

Mối liên hệ giữa kinh nghiệm và năng lực của giáo viên với thói quen tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn

Phan Thị Thanh Thảo*¹, Đinh Thị Thanh Huyền²

* Tác giả liên hệ

¹ Email: pttthao@thanhdowni.edu.vn

² Email: dtthuyen@thanhdowni.edu.vn

Trường Đại học Thành Đô
Km15, Quốc lộ 32, Kim Chung, Hoài Đức,
Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: Bài viết nhằm nâng cao hiểu biết về thói quen tham gia của giáo viên vào quá trình phát triển chuyên môn (Continuous Professional Development - CPD) thông qua việc điều tra vai trò của số năm kinh nghiệm giảng dạy và năng lực của họ. Bài viết được nghiên cứu dựa trên số lượng khảo sát trực tuyến của 464 giáo viên, bao gồm 120 giáo viên nữ và 344 giáo viên nam tại các trường phổ thông tại Việt Nam. Kết quả cho thấy, sự tham gia vào CPD của giáo viên có sự khác nhau giữa số năm công tác và năng lực tiếng Anh của giáo viên đó. Từ đó, các kết quả hỗ trợ cho việc khuyến khích giáo viên tham gia vào các hoạt động CPD cũng như cho công tác tổ chức các hoạt động phát triển chuyên môn cho hiệu quả.

TỪ KHÓA: Phát triển chuyên môn, kinh nghiệm, năng lực, giáo dục phổ thông.

→ Nhận bài 13/01/2022 → Nhận bài đã chỉnh sửa 23/02/2022 → Duyệt đăng 15/7/2022.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12210704>

1. Đặt vấn đề

Dưới sự tác động của cuộc cách mạng khoa học - công nghệ, chất lượng nguồn nhân lực đang trở thành yếu tố quyết định, đặc biệt là đối với việc tăng lợi thế cạnh tranh cũng như sự phát triển nhanh và bền vững của mỗi quốc gia. Do đó, để hướng đến một nền giáo dục chất lượng cao có thể đáp ứng được nhu cầu của thị trường, ngoài việc thay đổi chính sách giáo dục, điều chỉnh khung chương trình [1], nhà trường và chính quyền cũng nên tập trung vào các hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên.

Tại Việt Nam, các hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên được Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như các nhà nghiên cứu quan tâm và chú trọng nhiều hơn trong những năm gần đây. Bên cạnh đề án bồi dưỡng giáo viên do Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trì, một số doanh nghiệp, tổ chức nước ngoài cũng góp phần không nhỏ vào các hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên tại Việt Nam [2]. Tuy nhiên, dù được đánh giá là đã góp phần quan trọng để nâng cao chất lượng của giáo viên và nâng cao chất lượng học tập của học sinh [3],[4], nhưng những hoạt động phát triển chuyên môn liên tục của giáo viên được nhận xét là chưa thực sự có hiệu quả về cách thức tổ chức và còn bị chi phối bởi nhiều yếu tố bao gồm cả chủ quan và khách quan [4]. Các yếu tố này được Özer và Niyazi liệt kê gồm kinh nghiệm giảng dạy (teaching experience), văn hóa học đường (school culture), quản lý nhà trường (school administration), sự hài lòng trong công việc (job satisfaction) và nhiều yếu tố khác [5]. Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung về mối liên hệ giữa kinh nghiệm và năng lực của giáo viên đối với sự tham gia phát triển

chuyên môn của họ thông qua câu hỏi nghiên cứu sau: 1/ Kinh nghiệm giảng dạy có mối liên hệ như thế nào với thói quen phát triển chuyên môn của giáo viên tại các trường phổ thông ở Việt Nam? 2/ Năng lực của giáo viên có mối liên hệ như thế nào với thói quen phát triển chuyên môn của giáo viên tại các trường phổ thông ở Việt Nam?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phát triển chuyên môn

