

## ADAPTING AND APPLYING THE TEACHING PRACTICES SCALE FOR VIETNAMESE GENERAL EDUCATION TEACHERS

**Truong Dinh Thang**

Email: thang\_td@qtttc.edu.vn

Quang Tri Teacher Training College  
Km3, Highway No 9, Dong Ha city  
Quang Tri province, Vietnam

Received: 19/9/2024

Revised: 27/11/2024

Accepted: 20/12/2024

Published: 25/01/2025

**Abstract:** The teaching activities of teachers play a crucial role in improving the quality of educational activities and overall educational outcomes. Accurately assessing the current state of these activities helps identify areas for improvement, thus promoting teacher development programs focused on specific shortcomings and ultimately enhancing the quality of education. This paper presents the results of adapting the Teaching Practices scale by Ainley and Carstens [1] and applying it to assess the current state of teaching activities among general education teachers in Vietnam. The results indicate that the scale meets the necessary measurement standards and can be used to evaluate the current state of teaching practices. The research also reveals that teachers frequently engage in actions that positively impact students' learning outcomes, reflecting a high level of teaching quality among the participants.

**Keywords:** *Adaptation, teaching practices scale, educational quality, general education teacher, measurement standards.*

## THÍCH NGHI HÓA VÀ ỨNG DỤNG THANG ĐO THỰC HÀNH GIẢNG DẠY TRÊN GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG VIỆT NAM

**Truong Dinh Thang**

Email: thang\_td@qtttc.edu.vn

Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị  
Km3, Quốc lộ 9, thành phố Đông Hà,  
tỉnh Quảng Trị, Việt Nam

Nhận bài: 19/9/2024

Chỉnh sửa xong: 27/11/2024

Chấp nhận đăng: 20/12/2024

Xuất bản: 25/01/2025

**Tóm tắt:** Hoạt động dạy của giáo viên đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục và kết quả giáo dục tổng thể. Đánh giá chính xác thực trạng hoạt động này giúp xác định các điểm yếu cần cải thiện, từ đó thúc đẩy các chương trình phát triển năng lực dạy học tập trung vào những khuyết điểm cụ thể và cuối cùng nâng cao chất lượng giáo dục. Bài viết trình bày kết quả thích nghi hóa thang đo Thực hành Giảng dạy của Ainley và Carstens và vận dụng thang đo để đánh giá thực trạng hoạt động dạy của giáo viên giáo dục phổ thông Việt Nam. Kết quả cho thấy, thang đo đáp ứng các tiêu chuẩn đo lường cần thiết, có thể sử dụng để đánh giá thực trạng hoạt động dạy. Kết quả nghiên cứu còn chỉ ra rằng, giáo viên thường xuyên thực hiện các hành động có tác động tích cực đến kết quả học tập của học sinh, phản ánh chất lượng dạy học ở mức cao của nhóm giáo viên tham gia.

**Từ khóa:** *Thích nghi hóa, thang đo Thực hành giảng dạy, chất lượng giáo dục, giáo viên phổ thông, tiêu chuẩn đo lường.*

### 1. Đặt vấn đề

Đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho sự phát triển. Bởi vậy, mọi quốc gia trên thế giới đều quan tâm nâng cao chất lượng giáo dục. Chất lượng giáo dục phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó yếu tố đóng vai trò chủ chốt là hoạt động dạy của giáo viên. Vì điều này, đổi mới phương pháp dạy học là một trong những yêu cầu cấp thiết nhằm đổi mới giáo dục ở nhiều hệ thống giáo dục trên thế giới, trong đó có Việt Nam. Trái với vai trò quan trọng của hoạt động

dạy, có ít công cụ đánh giá chất lượng hoạt động này của giáo viên (Huber và cộng sự, 2016). Cho đến nay, trên thế giới cũng như ở Việt Nam, chất lượng dạy của giáo viên thường được đánh giá thông qua tự đánh giá (Self-assessment) của giáo viên, đánh giá của đồng nghiệp (Peer assessment), đánh giá qua sự tiến bộ trong thành tích học tập (điểm số bài thi) của học sinh, sự phản hồi của học sinh và phản hồi của lãnh đạo nhà trường sau khi dự giờ. Các phương pháp đánh giá này đã cung cấp những thông tin

hữu ích về hoạt động dạy của giáo viên, tuy nhiên, chúng đều mang tính chủ quan của người cung cấp ý kiến đánh giá hoặc/và phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác (Sự tiến bộ trong thành tích học tập của học sinh không chỉ đến từ hoạt động dạy của giáo viên). Chính vì vậy, rất cần có một công cụ đáp ứng các yêu cầu về đo lường để có thể đánh giá định lượng một cách khách quan, chính xác chất lượng hoạt động dạy của giáo viên.

