

# Стратегии профессионального развития преподавателей высшего учебного заведения в провинции Хатинь на этапе образовательных реформ

**Чан Хай Нгок, Фан Ван Ньян, Доан Хоай Сон,  
Чан Тхи Ай Дук, Чан Зянг Нам**

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2019 г.

**Чан Хай Нгок (Tran Hai Ngoc)**  
старший преподаватель, Институт непрерывного образования, Хатиньский университет, г. Хатинь (Вьетнам). Адрес: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: ngoc.tranhai@htu.edu.vn

**Фан Ван Ньян (Phan Van Nhan)**  
адъюнкт-профессор, Вьетнамский государственный институт педагогических наук, г. Ханой (Вьетнам). Адрес: No 101, Tran Hung Dao Str., Ha Noi, Vietnam. E-mail: thucnghiem106@yahoo.com

**Доан Хоай Сон (Doan Hoai Son)**  
PhD, Хатиньский университет, г. Хатинь, Вьетнам. Адрес: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: son.doanhoai@htu.edu.vn

**Чан Тхи Ай Дук (Tran Thi Ai Duc)**  
PhD, директор Института непрерывного обучения, Хатиньский университет, г. Хатинь (Вьетнам). Адрес: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: duc.tranthiai@htu.edu.vn

**Чан Зянг Нам (Tran Giang Nam)**  
PhD, Хатиньский департамент образования и профессиональной подготовки, г. Хатинь (Вьетнам). Адрес: No 105, Phan Dinh Phung Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: trangiangnam@hatinh.edu.vn

**Аннотация.** Профессиональное развитие преподавателей, от которого в значительной мере зависят и успехи студентов, и достижения самих университетов, начинается с подготовки будущих преподавателей в вузах, а затем продолжается в учебных заведениях, куда они поступают на работу, — в рамках встроенных в рабочий процесс коллективных стратегий профессионального обучения. Проведено качественное ситуационное исследование с целью определить типичные стратегии, которые используются для содействия профессиональному развитию преподавателей в Хатиньском университете (Центральный Вьетнам) на этапе текущих образовательных реформ. Охарактеризованы 10 таких стратегий, в их числе как вневузовские, так и внутривузовские. Все они увязаны со специфическими социально-экономическими, культурными и политическими особенностями Вьетнама.

**Ключевые слова:** высшее образование, профессиональное развитие преподавателей, стратегии профессионального развития, специфика Вьетнама.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2020-2-128-151

Tran Hai Ngoc, Phan Van Nhan, Doan Hoai Son, Tran Thi Ai Duc, Tran Giang Nam. Lecturer Professional Development Strategies in a Higher Education Institution in Ha Tinh Province at a Time of Educational Reforms (пер. с англ. Л. Трониной).

В последние десятилетия в мировой научной литературе по вопросам профессионального развития преподавателей сформировались четыре значимых тренда. Во-первых, профессиональное развитие преподавателей на рабочем месте признано не менее важным с точки зрения обеспечения эффективности их деятельности, чем первоначальное обучение студентов на педагогических факультетах [Lieberman, Pointer Mace, 2008]. Во-вторых, если традиционно повышение квалификации преподавателей предполагало тренинги на рабочих местах и обучающие программы с выдачей свидетельств или присвоением ученой степени, то теперь акцент сместился в пользу стратегий, реализуемых самим учебным заведением [Harris, Jones, 2019; Opfer, Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009]. В-третьих, профессиональное развитие преподавателей проходит в рамках учебных сообществ [Little, 2012]. И наконец, профессиональное развитие преподавателей занимает центральное место среди долгосрочных образовательных стратегий [Fullan, 2011; Lieberman, Pointer Mace, 2008]. Вьетнамская система образования находится в процессе реформирования, призванного расширить возможности для подготовки кадров высокого уровня, которые обеспечат дальнейшее успешное развитие страны.

Объектом данного исследования стал Хатиньский университет, расположенный в Центральном регионе Вьетнама, где достаточно эффективно реализуются различные стратегии профессионального развития преподавателей. Ключевой вопрос исследования: какие стратегии профессионального развития преподавателей реализуют в Хатиньском университете сейчас, когда вьетнамским университетам рекомендовано активно включаться в процесс серьезных реформ, направленных на улучшение качества образования?

Проведен качественный анализ практик профессионального развития преподавателей, используемых в Хатиньском университете, на основании интервью с преподавателями и руководством университета. Используемые практики изучались также путем прямого наблюдения и анализа регламентирующих документов. Основная цель работы — представить аналитические данные, которые, возможно, окажут влияние на стратегии и практики профессионального развития преподавателей, применяемые в системе высшего образования Вьетнама в целом. Исследование позволило также критически оценить зарубежные научные публикации по вопросам профессионального развития преподавателей.

В последние десятилетия фокус исследований, посвященных педагогическому образованию, сместился на разностороннее профессиональное развитие учителей, непосредственно

## **1. Профессиональное развитие преподавателей как непрерывная деятельность**

внедренное в профессиональную деятельность [Harris, Jones, 2019; Vescio, Ross, Adams, 2008; Webster-Wright, 2009]. Профессиональное развитие рассматривается теперь как постоянный процесс, который начинается с обучения будущего преподавателя в вузе и продолжается в течение всей его профессиональной карьеры [Harris, Jones, 2019; Little, 2012]. Это непрерывная деятельность, в ходе которой преподаватели осваивают новые предметные знания, новые обязанности и педагогические навыки [Hallinger, Liu, 2016; Opfer, Pedder, 2011].

В самом общем виде выделяются два типа стратегий профессионального обучения преподавателей: внутри- и вневузовские. Внутри учебного заведения используются такие стратегии, как тренинги на базе вуза, наблюдение преподавателей за работой коллег; вне учебного заведения — тренинги и программы повышения квалификации с выдачей свидетельств или присвоением ученой степени. В научной литературе упоминаются также различные формы самоуправляемого профессионального обучения преподавателей, в ходе которого они самостоятельно совершенствуют свои профессиональные навыки путем самообразования или принимая участие в групповой учебной деятельности. Преподаватели могут заниматься профессиональным развитием по собственному желанию или под влиянием внешних сил, таких как требования ректора, руководителей факультетов, районных или региональных образовательных ведомств, добровольно или вынужденно.

