



DOI:10.22144/ctu.jvn.2022.216

## XÂY DỰNG NHÓM SINH HOẠT CHUYÊN MÔN TRỰC TUYẾN THÔNG QUA MONG ĐỢI CỦA GIÁO VIÊN CÁC CẤP ĐỐI VỚI MÔ HÌNH “TEACHER ACTIVITY GROUPS”

Lê Thanh Thảo\*, Phương Hoàng Yến, Đỗ Thành Nhân và Bùi Nhã Quyên

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Cần Thơ

\*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Lê Thanh Thảo (email: thaole@ctu.edu.vn)

### Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 30/08/2022

Ngày nhận bài sửa: 20/09/2022

Ngày duyệt đăng: 17/10/2022

### Title:

Building an online professional development activity group through K12 teachers' expectations for the “Teacher Activity Groups” model

### Từ khóa:

Đồng bằng sông Cửu Long, giáo viên các cấp, mô hình “Teacher Activity Groups”, sinh hoạt chuyên môn

### Keywords:

Mekong Delta, K12 Teachers, “Teacher Group Activity” model, online professional development activity

### ABSTRACT

In Vietnam, teachers at all levels are required to use English to teach Maths and natural sciences. These teachers' demand for professional development is very high. “Teacher Activity Groups” (TAGs), an online form of PD, is designed to solve this problem. This study was conducted to investigate the expectations of 175 teachers at all levels in the Mekong Delta for TAGs. It is to propose a proper model of PD for Vietnamese teachers. The results obtained from teachers through a questionnaire consisting of 21 items showed their high expectations for this project, especially the project's impact on their knowledge and skills. Therefore, the proposal on accelerating the project implementation in depth and breadth across the country has been raised. In addition, the detailed outputs have also been mentioned in this article.

### TÓM TẮT

Cải cách giáo dục được thực hiện rất quyết liệt nhằm phát triển tối đa tiềm lực của người Việt Nam để cạnh tranh với các nước trong khu vực và quốc tế. Đáng chú ý, giáo viên các cấp được yêu cầu sử dụng tiếng Anh để giảng dạy các môn Toán và khoa học tự nhiên. Do không đáp ứng được về mặt năng lực ngoại ngữ và cả kỹ năng giảng dạy các lớp học trong đó tiếng Anh được sử dụng làm công cụ hướng dẫn, giáo viên Việt Nam gặp phải nhiều khó khăn và quan tâm khá nhiều đến nhu cầu phát triển chuyên môn. “Teacher Activity Groups” (TAGs), một hình thức phát triển chuyên môn trực tuyến, được thực hiện bởi sự hợp tác của nhiều đơn vị trong và ngoài nước nhằm giải quyết vấn đề trên. Nghiên cứu này được thực hiện để thu số liệu từ 175 giáo viên các cấp tại Đồng bằng sông Cửu Long chuẩn bị tham gia TAGs về mong đợi của họ đối với dự án, làm cơ sở cho các đề xuất xây dựng và phát triển mô hình TAGs được đề ra. Kết quả thu được từ giáo viên thông qua một bảng hỏi gồm 21 câu hỏi cho thấy sự kỳ vọng lớn của giáo viên đối với dự án phát triển chuyên môn này, đặc biệt là tác động của dự án đối với kiến thức và kỹ năng của họ. Vì vậy, đề xuất về việc đẩy mạnh thực hiện dự án cả về chiều sâu và chiều rộng trên cả nước đã được nêu ra. Ngoài ra, những đề xuất chi tiết đến từ nhà nghiên cứu nhằm tạo cơ sở để xây dựng mô hình cũng đã được đề cập trong bài viết này.

## 1. GIỚI THIỆU

Tại Việt Nam, Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo đã, đang và sẽ đẩy mạnh các cải cách nhằm phát triển nguồn nhân lực đủ mạnh để cạnh tranh với các nước khác trong khu vực và trên cả thế giới. Một trong những cải cách đáng chú ý là việc triển khai dự án dạy các môn khoa học tự nhiên bằng tiếng Anh thay vì tiếng Việt (Quyết định 1400/QĐ-TTg). Cụ thể, Việt Nam đã tiến hành dạy thí điểm tại nhiều trường phổ thông trên cả nước, từ các thành phố trực thuộc trung ương sau đó lan rộng các tỉnh/thành lân cận. Hình thức sử dụng tiếng Anh làm phương tiện truyền đạt đã được thực hiện ở các nước khác và gặt hái nhiều thành công nhất định (Ibrahim, 2001; Kym & Kym, 2014; Tamtam et al., 2012). Điều đó cho thấy tiềm năng lớn của việc cải cách này tại Việt Nam. Mặc dù, việc thay đổi là cần thiết, nhưng mong muốn đó không dễ dàng để đạt được. Cụ thể, giáo viên Việt Nam gặp khá nhiều những khó khăn khi sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy trong các lớp Toán và khoa học tự nhiên (Nguyen, 2020). Từ đó, việc cải cách cũng không thể phát huy tối đa kỳ vọng của Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam.

Nhận thấy được sự cần thiết để phát triển nguồn nhân lực giảng dạy đủ giỏi để thực hiện cải cách, Chính phủ Việt Nam và Bộ Giáo dục và Đào tạo đã khuyến khích nhiều hình thức hợp tác với các đơn vị nước ngoài nhằm thực hiện các công tác phát triển chuyên môn cho giáo viên. Một trong số những sự hợp tác đáng chú ý là dự án hợp tác “Teacher Activity Groups” (TAGs) giữa Hội đồng Anh, Học viện Anh ngữ Celtic và Trường Đại học Cần Thơ. Dự án được thực hiện theo hình thức trực tuyến với sự tham gia của các giảng viên của Học viện Anh ngữ Celtic, các giảng viên tiếng Anh của Trường Đại học Cần Thơ, và các giáo viên các cấp tại Việt Nam. Trước khi dự án diễn ra, một khảo sát được thực hiện để tìm hiểu về mong đợi của giáo viên Việt Nam đối với dự án, từ đó giúp các bên xây dựng một mô hình nhóm sinh hoạt chuyên môn có thể đáp ứng tốt nhất mong đợi của các giáo viên tham gia, đôi tượng thụ hưởng của dự án. Bài viết này trình bày kết quả của bản khảo sát và đề xuất của nhóm nghiên cứu.