Dựa trên các nghiên cứu đã có, Ainley và Carstens (2018) theo yêu cầu của Tổ chức Hợp tác và Phát triển kinh tế (Organization for Economic Cooperation and Development - OECD) đã phát triển một khung lý thuyết về chất lượng hoạt động dạy (Instructional quality). Theo đó, hoạt động dạy hiệu quả bao gồm ba thành tố đã được chứng minh là có tác động tích cực đến kết quả học tập của học sinh. Ba thành tố đó là: Hướng dẫn rõ ràng (Clarity of instruction), Kích hoạt nhận thức (Cognitive activation) và Quản lý lớp học (Classroom management). Theo khung lý thuyết này, nhờ lời hướng dẫn rõ ràng, giáo viên có thể xác định đầy đủ mục tiêu học tập cần đạt. Từ đó, giúp học sinh hiểu rõ họ cần học gì và chỉ ra mối liên hệ giữa tri thức mới và tri thức đã có. Qua kích hoạt nhận thức, giáo viên thúc đẩy học sinh tư duy phê phán, làm việc hợp tác để giải quyết các vấn đề và hoàn thành các nhiệm vụ học tập phức tạp. Thông qua thực hành quản lý lớp học hiệu quả, giáo viên có thể làm dịu đi những học sinh gây rối, khiến các em tuân thủ các quy tắc của lớp học và lắng nghe hướng dẫn, giữ học sinh yên lặng nhanh hơn khi giờ học bắt đầu. Tương ứng với khung lý thuyết đó, Ainley và Carstens (2018) đã xây dựng thang đo “Thực hành giảng dạy” (Instructional practices) để đánh giá chất lượng hoạt động dạy của giáo viên. Thang đo này được đưa vào bảng hỏi đánh giá việc dạy và học trong nhà trường phổ thông (Teaching and Learning International Survey - TALIS). Dữ liệu thu được từ TALIS 2018, OECD đã khẳng định tính xác thực của khung lý thuyết đã đề xuất, với ba thành tố của hoạt động dạy hiệu quả, đó là: Hướng dẫn rõ ràng; Kích hoạt nhận thức; Quản lý lớp học.

Năm 2018, lần đầu tiên Việt Nam tham gia cuộc khảo sát TALIS. Dữ liệu thu được từ cuộc khảo sát này được báo cáo trên trang web của OECD. Tuy nhiên, cho đến nay còn ít nhà nghiên cứu Việt Nam quan tâm đến cuộc khảo sát này. Kết quả thu nhận từ đó cũng như tìm hiểu các tiêu chí đo lường của các thang đo trong TALIS, trong đó có thang đo Thực hành giảng dạy của giáo viên. Các công cụ sử dụng trong khảo sát TALIS được xây dựng ban

đầu bằng tiếng Anh và được kiểm định các tiêu chuẩn đo lường trên mẫu khách thể có đặc điểm văn hóa nhiều khác biệt so với Việt Nam. Việc thích nghi một thang đo đã có (trong đó bao gồm đánh giá tiêu chuẩn đo lường của nó) trước khi sử dụng trong một bối cảnh khác, ngôn ngữ khác, văn hóa khác là yêu cầu cần thiết (Heggstad và cộng sự, 2019). Bên cạnh đó, tiêu chí lựa chọn các trường tham gia khảo sát TALIS xuất phát từ yếu tố hành chính hơn là yêu cầu về mặt khoa học. Thực tế này đòi hỏi cần có những nghiên cứu đáp ứng yêu cầu khoa học từ khâu chọn mẫu khách thể, đánh giá các tiêu chuẩn đo lường của thang đo (độ tin cậy, tính hiệu lực, khung lý thuyết) đến phân tích dữ liệu thu được. Nghiên cứu được trình bày trong bài báo này phần nào nhằm đáp ứng đòi hỏi vừa nêu. Các câu hỏi nghiên cứu chính sẽ được hướng đến đó là: 1) Thang đo Thực hành giảng dạy do Ainley và Carstens (2018) xây dựng có đáp ứng các tiêu chuẩn đo lường để đánh giá chất lượng hoạt động dạy của giáo viên ở các trường phổ thông Việt Nam hay không? 2) Giáo viên các trường phổ thông ở Việt Nam thực hành hoạt động dạy như thế nào? 3) Thực trạng hoạt động dạy của giáo viên phổ thông có sự khác khác biệt giữa các nhóm tuổi không?

