

MỐI QUAN HỆ GIỮA LÃNH ĐẠO CHUYÊN MÔN CỦA HIỆU TRƯỞNG VÀ HỌC TẬP PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) đề tài: *Nghiên cứu mô hình lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng nhằm học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở Việt Nam*; Mã số 503.99-2018.301; Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị chủ trì; TS. Trương Đình Thăng làm chủ nhiệm.

Đỗ Thị Lệ Hằng

Viện Tâm lý học.

Trần Hải Ngọc

Trường Đại học Hà Tĩnh.

Trương Đình Thăng

Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị.

TÓM TẮT

Nghiên cứu khám phá mối quan hệ giữa lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và sự học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ở 24 trường tiểu học và THCS ở 4 tỉnh/thành phố của Việt Nam. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp định tính và định lượng. Dữ liệu thu thập bằng bảng hỏi từ 517 giáo viên và phỏng vấn sâu với 24 hiệu trưởng. Kết quả nghiên cứu cho thấy có mối quan hệ tích cực giữa lãnh đạo về chuyên môn của người hiệu trưởng với sự học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Những phát hiện này đóng góp cho sự hiểu biết của chúng ta về mối quan hệ của hiệu trưởng và giáo viên trong các trường học hiện nay, cũng như khẳng định thêm kết quả các nghiên cứu trước đây. Đồng thời, cung cấp cái nhìn sâu sắc cho các nhà hoạch định chính sách về việc hỗ trợ lãnh đạo nhà trường, phát triển chuyên môn cho giáo viên và thay đổi trong giáo dục.

Từ khóa: Học tập phát triển nghề nghiệp; Lãnh đạo chuyên môn; Giáo viên phổ thông.

Ngày nhận bài: 2/2/2020; Ngày duyệt đăng bài: 25/2/2020.

1. Mở đầu

Hiệu trưởng nhà trường đóng vai trò rất quan trọng trong việc tổ chức và hỗ trợ sự học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên trong trường học (Hallinger và Liu, 2016; Tran, Hallinger và Truong, 2018; Tran và cộng sự, 2020; Dinh và cộng sự, 2020). Sự phát triển của một “cộng đồng học tập phát triển nghề nghiệp” (Harris, Jones và Huffman, 2017; Vescio, Ross và Adams, 2008; Wang, 2016) hoặc “văn hóa học tập” (Qian và Walker, 2013; Thoonen và cộng sự, 2012) đòi hỏi sự lãnh đạo hiệu quả cả từ các nhà lãnh đạo cao nhất và cấp trung gian (Geijsel và cộng sự, 2009; Leithwood và Louis, 2011; Slegers và cộng sự, 2014). Do đó, các nhà nghiên cứu đã tìm hiểu điều kiện nơi làm việc ảnh hưởng như thế nào đến sự tham gia của giáo viên vào việc học tập phát triển nghề nghiệp một cách hiệu quả. Kết quả đã đánh giá cao những đóng góp quan trọng của người hiệu trưởng trong vai trò lãnh đạo và quản lý, bất kể họ theo phong cách lãnh đạo nào: chuyên quyền, giao dịch, chuyển đổi hay chuyên môn (Geijsel và cộng sự, 2009; Hallinger và Liu, 2016; He và Ho, 2017; Slegers và cộng sự, 2014; Somprach và cộng sự, 2016; Tran và cộng sự, 2018; Tran và cộng sự, 2020).

Robinson và các đồng nghiệp (2008) cho rằng, tầm nhìn, cách quản lý, sự tham gia mang tính xây dựng và hỗ trợ hiệu quả của hiệu trưởng đối với việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến việc học tập, thành công và thành tích của học sinh. Phát hiện quan trọng này đã thúc đẩy nhiều nhà nghiên cứu tìm kiếm những bằng chứng rõ hơn về cách hiệu trưởng thúc đẩy việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên trong trường học (He và Ho, 2017; Liu, Hallinger và Feng, 2016; Somprach, Tang và Popoonsak, 2016; Tran và cộng sự, 2020). Các nghiên cứu gần đây nhất về thực tiễn từ trường học nhận mạnh rằng, các hội thảo, khóa đào tạo tại chức và các chương trình nâng cấp bằng cấp đã thể hiện tầm nhìn hạn hẹp, vì các hình thức này không thực sự hiệu quả đối với việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (Borko, 2004; Denton và Hasbrouck, 2009). Thực tế thì các hình thức này không đủ để giải quyết sự phức tạp và đa dạng của giáo dục cũng như các vấn đề diễn ra trong bối cảnh thực tiễn trong lớp học (He và Ho, 2017). Thay vào đó, các nhà nghiên cứu đã lập luận rằng, quá trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên nên được thực hiện trong bối cảnh các hoạt động dựa trên công việc, hợp tác, phân chiếu, thực nghiệm và kiến thức chung tại trường học (He và Ho, 2017; Little, 2012; Opfer và Pedder, 2011; Tran và cộng sự, 2020; Webster-Wright, 2009). Khía cạnh xã hội này của quá trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên nâng cao tầm quan trọng của việc định hình lại các chuẩn mực điển hình trong trường học từ quyền riêng tư, chủ nghĩa cá nhân và truyền thống đến tinh phổ thông, hợp tác,

