

BÀN VỀ KHUNG NĂNG LỰC GIÁO VIÊN TIẾNG ANH Ở VIỆT NAM

Nguyễn Việt Hùng

Trường Quốc tế - Đại học Quốc gia Hà Nội

Email: viethungvnu@vnu.edu.vn

Article history

Received: 25/6/2022

Accepted: 20/7/2022

Published: 20/8/2022

Keywords

English teacher competence framework, group of competencies, criteria, knowledge, skill, attitude

ABSTRACT

It is pivotal to be aware of the competence of teachers in general and language teachers in particular. To assess the competence of a teacher of English in Vietnam, Dudzik (2008)'s English Teacher Competency Framework, which is supported by the MOET National Foreign Language Project 2020, is commonly used. However, in reality, there are many different English teacher competence frameworks proposed by different prestigious scholars and organizations in the world with many useful groups of competencies and criteria that have been much neglected. To enhance the ability to assess English teachers' competencies in the conditions and contexts of Vietnam, the article carefully analyzes Dudzik's English Teacher Competency Framework (2008) and several other competence frameworks, from which a new framework is consequently proposed with reference to the groups of competencies and indications from different English teacher competence frameworks; then the new framework is examined to highlight the differences and the superiority over the existing one by Dudzik. This new English Teacher Competence Framework is expected to offer accurate assessment and objective viewpoints on the competence of English teachers in our society.

1. Mở đầu

Về mặt lí luận giáo dục, việc hiểu rõ về tập hợp những tiêu chuẩn để đánh giá năng lực của GV nói chung và GV dạy tiếng nói riêng là thực sự cần thiết. Điều này không chỉ giúp cho nhà quản lí hiểu được các tiêu chí đánh giá GV, hiểu được các khóa học, khóa tập huấn nào là cần thiết đối với GV của mình, từ đó có kế hoạch cụ thể xác thực cho việc điều chỉnh chính sách về sử dụng nhân lực cũng như bồi dưỡng nguồn nhân lực cho phù hợp; mà còn giúp cho các bên liên quan, đặc biệt là GV có nhận thức đúng về những điểm mạnh, yếu của bản thân để chủ động tự bồi dưỡng và thay đổi trong cách dạy học của mình (Katane, 2006; Selvi, 2007). Về mặt thực tiễn, hiểu rõ tiêu chuẩn đánh giá năng lực của GV còn giúp xã hội có cái nhìn khách quan và toàn diện về năng lực của người GV dạy tiếng (Kumaravadivelu, 2006); từ đó mọi người có thể dễ dàng tìm được câu trả lời cho câu hỏi rất thường gặp “*Cô A, thầy B rất giỏi năng lực tiếng (vì có chứng chỉ IELTS 9.0) có phải là một GV giỏi?*” (1).

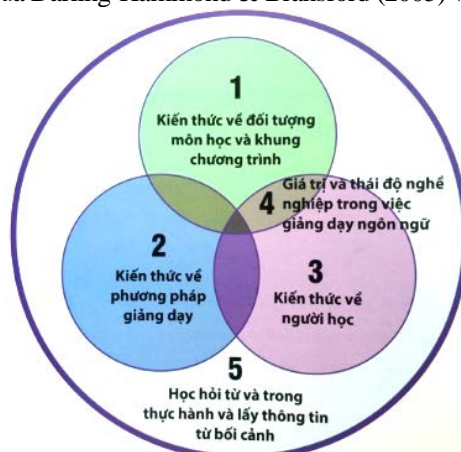
Để đánh giá năng lực một GV tiếng Anh ở Việt Nam, chúng ta vẫn quen với Khung năng lực GV tiếng Anh do Dudzik (2008) đề xuất và được Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 ủng hộ (Thủ tướng Chính phủ, 2008). Khung năng lực này có 5 nhóm năng lực và 28 tiêu chí hay chỉ báo; từ khi được giới thiệu bởi Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, nó được trích dẫn và xem xét trong các hoạt động chuyên môn chuyên ngành giáo dục tiếng Anh, từ việc xây dựng, cập nhật chương trình đào tạo tới bồi dưỡng năng lực GV tiếng Anh. Tuy nhiên, thực tế còn tồn tại nhiều các khung năng lực GV, và khung năng lực GV tiếng Anh khác nhau của các học giả cũng như các tổ chức lớn trên thế giới như Hội đồng Anh, Hội đồng châu Âu, Australia, Hồng Kông với rất nhiều nhóm năng lực và tiêu chí hữu ích mà chúng ta chưa từng để ý tới. Điều đó đã làm dấy lên một số câu hỏi như “*Liệu Khung năng lực của Dudzik với 5 nhóm năng lực và 28 chỉ báo đã thực sự hoàn chỉnh và phù hợp để đánh giá năng lực một GV tiếng Anh ở Việt Nam hay chưa?*” (2), hay “*Khung năng lực GV tiếng Anh Việt Nam nên có những nhóm năng lực nào, và gồm những chỉ báo nào để đo được năng lực của GV tiếng Anh một cách toàn diện và khách quan?*” (3).