Немало исследований в последние годы посвящено изучению возможностей для профессионального развития на рабочих местах [Hallinger, Liu, 2016; Timperley, 2011]. Профессиональное обучение может осуществляться как формализованно — в рамках программ повышения квалификации, научно-исследовательских групп преподавателей, наблюдения преподавателей за работой коллег, наставничества и коучинга [Little, 2012; Timperley, 2011; Webster-Wright, 2009], так и неформально, например посредством коллективного обмена мнениями и свободного общения [Little, 2012; Somprach, Tang, Poooonsak, 2016]. Нормы и правила, действующие на рабочих местах, также побуждают преподавателей сотрудничать и стимулируют позитивные изменения в учебных заведениях [Rosenholtz, 1989; Tran, Hallinger, Truong, 2018; Tran et al., 2020]. Исследователи из ряда восточноазиатских государств, в том числе Китая, Гонконга, Сингапура и Таиланда, изучают влияние социокультурных и политических особенностей этих стран на отношение преподавателей к профессиональному развитию и их усилия в этом направлении. Нормы конфуцианства, получившего распространение среди многих восточноазиатских народностей, побуждают преподавателей верить в ценность обучения. Например, во вьетнамской культуре хороший или даже совершенный

человек не только профессионально компетентен, но и демонстрирует моральные качества, отвечающие нормам конфуцианства, в частности стремится к знаниям [Borton, 2000; Dalton et al., 2005; Qian, Walker, 2013; Wang, 2016]. Таким образом, отличительной чертой «хорошего преподавателя» становится стремление постоянно учиться и развиваться и в части моральных качеств (*Дэ*), и в части знаний в предметной области и педагогических навыков (*Тай*) [Nguyen, 2003].

Мы провели качественное ситуационное исследование [Yin, 2014] с целью представить различные стратегии профессионального развития, реализуемые в Хатиньском университете. Мы стремились рассмотреть стратегии профессионального развития преподавателей в обычных и особых ситуациях, изучая действия и замечания людей, а также документальные свидетельства [Denzin, Lincoln, 2018; Patton, 2015]. Достоверность полученных данных обеспечена использованием трех источников информации: интервью с ректором, анкетирования преподавателей, наблюдений и анализа документов, их объективностью (мы просили респондентов подтвердить информацию, полученную в ходе интервью с ректором) и контрольным отслеживанием — согласно рекомендациям М. Паттона [Patton, 2015].

Мы использовали целевую выборку, предназначенную для выявления «информативных случаев, изучение которых прольет свет на изучаемую проблему» [Ibid. P. 169]. Объектом исследования был выбран Хатиньский университет как авторитетное в своей провинции учебное заведение. Прежде всего мы сочли важным провести интервью с ректором. Кроме того, нам требовалось его разрешение, чтобы раздать анкеты преподавателям.

В Хатиньском университете 360 сотрудников (из них 210 преподавателей) и 8 тыс. студентов. По словам ректора, профессиональное развитие преподавателей — неотъемлемая составляющая успешности университета.

Данные были получены в ходе полуструктурированных интервью с ректором, из открытых анкет, которые мы раздали преподавателям, и в результате прямых наблюдений за реализацией стратегий профессионального развития преподавателей в университете. Полуструктурированные интервью [Patton, 2015] мы проводили с целью выяснить, какова позиция ректора, какие методы управления он использует и как проводится профессиональное обучение преподавателей. Точка зрения преподавателей была сформулирована в ответах на открытые вопросы анкеты, посвященные в основном потребностям преподавателей и их мотивации, а также практикам профессионального

## **2. Организация исследования**

### **2.1. Метод**

### **2.2. Выборка**

### **2.3. Сбор данных**

развития, используемым в университете. На встречах с преподавателями мы раздали 200 анкет, 165 из них нам вернули заполненными (доля ответивших — 82,5%). Чтобы получить более подробные данные и проверить информацию, предоставленную ректором и преподавателями, мы в течение трех месяцев наблюдали, как реализуются стратегии профессионального развития в университете. Эти наблюдения позволили внести ясность в те вопросы, которые остались у исследователей после обработки интервью и анкет, и стали третьим источником информации, который гарантирует объективность описанных результатов [Patton, 2015].

**2.3. Анализ данных** Для обработки полученной информации мы использовали внутрикейсовый анализ [Patton, 2015; Yin, 2014]. Сначала мы закодировали данные в соответствии с их источниками. Затем проанализировали весь массив данных, уделив особое внимание стратегиям профессионального развития преподавателей, используемым в университете, и с помощью открытого и осевого кодирования сформировали перечень этих стратегий.

### **3. Стратегии профессионального развития преподавателей**

Мы установили, что в университете используются 10 стратегий профессионального развития. Их можно разделить на внутри- и вневузовские.

#### **3.1. Вневузовские стратегии**

##### **3.1.1. Повышение квалификации с присвоением ученой степени**

Повышение квалификации с присвоением ученой степени ректор Тхай Нгуен оценил как важную и эффективную стратегию. Преподаватели также отмечали, что для них очень значимо наличие степени магистра гуманитарных наук (*MA*) или доктора философии (*PhD*). Согласно университетским статистическим данным, на момент исследования 80% преподавателей имели степени *MA* или *PhD* (62 обладателя *PhD* и 100 обладателей *MA*). 23 преподавателя проходили обучение для получения степени *PhD* (пятеро — в иностранных университетах), 40 преподавателей — обучение по программам *MA*.

Многие преподаватели прошли двух- или трехгодичное обучение с полной или частичной академической нагрузкой в университетах Ханоя и города Хюэ. Чтобы получить степень *MA* или *PhD*, им пришлось преодолеть множество трудностей, прежде всего финансовых. Некоторые преподаватели описали свои впечатления, отвечая на вопросы анкеты:

... Два года я проходил обучение с полной академической нагрузкой по программе *MA* в Ханойском государственном университете, и это время запомнилось мне как полное и благоприятных возможностей, и трудностей. Совершенствова

свои знания, как того требовали моя работа, репутация и профессиональные потребности в будущем, я столкнулся с множеством препятствий, включая нехватку денег и времени. Я, женатый человек с двумя детьми, жил в общежитии для сотрудников университета, и мы с женой вынуждены были экономить на всем, чтобы просто выжить. Мой месячный оклад составлял 4 500 000 вьетнамских донгов<sup>1</sup>, оклад жены — 3 500 000 вьетнамских донгов. Мой оклад едва покрывал мои весьма скромные затраты на жизнь в Ханое. Поэтому я ограничил поездки домой и занялся репетиторством с детьми из богатых ханойских семей. Моей жене, на плечи которой в мое отсутствие легла забота о детях и всей семье, пришлось взять дополнительные академические часы, чтобы побольше заработать. Я оцениваю совокупные затраты на обучение для получения степени *MA* примерно в 100 миллионов вьетнамских донгов. Удивляюсь, как нам удалось прежить и преодолеть такие трудности. Я так благодарен своей жене — преданной, как истинная вьетнамская женщина: она помогла мне с успехом завершить обучение (Т9).

