

Thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam

Trương Đình Thăng¹, Đinh Thị Hồng Vân²,
Nguyễn Thị Quỳnh Anh³, Trần Hải Ngọc⁴

¹ Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị
Km3, Quốc lộ 9, thành phố Đông Hà,
tỉnh Quảng Trị, Việt Nam
Email: thang_td@qtttc.edu.vn

² Email: dthvan2000@yahoo.com

³ Email: nguyenthiquynhanh@dhsphue.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm Huế
32-34 Lê Lợi, thành phố Huế,
tỉnh Thừa Thiên Huế, Việt Nam

⁴ Trường Đại học Hà Tĩnh
Số 447, đường 26/3, thành phố Hà Tĩnh,
tỉnh Hà Tĩnh, Việt Nam
Email: ngoc.tranhai@htu.edu.vn

TÓM TẮT: Học tập phát triển nghề nghiệp là quá trình giáo viên tiếp thu kiến thức chuyên môn và phương pháp sư phạm mới để cải thiện thực hành giảng dạy, mang lại thay đổi cho cá nhân giáo viên, học sinh và cho cả hệ thống giáo dục. Nghiên cứu đã khảo sát thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên tiểu học và trung học cơ sở theo tiếp cận cấu trúc 4 thành phần: học tác, phản chiếu tự thân, thử nghiệm và học tập kiến thức chung. Đã có 517 giáo viên tiểu học và trung học cơ sở của 4 tỉnh Ninh Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế, Tiền Giang tham gia khảo sát bằng bảng hỏi và 8 giáo viên trong số đó tham gia phỏng vấn sâu. Kết quả nghiên cứu định lượng cho thấy, việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên được thực hiện khá thành công và đa dạng tại các trường phổ thông. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu định tính lại chỉ ra những hạn chế nhất định ở một số khía cạnh trong các hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Trong các hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp, thử nghiệm các đổi mới được thực hiện hạn chế hơn các hoạt động khác. Trên cơ sở các kết quả của nghiên cứu, các biện pháp thúc đẩy việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục cần dựa trên những đề xuất rút ra từ thực tiễn nghiên cứu này.

TỪ KHÓA: Học tập phát triển nghề nghiệp; đổi mới giáo dục.

→ Nhận bài 08/5/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 02/10/2020 → Duyệt đăng 25/01/2021.

1. Đặt vấn đề

Việt Nam đang trong quá trình đổi mới mạnh mẽ giáo dục (GD) và đào tạo theo Nghị quyết Số 29 -NQ/TW về Đổi mới căn bản, toàn diện GD và Đào tạo (GD&ĐT), đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Chương trình GD phổ thông được tiếp cận theo chuẩn đầu ra, hướng đến hình thành, phát triển các phẩm chất và năng lực thiết yếu của học sinh (HS) trong Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về ban hành chương trình GD phổ thông tổng thể của GD&ĐT (2018). Sự đổi mới này là tất yếu, đáp ứng nhu cầu của người học trong xã hội hiện đại, nhằm hình thành cho HS các năng lực thực tiễn cần thiết để có thể thích nghi và giải quyết các vấn đề trong cuộc sống cũng như có thể học tập suốt đời. Đây là thách thức lớn đối với đội ngũ giáo viên (GV) phổ thông - người trực tiếp triển khai chương trình GD phổ thông mới, bởi lẽ cách thức tổ chức giờ học khác hẳn với lớp học truyền thống đang thực hiện. GV không thể triển khai giờ học theo hướng truyền thụ kiến thức, thay vào đó là hình thành một vai trò mới, tạo môi trường học tập kích thích hoạt động học của HS và trở thành người hỗ trợ HS trong xuyên suốt quá trình

học tập của các em [1].