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

#### 2.1.1. Khách thể nghiên cứu

Quá trình thu thập dữ liệu được tiến hành trên 4 tỉnh thành đại diện cho miền Bắc, miền Trung và miền Nam của Việt Nam, bao gồm: Hà Nội, Thừa Thiên Huế, Thành phố Hồ Chí Minh và Đắk Lắk. Nhóm nghiên cứu đã liên hệ với hiệu trưởng các trường tiểu học và trung học cơ sở ngẫu nhiên thuộc địa bàn nghiên cứu. Chủ đề, mục đích và nội dung nghiên cứu đã được trình bày rõ ràng với ban giám hiệu nhằm bảo đảm tính minh bạch trong nghiên cứu. Sau khi nhận được sự đồng ý từ ban giám hiệu nhà trường, các bảng câu hỏi khảo sát cùng với hướng dẫn chi tiết đã được phân phát cho các giáo viên. Trước các câu hỏi điều tra, nhóm nghiên cứu đã trình bày thông tin về chủ đề và mục đích nghiên cứu, thông tin liên hệ của nhóm tác giả cùng với cam kết rằng, tính tự nguyện và tính bảo mật của nghiên cứu sẽ được duy trì xuyên suốt quá trình. Các giáo viên có quyền không tham gia hoặc lựa chọn dừng việc tham gia vào nghiên cứu bất cứ lúc nào. Giáo viên mất khoảng 15 phút để hoàn thành khảo sát, bao gồm các thông tin về nhân khẩu học, các câu hỏi liên quan đến thực hành giảng dạy và chữ kí vào mẫu

đơn chấp thuận tham gia vào nghiên cứu. Các thắc mắc đều được giải đáp kịp thời nhằm đảm bảo tính chính xác của dữ liệu thu thập. Nghiên cứu đã được thực hiện từ tháng 02 đến tháng 5 năm 2024. Cuối cùng, nhóm nghiên cứu đã thu thập được câu trả lời của 2003 giáo viên phổ thông cấp tiểu học (n=1147) và trung học cơ sở (n=856) của 4 tỉnh thành. Tỷ lệ nam là 18,1% và nữ là 81,9%. Các khách thể tham gia được chia thành bốn nhóm tuổi là: (1) Dưới 30 tuổi (n = 332); (2) Từ 30 đến > 40 tuổi (n = 682); (3) Từ 40 đến < 50 tuổi (n = 638); (4) Từ 50 tuổi trở lên (n = 351).

### 2.1.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thang đo Thực hành giảng dạy, một phần trong bảng hỏi đánh giá hoạt động dạy và học trong nhà trường phổ thông TALIS 2018 do Ainley và Carstens (2018) xây dựng. Đây là thang đo tự đánh giá (self-report), mỗi câu hỏi trong thang đo được thiết kế theo thang Likert 4 bậc, tương ứng với 4 mức điểm, đó là: 1/ Không bao giờ hoặc gần như không bao giờ; 2/ Thỉnh thoảng; 3/ Thường xuyên; 4/ Luôn luôn. Từ dữ liệu TALIS 2018, OECD (2019) xác định thang đo Thực hành giảng dạy gồm 12 item, nhằm đánh giá 3 nội dung: 1) Hướng dẫn rõ ràng (Ví dụ: Thầy/cô đặt mục tiêu khi bắt đầu bài giảng); 2) Kích hoạt nhận thức (Ví dụ: Thầy/cô giao nhiệm vụ yêu cầu học sinh tư duy phản biện); 3) Quản lý lớp học (Ví dụ: Thầy/cô yêu cầu học sinh tuân theo nội quy lớp học). Dữ liệu TALIS 2018 cho thấy thang đo có độ tin cậy và tính hiệu lực tốt (OECD, 2019). Trong đó, hệ số anpha của Cronbach (Cronbach's alpha) lớn hơn 0,8 trong dữ liệu của tất cả các quốc gia tham gia và lớn hơn 0,84 của Việt Nam, chứng tỏ thang đo có độ tin cậy tốt.

Thang đo Thực hành giảng dạy này được hai nhà nghiên cứu dịch sang tiếng Việt một cách độc lập. Theo đề xuất của Sousa và Rojjanasrirat (2011), người dịch thứ nhất am hiểu sâu sắc về nội hàm khái niệm, cấu trúc nhân tố của thang đo; người dịch thứ hai không có kiến thức về nội hàm khái niệm, cấu trúc của thang đo nhưng có chuyên môn về ngôn ngữ tiếng Việt. Hai bản dịch sau đó được đối chiếu và những khác biệt, mơ hồ được thảo luận, giải quyết để có bản dịch cuối cùng. Chúng tôi đã thống nhất mềm hóa cách diễn đạt để phù hợp với bối cảnh văn hóa Việt Nam nhưng vẫn đảm bảo phản ánh chính xác nội dung cốt lõi của các item nguyên bản. Sau đó, thang đo đã được khảo sát thử trên 30 giáo viên phổ thông nhằm đánh giá mức độ dễ hiểu, mạch lạc và rõ ràng của các item. Cuối cùng, thang đo đã lấy ý kiến của 2 chuyên gia Giáo dục học trước khi

đi khảo sát chính thức. Dữ liệu khảo sát chính đã được dùng để đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu của thang đo, bao gồm các chỉ số: hệ số tải của các item, kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường, độ tin cậy và giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của thang đo. Phần mềm SmartPLS 4.1 đã được sử dụng để phân tích dữ liệu.