Để phân nào trả lời cho 3 câu hỏi trên, bài báo này đã sử dụng phương pháp mô tả, logic phân tích tài liệu và so sánh, dựa trên một số khung năng lực GV của các học giả cũng như các tổ chức khác nhau trên thế giới để đưa ra một góc nhìn mới và đề xuất một khung năng lực GV tiếng Anh mới giúp xã hội đánh giá chính xác và khách quan nhất về năng lực của GV tiếng Anh ở Việt Nam.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận về khung năng lực giáo viên tiếng Anh

Để giúp HS, phụ huynh và xã hội có những lập luận và đánh giá chính xác về sự việc trên, độc giả cần có đủ thông tin về trả lời cho câu hỏi “Thế nào là một GV tiếng Anh giỏi?”. Theo Bộ GD-ĐT (2015b), khung năng lực tiếng Anh dành cho người Việt Nam gồm 6 bậc (1, 2, 3, 4, 5, 6) tương đương với 6 bậc A1, A2, B1, B2, C1 và C2 trong Khung năng lực chung châu Âu, vậy nếu giả sử năng lực tiếng Anh của cô A, thầy B đạt mức tối đa 9.0/9.0 IELTS (được coi là đạt bậc 6/6, cao nhất trong khung năng lực tiếng Anh) liệu đã đủ khẳng định cô A, thầy B là GV giỏi hay chưa? Theo quan điểm của các nhà giáo dục ngoại ngữ về năng lực người GV dạy tiếng thì năng lực của GV tiếng Anh gồm rất nhiều hợp phần (British Council, 2011; Eaquals, 2013; European Commission, 2013; Miguel et al., 2019). Với Katane (2006), năng lực GV được định nghĩa là “*tập hợp của kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cần thiết cho tương lai giúp cho việc điều chỉnh hoạt động dạy học*” (tr 44). Gupta (1999) định nghĩa, năng lực GV bao gồm kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị, động cơ, niềm tin cần thiết để thực hiện hoạt động dạy học. Các quan điểm của Katane và Gupta chỉ dừng lại ở việc khái quát các hợp phần cơ bản, chưa được xem xét kỹ tới các tiêu chí, chỉ số, chỉ báo nên khó có thể sử dụng làm thang đo năng lực GV. Đối với Cambridge English (2018), Johnson (2009a, 2009b) và Richards (2010), năng lực GV bao gồm rất nhiều nhóm năng lực khác nhau, ví dụ như kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng dạy học, nhân cách GV, kiến thức về ngữ cảnh dạy học, dạy học vì người học, tổng kết lý thuyết từ thực tiễn, kỹ năng điều chỉnh phương pháp dạy học, tham gia cộng đồng bồi dưỡng chuyên môn, tính chuyên nghiệp (Pennington & Barbara, 2014; Richards, 2010). Selvi (2007) cho rằng, năng lực GV dạy tiếng bao gồm: (1) Năng lực tiếng; (2) Năng lực nghiên cứu; (3) Năng lực thiết kế chương trình dạy học; (4) Năng lực tự học suốt đời; (5) Năng lực văn hóa, xã hội; (6) Năng lực cảm xúc; (7) Năng lực sử dụng công nghệ thông tin; (8) Năng lực môi trường. Cách phân loại như Richards (2010) và Selvi (2007) chỉ đơn thuần liệt kê các yếu tố cần thiết của người GV tiếng Anh, mà chưa tạo được tính hệ thống và thân thiện trong việc sử dụng như một thang đo năng lực. Quan điểm hiện Việt Nam đang dùng nhiều nhất là quan điểm về năng lực GV dạy tiếng Anh Việt Nam được đề cập trong công trình của Dudzik (2008). Theo đó, năng lực của người GV Việt Nam gồm 5 nhóm: (1) Nhóm năng lực về ngôn ngữ và khung chương trình dạy học; (2) Nhóm năng lực về kiến thức về quá trình dạy học; (3) Nhóm năng lực về kiến thức về người học; (4) Nhóm năng lực về thái độ và giá trị nghề nghiệp trong dạy học ngôn ngữ; (5) Nhóm năng lực về khả năng học tập trong và từ thực tiễn và lấy thông tin từ người học. Tác giả đã đưa ra biểu đồ các nhóm năng lực của GV dựa trên các mô hình của Darling-Hammond & Bransford (2005) và của Ball & Cohen (1999).