Tác giả Day đã định nghĩa, phát triển chuyên môn giáo viên là các hoạt động được thiết kế để giáo viên tham gia học hỏi, nhìn nhận đổi mới và mở rộng những kiến thức và kỹ năng mới, từ đó đóng góp vào chất lượng giảng dạy trong lớp học [3]. Việc xây dựng các chương trình phát triển giáo viên là chiến lược quan trọng để nâng cao thành tích học tập của học sinh. DeVries và các cộng sự đã phân loại các hoạt động này thành ba nhóm chính, đó là: cập nhật kiến thức và kỹ năng (updating knowledge and skills), phản ánh (reflection) và cộng tác với đồng nghiệp (collaboration with colleagues) [4]. Tùy theo hoàn cảnh, giáo viên có thể tham gia các hoạt động trên theo hướng trực tiếp (face - to - face) hoặc trực tuyến (online). Fauth và cộng sự cho rằng, hoạt động phát triển chuyên môn là một quá trình học tập liên tục, giúp giáo viên liên tục được thúc đẩy để suy ngẫm về thực hành nghề nghiệp của họ và kiên trì chuyên nghiệp hóa bản thân để nâng cao năng lực [6]. Theo đó, phát triển chuyên môn không những là yếu tố thiết yếu trong sự phát triển nghề nghiệp của cá nhân [3] mà còn là một yêu cầu để đảm bảo nâng cao chất lượng

giáo dục. Trong nghiên cứu này, phát triển chuyên môn của giáo viên được hiểu là các hoạt động cập nhật kiến thức và kỹ năng của giáo viên thông qua các khóa học trực tuyến hoặc trực tiếp mà giáo viên đã tham gia.

2.2. Mối liên hệ giữa kinh nghiệm và năng lực của giáo viên với hoạt động phát triển chuyên môn

Theo Eross, sự nghiệp của giáo viên có thể được chia thành giai đoạn tiền nhiệm chức (pre-service) - chuẩn bị tham gia các khóa học trước khi nhiệm chức và giai đoạn tại chức (in-service) - từ nhiệm chức đến từ chức hoặc nghỉ hưu [2]. Theo ông, giai đoạn thứ hai được chia thành các giai đoạn nhỏ dựa theo số lượng thời gian giáo viên hoạt động trong sự nghiệp của mình. Trong nghiên cứu này, kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên được tính theo số năm giáo viên hoạt động trong giai đoạn tại chức của mình. Các giáo viên thể hiện các đặc điểm khác nhau trong các giai đoạn này và số năm kinh nghiệm giảng dạy liên quan đến thói quen tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn. Grangeat và Grey cho biết, sự tham gia của giáo viên vào hoạt động phát triển chuyên môn tỉ lệ nghịch với thâm niên công tác [7]. Cụ thể, khi so sánh tỉ lệ tham gia các hoạt động phản ánh và hợp tác giữa các đối tượng giáo viên, Lee & cộng sự chỉ ra rằng, mức độ tham gia của các giáo viên mới vào nghề cao hơn các giáo viên có kinh nghiệm lâu năm [8]. Hơn nữa, việc tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn còn được thúc đẩy bởi nhiều nhu cầu khác nhau của giáo viên và các hoạt động phát triển chuyên môn cũng khác nhau giữa giáo viên mới và giáo viên có kinh nghiệm. Để vượt qua những thách thức, giáo viên mới tập trung hơn vào lớp học của họ và tham gia nhiều hơn vào các hoạt động phản ánh trong khi các giáo viên có kinh nghiệm được hưởng lợi nhiều hơn từ các cuộc họp chính thức [1], [7]. Özer và Niyazi cũng cho thấy sự khác biệt trong quan điểm, thái độ của giáo viên về sự phát triển chuyên môn giữa người mới vào nghề và người đã công tác lâu năm. Kết quả cho thấy, so với các nhóm còn lại, giáo viên trên 21 năm kinh nghiệm trong nghề có thái độ tiêu cực hơn về việc phát triển chuyên môn [5]. Nghiên cứu của Lee và các cộng sự năm 2016 chỉ ra rằng, những ảnh hưởng của quá trình phát triển chuyên môn tới năng lực đã thay đổi giữa các nhóm tuổi [8]. Do đó, việc tham gia phát triển chuyên môn có thể bị ảnh hưởng bởi số năm làm việc và có thể khác nhau tùy theo mức độ kinh nghiệm của giáo viên.

