên hóa (TCH) của HMTV thấp hơn TCH của HMDV	HS vẫn chưa hiểu rõ khái niệm TCH	HS vẫn nhầm tưởng khái niệm tính chuyên hóa là quan trọng mà kết luận rút ra ở đây là đặc điểm của HMTV: <i>TCH của HMTV thấp hơn TCH của HMDV</i> . Thay vì câu hỏi cuối cùng đặt ra là <i>TCH của HMTV như thế nào so với TCH của HMDV mà giáo viên hỏi tính chuyên hóa là gì?</i>	Cho nên trong lần dạy tới có thể kết luận: Loại hoocmôn tác động ít hơn chỉ trên một đối tượng được gọi chuyên hóa hơn trước khi yêu cầu HS nhận xét kết luận. Vậy hãy nhận xét HMDV và HMTV loại hoocmôn nào chuyên hóa cao hơn.

Từ kết quả tương quan giữa quy trình NCBH và quy trình NCKHSPUD cho thấy nếu nhóm GV thực hiện NCBH thì chính họ cũng là người đang thực hiện NCKHSPUD. Chính họ là những người nghiên cứu thật sự trong lớp học thực tế để tìm hiểu những nguyên nhân khó khăn của HS trong khi học, để có những cải tiến, những lựa chọn và điều chỉnh sao cho phù hợp. Điều này đã chứng minh rằng khi thực hiện NCBH chính là họ đang thực hiện một tác động hoặc can thiệp sư phạm và đánh giá ảnh hưởng của nó. Tác động hoặc can thiệp đó có thể là việc sử dụng phương pháp dạy học, sách giáo khoa của phương pháp NCKHSPUD (Dự án Việt -Bi, 2009). Hình 1 đã cho thấy ở bước 1 rèn luyện kỹ năng lập kế hoạch thực nghiệm; bước 2 chính là bước rèn

luyện giáo viên những kỹ năng thu thập, thông tin dữ liệu; bước 3 giáo viên được rèn luyện kỹ năng phân tích dữ liệu, bước 4 là rèn luyện cho giáo viên kỹ năng thu thập dữ liệu, và so sánh các dữ liệu thu được; và bước 5 rèn luyện cho giáo viên kỹ năng tổng hợp thông tin, dữ liệu và viết báo cáo. Cho nên việc áp dụng quy trình NCBH sẽ giúp GVTHPT nghiên cứu khoa học giáo dục và đó chính là NCKHSPUD.

3.3. Khảo sát GV sau tập huấn

Các đối tượng khảo sát có 23 nam chiếm 34,3% và 44 nữ chiếm 65,7%. Ở giai đoạn khảo sát thực trạng kết quả cho thấy có 24,83% GVTHPT chưa từng nghe nói đến NCKH và đã từng làm NCKH là 62,41% trong tổng số GVTHPT được khảo sát.

Thực tế sau khi tham gia tập huấn về NCBH thì có 92,5% trên tổng số đối tượng tham gia khảo sát cho rằng thực hiện NCBH sẽ phát triển năng lực NCKH ở Bảng 3. Ngoài ra, sử dụng thang đo Likert scale 5 bậc (như mô tả ở Bảng 3) để GV tự đánh giá về tính tương đồng của NCBH và NCKH của GV. Kết quả nghiên cứu cho thấy tất cả GVTHPT đều đánh giá mức độ *đồng ý* trở lên khi tham gia NCBH đều giống các bước NCKH. Từ các bước lựa chọn tên đề tài, xác định mục tiêu nghiên cứu, đặt câu hỏi, thu thập số liệu ... Trong đó, ở mức độ rất đồng ý (4,64 ±0,48) đối với việc “*NCBH cũng thu thập số liệu*”. Một lần nữa các GVTHPT đã khẳng định tính hiệu quả khi tham gia NCBH và việc phát triển năng lực NCBC cũng chính là phát triển năng lực nghiên cứu