## 2. TỔNG QUAN TÀI LIỆU

### 2.1. Phát triển chuyên môn và TAGs

Lĩnh vực về phát triển chuyên môn đã được nghiên cứu rất nhiều trên thế giới và cả ở Việt Nam. Mặc dù có nhiều định nghĩa khác nhau (Akiba & Liang, 2016; Avalos, 2011; Darling-Hammond et

al., 2017; Koh et al., 2017; Hanno & Gonzalez, 2020), nhưng chung quy lại, phát triển chuyên môn là hình thức mà giáo viên tiếp tục học tập để trao đổi bản thân, học tập để phát triển, học tập để dạy và học tập để nâng cao kết quả học tập của người học dựa vào kiến thức mà giáo viên mang đến. Tuy nhiên, quá trình phát triển chuyên môn của giáo viên diễn ra thật sự phức tạp bởi vì việc tham gia vào các chương trình phát triển chuyên môn đòi hỏi giáo viên phải đấu tranh với chính bản thân mình, đấu tranh để tiếp nhận thông tin, đấu tranh với cảm xúc cá nhân và đấu tranh để thay đổi, cả về nhận thức lẫn thực tiễn giảng dạy (Avalos, 2011). Tuy vậy, thay đổi trong giáo dục để bắt kịp sự phát triển của xã hội là cần thiết. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh việc tham gia vào quá trình phát triển chuyên môn đã tác động tích cực đến việc dạy của giáo viên (Akiba & Liang, 2016; Koh et al., 2017; Hanno & Gonzalez, 2020).

Theo Darling-Hammond et al. (2017), một chương trình phát triển chuyên môn hiệu quả là chương trình có thể nâng cao kiến thức của giáo viên và tác động tích cực đối với người học của họ. Tuy nhiên, việc tổ chức một chương trình phát triển chuyên môn hiệu quả là không hề dễ dàng vì các khó khăn sau đây. Thứ nhất, giáo viên thường sẽ phải tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn ngoài giờ hành chính; vì vậy, đa số các giáo viên đều khá ngại tham gia vì họ không có nhiều thời gian (Birman et al., 2001). Thứ hai, nội dung của hoạt động phát triển chuyên môn cần phải gắn liền với nhu cầu học tập và phát triển của giáo viên nếu không muốn thấy họ chỉ im lặng trong suốt chương trình (Guskey, 2003). Thứ ba, việc thiếu sự hỗ trợ từ các cấp quản lý của cơ sở giáo dục chủ quản và lãnh đạo địa phương cũng gây ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên. Theo Birman et al. (2001), việc nhìn nhận và khích lệ của các cấp lãnh đạo tại cơ sở giáo dục chủ quản và địa phương đối với việc tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn cần được thực hiện kịp thời để giúp giáo viên vượt qua khó khăn. Cuối cùng, Khó khăn liên quan đến tài chính, đặc biệt đối với những nước có nền kinh tế không mạnh như Việt Nam. Tổ chức một hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên thật sự rất tốn kém (Dutro et al., 2002). Vì vậy, việc đầu tư cần phải được cân nhắc trong tất cả các giai đoạn, từ việc lập kế hoạch đến việc thực hiện và kiểm tra đầu ra.

Có thể thấy, một trong những vấn đề nan giải nhất của việc tổ chức các chương trình phát triển chuyên môn cho giáo viên là sự bận rộn của giáo viên. Nói cách khác, họ không có đủ thời gian để

tham gia các chương trình phát triển chuyên môn. Từ đó, nhu cầu về một hình thức tổ chức hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên có thể giải quyết khó khăn trên là vô cùng lớn. Như một hệ quả tất yếu, hình thức tổ chức hoạt động phát triển chuyên môn trực tuyến cho giáo viên được sinh ra và ngay lập tức tạo được dấu ấn. Theo Dede et al. (2009), tổ chức các hoạt động phát triển chuyên môn bằng hình thức trực tuyến giúp giáo viên có cơ hội giao tiếp từ xa, hỗ trợ các giáo viên ngại nói trước lớp có thể chia sẻ ý kiến của mình nhờ sự hỗ trợ của công nghệ, và đặc biệt là giải quyết phần nào đối với lịch làm việc bận rộn của giáo viên. Nhận thấy được các điểm mạnh của hình thức trực tuyến khi tổ chức hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên, Hội đồng Anh cùng các bên đối tác của mình cho ra đời dự án TAGs. Cụ thể, TAGs là nơi mà giáo viên có thể tự chịu trách nhiệm với việc phát triển chuyên môn của mình, giải quyết các vấn đề mà mình gặp phải trong quá trình giảng dạy thông qua việc chia sẻ với các giáo viên khác. Khi tham gia TAGs, giáo viên không được dạy mà được hướng dẫn để phát triển. Mỗi buổi gặp gỡ trực tuyến của giáo viên sẽ được điều hành bởi các giáo viên đến từ các nước nói tiếng Anh và được hỗ trợ từ các giảng viên đại học có chuyên môn trong việc sử dụng tiếng Anh trong giảng dạy. Khi tham gia, giáo viên được khuyến khích sử dụng tiếng Anh càng nhiều càng tốt để thảo luận. Bên cạnh đó, giáo viên cũng được tự lựa chọn các khung giờ để tham gia sinh hoạt vì mỗi chủ đề sẽ được thực hiện ở nhiều thời điểm khác nhau. Vì vậy, TAGs được xem là một hình thức tổ chức phát triển chuyên môn cho giáo viên khá phù hợp cho giáo viên Việt Nam. Dự án hứa hẹn sẽ giúp giáo viên phát triển chuyên môn, đặc biệt là dạy bằng tiếng Anh trong các giờ dạy các môn khoa học tự nhiên và giải quyết vấn đề lịch làm việc dày đặc của giáo viên. Tuy nhiên, việc hiểu được mong đợi của giáo viên về chương trình sẽ càng làm cơ sở cho niềm tin về tác động tích cực của dự án lên việc dạy của họ trở nên mạnh mẽ hơn.

