

MỘT SỐ CÁCH TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CHO GIÁO VIÊN

Nguyễn Việt Phương¹⁺,
Tăng Thị Thuý²

¹Trường Đại học Vinh; ²Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
+Tác giả liên hệ • Email: phuongnv.vinhuni@gmail.com

Article History

Received: 20/3/2021

Accepted: 15/4/2021

Published: 20/5/2021

Keywords

Approach, teacher's professional development, teacher quality

ABSTRACT

Teacher professional development has drawn the attention of many scholars in the field and had close connection to many schools' efforts in improving teaching and learning quality. This article aims at exploring approaches that can be adapted for developing teachers' knowledge and skills. To achieve this goal, the authors review and analyze previous literature and findings related to teachers' professional development around the world. The results demonstrate some approaches towards teacher professional development and teacher professional development models. These findings highlight some recommendations for enhancing teachers' quality in the Vietnamese education system.

1. Mở đầu

Hoạt động phát triển nghề nghiệp (PTNN) của giáo viên (GV) đã gắn chặt với nhiều nỗ lực cải tiến trường học cũng như chất lượng giáo dục của các quốc gia trên khắp thế giới. Trong những năm qua đã có sự tăng mạnh về nhu cầu ngày càng cấp thiết để trang bị nhận thức về cơ hội PTNN của GV, cùng với những chương trình PTNN chất lượng và hiệu quả. Guskey (2000) lập luận: “*Chưa bao giờ trong lịch sử giáo dục người ta lại coi trọng sự PTNN của các nhà giáo dục*”. Thật vậy, nếu chúng ta muốn trường học cung cấp cơ hội học tập hiệu quả hơn cho học sinh, chúng ta phải cung cấp cơ hội học tập mạnh mẽ hơn cho GV - những cơ hội dựa trên quan niệm học để dạy như một nỗ lực suốt đời và được thiết kế xoay quanh quá trình học tập liên tục của GV. Thông qua quan điểm mở rộng này về việc học tập của GV và thực hành nghề nghiệp, cải cách giáo dục trong tất cả các cấp học và trên tất cả các lớp nhân mạnh nhu cầu của các nhà giáo dục tham gia vào các chương trình PTNN để nâng cao kiến thức, cải thiện thực hành và cuối cùng là thúc đẩy quá trình học tập và thành tích của học sinh. Trong bối cảnh Việt Nam hiện nay, việc phát triển năng lực đội ngũ nhà giáo để đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT có ý nghĩa then chốt, quyết định thành công của sự nghiệp đổi mới.

Bài báo này giới thiệu tổng quan một số mô hình PTNN của GV bởi việc học hỏi những mô hình, kinh nghiệm PTNN của GV từ những nghiên cứu đi trước để áp dụng hiệu quả là rất cần thiết trong thời điểm hiện tại.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Khái niệm phát triển nghề nghiệp của giáo viên

PTNN của GV được coi là nhân tố quyết định về mặt chính sách nhằm nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường (Ingvarson et al., 2005). Do đó, đang có sự gia tăng về số lượng nghiên cứu liên quan tới lĩnh vực PTNN, trong đó có những nghiên cứu về đặc điểm của hoạt động PTNN có hiệu quả.