Hình 1. Khung năng lực GV tiếng Anh của Dudzik (2008, tr 115)

Dựa trên các khung năng lực GV tiếng Anh ở trên, có thể thấy, một GV tiếng Anh nếu chỉ có năng lực tiếng Anh (giả sử là tuyệt đối) cũng chưa thể được coi là một GV giỏi (Amber & Tzyy-Yuh, 2021; University of Toronto, 2015). Phải chăng xã hội và chính các thầy cô dạy tiếng Anh cũng như người học chưa nhận thức đầy đủ về khung năng lực GV tiếng Anh?

2.2. Một góc nhìn mới về mô hình năng lực giáo viên tiếng Anh

Nhìn chung, quan điểm của các tác giả về năng lực GV tiếng Anh đều giống nhau ở xu hướng tập trung đề cập tới ba nhóm năng lực chính là: (1) Năng lực tiếng; (2) Kỹ năng sư phạm; (3) Năng lực tâm lý, văn hóa, xã hội; các nhóm năng lực không giống nhau giữa các học giả rất đa dạng, nhiều khi chồng chéo, đan xen với nhau. Trong số

các mô hình khác nhau về năng lực của GV tiếng Anh, mô hình của Dudzik được sự quan tâm nhiều ở Việt Nam vì chính tác giả được Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 mời hợp tác để thiết kế ra Khung năng lực GV tiếng Anh cho người Việt Nam. Khung năng lực của Dudzik tỏ ra ưu việt với GV Việt Nam vì nó có các tiêu chí và chỉ báo cụ thể cho từng hợp phần năng lực phù hợp với đặc điểm bối cảnh dạy học tiếng Anh ở Việt Nam. Chính vì thế, khung năng lực này đã được dùng để đánh giá năng lực GV tiếng Anh ở Việt Nam và thiết kế các khóa bồi dưỡng GV cho Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020. Theo Khung năng lực GV tiếng Anh được dịch từ Dudzik (2008), mỗi nhóm năng lực bao gồm những tiêu chí cụ thể như bảng 1 dưới đây:

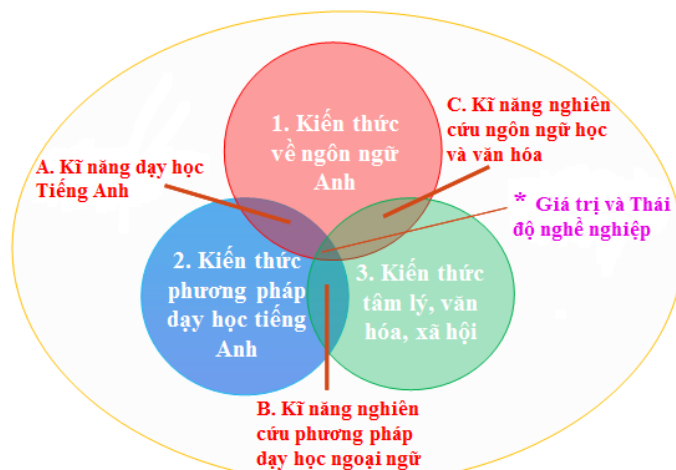
Bảng 1. Các nhóm năng lực và tiêu chí cụ thể trong Khung năng lực GV tiếng Anh ở Việt Nam theo Dudzik (2008)

Nhóm năng lực	Tiêu chí/Chỉ báo
Nhóm 1: Kiến thức về đối tượng môn học và khung chương trình (Năng lực ngôn ngữ)	1.1. Năng lực tiếng Anh của GV
	1.2. Kiến thức về Khung Tham chiếu châu Âu (hoặc Khung năng lực 6 bậc dùng cho Việt Nam)
	1.3. Kiến thức về ngôn ngữ như một hệ thống
	1.4. Kiến thức về các lí thuyết và việc học ngôn ngữ thứ hai
	1.5. Kiến thức về văn hoá của các nước nói tiếng Anh
	1.6. Kiến thức về nội dung học thuật bằng tiếng Anh
	1.7. Nội dung học thuật trong tiếng Anh
	1.8. Chương trình giảng dạy tiếng Anh
Nhóm 2: Kiến thức về phương pháp giảng dạy	2.1. Phương pháp giảng dạy ngoại ngữ
	2.2. Soạn giáo án, thiết kế hoạt động và bài tập dạy ngoại ngữ
	2.3. Xây dựng môi trường học có ý nghĩa và mang tính hỗ trợ
	2.4. Thực hiện và quản lí các hoạt động trên lớp
	2.5. Đánh giá hiệu quả của các hoạt động dạy học
	2.6. Sử dụng và điều chỉnh sách giáo khoa, tài liệu thực tế và những nguồn học liệu khác
	2.7. Sử dụng công nghệ thông tin có hiệu quả để thúc đẩy việc dạy và học
Nhóm 3: Kiến thức về người học	3.1. Hiểu quá trình phát triển của HS để kích lệ và tạo động lực học tập cho họ
	3.2. Nhận thức được quá trình tiếp thu ngôn ngữ của HS để điều chỉnh hoạt động giảng dạy cho phù hợp
	3.3. Suy ngẫm về các giá trị văn hóa và quá trình học tập trước đây của HS
	3.4. Phát triển khả năng sáng tạo và tư duy phản biện cho HS
Nhóm 4: Giá trị và thái độ nghề nghiệp trong việc giảng dạy ngôn ngữ	4.1. Thể hiện tính chuyên nghiệp trong giảng dạy ngoại ngữ
	4.2. Luyện tập và áp dụng khả năng hợp tác và làm việc nhóm
	4.3. Tham gia môi trường chuyên nghiệp và theo đuổi học tập trọn đời
	4.4. Đóng góp cho chuyên môn giảng dạy ngoại ngữ
	4.5. Là hình mẫu thực hiện việc giảng dạy và đánh giá nghiêm túc
Nhóm 5: Học hỏi từ và trong thực hành và lấy thông tin từ bối cảnh	5.1. Liên hệ việc học bên ngoài lớp học
	5.2. Phản ánh và Nghiên cứu việc dạy và học ngoại ngữ
	5.3. Hiểu biết về Vai trò, sử dụng và các vấn đề khác về dạy và học tiếng Anh trong Khu vực Đông Nam Á
	5.4. Liên hệ nhận thức về Vai trò toàn cầu của tiếng Anh