Để cập nhật kiến thức và kỹ năng trong môi trường GD thay đổi nhanh chóng, GV phải tham gia học tập phát triển nghề nghiệp (HTPTNN) [1]. HTPTNN GV là quá trình GV tiếp thu kiến thức môn học và phương pháp sư phạm mới để cải thiện thực hành giảng dạy của họ [1], [2]. Tuy nhiên, lịch sử ghi nhận có những yếu kém trong lĩnh vực HTPTNN GV [3] và gây ra nhiều tranh cãi [1]. Theo cách truyền thống, GV sẽ tham gia vào các lớp tập huấn, hội thảo, các đào tạo ngắn hoặc đọc các tài liệu [1]. Nhiều GV xem việc phát triển nghề nghiệp chỉ là “nghĩa vụ”, “làm cho có” chỉ vì đó là một trong những yêu cầu của đơn vị quản lí. Bên cạnh đó, những chương trình phát triển nghề nghiệp cho GV thường không có sự liên hệ giữa việc đào tạo, bồi dưỡng với thực tế trường học [4]. Chính vì vậy, để đổi mới GD, đổi mới và xây dựng chương trình HTPTNN GV chất lượng, hiệu quả là điều cấp thiết và được đặc biệt nhấn mạnh trong các chương trình cải cách GD.

Những nghiên cứu và thực hành về HTPTNN GV trong thời gian gần đây đã ngày càng chuyển sang học tập dựa trên công việc, bối cảnh hoá và được tiến hành liên tục, lâu dài [5], [6], [7], [8], [1], [2], [9], [10], [4]. Mục tiêu của quá trình học tập này là nhằm cải thiện

hoạt động dạy của GV theo hướng đổi mới, hướng đến sự phát triển toàn diện của HS. Muốn vậy, cách tốt nhất là học tập ngay trong quá trình tham gia vào hoạt động GD. GV có thể học tập bằng các cách khác nhau như dự giờ đồng nghiệp, tự phản ánh thông qua các tiết dạy trên lớp của mình, đề xuất và ứng dụng các thử nghiệm mới [10]. Bên cạnh đó, HTPTNN không chỉ được tiến hành bởi cá nhân GV mà còn thông qua hợp tác với các GV khác. Từ tiếp cận này, HTPTNN được hiểu như một quá trình phát triển năng động, liên tục, tương tác nhằm phát triển kỹ năng, kiến thức và các đặc thù nghề nghiệp khác liên quan đến hoạt động chuyên môn của người GV [1], [2], [10]. Cấu trúc của hoạt động HTPTNN được khẳng định nên gồm bốn thành phần: hợp tác, phản chiếu tự thân, thử nghiệm và học tập kiến thức chung [1], [10].

Hiện nay, ở Việt Nam, những nghiên cứu về HTPTNN GV tại nơi làm việc theo hướng tiếp cận trên đang còn ít. Các tác giả chủ yếu liệt kê ra các hình thức học tập, trong đó các hướng tiếp cận truyền thống như tập huấn; một số hình thức theo hướng học tập trong thực tiễn nghề nghiệp như dự giờ góp ý, tham gia vào các nghiên cứu đổi mới... cũng được đề cập [11], [12] [13], [14], [15]. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sẽ tập trung làm rõ thực trạng HTPTNN của GV phổ thông theo tiếp cận hiện đại, nhấn mạnh vai trò tích cực của người học. Kết quả nghiên cứu sẽ giúp nhìn rõ tình hình hiện tại, là cơ sở đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả hoạt động HTPTNN cho GV trong bối cảnh đổi mới GD. ***Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.99-2018.301.***

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu tiến hành thu thập dữ liệu trên 4 tỉnh: Ninh Bình (Đồng bằng Sông Hồng), Quảng Trị và Thừa Thiên Huế (Duyên hải miền Trung) và Tiền Giang (Đồng bằng Sông Cửu Long). Đối tượng khảo sát là GV tiểu học (TH) và trung học cơ sở (THCS). Đây là 2 nhóm đối tượng thực hiện chương trình phổ thông 2018 sớm hơn so với bậc trung học phổ thông. Tại mỗi tỉnh, nhóm nghiên cứu tiến hành khảo sát trên 3 trường TH và 3 trường THCS. Các trường được chọn ngẫu nhiên với tiêu chí: 1/ Trường công lập; 2/ Không phải trường chuyên, trường điểm của quận/thành phố, đảm bảo cả trường nông thôn và thành thị tham gia nghiên cứu. Tổng mẫu nghiên cứu là 517 GV, trong đó GV TH chiếm 47%, GV THCS chiếm 53%. Tỷ lệ phần trăm các GV theo từng tỉnh như sau: Ninh Bình: 17.2%; Quảng Trị: 34.2%; Thừa Thiên Huế: 28.6%; Tiền Giang: 19.9%. GV nữ chiếm 82% và GV nam chiếm 18%. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đã tiến hành phỏng vấn 8 GV TH và THCS.

