

HIỆU TRƯỞNG CÁC TRƯỜNG PHỔ THÔNG LÃNH ĐẠO CHUYÊN MÔN NHƯ THẾ NÀO ĐỂ THÚC ĐẨY GIÁO VIÊN HỌC TẬP PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP?- ĐÁNH GIÁ TỪ GIÁO VIÊN

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 phát triển học tập 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.

Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Quỳnh Anh

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.

Trương Đình Thăng

Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị.

Phan Thị Mai Hương

Viện Tâm lý học.

TÓM TẮT

Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy, hỗ trợ và duy trì việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Xuất phát từ tầm quan trọng đó, nghiên cứu đã tiến hành đánh giá thực trạng lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông trong việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên và tìm hiểu sự khác biệt về lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng giữa bậc tiểu học và bậc trung học cơ sở. Khách thể tham gia khảo sát bảng hỏi là 517 giáo viên tiểu học và trung học cơ sở ở 24 trường trên địa bàn tỉnh Ninh Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và Tiền Giang. Số lượng phỏng vấn sâu là 24 hiệu trưởng và 48 giáo viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy, công tác lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông nhằm thúc đẩy học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên được thực hiện khá tốt, tuy nhiên, vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng cho thấy, công tác lãnh đạo chuyên môn của các hiệu trưởng tiểu học được thực hiện tốt hơn so với các hiệu trưởng trung học cơ sở.

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

Ngày nhận bài: 12/12/2019; Ngày duyệt đăng bài: 25/12/2019.

1. Đặt vấn đề

Việt Nam đang trong quá trình đổi mới giáo dục. Nhiều quyết sách về giáo dục đang đặt ra trước giáo viên và các nhà quản lý giáo dục những yêu cầu về chuyên môn hết sức cấp bách đòi hỏi họ phải đáp ứng. Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI đã thông qua Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 với nội dung 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. Tiếp theo đó, Quốc hội đã ban hành Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông, góp phần đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Ngày 27/3/2015, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông. Thực hiện các Nghị quyết của Đảng, Quốc hội và Quyết định của Thủ tướng Chính phủ ngày 26 tháng 12 năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Chương trình giáo dục phổ thông mới (Chương trình tổng thể). Thực tiễn này góp phần thúc đẩy đội ngũ giáo viên phải không ngừng học tập để nâng cao trình độ chuyên môn, hình thành những năng lực dạy học mới như dạy học tích hợp, dạy học phân hóa, dạy học trải nghiệm để có thể thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới (Phạm Thị Kim Anh, 2016).

Một trong những nhân tố hết sức quan trọng có khả năng tạo động lực thúc đẩy giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp chính là vai trò lãnh đạo chuyên môn của người hiệu trưởng. Một hiệu trưởng được xem là người lãnh đạo chuyên môn khi họ ưu tiên cho nhiệm vụ điều phối, quản lý, giám sát và phát triển chương trình giảng dạy và các hoạt động chuyên môn của nhà trường hơn là công tác hành chính. Họ chú trọng cải thiện kết quả học tập của học sinh, không ngại làm việc trực tiếp và gần gũi với đội ngũ giáo viên nhằm cải thiện chất lượng dạy và học. Đặc biệt, lãnh đạo chuyên môn còn được ví là “những người tạo dựng văn hóa” (culture builders) trong nhà trường. Với vai trò đó, họ là người xây dựng “văn hóa học thuật” nhằm tạo ra những tiêu chuẩn học thuật và những kỳ vọng cao đối với học sinh và giáo viên (Hallinger, 2003; Hallinger và Murphy, 1986; Leithwood và Montgomery, 1982; Mortimore, 1993).

Khả năng lãnh đạo chuyên môn của người hiệu trưởng sẽ góp phần thúc đẩy, hỗ trợ và duy trì các hoạt động phát triển nghề nghiệp liên tục của giáo viên nhằm hướng tới cải thiện chất lượng giáo dục của nhà trường (Robinson, Lloyd và Rowe, 2008; Vanblaere và Devos, 2016). Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, sự phát triển bền vững trong giáo dục học sinh phụ thuộc vào văn hóa nhà trường, trong đó hiệu trưởng hỗ trợ sự phát triển và hoạt động học liên tục của giáo viên là rất quan trọng. Thiếu sự hỗ trợ và thúc đẩy của hiệu trưởng đối với việc học tập của giáo viên thì các trường khó có thể thay đổi và đạt được

những mục tiêu và sứ mệnh của nhà trường, đáp ứng yêu cầu của giáo dục học sinh trong giai đoạn hiện nay (Fullan, 2009; Little, 2012).