## 2.2. Cơ sở lý thuyết: Mô hình năm bậc về phát triển chuyên môn của Guskey (2014)

Để một chương trình phát triển chuyên môn chứng minh được giá trị, mình chứng cần phải được thể hiện rõ ràng. Từ đó, Guskey (2014) đã đề xuất một mô hình năm bậc về phát triển chuyên môn cho giáo viên.

### *Phản ứng của giáo viên đối với chương trình*

Tiêu chuẩn đầu tiên để biết chương trình phát triển chuyên môn cho giáo viên có hiệu quả hay

không dựa vào phản ứng của họ đối với chương trình. Phản ứng của giáo viên sẽ được thể hiện qua việc họ có thích hay không việc tham gia chương trình, họ có cảm thấy việc tham gia chương trình là không phí thời gian hay không, họ có cảm thấy nội dung và tài liệu được sử dụng trong chương trình có ích hay không, họ có nhận thấy ý nghĩa của các hoạt động diễn ra trong chương trình hay không, hay họ có cho rằng người chịu trách nhiệm tập huấn có kiến thức uyên bác hay không.

### *Trải nghiệm học của giáo viên trong chương trình*

Tiêu chuẩn thứ hai để đánh giá về một chương trình phát triển chuyên môn được nhìn nhận qua nhận thức về việc học của giáo viên. Việc học của giáo viên trong chương trình sẽ được đánh giá thông qua kiến thức và kỹ năng mà họ đạt được sau khi tham gia chương trình.

### *Sự hỗ trợ và thay đổi của cơ sở giáo dục đang phục vụ*

Tiêu chuẩn thứ ba chuyển hướng sang cơ sở giáo dục mà giáo viên đang làm việc. Sự hỗ trợ của đơn vị làm việc mang ý nghĩa cực kỳ lớn đối với mức độ thành công của hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên. Bên cạnh đó, nhận thức về việc tham gia hoạt động phát triển chuyên môn của mình có ý nghĩa như thế nào đối với sự thay đổi của cơ sở giáo dục mà họ phục vụ cũng tác động lớn đến sự thành công của hoạt động.

### *Việc áp dụng kiến thức và kỹ năng trong chương trình vào thực tiễn của giáo viên*

Giá trị thực tiễn của việc tham gia hoạt động phát triển chuyên môn là tiêu chuẩn thứ tư. Câu hỏi cần được nhìn nhận là, “liệu các kiến thức đã học và các kỹ năng đã rèn dũa thông qua chương trình có thể áp dụng trong môi trường thực tế hay không?” Nếu giáo viên cảm thấy những kiến thức và kỹ năng mà mình có được sau khi tham gia chương trình không mang giá trị thực tế, chương trình ngay lập tức trở nên vô giá trị.

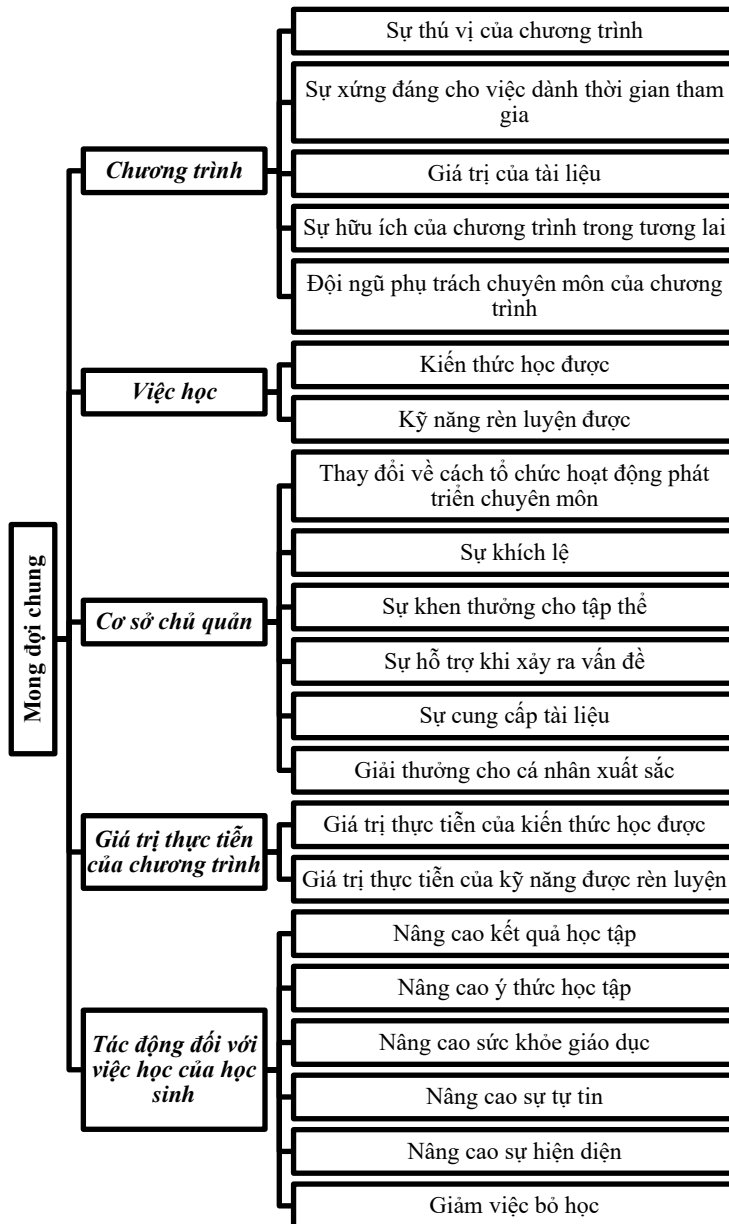
### *Tác động của chương trình đối với việc học của người học*

Nhiệm vụ chính của giáo viên là truyền đạt kiến thức và phát triển người học của họ. Do đó, mục tiêu cuối cùng của việc tham gia phát triển chuyên môn là để phục vụ cho nhiệm vụ đó. Vậy, tác động của việc tham gia hoạt động phát triển chuyên môn đối với việc học của người học là tiêu chuẩn cuối cùng cho việc đánh giá hoạt động đó có hiệu quả hay không. Đối với các môi trường giảng dạy khác nhau,

nhu cầu của giáo viên về phát triển năng lực người học cũng khác nhau.