Bên cạnh đó, nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS để đánh giá mức độ thực hiện các hành động dạy của giáo viên phổ thông Việt Nam, gồm thống kê mô tả với các thông số: điểm trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (Std), và phép kiểm định phương sai một yếu tố (One-way ANOVA). Với điểm trung bình quy ước đánh giá cho thang khoảng 4 điểm như sau: 1,00-1,75: Không bao giờ hoặc gần như không bao giờ; 1,76-2,50: Thỉnh thoảng; 2,51-3,25: Thường xuyên; 3,26 - 4,00: Luôn luôn.

Bên cạnh đó, nghiên cứu còn sử dụng phương pháp phỏng vấn để làm rõ một số thông tin thu thập từ khảo sát bằng thang đo. Mẫu phỏng vấn là 2 giáo viên tiểu học (mã hoá là GV1, GV2) và 2 giáo viên trung học cơ sở (mã hóa là GV3, GV4).

### 2.2. Kết quả kiểm định các tiêu chuẩn đo lường của thang đo Thực hành giảng dạy

Nghiên cứu đã sử dụng phân tích nhân tố khẳng định (CFA) với phần mềm SmartPLS để kiểm tra mô hình thang đo Thực hành giảng dạy của giáo viên. Theo Hair và cộng sự (2010), hệ số tải (factor loading) của các chỉ mục (Item) ít nhất là bằng 0,5. Kết quả cho thấy có Item IP5 (câu hỏi số 5) có hệ số tải thấp (0,491), chưa đạt yêu cầu (>0,50). Vì vậy, Item này đã được loại bỏ ra khỏi thang đo.

Sau khi IP5 được loại bỏ, kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường với CB-SEM cho kết quả đều đạt yêu cầu về sự phù hợp của mô hình đo lường theo Hair và cộng sự (2010): CFI = 0,972; GFI = 0,959; TLI = 0,959 (CFI, GFI, TLI đều lớn hơn 0.9) và RMSEA = 0,079 (nhỏ hơn 0,08).

Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach's Alpha và hệ số tin cậy tổng hợp (composite reliability). Bảng 1 thể hiện kết quả độ tin cậy của thang đo. Hệ số Cronbach's Alpha của mỗi yếu tố đều đáp ứng yêu cầu là từ 0,7 trở lên (Nunnally và cộng sự, 1994). Hệ số tin cậy tổng hợp từ 0,749 đến 0,864, đáp ứng tiêu chuẩn trên 0,7 (Hair và cộng sự, 2010). Như vậy, kết quả cho thấy, thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Kết quả kiểm định giá trị hội tụ của thang đo cho thấy, tại cột hệ số tải trong Bảng 1 thể hiện kết quả hệ số tải. Các hệ số này dao động từ 0,640 đến 0,851 đều

**Bảng 1:** Kết quả độ tin cậy và giá trị hội tụ của thang đo

Nhân tố	Biến quan sát	Hệ số tải	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích AVE
Hướng dẫn rõ ràng	IP1	0,749	0,824	0,749	0,571
	IP2	0,802			
	IP3	0,830			
	IP4	0,840			
Kích hoạt nhận thức	IP6	0,757	0,889	0,864	0,650
	IP7	0,851			
	IP8	0,646			
Quản lí lớp học	IP9	0,789	0,858	0,826	0,583
	IP10	0,770			
	IP11	0,814			
	IP12	0,640			

đạt yêu cầu lớn hơn 0,6. Vì thế, có thể kết luận các thang đo đạt giá trị hội tụ. Ngoài ra, giá trị phương sai trích trung bình (AVE) có hệ số đạt yêu cầu (trên 0,5), đáp ứng tiêu chuẩn (Fornell và cộng sự, 1981). Như vậy, thang đo đạt yêu cầu về giá trị hội tụ.

Để đánh giá giá trị phân biệt, nghiên cứu sử dụng tiêu chí của Fornell và cộng sự (1981) hay hệ số căn bậc hai của AVE (Square root of the AVE - SQRTAVE). Chỉ số này phải lớn hơn hệ số tương

quan giữa các nhân tố (Inter-construct correlations) thì các thang đo đạt giá trị phân biệt (Fornell và cộng sự, 1981). Để đạt giá trị phân biệt, tiêu chí được đánh giá là tương quan giữa hai nhân tố phải nhỏ hơn 0,85 (Hải và cộng sự, 2010). Ngoài ra, nghiên cứu đánh giá chỉ số HTMT (chỉ số tương quan Heterotrait-Monotrait). Dữ liệu ở Bảng 2 và Bảng 3 cho thấy, các giá trị đều nhỏ hơn 0,9, đáp ứng yêu cầu (Henseler và cộng sự, 2015).

