

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN VIỆT PHƯƠNG

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ THAM GIA
PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Mã số: 9140115

HÀ NỘI - 2023

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN VIỆT PHƯƠNG

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ THAM GIA
PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC
CHUYÊN NGÀNH: ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Mã số: 9140115

Người hướng dẫn khoa học: GS.TS. Thái Văn Thành
TS. Tăng Thị Thùy

HÀ NỘI - 2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu khoa học do tôi thực hiện. Các số liệu, thông tin được sử dụng trong luận án là trung thực. Kết quả nghiên cứu của luận án chưa được ai công bố trong bất kỳ công trình nghiên cứu nào khác.

Tôi hoàn toàn chịu trách nhiệm về nghiên cứu của mình.

Nghiên cứu sinh

Nguyễn Việt Phương

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành và bày tỏ lòng biết ơn đến GS. TS. Thái Văn Thành (Giám đốc Sở GDĐT Nghệ An) và TS. Tăng Thị Thùy (Trưởng Bộ môn Đánh giá trong giáo dục-Khoa Quản trị chất lượng-Trường Đại học Giáo dục-ĐHQG Hà Nội) đã tận tình hỗ trợ, hướng dẫn, tạo điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình nghiên cứu và hoàn thành luận án. Tôi xin chân thành cảm ơn sự hỗ trợ, giúp đỡ của các thầy cô giáo trong khoa Quản trị chất lượng và Hội đồng các cấp trong thời gian tôi học tập và nghiên cứu tại ĐHQG Hà Nội.

Hơn hết, tôi gửi lời cảm ơn sâu sắc tới ba mẹ và người vợ thân yêu-những người luôn ở phía sau hỗ trợ tất cả mọi việc để tôi có thể hoàn thành chương trình Tiến sĩ tốt nhất, đồng thời xin cảm ơn bạn bè, đồng nghiệp và học trò đã tạo điều kiện, hỗ trợ và động viên tôi trong quá trình thực hiện luận án.

Hà Nội, tháng 05 năm 2023

NGUYỄN VIỆT PHƯƠNG

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

TỪ VIẾT TẮT	VIẾT ĐẦY ĐỦ
BGH	Ban giám hiệu
CB	Cán bộ
CBQL	Cán bộ quản lý
CSGD	Cơ sở giáo dục
CNTT	Công nghệ thông tin
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GV	Giáo viên
GDDH	Giáo dục đại học
PTNN	Phát triển nghề nghiệp
PPDH	Phương pháp dạy học
QLGD	Quản lý giáo dục
THCS	Trung học cơ sở
THPT	Trung học phổ thông

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN.....	iii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT	iv
MỤC LỤC	v
DANH MỤC BẢNG BIỂU	viii
DANH MỤC HÌNH VẼ	x
MỞ ĐẦU	1
1. Lý do chọn đề tài	1
2. Mục đích nghiên cứu	4
3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu	4
4. Câu hỏi nghiên cứu.....	4
5. Phương pháp nghiên cứu	5
6. Phạm vi nghiên cứu	6
7. Những đóng góp mới của luận án	7
8. Kết cấu của luận án	7
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA NGHIÊN CỨU.....	8
1.1. Các lý thuyết nền tảng của đề tài nghiên cứu	8
1.1.1. <i>Thuyết hành động hợp lý</i>	8
1.1.2. <i>Mô hình tuyến dụng</i>	9
1.1.3. <i>Mô hình tương tác tâm lý</i>	10
1.1.4. <i>Thuyết động lực nghề nghiệp</i>	11
1.2. Tổng quan nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên	12
1.2.1. <i>Kinh nghiệm, thâm niên công tác</i>	15
1.2.2. <i>Thái độ, nhận thức của giáo viên</i>	18
1.2.3. <i>Nội dung chương trình phát triển nghề nghiệp</i>	19
1.2.4. <i>Tiêu chí lựa chọn đối tượng tham gia phát triển nghề nghiệp</i>	21
1.2.5. <i>Trình độ đào tạo của đối tượng tham gia</i>	23
1.2.6. <i>Hoạt động quản lý, lãnh đạo</i>	23
1.2.7. <i>Thời gian</i>	25
1.2.8. <i>Chất lượng nguồn nhân lực triển khai hoạt động PTNN</i>	28
1.2.9. <i>Chi phí</i>	29

1.2.10. Cộng đồng học tập	30
1.3. Cơ sở lý luận của nghiên cứu	32
1.3.1. Khái niệm	32
1.3.2. Nội dung và vai trò của phát triển nghề nghiệp.....	33
1.3.3. Mô hình, hướng tiếp cận phát triển nghề nghiệp	36
1.3.4. Đặc trưng của hoạt động phát triển nghề nghiệp hiệu quả.....	46
1.3.5. Hình thức phát triển nghề nghiệp.....	49
1.4. Cơ sở thực tiễn của nghiên cứu	55
1.5. Khung lý thuyết nghiên cứu	66
Tiểu kết Chương 1	68
CHƯƠNG 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	69
2.1. Nghiên cứu định lượng.....	72
2.1.1. Mẫu khảo sát	72
2.1.2. Công cụ khảo sát	75
2.1.3. Thu thập dữ liệu.....	81
2.1.4. Phân tích dữ liệu	82
2.1.4.1. Đánh giá độ tin cậy của thang đo.....	87
2.1.4.2. Phân tích nhân tố khám phá	89
2.1.4.3. Phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết.....	90
2.2. Nghiên cứu định tính.....	92
2.2.1. Mẫu phỏng vấn	92
2.2.2. Câu hỏi phỏng vấn.....	93
2.2.3. Thu thập dữ liệu.....	93
2.2.4. Phân tích dữ liệu	94
Tiểu kết Chương 2	95
CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN.....	96
3.1. Mức độ tham gia các hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông	
96	
3.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông	98
3.2.1. Thống kê mô tả.....	98
3.2.1.1. Nhân tố nhận thức.....	98
3.2.1.2. Nhân tố chi phí.....	98
3.2.1.3. Nhân tố thời gian	99

3.2.1.4. Nhân tố nội dung.....	100
3.2.1.5. Nhân tố cộng đồng học tập	100
3.2.1.6. Nhân tố quản lý, lãnh đạo.....	103
3.2.1.7. Nhân tố Hiệu quả của hoạt động phát triển nghề nghiệp.....	103
3.2.2. Phân tích nhân tố khám phá	104
3.3. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông	109
3.3.1. Mức độ tương quan của các yếu tố với sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông	109
3.3.2. Phân tích hồi quy đa biến	111
Tiểu kết Chương 3	128
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	129
Kết luận.....	129
Khuyến nghị.....	131
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN ĐÃ ĐƯỢC CÔNG BỐ	135
TÀI LIỆU THAM KHẢO	136
PHỤ LỤC	162
Phụ lục 1. Phiếu khảo sát.....	162
Phụ lục 2. Câu hỏi phỏng vấn.....	171
Phụ lục 3. Đặc trưng của những hoạt động PTNN hiệu quả.....	172
Phụ lục 4. Bảng kích thước mẫu	176

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 1. 1. Các yếu tố bên trong ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên.....	15
Bảng 1. 2. Các yếu tố bên ngoài ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên	15
Bảng 1. 3. Ưu, nhược điểm của hoạt động PTNN chuẩn hóa.....	36
Bảng 1. 4. Ưu, nhược điểm của PTNN lấy nhà trường làm trung tâm.....	38
Bảng 1. 5. Ưu, nhược điểm của PTNN theo định hướng cá nhân	39
Bảng 1. 6. Mô hình tập sự.....	40
Bảng 1. 7. Mô hình dựa trên khóa học.....	41
Bảng 1. 8. Mô hình tiếp cận theo nhóm.....	42
Bảng 1. 9. Mô hình tiếp cận phát triển nhà trường	42
Bảng 1. 10. Đặc trưng của hoạt động PTNN hiệu quả	48
Bảng 1. 11. Bảng phân loại các hoạt động PTNN của giáo viên.....	50
Bảng 1. 12. Những hoạt động học tập chính của giáo viên	50
Bảng 1. 13. Hình thức PTNN theo cách phân nhóm của Villegas-Reimers.....	53
Bảng 1. 14. Các hoạt động PTNN theo phân loại của Burke	54
Bảng 1. 15. Mức độ hài lòng của giáo viên THPT đối với module bồi dưỡng	56
Bảng 1. 16. Nhu cầu bồi dưỡng dựa trên đánh giá theo chuẩn.....	58
Bảng 1. 17. Bảng đối sánh nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên theo chuẩn	60
Bảng 1. 18. Nhu cầu bồi dưỡng theo mong muốn của giáo viên.....	62
Bảng 1. 58. Đặc trưng của hoạt động PTNN hiệu quả	172
Bảng 1. 59. Bảng kích thước mẫu với độ tin cậy 95%	176
Bảng 2. 1. Bảng phân bố đơn vị hành chính theo mật độ dân cư	72
Bảng 2. 2. Bảng thống kê số lượng trường và giáo viên THPT tại Nghệ An.....	73
Bảng 2. 3. Bảng phân phối phiếu khảo sát thử	79
Bảng 2. 4. Đặc điểm của người tham gia khảo sát thử	79
Bảng 2. 5. Các biến không phù hợp.....	80
Bảng 2. 6. Hệ số Cronbach's Alpha trên mẫu khảo sát thử.....	80
Bảng 2. 7. Thống kê số lượng phiếu điều tra theo khu vực địa lý	83
Bảng 2. 8. Kết quả phân tích mô tả.....	84
Bảng 2. 9. Số ngày tham gia PTNN trong 12 tháng gần nhất.....	87
Bảng 2. 10. Bảng diễn giải giá trị của hệ số Cronbach's alpha trong các nghiên cứu.....	88
Bảng 2. 11. Kiểm định chất lượng thang đo	89