Dựa vào mô hình năm bậc về phát triển chuyên môn của Guskey (2014), nghiên cứu này tập trung tìm hiểu về mong đợi của giáo viên tham gia TAGs đối với 5 đối tượng tương đương, bao gồm: (1)

chương trình, (2) việc học của giáo viên, (3) cơ sở chủ quản, (4) giá trị thực tiễn của chương trình, và (5) tác động của chương trình đối với việc học của học sinh. Hình 1 mô tả chi tiết các ý liên quan đến mong đợi của giáo viên đối với chương trình TAG được đo lường trong nghiên cứu này.



Hình 1. Mong đợi của giáo viên về chương trình phát triển chuyên môn

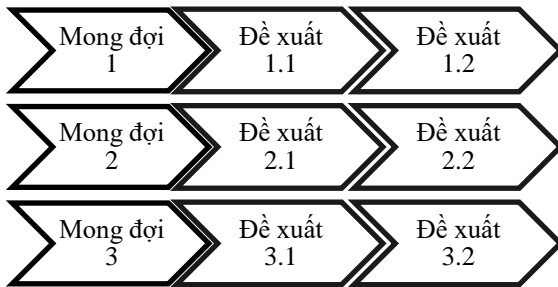
### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện theo hình thức định lượng. Theo Watson (2015), nghiên cứu định

lượng giúp nhà nghiên cứu thu số liệu từ số lượng lớn người tham gia. Do vậy, đây là một thiết kế phù hợp để giúp nghiên cứu này tổng quát được mong đợi của giáo viên Việt Nam đối với hình thức phát triển chuyên môn trực tuyến của dự án TAGs. Dựa

vào mong đợi của giáo viên đối với từng chi tiết liên quan đến chương trình, nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình tương ứng. Hình 2 mô tả cơ sở lý luận của nghiên cứu.



**Hình 2. Cơ sở lý luận của nghiên cứu**

### 3.2. Khách thể tham gia

Tổng cộng có 175 giáo viên (78 giáo viên Toán, 15 giáo viên Lý, 30 giáo viên Hóa, 12 giáo viên Sinh và 40 giáo viên dạy tổ hợp các môn tự nhiên) các cấp tại Đồng bằng sông Cửu Long tham gia vào nghiên cứu này. Trong đó, số lượng giáo viên nữ (N=125) gần gấp ba lần số lượng giáo viên nam (N=50). Độ tuổi của khách thể tham gia trải dài từ 20 đến 60 tuổi. Cụ thể, có 18 giáo viên từ 20 đến 29 tuổi, 79 từ 30 đến 39 tuổi, 73 từ 40 đến 49 tuổi và 5 giáo viên từ 50 tuổi trở lên. Về kinh nghiệm giảng dạy, có 15 giáo viên tham gia giảng dạy dưới 5 năm, 46 giáo viên dạy trên 5 năm và dưới 10 năm, 63 giáo viên dạy từ 10 đến 20 năm, và 51 giáo viên có trên 20 năm kinh nghiệm giảng dạy. Điều đặc biệt, phần lớn giáo viên đang công tác tại các vùng nông thôn (N=113); trong khi đó, các giáo viên làm việc tại vùng ven thành phố và nội ô các thành phố lần lượt là 24 và 38.

### 3.3. Công cụ thu số liệu

Một bảng câu hỏi gồm 21 câu hỏi được sử dụng để thu số liệu từ giáo viên. Bảng câu hỏi này được thiết kế dựa trên cơ sở lý thuyết 5 bậc về đánh giá chương trình phát triển chuyên môn do Guskey (2014) đề xuất. Cụ thể, bảng câu hỏi được chia ra làm 5 nhóm ý chính, bao gồm các mong đợi về (1) chương trình, (2) việc học, (3) cơ sở giáo dục chủ quản, (4) giá trị thực tiễn của chương trình, và (5) tác động của chương trình đối với việc học của học sinh. Với mục đích vừa thu số dữ liệu cho nghiên cứu, vừa một phần hỗ trợ tiếng Anh cho khách thể tham gia, bảng câu hỏi được thiết kế với hai ngôn ngữ, cả tiếng Việt lẫn tiếng Anh. Trước khi thu số liệu, bảng câu hỏi đã được gửi cho 3 chuyên gia có nhiều năm kinh nghiệm trong nghiên cứu khoa học

xã hội, đồng thời họ cũng có nhiều dự án lớn về biên – phiên dịch Anh – Việt hoặc Việt – Anh. Các chuyên gia này kiểm tra và đánh giá về việc bảng câu hỏi có dễ hiểu và đúng trọng tâm của đề tài không. Sau khi nhận được phản hồi từ các chuyên gia, bảng câu hỏi đã được điều chỉnh cả tiếng Anh và tiếng Việt. Do đó, nhóm nghiên cứu hoàn toàn tự tin đối với chất lượng của bảng hỏi. Sau khi bảng hỏi đã hoàn thành, nhóm nghiên cứu tiếp tục kiểm tra độ tin cậy của công cụ bằng cách khảo sát 30 giáo viên có tham gia vào dự án TAGs thông qua nền tảng Google Form. Những số liệu thu được từ các giáo viên này chỉ được dùng để kiểm tra độ tin cậy của bảng hỏi. Phản hồi của 30 giáo viên này được phân tích bằng công cụ SPSS 20. Với chỉ số  $\alpha=0,89$ , bảng câu hỏi hoàn toàn được công nhận là đáng tin cậy; do đó, bảng hỏi được sử dụng để thu số liệu chính thức cho nghiên cứu này. Bảng câu hỏi chính thức được gửi đến khách thể tham gia thông qua nền tảng Google Form, một nền tảng thường xuyên được sử dụng để thu phản hồi từ khách thể nghiên cứu tại Việt Nam.