trao quyền và thực nghiệm (Clement và Vandenberghe, 2001; Gumus, Bulut và Bellibas, 2013; Heck và Hallinger, 2014; Thoonen và cộng sự, 2012).

Những kết luận này khẳng định vai trò cực kỳ quan trọng của hiệu trưởng trong việc tạo các điều kiện thuận lợi cho việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên trong trường học (Robinson và cộng sự, 2008; Timperley, 2011; Tran và cộng sự, 2018; 2020). Một số thực tiễn lãnh đạo của hiệu trưởng thể hiện ở quan hệ hỗ trợ cho việc xây dựng các chuẩn mực thúc đẩy việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (Geijssel và cộng sự, 2009; Qian và Walker, 2013; Slegers và cộng sự, 2014). Những thực tiễn lãnh đạo khác của hiệu trưởng gồm các phương thức phát triển các hệ thống, điều kiện và quy trình để cung cấp hỗ trợ hữu hình cho việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên như hợp tác, trao quyền cho giáo viên, giám sát và hướng dẫn thực hiện kế hoạch, chương trình và các chiến lược khác nhau nhằm tạo động lực cho giáo viên (Hallinger, Lee và Ko, 2014; Liu, Hallinger và Ko, 2016; Liu và Hallinger, 2017; Qian, Walker và Yang, 2017; Tran và cộng sự, 2020). Những nghiên cứu này đã chứng minh rằng, những đặc điểm vừa đề cập trên đây tồn tại trong các trường học ở các nước Đông Á, nơi vẫn có hệ thống phân cấp thứ bậc và giáo viên cảm thấy miễn cưỡng hơn khi bị tách khỏi nhiệm vụ được giao chính thức của họ ở trường học (Qian và Walker, 2013; Qian và cộng sự, 2017; Somprach và cộng sự, 2016; Tran và cộng sự, 2018; Wang, 2016).

Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông đóng vai trò quan trọng trong học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Tuy nhiên, hiện nay, những nghiên cứu chuyên sâu về mảng này ở Việt Nam còn khá khiêm tốn, đặc biệt là về mối quan hệ giữa hiệu trưởng đối với quá trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Chính vì thế, mục tiêu của nghiên cứu này là tìm hiểu việc lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có mối quan hệ như thế nào tới sự học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ở bậc tiểu học và trung học cơ sở.

Khái niệm công cụ

Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng: Nhóm nghiên cứu sử dụng khái niệm của Liu và Hallinger (2017) về lãnh đạo chuyên môn. Đó là một quá trình mà các nhà lãnh đạo trường học đóng vai trò thúc đẩy, hướng dẫn, hỗ trợ học tập của giáo viên và nâng cao chất lượng giáo dục và thành tích của trường học. Khái niệm này gồm 4 thành tố: (1) xây dựng tầm nhìn, (2) cung cấp hỗ trợ học tập phát triển nghề nghiệp, (3) quản lý chương trình và (4) làm mẫu (Hallinger, Liu và Piyamand, 2017).

Học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên: Học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên được hình thành từ các hoạt động gồm hợp tác (các hoạt

động cùng nhau chia sẻ kiến thức giữa đồng nghiệp), phản chiếu tự thân (*tự học tập, rèn luyện*), thử nghiệm (*thử áp dụng cái mới trong thực tiễn nghề nghiệp*) và học tập kiến thức chung (*tham gia các khóa học tập, bồi dưỡng*) mà thông qua đó, giáo viên có thể cập nhật, mở rộng và đào sâu kiến thức và kỹ năng của họ (Liu và Hallinger, 2017).

2. Phương pháp nghiên cứu

Để phù hợp với mục tiêu đã đặt ra, nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng (sử dụng bảng hỏi) kết hợp định tính (phỏng vấn sâu). Đây là nghiên cứu được tiến hành theo thiết kế cắt ngang.

Chọn trường: Sau khi lựa chọn được các địa điểm khảo sát đại diện cho ba miền, với sự hỗ trợ của cán bộ Phòng giáo dục quận/huyện, nhóm nghiên cứu đã rà soát danh sách các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn và chọn ngẫu nhiên với tiêu chí: (1) Trường công lập, (2) Không phải trường chuyên, trường điểm của quận/thành phố, (3) Hiệu trưởng nhà trường sẵn sàng tham gia nghiên cứu.