Как трудно было мне, вьетнамке, учиться и жить вдали от мужа и дочери, которой только исполнился год, в течение двух лет! В придачу к финансовым трудностям я невыносимо скучала по мужу и особенно по маленькой дочке. Я плакала ночами — так мне их не хватало, хотела даже прервать обучение. Но поддержка мужа и всей семьи и моя личная ответственность придавали сил. Однажды, помню, я приехала из Ханоя навестить мужа и дочку в нашей комнате в общежитии и, подойдя к окну, увидела, что они заснули на полу, а вокруг разбросаны игрушки. Слезы навернулись на глаза, смешанные чувства охватили меня... Я понимала, что без женской руки в доме все будет вверх дном, в беспорядке. И чувствовала вину. Но я все-таки окончила курс с отличием и получила степень *MA*. Сейчас я прохожу обучение по программе *PhD*, тоже в Ханое, но мне уже не так трудно, как было, когда я получала степень *MA*. Нужно посвящать время научной работе, ездить в Ханой и изыскивать деньги, но это все же не то, что в прошлый раз (Т18).

Я проходил обучение по программе *PhD* в Новой Зеландии четыре года. Это было очень сложное время для меня и моей семьи, ведь мы столкнулись с множеством трудностей: я жил вдали от дома на скромную стипендию от государства, поэтому не мог забрать к себе жену и троих детей; я с трудом

---

<sup>1</sup> 180 долларов США.

преодолевал языковой барьер, да и академическое обучение отнимало много времени и сил. Я очень благодарен своей жене: ей многим пришлось пожертвовать, пока меня не было дома так долго (Т12).

Ректор сообщил, что поощряет желание преподавателей получить ученую степень и поддерживает их и морально, и материально. В университете не хватает сотрудников со степенью *PhD*, и ректор призвал преподавателей изучать английский язык, чтобы получить стипендию для обучения по программам *PhD* или *MA* за границей, — это обеспечит преимущества и самим преподавателям, и университету. Преподавателям, желающим повысить ученую степень, необходимо подать заявку, при этом приоритет отдается более молодым. Случается, что слишком много преподавателей одновременно выражают желание учиться и сотрудников на замену не хватает. Тогда им приходится учиться по очереди. Ректор Тхай Нгуен пояснил:

Мы отдаем предпочтение преподавателям факультетов, где обладателей *PhD* мало. Эти преподаватели регистрируются у себя на факультете, факультет подает нам список, и мы решаем, кто поедет учиться первым. Мы стремимся обеспечить нашим преподавателям возможность повысить ученую степень, соблюдая все принципы и правила, предписываемые государством, Министерством образования и профессиональной подготовки и властями провинции. Преподаватели сохраняют прежний оклад, провинция покрывает их транспортные расходы, а также оказывает дополнительную помощь. Делегация преподавателей во главе со мной или заместителем ректора обычно присутствует на защите дипломов — мы приходим поддержать наших докладчиков, вручить цветы.

По словам преподавателей, в процессе обучения среди самых трудноразрешимых оказываются финансовые проблемы. Да, преподаватели получают помощь от университета и провинции, но, чтобы пройти курс *MA* или *PhD* во вьетнамском университете, требуется изыскать очень большую сумму денег. Многие очень хотят повысить квалификацию, но не могут преодолеть трудностей, связанных с нехваткой денег и семейными обязательствами. Вот что написал один преподаватель:

Я намеревался пройти обучение по программе *PhD*, но не смог накопить достаточно денег для его оплаты. Даже с учетом помощи от университета и провинции мне нужно было примерно 250 миллионов вьетнамских донгов, чтобы окончить курс (Т14).

Преподаватели отмечали, что очень благодарны ректору за моральную и финансовую поддержку. В ответах на вопросы нашей анкеты встречались такие утверждения: «Ректор всегда поощряет наше желание повысить ученую степень» (T28), «Он высоко оценивает усилия преподавателей, преодолевающих трудности в процессе обучения» (T24), «Наш ректор стремится создавать механизмы и условия, которые позволили бы нам обучаться по долгосрочным программам» (T125).

Ректор Тхай Нгуен объяснил, что, поскольку учебное заведение имеет статус университета, решение профессиональных вопросов здесь главным образом находится в прямом ведении Министерства образования и профессиональной подготовки. Преподаватели университета, например, часто принимают участие в конференциях, тренингах, обучающих курсах и семинарах, организуемых министерством или другими университетами. Тхай Нгуен отметил, что в последние годы тренинги посвящены в основном образовательной реформе, в том числе пересмотру целей обучения, замене учебников, реформированию педагогических методик. Педагогическая подготовка — важное направление деятельности университета, и преподаватели, обучающие будущих педагогов, должны разбираться в этих вопросах, чтобы готовить студентов эффективнее. Поэтому ректор и его заместители уделяют этой теме повышенное внимание. В настоящее время министерство проводит в жизнь реформы с целью усовершенствования системы образования. С 2010 г. деканы или заместители деканов всех факультетов прошли тренинги, посвященные образовательным реформам. После тренинга, длящегося, как правило, одну неделю, преподаватели, принявшие в нем участие, должны передать новые знания коллегам, организовав встречу или семинар. Один преподаватель английского языка написал:

Декан разъяснил нам множество вопросов, связанных с образовательной реформой. Эти объяснения помогли нам понять ее детальнее. Частично мы можем использовать новые знания, особенно о способах коммуникации, в работе со студентами (T19).

Преподавателям рекомендуют направлять свои научные статьи для рассмотрения и публикации в материалах конференции — на реализацию этой стратегии профессионального развития им выделяются средства и время. Журналы с материалами конференции преподаватели, в ней участвовавшие, распространяют затем среди коллег на своем факультете.

Указанные стратегии профессионального обучения реализуются за счет внешнего финансирования — со стороны универси-

3.1.2. Конференции, тренинги, обучающие курсы и семинары

тетов или региональных ведомств. В любом случае программы тренингов и краткосрочных учебных курсов проходят проверку, получают предварительное одобрение, и участие в них зачитывается преподавателям в ходе дальнейшей аттестации. Участие может быть добровольным, рекомендованным (например, деканом или ректором) или обязательным (если речь идет, например, об учебных курсах, прохождения которых требует министерство). Однако часто такие курсы, по словам преподавателей, не оправдывают их ожиданий. Полученные знания «подчас абстрактны, оторваны от действительности и неприменимы на наших занятиях» (Т46).