### 3.4. Phân tích số liệu

Số liệu được phân tích với sự trợ giúp của phần mềm SPSS 20 theo các bước sau đây. Sau một tháng thu số liệu, nhóm nghiên cứu thông báo đóng cổng thu số liệu định lượng đến khách thể tham gia nghiên cứu và bắt đầu tải số liệu về máy. Số liệu ban đầu được xử lý trên phần mềm Excel để có thể dễ dàng đọc trên SPSS 20. Cụ thể, các phản hồi bằng chữ, từ “*Rất không đồng ý*” đến “*Rất đồng ý*”, sẽ được mã hóa hoàn toàn bằng số, từ 1 đến 5. Sau đó, các công cụ được hỗ trợ bởi SPSS 20 được sử dụng theo các bước sau. Đầu tiên, độ tin cậy của bảng hỏi sẽ được kiểm tra dựa vào kết quả của Reliability Test. Chỉ số  $\alpha=0,96$  chứng minh kết quả thu được từ bảng hỏi là đáng tin cậy. Tiếp theo, hàng loạt các phép tính thống kê miêu tả được dùng để kiểm tra giá trị trung bình của các phản hồi bảng hỏi của khách thể nghiên cứu. Mục đích của việc tìm ra giá trị trung bình của phản hồi là để hiểu được mức độ mong đợi của giáo viên đối với chương trình TAGs nói chung và từng cấp độ trong khung lý thuyết 5 bậc của Guskey (2014). Từ đó, nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình nhóm sinh hoạt chuyên môn theo hình thức trực tuyến, cụ thể là TAGs.

## 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

Mong đợi chung của giáo viên về dự án TAGs được thể hiện ở Bảng 1, được phân tích bởi phép tính thống kê miêu tả.

**Bảng 1. Mong đợi chung của giáo viên về dự án TAGs**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về chương trình	2,80	5,00	4,39	0,51
Mong đợi về việc học	3,00	5,00	4,61	0,54
Mong đợi về cơ sở giáo dục chủ quản	3,00	5,00	4,32	0,55
Mong đợi về giá trị thực tiễn của chương trình	3,00	5,00	4,56	0,55
Mong đợi về tác động của chương trình đối với việc học của học sinh	3,00	5,00	4,41	0,58
<b>Mong đợi chung</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,41</b>	<b>0,49</b>

Có thể thấy, mong đợi của giáo viên đối với dự án là rất cao (M=4,41). Kết quả cho thấy dự án có nhiều tiềm năng phát triển tại Việt Nam. Điều này cũng không mấy khó hiểu vì cách thực hiện của dự án hứa hẹn có thể giải quyết hai nhu cầu cấp bách của giáo viên, bao gồm: (1) Thời gian và (2) Nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh để dạy các môn khoa học. Về mặt thời gian, Canh and Barnard (2009) khẳng định thiếu thời gian là một trong những lý do khiến giáo viên Việt Nam không tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn trực tiếp. Điều này tác động tiêu cực đến chất lượng của

đội ngũ giảng dạy của Việt Nam. Về nhu cầu nâng cao khả năng sử dụng tiếng Anh để dạy các môn khoa học tự nhiên, giáo viên Việt Nam gặp vấn đề lớn đối với trình độ tiếng Anh của mình (Nguyen, 2020). Do vậy, sự xuất hiện của dự án TAGs mang đến hy vọng giải quyết hai vấn đề nan giải trên. Lễ tất yếu, dự án nên được thực hiện rộng rãi tại khắp các vùng trên cả nước.

Thông qua việc phân tích các phản hồi của giáo viên đối với bảng hỏi ở nhóm câu hỏi thứ hai, Bảng 2 trình bày mong đợi của giáo viên về chương trình.

**Bảng 2. Mong đợi của giáo viên đối với chương trình**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về sự thú vị của chương trình	1,00	5,00	4,36	0,70
Mong đợi về sự xứng đáng cho việc dành thời gian tham gia chương trình	1,00	5,00	3,95	0,80
Mong đợi về giá trị của tài liệu sử dụng trong chương trình	3,00	5,00	4,51	0,56
Mong đợi về sự hữu ích của chương trình trong tương lai	3,00	5,00	4,54	0,58
Mong đợi về người phụ trách chuyên môn của chương trình	3,00	5,00	4,59	0,59
<b>Mong đợi về chương trình</b>	<b>2,80</b>	<b>5,00</b>	<b>4,39</b>	<b>0,51</b>

Dựa vào kết quả được trình bày trong Bảng 2, giáo viên mong đợi rất cao về người phụ trách chuyên môn của dự án (M=4,59). Người phụ trách chuyên môn của dự án là những chuyên gia giáo dục đến từ các nước nói tiếng Anh. Bên cạnh việc phát triển chuyên môn, làm việc với người bản xứ cũng giúp cho giáo viên Việt Nam có cơ hội luyện các kỹ năng tiếng Anh, tiếp xúc với môi trường nói tiếng Anh, điều mà giáo viên Việt Nam rất thiếu (Sawir, 2005). Bên cạnh đó, sự hỗ trợ đến từ các giảng viên Việt Nam cũng sẽ góp phần giúp giáo viên giải quyết các vấn đề liên quan đến việc nghe hiểu trong quá trình tham gia dự án.

Ngược lại, giáo viên mong đợi không cao đối với việc bỏ thời gian quý báu của mình để tham gia

chương trình (M=3,95). Mặc dù biết rằng các hoạt động phát triển chuyên môn, điển hình là TAGs, mang đến tác động tích cực đối với việc dạy của mình, giáo viên vẫn e dè việc bỏ thời gian ngoài giờ dạy của mình để tham gia. Kết quả tương đồng với những gì Birman et al. (2001) nhận định. Giáo viên Việt Nam phải làm việc với cường độ cực kỳ cao, thậm chí không đủ thời gian để nghỉ ngơi và đầu tư cho việc dạy (Nguyen et al., 2015). Do đó, việc tham gia thêm những hoạt động phát triển chuyên môn trở nên vô cùng mệt mỏi đối với giáo viên tham gia nghiên cứu này, và thậm chí là giáo viên Việt Nam nói chung.

Tiếp theo, Bảng 3 trình bày mong đợi của giáo viên về việc học của họ khi tham gia chương trình.