khoa học giáo dục cho giáo viên - ở mức đồng ý cao (4,49 ±0,53). Điều này chứng tỏ GVTHPT đã nhận ra rằng việc NCBH cũng chính là làm NCKH bắt đầu từ việc hợp tác các GV với nhau. Kết hợp với kết quả phân tích những câu hỏi mở trên cho thấy, sau khi tham gia tập huấn NCBH, GVTHPT đã nhận ra hiệu quả của việc NCBH sẽ giúp họ phát triển năng lực NCKH. Kết quả này bổ sung thêm cho những kết quả trước đây khi thực hiện NCBH sẽ phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên (Son và Duân, 2010). Ngoài ra, “*tham gia NCBH kiến thức chuyên môn và phương pháp dạy học của giáo viên được cải tiến, hoạt động học của HS được tích cực hóa*” (Hồng và ctv., 2010, tr.29).

Bảng 3. Quan điểm GVTHPT về sự tương đồng của NCBH và NCKH

Nội dung	Mức độ					Mean ± Mức độ SD của GV	
	Rất đồng ý	Đồng ý	Không chắc	Không đồng ý	Rất không đồng ý		
NCBH cũng thu thập số liệu	43 (64,2)	24 (35,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,64 ±0,48	Rất đồng ý
NCBH cũng Lựa chọn tên đề tài	30 (44,8)	29 (43,3)	5 (7,5)	3 (4,5)	0 (0,0)	4,28 ±0,79	Đồng ý
NCBH cũng viết Mục tiêu nghiên cứu	36 (53,7)	28 (41,8)	2 (3,0)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,48 ±0,63	Đồng ý
NCBH cũng đặt Câu hỏi nghiên cứu	30 (44,8)	37 (55,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,45 ±0,50	Đồng ý
NCBH cũng đặt Giả thuyết nghiên cứu	25 (37,3)	37 (55,2)	3 (4,5)	2 (3,0)	0 (0,0)	4,27 ±0,68	Đồng ý
NCBH cũng Đặt vấn đề	28 (41,8)	37 (55,2)	1 (1,5)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,37 ±0,59	Đồng ý
NCBH cũng trình bày Phương pháp nghiên cứu	29 (43,3)	32 (47,8)	6 (9,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,34 ±0,64	Đồng ý
NCBH cũng trình bày Kết quả nghiên cứu	30 (44,8)	34 (50,7)	3 (4,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,40 ±0,57	Đồng ý
NCBH cũng trình bày Bàn luận	32 (47,8)	31 (46,3)	3 (4,5)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,40 ±0,65	Đồng ý
NCBH cũng trình bày Kết luận	30 (44,8)	32 (47,8)	3 (4,5)	2 (3,0)	0 (0,0)	4,34 ±0,70	Đồng ý
NCBH cũng Thiết kế phiếu khảo sát	29 (43,3)	31 (46,3)	6 (9,0)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,31 ±0,70	Đồng ý
NCBH cũng thiết Phiếu phỏng vấn	26 (38,8)	31 (46,3)	6 (9,0)	4 (6,0)	0 (0,0)	4,18 ±0,83	Đồng ý
NCBH cũng Thu thập dữ liệu	28 (41,8)	35 (52,2)	3 (4,5)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,34 ±0,64	Đồng ý
NCBH cũng Phân tích dữ liệu	31 (46,3)	32 (47,8)	3 (4,5)	1 (1,5)	0 (0,0)	4,39 ±0,65	Đồng ý
NCBH cũng Đọc tài liệu	31 (46,3)	33 (49,3)	1 (1,5)	2 (3,0)	0 (0,0)	4,39 ±0,67	Đồng ý
NCBH cũng Xây dựng đề cương nghiên cứu	28 (41,8)	32 (47,8)	4 (6,0)	3 (4,5)	0 (0,0)	4,27 ±0,77	Đồng ý
Phát triển năng lực NCBC cũng chính là phát triển năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục cho giáo viên	34 (50,7)	32 (47,8)	1 (1,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,49 ±0,53	Đồng ý

Mã hóa: 0,0 - ≤ 1,5: *Rất không đồng ý*; 1,6 - ≤ 2,5 *Không đồng ý*; 2,6 - ≤ 3,5: *Không chắc*; 3,6 - ≤ 4,5: *đồng ý*; 4,6 ≤ 5,0: *Rất đồng ý*