2.2. Phương pháp thu thập dữ liệu và cách phân tích dữ liệu

2.2.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

Phỏng vấn sâu: Nội dung phỏng vấn sâu GV liên quan đến các hoạt động HTPTNN của họ. Những quan điểm về việc nâng cao chất lượng chuyên môn trước yêu cầu đổi mới GD cùng yếu tố cá nhân của GV cũng được khám phá.

Khảo sát bằng bảng hỏi: Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi đánh giá HTPTNN GV của Liu, Hallinger và Feng (2016). Bảng hỏi gồm 4 thang đo, tương ứng với cấu trúc 4 thành phần của hoạt động HTPTNN GV, bao gồm: Hợp tác về HTPTNN; HTPTNN thông qua phản chiếu tự thân; Thử nghiệm đổi mới trong dạy học (thử nghiệm); Học tập kiến thức chung. Bảng hỏi gồm 27 mệnh đề, được thiết kế theo thang đo 5 bậc: 1/ Tôi không nghĩ vậy một chút nào; 2/ Phần nhiều tôi không nghĩ vậy; 3/ Nửa đúng, nửa sai với suy nghĩ của tôi; 4/ Tôi nghĩ gần giống như thế; 5/ Tôi nghĩ hoàn toàn như thế. Theo thang đo này, điểm càng cao thì GV tự đánh giá HTPTNN càng tốt.

Độ tin cậy Cronbach của Alpha của bảng hỏi này là khá cao, cụ thể toàn thang đo HTPTNN của GV là 0.932 và các tiểu thang đo hợp tác (6 mệnh đề với $\alpha = 0.838$), phản chiếu tự thân (10 mệnh đề $\alpha = 0.877$), thử nghiệm (5 mệnh đề $\alpha = 0.769$) và học tập kiến thức chung (6 mệnh đề $\alpha = 0.757$). Như vậy, bảng hỏi có thể sử dụng được trong bối cảnh Việt Nam, giúp thu thập được thông tin khách quan.

2.2.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Phân tích số liệu định lượng được thực hiện bằng cách sử dụng phần mềm SPSS với kỹ thuật phân tích mô tả để phác thảo thực trạng HTPTNN GV. Phân tích số liệu định tính được thực hiện với phương pháp phân tích nội dung thông qua việc tổng hợp các nội dung chính của từng ca phỏng vấn.

2.3. Kết quả nghiên cứu và bình luận

2.3.1. Tự đánh giá về sự hợp tác trong học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Sự phát triển nghề nghiệp diễn ra có hiệu quả nhất khi nó bao gồm các hoạt động hợp tác giữa các bên liên quan với trọng tâm hướng tới thay đổi kết quả của HS [5]. Kết quả tự đánh giá về sự hợp tác trong HTPTNN của GV TH và THCS được thể hiện ở Bảng 1.

Kết quả thu được cho thấy, GV gần như đồng ý với các mệnh đề về sự hợp tác trong HTPTNN (ĐTB = 4.34). Nói cách khác, GV đã hợp tác khá tốt với đồng nghiệp để phát triển nghề nghiệp. Một trong những hoạt động hợp tác nhận được sự đồng ý nhiều nhất của các GV là *làm việc cùng các đồng nghiệp để chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy*. Đây là một tín hiệu đáng mừng, bởi hợp tác đóng vai trò hết sức quan trọng trong việc phát triển nghề