Qua bảng 1, có thể thấy các tiêu chí cho từng hợp phần năng lực trong Khung năng lực GV tiếng Anh của Dudzik (2008) khá cụ thể gồm 5 nhóm năng lực và 28 tiêu chí/chỉ báo. Tuy nhiên, có một số tiêu chí chỉ báo cho các nhóm năng lực không thực sự phù hợp với nội hàm của nhóm năng lực đó. Ví dụ, không có cơ sở để xếp các tiêu chí 1.4 (*Kiến thức về các lí thuyết và việc học ngôn ngữ thứ hai*), tiêu chí 1.5 (*Kiến thức về văn hoá của các nước nói tiếng Anh*), và tiêu chí 1.7 (*Kiến thức về Chương trình giảng dạy tiếng Anh*) vào nhóm năng lực thứ nhất (*Kiến thức về đối tượng môn học và khung chương trình*), tên của nhóm năng lực này lẽ ra nên được dịch là “năng lực tiếng Anh” hoặc “*Kiến thức về ngôn ngữ/tiếng Anh*” cho đúng với cụm từ nguyên gốc “*Knowledge of subject*” của Dudzik. Theo các lí thuyết về phương pháp dạy học thì tiêu chí 1.4, 1.7 và hầu hết các tiêu chí thuộc nhóm năng lực thứ ba (*Kiến thức về người học*) hoặc thuộc về nhóm năng lực thứ hai (*Kiến thức về phương pháp giảng dạy*) (Graves, 2009; Johnson, 2006, 2011; Graves, 2009). Vì thế, sẽ không nhất thiết phải có nhóm năng lực thứ ba đứng độc lập như vậy. Hơn

nữa, theo hình 1, mô hình của Dudzik tỏ ra thiếu tính hệ thống và logic khi chỉ có một nhóm thứ 4 được tạo ra do sự giao thoa giữa nhóm 1 (kiến thức về môn học) và nhóm 3 (kiến thức về người học), trong khi đó những giao thoa của 2 cặp nhóm khác không được để ý. Dudzik (2008) cũng không lí giải một cách thuyết phục về sự giao thoa có phần thiên lệch này.

Để khung năng lực GV tiếng Anh được hoàn chỉnh hơn, tác giả đã đề xuất một mô hình mới dựa trên sự tham khảo mô hình của Dudzik và các mô hình về năng lực GV khác, đặc biệt là Khung năng lực GV của Ủy ban châu Âu (European Commission, 2013), Khung năng lực GV của Ban cố vấn Sư phạm và Bằng cấp Hồng Kông (Hong Kong Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications, 2003), Khung năng lực dạy tiếng Anh của Cambridge (Cambridge English, 2018) và những quan điểm của Richards (2010) để tạo ra mô hình mới như sau (hình 2):