Kết quả phỏng vấn từ kết quả phân tích các câu trả lời của GVTHPT một lần nữa khẳng định NCBH sẽ giúp GVTHPT phát triển năng lực nhận thức về NCKH:

– Từ trước đến giờ tôi cứ nghĩ NCBH là một phương pháp để tìm ra cách giảng dạy tốt nhất, là giúp buổi dự giờ và phản hồi giảm bớt áp lực đối với người dạy. Nhưng sau tập huấn tôi nhận ra rằng NCBH cũng chính là NCKH bởi vì nó cũng thực

hiện những bước như NCKH (GVTHPT- phiếu phản hồi số 6 cho ý kiến).

– Trước đây, khi thực hiện NCBH chúng tôi chỉ quan tâm đến việc xác định nội dung, mục tiêu bài học bao gồm những gì và tìm ra phương pháp dạy sao cho tốt. Chúng tôi cũng quan tâm đến việc học của HS nhưng chưa chú ý đến việc thu thập thông tin để làm minh chứng cho việc cải tiến giảng dạy. Sau khi được tập huấn NCBH chúng tôi hiểu rằng đều có dự kiến kế hoạch thu cái gì, quan sát cái

gì, cách quan sát như thế nào, và quan trọng là cả nhóm cùng làm, cùng thực hiện (GVTHPT- phiếu phản hồi số 18 cho ý kiến).

– Thật ra, NCKH đối với GV chúng tôi là một cái gì đó rất cao siêu và xa vời. Chúng tôi nghĩ cần phải có thời gian nhiều, cần có những kinh phí nhiều mới làm NCKH được, nhưng sau khi tham gia lớp tập huấn tôi nghĩ trong quá trình NCBH cũng chính là quá trình NCKH nếu chúng ta có một sự chuẩn bị khá chu đáo và kỹ lưỡng về các biểu mẫu: lập kế hoạch, xây dựng KHBD, những lưu ý trong quan sát, hay phản hồi suy ngẫm để thu thập số liệu thực hiện tới khâu quan sát và phản hồi suy ngẫm (GVTHPT-32 cho ý kiến).

Thực tế, NCKH với mô hình nghiên cứu hành động thì NCBH chính là biểu hiện cụ thể, sinh động của mô hình nghiên cứu hành động hay còn gọi NCKHSPƯĐ. Theo Cohen et al. (2007), nghiên cứu hành động được thực hiện bởi một nhóm giáo viên làm việc cùng nhau ở một trường học nào đó theo chu trình vòng xoắn tròn ốc từ việc lập kế hoạch, thực hiện, quan sát, phản hồi qua việc thu thập thông tin học tập của HS trên lớp, chỉnh sửa và dạy lại để cải tiến một vấn đề nào đó có liên quan đến: phương pháp dạy học, chiến lược học tập, tiến trình đánh giá kết quả học tập... nhằm phát triển nghề nghiệp của GV. Kết quả nghiên cứu này cũng tương tự như những nghiên cứu trước đây, tham gia vào NCBH GV thực hiện vai trò của người nghiên cứu, cải tạo thực tiễn và họ trở nên vững vàng hơn về chuyên môn nghiệp vụ và tự tin hơn trong việc giải quyết

các vấn đề thực tiễn (Cerbin & Kopp, 2006 tr.255; Vui, 2006).