Bảng 2. 12. Bảng Mẫu nghiên cứu định tính	92
Bảng 2. 13. Thông tin giáo viên tham gia phỏng vấn.....	93
Bảng 3. 1. Mức độ tham gia các hình thức PTNN của giáo viên	96
Bảng 3. 2. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến nhận thức	98
Bảng 3. 3. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến Chi phí	99
Bảng 3. 4. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến thời gian.....	99
Bảng 3. 5. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến nội dung PTNN	100
Bảng 3. 6. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến Cộng đồng học tập.....	100
Bảng 3. 7. Thống kê các cộng đồng học tập mà giáo viên tham gia	101
Bảng 3. 8. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến quản lý, lãnh đạo	103
Bảng 3. 9. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến lợi ích của hoạt động PTNN.....	104
Bảng 3. 10. Kiểm định KMO và Bartlett.....	104
Bảng 3. 11. Tổng phương sai giải thích của các yếu tố ảnh hưởng	105
Bảng 3. 12. Mô hình sau khi phân tích Cronbach's alpha và phân tích EFA.....	105
Bảng 3. 13. Thống kê mô tả theo nhóm giới tính	106
Bảng 3. 14. Bảng kiểm định mẫu độc lập.....	106
Bảng 3. 15. Bảng kiểm định phương sai đồng nhất.....	107
Bảng 3. 16. Kiểm định Welch.....	107
Bảng 3. 17. Bảng ANOVA	107
Bảng 3. 18. Bảng ANOVA	108
Bảng 3. 19. Tỷ lệ người tham gia theo vùng miền	108
Bảng 3. 20. Bảng kiểm định phương sai đồng nhất.....	108
Bảng 3. 21. Bảng ANOVA	108
Bảng 3. 22. Phân tích tương quan các yếu tố.....	109
Bảng 3. 23. Tương quan giữa các yếu tố nhân khẩu học và sự tham gia PTNN của giáo viên	111
Bảng 3. 24. Hệ số hồi quy.....	112
Bảng 3. 25. Nội dung trả lời phỏng vấn liên quan tới giáo viên.....	118
Bảng 3. 26. Nội dung trả lời phỏng vấn liên quan đến hoạt động quản lý, lãnh đạo.....	122
Bảng 3. 27. Tổng hợp các yếu tố tác động theo trọng số.....	129

DANH MỤC HÌNH VẼ

Hình 1. 1. Thuyết hành động hợp lý-TRA.....	8
Hình 1. 2. Mô hình động lực nghề nghiệp.....	11
Hình 1. 3. Mô hình nghiên cứu hoạt động PTNN.....	14
Hình 1. 4. Mô hình Huberman về các giai đoạn sự nghiệp của giáo viên.....	18
Hình 1. 5. Mô hình nắm bắt cơ hội PTNN của giáo viên.....	19
Hình 1. 6. Mô hình WSD-PD.....	28
Hình 1. 7. Chỉ báo được cải thiện trong nhà trường thông qua hoạt động PTNN của giáo viên.....	35
Hình 1. 8. Những chỉ báo có ảnh hưởng nhiều nhất tới chất lượng bài giảng liên quan tới hoạt động PTNN của giáo viên.....	35
Hình 1. 9. Xu hướng PTNN của giáo viên thông qua trường học ảo.....	44
Hình 1. 10. Mô hình đề xuất cho PTNN giáo viên thông qua trường học ảo.....	44
Hình 1. 11. Mô hình can thiệp đầu vào và đầu ra của hoạt động PTNN.....	47
Hình 1. 12. Nội dung giao nhau giữa các hoạt động học tập chủ yếu của giáo viên.....	52
Hình 1. 13. Quan điểm phân đôi của Marsick về các hoạt động học tập.....	52
Hình 1. 14. Khung lý thuyết nghiên cứu.....	67
Hình 2. 1. Thiết kế kiểm tra chéo đồng thời sử dụng trong phương pháp nghiên cứu hỗn hợp.....	70
Hình 2. 2. Quy trình tổ chức nghiên cứu.....	71
Hình 2. 3. Mô hình các biến số trong nghiên cứu.....	77
Hình 2. 4. Thâm niên công tác của người tham gia khảo sát.....	85
Hình 2. 5. Số ngày tham gia PTNN theo CSGD mà giáo viên tốt nghiệp.....	86
Hình 2. 6. Mô hình giả thuyết nghiên cứu.....	91

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Bối cảnh xã hội hiện nay được đặc trưng bởi sự phát triển mạnh mẽ, nhanh chóng của khoa học công nghệ, kỹ thuật, và của sự gia tăng dân số trên thế giới ^[192, 200]. Điều này dẫn đến xu hướng xóa nhòa biên giới, gia tăng khoảng cách giữa các cá nhân, tổ chức và các quốc gia, đồng thời đặt dấu chấm hết cho những kiến thức truyền thống, sự độc quyền về kinh nghiệm, chuyên môn nghiệp vụ, đặc biệt trong lĩnh vực đặc thù như giáo dục ^[42, 223]. Các trường phổ thông là thành phần không thể thiếu của hệ thống giáo dục quốc dân tại một quốc gia nói riêng và của xã hội nói chung, phản ánh một cách đầy đủ nhất các tính chất của thời đại thông tin và chuyển giao nhân lực chất lượng cao ^[29]. Cùng với sự phát triển của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 và của cơ sở giáo dục, giáo viên cũng đang trải qua những thay đổi đáng kể về mặt chương trình và thực tế tác nghiệp. Những thử thách hiện hữu trong lĩnh vực giáo dục đòi hỏi nhà giáo cần liên tục trau dồi, học hỏi, cập nhật kiến thức, kỹ năng sư phạm, các chính sách giáo dục thông qua hoạt động PTNN ^[200, 245]

Chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng giáo dục phổ thông nói riêng là vấn đề luôn được xã hội quan tâm. Nhà trường được coi là một trong số ít cơ sở còn lại duy trì mối quan hệ hợp tác, hỗ trợ đối với các gia đình trong quá trình xã hội hóa và đầu tư mạnh mẽ như hiện nay. Trong đó, thầy giáo là nhân tố quyết định không chỉ với chất lượng giáo dục trong nhà trường ^[264] mà còn ảnh hưởng quan trọng đến năng lực, phẩm chất trong cả cuộc đời mỗi con người ^[31, 195] bởi một giáo viên tốt có thể giúp đỡ cho học trò của mình thành công hơn ^[75]. Giáo viên trong nhà trường không chỉ quan trọng mà họ còn được đánh giá là đang phải đảm nhận nhiều vai trò khác hơn bao giờ hết trong bối cảnh giáo dục hiện nay. Nghị quyết số 29-NQ/TW đã nhấn mạnh nhiệm vụ “*Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo; Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo; Phát triển hệ thống trường sư phạm đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*” ^[2]. Bên cạnh Nghị quyết 29, Luật Giáo dục 2019 cũng đề cao vai trò, vị trí của hoạt

động đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên đối với đội ngũ nhà giáo. Giáo viên có nhiệm vụ “*học tập, rèn luyện để nâng cao phẩm chất đạo đức, trình độ chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ*” (Điều 69-Luật Giáo dục), có quyền “*được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ*” (Điều 70-Luật Giáo dục). Tại mục 3, chương IV của luật Giáo dục cũng nêu rõ nội dung liên quan tới đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo [6]. Trong Thông tư 04/2021/TT-BGDĐT ngày 02/02/2021 quy định rõ việc giáo viên THPT phải “*tham gia các hoạt động của tổ chuyên môn, tham gia NCKH, hoàn thành hệ thống hồ sơ quản lý hoạt động giáo dục theo quy định; thực hiện công tác giáo dục hòa nhập trong phạm vi được phân công; tham gia tổ chức các hội thi (của giáo viên hoặc học sinh) từ cấp trường trở lên*”, “*hoàn thành các khóa đào tạo, chương trình bồi dưỡng theo quy định; tự học, tự bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ*” [4]. Như vậy, để đáp ứng được quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong cá trường THPT, giáo viên cần ý thức rõ quyền và nhiệm vụ của mình trong việc tham gia các hoạt động PTNN.

Do đó, vấn đề đội ngũ đóng vai trò rất quan trọng trong việc đạt các chuẩn đầu ra theo yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trong nghiên cứu của mình đối với 3250 giáo viên (đã tham gia hơn 80 chương trình PTNN khác nhau), nhóm nghiên cứu của Ingarvason đã chỉ ra rằng phát triển chuyên môn nghề nghiệp liên hệ rất chặt chẽ tới việc đạt kết quả tốt hơn trong quá trình dạy học [139]. Trên thực tế, sự ảnh hưởng của chất lượng giáo viên tới thành tích học tập của học sinh nhận được rất nhiều sự quan tâm của giới nghiên cứu [45, 240]. Những lợi ích mà giáo viên đạt chất lượng cao mang lại đối với thành tích của người học đã được nhiều nhà giáo dục, giáo viên, nhà nghiên cứu, nhà làm chính sách đồng thuận và chỉ ra được mối liên hệ tích cực giữa 2 yếu tố này [19, 55, 128, 205, 265].

Bên cạnh đó, các hoạt động PTNN cũng là nguyên nhân quan trọng trong sự chênh lệch về chất lượng giáo dục tại các quốc gia. Việc học tập và thành tích đạt được của người học chịu sự tác động rất lớn từ chất lượng của người dạy [209], PTNN hiệu quả là yếu tố quan trọng đối với mỗi một hệ thống giáo dục trong việc duy trì tính cạnh tranh toàn cầu [31]. Tuy nhiên, việc hiểu và làm đúng các hoạt động phát triển nghề nghiệp tại các trường phổ thông ở các quốc gia vẫn còn có những bất cập nhất định

do thiếu những công cụ mang tính đối chiếu và so sánh tốt nhằm đo lường một cách có hệ thống hoạt động mang tính chất đặc thù này. Điều này dẫn tới việc thiếu cơ sở dữ liệu tốt liên quan đến việc đánh giá các yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động phát triển nghề nghiệp trong trường phổ thông. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên như việc thiết kế và điều chỉnh chương trình đào tạo, quản lý đào tạo, sự thiếu hụt về các nguồn lực, chưa có chuẩn đầy đủ cho các cấp quản lý và lãnh đạo, các chương trình bồi dưỡng năng lực chuyên môn và quản lý đang còn thiếu và yếu cả về nội dung lẫn phương pháp truyền đạt...^[126]. Những nguyên nhân này dẫn tới việc các chương trình đào tạo, bồi dưỡng đã thất bại trong việc chuẩn bị cho giáo viên một cách đầy đủ, tương xứng trước những yêu cầu ngày càng cao từ phía người học và xã hội ^[212].