**Bảng 2:** Hệ số tương quan giữa các nhân tố

Nhân tố	Hướng dẫn rõ ràng	Kích hoạt nhận thức	Quản lí lớp học
Hướng dẫn rõ ràng	0,756		
Kích hoạt nhận thức	0,859	0,806	
Quản lí lớp học	0,855	0,906	0,763

(Ghi chú: đường chéo in đậm thể hiện giá trị Square root of the AVE (SQRTAVE))

**Bảng 3:** Giá trị HTMT của các nhân tố

Nhân tố	Hướng dẫn rõ ràng	Kích hoạt nhận thức	Quản lí lớp học
Hướng dẫn rõ ràng			
Kích hoạt nhận thức	0,799		
Quản lí lớp học	0,815	0,873	

Với những kết quả phân tích dữ liệu vừa trình bày, chúng ta có thể đưa ra kết luận rằng, thang đo Thực hành giảng dạy do Ainley và Carstens (2018) xây dựng đảm bảo các tiêu chuẩn đo lường chất lượng công cụ đánh giá và có thể sử dụng để đánh giá hoạt động dạy của giáo viên Việt Nam.

### 2.3. Thực trạng hoạt động dạy của giáo viên phổ thông

#### 2.3.1. Hoạt động dạy của giáo viên phổ thông trên toàn mẫu nghiên cứu

Từ kết quả kiểm định thang đo Thực hành giảng dạy như đã trình bày ở trên, chúng tôi đã có thể sử dụng dữ liệu thu được từ thang đo để xác định thực trạng hoạt động dạy của giáo viên phổ thông Việt Nam. Kết quả phân tích thống kê mô tả về thực trạng hoạt động dạy của 2003 giáo viên đã khảo sát được trình bày trong Bảng 4.

Bảng 4 cho thấy ý kiến của giáo viên trong mẫu khảo sát là khá thống nhất ( $Std < 0,81$ ) và thể hiện mức độ Thường xuyên và Luôn luôn thực hiện các hành động trong thang đo Thực hành giảng dạy (Điểm trung bình dao động từ 3,01 đến 3,52). Trong

ba thành phần, Hướng dẫn rõ ràng và Quản lí lớp học được giáo viên sử dụng với tần suất cao và đồng đều hơn so với Kích hoạt nhận thức. Cụ thể hơn, giáo viên được khảo sát luôn luôn sử dụng cả bốn hành động để hướng dẫn rõ ràng cho học sinh (Điểm trung bình từ 3,36 đến 3,44), trong đó việc đặt mục tiêu khi bắt đầu bài dạy được thực hiện thường xuyên nhất. Với Quản lí lớp học, giáo viên luôn luôn sử dụng 3 trên 4 hành động (câu số 9, 10 và 11, với điểm trung bình từ 3,30 đến 3,52). Trong đó, việc yêu cầu học sinh tuân theo nội quy lớp học được giáo viên quan tâm nhất. Với thành tố Kích hoạt nhận thức, “Thầy/cô yêu cầu học sinh làm việc theo nhóm nhỏ để đưa ra một giải pháp chung cho một vấn đề hoặc nhiệm vụ” được giáo viên thực hiện ở mức Luôn luôn (Điểm trung bình = 3,52); ngược lại, “Giao nhiệm vụ yêu cầu học sinh tư duy phản biện” và “Yêu cầu học sinh tự quyết định các bước để giải quyết các nhiệm vụ phức tạp” chỉ được thực hiện ở mức Thường xuyên, với điểm trung bình tương ứng là 3,14 và 3,01.

Qua phỏng vấn, giáo viên đã chia sẻ rằng: “Với các nhiệm vụ phức tạp, việc cho học sinh tự quyết