### 3.1.3. Посещение других университетов

По словам ректора, поскольку Хатиньский университет — молодое учебное заведение, передовых и опытных преподавателей в нем немного, особенно «обладателей *PhD* с большим опытом». Поэтому администрация часто организует посещение других университетов. Тхай Нгуен пояснил:

Посещение других университетов может проходить в двух форматах. В первом случае университет посещает делегация руководителей и преподавателей. Обычно она состоит из пяти участников — представителей администрации и разных факультетов. Такая делегация посещает какой-либо авторитетный университет и перенимает опыт в части эффективного управления университетом, факультетами, сотрудниками и студентами, совершенствования преподавания, обучения, исследовательской деятельности и так далее... Во втором случае университет посещает один преподаватель или группа преподавателей. Такой порядок четко определен: преподаватели могут посещать другие университеты и иные учебные заведения, если считают, что это принесет им большую пользу в педагогической или исследовательской деятельности. Однако чтобы получить мое одобрение, преподаватели должны представить заявление о намерениях, где детально будут указаны цели такого посещения, его продолжительность и способы, которыми преподаватель сможет распространить полученные знания среди коллег. После того как одобрение получено, преподавателю выдаются авансом деньги на дорогу и размещение.

Некоторые преподаватели упоминали в анкетах о таких посещениях и сообщали, что многому научились у коллег из других университетов. Многие конкретизировали: «от коллег из других университетов мы получаем полезные материалы — учебные пособия, новые знания по учебной программе, научно-исследовательский опыт» (Т32), «узнаем, как организовывать групповое обучение и студенческие клубы» (Т69), «их факультетская библиотека очень эффективно организована и используется, нам

стоит поучиться» (Т57), «получил практические знания в части проведения исследований и публикации статей, и это меня мотивировало» (Т65).

Каждый преподаватель университета обязан раз в две — четыре недели посещать хотя бы одно занятие другого преподавателя. Заметки о таких посещениях ведутся в тетради, которую в конце семестра или учебного года проверяют руководители секций, факультетов или представители департамента по научной работе. По словам ректора, более всего поощряются и поддерживаются взаимные посещения занятий в особые дни, например в Международный женский день, День вьетнамского учителя и т.д. После таких посещений рекомендуется проводить обсуждения.

Однако преподаватели не считают целесообразным распространение практики взаимных посещений занятий. В университете множество специальных дисциплин в рамках одного факультета и множество специализаций даже в рамках одной дисциплины. Следовательно, детально обсудить содержание наблюдаемых занятий преподаватели не могут и вместо этого чаще всего фокусируются на оценке методов обучения. Этим отчасти и объясняется, почему «взаимонаблюдение в университете не слишком популярно». Женщина-преподаватель с 20-летним опытом работы написала:

Вообще говоря, учиться друг у друга в ходе взаимонаблюдений можно. Однако зачастую мы преподаем разные поддисциплины и поэтому друг от друга получаем знания не столько по предмету, сколько по методике преподавания (Т10).

Похожие утверждения мы встретили в анкетах девяти других преподавателей.

Большинство преподавателей в анкетах упоминали о неэффективности взаимонаблюдений. По-видимому, либо администрация, либо преподаватели не уделяют взаимонаблюдению достаточного внимания.

В рамках нашего исследования было проведено восемь взаимонаблюдений на четырех факультетах (по два на каждом). Полевые записи подтверждают замечания преподавателей:

Преподаватели, по-видимому, много обсуждают методы обучения, в том числе хронометраж занятия, поведение преподавателя по отношению к студентам, организацию работы в классе и так далее... Только преподаватели одного и того же предмета высказывают мнения по поводу содержания урока и знаний в предметной области (полевые записи, 7 марта 2019 г.).

### **3.2. Внутривузовские стратегии профессионального обучения**

3.2.1. Наблюдение преподавателей за работой коллег на занятиях

На каждом факультете университета ведется обучение по множеству дисциплин и специальностей. Например, на факультете естественных наук изучаются математика, физика, химия, информатика, биология. Каждая дисциплина также разделена на множество поддисциплин. В число математических поддисциплин входят высшая алгебра, геометрия и многие другие. Каждый преподаватель ведет одну-две поддисциплины — это его основная специализация. Поэтому вносить свои идеи относительно знаний по предмету на стадии обсуждения после наблюдения для преподавателей затруднительно. По-видимому, учиться, наблюдая за коллегами, лучше всего получается у преподавателей факультета английского языка. Хотя за каждым из них закреплено несколько предметов, например фонетика, методология, английская или американская литература и культура, грамматика, четыре языковых навыка, преподаватели могут иметь свои соображения по поводу предметов, не являющихся их специализацией, поскольку изучают эти предметы в университете:

Я не так хорошо разбираюсь в каждой поддисциплине, как преподаватели, на ней специализирующиеся. Однако могу иметь некоторые соображения по поводу наблюдаемых уроков, например относительно интонаций, конструкций, методов (Т43).

3.2.2. Профессио-  
нальные научные  
собрания

Согласно уставу факультетские научные собрания проводятся раз в неделю. «Такие мероприятия часто проходят в форме семинаров факультетского уровня» (ректор Тхай Нгуен). В начале учебного года преподаватели каждого факультета определяют темы этих семинаров. Каждый преподаватель может выбрать тему (темы) семинара, который он хочет провести, и подать заявку. Затем на основании перечня тем составляется расписание семинаров. Экземпляры расписания направляются руководству факультета и на остальные факультеты, на случай если и другие преподаватели захотят принять участие. Каждый преподаватель также получает экземпляр расписания, чтобы подготовиться к семинару. По мнению большинства преподавателей, такая стратегия полезна, поскольку можно выбрать тему, подготовить доклад, открыто его обсудить и узнать мнение коллег.

На профессиональных научных собраниях также могут представить свои доклады преподаватели, которые недавно посетили тренинги, организованные министерством, конференции или другие университеты и получили новую интересную информацию, либо самостоятельно прочли нечто, заслуживающее внимания. Не все преподаватели, однако, уверены в эффективности подобных собраний:

Вообще-то я считаю научные собрания полезными и необходимыми для преподавателей. Однако некоторые темы далеки от жизни и не слишком интересны, потому что плохо подготовлены, и не все преподаватели активно и с энтузиазмом участвуют в дискуссиях. Порой они формальны (Т6).

По словам ректора, университет поощряет проведение таких семинаров:

Если у кого-то из членов администрации есть время, мы также принимаем участие в этих семинарах. Таким образом мы и контролируем, и учимся одновременно. Мы смотрим, насколько эффективны и успешны такие семинары, и можем извлечь какой-то опыт на будущее. На проведение крупных семинаров даже выделяется финансирование.

Когда молодой преподаватель поступает на работу в университет, ему назначают наставника — опытного преподавателя. Новичок может консультироваться с наставником по научным и педагогическим вопросам, по поводу планов занятий, методик и практик, используемых в вузе. Судя по результатам проведенного наблюдения, большинство преподавателей охотно и с энтузиазмом обмениваются опытом и делятся знаниями друг с другом, когда представляется такая возможность.