**Bảng 3. Mong đợi của giáo viên đối với việc học**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về kiến thức học được trong chương trình	3,00	5,00	4,61	0,55
Mong đợi về kỹ năng rèn luyện được trong chương trình	3,00	5,00	4,61	0,56
<b>Mong đợi về việc học</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,61</b>	<b>0,54</b>

Trong năm nhóm của cơ sở lý thuyết, mong đợi của giáo viên về việc học có giá trị trung bình cao nhất (M=4,61). Bên cạnh đó, mong đợi của giáo viên đối với cả kiến thức được học và kỹ năng được rèn giữa trong chương trình là tương đương (M=4,61). Hay nói cách khác, mục đích chính của việc giáo viên tham gia dự án là để nâng cao kiến thức và kỹ năng của mình. Mong đợi này hoàn toàn dễ hiểu vì sự thay đổi về kiến thức và kỹ năng của giáo viên sau khi tham gia một hoạt động phát triển chuyên môn quyết định hoạt động đó có hiệu quả hay không (Garet et al., 2001; Guskey, 2014). Đối với TAGs, giáo viên được hướng dẫn cách để tự học, thông qua việc chia sẻ với giáo viên khác, đặc biệt

bằng tiếng Anh. Mục tiêu của việc này là để tạo ra một cộng đồng học thuật mà giáo viên có thể kết nối với đồng nghiệp của mình ngay cả khi khóa tập huấn đã kết thúc. Mak and Pun (2015) đã khẳng định việc xây dựng một cộng đồng học thuật đủ mạnh cho giáo viên sẽ liên đới tạo ra một đội ngũ học thuật chất lượng, góp phần phát triển giáo dục quốc gia một cách bền vững. Do đó, việc học sẽ vẫn được tiếp diễn sau khi khóa tập huấn kết thúc.

Mong đợi của giáo viên về cơ sở giáo dục chủ quản của họ được trình bày trong Bảng 4. Kết quả trong bảng được trích xuất từ việc phân tích các phản hồi của giáo viên đối với nhóm câu hỏi thứ ba.

**Bảng 4. Mong đợi của giáo viên đối với cơ sở giáo dục chủ quản**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về sự thay đổi của cơ sở giáo dục chủ quản về việc tổ chức các chương trình phát triển chuyên môn	3,00	5,00	4,29	0,68
Mong đợi về sự khích lệ từ cơ sở giáo dục chủ quản	2,00	5,00	4,33	0,68
Mong đợi về sự khen thưởng cho tập thể từ cơ sở giáo dục chủ quản	1,00	5,00	4,15	0,82
Mong đợi về sự hỗ trợ khi vấn đề xảy ra trong chương trình	3,00	5,00	4,37	0,62
Mong đợi về việc đầy đủ tài liệu học tập	3,00	5,00	4,57	0,59
Mong đợi về giải thưởng cho người thể hiện xuất sắc trong chương trình	1,00	5,00	4,24	0,80
<b>Mong đợi về cơ sở giáo dục chủ quản</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,32</b>	<b>0,55</b>

Giáo viên dường như ít chờ đợi sự trợ giúp từ cơ sở giáo dục chủ quản của mình vì giá trị trung bình của nhóm này là thấp nhất trong các nhóm của bảng hỏi (M=4,32). Đặc biệt, họ không thật sự mong chờ sẽ được khen thưởng, dù là tập thể hay cá nhân, khi tham gia dự án (M=4,15 và M=4,24). Điều này cho thấy động lực ngoại vi thấp hơn động lực nội tại khi giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn như TAGs. Nói cách khác, thay vì tham gia để nhận thưởng, họ mong muốn việc nâng cao năng lực của bản thân nhiều hơn. Kết quả nghiên cứu này tương tự với những gì Clanton Harpine (2015) đề cập trong bài viết của mình. Động cơ thực chất phải xuất phát từ bên trong, từ nội tại của một người. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa vai trò của cơ sở giáo dục chủ quản đối với phát triển chuyên môn của giáo viên là nhỏ. Theo Bảng 4, điều mà cơ sở giáo dục chủ quản của giáo viên có thể giúp sức cao nhất

là cung cấp cho họ tài liệu để học (M=4,57). Đối với dự án TAGs, giáo viên không bắt buộc phải mua một quyển sách nào cụ thể. Tuy nhiên, để giáo viên có thể tường tận hiểu về vấn đề, đọc sách và tài liệu thêm là hoàn toàn cần thiết. Do vậy, giáo viên cần một nguồn học liệu mà ở đó họ không phải chi trả các khoản phí đó. Trong trường hợp giáo viên muốn mua một quyển sách để hỗ trợ cho việc học của mình, việc dành một khoản kinh phí để mua sách sẽ phần nào ảnh hưởng đến kinh tế của họ. Trên thực tế, việc dạy chính khóa chưa bao giờ là đủ để chi trả cho cuộc sống của giáo viên Việt Nam khi họ phải đối mặt với nhiều lo lắng về vấn đề tài chính (Nguyen, 2017).

Bảng 5 trình bày mong đợi của giáo viên về giá trị thực tiễn của chương trình đối với việc dạy của họ.

**Bảng 5. Mong đợi của giáo viên đối với giá trị thực tiễn của chương trình**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về tính áp dụng của kiến thức được học sau khi hoàn thành chương trình	3,00	5,00	4,55	0,56
Mong đợi về tính áp dụng của kỹ năng được rèn luyện sau khi hoàn thành chương trình	3,00	5,00	4,57	0,56
<b>Mong đợi về giá trị thực tiễn của chương trình</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,56</b>	<b>0,55</b>

Cùng với kết quả của nhóm thứ hai, mong đợi của giáo viên đối với việc “học”, thì mong đợi của họ đối với việc “hành” những kiến thức đã học và kỹ năng đã rèn giữa cũng ở mức cao (M=4,56). Thành ngữ có câu “Học đi đôi với hành”; do đó, những gì được học cần phải được áp dụng thực tiễn. Việc chia sẻ những kinh nghiệm trong quá trình tham gia dự án TAGs sẽ giúp giáo viên học được rất nhiều điều từ đồng nghiệp của họ. Tuy nhiên, mỗi người lại làm việc ở các hoàn cảnh khác nhau. Vì vậy, để kiểm chứng sự hiệu quả của những phương pháp mới mà đồng nghiệp chia sẻ, giáo viên cần có

cơ hội để thử nghiệm, hoặc ít nhất là cơ hội để có thể dự giờ các đồng nghiệp của mình, những người đã đề xuất phương pháp mới. Việc dự giờ sẽ mang lại cho giáo viên nhiều kinh nghiệm cả về mặt giảng dạy lẫn đánh giá mức độ phù hợp của phương pháp đối với người học của mình (Cohen & Goldhaber, 2016).