Hình 2. Khung năng lực GV tiếng Anh

Theo hình 2, năng lực GV có 3 nhóm kiến thức (kiến thức ngôn ngữ, kiến thức phương pháp giảng dạy, và kiến thức tâm lý và văn hóa), 3 nhóm kỹ năng (Kỹ năng dạy học ngoại ngữ, kỹ năng nghiên cứu ngôn ngữ học và văn hóa, và kỹ năng nghiên cứu phương pháp dạy học ngoại ngữ) tạo bởi do sự giao thoa giữa các nhóm kiến thức xảy ra trong quá trình thao tác sư phạm để tạo thành sản phẩm sư phạm và một nhóm thái độ nghề nghiệp. Mô hình này có thể sử dụng hầu hết các tiêu chí chỉ báo của Dudzik (2008) nhưng sắp xếp lại theo các nhóm năng lực khác nhau cho phù hợp với điều kiện và cách hiểu của người Việt Nam. Trong đó, nhóm năng lực (1) có thể phát triển thêm các tiêu chí chỉ báo cho các năng lực ngôn ngữ tiếng Anh (các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết; và các bình diện ngôn ngữ như Ngữ âm, Từ vựng, Ngữ pháp...); nhóm năng lực (2) có thể bao hàm các tiêu chí như trong nhóm năng lực thứ hai và thứ ba trong khung của Dudzik (2008); nhóm năng lực (3) có thể là tổng hợp của hầu hết các tiêu chí thuộc nhóm bốn và một số tiêu chí của nhóm năm trong khung của Dudzik, bao hàm năng lực hiểu HS, hiểu bối cảnh văn hóa xã hội, năng lực cảm nhận thực tiễn quá trình dạy học và điều chỉnh thực tiễn... Một số tiêu chí còn lại trong các nhóm năng lực của Dudzik (2008) sẽ được dùng để sắp xếp vào các nhóm kỹ năng và thái độ còn lại trong khung năng lực mới đề xuất. Nhìn chung, 3 nhóm kiến thức này (ngôn ngữ, phương pháp, và tâm lý văn hóa) mang tính chất tĩnh, ổn định, và là cơ sở nền tảng tạo nên năng lực GV tiếng Anh. Sẽ không thể trở thành GV giỏi nếu không học giỏi, không có kiến thức ngôn ngữ, sư phạm và văn hóa tốt; đối với GV yếu kiến thức chuyên môn, sư phạm và kiến thức nền thì không một phương pháp dạy học nào có giá trị (Graves, 2009; Miguel et al., 2019; Kumaravadivelu, 2006, Panayiotou et al., 2021). 3 nhóm kỹ năng lại mang tính chất động, linh hoạt, dễ thay đổi và là biểu hiện của năng lực GV tiếng Anh, vì 3 nhóm này được hình thành trên cơ sở sự tương tác giữa các khối kiến thức khi GV thực một nhiệm vụ giáo dục nhất định. Ví dụ: khi GV cần dạy một hoạt động, GV đó phải vận dụng kiến thức ngôn ngữ (nhóm kiến thức 1) và kiến thức về phương pháp giảng dạy (nhóm kiến thức 2) đã có để tạo ra bài giảng, khả năng đó khi trở nên thành thực sẽ gọi là kỹ năng giảng dạy (nhóm kỹ năng A); khi GV cần một thủ thuật dạy học mới hay một phương pháp dạy học mới cho một đối tượng mới trong một bối cảnh mới, GV đó phải vận dụng kiến thức về phương pháp giảng dạy (nhóm kiến thức 2) và kiến thức về tâm lý, văn hóa, xã hội (nhóm kiến thức 3) đã có để tạo ra tri thức mới, khả năng đó khi trở nên thành thực sẽ gọi là kỹ năng nghiên cứu phương pháp giảng dạy (nhóm kỹ năng B); trong quá trình giảng dạy, khi GV phải lí giải một hiện tượng ngôn ngữ xã hội, GV đó phải vận dụng kiến thức

ngôn ngữ (nhóm kiến thức 1) và kiến thức về tâm lí, văn hóa, xã hội (nhóm kiến thức 3) để tạo ra tri thức mới, khả năng đó khi trở nên thành thực sẽ gọi là kĩ năng nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa học (nhóm kĩ năng C). Ở “hạt nhân” của mô hình ở hình 2, nơi giao nhau của các khối kiến thức và các nhóm kĩ năng chính là thái độ nghề nghiệp của GV tiếng Anh. Đây là nhóm được đề cập sau cùng và chỉ chiếm phần nhỏ trong khung năng lực đề xuất nhưng dường như lại là phần quan trọng nhất đối với sự thành công trong nghề nghiệp dạy học ngoại ngữ của GV. Theo hình 2, việc bất cứ nhóm năng lực hay kĩ năng nào cũng đều góp phần cho phần giao thoa chung để tạo ra nhóm vùng lõi là “*Thái độ nghề nghiệp*” chứng minh tầm quan trọng của nhóm chung này trong mô hình mới. Để cụ thể hóa, các nhóm năng lực trong mô hình mới được đề xuất bao hàm các tiêu chí chỉ báo như bảng 2 dưới đây:

Bảng 2. Các nhóm năng lực và tiêu chí cụ thể trong Khung năng lực GV tiếng Anh ở Việt Nam