Bảng 1: Tự đánh giá về sự hợp tác trong HPTNN của GV

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1. Tôi làm việc cùng các đồng nghiệp để lập kế hoạch cho công tác chuyên môn.	4.28	0.75
2. Tôi làm việc cùng với các đồng nghiệp để điều chỉnh những vấn đề liên quan đến môn học cho phù hợp với HS.	4.37	0.68
3. Tôi làm việc cùng với các đồng nghiệp để chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy.	4.41	0.65
4. Tôi làm việc cùng với các đồng nghiệp để thảo luận cách cải thiện chương trình và công tác giảng dạy.	4.27	0.75
5. Tôi tham gia các cuộc họp với đồng nghiệp để quyết định cách nhà trường đánh giá kết quả học tập của HS và chương trình giảng dạy.	4.26	0.82
6. Tôi thảo luận với đồng nghiệp về việc học tập của HS.	4.42	0.69
Chung	4.34	0.54

(Ghi chú: ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn)

nghiệp. Nó không chỉ cung cấp các hỗ trợ cần thiết cho việc học của GV mà còn cung cấp cả những phản hồi, ý tưởng mới và các thách thức [1]. Thông qua quá trình trao đổi, tương tác với người khác, GV có thể thu thập được các ý tưởng, thông tin mới trong giảng dạy. Thêm vào đó, học tập hợp tác sẽ tạo văn hoá học tập, hướng tới xây dựng cộng đồng học tập, trong đó việc học tập được kích thích và hỗ trợ. Tuy nhiên, phỏng vấn một số GV cho thấy, các nội dung chia sẻ chưa thật sự phong phú, chưa tập trung vào các phương pháp dạy học theo chương trình GD phổ thông mới (GV1, GV2, GV5). Một GV cho biết: Các tiết dự giờ lẫn nhau khá nhiều, sau đó, các GV cùng chia sẻ để rút ra kinh nghiệm giảng dạy tốt hơn, song thực tế vì dự giờ nhiều, các bài được lặp đi lặp lại, dẫn đến khi thảo luận, chia sẻ thì không biết nói gì (GV1). Khi người phỏng vấn đề cập đến các phương pháp dạy học mới như dạy học giải quyết vấn đề, dạy học hợp tác, dạy học phân hoá... thì nhiều GV cho rằng, tổ chuyên môn ít khi trao đổi, chia sẻ.

Dữ liệu khảo sát cũng chỉ ra rằng, các GV thường hợp tác với đồng nghiệp để điều chỉnh những vấn đề liên quan đến môn học cho phù hợp với HS, thảo luận về việc học tập của HS. Hiện nay, đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học là tập trung vào hoạt động học của HS chứ không phải hoạt động dạy của GV. Theo đó, các nội dung trao đổi với các đồng nghiệp cũng tập trung vào vấn đề này. Đây là sự thay đổi đáng ghi nhận ở các trường phổ thông.

Bên cạnh đó, các GV còn trao đổi với nhau về “lập kế hoạch cho công tác chuyên môn”, “cách cải thiện chương trình và công tác giảng dạy”, “tham gia các cuộc họp với đồng nghiệp để quyết định cách nhà trường đánh giá kết quả học tập của HS và chương trình giảng dạy”. Tuy nhiên, đáng lưu ý là, kết quả phỏng vấn cho thấy quá trình học tập hợp tác của GV chịu sự chi phối nhiều của tổ chuyên môn. Tổ chuyên môn thường đứng ra tổ chức các buổi thảo luận, seminar cho GV, trong khi bản chất của quá trình học tập là GV phải chủ động, tích cực và

tự định hướng.

2.3.2. Tự đánh giá về sự phản chiếu tự thân trong học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Bản chất của sự phản chiếu tự thân là GV sẽ quan sát các hoạt động liên quan giảng dạy hàng ngày của mình, từ đó suy ngẫm và điều chỉnh để hoạt động hiệu quả hơn. Nhìn chung, hoạt động học tập này cũng được GV đánh giá rất cao (xem Bảng 2).