Bên cạnh đó, sự tham gia phát triển chuyên môn của giáo viên cũng được liên kết với năng lực của giáo viên. Nhiều nghiên cứu về năng lực của giáo viên tập trung vào vai trò giảng dạy của giáo viên trong lớp học hơn là năng lực của giáo viên. Trong nghiên cứu này, năng

lực được hiểu theo định nghĩa của Gupta là kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị, động lực và niềm tin mà mọi người cần để thành công trong công việc [9]. Trong nghiên cứu của mình, Pool và các cộng sự chỉ ra rằng, mặc dù một số giáo viên coi việc tham gia phát triển chuyên môn là một yêu cầu bắt buộc nhưng hầu hết giáo viên đều có động lực tham gia bởi mong muốn nâng cao năng lực của chính họ [10]. Theo Watson, các hoạt động cập nhật có thể nâng cao năng lực của giáo viên [11]. Ví dụ, khi giáo viên sử dụng kiến thức và kỹ năng học được trong quá trình tham gia phát triển chuyên môn (như Công nghệ truyền thông mới), chất lượng giảng dạy của họ sẽ được cải thiện và do đó hiệu quả của chúng cũng được tăng cường. Rouf và Mohamed cũng nhận định rằng, nếu không tham gia phát triển chuyên môn, giáo viên không nâng cao được kiến thức và kỹ năng của mình. Họ trở nên lỗi thời về kiến thức và tạo ra thiệt hại đáng kể cho người học [12].

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng dữ liệu khảo sát trực tuyến để đánh giá mối liên hệ giữa kinh nghiệm và năng lực của giáo viên phổ thông tại Việt Nam và sự tham gia của giáo viên trong các hoạt động phát triển chuyên môn.

2.3.1. Thu thập dữ liệu

Bộ dữ liệu được thu thập trực tuyến thông qua một email mô tả mục tiêu và quy trình nghiên cứu cùng với đường link chứa một bảng câu hỏi điện tử được gửi tới 48 trường phổ thông tại Việt Nam từ ngày 24 tháng 12 năm 2019 đến ngày 24 tháng 3 năm 2020 trong năm học 2019-2020. Bảng câu hỏi được hoàn thành bởi 464 giáo viên, bao gồm 120 giáo viên nữ và giáo viên 344 nam. Bên cạnh đó, các giáo viên được khảo sát có trình độ từ cử nhân tới tiến sĩ với lượng kinh nghiệm được trải dài từ ít hơn 3 năm đến trên 10 năm tại chính cơ sở giáo dục khi được khảo sát. Mặc dù bộ dữ liệu thu về bao gồm cả giáo viên Việt Nam và giáo viên nước ngoài tại các trường công lập và ngoài công lập, bài nghiên cứu chỉ tập trung làm rõ sự khác biệt trong sự tham gia phát triển chuyên môn dựa trên yếu tố kinh nghiệm và năng lực của giáo viên mà không nhấn mạnh vào sự khác biệt về quốc tịch hay loại hình cơ sở nơi giáo viên giảng dạy. Toàn bộ dữ liệu có thể được truy cập tại kho dữ liệu Mendeley [13].

2.3.2. Phân tích dữ liệu

Nghiên cứu này sử dụng phần mềm SPSS 2.0 để xử lý và phân tích dữ liệu. Cụ thể hơn, dữ liệu thu thập từ khảo sát được phân tích bằng phương pháp phân tích phương sai (ANOVA).

2.4. Kết quả nghiên cứu

2.4.1. Kinh nghiệm của giáo viên và việc phát triển chuyên môn

Trong nghiên cứu này, kinh nghiệm của giáo viên được tính theo số năm giáo viên đó giảng dạy tại trường khi được được điều tra. Kết quả phân tích sơ bộ cho thấy có sự khác biệt về thói quen phát triển chuyên môn của giáo viên giữa các mức độ thâm niên giảng dạy. Sự khác biệt này thể hiện ở số giờ giáo viên tham gia các hình thức phát triển chuyên môn ở tại cả phương diện trực tuyến và trực tiếp (xem Bảng 1).