**Bảng 4:** Thống kê mô tả về thực trạng hoạt động dạy của giáo viên phổ thông

Nội dung	Mean	Std
<b>Hướng dẫn rõ ràng</b>	3,38	0,560
1. Thầy/cô trình bày tóm tắt nội dung vừa học.	3,38	0,663
2. Thầy/cô đặt mục tiêu khi bắt đầu bài dạy.	3,44	0,627
3. Thầy/cô giải thích những gì mình mong đợi với việc học của học sinh.	3,36	0,657
4. Thầy/cô giải thích các chủ đề mới và cũ có liên quan như thế nào.	3,37	0,638
<b>Kích hoạt nhận thức</b>	3,16	0,624
6. Thầy/cô giao nhiệm vụ yêu cầu học sinh tư duy phản biện.	3,14	0,717
7. Thầy/cô yêu cầu học sinh làm việc theo nhóm nhỏ để đưa ra một giải pháp chung cho một vấn đề hoặc nhiệm vụ.	3,32	0,656
8. Thầy/cô yêu cầu học sinh tự quyết định các bước để giải quyết các nhiệm vụ phức tạp.	3,01	0,803
<b>Quản lí lớp học</b>	3,34	0,572
9. Thầy/cô yêu cầu học sinh tuân theo nội quy lớp học.	3,52	0,627
10. Thầy/cô bảo học sinh hãy lắng nghe những gì mình nói.	3,32	0,688
11. Thầy/cô trấn an những học sinh quậy phá.	3,30	0,686
12. Khi giờ học bắt đầu, thầy/cô bảo học sinh im lặng nhanh chóng.	3,20	0,730

định cách giải quyết là khá khó khăn. Những nhiệm vụ này chủ yếu dành cho học sinh giỏi, xuất sắc trong lớp. Nhóm học sinh này không nhiều trong lớp, vì vậy, các giáo viên khó có thể sử dụng thường xuyên được” (GV2, GV3, GV4). Giáo viên khác đã chia sẻ: “Do bó hẹp về thời gian lên lớp nên các giáo viên ít giao nhiệm vụ yêu cầu học sinh tư duy phản biện. Để thể hiện các quan điểm, chính kiến, các em cần có một thời gian dài, cả một tiết học. Thêm vào đó, một bộ phận học sinh còn thụ động, chưa quen với cách học này” (GV1, GV2). Để phát triển tư duy cho học sinh, việc thực hiện các hoạt động kích hoạt nhận thức rất quan trọng. Do đó, giáo viên cần sắp xếp thời gian và tạo nhiều cơ hội để học sinh thể hiện quan điểm, chính kiến và tư duy sáng tạo, độc lập trong giải quyết vấn đề.

2.3.2. Hoạt động dạy của giáo viên phổ thông ở các độ tuổi khác nhau

Với độ tuổi khác nhau, giáo viên có thể thực hiện các hành động dạy ở mức độ khác nhau. Chúng tôi đã tìm hiểu thực trạng thực hiện hoạt động dạy của giáo viên phổ thông theo các nhóm tuổi. Kết quả kiểm định sự khác biệt trong hoạt động dạy giữa các nhóm giáo viên có độ tuổi khác nhau được thể hiện trong Bảng 5.

Bảng 5 cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (với  $p < 0,05$ ) ở 3 trên 4 nội dung, đó là: Kích hoạt nhận thức, Quản lý lớp học và Thực hành giảng dạy. Kiểm định posthoc Tukey cho thấy, nhóm giáo viên dưới 30 tuổi có kết quả Kích hoạt nhận thức cao hơn nhóm giáo viên từ 40 đến < 50 tuổi (Sự khác biệt

của mean là 0,331;  $p < 0,05$ ). Bên cạnh đó, nhóm giáo viên dưới 30 tuổi cũng có kết quả Quản lý lớp học cao hơn nhóm giáo viên 50 tuổi trở lên (Sự khác biệt của mean là 0,479;  $p < 0,05$ ). Để lí giải nguyên nhân của sự khác biệt này, chúng ta có thể xem xét theo nhiều hướng khác nhau. Trước hết, có thể bắt nguồn từ kết quả của những cố gắng đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy của các chương trình đào tạo giáo viên trong những năm gần đây ở Việt Nam mà giáo viên trẻ được thụ hưởng. Bên cạnh đó, tính năng động, khả năng tiếp cận nguồn kiến thức cập nhật về dạy học tích cực nhờ sự thành thạo trong sử dụng công nghệ thông tin của bản thân các giáo viên trẻ cũng có thể là yếu tố góp phần đem lại kết quả trên.

Qua phỏng vấn, các giáo viên cho biết, quả thực có sự khác biệt trong hoạt động dạy của giáo viên ở các độ tuổi khác nhau. Cụ thể, theo GV1, nhiều giáo viên lớn tuổi vẫn thực hiện các hành động dạy truyền thống một cách khá tự động bởi họ có kinh nghiệm và cảm thấy tự tin hơn khi sử dụng chúng so với những hành động nhằm kích hoạt nhận thức của học sinh. Ngược lại, nhiều giáo viên trẻ cảm thấy áp lực trong việc giữ trật tự, kỉ cương trong lớp học để có thể thực hiện tốt hoạt động dạy học. Chính vì vậy, họ thực hiện các hành động nhằm quản lý lớp học thường xuyên hơn những giáo viên lớn tuổi. Điều này thể hiện rõ hơn ở nhóm giáo viên trung học cơ sở khi họ làm việc với đối tượng học sinh ở lứa tuổi vị thành niên muốn thể hiện và khẳng định vị thế “người lớn” của mình (GV4).