Mẫu nghiên cứu định lượng: 517 giáo viên từ 24 trường tiểu học và trung học cơ sở tại 4 tỉnh đại diện cho 3 miền (miền Bắc chọn tỉnh Ninh Bình - 17,2%; miền Trung chọn Quảng Trị - 34,2% và Huế - 28,6 %; Tiền Giang đại diện cho miền Nam - 19,9%) tham gia nghiên cứu này. Giáo viên nữ chiếm 82%, giáo viên tiểu học là 47%, thời gian dạy học trung bình của giáo viên là 17,3 năm, độ lệch chuẩn là 8,4 năm. Với đặc điểm mẫu khách thể mô tả trên đây có thể thấy, trong nghiên cứu này giáo viên chủ yếu là nữ và thâm niên làm việc trung bình khoảng 17 năm.

Mẫu nghiên cứu định tính: Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu cá nhân 24 hiệu trưởng và 48 giáo viên; thảo luận 2 nhóm giáo viên (mỗi nhóm 5 - 6 người không tham gia trả lời phỏng vấn sâu cá nhân). Biên bản phỏng vấn sâu được ghi chép đầy đủ và mã hóa theo giới tính, cấp dạy học, trường, tỉnh. Dữ liệu định tính được sử dụng để phân tích nội dung, xây dựng bảng ma trận, lập bảng so sánh nhằm giải thích cho dữ liệu định lượng và đưa ra những phát hiện mới ẩn đằng sau những câu chuyện phỏng vấn.

Công cụ đo lường: Bài viết này sử dụng 2 thang đo trong bảng khảo sát. Đó là đánh giá của giáo viên về hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và hoạt động học tập phát triển chuyên môn hiện tại của chính họ.

Thang Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng do Liu, Hallinger và Feng (2016) phát triển từ việc kế thừa của các tác giả trước đó gồm 25 mệnh đề (item), được chia thành 4 tiểu thang là tầm nhìn, hỗ trợ, quản lý chương trình

và làm mẫu. Độ tin cậy của toàn thang đo trên mẫu nghiên cứu là 0,96. Các tiểu thang đo có độ tin cậy dao động trong khoảng từ 0,84 đến 0,89.

Thang Học tập phát triển chuyên môn của giáo viên được Liu và Hallinger (2017) phát triển từ các nghiên cứu trước đó gồm 27 mệnh đề với 4 thành tố chính. Độ tin cậy Alpha (α) của toàn thang đo Học tập phát triển chuyên môn của giáo viên trong nghiên cứu này là 0,93 và các tiểu thang đo như Hợp tác (6 mệnh đề, $\alpha = 0,84$), Phản chiếu tự thân (10 mệnh đề, $\alpha = 0,88$), Thử nghiệm (5 mệnh đề, $\alpha = 0,77$) và Học tập kiến thức chung (6 mệnh đề, $\alpha = 0,76$).

Cả hai thang đo đều sử dụng thang 5 bậc (từ 1 điểm tương ứng với Tôi không nghĩ vậy một chút nào tới 5 điểm tương ứng với Tôi nghĩ hoàn toàn như vậy). Điểm trung bình của các mệnh đề và thang đo càng cao thể hiện sự đánh giá của giáo viên về hoạt động của hiệu trưởng và bản thân họ có nhiều hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp càng tích cực. Các tiêu yếu tố được hình thành từ việc tính điểm trung bình của các item đã được xây dựng phù hợp với từng tiểu thang đo.

Phương pháp phân tích: Các biến số chính của bài viết bao gồm lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng là biến độc lập và học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên (hợp tác, phản chiếu, học tập và kiến thức chung) là biến phụ thuộc. Các tiểu thang của biến độc lập và biến phụ thuộc cũng được tính toán để làm rõ về thang đo chung.

Bên cạnh đó, biến thời gian làm việc và cấp dạy học của giáo viên cũng được xem là những biến độc lập trong việc phân tích các mô hình dự báo. Đối với cấp dạy học của giáo viên được nhóm nghiên cứu biến đổi từ biến định danh (1 tương ứng với giáo viên tiểu học, 2 tương ứng với giáo viên trung học cơ sở) trở thành biến giả với 2 giá trị là 0 và 1 theo trật tự tương ứng.

Các phép phân tích được dùng trong bài viết này là điểm trung bình, phân tích tương quan và phân tích hồi quy tuyến tính.