Nhóm năng lực	Tiêu chí/Chỉ báo
Nhóm 1: Kiến thức về ngôn ngữ Anh (Năng lực ngôn ngữ)	1.1. Khả năng sử dụng cả 4 kĩ năng tiếng Anh trong giao tiếp đạt đến trình độ xác định theo Khung Tham chiếu châu Âu (CEFR) hoặc Khung năng lực 6 bậc dùng cho Việt Nam (VSTEP)
	1.2. Vốn từ vựng tiếng Anh thông dụng và các chuyên ngành
	1.3. Kiến thức về ngữ âm và âm vị học tiếng Anh
	1.4. Kiến thức về ngữ pháp tiếng Anh
	1.5. Kiến thức về ngữ nghĩa, ngữ dụng tiếng Anh
	1.6. Kiến thức về diễn ngôn tiếng Anh
	1.7. Kiến thức về đối chiếu ngôn ngữ Anh - Việt
	1.8. Kiến thức về nội dung học thuật bằng tiếng Anh
	1.9. Kiến thức về Khung Tham chiếu châu Âu (CEFR) hoặc Khung năng lực 6 bậc dùng cho Việt Nam (VSTEP)
	1.10. Kiến thức về ngôn ngữ tiếng Việt
Nhóm 2: Kiến thức về phương pháp giảng dạy	2.1. Kiến thức về các lí thuyết và việc học ngôn ngữ thứ hai
	2.2. Hiểu biết về phương pháp dạy học ngoại ngữ nói chung
	2.3. Hiểu biết về phương pháp dạy học Tiếng Anh
	2.4. Hiểu biết về chương trình giảng dạy tiếng Anh và sách giáo khoa
	2.5. Khả năng sử dụng và điều chỉnh sách giáo khoa
	2.6. Khả năng sử dụng và phát triển tài liệu thực tế và những nguồn học liệu khác dựa vào khung chương trình
	2.7. Kiến thức về kiểm tra, đánh giá trong dạy học ngoại ngữ
	2.8. Hiểu biết về dạy và học tiếng Anh trong khu vực và trên thế giới
Nhóm 3: Kiến thức về người học (tâm lí, văn hóa, xã hội) và khả năng phát triển năng lực học của người học.	3.1. Hiểu biết về tâm lí lứa tuổi và tâm lí sư phạm của người học
	3.2. Hiểu quá trình tiếp thu và phát triển năng lực ngôn ngữ của người học
	3.3. Khả năng tạo và kích lệ động cơ lực học tập cho họ người học
	3.4. Kiến thức về văn hóa các nước nói tiếng Anh
	3.5. Kiến thức về giao tiếp giao văn hóa
	3.6. Kiến thức về địa phương và khu vực học
	3.7. Kiến thức về văn hóa Việt Nam
Nhóm 4: Kĩ năng dạy học Tiếng Anh	4.1. Soạn giáo án, thiết kế hoạt động và bài tập dạy ngoại ngữ
	4.2. Xây dựng môi trường học có ý nghĩa và mang tính hỗ trợ
	4.3. Tổ chức và quản lí các hoạt động tương tác trên lớp học
	4.4. Kĩ năng dẫn dắt lãnh đạo trong tổ chức hoạt động học tập của HS
	4.5. Tăng cường các kĩ năng mềm và kĩ năng giao tiếp cho người học
	4.6. Phát triển khả năng sáng tạo và tư duy phân biện cho người học
	4.7. Kĩ năng liên hệ việc học với thực tiễn ngoài lớp học
	4.8. Kĩ năng đánh giá hiệu quả của các hoạt động dạy học
	4.9. Kĩ năng tích hợp liên môn trong dạy học tiếng Anh
	4.10. Kĩ năng ứng dụng công nghệ thông tin để thúc đẩy việc dạy và học
5.1. Kĩ năng nghiên cứu giao thoa ngữ âm và âm vị học Anh - Việt.	