Kết quả phân tích nhóm câu hỏi cuối cùng, mong đợi của giáo viên về tác động của chương trình đối với việc học của học sinh, được trình bày trong Bảng 6.

**Bảng 6. Mong đợi của giáo viên về tác động của chương trình đối với việc học của học sinh**

	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Mong đợi về việc nâng cao kết quả học tập của học sinh	3,00	5,00	4,52	0,59
Mong đợi về việc nâng cao ý thức học tập của học sinh	3,00	5,00	4,49	0,59
Mong đợi về việc nâng cao sức khỏe giáo dục của học sinh	2,00	5,00	4,39	0,67
Mong đợi về việc nâng cao sự tự tin của học sinh	2,00	5,00	4,45	0,64
Mong đợi về việc nâng cao sự hiện diện của học sinh	1,00	5,00	4,31	0,73
Mong đợi về việc giảm việc bỏ học của học sinh	2,00	5,00	4,27	0,73
<b>Mong đợi về tác động của chương trình đối với việc học của học sinh</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>4,41</b>	<b>0,58</b>

Có thể thấy ưu tiên hàng đầu của giáo viên khi tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn là để nâng cao chất lượng học của người học (M=4,41). Trong đó, kết quả học tập là yếu tố quan trọng nhất (M=4,52). Điểm số của học sinh đạt được có thể phản ánh chất lượng giảng dạy của giáo viên (Darling-Hammond et al., 2010). Việc tham gia vào dự án, sau đó giúp học sinh đạt kết quả cao trong học tập phần nào phản ánh độ hiệu quả của dự án.

**5. Ý NGHĨA**

Dựa vào kết quả về mong đợi của giáo viên đối với dự án phát triển chuyên môn của giảng viên hình thức trực tuyến TAGs, nhóm nghiên cứu có các đề xuất sau đây để xây dựng chương trình:

- Tổng quát: Có thể thấy mong đợi của giáo viên đối với dự án là rất cao. Do vậy, dự án cần được thực hiện ở mức độ rộng hơn, sâu hơn trên toàn quốc dưới sự hỗ trợ của Chính phủ cũng như Bộ Giáo dục

và Đào tạo. Điều này sẽ tạo nên tiếng vang cho dự án và giúp tăng động lực tham gia của giáo viên.

- Về chương trình: Đội ngũ điều hành và hỗ trợ công tác thực hiện cần được tuyển chọn một cách bài bản và có đầu tư. Đặc biệt, người chịu trách nhiệm chính nên là chuyên gia giáo dục có tiếng tại các nước nói tiếng Anh vì ngoài việc phát triển chuyên môn, việc tiếp xúc với người nói tiếng Anh cũng sẽ phần nào giúp việc học và sử dụng tiếng Anh của giáo viên. Ngoài ra, đội ngũ hỗ trợ đến từ Việt Nam cũng sẽ đóng vai trò lớn. Cụ thể, họ sẽ giúp giáo viên dạy các môn tự nhiên, đa số vốn không có năng lực tiếng Anh tốt, tự tin để giao tiếp, đề bày tỏ quan điểm, và để tham gia các buổi chia sẻ hiệu quả hơn. Do vậy, việc tuyển chọn nên được thực hiện công khai và minh bạch.

- Về việc học: Giáo viên cho thấy khát khao phát triển kiến thức và kỹ năng giảng dạy của mình. Do đó, cần phải hiểu được giáo viên muốn học gì,



muốn phát triển kỹ năng nào nhất trước khi bắt đầu giai đoạn lên kế hoạch chi tiết cho dự án. Để làm được điều trên, các phái đoàn có chuyên môn cao về đánh giá giáo viên và nhu cầu của họ cần được cử đi đến tận nơi để có thể dự giờ và lắng nghe tâm tư của họ. Từ đó, việc tổng hợp và phân tích các nhu cầu cốt lõi của giáo viên sẽ được thực hiện. Điều này đảm bảo trong xuyên suốt quá trình tập huấn, giáo viên sẽ học cái mình muốn và đạt được cái mình cần, tránh lan man.

– Về cơ sở giáo dục chủ quản: Tín hiệu đáng mừng về việc đồng cơ chính đề giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn, điển hình là TAGs, đến từ nội tại, không vì giải thưởng hay tiền bạc. Điều này cho thấy Việt Nam đang có một nguồn nhân lực sẵn sàng phát triển bản thân để xây dựng đất nước. Tuy nhiên, vai trò của cơ sở giáo dục chủ quản vẫn rất quan trọng. Việc cung cấp cho giáo viên một nguồn học liệu đủ nhiều yêu cầu nhà trường phải có một thư viện đủ chiều sâu. Tuy nhiên, đối với các trường từ phổ thông trở xuống rất ít cơ sở có một thư viện đủ chiều sâu như yêu cầu. Do vậy, việc liên kết giữa các trường, chia sẻ nguồn học liệu, đặc biệt là học liệu số là rất quan trọng. Bên cạnh đó, việc liên hệ với các trường đại học/cao đẳng, các nơi có trung tâm học liệu lớn cần được thực hiện với sự chủ động đến từ ban chủ nhiệm của các trường.

– Về giá trị thực tiễn của chương trình: Như đã đề cập, việc học phải đi đôi với hành. Do vậy, sau khi chia sẻ những kinh nghiệm, cũng như học hỏi thêm từ đồng nghiệp của mình, giáo viên cần có cơ hội thể áp dụng các kiến thức và kỹ năng mới của mình. Do vậy, các lớp thử nghiệm cần được hình thành với sự tham gia dự giờ của các giáo viên có cùng sự quan tâm (hình thức đánh giá, phương pháp giảng dạy, tài liệu giảng dạy,...). Tuy nhiên, việc thử nghiệm cần phải thực hiện hết sức cẩn trọng với sự cho phép của các cơ quan chức năng, tránh vi phạm các giá trị đạo đức, ảnh hưởng xấu đến kết quả học tập của học sinh.