Những hoạt động PTNN cho giáo viên hiện nay đang cho thấy sự thiếu hiệu quả ^[60, 110, 200] ở cấp độ nhà trường cũng như cấp độ hệ thống-cấp địa phương và cấp quốc gia ^[143]. Người tiếp nhận hoạt động PTTN dành ít sự quan tâm, và những người triển khai thường tiến hành các khóa PTNN theo những cách khiến cho giáo viên cảm thấy xa lạ hơn là được tiếp thêm động lực, năng lượng hay hỗ trợ họ ^[186], dẫn tới sự thất bại ở mức độ nào đó trong việc nâng cao chất lượng giáo viên ^[190]. Những chương trình PTNN dựa theo khóa học (trực tiếp hoặc từ xa) cho thấy một số bất cập, bao gồm: xa rời thực tiễn, bị phân mảnh, rời rạc, thiếu tính định hướng, thường thiếu đi những nội dung thuộc về phương pháp mang tính cốt lõi cũng như những đặc trưng mang tính cấu trúc của một chương trình PTNN hiệu quả ^[28, 105, 181, 239]. Bên cạnh đó, giáo viên tham gia PTNN có những nền tảng khác nhau về kiến thức, kỹ năng sư phạm, công nghệ-tư duy, đặc trưng về nhân chủng học cũng như nhu cầu, mục tiêu khác nhau, trong bối cảnh không một chương trình PTNN đơn lẻ nào có thể phù hợp cho tất cả mọi người ^[144]

Theo tác giả Nguyễn Thị Bình, trưởng nhóm nghiên cứu cải cách công tác đào tạo giáo viên phổ thông, hoạt động phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên ở Việt Nam đang được tiến hành một cách chậm chạp, một phần do sự bảo thủ của các trường sư phạm, một phần do quan điểm PTNN giáo viên chưa được làm rõ trong hệ thống giáo dục ^[11]. Bên cạnh đó, những nghiên cứu một cách đầy đủ về các yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên, đặc biệt là giáo viên THPT đang còn chưa được

khai thác triệt để. Hoạt động nghiên cứu về yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên phổ thông tại Việt Nam còn rất hạn chế, chưa đưa ra được những mô hình, công cụ hay khung lý thuyết hoàn chỉnh nhằm góp phần cải thiện chất lượng của bản thân các hoạt động PTNN nói riêng, chất lượng của hệ thống giáo dục nói chung.

Từ những phân tích trên, nhìn nhận được tầm quan trọng của hoạt động PTNN dành cho giáo viên, tôi quyết định chọn đề tài "*Các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên THPT*". Đề tài được thực hiện với mong muốn tìm hiểu thực trạng phát triển nghề nghiệp, chỉ ra được các yếu tố ảnh hưởng, từ đó đề xuất quy trình, các nhóm phương pháp, công cụ, cách thức triển khai trong quá trình tác nghiệp, phù hợp với điều kiện của nhà trường nhằm đem lại hiệu quả cao nhất về chất lượng dạy học, đáp ứng yêu cầu của xã hội cũng như nhu cầu nhân lực tại địa phương trong công cuộc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo. Kết quả của luận án cũng sẽ là một tài liệu tham khảo có ích cho các cơ sở giáo dục phổ thông trong việc đánh giá hoạt động phát triển nghề nghiệp của nhà trường hiện nay.

2. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành nhằm tìm hiểu những vấn đề mang tính lý luận và thực tiễn về PTNN và các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia PTNN của giáo viên THPT, từ đó đưa ra các khuyến nghị phù hợp nhằm góp phần nâng cao chất lượng PTNN của giáo viên THPT cũng như chất lượng hệ thống giáo dục Việt Nam.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu: Các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia PTNN của giáo viên THPT

3.2. Khách thể nghiên cứu: Hoạt động PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An

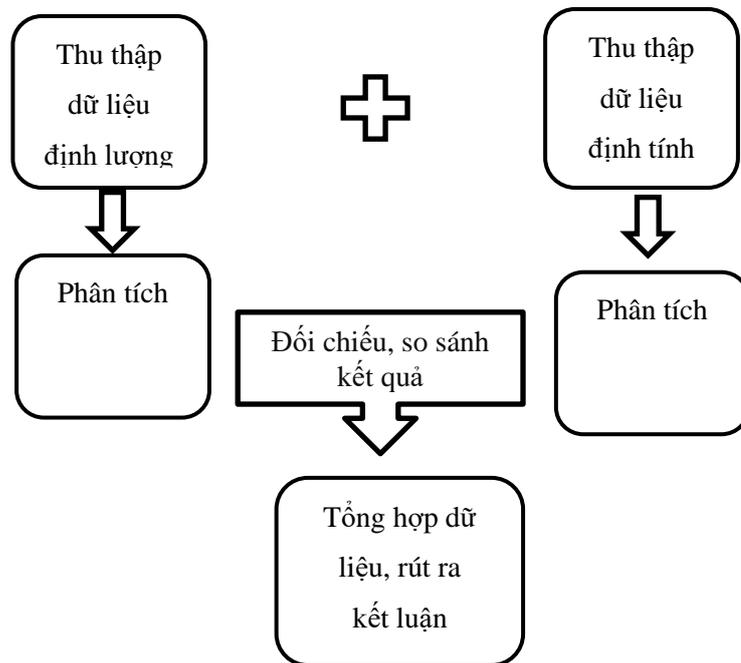
3.3. Đối tượng khảo sát: Cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An

4. Câu hỏi nghiên cứu

- 1) Mức độ tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên hiện nay như thế nào?
- 2) Các yếu tố nào ảnh hưởng đến sự tham gia PTNN của giáo viên?
- 3) Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố trên đối với sự tham gia PTNN của giáo viên?

5. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết các nhiệm vụ trên, tôi sử dụng hướng tiếp cận nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods approach) với cách thức thiết kế kiểm tra chéo đồng thời (Concurrent Triangulation Design). Việc sử dụng cả phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính (trong nghiên cứu này nghiên cứu định lượng trội hơn định tính, định lượng là chủ yếu còn phương pháp định tính nhằm dùng để giải thích kết quả định lượng) nhằm sử dụng thế mạnh của cả 2 loại nghiên cứu, giải quyết được sự phức tạp ngày càng tăng của thực tế giáo dục xã hội.



Nghiên cứu này sử dụng phiếu điều tra bảng hỏi cùng với phỏng vấn bán cấu trúc với đại diện của nhóm đối tượng tham gia khảo sát. Thiết kế nghiên cứu cho phép đối tượng khảo sát chia sẻ kinh nghiệm và cung cấp cách hiểu cũng như kiến thức chuyên

sâu của bản thân về những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

5.1. Phương pháp nghiên cứu định lượng

- **Phương pháp khảo sát:** Xây dựng mẫu phiếu hỏi, chọn đối tượng khảo sát, thu thập thông tin đưa vào phân tích để đánh giá thực trạng vấn đề nghiên cứu.

5.2. Phương pháp nghiên cứu định tính

- **Phương pháp phỏng vấn:** Xác thông qua quá trình giao tiếp bằng lời nói để xác định các đối tượng cần quan sát, thu thập thông tin. Trong cuộc phỏng vấn, người phỏng vấn nêu những câu hỏi theo một chương trình được định sẵn.

	Công cụ	Đối tượng tham gia
Giai đoạn 1	Phiếu điều tra bảng hỏi	Giáo viên
Giai đoạn 2	Phỏng vấn bán cấu trúc	- Cán bộ quản lý - Giáo viên

- **Xử lý số liệu:**

+ Mã hóa số liệu: Các số liệu định tính và định lượng được mã hóa theo yêu cầu xử lý của phần mềm

+ Nhập liệu: Số liệu được nhập và lưu trữ vào file dữ liệu.

+ Hiệu chỉnh: Kiểm tra và phát hiện những sai sót trong quá trình nhập số liệu

Các số liệu sẽ được xử lý thông qua phần mềm SPSS 20 với quy trình: (1) thống kê mô tả, (2) đánh giá độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha, (3) Phân tích nhân tố khám phá EFA, (4) Phân tích tương quan Pearson, (5) Phân tích hồi quy tuyến tính bội.

Trong quá trình phân tích nhân tố khám phá, luận án sử dụng kỹ thuật kiểm định t-test và ANOVA để kiểm định sự khác biệt giữa các yếu tố

6. Phạm vi nghiên cứu

6.1. Về nội dung nghiên cứu: Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia PTNN của giáo viên THPT

6.2. Về phạm vi khảo sát: Tập trung khảo sát thu thập ý kiến phản hồi của cán bộ QLGD, GV THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An

6.3. Về phạm vi thời gian: Luận án tập trung xem xét các hoạt động PTNN được Nghệ An triển khai trong giai đoạn từ 2019 - 2021.

7. Những đóng góp mới của luận án

Luận án đã hệ thống hóa và làm rõ những vấn đề lý luận liên quan đến PTNN; đã xác định được những yếu tố cơ bản ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên nói chung, giáo viên THPT nói riêng.

Căn cứ trên việc khảo cứu và hệ thống hóa lý luận, luận án đã đánh giá tổng thể thực trạng hoạt động PTNN ở Nghệ An, những ưu điểm và hạn chế trong công tác triển khai những hoạt động này; đồng thời làm rõ được những yếu tố ảnh hưởng cũng như mức độ ảnh hưởng mang tính chất cá nhân cũng như bối cảnh đến hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên THPT.

Tác giả đã đề xuất những khuyến nghị cơ bản, có tính khả thi nhằm nâng cao hiệu quả công tác PTNN của giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường.

8. Kết cấu của luận án

Luận án gồm phần Mở đầu, phần Nội dung và phần Kết luận, khuyến nghị. Phần Nội dung luận án được chia thành ba chương: Chương 1: Cơ sở lý luận và thực tiễn của nghiên cứu; Chương 2: Phương pháp nghiên cứu; Chương 3: Kết quả nghiên cứu và thảo luận

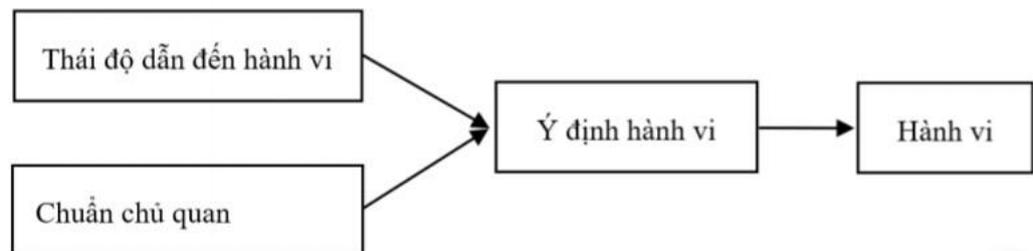
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA NGHIÊN CỨU

1.1. Các lý thuyết nền tảng của đề tài nghiên cứu

Nhằm giải thích cho hành vi tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên, cũng như căn cứ lý giải về động lực của họ cho hoạt động học tập này, luận án tham khảo nghiên cứu về 4 học thuyết, bao gồm: (1) thuyết Hành động hợp lý-TRA của Fishbein và Ajzen, (2) mô hình Tuyển dụng của Rubenson, (3) mô hình Tương tác tâm lý của Darkenwald và Merriam và (4) thuyết động lực nghề nghiệp của London. Luận án được phát triển dựa trên những học thuyết này cùng với những nghiên cứu khác liên quan tới yếu tố tác động đến PTNN của giáo viên. Những yếu tố được phát hiện cũng tương thích với nội dung lý luận mà những học thuyết này truyền tải.