**Bảng 5:** Thực trạng hoạt động dạy của giáo viên ở các độ tuổi

Nội dung		Dưới 30 tuổi (n=332)	30 đến < 40 tuổi (n = 682)	40 đến < 50 tuổi (n=638)	50 tuổi trở lên (n=351)	F(3, 1999)
Hướng dẫn rõ ràng	ĐTB	13,60	13,63	13,43	13,61	1,000
	ĐLC	2,215	2,388	2,184	2,052	
Kích hoạt nhận thức	ĐTB	9,68	9,53	9,35	9,38	2,792*
	ĐLC	1,860	1,979	1,786	1,807	
Quản lý lớp học	ĐTB	13,66	13,36	13,18	13,23	3,482*
	ĐLC	2,177	2,427	2,207	2,241	
Tổng hợp thang đo Thực hành giảng dạy	ĐTB	36,94	36,52	35,96	36,23	3,023*
	ĐLC	5,681	6,197	5,465	5,352	

(Ghi chú: \*:  $p < 0,05$ )

### 3. Kết luận

Chất lượng hoạt động dạy của giáo viên là một trong những yếu tố quyết định chất lượng giáo dục của mỗi hệ thống giáo dục trong hiện tại và chất lượng nguồn nhân lực của mỗi đất nước trong tương lai. Để cải thiện được chất lượng hoạt động dạy, một trong những việc làm cần thiết là hiểu rõ thực trạng chất lượng hoạt động dạy của giáo viên, xác định được những điểm mạnh để phát huy, điểm yếu để điều chỉnh. Xây dựng thang đo mới hoặc thích nghi thang đo đã có để đánh giá thực trạng hoạt động dạy của giáo viên chính là nhằm tạo cơ sở để thực hiện nhiệm vụ này. Với xu hướng toàn cầu hóa và giao lưu quốc tế hiện nay, trong nghiên cứu này, chúng tôi đã chọn thích nghi thang đo đang được tổ chức OECD sử dụng trong khảo sát TALIS 2018 trên 48 quốc gia. Nghiên cứu của chúng tôi hướng đến hai mục tiêu: Kiểm định các tiêu chuẩn đo lường của thang đo Thực hành giảng dạy do Ainley và Carstens (2018) xây dựng như một phần của bảng hỏi TALIS 2018 và đánh giá thực trạng hoạt động dạy của 2003 giáo viên phổ thông Việt Nam. Kết quả phân tích dữ liệu thu được từ thang đo Thực hành giảng dạy của giáo viên phổ thông trong nghiên cứu của chúng tôi đã trả lời hai câu hỏi nghiên cứu đã xác định trong phần Đặt vấn đề.

Trước hết, thang đo Thực hành giảng dạy do Ainley và Carstens (2018) xây dựng theo yêu cầu của OECD và đưa vào bảng hỏi TALIS 2018 được xác thực là đáp ứng các tiêu chuẩn đo lường để có thể sử dụng trong đánh giá hoạt động dạy của giáo viên phổ thông. Thang đo phù hợp tốt với mô hình đo lường, có độ tin cậy cao, có giá trị hội tụ và giá trị phân biệt tốt. Tính đơn giản dễ sử dụng cũng là một lợi thế bổ sung cho thang đo này.

Tuy nhiên, so với mô hình đo lường trong OECD (2019), dữ liệu thu được trong nghiên cứu này đòi hỏi cần loại bỏ một Item (câu số 5) để đáp ứng các tiêu chuẩn trên. Bên cạnh đó, thang đo do Ainley và Carstens (2019) xây dựng sử dụng thang đo tần suất; yêu cầu giáo viên cho biết tần suất thực hiện các hành động dạy cụ thể trong các tiết dạy của họ. Việc sử dụng thang đo tần suất có thể tăng tính khách quan của dữ liệu; tránh hoặc giảm tác động của hiệu ứng mong muốn của xã hội (Social desirability effects), tuy nhiên lại khiến thang đo Thực hành giảng dạy không thực sự tập trung vào việc đánh giá chất lượng hoạt động dạy của giáo viên (Bellibas, M.S., 2022). Chính vì vậy, Bellibas (2022) đã đề xuất cần kết hợp nghiên cứu định lượng này với phương pháp quan sát lớp học nhằm thu thập được dữ liệu

đáng tin cậy hơn cho việc đánh giá chất lượng hoạt động dạy.