Cho tới nay, khái niệm về PTNN của GV được định nghĩa khá đa dạng và chưa có được sự thống nhất giữa các nhà nghiên cứu. Hoạt động PTNN được định nghĩa là sự trưởng thành về mặt chuyên môn nghề nghiệp của một GV thông qua việc gia tăng, tích lũy về mặt kinh nghiệm, kiến thức cũng như xem xét quá trình dạy học của họ một cách có hệ thống (Ninlawan, 2015). Trong khi đó, các nhà nghiên cứu khác định nghĩa PTNN là quá trình học tập liên tục, bắt đầu từ hoạt động đào tạo GV ban đầu cho tới thời điểm GV nghỉ hưu; trong đó, GV thu nhận và phát triển kiến thức, kỹ năng và các giá trị của bản thân (Bell, 1991). Theo đó, PTNN được coi là một quá trình dài lâu vốn được mở rộng từ hoạt động đào tạo sư phạm của các trường đại học cao đẳng tới hoạt động bồi dưỡng cho những GV công tác tại các cơ sở giáo dục (Cohen & Ball, 1999). Những kiến thức được gia tăng và tích lũy trong hoạt động PTNN đều dựa trên 7 lĩnh vực kiến thức căn bản của GV (Clark & Walsh, 2007), bao gồm: (1) Kiến thức trong lĩnh vực giảng dạy; (2) Kiến thức giáo dục; (3) Kiến thức về chương trình; (4) Kiến thức về nội dung và quản lý lớp học; (5) Kiến thức về học sinh và nhân cách của học sinh; (6) Kiến thức về chuẩn đầu ra, mục tiêu, giá trị; (7) Kiến thức về bối cảnh. Theo Phạm Tố Loan và Nguyễn Hoàng Quế (2016), phát triển năng lực nghề nghiệp là một trong hai thuật ngữ trong đào tạo GV, bao gồm thuật ngữ “đào tạo” và “phát triển”. Thuật ngữ “phát triển” tập trung nâng cao năng lực của GV, góp phần nâng cao chất lượng của người học. Sự phát triển về năng lực thông qua việc tham gia

các hoạt động PTNN cũng được các học giả khác chỉ ra trong nghiên cứu của mình (Richter et al., 2019). Các tác giả định nghĩa rằng năng lực chính là sự kết hợp phức tạp giữa động lực, kỹ năng cá nhân, học tập tích cực, điều kiện của tổ chức, văn hóa và cơ cấu hạ tầng.

Như vậy, tựu chung lại, PTNN là tất cả những hoạt động học tập được thiết kế cho GV bên cạnh chương trình đào tạo sư phạm. Thông qua việc tham gia PTNN, GV có cơ hội nhìn lại, làm mới bản thân và gia tăng động lực, sự cam kết của mình đối với việc tiếp nhận và phát triển kiến thức, kỹ năng, trí tuệ cảm xúc cần thiết cho hoạt động dạy học.

2.2. Một số cách tiếp cận phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Các nhà nghiên cứu cho thấy, những quan điểm khá đa dạng về cách tiếp cận với hoạt động PTNN. Tác giả Sparks và Horsley loại trừ những mô hình cấp quận hoặc bang (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). Huberman và Guskey chỉ ra hai luồng ý kiến tranh luận giữa mô hình ‘thiếu hụt’ (deficit) và ‘phát triển’ (growth) với những mô hình PTNN “mang tính cá nhân” (individual) và “thuộc về cơ sở giáo dục” (institutional) (Huberman & Guskey, 1995). Cochran-Smith và Lytle tập trung vào 3 khái niệm khác nhau của hoạt động học tập ở GV, bao gồm: kiến thức cho tác nghiệp (knowledge for practice), kiến thức trong hoạt động tác nghiệp (knowledge in practice) và kiến thức của hoạt động tác nghiệp (knowledge of practice) (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Ngoài ra, 3 hướng tiếp cận khác đối với PTNN được tác giả Bell khai thác, dựa trên giả thuyết về mối quan hệ giữa sự cần thiết, lựa chọn và sự cung cấp: (1) Tiếp cận cá nhân; (2) Tiếp cận theo nhóm; (3) Tiếp cận phát triển nhà trường đối với PTNN (Bell, 1991). *Bảng 1* trình bày chi tiết về các mô hình do Bell đề xuất, cụ thể như sau:

Bảng 1. Mô hình tập sự

Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
Hướng tiếp cận cá nhân <i>Mô hình tập sự (Apprentice model)</i>	Tính trực tiếp, ngay lập tức	Không có sự phân tích nhu cầu một cách nhất quán, mạch lạc	Mỗi cá nhân có thể lập kế hoạch phát triển cá nhân một cách độc lập
	Tính phù hợp	Có thể mang tính chất tình thế	Điều gì tốt cho bản thân GV cũng sẽ tốt cho nhà trường
	Giá thành thấp	Có thể không đáp ứng được yêu cầu	
	Sẵn có trong nhà trường	Có thể không có tiến triển	
	Tập trung vào yêu cầu của cá nhân	Chỉ tập trung vào những yêu cầu của cá nhân	
	GV có thể đưa ra sự lựa chọn		