Kết quả đánh giá chung về sự phản chiếu tự thân của GV rất cao (ĐTB = 4.41), chứng tỏ đây là hoạt động GV các đơn vị khảo sát đã thực hiện để phát triển nghề nghiệp bản thân. Trong các hoạt động được hỏi, hoạt động rút kinh nghiệm từ thực tiễn giảng dạy của mình (ĐTB = 4.54) và tự rút kinh nghiệm sau khi dự giờ dạy của đồng nghiệp để cải thiện việc giảng dạy (ĐTB = 4.53) được đánh giá ở mức cao nhất. Điều này phù hợp với kết quả phỏng vấn sâu GV. Đa số GV cho biết, họ chủ động trong việc phát triển nghề nghiệp, thường xuyên tự rút kinh nghiệm để điều chỉnh việc dạy. Nghiên cứu trước đây cho thấy, mục tiêu của hoạt động phản chiếu tự thân là nhằm điều chỉnh cách dạy của mỗi GV [1], [10]. Hành động phản chiếu tự thân này không chỉ dựa trên đánh giá của bản thân GV mà nên dựa trên các phản hồi có sẵn của các nguồn khác nhau như từ phía HS, GV, cấp trên... [1], [10]. Dự giờ là cách rất tốt để GV có thể thu thập phản hồi từ đồng nghiệp, cấp trên và chính HS để điều chỉnh việc dạy học và GD của mình, như một số nghiên cứu đã chỉ ra [12], [13], [15].

Sau mỗi tiết dạy, GV thường suy ngẫm về các hoạt động diễn ra trong tiết dạy như phân tích lí do thất bại hoặc thành công trong công tác giảng dạy của mình, thu thập thêm thông tin để phân tích và xác minh lại phản hồi của HS, ghi chép lại các vấn đề giảng dạy của mình cho mục đích HPTNN, điều chỉnh phương pháp giảng dạy trên cơ sở phản hồi từ đồng nghiệp, từ đó điều chỉnh phương pháp giảng dạy của mình cho phù hợp với phản hồi của HS. Như vậy, sự phản chiếu từ phản hồi của HS

Bảng 2: Tự đánh giá về sự phản chiếu tự thân trong HTPTNN của GV

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1. Tôi điều chỉnh phương pháp giảng dạy trên cơ sở phản hồi từ đồng nghiệp.	4.37	0.71
2. Tôi lưu giữ các báo cáo trước đây về học tập và giảng dạy cho mục đích HTPTNN của mình.	4.33	0.75
3. Tôi tự rút kinh nghiệm sau khi dự giờ dạy của đồng nghiệp để cải thiện việc giảng dạy của tôi.	4.53	0.68
4. Tôi ghi chép lại các vấn đề giảng dạy của mình cho mục đích HTPTNN.	4.40	0.70
5. Tôi cập nhật các tập tài liệu/hồ sơ giảng dạy cho phù hợp với tình hình nhằm cải thiện việc giảng dạy của tôi.	4.38	0.69
6 Tôi ghi chép lại kinh nghiệm học tập của mình trong các dự án HTPTNN tôi tham gia.	4.38	0.68
7. Tôi điều chỉnh phương pháp giảng dạy của mình cho phù hợp với phản hồi của HS.	4.48	0.68
8. Tôi rút kinh nghiệm từ thực tiễn giảng dạy của mình.	4.54	0.61
9. Tôi phân tích những lí do thất bại hoặc thành công trong công tác giảng dạy của mình.	4.37	0.67
10. Tôi thu thập thêm thông tin để phân tích và xác minh lại phản hồi của HS.	4.26	0.68
Chung	4.41	0.47

(Ghi chú: ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn)

và đồng nghiệp có ý nghĩa quan trọng đối với việc nâng cao chất lượng giảng dạy của GV.

Sự tự phản chiếu của GV còn thể hiện ở việc: lưu giữ các báo cáo trước đây về học tập và giảng dạy cho mục đích HTPTNN của mình, ghi chép lại kinh nghiệm học tập của mình trong các dự án HTPTNN tham gia, cập nhật các tập tài liệu/hồ sơ giảng dạy cho phù hợp với tình hình nhằm cải thiện việc giảng dạy của mình.