Mặc dù, lãnh đạo chuyên môn 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 vẫn còn thiếu hụt ở Việt Nam. Mục tiêu của nghiên cứu này là: (1) đánh giá thực trạng lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông trong việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên và (2) tìm hiểu sự khác biệt về lãnh đạo chuyên môn trong khía cạnh này của hiệu trưởng giữa bậc tiểu học và bậc trung học cơ sở.

Khi bàn về lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng, Liu, Hallinger và Feng (2016) đã coi đó là một quy trình, trong đó lãnh đạo nhà trường có những nỗ lực có chủ ý để hướng dẫn, chỉ đạo, hỗ trợ và tham gia vào việc học tập của giáo viên với mục tiêu tăng kiến thức chuyên môn của họ và cuối cùng thúc đẩy học tập và hiệu quả học tập của học sinh. Trên cơ sở nghiên cứu tài liệu, các ông đã chỉ ra những chiều cạnh cơ bản của lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng gồm: (1) Xây dựng tầm nhìn về học tập phát triển nghề nghiệp; (2) Cung cấp các hoạt động hỗ trợ học tập phát triển nghề nghiệp; (3) Quản lý chương trình học và (4) Làm mẫu về học tập phát triển nghề nghiệp. Quan điểm của Liu và cộng sự sẽ được chúng tôi áp dụng trong nghiên cứu này để trả lời các câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng và định tính để tìm hiểu vấn đề. Quy trình tiến hành hai phương pháp này như sau:

2.1. Nghiên cứu định lượng

Khách thể nghiên cứu

Để tránh tính chủ quan của hiệu trưởng khi tự đánh giá, chúng tôi lựa chọn đánh giá của giáo viên về sự lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng. Nghiên cứu tiến hành khảo sát trên 517 giáo viên từ 24 trường tiểu học và trung học cơ sở tại 4 địa bàn: Ninh Bình (chiếm 17,2%), Quảng Trị (chiếm 34,2%), Thừa Thiên Huế (chiếm 28,6%), Tiền Giang (chiếm 19,9%), trong đó, giáo viên nam là 18%, giáo viên nữ là 82%. Tỷ lệ hai nhóm giáo viên tiểu học và trung học cơ sở tương đương nhau (tiểu học: 47%, trung học cơ sở: 53%). Thời gian khảo sát: từ tháng 3 đến tháng 5 năm 2019.

Công cụ đo lường

Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng do Liu, Hallinger và Feng (2016) phát triển trên cơ sở kế thừa, thích nghi các mệnh đề (item) từ các thang đo có liên quan của các tác giả khác. Bảng hỏi gồm 25 mệnh đề mô tả các hành động của hiệu trưởng trong việc lãnh đạo

chuyên môn: (1) Xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (6 item), (2) Hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp (8 item), (3) Quản lý chương trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên (6 item) và (4) Làm mẫu học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (5 item). Giáo viên sẽ đánh giá hiệu trưởng của mình qua các hoạt động của hiệu trưởng nhằm thúc đẩy họ học tập để nâng cao chất lượng giảng dạy. Giáo viên trả lời từng item trên thang 5 bậc, bao gồm: 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. Điểm trung bình của item và thang đo càng cao thì giáo viên càng đánh giá hiệu trưởng có nhiều hoạt động học tập phát triển nghề nghiệp của họ.

Độ tin cậy của thang đo

Nghiên cứu đã đánh giá độ tin cậy (sự ổn định bên trong) của thang đo thông qua chỉ số Alpha của Cronbach (Cronbach, 1951). Giá trị Alpha của Cronbach của các tiểu thành tố trong lãnh đạo chuyên môn như sau: (1) Xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (6 item) - Alpha của Cronbach = 0,84; (2) Hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp (8 item) - Alpha của Cronbach = 0,89; (3) Quản lý chương trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên (6 item) - Alpha của Cronbach = 0,88 và (4) Làm mẫu học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (5 item) - Alpha của Cronbach = 0,87. Toàn thang đo có độ tin cậy = 0,96. Dữ liệu trên cho thấy, thang đo và các thành phần của nó có độ tin cậy cao.

Độ hiệu lực của thang đo

Bảng 1: Các chỉ số thống kê kiểm định độ phù hợp của mô hình

χ^2	p	DF	CFI	GFI	TLI	CMIN/DF	RMSEA
709,85	***	264	0,94	0,90	0,933	2,69	0,06
	< 0,05	-	> 0,92	> 0,9	> 0,92	< 3	< 0,07

Ghi chú: DF (Degree of freedom): bậc tự do; CFI (Comparative Fit Index): chỉ số phù hợp so sánh; GFI (goodness of fit index): chỉ số hiệu chỉnh phù hợp; TLI (Tucker-Lewis index): chỉ số Tucker-Lewis; RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): sai số trung bình gốc xấp xỉ.