Kết quả thu được cho thấy sự khác biệt giữa giáo viên có kinh nghiệm (giảng dạy trên 10 năm) với nhóm giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy từ 5-10 năm là khoảng 13 giờ, đặc biệt có sự khác biệt rõ nét nhất giữa nhóm giáo viên này (kinh nghiệm trên 10 năm) với nhóm giáo viên mới (giảng dạy ít hơn 3 năm) với mức chênh lệch

là khoảng 16 giờ. Bên cạnh đó, chúng ta thấy không có sự khác biệt nào về mức độ tham gia phát triển chuyên môn của nhóm giáo viên mới bắt đầu giảng dạy và đã giảng dạy dưới 5 năm.

Bên cạnh việc khảo sát tổng số giờ tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn nói chung, nghiên cứu này còn đi sâu phân tích mức độ tham gia của giáo viên ở từng loại hoạt động được nhóm lại ở hai hình thức chính là trực tuyến và trực tiếp (xem Bảng 2).

- Khác biệt trung bình mẫu có ý nghĩa ở khoảng tin cậy 95%.

Theo kết quả ở Bảng 2, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ tham gia phát triển chuyên môn giữa nhóm giáo viên có kinh nghiệm trên 10 và các nhóm khác. Đồng thời, không có sự khác biệt giữa các nhóm từ ít hơn 3 năm đến dưới 10 năm. Sự khác biệt rõ rệt nhất là

Bảng 1: Sự khác biệt về tổng số giờ tham gia phát triển chuyên môn trực tiếp và trực tuyến của giáo viên theo số năm giảng dạy

Tham số (số năm giảng dạy tại một trường)	B	Sai số chuẩn	t	Trị số P.	Khoảng tin cậy 95%	
					Giới hạn dưới	Giới hạn trên
Hệ số chặn	42,385	4,300	9,857	0,000	33,935	50,834
Dưới 3 năm	16,439	4,419	3,720	0,000	7,755	25,122
Từ 3-5 năm	16,454	4,470	3,681	0,000	7,670	25,238
Từ 5-10 năm	13,426	4,757	2,822	0,005	4,077	22,775
Trên 10 năm	0a					

Bảng 2: Sự khác biệt về số giờ tham gia phát triển chuyên môn bằng hình thức trực tiếp của giáo viên theo kinh nghiệm giảng dạy

Kinh nghiệm giảng dạy tại trường		Khác biệt trung bình mẫu (I-J)	Sai số chuẩn	Trị số P.	Khoảng tin cậy 95%	
					Giới hạn dưới	Giới hạn trên
1. ít hơn 3 năm	2	-0,24317	1,14619	1,000	-3,2772	2,7909
	3	0,86638	1,65226	0,996	-3,5860	5,3188
	4	13,76160*	2,89578	0,002	4,8572	22,6660
2. 3-5 năm	1	0,24317	1,14619	1,000	-2,7909	3,2772
	3	1,10955	1,75031	0,989	-3,5869	5,8060
	4	14,00478*	2,95282	0,002	5,0358	22,9738
3. 5 - 10 năm	1	-0,86638	1,65226	0,996	-5,3188	3,5860
	2	-1,10955	1,75031	0,989	-5,8060	3,5869
	4	12,89523*	3,18361	0,004	3,5780	22,2124
4. Trên 10 năm	1	-13,76160*	2,89578	0,002	-22,6660	-4,8572
	2	-14,00478*	2,95282	0,002	-22,9738	-5,0358
	3	-12,89523*	3,18361	0,004	-22,2124	-3,5780

giữa giáo viên giàu kinh nghiệm (trên 10 năm) với giáo viên vào nghề được một thời gian (ít hơn 5 năm), trong đó số giờ trung bình giáo viên có kinh nghiệm 3-5 năm tham gia phát triển chuyên môn hơn giáo viên lâu năm là 14 giờ. Tiếp đến là sự chênh lệch giữa giáo viên lâu năm với giáo viên mới vào nghề (ít hơn 3 năm) là 13,7 giờ, giữa giáo viên có kinh nghiệm trên 10 năm với những người giảng dạy từ 5-10 năm là 12,8 giờ.