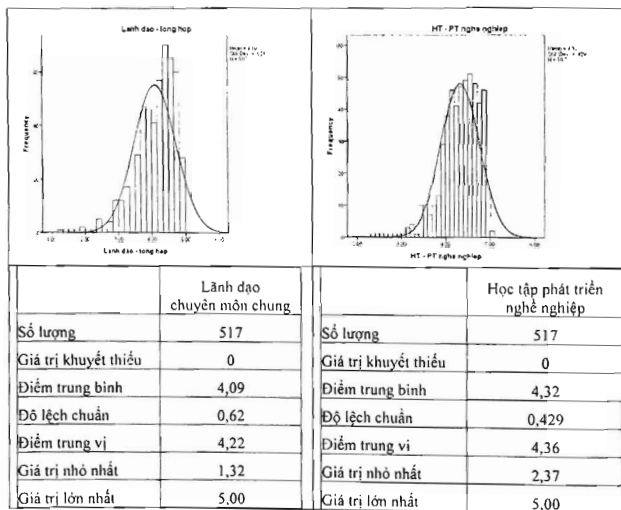
Sử dụng phỏng vấn sâu nhằm giải thích cho các số liệu định lượng thu được từ bảng hỏi.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Phác thảo về lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên theo đánh giá của mẫu nghiên cứu

Kết quả đo lường qua thang “Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng” cho thấy, giáo viên đánh giá tương đối cao về lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng nơi mình công tác với điểm trung bình (M) là 4,09 với độ lệch chuẩn (SD) = 0,62.

Điểm trung bình của các tiêu thang đo dao động xung quanh 4,1 điểm. Tuy nhiên, trong bài viết này, nhóm tác giả không sử dụng các biến thành phần làm biến độc lập, do vậy sẽ không đi sâu phân tích mà chỉ giới thiệu khái quát. Tổng hợp các phỏng vấn sâu hiệu trưởng cho thấy, các hoạt động chuyên môn hỗ trợ cho giáo viên trong trường bao gồm các việc như: chia sẻ kinh nghiệm với giáo viên, tổ chức sinh hoạt chuyên môn 2 tuần/lần trong suốt năm học; tạo điều kiện để giáo viên được đi học nâng cao (học đại học, thạc sĩ), được tham dự các lớp tập huấn, sắp xếp thời gian dạy ở trường, sắp xếp công việc ở trường hợp lý với từng giáo viên. Điều này dường như đã khẳng định vai trò của hiệu trưởng trong thúc đẩy học tập phát triển chuyên môn của giáo viên ở các nghiên cứu khác (Hallinger và cộng sự, 2017b; He và Ho, 2017; Liu và Hallinger, 2017; Tran và cộng sự, 2020).



Biểu đồ 1: Phân bố điểm lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên theo đánh giá của mẫu nghiên cứu

Đối với học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên, kết quả cho thấy hoạt động học tập của giáo viên có điểm trung bình là 4,32 (SD = 0,42). Điểm trung bình các thành phần trong khoảng từ 4,2 đến 4.4 điểm. Điểm số này cho thấy, hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên đang được diễn ra khá thường xuyên. Các thành phần học tập nhằm nâng cao chuyên môn của giáo viên được thể hiện một cách đồng đều không quá tập trung vào một thành phần riêng biệt nào đó (biểu đồ 1).

Quan sát các giá trị điểm của 2 thang đo có thể thấy mặc dù điểm trung bình trên 4 nhưng vẫn có một tỷ lệ giáo viên đánh giá điểm trung bình thấp nhất ở thang đo lãnh đạo là 1,32 điểm và thang đo giáo viên là 2,37 điểm.

Trong các phỏng vấn sâu giáo viên, hầu hết đều cho rằng họ đều tham gia hoạt động học tập nâng cao chuyên môn hàng năm.

Kết quả thu được từ định lượng và định tính đều cho thấy, giáo viên tiểu học và trung học cơ sở đều phải học tập nâng cao kiến thức chuyên môn thường xuyên, với nhiều hoạt động đa dạng. Các chương trình học tập này được diễn ra theo hai hình thức là giáo viên tự học và học theo chương trình của nhà trường và của Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức. Điều này lý giải cho việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên cũng như các yếu tố thành phần của học tập phát triển nghề nghiệp giáo viên đều ở mức khá cao. Ở mức độ nào đó, dường như các hình thức này, dấu cách thể hiện tên gọi khác nhau, đều có trong các nghiên cứu khác (Hallinger và cộng sự, 2017a; Liu và Hallinger, 2017; Tran và cộng sự, 2018; Tran và cộng sự, 2020), đặc biệt yếu tố hợp tác thể hiện khá rõ và được xem là quan trọng đối với quá trình học tập phát triển chuyên môn cho giáo viên.