Đối với những hướng tiếp cận mang tính cá nhân, Bell cho rằng các GV tác nghiệp như một thực thể bị tách biệt. Họ nhận diện, ưu tiên và tìm ra cách thức đáp ứng nhu cầu PTNN của bản thân. Trong hướng tiếp cận này, Bell chia thành 2 mô hình chính: mô hình tập sự và mô hình dựa trên khóa học. Trong mô hình tập sự, GV học hỏi về vai trò nghề nghiệp thông qua việc học tập cùng đồng nghiệp và những GV khác. Ngược lại, mô hình dựa trên khóa học được chấp thuận phổ biến và rộng rãi dựa trên giả định rằng sự thay đổi trong nhà trường có thể được diễn ra thông qua việc thay đổi các cá nhân được lựa chọn trong nhà trường. Những cá nhân này sẽ thành công trong việc tạo ra sự thay đổi trong những người khác ở mức độ có thể dẫn tới sự đổi thay chung trong toàn trường (Bell, 1991).

Bảng 2. Mô hình dựa trên khóa học

Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
Hướng tiếp cận cá nhân <i>Mô hình dựa trên khóa học (Course-based model)</i>	Bồi đắp kiến thức	Có thể sa vào lý thuyết	Một GV có thể ảnh hưởng tới toàn thể nhà trường hoặc 1 nhóm đồng nghiệp
	Có thể cải thiện kỹ năng	Các lựa chọn do bên cung cấp quyết định	GV có thể liên hệ lý thuyết với thực tiễn
	GV có thể đưa ra sự lựa chọn dựa trên những gì họ được cung cấp	Có thể không phản ánh được nhu cầu của nhà trường	Khá nhiều yêu cầu khác nhau được đáp ứng thông qua những khóa học giống nhau
	Mang lại cơ hội suy tưởng sau những hoạt động tác nghiệp chuyên môn nghề nghiệp	Có thể không có tính ứng dụng thực tiễn trong lớp học	

	Có thể toàn thời gian	Bỏ qua kinh nghiệm của GV	
	Có thể dẫn tới những chứng chỉ khác	Chi phí có thể khá cao	
	Có thể cải thiện triển vọng thăng cấp	Có thể cần sự đầu tư, tập trung lâu dài	

Mô hình dựa trên khóa học được cho rằng, không có liên hệ với thực tiễn, rời rạc và không định hướng rõ ràng (Jimoyiannis et al., 2011). Tuy được cho là hướng tiếp cận phổ biến và thường được sử dụng rộng rãi trong hoạt động PTNN của GV, các nhà nghiên cứu vẫn cho rằng mô hình này tập trung quá nhiều vào những trải nghiệm và kinh nghiệm bên ngoài nhà trường mà bỏ qua việc coi GV là chuyên gia trong lĩnh vực của mình, đồng thời không đáp ứng được nhu cầu của GV cũng như nhà trường, thiếu cơ chế phản hồi và tính tiếp nối của các khóa học (Jimoyiannis et al., 2011).

Bảng 3. Mô hình tiếp cận theo nhóm

Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
Hướng tiếp cận theo nhóm (Group approaches)	Dựa trên nhu cầu của nhà trường	Yêu cầu khả năng nhận biết nhu cầu một cách rõ ràng	Tất cả cơ sở giáo dục có thể tự nhận diện được nhu cầu của mình
	Nhà trường có thể tự đưa ra chương trình	Một số nhà trường có thể không có đủ nguồn lực và kinh nghiệm chuyên môn	Nhà trường có đủ nguồn lực nhằm đáp ứng các yêu cầu của mình
	Cho phép nhà trường sử dụng những chuyên gia bên ngoài	Có thể dẫn tới chủ nghĩa địa phương hẹp hòi	PTNN sẽ kết nối tới các chính sách của nhà trường
	Có thể đối diện với nhiều cấp độ PTNN khác nhau	Có thể dẫn tới việc tập trung vào hướng tiếp cận trên xuống/dành cho học sinh yếu kém, dẫn tới sự thiếu nhất quán, đồng bộ	