1.1.1. Thuyết hành động hợp lý

Mô hình thuyết hành động hợp lý (TRA-Theory of Reasoned Action) do Fishbein và Ajzen phát triển ^[97], trong đó cho rằng hành vi phụ thuộc vào chuẩn chủ quan cùng với thái độ của cá nhân đối với hành vi đó. Sau đó, học thuyết này đã được hiệu chỉnh mở rộng thêm thang đo nhận thức kiểm soát hành vi dựa trên Thuyết hành vi có hoạch định (Theory of planned behavior-TPB) ^[17]



Hình 1. 1. Thuyết hành động hợp lý-TRA

Fishbein và Ajzen đã kết hợp những yếu tố mang tính chất tâm lý cũng như xã hội học và nhấn mạnh tầm quan trọng của yếu tố cá nhân và yếu tố xã hội đối với hành vi, quyết định tham gia các hoạt động học tập ^[33]. Becker và Gibson cho rằng Thuyết hành động hợp lý rất phù hợp cho việc dự đoán ý định tham gia vào hoạt động PTNN của giáo viên.

Học thuyết này cho rằng hành vi của mỗi một cá nhân đều được định hình bởi 2 yếu tố: thái độ dẫn đến hành vi đó và chuẩn chủ quan ^[97]. Trong đó thái độ dẫn đến hành vi là mức đánh giá mà một cá nhân đưa ra đối với kết quả thu được khi thực hiện hành vi đó. Chuẩn chủ quan được định nghĩa là sức ép xã hội về mặt nhận thức

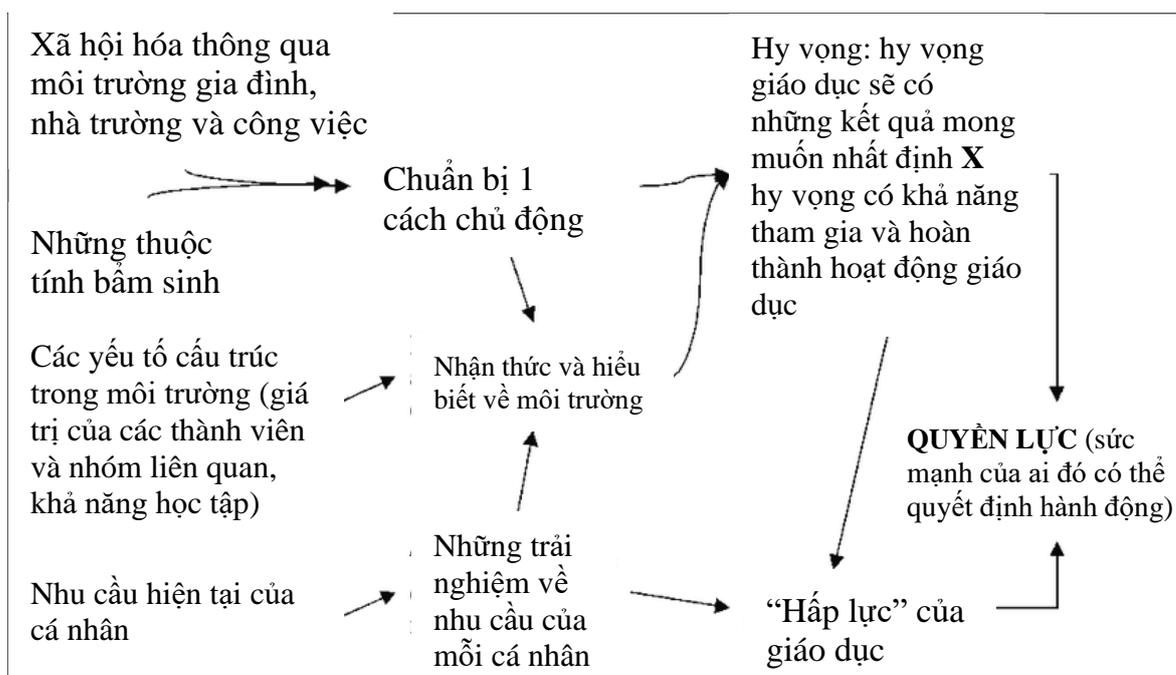
để cá nhân ra quyết định tiến hành hay không tiến hành hành vi nào đó ^[97]. Như vậy, thuyết TRA đặt ra giả thuyết rằng, mỗi cá nhân sẽ quyết định thực hiện một hành vi nếu họ đánh giá rằng kết quả đạt được là tích cực hoặc khi họ tin rằng những người khác cũng sẽ tiến hành như vậy ^[20].

Như vậy, mô hình TRA đã định hướng giải thích rõ hơn cho hành vi tham gia cũng như động lực của giáo viên sau khi tiến hành các hoạt động PTNN. Hoạt động PTNN của giáo viên bị chi phối, ảnh hưởng bởi những yếu tố mang tính xã hội, đồng thời việc quyết định tiến hành hoạt động PTNN của giáo viên sẽ trở nên dễ dàng, đầy cảm hứng hơn khi họ tin rằng hoạt động đó mang lại nhiều lợi ích cho bản thân họ cũng như những đồng nghiệp xung quanh.

1.1.2. Mô hình tuyển dụng

Mô hình tuyển dụng của Rubenson (Rubenson's Recruitement Paradigm) là một hướng tiếp cận nhấn mạnh các yếu tố về mặt tri giác, cảm giác của cuộc đời mỗi cá nhân ^[30]. Mô hình này cũng thường được gọi là thuyết Hy vọng (Expectancy-valence theory). Theo mô hình này, nhu cầu, kinh nghiệm cá nhân và các yếu tố môi trường ít quan trọng trong việc quyết định hành vi hơn là những cảm nhận của họ về việc thực hiện hành vi đó ^[66]. Theo Rubenson, sự tương tác giữa các yếu tố mang tính cá nhân và yếu tố mang tính môi trường ảnh hưởng tới sự tham gia của những người trưởng thành. Trong đó, yếu tố cá nhân bao gồm kinh nghiệm, đặc trưng, nhu cầu; yếu tố môi trường bao gồm cấu trúc phân cấp, quy tắc, quy chuẩn, giá trị nổi bật của người khác và những cơ hội giáo dục sẵn có ^[234].

Mô hình của Rubenson định hướng cho nghiên cứu này nhằm giải thích rõ hơn về các yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên. Sự ảnh hưởng của kinh nghiệm, tính cách, thái độ và nhận thức của bản thân mỗi giáo viên bên cạnh các yếu tố môi trường khác trở nên hiện hữu, rõ ràng, quyết định tới động lực của giáo viên trong hoạt động PTNN. Việc các yếu tố ảnh hưởng tích cực tới hoạt động PTNN cũng giúp giáo viên tích cực hơn và tự tin hơn trong hoạt động tác nghiệp tại trường.



Hình 1. 2. Mô hình tuyển dụng

1.1.3. Mô hình tương tác tâm lý

Mô hình tương tác tâm lý (Psychological Interaction Model) do Darkenwald và Merriam ^[74] đề xuất nhìn nhận hành vi tham gia học tập của các cá nhân như là sự phản hồi của cá nhân đó đối với các yếu tố bên trong và bên ngoài-những yếu tố được coi là thuộc về phạm trù tâm lý trong tự nhiên và được chia thành 7 lĩnh vực khác nhau ^[243]:

(1) Trạng thái kinh tế-xã hội (socio-economic status): sự kết hợp giữa trạng thái kinh tế và trạng thái xã hội của mỗi cá nhân);

(2) Áp lực học tập (learning press): mức độ mà môi trường của cá nhân khuyến khích và hỗ trợ hoạt động học tập suốt đời;

(3) Nhận thức về giá trị và lợi ích tham gia (perceived value and utility of participation): nhận thức về giá trị và lợi ích mà việc tham gia mang lại cho cuộc sống của các cá nhân đó;

(4) Sự sẵn sàng tham gia (readiness to participate): phần lớn được quyết định bởi những giá trị và lợi ích mà các cá nhân nhận thức được khi tham gia hoạt động;

(5) Yếu tố kích thích tham gia (participation stimuli): đề cập tới các tác nhân kích thích sự tham gia như sự thăng tiến trong công việc, chế độ hưu trí hoặc mong ước cá nhân về sự tiến bộ của bản thân;

(6) Khả năng tham gia (probability of participation)

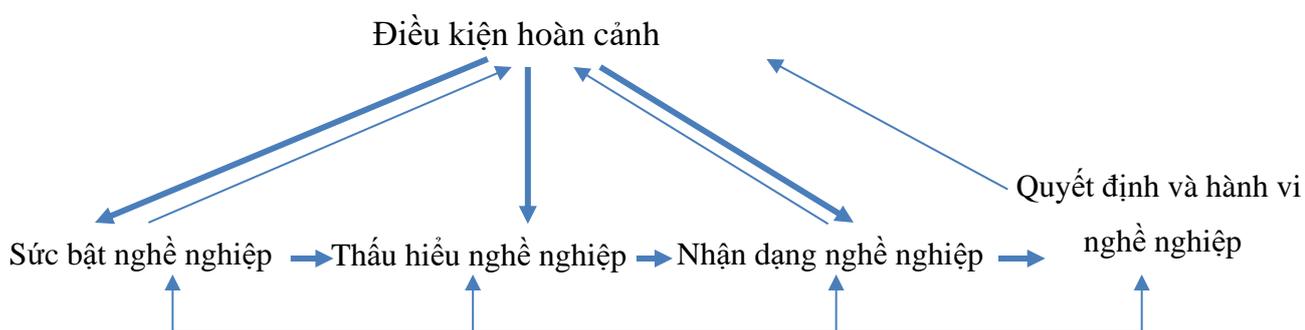
(7) Trở ngại khi tham gia (barriers to participation): những trở ngại có thể ngăn cản và/hoặc làm giảm khả năng tham gia hoạt động học tập của mỗi cá nhân.