3.2.3. Коучинг  
и наставничество

Не только преподаватели-новички, но и наставники считают наставничество полезным. Преподаватель с 24-летним педагогическим опытом написал:

Направляя и поддерживая молодых преподавателей, я могу и сам совершенствоваться. Мне приходится искать и изучать новый материал, да и сами молодые преподаватели подсказывают интересные идеи (Т83).

По словам Тхай Нгуена, университет поощряет взаимообучение преподавателей: «Обмен мнениями по профессиональным вопросам среди преподавателей с разным опытом педагогической работы мы всегда поощряем... Общение на профессиональных собраниях, в ходе семинаров и взаимонаблюдений показывает, что это необходимо».

Большинство преподавателей в анкетах положительно оценивают практику коучинга:

Никто не совершенен. Поэтому мы должны учиться друг у друга, обмениваясь мнениями и обсуждая профессиональные вопросы (Т82).

В ходе наблюдений получены подтверждения того, что преподаватели университета делятся друг с другом идеями.

3.2.4. Университетские семинары, конференции и выступления известных ученых По словам ректора, семинары организуются каждые полтора месяца. Представители факультетов и администрации, основываясь на учебном плане, задачах на учебный год и требованиях министерства, обсуждают и отбирают темы для семинаров. Когда темы определены, экземпляры их перечня рассылаются всем сотрудникам, чтобы те могли высказать замечания и предложения и сформулировать свои идеи или подготовить доклады к семинарам. Ректор объяснил:

Мы поручаем нескольким опытным преподавателям подготовить доклады. Остальным преподавателям предлагаем готовить доклады тоже. Обычно за 10 дней до семинара преподаватели должны прислать проекты докладов в оргкомитет для одобрения и сообщить о примерной продолжительности своего выступления.

Чтобы разнообразить формат семинаров, часто на них приглашают выступать известных, авторитетных ученых или профессоров из других университетов. Преподавателям рекомендуют присутствовать на таких выступлениях, готовить вопросы спикерам. Предусмотрено обязательное проведение университетских и факультетских конференций, поскольку для преподавателей это отличная возможность обменяться опытом — педагогическим и научно-исследовательским.

Преподаватели в большинстве своем считают такие мероприятия полезными:

Я считаю такие университетские семинары и конференции необходимыми для своей педагогической и научно-исследовательской работы. Это отличная возможность для нас обменяться мнениями и опытом. Для меня особенно ценны семинары, темы которых тесно связаны с изменениями, происходящими в ходе образовательных реформ... Есть возможность послушать выступления знаменитых ученых — это интересно (Т7).

Руководство факультетов также приглашает ученых выступать перед своими сотрудниками. Расходы, связанные с такими визитами, берет на себя университет. Около 150 преподавателей отметили, что ректор или его заместители регулярно присутствуют на семинарах, задают вопросы и принимают участие в дискуссиях:

Я часто вижу ректора или его заместителей на семинарах, особенно университетского уровня. Он внимательно слушает доклады, делает записи, задает много вопросов (Т9).

И ректор университета, и преподаватели признают исключительную важность научной работы на ступени высшего образования. Необходимый показатель для каждого преподавателя — не менее 180 часов научно-исследовательской работы в год: это научные исследования, подготовка статей для научных журналов, публикаций в материалах конференций, сборниках и т. д. Ректор отметил, что педагогическая нагрузка преподавателей университета установлена в объеме 8 академических часов в неделю, чтобы они имели возможность уделять больше времени научно-исследовательской работе и самообразованию.

Тхай Нгуен описал регламент научной работы преподавателей университета. В начале учебного года (15 августа) преподаватели вносят свои предложения по тематике исследований. Составленный перечень тем направляется в университетский департамент по научной работе. Затем преподаватели представляют свои предложения по тематике исследований на факультетских собраниях. Аудитория комментирует и задает выступающим вопросы по теме исследования. В апреле следующего года на каждом факультете проходят семинары с презентациями научно-исследовательских работ. Сотрудникам других факультетов сообщают о предстоящем семинаре и приглашают принять участие. Приглашение направляется и членам учебного совета. Преподаватели по очереди представляют свои научные работы. Докладчики отвечают на вопросы присутствующих, слушают их отзывы. В конце мероприятия сотрудники факультета согласно установленным критериям оценивают работы своих коллег в ходе тайного голосования. В зависимости от уровня научной работы она может оцениваться на факультетском семинаре, или в университетском научном совете (работы университетского уровня), или в органах управления образованием данной провинции, или в министерстве. Как отметил Тхай Нгуен, ему хотелось бы, чтобы преподаватели уделяли больше внимания этой стратегии профессионального обучения. Преподавателям, чьи работы получают высокие оценки, выплачивается денежное вознаграждение. Публикации в научных журналах международного уровня, особенно индексируемых в *ISI*, *Scopus*, в отечественных журналах или сборниках материалов крупных конференций, также являются обязательными для преподавателей — это еще один способ повышения их научно-исследовательских компетенций. Тхай Нгуен пояснил:

Мы понимаем, что журналы, индексируемые в *ISI* или *Scopus*, оказывают значительное влияние на рейтинг и престиж университетов, так же как и наличие сотрудников с ученой степенью, и поэтому поощряем преподавателей, в том числе в качестве поддержки выплачиваем некоторое материальное

3.2.5. Научные исследования, публикации, эксперименты

вознаграждение — правда, всего 10 миллионов вьетнамских донгов — ведущим авторам публикаций в журналах, индексируемых в *ISI* и *Scopus*, в то время как крупные университеты выплачивают десятки миллионов вьетнамских донгов.

Преподаватели, безусловно, понимают значимость научных исследований и публикаций как для собственного профессионального роста, так и для повышения престижа университета. Однако ежегодно выполнять научное исследование им непросто. Некоторые отмечали, что трудно подобрать интересную и полезную тему для исследования. Кроме того, по словам преподавателей, добротная научная работа требует временных и финансовых затрат, отнимает много энергии:

За много лет я провел немало научных исследований, они были признаны. Хотя университет пытается поддержать нас и поощряет, выплачивая вознаграждения, мне пришлось потратить много собственных средств, чтобы провести исследование качественно. К тому же нелегко ежегодно подбирать новую тему (Т100).

Безусловно, статьи, индексируемые в *ISI* или *Scopus*, весьма значимы, но таким преподавателям, как мы, публиковать подобные статьи трудно: во-первых, из-за языкового барьера — они должны быть на английском, во-вторых, из-за источников и, в-третьих, наши методы исследования устарели и не соответствуют западным. Все это мешает нам публиковаться в известных международных журналах (Т35).

Эти комментарии подтверждаются нашими наблюдениями.