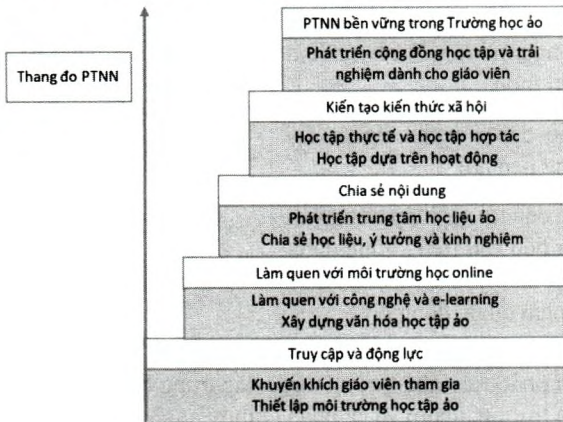
Những hướng tiếp cận theo nhóm thường rơi vào 1 hoặc 2 hướng: PTNN lấy nhà trường làm trung tâm hoặc PTNN tập trung vào nhà trường. Cuối cùng, hướng tiếp cận phát triển nhà trường được đặc trưng bởi việc GV đưa ra sự lựa chọn về nhu cầu, ưu tiên của bản thân ở cấp độ nhà trường, nhóm và cá nhân (Jimoyiannis et al., 2011).

Bảng 4. Mô hình tiếp cận phát triển nhà trường

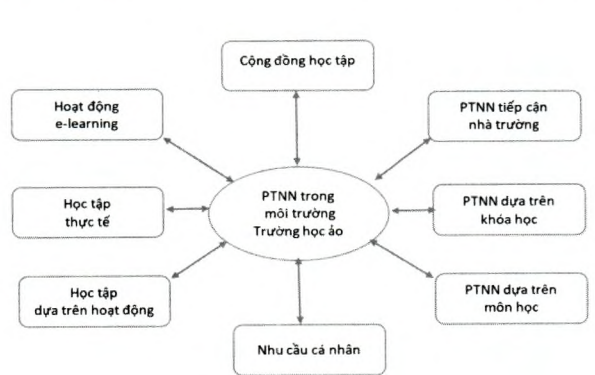
Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
Hướng tiếp cận phát triển nhà trường (School development approaches)	Là một phần của hướng tiếp cận tổng thể tới sự phát triển của nhà trường	Nguồn lực không đủ	Có kế hoạch trung hạn và dài hạn
	Cho phép nhà trường lựa chọn phương pháp phát triển phù hợp	Có thể được thông qua bởi cơ quan quản lý nghề nghiệp (QLNN) về giáo dục tại địa phương hoặc Bộ GD-ĐT	Một khi được ban hành, chính sách có thể được thực thi trong các lớp học
	Một số nguồn lực được dùng riêng cho hoạt động này	Phụ thuộc vào sự chấp thuận của cơ quan QLNN và bị ảnh hưởng bởi Bộ GD-ĐT	Sẵn có về nguồn lực
	Có sự hỗ trợ từ nguồn lực bên ngoài	Có thể dẫn tới việc tập trung vào nhu cầu của nhà trường thay vì nhu cầu của từng cá nhân mỗi GV	Tất cả chính sách của nhà trường thấm nhuần những hướng tiếp cận hiệu quả nhất nhằm quản lý và cải thiện nhà trường
	Phụ thuộc vào thỏa thuận với cơ quan QLNN	Có thể nhìn nhận như một thách thức đối với ý thức tự giác về nghề nghiệp của GV	

	Những ưu tiên cần được nhận diện rõ ràng	Có thể dẫn tới hoạt động đánh giá	
	Có thể dẫn tới hoạt động đánh giá		