2.4.2. Năng lực của giáo viên và việc phát triển chuyên môn

Bảng 3 cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm giáo viên có năng lực ngoại ngữ (cụ thể là tiếng Anh) cao với các giáo viên có trình độ tiếng Anh thấp. Đồng thời không có sự khác biệt nào mang tính thống kê giữa các nhóm có trình độ tiếng Anh ở mức sơ cấp đến trung cấp (giữa Sơ cấp (A2) với B1 và B2, giữa B1 với B2) hay giữa các giáo viên rất giỏi

Bảng 3: Sự khác biệt về số giờ tham gia phát triển chuyên môn theo hình thức trực tuyến của giáo viên theo năng lực tiếng Anh

Trình độ tiếng Anh của giáo viên: 1. Sơ cấp 2. B1 3. B2 4. C1 5. C2 6. Bản ngữ	Khác biệt trung bình mẫu (I-J)	Sai số chuẩn	Trị số P.	Khoảng tin cậy 95%		
				Giới hạn dưới	Giới hạn trên	
Sơ cấp	B1	-1,81207	1,09281	0,920	-7,3221	3,6980
	B2	-3,47660	1,33061	0,305	-8,4060	1,4528
	C1	-6,84151*	1,18506	0,009	-11,9092	-1,7738
	C2	-7,48571*	1,60380	0,005	-13,0770	-1,8944
	Bản ngữ	-8,47074*	1,17135	0,003	-13,5658	-3,3757
B1	Sơ cấp	1,81207	1,09281	0,920	-3,6980	7,3221
	B2	-1,66453	0,94062	0,720	-4,5213	1,1922
	C1	-5,02944*	0,72014	0,000	-7,1908	-2,8680
	C2	-5,67365*	1,29862	0,007	-10,1448	-1,2025
	Bản ngữ	-6,65867*	0,69735	0,000	-8,7147	-4,6026
B2	Sơ cấp	3,47660	1,33061	0,305	-1,4528	8,4060
	B1	1,66453	0,94062	0,720	-1,1922	4,5213
	C1	-3,36491*	1,04637	0,027	-6,5173	-0,2125
	C2	-4,00912	1,50423	0,177	-8,8438	0,8255
	Bản ngữ	-4,99415*	1,03082	0,000	-8,0913	-1,8970
C1	Sơ cấp	6,84151*	1,18506	0,009	1,7738	11,9092
	B1	5,02944*	0,72014	0,000	2,8680	7,1908
	B2	3,36491*	1,04637	0,027	0,2125	6,5173
	C2	-0,64420	1,37715	1,000	-5,2278	3,9394
	Bản ngữ	-1,62923	0,83452	0,556	-4,1097	0,8512
C2	Sơ cấp	7,48571*	1,60380	0,005	1,8944	13,0770
	B1	5,67365*	1,29862	0,007	1,2025	10,1448
	B2	4,00912	1,50423	0,177	-08255	8,8438
	C1	0,64420	1,37715	1,000	-3,9394	5,2278
	Bản ngữ	-0,98503	1,36537	1,000	-5,5437	3,5736
Bản ngữ	Sơ cấp	8,47074*	1,17135	0,003	3,3757	13,5658

tiếng Anh (C1 và C2 hoặc giữa bản ngữ và C1, C2). Cụ thể hơn, ta thấy có sự khác biệt rõ rệt nhất là giữa giáo viên thông thạo tiếng Anh (Bản ngữ, C2) với giáo viên mới học tiếng Anh (Sơ cấp) với số giờ tham gia hoạt động trực tuyến là 8,4 giờ (Bản ngữ với sơ cấp) và 7,4 giờ (C2 với sơ cấp). Đúng thứ 2 về mức độ khác biệt trong thói quen tham gia hoạt động phát triển chuyên môn trực tuyến giữa nhóm giáo viên có trình độ B1 với nhóm giáo viên bản ngữ và C2 với mức chênh lệch lần lượt là 6,7 và 5,6 giờ. Tuy nhiên, chúng ta thấy rằng, không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê về số giờ tham gia trực tuyến giữa các nhóm giáo viên có trình độ tiếng Anh không quá chênh lệch (B1 và B2, C1 và C2).

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, ở mỗi mức độ kinh nghiệm và năng lực khác nhau, giáo viên có thói quen phát triển chuyên môn khác nhau.