Bảng 1: Tổng hợp ý kiến của giáo viên tiểu học và trung học cơ sở về các hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

	Giáo viên tiểu học	Giáo viên trung học cơ sở
Hợp tác	<p>Đồng nghiệp hỗ trợ khi chuẩn bị bài đi thi;</p> <p>Nhận được hỗ trợ về kỹ thuật tin học, chuyên môn khi gặp khó khăn trong việc xây dựng bài giảng;</p> <p>Đồng nghiệp lắng nghe và chia sẻ những khó khăn của mình trong quá trình mình làm việc;</p> <p>Giáo viên lớn tuổi, có kinh nghiệm sẽ chia sẻ cho những giáo viên trẻ mới về trường dạy.</p>	
Phản chiếu tự thân	Bản thân giáo viên chăm chú trong bài giảng, cách dạy của bản thân	

Thử nghiệm	Tham gia hội thi giáo viên giỏi trong trường; Lên tiết dự giờ đồng nghiệp; Viết sáng kiến kinh nghiệm; Tham gia bồi dưỡng chuyên môn hàng năm (Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức); Hàng tháng tổ chức bồi dưỡng theo chủ đề (trường tổ chức); Thi giáo viên chủ nhiệm giỏi.	Dự giờ thao giảng; Tham gia các cuộc thi, phong trào thi đua của ngành, của thành phố.
Học tập kiến thức	Tham gia các khóa học do Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức.	Lớp bồi dưỡng chính trị; Nghị quyết, chính sách mới, Phương pháp dạy học chuyên môn và nghiệp vụ các môn: lịch sử, địa lý, toán, vật lý, sinh học...; Sinh hoạt chuyên môn của tổ chuyên môn.

3.2. Tương quan giữa điểm hai thang đo Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và Học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông

Kết quả nghiên cứu cho thấy, điểm của thang Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có tương quan thuận với Học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ($r = 0,44$; $p < 0,001$). Kết quả này khẳng định rằng, lãnh đạo chuyên môn của các hiệu trưởng trong nghiên cứu này có mối liên hệ khá chặt tới quá trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên cấp tiểu học và giáo viên phổ thông cơ sở. Hoạt động của lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có mối quan tương quan với sự hợp tác của giáo viên cao hơn so với mối tương quan với các biến thành phần còn lại trong biến học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ($r = 0,48$).

Số liệu thống kê cũng cho thấy, bốn thành phần tạo nên sự lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng như tâm nhìn, hỗ trợ, quản lý và làm mẫu đều có tương quan thuận với học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên cũng như với thành phần của nó gồm hợp tác, phản chiếu, thực nghiệm và học tập kiến thức chung.

Bảng 2: Mối tương quan giữa lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng và học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên (hệ số tương quan pearson)

	Học tập phát triển nghề nghiệp giáo viên	Hợp tác	Phản chiếu	Thực nghiệm	Kiến thức
Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng (n = 517)	0,44**	0,47**	0,37**	0,31**	0,35**
Tâm nhìn	0,38**	0,41**	0,31**	0,25**	0,31**
Hỗ trợ	0,42**	0,46**	0,34**	0,27**	0,36**
Quản lý chương trình	0,43**	0,43**	0,36**	0,31**	0,34**
Làm mẫu	0,38**	0,40**	0,33**	0,27**	0,28**

Ghi chú: ** : $p < 0,01$

Trong các cặp tương quan, hai yếu tố hỗ trợ và quản lý chương trình của hiệu trưởng có tương quan mạnh với học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên (r lần lượt = 0,42 và 0,43; $p < 0,01$). Mặc dù mạnh hơn so với các hệ số tương quan khác nhưng hệ số tương quan này chỉ được xếp ở mức trung bình.

Hệ số tương quan giữa các thành phần của lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng với các thành phần của học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên là thuận chiều. Tuy nhiên, hệ số tương quan này không cao, r dao động từ 0,25 đến 0,46 tùy theo từng mối quan hệ.

Số liệu cũng cho thấy, hệ số tương quan giữa yếu tố thực nghiệm (thử nghiệm cái mới) với lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng là thấp nhất so với các yếu tố còn lại.

3.3. Ước lượng khả năng dự báo hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng đến học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Khả năng dự báo của lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng đến học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên được hiển thị ở 3 mô hình hồi quy (bảng 3), trong đó có kiểm soát lần lượt từng yếu tố cấp dạy và thâm niên công tác trong nghề dạy học.

Kết quả ở mô hình thứ nhất cho thấy, lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có khả năng dự báo một cách độc lập cho học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên với hệ số dốc $B = 0,44$; $p < 0,001$. Ước lượng dự báo của

mô hình là 19,7%; $p < 0,001$. Điều đó có nghĩa là hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có thể làm tăng hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên lên khoảng 0,44 điểm tương ứng với tăng gần 9% (thang 5 điểm).