Bên cạnh những mô hình trên, hệ thống giáo dục toàn cầu đang có sự chuyển mình mạnh mẽ trước những tác động của công nghệ thông tin và truyền thông. Một mô hình PTNN mới ra đời nhằm đáp ứng những yêu cầu cấp thiết của thực tiễn giáo dục - trường học ảo (Virtual College). Khái niệm trường học ảo (Virtual College - hình 1) được sử dụng một cách rộng rãi trong giáo dục và thường được liên hệ tới những khái niệm khác như học từ xa (distance learning), học tập mở (open learning), học tập phân tán (distributed learning), học tập trực tuyến (e-learning) (Jimoyiannis et al., 2011). Trường học ảo có lợi thế linh hoạt hơn trường học truyền thống do đáp ứng được nhu cầu đa dạng về học tập, giáo dục, đào tạo của người dùng (Stansfield et al., 2009). Đối với PTNN của GV, hướng tiếp cận trường học ảo có thể đáp ứng yêu cầu của một nhóm có số lượng lớn các thành viên cùng tham gia vào các hoạt động, bất chấp khoảng cách và trở ngại về vị trí địa lý (độc lập về vị trí) và thời gian (độc lập về thời gian). Theo đó, Jimoyannis cùng nhóm nghiên cứu (Jimoyiannis et al., 2011) đã chỉ ra rằng hướng tiếp cận Virtual College có thể kết hợp đa dạng phương pháp đào tạo và phát triển GV, bao gồm: Đào tạo ban đầu và đào tạo tại chức; Học tập cá nhân (dựa trên khóa học hoặc môn học) theo từng học phần hoặc chủ đề cụ thể; Học tập nhóm; Hướng tiếp cận phát triển; Học tập thực tế (authentic learning); Thực hành dựa theo hoạt động; Thực hành trực tuyến; Cộng đồng học tập.



Hình 1. Xu hướng PTNN của GV thông qua trường học ảo (Jimoyiannis et al., 2011)



Hình 2. Mô hình đề xuất cho PTNN GV thông qua trường học ảo (Stansfield et al., 2009)

Trong nghiên cứu của những năm gần đây, có công trình của Koellner và Jacobs với hướng tiếp cận hoạt động PTNN theo 2 mô hình: chuyên sâu (specified) và thích ứng (adaptive) (Koellner & Jacobs, 2015). Theo đó, mô hình chuyên sâu tập trung vào việc giúp đỡ GV hình thành và phát triển các kỹ năng đặc thù hoặc giảng dạy các chương trình cụ thể. Trong khi đó mô hình thích ứng hướng tới việc gia tăng khả năng của GV trong việc nhận diện một cách linh hoạt những thử thách trong môi trường làm việc của họ (Koellner & Jacobs, 2015). Hai tác giả này cho rằng mô hình chuyên sâu thường được ưa chuộng hơn trong các hoạt động PTNN bởi mô hình này có thể đo lường được về mặt định lượng - vốn là một đặc trưng được yêu cầu bởi rất nhiều bộ phận phụ trách tài chính của chương trình.

Mô hình của Drago-Severson là một ví dụ điển hình cho mô hình thích ứng. Drago-Severson đề xuất mô hình lãnh đạo "lấy người học làm trung tâm" (Drago-Severson, 2009) nhằm giúp đỡ các nhà lãnh đạo trường phổ thông phát triển được các kỹ năng cần thiết trong thế kỉ XXI thông qua hoạt động PTNN dài hạn, mang tính thích ứng và dựa trên thực tiễn công việc. Được xây dựng dựa trên các học thuyết phát triển và kiến tạo, mô hình hướng tới người học của Drago-Severson cho rằng GV PTNN thông qua 4 giai đoạn: (1) Instrumental stage: hoạt động PTNN của GV được thúc đẩy bởi hệ thống quy tắc, quy chuẩn bên ngoài và họ muốn tiến hành công việc theo đúng cách thức được giao; (2) Socializing stage: GV tập trung vào những nhu cầu giữa các cá nhân với nhau; họ tìm thấy ý nghĩa của công việc thông qua sự chấp nhận của đồng nghiệp và các nhà quản lí; (3) Self-authoring: GV nhìn nhận sự mâu thuẫn là một vấn đề rất dễ hiểu và xảy ra một cách tự nhiên trong công việc, điều đó làm gia tăng khả năng của họ trong việc đạt được những mục tiêu của tổ chức; (4) Self-transforming learning: GV có thể xử lí ở mức độ cao nhất những vấn đề chưa rõ ràng, họ cho thấy sự nâng cao hơn của bản thân trong việc hài hòa hệ tư tưởng, giá trị của người khác.