Tiếp theo, giáo viên phổ thông trong nghiên cứu này có thực trạng hoạt động dạy tốt, thể hiện qua việc thực hiện thường xuyên các hành động được xác định là có tác động tích cực đến thành tích học tập của học sinh. Đặc biệt, các hành động thuộc nhóm Hướng dẫn rõ ràng và Quản lý lớp học được giáo viên thực hiện với tần suất cao. So sánh với những nghiên cứu liên quan trực tiếp, kết quả trong nghiên cứu này của chúng tôi cao hơn nhiều so với kết quả trong nghiên cứu của Bellibas (2022) phân tích dữ liệu từ TALIS 2018 trên nhóm giáo viên Thổ Nhĩ Kỳ (Điểm trung bình tương ứng cho Hướng dẫn rõ ràng, Kích hoạt nhận thức và Quản lý lớp học của mẫu giáo viên Thổ Nhĩ Kỳ là 3,30; 2,32 và 2,97). Tương tự, kết quả trong nghiên cứu này cũng cao hơn kết quả thu được từ dữ liệu TALIS 2018 trên nhóm 7652 giáo viên Việt Nam (OECD, 2018) (Dữ liệu TALIS 2018 có Điểm trung bình chung của Hướng dẫn rõ ràng là 3,16; của Kích hoạt nhận thức là 2,65 và của Quản lý lớp học là 2,89). Cần có những nghiên cứu chuyên sâu hơn về dữ liệu TALIS 2018 cũng như đối chiếu bối cảnh thực hiện và mẫu khách thể nghiên cứu của TALIS 2018 và nghiên cứu hiện tại để tìm hiểu và lý giải nguyên nhân của những khác biệt này.

Kết quả nghiên cứu này cũng cho thấy, giáo viên phổ thông Việt Nam trong mẫu khảo sát của chúng tôi chưa thường xuyên thực hiện các hành động dạy nhằm kích hoạt nhận thức của học sinh, đặc biệt là kích hoạt tư duy phản biện và tính tự chủ khi giải quyết các nhiệm vụ học tập phức tạp, giải quyết vấn đề. Trong thời đại Công nghệ 4.0 với sự phát triển vũ bão của Trí tuệ nhân tạo AI, tư duy phản biện và tính tự chủ trong giải quyết vấn đề là những năng lực đặc biệt cần thiết cho người học hiện tại và công dân toàn cầu trong tương lai.

Thêm vào đó, nghiên cứu của chúng tôi cũng chỉ ra rằng, giáo viên trẻ (dưới 30 tuổi) có xu hướng vượt trội so với nhóm giáo viên lớn tuổi hơn (từ 40 tuổi trở lên) trong tần suất sử dụng nhiều hành động dạy có tính tích cực đối với hoạt động học của học sinh như Kích hoạt nhận thức và Quản lý lớp học. Trong thời gian qua, Bộ Giáo dục và Đào tạo cùng với các đơn vị ngành Giáo dục đã quan tâm đến công tác bồi dưỡng thường xuyên, tổ chức các khóa tập huấn nâng cao năng lực dạy học, giáo dục của giáo viên. Sự quan tâm này tạo điều kiện cho giáo viên cập nhật kiến thức, kỹ năng nghiệp vụ sư phạm hiện đại, bù đắp những thiếu hụt của các chương trình đào tạo giáo

viên trước đây. Tuy nhiên, những cố gắng này chưa tác động nhiều đến nhóm giáo viên lớn tuổi, có thâm niên để giúp họ thay đổi. Chính vì vậy, trong tương lai, các chương trình bồi dưỡng thường xuyên, các khóa tập huấn nâng cao năng lực dạy học của giáo viên cần quan tâm nhiều hơn đến nhóm giáo viên

lớn tuổi (từ 40 tuổi trở lên), giúp họ hiểu và sử dụng thường xuyên hơn những hành động dạy có tính tích cực cho học sinh.

**Lời cảm ơn:** Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.12.

### Tài liệu tham khảo

- Ainley, J. and R. Carstens. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Bellibaş, M. S. (2022). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management* 37(3). DOI 10.1108/IJEM-02-2022-0086.
- Fornell, C. and Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research* 18(1), 39-50.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*, Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- Henseler, J., Ringle, C. M. and Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-based Structural Equation Modelling, *Journal of the Academy of Marketing Science* 43(1), 115-135.
- Heggestad, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe Hausfeld, M., Tonidandel, S., & Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations, *Journal of Management*, 45(6), 2596–2627. <https://doi.org/10.1177/0149206319850280>.
- Huber, S.G. and Skedsmo, G. (2016). Teacher evaluation - accountability and improving teaching practices, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(2), 105-109.
- Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994). *The Assessment of Reliability*, *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- OECD. (2018). *TALIS 2018 database*, Download from <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html#data>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 technical report*, OECD publishing, Paris.
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline, *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>