Bảng 3: Ước lượng dự báo học tập học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên theo biến độc lập

Các biến số độc lập	Mô hình 1		Mô hình 2		Mô hình 3	
	B	p	B	p	B	p
Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng	0,44	< 0,001	0,45	< 0,001	0,46	< 0,001
Cấp dạy của giáo viên			-0,07	> 0,01	-0,07	< 0,1
Thời gian công tác của giáo viên					0,09	< 0,05
Ước lượng dự báo của mô hình (R^2)	19,7%***		20,1%***		20,9%***	

Ghi chú: ***: $p < 0,001$.

Mô hình dự báo thứ hai xem xét mối quan hệ giữa lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng với học tập của giáo viên với sự kiểm soát của biến số cấp dạy của giáo viên. Kết quả cho thấy, mô hình có khả năng giải thích 20,1% cho sự biến thiên của biến phụ thuộc. So với mô hình thứ nhất thì mô hình thứ hai có khả năng giải thích cao hơn nhưng không đáng kể. Tại mô hình thứ hai, trong điều kiện cấp dạy là như nhau thì lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có tác động đến học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ($B = 0,45$; $p < 0,001$) tương ứng với 9,1%. Trong mô hình này, số liệu thống kê về cấp dạy của giáo viên cho thấy, xu hướng giáo viên cấp trung học cơ sở học tập phát triển nghề nghiệp nhiều hơn so với giáo viên cấp tiểu học ($B = -0,07$; $p > 0,01$). Tuy không có ý nghĩa thống kê nhưng kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, một xu hướng là giáo viên trung học cơ sở tham gia nhiều khóa học liên quan đến chuyên môn hơn giáo viên tiểu học.

Mô hình dự báo thứ ba bổ sung vào mô hình thứ hai thêm yếu tố thâm niên nghề nghiệp. Kết quả cho thấy, trong điều kiện các biến số là như nhau và mức ý nghĩa đặt ra là 0,1 (sai số 10%) cả 3 biến độc lập đều có khả năng dự báo cho học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Trong đó, lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng vẫn là biến có khả năng dự báo cho học tập học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ($B = 0,46$; $p < 0,001$). Tiếp đến là thời gian công tác của giáo viên (làm việc càng lâu năm thì việc học tập chuyên môn

hiện tại của họ càng nhiều) ($B = 0,09$; $p < 0,05$). Giáo viên dạy ở cấp trung học cơ sở có hoạt động học tập nhiều hơn so với giáo viên dạy ở cấp tiểu học ($B = -0,07$; $p < 0,1$). Mô hình này dự báo được 20,9% cho học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

Ước lượng hồi quy tuyến tính tại cả 3 mô hình cho thấy, hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng duy trì khả năng làm tăng hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên cả trong trường hợp bị kiểm soát bởi cấp dạy và thâm niên công tác của giáo viên. Như vậy, chúng ta có thể rút ra nhận xét chung từ ba ước lượng mô hình hồi quy trên rằng, hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng góp phần làm tăng hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Như vậy, một khi hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng hướng đến giáo viên càng nhiều thì giáo viên càng tích cực trong hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của mình. Trong bối cảnh chuẩn bị cho đổi mới toàn diện giáo dục ở Việt Nam, hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng là điều kiện thuận lợi thúc đẩy học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên ở hai cấp tiểu học và trung học cơ sở.

Kết quả định lượng còn tiếp tục được khẳng định thông qua các cuộc phỏng vấn sâu các hiệu trưởng và giáo viên.

Người hiệu trưởng là đầu tàu, trong ngôi trường sẽ mang bóng dáng của người hiệu trưởng. Thực tế, hiệu trưởng là người năng động thì hoạt động của trường đó sẽ rất là sôi nổi, tích cực. Cách nhìn của hiệu trưởng cũng được phản ánh một phần qua các hạng mục đầu tư trong trường. *“Tôi tự nhận thấy bản thân mình không có năng khiếu về hát múa nên hoạt động văn nghệ của trường rất là ỉ ạch. Không phải là mình không đầu tư, mình cũng đầu tư trong khả năng nhưng mà vẫn yếu. Riêng việc hát múa trường tôi không nhiều nhưng hoạt động thể thao lại rất là mạnh. Những việc các em (giáo viên) làm không có giỏi nhưng mình lặn xả, năng động, thì thấy bóng dáng của mình trong những việc ấy nhiều”* (nữ, hiệu trưởng trường tiểu học, Tiền Giang).