Theo đó, Darkenwald và Merriam đã chỉ ra được 4 loại trở ngại có thể ảnh hưởng tới quyết định tham gia học tập của mỗi cá nhân, bao gồm: (1) hoàn cảnh; (2) cơ sở giáo dục; (3) tâm lý; (4) trở ngại về thông tin [74]. Đồng thời Darkenwald và Merriam cũng xây dựng thang đo các cấp độ trở ngại khi tham gia hoạt động và xác định được 6 yếu tố: (1) thiếu tự tin, (2) thiếu khóa học, (3) hạn chế về thời gian, (4) tính ưu tiên cá nhân thấp, (5) chi phí, (6) gia đình và cá nhân.

Những yếu tố gây trở ngại được Darkenwald và Merriam chỉ ra cho thấy rõ ràng hơn sự tác động mà giáo viên có thể nhận trong quá trình PTNN của bản thân. Những yếu tố này có thể đến từ bản thân giáo viên, đến từ hoàn cảnh cá nhân và gia đình, hoàn cảnh xã hội cũng như xuất phát từ cơ sở giáo dục mà giáo viên đang công tác.

1.1.4. Thuyết động lực nghề nghiệp

Tác giả London đã định nghĩa động lực nghề nghiệp của mỗi cá nhân được cấu thành từ 3 yếu tố chính: sức bật, sự thấu hiểu và định dạng nghề nghiệp [23] mà trong đó, định dạng/nhận dạng nghề nghiệp là định hướng của động lực, sự thấu hiểu là nhân tố khơi dậy động lực nhằm khuyến khích sự tham gia vào các quyết định và hoạt động lập kế hoạch cho nghề nghiệp, trong khi sức bật chính là nhân tố duy trì bền bỉ của nghề nghiệp.



Hình 1. 3. Mô hình động lực nghề nghiệp

Theo mô hình động lực nghề nghiệp của London, các miền chính của động lực nghề nghiệp được định nghĩa như sau: (1) Sức bật nghề nghiệp (Career resilience) là khả năng thích ứng với sự thay đổi, ngay cả khi các tình huống thay đổi có tính chất

hỗn loạn và làm cho các cá nhân thất vọng, chán nản; (2) Thấu hiểu nghề nghiệp (Career insight) là khả năng nhìn nhận thực tế về bản thân và nghề nghiệp, đồng thời thiết lập các mục tiêu căn cứ trên nhận thức này; (3) Nhận dạng nghề nghiệp (Career identity) là cách mà mỗi cá nhân định nghĩa bản thân thông qua công việc.

Các nghiên cứu xoay quanh động lực nghề nghiệp cho thấy rằng mỗi cá nhân sẽ có động lực nghề nghiệp cao hơn khi các cấp quản lý, lãnh đạo của họ cho thấy tinh thần hỗ trợ, luôn đưa ra những phản hồi rõ ràng về hoạt động tác nghiệp, khuyến khích cấp dưới thiết lập các mục tiêu, khởi xướng các cuộc thảo luận liên quan tới vấn đề phát triển chuyên môn nghề nghiệp. Nghiên cứu của Liu, Yuan và Zhang đã chỉ ra rằng những trải nghiệm cá nhân của giáo viên và yếu tố bối cảnh văn hóa-xã hội đều có thể ảnh hưởng tới động lực học tập của họ trong các hoạt động PTNN^[171].

Theo 4 lý thuyết nền tảng đã đề cập, những yếu tố bên trong như thái độ, nhận thức của giáo viên đối với các hoạt động PTNN và những yếu tố bên ngoài như thời gian, chi phí, văn hóa nhà trường đều có thể ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên trong các hoạt động PTNN. Các lý thuyết nền tảng được đưa ra đã góp phần giải thích được các hành vi tham gia hoạt động của mỗi người, trong đó mỗi lý thuyết nền tảng đều xuất hiện các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia của các cá nhân, bao gồm thái độ (Thuyết hành động hợp lý), thời gian (Mô hình tương tác tâm lý), kinh phí (Mô hình tương tác tâm lý), ảnh hưởng của quản lý, lãnh đạo (Mô hình tuyên dụng, Thuyết hành động hợp lý, Thuyết động lực nghề nghiệp). Việc tìm hiểu các lý thuyết nền tảng góp phần hỗ trợ tác giả trong việc định hướng nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên.

1.2. Tổng quan nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Bên cạnh những lợi ích mà hoạt động PTNN mang lại cho bản thân giáo viên nói riêng và hệ thống giáo dục nói chung, những kết quả nghiên cứu gần đây đã chỉ ra được bức tranh thực tế về những vấn đề còn tồn tại trong hoạt động phát triển nghề nghiệp cho giáo viên tại các nước châu Á như Nhật Bản, Trung Quốc, Hàn Quốc, Bangladesh, Việt Nam và Đài Loan^[121, 127, 151]. Do vậy, cần có nhiều nỗ lực hơn nhằm mang lại những hoạt động PTNN cập nhật, hiệu quả cho giáo viên, qua đó đảm bảo kết quả đào tạo cũng như chất lượng nói chung của các nhà trường^[22].

Những học giả nghiên cứu về PTNN có các quan điểm khác nhau về việc phân loại hoặc chia nhóm các yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên, tuy nhiên họ vẫn tìm được tiếng nói chung đối với những yếu tố mang tính chất tổng thể liên quan tới môi trường trong và ngoài nhà trường. Những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động PTNN của giáo viên có thể được chia thành 3 nhóm chính, bao gồm: đặc trưng về nội dung, các yếu tố quy trình và những đặc điểm thuộc về bối cảnh ^[118].

Một nghiên cứu tại Úc đã phân tích tác động của các hoạt động PTNN lên kiến thức và hoạt động tác nghiệp của giáo viên. Dữ liệu của công trình nghiên cứu này bao gồm 3.250 giáo viên đã tham gia vào 80 hoạt động phát triển chuyên môn nghề nghiệp cá nhân. Giáo viên đã được khảo sát ít nhất là 3 tháng sau khi tham gia mỗi hoạt động-thời gian đủ để giáo viên thấy được mức ảnh hưởng của chương trình tới hoạt động tác nghiệp của họ. Nhóm nghiên cứu đã đưa ra được một mô hình lý thuyết cho những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động PTNN của giáo viên ^[139], bao gồm:

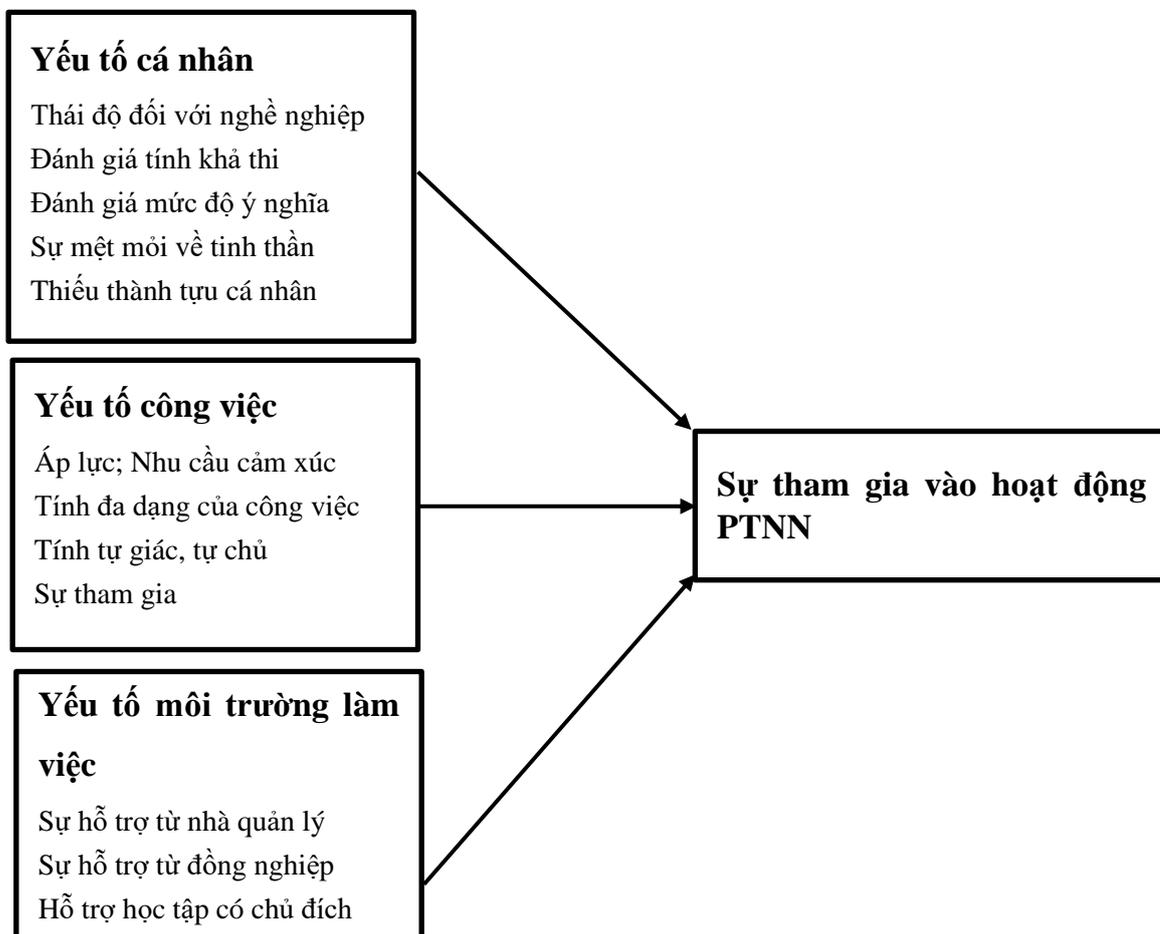
- (1) Yếu tố bối cảnh-contextual factors (Ví dụ: sự hỗ trợ của nhà trường)
- (2) Cấu trúc, tính chất của chương trình;
- (3) Đặc điểm của quy trình (Ví dụ: tập trung vào nội dung, học tập chủ động, phản hồi, kiểm tra hoạt động của học sinh...);
- (4) Biến trung gian-Mediating Variable: mức độ tạo ra các cộng đồng chuyên môn

Tác giả Day công bố một số yếu tố ảnh hưởng tới quá trình học tập, phát triển nghề nghiệp của giáo viên ^[78] như sau:

- Thâm niên công tác, kinh nghiệm làm việc
- Điều kiện về kinh tế-chính trị-xã hội
- Văn hóa nhà trường
- Hỗ trợ về quản lý và lãnh đạo
- Thảo luận giữa các cá nhân và giữa cá nhân với tập thể
- Chất lượng trải nghiệm học tập
- Sự kết nối giữa trải nghiệm học tập với nhu cầu nhận thức, chuyên môn của cá nhân
- Trách nhiệm của mỗi giáo viên đối với việc học tập

Dựa trên những nghiên cứu về lý thuyết, tác giả Kwakman đã đề xuất một mô hình lý thuyết những yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động

PTNN. Theo đó, có 13 yếu tố khác nhau được đưa ra, bao gồm 5 yếu tố cá nhân, 5 yếu tố liên quan tới nhiệm vụ, và 3 yếu tố liên quan tới môi trường làm việc [162]. Trong mô hình nghiên cứu này, Kwakman xác định những nhân tố về con người cá nhân, nhiệm vụ và môi trường làm việc là các biến độc lập, trong khi đó sự tham gia vào hoạt động PTNN của giáo viên là biến phụ thuộc.