2.3.3. Tự đánh giá về sự thử nghiệm đổi mới trong học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Hoạt động thử nghiệm được xem là nỗ lực có chủ định của GV trong thực hành nghề nghiệp ở lớp học [1], [2]. Để nâng cao chất lượng giảng dạy, người GV phải không ngừng thực hiện những đổi mới về nội dung, phương pháp, phương tiện, trong đó đổi mới về phương pháp đóng vai trò quan trọng. Sự khác biệt cơ bản về chất lượng bài giảng của các GV phụ thuộc phần lớn vào phương pháp giảng dạy của họ. Công cuộc đổi mới hiện nay đòi hỏi GV phải sử dụng các phương pháp theo định hướng phát triển năng lực cho người học. Những GV tích cực trong HTPTNN thường rất tìm tòi, suy nghĩ về những ý tưởng mới mẻ và thử nghiệm nó. Thông qua việc thử nghiệm này, GV sẽ rút ra nhiều kinh nghiệm tổ chức giờ dạy thành công (xem Bảng 3).

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy, GV đã thử nghiệm đổi mới trong HTPTNN, với điểm trung bình đạt mức cao (ĐTB = 4.24). Tuy nhiên, nếu so với các hoạt động khác trong HTPTNN thì hoạt động này được thực hiện ở mức độ thấp hơn. Thực tế, không phải GV nào cũng sẵn sàng với việc thử nghiệm các đổi mới vì nó mất nhiều thời gian cũng như công sức của GV, trong khi quỹ thời gian của họ khá hạn hẹp. Bên cạnh việc đi dạy, họ

còn thực hiện các hoạt động, nhiệm vụ khác nhau trong trường (kiêm nhiệm các vị trí khác nhau như chủ nhiệm lớp, công đoàn, đoàn/đội...; tham gia các phong trào của nhà trường) cũng như công việc ở gia đình. Chính vì vậy, nhiều GV không sắp xếp được thời gian để tìm tòi, suy nghĩ về những cái mới mà thường dạy theo giáo án sẵn có từ trước. Thêm vào đó, việc thử nghiệm những cái mới là điều khá thách thức với GV, bởi nếu kết quả tốt đẹp thì thường được khen thưởng nhưng nếu thất bại hoặc có những sai sót nhất định thì GV rất sợ bị chỉ trích. Yếu tố tâm lí này đã phần nào cản trở việc thử nghiệm các đổi mới trong giảng dạy.

Dữ liệu ở Bảng 3 cũng cho thấy, việc thử nghiệm phương pháp, phương tiện mới được các GV thực hiện nhiều hơn so với thử nghiệm nội dung (các ý tưởng giảng dạy). Hiện nay, các trường phổ thông dạy theo chuẩn kiến thức, kĩ năng. Do vậy, các GV rất ít khi vượt ra khỏi các chuẩn kiến thức, kĩ năng của từng lớp, bậc học. GV sợ ảnh hưởng đến các bài kiểm tra, đánh giá HS.

2.3.4. Tự đánh giá về sự học tập kiến thức chung trong học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Tri thức là nền tảng quan trọng để tiến hành hoạt động nghề nghiệp. Các thông tin luôn được bổ sung, cập nhật không ngừng bởi các nhà nghiên cứu, các nhà GD. Việc tăng cường đọc các tài liệu sẽ giúp GV bắt kịp được sự phát triển của xã hội có tác động đến GD và giảng dạy.

Kết quả khảo sát về học tập kiến thức chung của GV ở Bảng 4 khá cao, với ĐTB đạt 4.30, tức là ở trên mức *Tôi nghĩ gần giống như thế*. GV đánh giá cao nỗ lực của bản thân trong việc tự học tập để phát triển kiến thức chung.