Ректор назвал научную деятельность преподавателей «формой самообразования, которая постоянно стимулирует их интерес к своей работе»:

Все преподаватели ежегодно берутся за осуществление подобных проектов и после делятся друг с другом результатами — а значит, прогрессирует весь университет. Публикации в журналах международного уровня, входящих в *ISI* и *Scopus*, мы оцениваем высоко и поощряем за них преподавателей.

### 3.2.6. Самоуправляемое обучение

Ректор, по его словам, старается сделать так, чтобы преподаватели были лучше осведомлены о значимости самообразования и более ответственно подошли к этой деятельности:

Преподаватели должны понимать, насколько самообразование и вообще обучение на протяжении всей жизни способствует их успешной профессиональной деятельности

в университете. Они должны подавать пример обучения на протяжении всей жизни студентам — будущим преподавателям. Я и сам подаю пример преподавателям, регулярно участвуя в реализации различных стратегий профессионального образования.

Администрация отслеживает активность преподавателей в самообразовании и контролирует его эффективность. Во-первых, практикуется проверка так называемой тетради для сбора и накопления профессиональных знаний, которую ведут преподаватели. Также в начале учебного года преподаватели должны сообщить, на какой научной области они намерены сосредоточиться в этом году — например, иностранный язык, информатика. В конце учебного года, в апреле-мае, преподаватели на факультетском собрании рассказывают коллегам, как продвинулись в обучении и каких достигли результатов. Кроме того, преподавателям рекомендуют писать статьи для университетского научного журнала. Он выходит раз в три месяца, в нем публикуются статьи или исследования преподавателей Хатиньского и других университетов. От количества таких статей зависят итоговые рейтинги преподавателей, и они об этом знают, отметил Тхай Нгуен:

Все эти процедуры необходимы для того, чтобы преподаватели ответственнее подходили к самообразованию. Таковы наши требования, и они мотивируют преподавателей непрерывно читать, учиться... Это довольно эффективно работает и уже дало определенные результаты — у преподавателей есть достижения.

Контроль за реализацией подобных стратегий находится в ведении ректора (заместителей ректора) и определенно указывает на авторитарный стиль руководства университетом.

Преподаватели подтверждают, что ректор уделяет большое внимание самообразованию как стратегии профессионального развития преподавателей. Пять человек прокомментировали его действия. Один из них написал:

Ректор и его заместители ввели порядок, который заставляет нас уделять больше внимания самообразованию. Некоторые преподаватели вынуждены подрабатывать, поскольку семье необходим дополнительный доход, или заняты семейными делами, поэтому они либо ленятся, либо мало времени отводят на самообразование.

Все преподаватели признают важность самостоятельного обучения, но многим трудно найти на это время, особенно женщинам, которые заняты в том числе семейными хлопотами. По-

этому самообразование среди преподавателей, по-видимому, распространено весьма неравномерно.

- 3.2.7. Звание «Лучший преподаватель»
- Звание лучшего преподавателя присуждается на разных уровнях — факультета, университета и региона (провинции) или министерства. В конце семестра или учебного года на факультетских собраниях преподаватели на основании перечня заслуг и учитывая достижения каждого преподавателя, в том числе научные исследования, путем тайного голосования присуждают звания своим коллегам. Затем перечень преподавателей со званиями направляется в университетский научный совет для изучения и одобрения. Такие звания мотивируют преподавателей и служат основанием для повышения в должности и увеличения оклада.

- 4. Анализ**
- Итак, мы выделили и описали стратегии профессионального обучения преподавателей, применяемые в Хатиньском университете. Разные преподаватели предпочитают разные стратегии, эти предпочтения зависят от пола, возраста, компетентности, опыта и семейного положения. Ректор Тхай Нгуен в интервью подчеркнул необходимость использования разных стратегий, чтобы мотивировать разные категории преподавателей заниматься профессиональным развитием [Qian, Walker, 2013].

В практике Хатиньского университета внутривузовские стратегии профессионального развития преподавателей превосходят по числу варианты обучения вне вуза. Различаются и причины, по которым преподаватели участвуют в реализации вневузовских стратегий (обучение с повышением ученой степени, посещение других университетов, участие в конференциях/семинарах) и внутривузовских. Цель применения вневузовских стратегий — получить квалификацию, поднять свой профессиональный престиж и личную значимость. В рамках «вьетнамского менталитета», вьетнамской культуры высокая квалификация или научное звание есть видимые доказательства способностей их обладателя, его репутация. Так квалификация становится конкретным основанием высокого престижа преподавателя в глазах университета, факультета, сообщества, представителей педагогической профессии [Tran et al., 2020]. М. Фуллан подчеркивает эффективность «позитивного давления» как средства мотивировать преподавателя к профессиональному обучению, побудить его меняться к лучшему [Fullan, 2011]. Однако, как показало наше интервью, «позитивным» давление выглядит с точки зрения ректора как руководителя, а некоторые преподаватели участвуют в стратегиях профессионального развития лишь для того, чтобы «сохранить лицо» и выполнить обязательные требования, предъявляемые университетом.

Напротив, внутривузовские стратегии, по-видимому, нацелены именно на формирование у преподавателей практических знаний и педагогических навыков. Наблюдение за работой коллег в аудитории, коучинг и наставничество, еженедельные научные собрания, семинары, ежегодные научные исследования, публикации и эксперименты, самообразование могут быть добровольными и обязательными, инициироваться ректором, руководством факультетов или преподавателями — в любом случае они закладывают долговечный фундамент для профессионального развития преподавателей. С точки зрения ректора, эти стратегии гарантируют, что все преподаватели будут участвовать в непрерывном профессиональном развитии, и оно даст преимущества и университету в целом, и каждому из преподавателей. Поэтому все преподаватели участвуют в мероприятиях, проводимых на базе университета. Однако, выполняя общие для всех требования, преподаватель может выбрать, на чем сосредоточиться в своем профессиональном развитии. Например, молодые преподаватели могут предпочесть обучающие программы для получения ученой степени, наблюдение за работой коллег, обучение в рамках коучинга и наставничества. Опытные преподаватели могут больше времени посвятить проведению семинаров для коллег, наставнической работе с молодыми педагогами, получению звания лучшего преподавателя, ежегодным научным исследованиям, публикациям и экспериментам, самообразованию. Предоставление преподавателям выбора из разных способов обучения отражает зрелый и эффективный подход к профессиональному образованию и совершенствованию.