Thứ nhất, xét theo khía cạnh về kinh nghiệm giảng dạy, tần suất các hoạt động phát triển chuyên môn được ghi nhận nhiều nhất ở giáo viên tham gia giảng dạy tại trường từ 3 đến 5 năm. Trong khi đó, các giáo viên có kinh nghiệm lâu năm (giảng dạy nhiều hơn 10 năm) lại có số giờ tham gia phát triển chuyên môn ít nhất. Đặc điểm này tương đồng với quan điểm của Grangeat và Grey [7] về sự tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên có thâm niên giảng dạy khác nhau. Có thể thấy, tuy mục đích chính để giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn chủ yếu là để nâng cao năng lực [10] nhưng giáo viên có kinh nghiệm lại ít có động lực tham gia CPD hơn [1], [7], [8]. Bên cạnh đó, điều này có thể là hệ quả từ mô hình quản trị và chính sách bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của cơ sở giáo dục theo từng loại hình công lập hoặc ngoài công lập. Với các trường công lập, không phải tất cả các giáo viên đều có cơ hội tham gia các chương trình phát triển chuyên môn vì nhà trường chỉ có thể sẽ chỉ cử một vài giáo viên tiêu biểu đại diện tham gia các chương trình này. Ngoài ra, lí do tạo ra sự khác biệt trong thói quen phát triển chuyên môn có thể xuất phát do chính bản thân giáo viên của từng giai đoạn. Đối với các giáo viên có kinh nghiệm, việc tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn không mang lại nhiều giá trị cho họ, cụ thể là những lợi ích mang tính tiềm năng chẳng hạn như khả năng thăng chức [14]. Do đó, họ ít thể hiện niềm đam mê với phát triển chuyên môn hơn

so với các nhóm giáo viên khác. Ngoài ra, một lí do nữa cản trở việc tham gia phát triển chuyên môn của nhóm giáo viên có kinh nghiệm lâu năm, đó chính là thái độ của họ đối với hoạt động này. Có thể họ cho rằng, bản thân có đủ năng lực chuyên môn theo yêu cầu và nhường cơ hội này cho nhóm giáo viên trẻ hơn.

Thứ hai, khi xét về khía cạnh năng lực của các giáo viên, các con số cũng cho thấy, giáo viên không giỏi ngoại ngữ (cụ thể là có trình độ tiếng Anh ở bậc sơ cấp) thì có tỉ lệ giờ tham gia hoạt động phát triển chuyên môn trực tuyến là ít nhất, trong khi giáo viên nói thành thạo tiếng Anh như người bản xứ lại tham gia các hoạt động chuyên môn theo loại hình này cao nhất. Điều này cho thấy rằng, tiếng Anh chính là một rào cản khi giáo viên muốn học hỏi, trao đổi khả năng giảng dạy của mình với đồng nghiệp trên khắp thế giới. Có thể dễ dàng phát hiện ra khi không giỏi về ngoại ngữ (tiếng Anh), giáo viên sẽ gặp nhiều khó khăn trong việc tham gia các hoạt động nâng cao chuyên môn, từ đó dẫn đến tâm lí e ngại, từ chối tham gia các hoạt động đó. Ngoài ra, dữ liệu khảo sát còn chỉ ra rằng, các giáo viên nói tiếng Anh thành thạo rơi vào nhóm giáo viên ở các trường quốc tế, sau đó lần lượt giảm là trường tư thục song ngữ, trường tư thục (với chương trình học thông thường) và trường công lập. Đặc điểm này tương đồng với Colombia được Cárdenas và Chaves khảo sát năm 2013 và đó cũng là một trong những sự khác biệt giữa hệ thống trường công lập và ngoài công lập [15]. Có thể thấy, hệ thống trường ngoài công lập do có sự tự chủ về tài chính, độc lập về quản trị nên có sự đầu tư cũng như quy định bắt buộc giáo viên phải tập trung nhiều hơn về việc phát triển chuyên môn hơn so với hệ thống trường công lập.