Nhóm 5: Kỹ năng nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa	5.2. <i>Kỹ năng nghiên cứu đối chiếu ngữ pháp Anh - Việt</i>
	5.3. <i>Kỹ năng nghiên cứu đối chiếu từ vựng Anh - Việt</i>
	5.4. <i>Kỹ năng nghiên cứu đối chiếu ngữ nghĩa, ngữ dụng Anh - Việt</i>
	5.5. <i>Kỹ năng nghiên cứu đối chiếu diễn ngôn Anh - Việt</i>
	5.6. <i>Kỹ năng nghiên cứu giao thoa văn hóa để hiểu về các giá trị văn hóa và quá trình học tập trước đây của người học</i>
	Nhóm 6: Kỹ năng nghiên cứu phương pháp dạy học ngoại ngữ
6.2. <i>Kỹ năng nghiên cứu về phương pháp dạy học các bình diện ngôn ngữ</i>	
6.3. <i>Kỹ năng nghiên cứu về phương pháp kiểm tra đánh giá ngoại ngữ</i>	
6.4. <i>Kỹ năng nghiên cứu về việc thực hành sư phạm trên lớp học</i>	
6.5. <i>Kỹ năng nghiên cứu về động cơ học tập của người học</i>	
6.6. <i>Kỹ năng nghiên cứu về cách phát triển tính tự chủ và khả năng tự học của người học</i>	
Nhóm 7: Giá trị và thái độ nghề nghiệp trong việc giảng dạy Tiếng Anh	7.1. Mấu chốt và mô phạm trong giao tiếp sư phạm
	7.2. <i>Chia sẻ cộng tác với người học và đồng nghiệp</i>
	7.3. Gắn kết với cộng đồng chuyên môn và cam kết học tập suốt đời
	7.4. <i>Đam mê trong nghiên cứu tìm hiểu các kiến thức ngôn ngữ, văn hóa</i>
	7.5. <i>Đam mê trong nghiên cứu tìm hiểu các kiến thức tâm lý và phương pháp dạy học</i>
	7.6. <i>Tính chuyên nghiệp trong giảng dạy ngoại ngữ (thực hiện việc giảng dạy và đánh giá nghiêm túc)</i>
	7.7. <i>Tự chủ trong việc tự học tập và nghiên cứu, tự bồi dưỡng các năng lực chuyên môn nhằm phát triển nghề nghiệp</i>
	7.8. <i>Dẫn dắt lãnh đạo trong tổ chức hoạt động nghiên cứu ngôn ngữ, văn hóa, tâm lý, phương pháp dạy học...</i>
	7.9. <i>Nhạy bén trong việc chuyển đổi kiến thức kỹ năng nghề nghiệp đáp ứng nhu cầu thay đổi của xã hội, của người học và của chương trình đào tạo</i>
	7.10. Mong muốn đóng góp các giá trị cá nhân cho lĩnh vực chuyên môn giảng dạy ngoại ngữ

Bảng 2 đã nêu ra nhiều tiêu chí chi báo hơn bảng 1 do Dudzik (2008) đề xuất, và hầu hết được kế thừa từ Khung năng lực GV tiếng Anh của bà (các tiêu chí 1.8, 1.9, 2.1, 2.3, 2.8, 3.2, 3.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.8, 4.10, 7.2, 7.6). Ngoài ra, bảng 2 cũng sử dụng một số tiêu chí được điều chỉnh hoặc diễn đạt lại từ các tiêu chí trong Khung năng lực GV tiếng Anh của Dudzik (các tiêu chí 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 4.7, 7.1, 7.10), còn lại là các tiêu chí mới được bổ sung tương thích với tư tưởng, các nhóm năng lực và tiêu chí của các học giả khác (Hong Kong Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications, 2003; British Council, 2011, 2012; Cambridge English, 2018; European Commission, 2013; Johnson, 2006, 2011; Richards, 2010).

Cách phân loại như trên là phù hợp nhất với khối kiến thức mà các chương trình cử nhân sư phạm tiếng Anh của trường đại học ở Việt Nam đã công bố, vì hầu như các chương trình đào tạo đều thể mục tiêu đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có kiến thức, kỹ năng thái độ rất cụ thể theo hướng dẫn tại Điều 5, Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT của Bộ GD-ĐT (2015a). Cách phân loại các tiêu chí về năng lực và kỹ năng theo hình 2 như trên cũng cơ bản tương thích với các tiêu chí về năng lực GV quy định trong các văn bản pháp quy hiện hành hơn hẳn cách phân loại theo mô hình của Dudzik (2008). Cụ thể cách phân loại các tiêu chí về năng lực GV tiếng Anh theo hình 2 phù hợp với các tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngành công chức ngành Giáo dục (ngành GV trung học và ngành GV trung học cao cấp) tại Quyết định số 202/TCPP-VC (Ban Tổ chức - Cán bộ Chính phủ, 1994); phù hợp với Chuẩn nghề nghiệp GV THCS, GV THPT tại Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT (Bộ GD-ĐT, 2009); phù hợp với hướng dẫn đánh giá, xếp loại GV trung học tại Công văn số 660/BGDĐT-NGCBQLGD (Bộ GD-ĐT, 2010); phù hợp với yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học và quy trình xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ tại Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT của Bộ GD-ĐT (2015a); và phù hợp với chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp tại Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTĐ của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2017).