Việc học tập kiến thức chung được thực hiện thông qua các công việc khá đa dạng như: dự giờ của các GV khác

Bảng 3: Tự đánh giá về sự thử nghiệm đổi mới trong HTPTNN của GV

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1. Tôi thử nghiệm những ý tưởng giảng dạy mới.	4.17	0.69
2. Tôi thử áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong bài giảng của mình.	4.23	0.69
3. Tôi áp dụng các phương pháp mới để giải quyết vấn đề trong giảng dạy.	4.32	0.67
4. Tôi thử nghiệm các tài liệu giảng dạy khác nhau trong lớp học để kích thích hứng thú của HS.	4.20	0.78
5. Tôi thử nghiệm các ứng dụng công nghệ thông tin mới trong bài giảng của mình.	4.31	0.75
Chung	4.24	0.52

(Ghi chú: ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn)

Bảng 4: Tự đánh giá về sự học tập kiến thức chung trong HTPTNN của GV

Nội dung	ĐTB	ĐLC
1. Tôi chủ động thu thập các phản hồi về học tập từ HS.	4.32	0.68
2. Tôi tìm kiếm các nguồn thông tin trực tuyến để tìm cách cải thiện việc giảng dạy của mình.	4.34	0.72
3. Tôi dự giờ của các GV khác để học tập.	4.46	0.70
4. Tôi đọc tài liệu về GD nói chung và phương pháp giảng dạy bộ môn nói riêng để có được những ý tưởng mới.	4.35	0.72
5. Tôi tìm kiếm sự giúp đỡ từ đồng nghiệp.	4.21	0.76
6. Tôi duy trì mối liên hệ với các trường khác để giúp tôi HTPTNN.	4.13	0.85
Chung	4.30	0.50

(Ghi chú: ĐTB: Điểm trung bình ($1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$); ĐLC: Độ lệch chuẩn)

để học tập, tìm kiếm các nguồn thông tin trực tuyến để tìm cách cải thiện việc giảng dạy của mình, đọc tài liệu về GD nói chung và phương pháp giảng dạy bộ môn nói riêng để có được những ý tưởng mới. Thậm chí, việc học tập các kiến thức có thể được thực hiện thông qua việc chủ động thu thập các phản hồi về học tập từ HS, duy trì mối liên hệ với các trường khác để giúp tôi HTPTNN hoặc là tìm kiếm sự giúp đỡ từ đồng nghiệp.

Trong các hành động để học tập kiến thức chung, dự giờ các GV khác để học tập được các GV tiến hành nhiều nhất. Điều này khá thống nhất với kết quả phỏng vấn sâu. Đây là hình thức HTPTNN của GV phổ biến nhất ở trường phổ thông. Hiện nay, tùy theo từng trường, mỗi năm các GV TH cần dự một số giờ nhất định của đồng nghiệp (từ 10 đến 35 tiết), trong đó, GV ở cấp TH thường có số giờ dự nhiều hơn bậc THCS. Tuy nhiên, không ít GV chia sẻ rằng, số tiết dự giờ quá nhiều. Vì thế, việc dự giờ còn mang tính hình thức. Mặt khác, các tiết dự giờ thường lặp lại ở các năm nên không gây hứng thú cho họ. Nhiều GV không thể sắp xếp đủ thời gian để dự giờ đủ số tiết mà chỉ ghi chép vào sổ dự giờ để “đổi phở” khi được kiểm tra. Những kết quả của nghiên cứu này khẳng định lại những nghiên cứu đã thực hiện trước đây ở Việt Nam [12], [13], [15].

3. Kết luận

HTPTNN GV là thành phần rất quan trọng trong các chương trình/đề án phát triển GD hiện đại ở các quốc gia trên thế giới. HTPTNN có thể giúp GV phát triển sự thành thạo trong nghề và gia tăng sự thích ứng trong lao động nghề nghiệp của họ. Điều này ảnh hưởng tích cực đến việc hình thành, phát triển hoạt động học và tự GD của HS. Nói cách khác, HTPTNN không chỉ mang lại những thay đổi cho cá nhân mỗi GV, HS mà cho cả hệ thống GD. Kết quả nghiên cứu định lượng cho thấy, việc HTPTNN của GV phổ thông được thực hiện khá đa dạng và thành công ở những trường được nghiên cứu. Tuy nhiên, kết quả định tính lại chỉ ra những hạn chế nhất định trong các hoạt động học tập. Điểm lưu ý nổi bật là hoạt động học tập của GV còn chịu sự tổ chức, chỉ đạo của tổ chuyên môn. GV chưa thật sự phát huy hết vai trò tự định hướng, tích cực trong học tập. Trong các hoạt động HTPTNN, thử nghiệm các đổi mới được thực hiện hạn chế hơn các hoạt động khác. Các biện pháp thúc đẩy việc HTPTNN của GV phổ thông nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới GD cần dựa trên cơ sở thực trạng này.