Để đánh giá độ hiệu lực cấu trúc của thang đo, chúng tôi tiến hành xử lý dữ liệu bằng phân tích nhân tố khẳng định (Confirmatory Factor Analysis - CFA). Phần mềm AMOS được sử dụng để đánh giá sự phù hợp của các mô hình. Sự phù hợp của mô hình được xác định bởi sự tương ứng giữa ma trận

hiệp phương sai quan sát được và một ma trận hiệp phương sai ước lượng từ kết quả của mô hình được đề xuất. Các chỉ số đánh giá mô hình và ngưỡng tương ứng được hiển thị ở bảng 1.

Theo Hair và cộng sự (2010), với cỡ mẫu $N > 250$, có số biến quan sát $12 < m < 30$, nếu mô hình có giá trị p của χ^2 có ý nghĩa thống kê ($< 0,05$), mô hình nhận được các giá trị $GFI > 0,90$; $TLI, CFI \geq 0,92$; $CMIN/DF \leq 3$; $RMSEA \leq 0,07$ thì mô hình được coi là phù hợp với dữ liệu.

Trong trường hợp này, thang đo Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng có 25 biến quan sát, số mẫu là 517 người. Kết quả phân tích cho thấy, các chỉ số của mô hình đáp ứng ngưỡng cho phép, trừ chỉ số $GFI = 0,90$, thấp hơn so với ngưỡng $GFI > 0,90$ một chút. Nhìn chung, kết quả này khẳng định mô hình 4 yếu tố của thang Lãnh đạo chuyên môn được sử dụng có độ hiệu lực đảm bảo.

Các phân tích thống kê dữ liệu

Thống kê mô tả: Điểm trung bình (M) và độ lệch chuẩn (SD) nhằm mô tả lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng.

Thống kê suy luận: Phân tích so sánh nhằm kiểm định sự khác biệt về lãnh đạo chuyên môn giữa hiệu trưởng bậc tiểu học và hiệu trưởng bậc trung học cơ sở.

2.2. Nghiên cứu định tính

Chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu đại diện cán bộ quản lý và giáo viên bậc tiểu học và trung học cơ sở trên 4 tỉnh Ninh Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế và Tiền Giang. Ở mỗi tỉnh, chúng tôi đã phỏng vấn đại diện cán bộ quản lý và giáo viên của 3 trường tiểu học và 3 trường trung học cơ sở. Số lượng phỏng vấn sâu hiệu trưởng là 24, giáo viên là 48.

Tất cả các phỏng vấn sâu đều được ghi âm bằng thiết bị chuyên dụng, sau đó được chuyển tải từ ngôn ngữ nói (phỏng vấn) sang ngôn ngữ viết để thực hiện phân tích dữ liệu. Ở đây, phương pháp phân tích nội dung được sử dụng với việc tổng hợp các nội dung chính của từng ca phỏng vấn. Dữ liệu phỏng vấn được phân tích theo từng trường học (case), so sánh đối chiếu với các trường khác trong cùng vùng, miền và cuối cùng được phân tích liên trường (cross-case analysis) trong đó các dữ liệu phỏng vấn sẽ được tìm ra các đặc điểm chung giữa các trường (commonalities) và các đặc điểm khác biệt (Stake, 2005; Yin, 2003).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên

Để thúc đẩy giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp, các hiệu trưởng cần xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên hay nói cách khác đó chính là những mong đợi của nhà trường về việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Dựa vào tầm nhìn, giáo viên sẽ biết mình cần vươn tới những điều gì để học tập phát triển nghề nghiệp của bản thân. Kết quả khảo sát ở bảng 2 cho thấy, các giáo viên đánh giá khá cao việc xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên của hiệu trưởng. Điểm trung bình của các nhận định chủ yếu phân bố ở mức “*Tôi nghĩ gần giống như thế*” Điều này có nghĩa, công tác này được các hiệu trưởng thực hiện khá tốt.

Bảng 2: Đánh giá về việc xây dựng tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên của hiệu trưởng

Nội dung	M	SD
1. Thiết lập tầm nhìn rõ ràng về học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên trong trường	4,03	0,88
2. Chia sẻ tầm nhìn về học tập phát triển nghề nghiệp với giáo viên	4,03	0,89
3. Đặt ra các yêu cầu cao đối với giáo viên trong trường	3,83	1,00
4. Tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên trong quá trình làm việc hướng tới tầm nhìn của nhà trường về mục tiêu học tập phát triển nghề nghiệp	4,27	0,85
5. Khuyến khích giáo viên xây dựng các mục tiêu học tập chuyên môn cá nhân phù hợp các mục tiêu của nhà trường	4,39	0,75
6. Giải thích rõ cho giáo viên về các lý do thực hiện tầm nhìn của nhà trường về học tập phát triển nghề nghiệp	4,10	0,88
Chung	4,11	0,65

Ghi chú: $1 \leq M \leq 5$.