Từ kết quả trên, nghiên cứu hiện tại đưa ra gợi ý rằng, các nhà lãnh đạo trường học nên khuyến khích giáo viên tham gia phát triển chuyên môn để có thể thúc đẩy hiệu quả giảng dạy của giáo viên và sau đó tạo điều kiện cho việc giảng dạy và phát triển của họ. Bên cạnh đó, nội dung hình thức tổ chức của các chương trình phát triển chuyên môn cũng cần được chú trọng. Khi tổ chức các hoạt động phát triển chuyên môn, lãnh đạo nhà trường nên xem xét kinh nghiệm, năng lực của giáo viên để có thể cung cấp các khóa đào tạo hoặc hình thức phù hợp đối với từng đối tượng để thúc đẩy giáo viên tham gia các hoạt động trên.

Tài liệu tham khảo

- [1] Hoang, AD., Pham, HH., Nguyen, YC. et al., (2020), *Introducing a Tool to Gauge Curriculum Quality under Sustainable Development Goal 4: The Case of Primary Schools in Vietnam*, *Int Rev Educ* 66, 2020, P.457–485. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09850-1>.
- [2] Eros, J., (2011), *The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and Professional development*, *Arts Education Policy Review*, 112, 65–70. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546683>.
- [3] Day, C., (1999), *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London: Falmer Press.
- [4] De Vries, S., Jansen, E. P. W. A. & van de Grift, W. J. C.

- M., (2013), *Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching*, Teaching & Teacher Education, 33(20), 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- [5] Özer, N., (2010), *The relationship between teacher professional development and burnout*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2, 4928–4932. [10.1016/j.sbspro.2010.03.797](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797).
- [6] Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., et al., (2019), *The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality*, Teaching and Teacher Education, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- [7] Grangeat, M. & Gray, P., (2007), *Factors influencing teachers' professional competence development*, Journal of Vocational Education and Training, 59, 485–501. <https://doi.org/10.1080/13636820701650943>.
- [8] Lee, S. C., Su, J. M., Tsai, S. B., Lu, T. L. & Dong, W., (2016), *A comprehensive survey of government auditors' self-efficacy and professional development for improving audit quality*, SpringerPlus, 5, 1263. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2903-0>.
- [9] Gupta, K., (1999), *A practical guide for need assessment*, San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- [10] Pool, I. A., Poell, R. F., & Berings, M. G. M. C., (2016), *Motives and activities for continuing professional development: An exploration of their relationships by integrating literature and interview data*, Nurse Education Today, 38, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.004>.
- [11] Watson, G., (2006), *Technology professional development: Long-term effects on teacher self-efficacy*, Journal of Technology & Teacher Education, 14, 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- [12] Rouf, Md & Mohamed, A., (2018), *Secondary EL Teachers' CPD: Present Practices and Perceived Needs*, Journal of NELTA. 22. 1. [10.3126/nelta.v22i1-2.20036](https://doi.org/10.3126/nelta.v22i1-2.20036).
- [13] Hoang, A.D., Ta, N.T., Pham, H.H., Nguyen, Y. C. & Luong, D. H., (2020), *Survey on Teacher' Continuous Professional Development Habits in Vietnamese K-12 schools in 2019*, Mendeley Data, V1, <https://data.mendeley.com/datasets/s9by3yv9t/1>
- [14] Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J., (2011), *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities*, Teaching and Teacher Education, 27, 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- [15] Cárdenas, R. & Chaves, O., (2013), *English Teaching in Cali: Teachers' Proficiency Level Described*, Lenguaje, Vol. 41, No. 2, 2013, pp. 325-352.

THE RELATION BETWEEN TEACHERS' WORKING EXPERIENCE AND COMPETENCE AND THEIR HABIT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Phan Thị Thanh Thảo*¹, Đinh Thị Thanh Huyền²

* Corresponding author

¹ Email: ptthao@thanhdouni.edu.vn

² Email: dtthuyen@thanhdouni.edu.vn

Thanh Do University
Km15, Highway 32, Kim Chung, Hoai Duc,
Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *The purpose of this study was to improve understanding of teachers' habit of continuous professional development by investigating the role of their work experience and competence. This paper was carried out based on the online survey data of 464 teachers, including 120 females and 344 males from schools in Vietnam. The results show that teachers have different habit of participating in continuous professional development according to their years of teaching experience and English competence. As a result, the findings lend support to enhance the teachers' involvement in some activities of continuous professional development as well as organise continuous professional development activities appropriately and effectively.*

KEYWORDS: Continuous professional development, working experience, competence, K-12 education.