Tài liệu tham khảo

- [1] Kwakman, K, (2003), *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*, Teaching and Teacher Education, 19(2), 149 -170.
- [2] Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D, (2016), *Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter?*, Journal of Educational Administration, 54(6), 661–682.
- [3] Guskey, T. R, (2000), *Evaluating professional development*, Corwin press.
- [4] Villegas-Reimers, E, (2003), *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- [5] British Ministry of Education, (2015), *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers*.
- [6] Bruce, J., & Beverley, S, (2002), *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*, VA: ASCD.
- [7] Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P, (2019), *Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(3), 341–357.
- [8] Lawrence, I, (2005), *Using data to support learning*, ACER research conference proceedings, In Getting professional development right (pp. 63–71). Melbourne: ACER.
- [9] OECD, (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- [10] Qian, H., Walker, A. D., & Yang, X, (2017), *Building and leading a learning culture among teachers: a case study of a Shanghai primary school*, Educational Management Administration & Leadership, 45(1), 101-122, doi: 10.1177/1741143215623785.
- [11] Đậu Thị Mỹ Long - Đinh Thị Hồng Vân, (5/2019), *Thực trạng phát triển nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học ở thành phố Biên Hoà, tỉnh Đồng Nai*, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt kì 3, tr. 43-48.
- [12] Đinh Thị Hồng Vân - Đoàn Thị Thu Hoài, (2019), *Thực trạng bồi dưỡng giáo viên trung học cơ sở tại thành phố Vũng Tàu, tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu*, Tạp chí Khoa học, Đại học Huế, 6A(128), tr. 113-120, doi: 10.26459/hueuni-jssh.v128i6A.5247.
- [13] 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, 38(1), 80-101, doi: 10.1080/13632434.2017.1371690.
- [14] 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, 26(2), 27-41, doi:10.18848/2328-6318/CGP/v26i02/27-41.
- [15] 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, doi: 10.1080/13603124.2019.1708472.

THE CURRENT STATUS OF TEACHER PROFESSIONAL LEARNING AND DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORM IN VIETNAM

Trương Đình Thăng¹, Đinh Thị Hồng Vân²,
Nguyễn Thị Quỳnh Anh³, Trần Hải Ngọc⁴

¹ Quang Tri Teacher Training College
Km3, Highway 9, Dong Ha city,
Quang Tri province, Vietnam
Email: thang_td@qttc.edu.vn

² Email: dthvan2000@yahoo.com
³ Email: nguyenthiquynhanh@dhsphue.edu.vn
Hue University of Education
32-34 Le Loi, Hue city,
Thua Thien Hue province, Vietnam

⁴ Ha Tinh University
No.447, 26/3 street, Ha Tinh city,
Ha Tinh province, Vietnam
Email: ngoc.tranhai@htu.edu.vn

ABSTRACT: *Teacher professional learning is a process where teachers acquire new professional knowledge and pedagogical methods to improve teaching practices, bringing changes to individual teachers, students and the whole education system. This study examined the current status of professional learning and development of elementary and secondary school teachers according to the 4-component structure of teacher professional learning activities, including collaboration, reflection, experimentation and the knowledge base. The study sample included 517 primary and secondary school teachers from Ninh Binh, Quang Tri, Thua Thien Hue and Tien Giang province, and 8 of them took part in in-depth interviews. The quantitative research results show that the professional learning activity of school teachers has been successfully and diversely implemented in Vietnamese schools. However, the results from interviews illustrate certain limitations oppn teacher professional learning in several aspects. The experimentation of innovation practices, one of the professional learning activities, was conducted less than other activities. The measures to promote teacher professional learning to meet the requirements of educational reform should be based on these research recommendations.*

KEYWORDS: Teacher professional learning; education reform.