Hình 1. 4. Mô hình nghiên cứu hoạt động PTNN

Không nhóm các yếu tố như Kwakman, mô hình của Bayar nhóm các yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên thành 3 nhóm: Yếu tố bên trong (Internal factors), yếu tố bên ngoài (external factors) và đặc trưng tính cách, nhân cách của giáo viên [30]. Theo đó, các yếu tố bên trong bao gồm: (1) thái độ của giáo viên đối với hoạt động PTNN, (2) mức độ tự tin vào năng lực của bản thân. Yếu tố bên ngoài bao gồm (1) thời gian, (2) Tài chính (3) ảnh hưởng của BGH nhà trường, (4) ảnh hưởng của đồng nghiệp và (5) văn hóa nhà trường.

Bảng dưới đây tổng hợp một số yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động PTNN/sự tham gia PTNN của giáo viên:

Bảng 1. 1. Các yếu tố bên trong ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên

	Yếu tố bên trong			
	Nhận thức của giáo viên đối với hoạt động PTNN	Niềm tin/bản sắc của cá nhân	Thâm niên công tác	Giới tính
Tác giả	[140, 182, 257, 274]	[172, 206, 249, 281]	[32, 211]	[211]

Bảng 1. 2. Các yếu tố bên ngoài ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên

	Yếu tố bên ngoài				
	Thời gian	Chi phí	Ảnh hưởng của các cấp quản lý, lãnh đạo	Ảnh hưởng của đồng nghiệp/ Cộng đồng học tập	Văn hóa nhà trường
Tác giả	[129, 172, 264] [163]	[215] [89, 166, 200, 241]	[125, 154, 167, 182, 184, 215, 238]	[56, 125, 146, 176, 184]	[182, 208, 213, 238]

1.2.1. Kinh nghiệm, thâm niên công tác

Borko khẳng định rằng PTTN là một trong những nỗ lực nhằm thúc đẩy sự hoàn thiện và phát triển của nhà trường [45, 161]. Đồng quan điểm với Borko và Kwakman, Starkey và các cộng sự của mình đã nhấn mạnh tính cấp thiết của các hoạt động PTNN cho giáo viên khi chỉ ra rằng đào tạo giáo viên hệ vừa làm vừa học thường được coi như sự mở rộng của đào tạo giáo viên hệ chính quy nhằm đảm bảo rằng các giáo viên—dù là người mới hay người kỳ cựu lâu năm—đều phải cập nhật kiến thức và kỹ năng cần thiết cho việc tác nghiệp một cách hiệu quả [248]. Theo Starkey, chương trình PTNN là cần thiết không chỉ với giáo viên mới mà còn với những giáo viên đã có nhiều năm công tác, cho dù đã có sự chênh lệch về kiến thức, kỹ năng, niềm tin cũng như nhu cầu PTNN ở hai nhóm giáo viên này [231]. Nghiên cứu của Rogers cũng nhấn mạnh tới tầm quan trọng đối với giáo viên kỳ cựu trong việc PTNN của bản thân. Rogers cho rằng PTNN cũng là cách mà các giáo viên tự làm mới mình sau một quá trình tác nghiệp lâu dài, giúp người học được hưởng lợi từ sự thay đổi này [232].

Mỗi một giáo viên đều trải qua rất nhiều giai đoạn của sự nghiệp, do đó việc hiểu được ‘vị trí’ sự nghiệp hiện tại của bản thân sẽ giúp ích rất nhiều cho họ trong việc thay đổi bản thân và hoạt động chuyên môn [222]. Tuy nhiên, một thực tế mà những nghiên cứu gần đây chỉ ra chính là những hoạt động phát triển nghề nghiệp mà

giáo viên nhận được chưa thực sự tương xứng và đầy đủ nhằm hỗ trợ họ trong việc tác nghiệp tại cơ sở giáo dục ^[159]. Trong nghiên cứu của mình, Kosko và Wilkins (2009) đã sử dụng dữ liệu từ *Nghiên cứu về nhu cầu nhân lực trong lĩnh vực giáo dục đặc biệt* nhằm tìm ra mối quan hệ giữa thâm niên công tác của giáo viên, lượng hoạt động phát triển nghề nghiệp mà họ nhận được trong vòng 3 năm và khả năng (ability) tự nhận thức của giáo viên ^[180] trong việc thích ứng với chương trình giáo dục đặc biệt. Trên thực tế, những giáo viên có nhiều năm công tác có xu hướng ngại sự thay đổi, do đó họ không muốn tham gia quá nhiều vào các hoạt động ngoài công việc giảng dạy chuyên môn trên lớp học. Ngoài ra, thời lượng hoạt động PTNN cũng tỷ lệ nghịch với độ tuổi của giáo viên. Giáo viên càng nhiều tuổi thì thời lượng hoạt động PTNN mà họ nhận được càng giảm. Nghiên cứu cho thấy giáo viên dưới 30 tuổi tham gia 21 ngày PTNN so với 14 ngày của những giáo viên lớn hơn 50 tuổi ^[204]. Choy, Chen và Burgarin đã phát hiện ra rằng những giáo viên mới (ít hơn 3 năm công tác) tham gia thường xuyên hơn vào hoạt động hướng dẫn, bồi dưỡng theo cặp hơn, trong khi những giáo viên có 10 năm kinh nghiệm tham gia nhiều hơn vào các hoạt động tham quan, hợp tác với các cơ sở giáo dục khác ^[57]. Nghiên cứu của Zhang và các đồng nghiệp cũng đồng nhất với quan điểm này khi chỉ ra rằng những giáo viên có kinh nghiệm thì ít có động lực tham gia các hoạt động học tập, PTNN hơn những giáo viên trẻ, giáo viên mới còn thiếu kinh nghiệm ^[279].

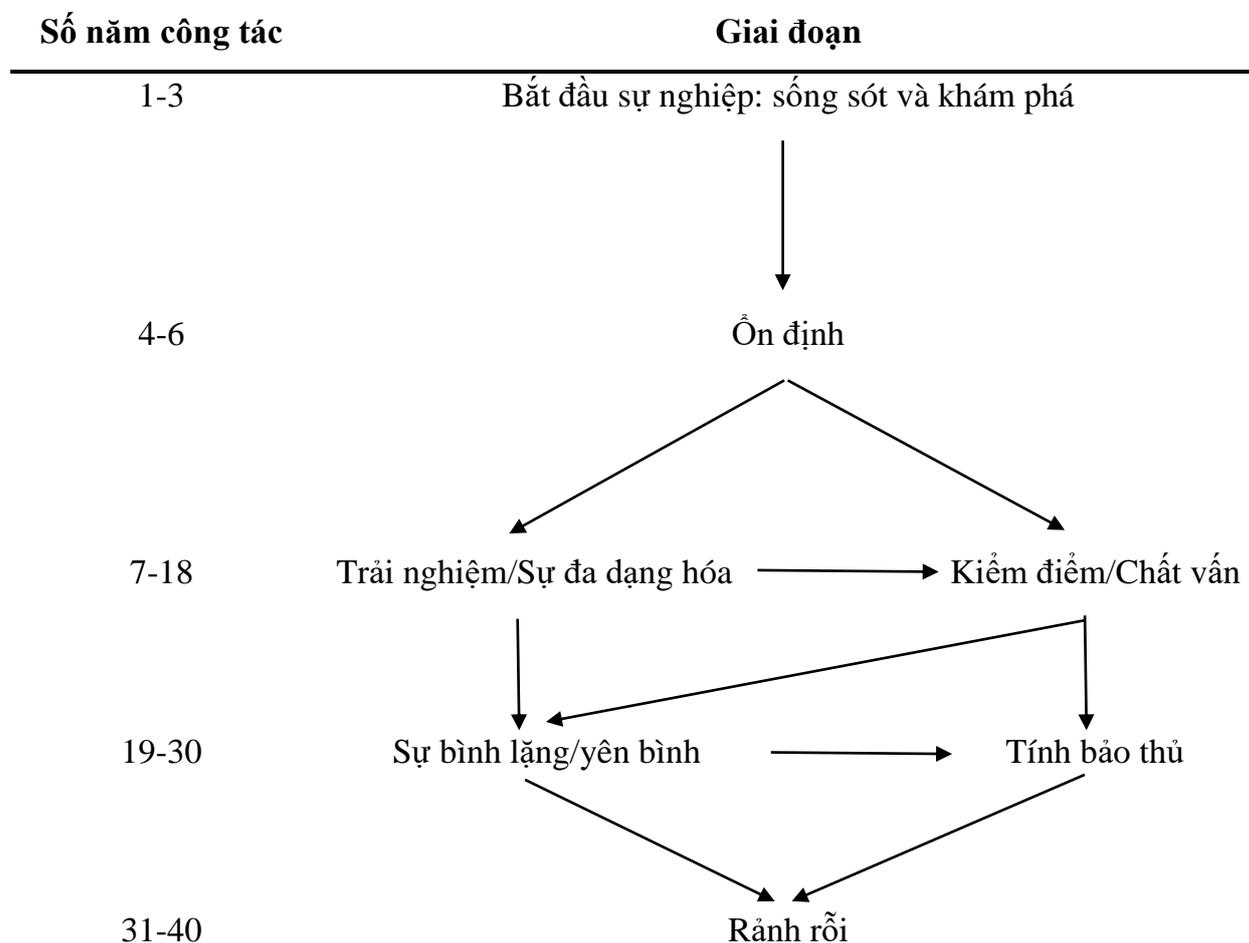
Một số nhà nghiên cứu, trong đó có Zeichner và Noffke đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học tập và phát triển nghề nghiệp suốt đời của giáo viên trong tất cả các lĩnh vực ^[277]. Tuy giáo viên công tác nhiều năm có xu hướng ít tham gia PTNN hơn giáo viên trẻ, Tsui chỉ ra rằng một bộ phận giáo viên kỳ cựu vẫn duy trì sự nhiệt thành và hăng say với công việc của mình, tích cực PTNN để trở thành chuyên gia, trong khi những người khác chỉ dừng lại ở mức độ thâm niên, lâu năm, nhưng không phải là chuyên gia ^[260]. Nghiên cứu của Huberman có thể giải thích rõ hơn cho quan điểm của Tsui. Huberman đã đưa ra 3 hành động mà những giáo viên lâu năm đã làm để giải thích cho sự sẵn sàng và nhiệt huyết của họ trong vấn đề PTNN và nâng cao mức độ thỏa mãn nghề nghiệp lâu dài ^[133]. *Thứ nhất*, những giáo viên này chuyển đổi vai trò của mình và thử sức trong một môn học mới hoặc ở một cấp độ người học mới. Việc duy trì giảng dạy trong một môn học hoặc một cấp độ lớp học quá lâu có