Trong tương quan chung, công việc được các hiệu trưởng làm tốt nhất là tạo động lực cho giáo viên: “*Khuyến khích giáo viên xây dựng các mục tiêu học tập chuyên môn cá nhân phù hợp các mục tiêu của nhà trường*” ($M = 4,39$; $SD = 0,75$). Kết quả phỏng vấn các giáo viên ở các trường khảo sát cũng cho thấy, đây là ưu điểm lớn nhất của các hiệu trưởng trong lãnh đạo chuyên môn.

Các giáo viên cũng đánh giá cao việc “*Tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên trong quá trình làm việc hướng tới tầm nhìn của nhà trường về mục tiêu*

học tập phát triển nghề nghiệp” của các hiệu trưởng ($M = 4,27$; $SD = 0,85$). Các giáo viên chia sẻ hiệu trưởng thường tạo điều kiện thuận lợi về mặt thời gian, bố trí tham gia các lớp tập huấn. Đây là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

Bên cạnh đó, theo đánh giá của giáo viên, các hiệu trưởng đã “*Thiết lập tầm nhìn rõ ràng về học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên trong trường*”, “*Chia sẻ tầm nhìn về học tập phát triển nghề nghiệp với giáo viên*”, “*Giải thích rõ cho giáo viên về các lý do thực hiện tầm nhìn của nhà trường về học tập phát triển nghề nghiệp*”. Tuy nhiên, một số giáo viên được phỏng vấn cho rằng, việc chia sẻ tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên được thực hiện khá chung chung, chủ yếu được đề cập trong bản phương hướng của đại hội cán bộ công nhân viên chức đầu năm. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, các nhà trường chuẩn bị thực hiện chương trình phổ thông mới, song nhiều giáo viên vẫn chưa biết rõ về chương trình này cũng như các yêu cầu về năng lực của giáo viên khi thực hiện chương trình. Một giáo viên chia sẻ: “*Từ đổi mới giáo dục nghe nhiều, nhưng cụ thể nó như thế nào thì chưa biết rõ*”. Nhiều giáo viên khi được phỏng vấn chưa nói được tầm nhìn học tập phát triển nghề nghiệp mà nhà trường đặt ra cho giáo viên. Thực trạng này đòi hỏi các hiệu trưởng cần đa dạng hóa các hình thức chia sẻ tầm nhìn và cần nhấn mạnh những đặc trưng của việc học tập phát triển nghề nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

Dữ liệu ở bảng 2 cũng cho thấy, so với các hoạt động khác, việc “*Đặt ra các yêu cầu cao đối với giáo viên trong trường*” được các hiệu trưởng thực hiện chưa tốt. Các giáo viên chia sẻ, những hoạt động phát triển nghề nghiệp cho giáo viên chủ yếu được triển khai nhằm thực hiện các yêu cầu, nhiệm vụ của Phòng và Sở Giáo dục và Đào tạo, ít hoạt động mang tính đặc trưng của nhà trường.

3.2. Hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp

Hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp được hiểu là quá trình trợ giúp về vật chất và tinh thần cho giáo viên nhằm giúp giáo viên có thể học tập phát triển nghề nghiệp tốt nhất. Dữ liệu ở bảng 3 cho thấy, công tác này của hiệu trưởng được đánh giá khá tốt. Điều này thể hiện ở điểm trung bình của các nhận định chủ yếu phân bố ở mức “*Tôi nghĩ gần giống như thế*”.

Trong công tác này, hiệu trưởng được đánh giá làm tốt nhất ở việc “*Tạo điều kiện và cơ hội cho giáo viên học tập lẫn nhau*” (ví dụ: thông qua dự giờ các bài dạy mẫu và tham dự tập huấn). Hiện nay, tùy theo từng trường phổ thông, mỗi năm, các giáo viên tiểu học cần dự một số giờ nhất định của đồng nghiệp (đao động từ 10 đến 35 tiết), trong đó, giáo viên ở bậc trung học cơ sở

thường có số giờ dự lớn hơn bậc trung học phổ thông. Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy, đây là hình thức học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ biến nhất ở trường phổ thông. Tuy nhiên, không ít giáo viên 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 có tính lặp lại ở các năm nên không gây sự hứng thú cho họ. Nhiều giáo viên không thể sắp xếp đủ thời gian để đi dự giờ dù số tiết mà chỉ ghi chép vào sổ dự giờ để “đổi phỏ” khi được kiểm tra.