Hiệu trưởng luôn tạo điều kiện cho giáo viên về cơ sở vật chất, điều kiện dạy và học,... để cho giáo viên cố gắng phát triển bản thân bằng nhiều cách khác nhau. Ví dụ, như bố trí đội ngũ *“Có những giáo viên năng lực của họ mức nào thì sẽ bố trí vào những vị trí phù hợp với năng lực, còn đối với những giáo viên có năng lực cao hơn thì bố trí vào những việc cao hơn có thể giúp đỡ các giáo viên khác trong tổ. Giáo viên mới cũng nhận được sự giúp đỡ, sẽ cho đi dự các chuyên đề để họ học tập, cải thiện, phát triển hơn về năng lực giảng dạy của họ”* (nữ, giáo viên trường trung học cơ sở, Huế).

Trong các yếu tố thành phần của lãnh đạo chuyên môn, mối quan hệ tương hỗ giữa yếu tố hỗ trợ và quản lý chương trình tới học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên mạnh hơn so với 2 yếu tố còn lại.

Hiệu trưởng phải luôn đi đầu, hiệu trưởng mà không năng động, sáng tạo, chủ động thì chắc chắn giáo viên không noi theo. Cho nên là vai trò của người hiệu trưởng trong việc thúc đẩy học tập nâng cao nghề nghiệp rất là quan trọng. Tôi đơn cử đợt tổ chức thi giáo viên dạy giỏi, đây là một dịp để giáo viên phấn đấu vươn lên trong quá trình đổi mới phương pháp dạy học, tổ chức tốt phương pháp dạy học. Hiệu trưởng mà không dự giờ, không nắm bắt thì chắc chắn là không đánh giá được đội ngũ giáo viên chính xác. Cái thứ hai nữa, việc quan tâm trực tiếp đến đội ngũ như có giải thưởng cho giáo viên, có hỗ trợ giúp họ thực hiện tốt nhiệm vụ trong quá trình dạy học. Đối với công nghệ thông tin, ví dụ như công cụ dạy học, mình phải xem nhu cầu họ cần gì để phục vụ cho tiết dạy đó để mà hỗ trợ. Về phần giáo viên có khiếu khuyết gì, trong quá trình dự giờ đó mình sẽ bổ túc cho họ (nam, hiệu trưởng trường tiểu học, Quảng Trị).

Hiệu trưởng của mình rất là quan tâm, sát sao, nắm bắt tâm tư, nguyện vọng của anh chị em rất là tốt, rất tình cảm, rất nhẹ nhàng nhưng trong công việc cũng rất nghiêm túc, nghiêm khắc. Chị rất tạo cơ hội, anh em có nguyện vọng gì đề đạt, chị rất lắng nghe và có những lời khuyên rất là bổ ích và luôn muốn anh chị em phát triển, không bao giờ kìm hãm sự phát triển của anh em, tất cả mọi người đều muốn giáo viên trong trường đều phải vươn lên. Có những câu nói, hành động, việc làm khuyến khích, tạo động lực cho anh em (nữ, giáo viên trường trung học cơ sở, Ninh Bình).

Trong các phỏng vấn sâu, khi đánh giá về yếu tố tầm nhìn của hiệu trưởng, giáo viên các trường dường như không nhận ra một cách rõ nét. Giáo viên thường trả lời hiệu trưởng có tầm nhìn, tuy nhiên cụ thể như thế nào thì hầu hết họ đều không rõ. Điều này lý giải cho mối tương quan giữa tầm nhìn của hiệu trưởng với học tập phát triển nghề nghiệp chuyên môn của giáo viên không mạnh. Thực tế cho thấy, giáo viên khó nắm bắt được tầm nhìn của hiệu trưởng nó đòi hỏi giáo viên phải trải qua quá trình quan sát và trải nghiệm mới hiểu được. Phần nhiều giáo viên sẽ không quan tâm và không chú ý đến điều này.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, có mối quan hệ rõ ràng giữa lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng, các yếu tố thành phần tới quá trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có khả năng dự báo cho học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Ở một mức độ

nào đó thì điều này cũng được thể hiện ở các nghiên cứu khác của các học giả khác ở khu vực châu Á và thậm chí ở Việt Nam (Hallinger và cộng sự, 2017a, 2017b; Ho và He, 2017; Liu và Hallinger, 2017; Tran và cộng sự, 2018; Tran và cộng sự, 2020). Trong bối cảnh giáo dục ở Việt Nam cần phải khẳng định hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng đang là yếu tố quan trọng thúc đẩy hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên trong quá trình đổi mới giáo dục toàn diện.