thể khiến cho giáo viên cảm thấy nhàm chán, khó gia tăng được kiến thức, kỹ năng cũng như động lực làm việc. *Thứ hai*, giáo viên kỳ cựu có thể hướng dẫn giáo viên mới và đảm nhận những nhiệm vụ mới trong nhà trường. Điều này cũng góp phần gia tăng sự nhiệt huyết và cam kết tham gia của họ đối với nghề nghiệp. Ngoài ra, những hoạt động mang tính hợp tác, phối hợp như việc hướng dẫn giáo viên mới được cho rằng mang lại rất nhiều lợi ích khác cho nhóm giáo viên lâu năm, bởi những hoạt động này đặt họ vào vị trí của người hướng dẫn, bồi dưỡng và kèm cặp ^[224]. Điều này đồng nghĩa với việc họ cần tích cực làm mới bản thân, gia tăng sự phát triển về kiến thức và kỹ năng để có thể hướng dẫn những người trẻ. Huberman lưu ý rằng những giáo viên công tác lâu năm cũng có xu hướng thay đổi thói quen tác nghiệp ở lớp học và chọn việc tham gia nhiều hơn vào những nghiên cứu mang tính ứng dụng ^[133]. *Thứ ba*, những giáo viên này có thể tham gia vào các hoạt động mang tính thực nghiệm và khó khăn hơn nhằm gia tăng mức độ thỏa mãn công việc của mình, giúp họ học tập được nhiều kiến thức mới và phát triển bản thân nhiều hơn.

Đối với ngành sư phạm, kinh nghiệm, thâm niên công tác có thể ảnh hưởng tới việc giáo viên nhìn nhận khả năng làm việc và tương tác với đồng nghiệp, đặc biệt là những giáo viên mới như thế nào trong thời điểm hiện tại cũng như trong tương lai ^[180]. Niềm tin và tri thức của giáo viên có lẽ là những đặc điểm thu hút được nhiều nhất sự quan tâm của các nhà nghiên cứu ^[137, 174]. Niềm tin, có thể nói ra hoặc không nói ra, được thừa nhận một cách rộng rãi là có ảnh hưởng tới suy nghĩ và hành động của giáo viên. Cũng như vậy, kiến thức cũng đóng vai trò tiên quyết trong nhận thức, suy nghĩ và hành động của họ. Nó lọc, định hướng và quyết định hoạt động tác nghiệp của giáo viên ^[262]. Những giáo viên tập sự, giáo viên trẻ tham gia tích cực vào quá trình PTNN của giáo viên sẽ được tin tưởng khi giao trách nhiệm hỗ trợ giáo viên lâu năm cũng như truyền tải chương trình tới học sinh. Từ sự tin tưởng này, bằng cấp, kinh nghiệm của giáo viên tập sự không còn quá quan trọng, nó trở thành điều kiện thuận lợi cho những người trẻ hòa mình tốt hơn trong môi trường làm việc tại các cơ sở giáo dục.

Để minh chứng cho sự ảnh hưởng của thâm niên công tác tới hoạt động PTNN của giáo viên, một số mô hình về giai đoạn nghề nghiệp của giáo viên đã được phát triển. Các mô hình này mô tả sự phát triển mang tính khuôn mẫu của nhân cách nhà

giáo theo các giai đoạn riêng rẽ. Ví dụ, mô hình của Huberman đã mô tả vòng tròn sự nghiệp của giáo viên như một tập hợp gồm 5 giai đoạn nối tiếp nhau, có mối liên hệ mật thiết tới số năm công tác, kinh nghiệm của giáo viên đó. Mô hình này cho rằng giáo viên sử dụng rất nhiều hình thức khác nhau của cơ hội hoặc hoạt động học tập trong suốt sự nghiệp của mình ^[134]:

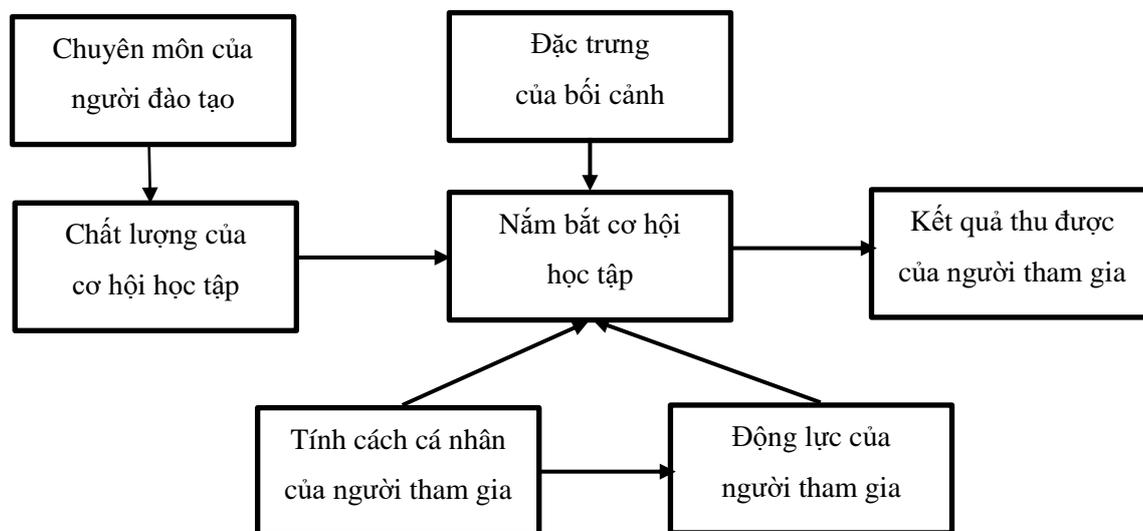


Hình 1. 5. Mô hình Huberman về các giai đoạn sự nghiệp của giáo viên

1.2.2. Thái độ, nhận thức của giáo viên

Mô hình của Lipowsky hỗ trợ dự đoán khả năng tiếp nhận các cơ hội PTNN của giáo viên căn cứ trên tính cách cũng như động lực cá nhân của họ (Hình 1.6). Một nghiên cứu diễn ra ở Đài Loan cũng chỉ ra mối liên hệ giữa thái độ của giáo viên đối với nội dung PTNN với sự sẵn sàng tham gia PTNN của họ ^[150]. Kao cho rằng khi giáo viên tham gia PTNN như là một sự quan tâm, yêu thích của cá nhân, họ cũng thể hiện thái độ rất tích cực đối với các hoạt động diễn ra trong PTNN, và ngược lại, hoạt động PTNN cũng góp phần nâng cao sự tự tin vào bản thân của mỗi giáo viên ^[251]. Tuy nhiên, hiện nay vẫn đang còn một bộ phận giáo viên coi việc PTNN là nghĩa vụ,

là một hoạt động chỉ làm cho có vì đó là một trong những yêu cầu của cơ sở giáo dục mà họ đang công tác cũng như của các cấp quản lý giáo dục [12]



Hình 1. 6. Mô hình nắm bắt cơ hội PTNN của giáo viên

[170]

Kết quả nghiên cứu của Jansen in de Wal cũng cho thấy cá nhân giáo viên sẽ tham gia tích cực, đa dạng các hoạt động PTNN hơn nếu xuất phát từ động lực tự chủ (autonomous motivation). Theo đó, những giáo viên luôn bị ảnh hưởng bởi các yếu tố lợi ích bên ngoài sẽ thể hiện sự tham gia giảm sút hơn trong các hoạt động học tập [141]. Cùng chung quan điểm với Jansen in de Wal, Gorozidis và Papaioannou phát hiện ra rằng tính tự giác càng cao sẽ càng dự đoán một cách khả quan về ý định tham gia PTNN của giáo viên [112].

1.2.3. Nội dung chương trình phát triển nghề nghiệp

Theo báo cáo năm 2009 của OECD [201], trung bình 89% giáo viên THCS tại các quốc gia có tham gia vào hoạt động phát triển nghề nghiệp. Tại Đan Mạch, cộng hòa Slovakia và Thổ Nhĩ Kỳ, cứ 4 giáo viên thì có 1 giáo viên không tham gia vào việc phát triển nghề nghiệp. Tính trung bình tại các quốc gia trong nghiên cứu quốc tế về dạy và học (TALIS), giáo viên chỉ tham dự 1 ngày phát triển nghề nghiệp trong 1 tháng. Một lý do cho thực trạng này chính là việc giáo viên cho rằng nội dung các hoạt động phát triển nghề nghiệp không đáp ứng được yêu cầu thực tế của họ [275, 278, 280]. Do đó, mức độ chuẩn bị sẵn sàng cho việc hưởng ứng, đón nhận, tham gia PTNN

của họ cũng trở thành một thực trạng cần được các nhà quản lý giáo dục quan tâm [55].