У нашего исследования была и другая цель — установить, существуют ли какие-то локальные особенности, характерные для профессионального обучения преподавателей именно в этом конкретном вьетнамском университете. Исследователи, например, отмечают такую характерную стратегию профессионального развития в китайских вузах, как объединение преподавателей в научно-исследовательские группы [Paine, Fang, 2006]. Мы пришли к выводу, что и в Хатиньском университете есть такие локальные практики: это и присвоение звания лучшего преподавателя, и еженедельные профессиональные научные собрания, и ежегодные научные исследования, публикации и эксперименты. Локальные они в том смысле, что отражают социокультурные и политические особенности вьетнамского общества. Вьетнамская культура фактически заставляет стремиться ко всякого рода званиям и расти профессионально, поскольку такого рода признание заслуг улучшает репутацию человека. Кроме того, подход и к наблюдению за работой коллег, и к университетским конференциям и семинарам, и к самообразованию в Хатиньском университете особый — типично вьетнамский.

В рамках коллективистской культуры Вьетнама, где люди склонны к объединению, взаимозависимость членов групп и личное неравнодушие гораздо важнее независимости [Vasavakul, 2019]. И такие стратегии, как обязательные для посещения тренинги, университетские конференции и семинары и еженедельные профессиональные научные собрания, тому подтверждение. Эти стратегии, как и коучинг и наставничество, как и взаимонаблюдение, дают преподавателям возможность распространить и усвоить ценности и правила университетского профессионального сообщества и тем самым усовершенствовать свои знания, академические навыки, трудовые установки, расширить компетенцию.

Да, такие «локальные практики» порождает социокультурный уклад вьетнамского общества, но это не означает, однако, что все они хорошо работают. Преподаватели добровольно подают заявки на обучение, желая повысить ученую степень, а потом сообщают, что в результате пережили серьезный стресс, некоторые боялись провалиться, потерять лицо. Даже признавая значимость взаимонаблюдения, некоторые преподаватели говорили, что чувствуют при этом страх и беспокойство. Поэтому, характеризуя эти стратегии как локальные, мы вовсе не утверждаем, что все они безусловно эффективны. Более того, некоторые стратегии, описанные в нашем исследовании, могут и не прижиться в других странах, с иными социокультурными ценностями и нормами.

## **5. Ограничения исследования**

Ограничения проведенного исследования определяются его форматом: это ситуационное исследование отдельно взятого объекта. Хотя такой подход дает возможность глубоко изучить частный случай, полученные результаты нельзя распространить на другие университеты Вьетнама. В рамках дальнейших исследований предстоит определить, насколько типичен Хатиньский университет для вьетнамской системы высшего образования, оценив, в какой мере масштаб и интенсивность вовлечения его преподавателей в профессиональное развитие отражают ситуацию во вьетнамской высшей школе в целом. Кроме того, в дальнейших исследованиях следует расширить выборку для более уверенного обобщения.

## **6. Заключение**

Это исследование предпринято с целью решить две задачи: заполнить существующий в науке пробел относительно профессионального обучения преподавателей в условиях современного Вьетнама и дополнить международную научную литературу по этому вопросу, которой становится все больше. Исследование подкрепляет уже предпринятые ранее попытки описать

профессиональное обучение преподавателей в странах Запада (см., например, [Vescio, Ross, Adams, 2008]) и Восточной Азии [Paine, Fang, 2006; Qian, Walker, 2013].

На протяжении всей своей карьеры преподаватель должен расти, развиваться, адаптироваться, приобретая новые предметные знания и педагогические навыки, и поэтому профессиональное развитие преподавателя является значимой стратегией достижения успешности для всего университета. Возможно, это первое исследование, где предпринята попытка описать стратегии обучения преподавателей в традиционном для Вьетнама высшем учебном заведении.

1. Borton L. (2000) Working in a Vietnamese Voice // *Academy of Management Executive*. Vol. 14. No 4. P. 20–29.
2. Dalton R. J., Hac P. M., Nghi P. M., Ong N. N.T. (2005) Social Relations and Social Capital in Vietnam: The 2001 World Values Survey. [http://www.worldvaluessurvey.org/Upload/5\\_viet.pdf](http://www.worldvaluessurvey.org/Upload/5_viet.pdf)
3. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2018) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
4. Fullan M. (2011) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.
5. Hairon S., Dimmock C. (2012) Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System // *Educational Review*. Vol. 64. No 4. P. 405–424.
6. Hallinger P., Liu S. (2016) Leadership and Teacher Learning in Urban and Rural Schools in China: Meeting the Dual Challenges of Equity and Effectiveness // *International Journal of Educational Development*. Vol. 51 (C). P. 163–173. DOI:10.1016/j.ijedudev.2016.10.001.
7. Hallinger P., Thang Truong (2014) Exploring the Contours of Context and Leadership Effectiveness in Vietnam // *Leading and Managing*. Vol. 20. No 2. P. 43–59.
8. Harris A., Jones M. (2019) Leading Professional Learning with Impact // *School Leadership and Management*. Vol. 39. No 1. P. 1–4. DOI:10.1080/13632434.2018.1530892.
9. Kwakman K. (2003) Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Strategies // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 19. No 2. P. 149–170.
10. Lieberman A., Pointer Mace D. H. (2008) Language Teacher Learning: The Key to Educational Reform // *Journal of Teacher Education*. Vol. 59. No 3. P. 226–234.
11. Little J. W. (2012) Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School // M. Kooy, K. van Veen (eds) *Language Teacher Learning that Matters: International Perspectives*. London: Routledge. P. 22–46.
12. Nguyen D. (2003) Fostering Quality Teaching and School Managers through Professional Growth Plans to Keep Pace with the Policies on Educational Curriculum Innovation at High Schools in Tay Ninh Province // *Education Review*. Vol. 46. P. 39–40 (in Vietnamese).
13. Opfer V. D., Pedder D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning // *Review of Educational Research*. Vol. 81. No 3. P. 376–407.

## Литература

14. Paine L. W., Fang Y. (2006) Reform as Hybrid Model of Teaching and Language Teacher Development in China // *International Journal of Educational Research*. Vol. 45. No 4. P. 279–289.
15. Patton M. Q. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
16. Qian H., Walker A. D. (2013) How Rectors Promote and Understand Teacher Development under Curriculum Reform in China // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 41. No 3. P. 304–315.
17. Rosenholtz S. J. (1989) *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman.
18. Somprach K., Tang K. N., Popoonsak P. (2016) The Relationship between School Leadership and Professional Learning Communities in Thai Basic Education Schools // *Educational Research for Policy and Practice*. Vol. 2. No 16. P. 157–175.
19. Timperley H. (2011) *Realizing the Power of Professional Learning*. London: McGraw-Hill Education.
20. Tran H. N., Hallinger P., Truong D. T. (2018) The Heart of School Improvement: A Multi-Site Case Study of Leadership for Teacher Learning in Vietnam // *School Leadership and Management*. Vol. 38. No 1. P. 80–101. DOI:10.1080/13632434.2017.1371690.
21. Tran H. N., Nguyen T. H. T. (2019) Implemented Activities of English Language Teachers' Professional Development: A Case Study in Hong Linh Province in Vietnam // *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*. Vol. 26. No 2. P. 27–41. DOI:10.18848/2328–6318/CGP/v26i02/27–41.
22. Tran H. N., Nguyen D. C., Nguyen G. V., Ho T. N., Bui T. Q. T., Hoang N. H. (2020) Workplace Conditions Created by Principals for Their Teachers' Professional Development in Vietnam // *International Journal of Leadership in Education*. Published online: 05 Jan 2020. DOI:10.1080/13603124.2019.1708472.
23. Vasavakul T. (2019) *Vietnam: A Pathway from State Socialism*. Cambridge, UK: Cambridge University.
24. Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. No 1. P. 80–91.
25. Wang T. (2016) School Leadership and Professional Learning Community: Case Study of Two Senior High Schools in Northeast China // *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 36. No 2. P. 202–216.
26. Webster-Wright A. (2009) Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning // *Review of Educational Research*. Vol. 79. No 2. P. 702–739.
27. Yin R. K. (2014) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## Lecturer Professional Development Strategies in a Higher Education Institution in Ha Tinh Province at a Time of Educational Reforms