Bảng 3: Đánh giá về việc hỗ trợ giáo viên phát triển học tập nghề nghiệp của hiệu trưởng

Nội dung	M	SD
1. Cung cấp các nguồn lực (thời gian, tài chính và cơ hội được đào tạo) nhằm hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp	3,81	0,97
2. Tạo điều kiện và cơ hội cho giáo viên học tập lẫn nhau (ví dụ: thông qua dự giờ các bài dạy mẫu và tham dự tập huấn)	4,43	0,76
3. Thể hiện sự tôn trọng đối với các giáo viên theo đuổi mục tiêu học tập phát triển nghề nghiệp	4,35	0,81
4. Khen thưởng giáo viên thường xuyên tham gia học tập phát triển nghề nghiệp	4,08	0,97
5. Ưu tiên phân bổ các nguồn lực cho việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên	3,85	0,93
6. Khuyến khích việc học tập phát triển nghề nghiệp liên tục của giáo viên nhằm triển khai những ý tưởng và hoạt động mới	4,11	0,83
7. Xây dựng môi trường giao tiếp cởi mở và mang tính hỗ trợ cho giáo viên	4,25	0,87
8. Làm cho giáo viên cảm thấy được đánh giá cao khi việc học tập của họ có hiệu quả đối với việc nâng cao chất lượng của nhà trường	4,13	0,89
Chung	4,10	0,65

Ghi chú: $1 \leq M \leq 5$.

Các hiệu trưởng cũng được đánh giá là người “*Thể hiện sự tôn trọng đối với các giáo viên theo đuổi mục tiêu học tập phát triển nghề nghiệp*”, “*Khuyến khích việc học tập phát triển nghề nghiệp liên tục của giáo viên nhằm triển khai những ý tưởng và hoạt động mới*”, “*Làm cho giáo viên cảm thấy được đánh giá cao khi việc học tập của họ có hiệu quả đối với việc nâng cao chất lượng của nhà trường*” và “*Khen thưởng giáo viên thường xuyên tham gia học tập phát triển nghề nghiệp*”. Kết quả phỏng vấn khá thông nhất với kết quả

điều tra. Đây là điều kiện thuận lợi và là nguồn động lực để giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp.

Trong quá trình học tập phát triển nghề nghiệp, việc tạo dựng môi trường giao tiếp cởi mở và mang tính hỗ trợ có ý nghĩa quan trọng, giúp giáo viên có thể hợp tác và giúp đỡ lẫn nhau trong chuyên môn. Đây là ưu điểm của các hiệu trưởng được giáo viên đánh giá cao.

Tuy nhiên, sự hỗ trợ về các nguồn lực chưa được đánh giá cao. Điểm trung bình của các nhận định: “*Cung cấp các nguồn lực (thời gian, tài chính và cơ hội được đào tạo) nhằm hỗ trợ giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp*” và “*Ưu tiên phân bổ các nguồn lực cho việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên*” đều dưới 4 điểm. Các giáo viên chia sẻ, trong các nguồn lực, sự hỗ trợ về mặt tài chính là hạn chế nhất. Điều này liên quan đến quy chế chi tiêu nội bộ cũng như quy định chung của ngành.

3.3. Quản lý chương trình học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Bảng 4: Đánh giá về quản lý chương trình phát triển học tập nghề nghiệp của giáo viên

Nội dung	M	SD
1. Tham gia và hướng dẫn giáo viên cùng tham gia các loại hình học tập phát triển nghề nghiệp chính thức và không chính thức	3,92	0,88
2. Thiết kế hệ thống đánh giá toàn diện nhằm đánh giá tác động của việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên	3,82	0,87
3. Đa dạng hóa hình thức học tập phát triển nghề nghiệp để nâng cao hứng thú cho giáo viên	3,84	0,91
4. Đổi mới nội dung học tập phát triển nghề nghiệp nhằm đáp ứng nhu cầu của giáo viên	4,00	0,93
5. Nhấn mạnh mục đích học tập phát triển nghề nghiệp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy	4,30	0,83
6. Thực hiện thăm lớp, dự giờ thường xuyên để theo sát và hỗ trợ giáo viên một cách hệ thống	4,19	0,91
Chung	4,08	0,69

Ghi chú: $1 \leq M \leq 5$.

Quản lý chương trình học tập phát triển nghề nghiệp thể hiện rõ trong cách chỉ đạo mục đích, nội dung, hình thức học tập phát triển nghề nghiệp. Dữ liệu khảo sát ở bảng 3 cho thấy, công việc mà các hiệu trưởng được đánh giá

tốt nhất là “*Nhấn mạnh mục đích học tập phát triển nghề nghiệp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy*”. Trong lãnh đạo chuyên môn, người hiệu trưởng không giao phó hoàn toàn trách nhiệm công tác dự giờ, thăm lớp cho hiệu phó chuyên môn hay tổ trưởng chuyên môn mà họ cũng phải thực hiện điều này, từ đó thấy được những khó khăn của giáo viên để có thể hỗ trợ kịp thời. Các giáo viên được khảo sát đánh giá các hiệu trưởng thực hiện công việc này khá tốt. Bên cạnh đó, các hiệu trưởng cũng tích cực đổi mới nội dung học tập phát triển nghề nghiệp nhằm đáp ứng nhu cầu của giáo viên.