– Về tác động của chương trình đối với việc học của học sinh: Tương tự với giá trị thực tiễn của chương trình thông qua việc áp dụng các kiến thức và kỹ năng học được vào thực tế, giáo viên cần có cơ hội để kiểm chứng tính hiệu quả của việc tham gia chương trình đối với việc dạy của mình thông qua kết quả học tập của học sinh. Bên cạnh đó, giáo viên nên thực hiện cái bài kiểm tra năng lực đối với người học trước và sau khi họ tham gia tập huấn sẽ giúp họ có cái nhìn chính xác hơn về hiệu quả của chương trình.

## 6. KẾT LUẬN

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp định lượng để thu số liệu từ 175 giáo viên các cấp đang làm việc tại Đồng bằng sông Cửu Long. Mục tiêu nghiên cứu tập trung vào việc tìm hiểu mong đợi của giáo viên đối với dự TAGs, một dự án phát triển chuyên môn hình thức trực tuyến. Từ đó, kết quả nghiên cứu sẽ được nhóm nghiên cứu phân tích và đề xuất một mô hình xây dựng nhóm sinh hoạt chuyên môn cho giáo viên tại Đồng bằng sông Cửu Long nói riêng và cho cả nước nói chung. Kết quả nghiên cứu, thu từ một bảng câu hỏi được điều chỉnh từ mô hình năm bậc của Guskey (2014), đã cho thấy giáo viên có sự mong đợi lớn đối với dự án TAGs. Đặc biệt, họ muốn phát triển kiến thức và kỹ năng của mình để phát triển chất lượng dạy của mình và kết quả học tập của học sinh.

## 7. HẠN CHẾ VÀ ĐỀ XUẤT CẢI THIỆN

Nghiên cứu đã cho thấy những kết quả quan trọng về mong đợi của giáo viên đối với dự án TAGs nói riêng và các hoạt động phát triển chuyên môn nói chung. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu cũng đã đề xuất những ý tưởng có thể thực hiện được tại Việt Nam dựa vào kết quả thu được từ bảng hỏi. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu dường như chỉ mới cho thấy bề nổi của vấn đề, nhưng chưa đi vào sâu để giải thích những mong đợi của giáo viên đối với dự án. Điểm thiếu sót này được tạo ra do sự thiếu đa dạng về công cụ thu dữ liệu nghiên cứu. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần phải sử dụng phỏng vấn sâu và dự giờ để có thể hiểu rõ và nắm bắt những mong đợi một cách cụ thể, chính xác hơn, ví dụ về nội dung sinh hoạt, cách thức tổ chức sinh hoạt, thời gian,...nhất là những đề xuất từ chính giáo viên.

Bên cạnh đó, nhóm nghiên cứu cũng đề xuất các hướng nghiên cứu khác đối với chủ đề phát triển chuyên môn theo hình thức trực tuyến. Thứ nhất, nghiên cứu thực nghiệm cần được thực hiện để kiểm tra tác động thực tiễn của TAGs đối với chất lượng giảng dạy của giáo viên. Để làm được điều đó, kết quả học tập của học sinh cần được so sánh giữa trước và sau khi giáo viên tham gia TAGs. Tiếp theo, một câu hỏi thú vị cần câu trả lời là liệu có hay chăng sự thay đổi trong mức độ tự tin của giáo viên đối với việc dạy của mình sau khi tham gia dự án TAGs. Cuối cùng, nếu những đề xuất của nghiên cứu này được thực hiện, tác động của chúng đối với mức độ hiệu quả của dự án cũng là một chủ đề đáng để nghiên cứu.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research, 109*(1), 99-110.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education, 27*(1), 10-20.
- Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., Porter, A. C., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.
- Canh, L. V., & Barnard, R. (2009). Curricular innovation behind closed classroom doors: A Vietnamese case study. *Prospect, 24*(2), 20-33.
- Clanton Harpine, E. (2015). *Group-centered prevention in mental health*. Springer, Cham.
- Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher, 45*(6), 378-387.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 369-388.
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of teacher education, 60*(1), 8-19.
- Dutro, E., Fisk, M. C., Koch, R., Roop, L. J., & Wixson, K. (2002). When state policies meet local district contexts: Standards-based professional development as a means to individual agency and collective ownership. *Teachers College Record, 104*(4), 787-811.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal, 38*(4), 915-945.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan, 84*(10), 748-750.
- Guskey, T. R. (2014). Evaluating professional learning. In Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 1215-1235). Springer, Dordrecht.
- Hanno, E. C., & Gonzalez, K. E. (2020). The effects of teacher professional development on children's attendance in preschool. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(1), 3-28.
- Ibrahim, J. (2001). The implementation of EMI (English medium instruction) in Indonesian universities: Its opportunities, its threats, its problems, and its possible solutions. *k@ ta, 3*(2), 121-138.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research, 55*(2), 172-196.
- Kym, I., & Kym, M. H. (2014). Students' perceptions of EMI in higher education in Korea. *Journal of Asia TEFL, 11*(2), 35-61.
- Mak, B., & Pun, S. H. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and teaching, 21*(1), 4-21.
- Nguyen, C. D. (2017). Beyond the school setting: language teachers and tensions of everyday life. *Teachers and Teaching, 23*(7), 766-780.
- Nguyen, H. T., Fehring, H., & Warren, W. (2015). EFL Teaching and Learning at a Vietnamese University: What Do Teachers Say?. *English language teaching, 8*(1), 31-43.
- Nguyen, N. T. (2020). Viewpoints of Teachers of Natural Science Subjects on STEM Education at the Secondary School Level in Vietnam. *Viewpoints, 13*(6), 825 – 843.
- Nguyen, T. P. D. (2020). EMI in Vietnam: What High School Teachers Think and Do. *International Journal of Language Teaching and Education, 4*(1), 36-52.
- Thủ tướng Chính phủ. (2008). *Quyết định về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020"* (Số 1400/QĐ-TTg). <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyết-dinh-1400-QĐ-TTg-phe-duyet-de-an-day-va-hoc-ngoai-ngu-trong-he-thong-giao-duc-quoc-dan-giai-doan-2008-2020-71152.aspx>
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International education journal, 6*(5), 567-580.
- Tamtam, A. G., Gallagher, F., Olabi, A. G., & Naher, S. (2012). A comparative study of the implementation of EMI in Europe, Asia and Africa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1417-1425.
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing Standard, 29*(31), 44-48.