3. Kết luận

Khung năng lực của Dudzik với 5 nhóm năng lực và 28 chỉ báo đã bộc lộ nhiều nhược điểm khiến nó chưa thực sự hoàn chỉnh và phù hợp để đánh giá năng lực một GV tiếng Anh ở Việt Nam bởi vì có một số tiêu chí chỉ báo cho các nhóm năng lực không thực sự phù hợp với nội hàm của nhóm năng lực đó; trong khi đó, còn nhiều nhóm năng lực quan trọng chưa được học giả này đề cập tới. Bên cạnh đó, mô hình của Dudzik tỏ ra thiếu tính hệ thống và logic khi chỉ có một nhóm thứ 4 được tạo ra do sự giao thoa giữa nhóm 1 (kiến thức về môn học) và nhóm 3 (kiến thức về người học), trong khi đó những giao thoa của 2 cặp nhóm khác không được đề ý. Dudzik (2008) cũng không lí giải một cách thuyết phục về sự giao thoa có phần thiên lệch này. Tác giả đề xuất Khung năng lực GV tiếng Anh Việt Nam để tham khảo dựa trên việc khắc phục nhược điểm của học giả Dudzik (2008) và tham khảo khung năng lực của các học giả và tổ chức khác nhau trên thế giới. Khung năng lực mới này có 7 nhóm năng lực, gồm 3 nhóm kiến thức và 1 nhóm thái độ với 57 chỉ báo, hi vọng có thể giúp đánh giá được năng lực của GV tiếng Anh một cách toàn diện và khách quan hơn.

Tài liệu tham khảo

- Amber, Y. W., & Tzzy-Yuh, M. (2021). *Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language* (1st Edition). Routledge.
- Ball, D. L., & Cohen, D. C. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education*, In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32), San Francisco: Jossey-Bass.
- Ban Tổ chức - Cán bộ Chính phủ (1994). *Quyết định số 202/TCCP-VC ngày 08/6/1994 về việc ban hành Tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch công chức ngành Giáo dục và Đào tạo*.
- Bộ GD-ĐT (2009). *Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT ngày 22/10/2009 ban hành Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học cơ sở, giáo viên trung học phổ thông*.
- Bộ GD-ĐT (2010). *Công văn số 660/BGDĐT-NGCBQLGD ngày 09/02/2009 về hướng dẫn đánh giá, xếp loại giáo viên trung học theo Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT*.
- Bộ GD-ĐT (2015a). *Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT ngày 16/4/2015 ban hành quy định về khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học và quy trình xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ*.
- Bộ GD-ĐT (2015b). *Thông tư số 17/2015/TT-BGDĐT ngày 01/9/2015 ban hành Khung năng lực tiếng Việt dùng cho người nước ngoài*.
- Bộ Lao động - Thương Binh và Xã hội (2017). *Thông tư số 08/2017/TT-BLĐTBXH ngày 10/3/2017 quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp*.
- British Council (2011). *CPD Framework for Teachers of English*. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/continual-professional-development-framework-3.pdf>
- British Council (2012). *Going Forward: Continuing Professional Development for English Teachers in the UK*. retrieved from <http://www.britishcouncil.org/continual-professional-development-framework-3.pdf>
- Cambridge English (2018). *Cambridge English Teaching Framework*. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/165722-teaching-framework-summary-.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dudzik, D. L. (2008). *Professional Practitioners with Adaptive Expertise: Teacher Development in Djibouti*. University of Minnesota, 109-135.
- Eaquals (2013). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development*. Retrieved from <http://eaquals.org/pages/7104>
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm
- Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In Burns, A and Richards, J (Eds), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 115-124.
- Gupta, K. (1999). *A practical guide for need assessment*. John Wiley & Sons Inc.
- Hong Kong Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (2003). *Towards a Learning Profession: The Teacher Competencies Framework and the Continuing Professional Development of Teachers*.

- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009a). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E. (2009b). Trends in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 20-29). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Katane, I., & Selvi, K. (2006). Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia. *Journal of Teacher Education and Training*, 6, 41-59.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miguel, C. V., Moreira, C., Alves, M. A., Campos, J. B. L. M., Glassey, J., Schaer, E.,... & Madeira, L. M. (2019). Developing a framework for assessing teaching effectiveness in higher education. *Education for Chemical Engineers*, 29, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2019.06.001>
- Panayiotou, A., Herbert, B., Sammons, P., & Kyriakides, L. (2021). Conceptualizing and exploring the quality of teaching using generic frameworks: A way forward. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101028>
- Pennington, M. C., & Barbara, J. H. (2014). Framing English language teaching. *System*, 46(2014), 163-175.
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Selvi, K. (2007). The English language teachers' competencies (presented paper). *The Fifth International JTET Conference*. Hungary: The Conference conducted at the meeting the University of Debrecen, 1-10.
- Thủ tướng Chính phủ (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 về việc phê duyệt Đề án "Dạy và học tiếng Anh trong hệ thống giáo dục quốc dân, giai đoạn 2008-2020"*.
- University of Toronto (2015). *Defining Competence and Excellence in Teaching*. Retrieved on August 1st, from <http://www.teaching.utoronto.ca/topics/documenting-teaching/teaching-dossier/competence.htm>