Tuy nhiên, dữ liệu ở bảng 4 cũng cho thấy, việc chỉ đạo các hình thức học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên chưa được thực hiện tốt. Điểm trung bình của các nhận định “*Đa dạng hóa hình thức học tập phát triển nghề nghiệp để nâng cao hứng thú cho giáo viên*” và “*Tham gia và hướng dẫn giáo viên cùng tham gia các loại hình học tập phát triển nghề nghiệp chính thức và không chính thức*” dưới 4 điểm. Điều này có nghĩa nhiều giáo viên đang còn chưa đồng ý với những nhận định này. Kết quả phỏng vấn cho thấy, hình thức học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên vẫn chủ yếu thông qua dự giờ, sinh hoạt tổ chuyên môn; các hình thức phát triển nghề nghiệp phát huy tính tích cực, sáng tạo cao của giáo viên như tham gia vào các nhóm đổi mới, tham gia vào các mạng lưới liên kết giữa các trường chưa được sử dụng nhiều. Nghiên cứu của Đậu Thị Mỹ Long, Đinh Thị Hồng Vân (2019) và Đinh Thị Hồng Vân, Đoàn Thị Thu Hoài (2019) cũng đưa ra kết luận tương tự.

Hạn chế tiếp theo là các hiệu trưởng chưa thật sự “*Thiết kế hệ thống đánh giá toàn diện nhằm đánh giá tác động của việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên*”. Cơ sở lý luận và thực tiễn cho thấy, các hình thức học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên có thể rất đa dạng, từ dự giờ, thao giảng, tập huấn, hội thảo đến tham gia các nhóm đổi mới, mạng lưới liên kết các trường, tự trau dồi chuyên môn... Mỗi hình thức có một cách thức đánh giá khác nhau, ví dụ cách đánh giá tính hiệu quả của việc dự giờ khác với tự trau dồi chuyên môn. Công tác đánh giá hiệu quả của việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên chưa được thực hiện tốt sẽ khó tạo động lực cho giáo viên.

Những khó khăn này, khiến công tác đánh giá hiệu quả của việc học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên còn hạn chế.

3.4. Làm mẫu cho việc học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên

Lãnh đạo chuyên môn đòi hỏi người hiệu trưởng cần là tấm gương sáng về chuyên môn cho tập thể giáo viên noi theo. Họ phải là người sẵn sàng học tập cái mới, xông pha trong đổi mới; có những ý tưởng mới, độc đáo trong dạy học; thể hiện sự nhiệt huyết, tích cực trong việc học tập phát triển nghề nghiệp của mình. Dữ liệu khảo sát ở bảng 5 cho thấy, hầu hết các đặc điểm của việc

làm mẫu học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên đều được đánh giá khá cao, đặc biệt là các đặc điểm: “*Thể hiện nhiệt huyết đối với việc học tập phát triển nghề nghiệp*”, “*Chú trọng đến những ý tưởng mới mẻ nhất trong dạy học*”, “*Thể hiện sự sẵn sàng chia sẻ kết quả học tập phát triển nghề nghiệp của bản thân với giáo viên*”. Điểm trung bình của các nhận định chủ yếu trên 4 điểm.

Trong tương quan chung, đặc điểm “*Có những ý tưởng độc đáo riêng của bản thân về dạy và học*” chưa được nhiều giáo viên tán thành cao. Ở các trường phổ thông nước ta, theo sự phân cấp quản lý, hiệu phó chuyên môn là người thường chịu trách nhiệm chính trong quản lý chuyên môn. Theo đó, những ý tưởng hay những đổi mới sáng tạo thường bắt nguồn từ hiệu phó chuyên môn hoặc tổ trưởng chuyên môn cũng như các giáo viên tâm huyết. Điều này khá khác biệt so với nhiều nghiên cứu ở các nước khác, theo đó, các sáng kiến kinh nghiệm về chuyên môn ở trong nhà trường được xuất hiện do có sự khuyến khích từ vai trò lãnh đạo chuyên môn của người hiệu trưởng, ở đó, người hiệu trưởng đóng vai trò khuyến khích và giao quyền để giáo viên sáng tạo và chấp nhận “*đám mạo hiểm*” để thực hiện các ý tưởng mới trong chuyên môn (Blase và Blase, 2000).