Việc phát triển đến giai đoạn 3 và giai đoạn 4 giúp mỗi một GV có năng lực thích ứng cao với sự biến đổi đa dạng của hệ thống giáo dục toàn cầu thế kỉ XXI.

3. Kết luận

Sự phát triển về KT-XH kéo theo sự chuyển biến rất nhanh trong hệ thống giáo dục nói chung cũng như hoạt động PTNN của GV nói riêng. Việc tham gia PTNN hỗ trợ rất lớn cho GV trong việc bắt nhịp kịp thời cùng sự thay đổi của môi trường, bối cảnh. Những nghiên cứu trên thế giới đã định hướng và đề xuất các cách tiếp cận phù hợp, có tính khoa học, có thể áp dụng cho mỗi quốc gia, địa phương, cơ sở giáo dục khác nhau tùy tình hình điều kiện của mỗi địa điểm. Các hướng tiếp cận PTNN bao gồm hướng tiếp cận cá nhân; tiếp cận theo nhóm; tiếp cận phát triển nhà trường; tiếp cận trường học ảo/trường học trực tuyến; tiếp cận chuyên sâu và tiếp cận thích ứng. Mỗi một cách tiếp cận đều có ưu điểm, nhược điểm riêng, các nhà quản lí giáo dục cần vận dụng một cách linh hoạt, phù hợp, nhằm góp phần nâng cao ý thức, tính tự giác của GV trong việc PTNN, qua đó cải tiến chất lượng dạy và học của cơ sở giáo dục nói riêng, hệ thống giáo dục nói chung.

Tài liệu tham khảo

- Bell, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers. *Managing the professional development of teachers*, Open University Press Philadelphia, 3-22.
- Buxton, C. A., Allexaht-Snyder, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J. & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 4.
- Clark, J. C. & Walsh, J. (2007). *Elements of a Model Effective Teacher*. Faculty of Education, Deakin University.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). *Beyond certainty: Taking an enquiry stance on practice*. Teachers caught in the action: Professional development that matters, Teachers College Press New York, NY.
- Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education*. Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Drago-Severson, E. (2009). *Leading adult learning: Supporting adult development in our schools*. Corwin Press, Teller Oak, CA.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huberman, M. & Guskey, T. R. (1995). *The diversities of professional development*. Professional development in education: New paradigms and practices, Teachers College Press, New York.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Jimoyiannis, A., Karagiorgi, Y., & Gravani, M. (2011). *Teacher professional development through Virtual Campuses: Conceptions of a Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environments*. Information Science Reference, USA.
- Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). Distinguish models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67.
- Ninlawan, G. (2015). *Factors which Affect Teachers Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st Century under the Bureau of Special Education*. Office of the Basic Education Commission, 7th World Conference on Educational Sciences, Athens, Greece.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: What is it and why does it matter*. Flip the system: Changing education from the bottom up, Routledge, London, UK.
- Phạm Tô Loan, Nguyễn Hoàng Quế (2016). Nghiên cứu về vấn đề nâng cao năng lực nghề nghiệp cho giảng viên tiếng Anh tại các trường đại học ở Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 10*, 126-129.
- Richter, D., Kleinknecht, M., & Groschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). *Models of staff development*. Handbook of research on teacher education.
- Stansfield, M., Connolly, T., Cartelli, A., Jimoyiannis, A., Magalhaes, H. & Mailliet, K. (2009). Developing a framework for best practice in sustainable virtual campuses. *International Journal of Networking and Virtual Organizations*, 6(5), 440-459.