Trong khuôn khổ nghiên cứu này, việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên THPT chưa được đề cập đến. Hơn nữa, vai trò động lực của người giáo viên, như một yếu tố rất quan trọng đối với học tập liên tục nâng cao chất lượng giảng dạy cũng chưa được tính đến như những biến số có thể tăng cường chất lượng lãnh đạo của hiệu trưởng thúc đẩy giáo viên học tập. Đó là một số hạn chế của nghiên cứu này cần được xem xét trong các nghiên cứu tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, 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.
2. Clement M. & Vandenberghe R. (2001). *How school leaders can promote teachers professional development*. School Leadership and Management. 21 (1). P. 43 - 57.
3. Creswell W.J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Denton C.A. & Hasbrouck J. (2009). *A description of instructional coaching and its relationship to consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation. Vol. 19. P. 150 - 175.
5. Geijsel F.P., Slegers P.J., Stoel R.D. & Krüger M.L. (2009). *The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools*. The Elementary School Journal. 109 (4). P. 406 - 427.
6. Gumus S., Bulut O. & Bellibas M.S. (2013). *The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis*. Education Research and Perspectives. 40 (1). P. 1 - 29.
7. 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. 51. P. 163 - 173. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.001.

8. Hallinger P., Piyaman P. & Viseshsiri P. (2017a). *Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand*. Teaching and Teacher Education. Vol. 67. P. 464 - 476. DOI: 10.1016/j.tate.2017.07.008.

9. Hallinger P., Liu S., and Piyamand P. (2017b). *Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study in China and Thailand*. A Journal of Comparative and International Education. P. 1 - 17. DOI: 10.1080/03057925.2017.1407237.

10. Harris A. & Jones M. (2019). *Leading professional learning with impact*. School Leadership and Management. 39 (1). P. 1 - 4. DOI: 10.1080/13632434.2018.1530892.

11. Harris A., Jones M. & Huffman J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power and potential of professional learning communities*. London: Routledge.

12. He P. & Ho D. (2017). *Leadership for school-based teacher professional development: The experience of a Chinese pre-school*. International Journal of Leadership in Education. 20 (6). P. 717 - 732.

13. Heck H.R. & Hallinger P. (2014). *Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning*. Journal of Educational Administration. 52 (5). P. 653 - 681. DOI: 10.1108/JEA-08-2013-0097.

14. Leithwood K.A. & Louis K.S. (2011). *Linking leadership to student learning*. New York: John Wiley & Sons.

15. Liu S., Hallinger P. & Feng D. (2016). *Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?*. Teaching and Teacher Education. Vol. 59. P. 79 - 91. DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.023.

16. Liu S., Hallinger P. (2017). *Teacher development in rural China: How ineffective school leadership fails to make a difference*. Journal of Leadership in Education. P. 3 - 18. DOI: 10.1080/13603124.2017.1294266.

17. Little J.W. (2012). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.). Teacher learning that matters: International perspectives. P. 22 - 46. London: Routledge.

18. Ministry of Education and Training (MOET) (2012). *Vietnamese education and training development strategy plan for 2015 - 2020 for the cause of industrialization and modernization of Vietnam*. Ha Noi: Education Publishing House.

19. Opfer V.D. & Pedder D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. Review of Educational Research. 81 (3). P. 376 - 407.

20. Qian H. & Walker A.D. (2013). *How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 41 (3). P. 304 - 315.
21. 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). P. 101 - 122. DOI: 10.1177/1741143215623785.
22. Quốc hội (2014). *Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*. Retrieved on 13th February 2020 from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/giao-duc/Nghi-quyet-88-2014-QH13-doi-moi-chuong-trinh-sach-giao-khoa-giao-duc-pho-thong-260798.aspx>.
23. Robinson V.M., Lloyd C.A. & Rowe K.J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. Educational Administration Quarterly. 44 (5). P. 635 - 674.
24. Slegers P., Thoonen E.J., Oort F. & Peetsma T. (2014). *Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement*. Journal of Educational Administration. 52 (5). P. 617 - 652.
25. 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. 2 (16). P. 157 - 175.
26. The Communist Party of Vietnam (CPV) (2012). *The education development strategic plan for 2001 - 2020*. Retrieved March 10th, 2019. <http://vietnamlawmagazine.vn/decision-no-711-qd-ttg-of-june-13-2012-approving-the-2011-2020-education-development-strategy-4704.html>.
27. Thoonen E.E., Slegers P.J., Oort F.J. & Peetsma T.T. (2012). *Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors*. School Effectiveness and School Improvement. 23 (4). P. 441 - 460.
28. 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). P. 27 - 41. DOI: 10.18848/2328-6318/CGP/v26i02/27-41.
29. 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). P. 80 - 101. DOI: 10.1080/13632434.2017.1371690.
30. 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.

31. Truong T.D. & Hallinger P. (2017). *Exploring cultural context and effective school leadership: Conceptualizing an indigenous model of có uy school leadership in Vietnam*. International Journal of Leadership in Education. 20 (5). P. 539 - 561. DOI: 10.1080/13603124.2015.1105388.

32. Wang T. (2016). *School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China*. Asia Pacific Journal of Education. 36 (2). P. 202 - 216.