### Tran Hai Ngoc

Senior Lecturer, Institute of Continuing Education, Ha Tinh University. Address: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: ngoc.tranhai@htu.edu.vn

Authors

### Phan Van Nhan

Associate Professor, Vietnam National Institute of Educational Sciences. Address: No 101, Tran Hung Dao Str., Ha Noi, Vietnam. E-mail: thucnghiem106@yahoo.com

### Doan Hoai Son

PhD, Ha Tinh University. Address: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: son.doanhoai@htu.edu.vn

### Tran Thi Ai Duc

PhD, Director, Institute of Continuous Training. Address: No 447, 26 March Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: duc.tranthiai@htu.edu.vn

### Tran Giang Nam

PhD, Ha Tinh Department of Education and Training. Address: No 105, Phan Dinh Phung Str., Ha Tinh city, Vietnam. E-mail: trangianganam@hatinh.edu.vn

Lecturer professional development (LPD) plays a significant role in enhancing student achievement and school improvement. It is a process which starts during lecturer training at tertiary education institutions and extends to include job-embedded and collaborative professional learning opportunities for lecturers at their institutions. Many strategies for lecturer professional development have been proposed in the literature on higher education. This qualitative case study investigation sought to identify various typical strategies employed to promote lecturer professional development at Ha Tinh University in Central Vietnam. Ten strategies were identified, some of which were university-based, while others were offered externally. These strategies are described within the context of significant reforms being implemented in the higher education sector in Vietnam.

Abstract

Ha Tinh University, higher education, lecturer professional development, professional development strategies, Vietnam.

Keywords

Borton L. (2000) Working in a Vietnamese Voice. *Academy of Management Executive*, vol. 14, no 4, pp. 20–29.

Dalton R. J., Hac P. M., Nghi P. M., Ong N. N.T. (2005) *Social Relations and Social Capital in Vietnam: The 2001 World Values Survey*. Available at: [http://www.worldvaluessurvey.org/Upload/5\\_viet.pdf](http://www.worldvaluessurvey.org/Upload/5_viet.pdf) (accessed 2 April 2020).

Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2018) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Fullan M. (2011) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.

Hairon S., Dimmock C. (2012) Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, vol. 64, no 4, pp. 405–424.

Hallinger P., Liu S. (2016) Leadership and Teacher Learning in Urban and Rural Schools in China: Meeting the Dual Challenges of Equity and Effectiveness. *International Journal of Educational Development*, vol. 51(C), pp. 163–173. DOI:10.1016/j.ijedudev.2016.10.001.

References

- Hallinger P., Thang Truong (2014) Exploring the Contours of Context and Leadership Effectiveness in Vietnam. *Leading and Managing*, vol. 20, no 2, pp. 43–59.
- Harris A., Jones M. (2019) Leading Professional Learning with Impact. *School Leadership and Management*, vol. 39, no 1, pp. 1–4. DOI:10.1080/13632434.2018.1530892.
- Kwakman K. (2003) Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Strategies. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, no 2, pp. 149–170.
- Lieberman A., Pointer Mace D. H. (2008) Language Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, no 3, pp. 226–234.
- Little J. W. (2012) Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. *Language Teacher Learning that Matters: International Perspectives* (eds M. Kooy, K. van Veen), London: Routledge, pp. 22–46.
- Nguyen D. (2003) Fostering Quality Teaching and School Managers through Professional Growth Plans to Keep Pace with the Policies on Educational Curriculum Innovation at High Schools in Tay Ninh Province. *Education Review*, vol. 46, pp. 39–40 (in Vietnamese).
- Opfer V. D., Pedder D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, vol. 81, no 3, pp. 376–407.
- Paine L. W., Fang Y. (2006) Reform as Hybrid Model of Teaching and Language Teacher Development in China. *International Journal of Educational Research*, vol. 45, no 4, pp. 279–289.
- Patton M. Q. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Qian H., Walker A. D. (2013) How Rectors Promote and Understand Teacher Development under Curriculum Reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 41, no 3, pp. 304–315.
- Rosenholtz S. J. (1989) *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman.
- Somprach K., Tang K. N., Popoonsak P. (2016) The Relationship between School Leadership and Professional Learning Communities in Thai Basic Education Schools. *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 2, no 16, pp. 157–175.
- Timperley H. (2011) *Realizing the Power of Professional Learning*. London: McGraw-Hill Education.
- Tran H. N., Hallinger P., Truong D. T. (2018) The Heart of School Improvement: A Multi-Site Case Study of Leadership for Teacher Learning in Vietnam. *School Leadership and Management*, vol. 38, no 1, pp. 80–101. DOI:10.1080/13632434.2017.1371690.
- Tran H. N., Nguyen T. H. T. (2019) Implemented Activities of English Language Teachers' Professional Development: A Case Study in Hong Linh Province in Vietnam. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, vol. 26, no 2, pp. 27–41. DOI:10.18848/2328-6318/CGP/v26i02/27-41.
- Tran H. N., Nguyen D. C., Nguyen G. V., Ho T. N., Bui T. Q. T., Hoang N. H. (2020) Workplace Conditions Created by Principals for Their Teachers' Professional Development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*. Published online: 05 Jan 2020. DOI:10.1080/13603124.2019.1708472.
- Vasavakul T. (2019) *Vietnam: A Pathway from State Socialism*. Cambridge, UK: Cambridge University.

- Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 1, pp. 80–91.
- Wang T. (2016) School Leadership and Professional Learning Community: Case Study of Two Senior High Schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 36, no 2, pp. 202–216.
- Webster-Wright A. (2009) Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, vol. 79, no 2, pp. 702–739.
- Yin R. K. (2014) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.