Bảng 5: Đánh giá về làm mẫu học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên

Nội dung	M	SD
1. Thể hiện nhiệt huyết đối với việc học tập phát triển nghề nghiệp	4,32	0,82
2. Thể hiện sự sẵn sàng chia sẻ kết quả học tập phát triển nghề nghiệp của bản thân với giáo viên	4,21	0,89
3. Thể hiện sự vượt trội trong thực hiện học tập phát triển nghề nghiệp của bản thân	4,00	0,97
4. Chú trọng đến những ý tưởng mới mẻ nhất trong dạy học	4,24	0,89
5. Có những ý tưởng độc đáo riêng của bản thân về dạy và học	3,95	0,95
Trung	4,10	0,77

Ghi chú: $1 \leq M \leq 5$.

3.5. Sự khác biệt về lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng trường tiểu học và hiệu trưởng trường trung học cơ sở

Tiểu học và trung học cơ sở là hai bậc học có tính chất, đặc điểm, quy mô khác nhau trong hệ thống giáo dục phổ thông. Nếu mục tiêu của giáo dục tiểu học là “*nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, năng lực của học sinh; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục*

học trung học cơ sở” (Quốc hội, 2019) thì mục tiêu của giáo dục trung học cơ sở là “nhằm củng cố và phát triển kết quả của giáo dục tiểu học; bảo đảm cho học sinh có học vấn phổ thông nền tảng, hiểu biết cần thiết tối thiểu về kỹ thuật và hướng nghiệp để tiếp tục học trung học phổ thông hoặc chương trình giáo dục nghề nghiệp” (Quốc hội, 2019). Quy mô của trường tiểu học cũng thường nhỏ hơn so với trường trung học cơ sở. Với những đặc trưng khác nhau như vậy, liệu cách lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng ở hai bậc học này có khác nhau không? Nghiên cứu đã tìm hiểu vấn đề này và kết quả được trình bày ở bảng 6.

Bảng 6: Kiểm định t-test về sự khác biệt các hoạt động lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng trường tiểu học và trường trung học cơ sở (THCS)

Lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng	Tiểu học		THCS		t(515)
	M	SD	M	SD	
1. Xây dựng tâm nhìn	4,19	0,67	4,04	0,63	2,67**
2. Hỗ trợ giáo viên	4,18	0,63	4,03	0,65	2,53*
3. Quản lý chương trình	4,21	0,65	3,97	0,71	3,96***
4. Làm mẫu	4,25	0,74	3,97	0,77	4,22***
Chung	4,21	0,61	4,00	0,62	3,76***

Ghi chú: *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$.

Kiểm định t-test ở bảng 6 cho thấy, có sự khác biệt trong lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng ở hai bậc học, cụ thể hiệu trưởng bậc tiểu học tích cực trong lãnh đạo chuyên môn hơn so với hiệu trưởng trung học cơ sở. Điểm trung bình của các khía cạnh lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng trường tiểu học đều được đánh giá từ 4,18 trở lên; trong khi đó, những khía cạnh của hiệu trưởng trường trung học cơ sở được đánh giá tiệm cận gần 4 hoặc nhỉnh hơn 4 một chút. Phỏng vấn hiệu trưởng và giáo viên các trường cho thấy, tâm thế đổi mới của trường tiểu học sẵn sàng hơn so với trường phổ thông. Điều này có thể xuất phát từ việc các trường tiểu học đã quen với việc thực hiện đổi mới giáo dục khá nhiều trong những năm vừa qua, chẳng hạn như mô hình dạy học VNEN (Trường học mới) dù được triển khai ở bậc tiểu học và trung học cơ sở nhưng ở tiểu học vẫn triển khai mạnh mẽ hơn. Những đổi mới này có thể đã giúp cho các hiệu trưởng trở nên năng động, xông xáo trong lãnh đạo chuyên môn. Ngoài ra, độ tuổi của hiệu trưởng trường tiểu học trong phạm vi khảo sát thấp hơn so với độ tuổi hiệu trưởng trường trung học cơ sở. Nghiên cứu của

Spisaka và cộng sự chỉ ra rằng, những người lãnh đạo trẻ thường đổi mới hơn so với các lãnh đạo lớn tuổi (Spisaka, Grabo, Arvey, Vugt, 2014). Tuy nhiên, để làm rõ sự khác biệt này, các nghiên cứu tiếp theo cần đi sâu khai thác các yếu tố chi phối đến lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng.

4. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm chỉ ra thực trạng quản lý chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông để thúc đẩy giáo viên học tập phát triển nghề nghiệp trước yêu cầu của công cuộc đổi mới giáo dục hiện nay.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhìn chung, công tác lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông nhằm thúc đẩy học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên được thực hiện khá tốt. Hiệu trưởng đã chú trọng xây dựng tâm nhin học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên, hỗ trợ giáo viên, quản lý chương trình học tập và làm mẫu cho giáo viên. Tuy nhiên, công tác này vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định như: Hiệu trưởng chưa thật sự đặt ra các yêu cầu cao đối với giáo viên; hỗ trợ các nguồn lực (đặc biệt là tài chính) cho giáo viên còn hạn chế; quản lý hình thức học tập phát triển nghề nghiệp cho giáo viên còn chưa tốt; chưa có nhiều ý tưởng độc đáo, đột phá cho đổi mới. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng cho thấy, công tác lãnh đạo chuyên môn của các hiệu trưởng tiểu học được thực hiện tốt hơn so với các hiệu trưởng trung học cơ sở.

Tuy còn nhiều điểm hạn chế nhưng bài viết này đã cho thấy bức tranh khá khá quan về thực trạng lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng các trường phổ thông ở cả ba miền Bắc, Trung, Nam qua đánh giá của giáo viên. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu này, có thể nhận thấy để giúp giáo viên đáp ứng yêu cầu của đổi mới giáo dục, thì công tác quản lý chuyên môn của hiệu trưởng cần cải thiện những mặt còn hạn chế đã nêu. Kết quả cũng chỉ ra những yêu cầu đối với hiệu trưởng về lãnh đạo chuyên môn trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt là hiệu trưởng các trường trung học cơ sở.

Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi mới chỉ xác định được các hoạt động của hiệu trưởng nhằm thúc đẩy giáo viên học tập chuyên môn qua đánh giá của chính giáo viên nhưng chưa làm rõ được mức độ ảnh hưởng cụ thể của từng khía cạnh đó cũng như các yếu tố tác động đến vai trò lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng. Các nghiên cứu, công bố tiếp theo cần làm rõ hơn vấn đề này, làm cơ sở xác thực đề xuất các kiến nghị để thúc đẩy việc phát huy hơn nữa vai trò lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Phạm Thị Kim Anh (2016). *Thực trạng và giải pháp phát triển năng lực đội ngũ giáo viên phổ thông bậc trung học trước yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc tế: Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông. NXB Đại học Sư phạm. Tr. 427 - 434. Hà Nội
2. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013). *Nghị quyết Số 29-NQ/TW 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*.
3. Đậu Thị Mỹ Long, Đinh Thị Hồng Vân (2019). *Thực trạng phát triển nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học ở thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai*. Tạp chí Giáo dục. Số đặc biệt. Kỳ 3 tháng 5. Tr. 43 - 48.
4. Quốc hội (2014). *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28 tháng 11 năm 2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
5. Quốc hội (2019). *Luật Giáo dục*.
6. Thủ tướng Chính phủ (2015). *Quyết định phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông số: 404/QĐ-TTg*.
7. 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.

Tài liệu tiếng Anh

8. Blase J. and Blase J. (2000). *Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools*. Journal of Educational Administration. 38 (2). P. 130 - 141.
9. Cronbach L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika. Vol. 16. P. 297 - 334. DOI: 10.1007/BF02310555.
10. Fullan M. (2009). *Large-scale reform comes of age*. Journal of Educational Change. Vol. 10 (2 - 3). P. 101 - 103.
11. Hallinger P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. Cambridge Journal of Education. Vol. 33 (3). P. 329 - 352.
12. Hallinger P. & Murphy J. (1986). *The social context of effective schools*. American Journal of Education. Vol. 94 (3). P. 328 - 355.
13. Hair J., Black W., Babin B., and Anderson R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall. Inc. Upper Saddle River. NJ. USA.

14. Leithwood K. & Montgomery D. (1982). *The role of the elementary principal in program improvement*. Review of Educational Research. Vol. 52 (3). P. 309 - 339.
15. Little J.W. (2012). *Professional community and professional development in the learning-centred school*. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.). *Teacher learning that matters: International perspectives*. P. 22 - 46. London. Routledge.
16. Liu S., Hallinger P. & Feng D. (2016). *Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter?*. Journal of Educational Administration. Vol. 54 (6). P. 661 - 682.
17. Mortimore P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 4. P. 290 - 310.
18. Robinson V.M.J., Lloyd C. & Rowe K.J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type*. Educational Administration Quarterly. Vol. 44 (5). P. 635 - 674.
19. Spisaka B.R., Grabo A.E., Arvey R.D., Van Vugt M. (2014). *The age of exploration and exploitation: Younger-looking leaders endorsed for change and older-looking leaders endorsed for stability*. The Leadership Quarterly. Vol. 25 (5). P. 805 - 816. DOI: 10.1016/j.leaqua.2014.06.001.
20. Stake R. (2005). *Qualitative case studies*. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Qualitative research* (3rd ed.). P. 433 - 466. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
21. Vanblaeere B. & Devos G. (2016). *Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis*. Teaching and Teacher Education. Vol. 57. P. 26 - 38.
22. Yin R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.