4. KẾT LUẬN

Giáo viên trung học phổ thông khi thực hiện quy trình NCBH thì không chỉ nâng cao chất lượng về chuyên môn nghề nghiệp cho bản thân và giúp HS học tập hiệu quả mà còn giúp họ phát triển năng lực nhận thức về nghiên cứu khoa học. Thông qua việc lập kế hoạch, dạy thử nghiệm, quan sát, phản hồi suy ngẫm, chỉnh sửa và dạy lại với phiên bản mới cùng việc kết hợp thu thập thông tin so sánh, GV có nhiều cơ hội tiếp cận việc NCKH. Tuy nhiên, để cho việc phát triển năng lực NCKH đạt hiệu quả thì việc chuẩn bị lập kế hoạch, thực hiện kết hợp với việc thu thập thông tin và phân tích dữ liệu là rất cần thiết thông qua các biểu mẫu. Chính GV phải nhận thấy được sự tương quan giữa NCBH và NCKH thì họ mới phát triển được năng lực nghiên cứu của mình. Kết quả nghiên cứu cho thấy áp dụng mô hình NCBH giúp GVTHPT phát triển kỹ năng NCKH bên cạnh việc phát triển chuyên môn và nghề nghiệp. Khi GVTHPT có kỹ năng NCKH này rồi thì có thể giúp cho HS của mình phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu, một trong những năng lực bắt buộc của chương trình giáo dục 2018. Nghiên cứu này cũng sẽ là mô hình mẫu cho GV các cấp thuộc khối phổ thông từ cấp tiểu học đến cấp trung học, ở các trường khác tham khảo và thực hiện ở chính mô hình lớp học của mình để phát triển chuyên môn và năng lực nghiên cứu của họ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Arani, Reza, M., Keisuke, F., & Lassegard, J. P. (2010). " Lesson study " as professional culture in Japanese schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*, 22, 171–200. <https://doi.org/10.1016/B978-012373990-2.00002-9>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014a). *Công văn hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ Giáo dục trung học năm học 2014-2015 [Dispatch No: 4099/BGDĐT-GDTrH on the guiding carry out high school education duties in the academic year of 2014-2015]* (pp. 1–9). pp. 1–9.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014b). *Dispatch No: 5555/BGDĐT-GDTrH on the "Guiding professional teacher meeting about teaching methods renovation and testing, assessment; organizing and management of professional activities of high school/ web continuing educational center (Vietnamese)* (pp. 1–5). pp. 1–5.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250–257. <https://doi.org/10.1007/s00482-011-1114-4>
- Cheng, E. (2011). How lesson study develops pre-service teacher' instructional design competency? *The International Journal of Research and Review*, 7(1), 45–66.
- Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). Does lesson study work? A systematic review on the effects of lesson study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 502. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170408500710>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. In *Routledge, London and New York*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2011.643130>
- Đàm, V. C. (2021). *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. Nhà xuất bản giáo dục Việt Nam.
- Diễm, H. T. T., & Sơn, N. K. T. (2021). Thực trạng nghiên cứu bài học và nghiên cứu khoa học của giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Cần Thơ. *Tạp Chí Khoa Học Trường Đại Học Cần Thơ*, Vol. 57, pp. 184–194.
- Dự án Việt -Bi. (2009). *Nghiên cứu khoa học Sư phạm ứng dụng* (p. 143). p. 143. Bộ giáo dục và đào tạo.
- Hạnh, N. V. (2016). Dạy học thông qua nghiên cứu bài học để phát triển kỹ năng thiết kế bài học cho sinh viên ngành sư phạm Trường Đại học sư phạm Kỹ Thuật. *Tạp Chí Khoa Học Đại Học Quốc Gia Hà Nội*, 2(32), 1–8.
- Hồng, P. T. N., Hồ, H. T. T., Chi, B. L., & Wheeler, C. W. (2010). Vận dụng mô hình nghiên cứu bài học vào dạy học ở tiểu học và trung học cơ sở: Kết quả nghiên cứu và bài học kinh nghiệm. *Khoa Học Giáo Dục*, 61, 25–30.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans LA*. Retrieved from <http://www.lessonresearch.net/aera2000.pdf>
- Lewis, C. C. (2002). Brief guide to lesson study. *Philadelphia: Research for Better Schools*, 135.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35, 3–14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river how research lessons improve Japanese education. *America Educator*, 12-17; 50-51.
- Makinae, N. (2010). The origin of lesson study in Japan. *The Organizers of the EARCOME5, Japan Society of Mathematical Education*, 8.
- Son, V. T., & Duân, N. (2010). Nghiên cứu bài học- Một cách tiếp cận phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên. *Khoa Học Giáo Dục*, 52, 45–48.
- Stigler, W. J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from world's teacher for improving education in the classroom*.
- Vui, T. (2006). Enhancing classroom communication to develop students' mathematical thinking. *Tsukuba Journal of Educational St Udy in Mathematics*, 25, 279–287.