Kết quả phỏng vấn trong nghiên cứu của Bayar cho thấy rằng giáo viên cảm thấy không hiệu quả khi tham gia PTTN do nội dung của hoạt động không liên quan tới nhu cầu của cá nhân họ [31, 218]. Ví dụ, trong cuộc phỏng vấn cá nhân giữa tác giả Bayar và người tham gia số 4, người này cho biết rằng nhu cầu của họ là được tiếp cận những tình huống liên quan tới thực tế lớp học, do đó khi hoạt động PTNN được xây dựng dựa trên những tình huống bên ngoài cuộc sống, họ sẽ không thể nói rằng hoạt động PTNN đó là hiệu quả [31]. Sáu giáo viên THCS với 5 năm kinh nghiệm hoặc ít hơn, trong nghiên cứu của Gibson, cũng cảm thấy không được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng nhằm giải quyết các tình huống liên quan tới hành vi và nhận thức của học sinh giáo dục đặc biệt [108]. Kết quả này cũng phản ánh quan điểm của Hirsch [126], Hodkinson và Hodkinson [129] khi phát hiện ra rằng ý nghĩa thực sự của một hoạt động PTNN hiệu quả phụ thuộc vào việc nội dung hoạt động phải phù hợp và đáp ứng được yêu cầu của giáo viên. Nghiên cứu cũng đã chỉ ra khía cạnh công việc mà các giáo viên muốn được bồi dưỡng thêm, đó là giáo dục trẻ đặc biệt, kỹ năng ICT cũng như các nội dung liên quan tới thái độ và hành vi của học sinh.

Trong nghiên cứu của Zein (2015), chỉ có 4 giáo viên trong nhóm khảo sát có tham gia khóa học chuẩn bị cho hoạt động dạy học của họ, tuy nhiên những giáo viên này đều không thỏa mãn với nội dung và cách thức quản lý chương trình của các cơ sở giáo dục công lập. Dữ liệu từ khảo sát đối với Hiệu trưởng và các nhà giáo dục càng củng cố cho quan điểm của các giáo viên ở trên [278]. Chương trình đào tạo của các cơ sở giáo dục công lập được cho là rời rạc, không phù hợp và chưa hoàn chỉnh. Việc lựa chọn nội dung chủ yếu dựa vào giả định hơn là dựa vào nhu cầu thực tế của giáo viên, do đó dẫn tới thực trạng thiết kế chương trình đào tạo không rõ ràng, không đáp ứng được trình độ thực tế của giáo viên [158, 237]. Trong các hội thảo, tập huấn, giáo viên chủ yếu thu nhận được các thông tin lý thuyết, nội dung thực tế, thực hành rất giới hạn. Quan điểm này cũng được các nhà giáo dục ở chính cơ sở đào tạo phụ trách công tác bồi dưỡng thừa nhận. Người tham gia số 5 trong nghiên cứu của Bayar cho rằng Bộ GDĐT hoặc các cơ quan được giao phụ trách chương trình bồi dưỡng PTNN cho giáo viên cần tập trung xây dựng các hoạt động dựa trên thực tế của mỗi

cơ sở giáo dục thay vì cung cấp một hoạt động chung chung cho tất cả các trường ^[31]. Ý kiến này cũng tương đồng với kết quả nghiên cứu của Sandholtz và Scribner, trong đó nhấn mạnh rằng PTNN cần được kết nối, liên hệ tới những tình huống thực tế xảy ra trong lớp học, “*giáo viên cần được nhìn thấy sự liên kết và lợi ích giữa cái mà họ học và lớp học thực tế của họ*” ^[238].

Phân tích chi tiết về các cơ hội học tập khác nhau trong chương trình TALIS cho thấy giáo viên theo đuổi những mục tiêu khác nhau đối với PTNN, do đó họ cũng lựa chọn các khóa học với những chủ đề khác nhau ^[226]. Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn giáo viên lựa chọn các cơ hội học tập liên quan tới nội dung môn học mà họ đảm nhiệm (73%), nội dung về phương pháp dạy học (68%) hoặc nội dung phát triển chương trình (56%). Một tỷ lệ nhỏ hơn các giáo viên lựa chọn những hoạt động liên quan tới quản lý nhà trường (18%). Kết quả của TALIS cũng có thể được kiểm chứng trong những nghiên cứu tương đương tại Mỹ ^[233] và Đức ^[246]. Những nghiên cứu này đưa ra được các bằng chứng cho thấy rằng giáo viên tại các quốc gia khác nhau có sự quan tâm tương tự về các vấn đề trên trong quá trình PTNN.

Liên quan tới nội dung và thâm niên công tác của giáo viên, nhóm nghiên cứu của Zhang cho rằng các hoạt động PTNN cần được thiết kế theo hướng đa dạng và nhiều thử thách hơn đối với những giáo viên nhiều kinh nghiệm và thâm niên công tác. Zhang đề xuất các nội dung liên quan tới đổi mới phương pháp dạy học, đồng thời cung cấp các hướng dẫn và các hội nghị, hội thảo cho những giáo viên thiếu kinh nghiệm ^[279]. Các hoạt động PTNN cần được thiết kế một cách công phu, cẩn thận, dựa trên nhu cầu cơ bản của giáo viên nhằm tạo ra được các con đường học tập mang đậm dấu ấn cá nhân thay vì áp dụng hướng tiếp cận “one-size-fits-all” (một kích thước dành cho tất cả) trong thiết kế nội dung.

1.2.4. Tiêu chí lựa chọn đối tượng tham gia phát triển nghề nghiệp

Zein (2015) trong nghiên cứu của mình đã đề cập tới sự khác biệt giữa giáo dục chính quy và giáo dục tại chức, hay nói cách khác bằng cấp của giáo viên cũng là một yếu tố được tác giả xem xét khi đánh giá về sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động PTNN. Hệ thống giáo dục tại chức đã tạo nên một bộ phận giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học không đạt yêu cầu về chất lượng, tuy nhiên tình huống tương tự đối với hoạt động PTNN vẫn chưa rõ ràng liệu tình trạng đáng tiếc đối với hoạt động này

có xảy ra như với việc đào tạo giáo viên tiếng Anh hay không ^[278]. Do đó, nghiên cứu thêm về đối tượng này trong quá trình tham gia hoạt động PTNN cũng góp phần chuẩn bị cho thế hệ giáo viên vững vàng hơn trong tương lai cả về chuyên môn cũng như phẩm chất đạo đức.

Bên cạnh hệ đào tạo, việc chọn lựa đối tượng tham gia PTNN còn có sự khác biệt xuất phát từ vị trí địa lý. Một số giáo viên ở vùng nông thôn cho biết họ không nhận được sự hỗ trợ liên quan tới hoạt động phát triển nghề nghiệp từ phía các cơ sở giáo dục công lập. Điều này cũng được xác nhận bởi một số Hiệu trưởng trong cuộc khảo sát, theo đó, chương trình bồi dưỡng được cho là khá hạn chế, không lan tỏa rộng rãi trong giáo viên, đặc biệt là giáo viên vùng nông thôn, vùng sâu vùng xa ^[278]. Thực trạng này đã góp phần dẫn tới khoảng cách về chất lượng giữa giáo viên thành phố và giáo viên nông thôn.

Ngoài ra, Zein (2015) còn chỉ ra rằng đối tượng tham gia bồi dưỡng được lựa chọn dựa trên mối quan hệ, thể hiện tính không minh bạch của hệ thống quản lý. Hoạt động đào tạo, bồi dưỡng thường hướng tới đối tượng là cán bộ, công chức, viên chức Nhà nước, các trường danh tiếng của địa phương, do đó giáo viên các trường tư thục hoặc giáo viên hợp đồng ít có cơ hội tiếp cận các chương trình đào tạo, bồi dưỡng hơn. Đây là một khía cạnh cần được cân nhắc khi xem xét tới sự ảnh hưởng của yếu tố quản lý, lãnh đạo đối với việc tham gia hoạt động PTNN của giáo viên.

Bên cạnh lựa chọn các đối tượng khác nhau, vấn đề số lượng người tham gia cũng là một thực trạng đáng bàn trong hoạt động PTNN. Thực tế cho thấy việc chỉ tập trung đào tạo, bồi dưỡng theo số lượng, cụ thể là đào tạo, bồi dưỡng số lượng lớn giáo viên trong một khoảng thời gian ngắn không thể là dài hạn cho vấn đề phát triển nghề nghiệp của giáo viên ^[168, 197]. Bỏ qua nền tảng giáo dục và trình độ của giáo viên, kỳ vọng họ sẽ học hỏi và ứng biến trong quá trình tác nghiệp cả trong chuyên môn lẫn hành chính tại các nhà trường là một việc không hiệu quả, không thiết thực. Đây cũng chính là nguyên nhân dẫn tới sự thất bại trong việc đạt được những mục tiêu đề ra của chương trình phát triển nghề nghiệp cho giáo viên tại Việt Nam, Bangladesh, Nhật Bản, Trung Quốc, Hàn Quốc, Đài Loan và Hồng Kông ^[120, 121, 127, 151].

1.2.5. Trình độ đào tạo của đối tượng tham gia

Theo những nghiên cứu đã đề cập ở trên, tính trung bình, giáo viên trẻ có nhiều hoạt động PTNN hơn giáo viên lâu năm. Tuy nhiên các nhà nghiên cứu cũng đề cập tới vấn đề bằng cấp trong việc tham gia PTNN. Không tính thâm niên công tác, những giáo viên có bằng cấp cao hơn (thạc sỹ) tham gia nhiều ngày PTNN nghề nghiệp hơn những giáo viên chỉ có bằng cử nhân, cao đẳng ^[201]. Theo kết quả từ OECD, trung bình những giáo viên có bằng thạc sỹ trở lên có thời gian PTTN nhiều hơn (20 ngày) những giáo viên có bằng Cử nhân hoặc thấp hơn (17-18 ngày). Số liệu cho thấy một thực tế đáng lo ngại do những giáo viên đáng lẽ được hưởng lợi nhiều từ hoạt động PTNN lại có ít/dành ít thời gian cho hoạt động này ^[201].

1.2.6. Hoạt động quản lý, lãnh đạo

Ở góc độ quản lý và quản trị, các nhà nghiên cứu đã xem xét trên hai khía cạnh: (1) tầm nhìn quản trị từ cơ quan Nhà nước cũng như các cơ sở giáo dục tham gia biên soạn, đào tạo, bồi dưỡng PTNN cho giáo viên phổ thông; (2) công tác quản lý, lãnh đạo tại các cơ sở giáo dục có giáo viên tham gia bồi dưỡng.

Hoạt động quản lý hành chính liên quan tới việc tuyển dụng những nhà giáo dục mới cũng như chuyên môn của những nhà giáo cơ hữu không còn đáp ứng được kỳ vọng của xã hội. Điều này bộc lộ rõ tầm nhìn hạn chế dẫn tới sự đi xuống của hệ thống đào tạo giáo viên ở một quốc gia. Tầm nhìn hạn chế không phải một ngoại lệ ở các nước như Việt Nam, Indonesia, Ấn độ, Thái và Kenya. Giải thích cho sự hạn chế này, các nhà nghiên cứu đã chỉ một số nguyên nhân bao gồm kinh phí hoạt động ^[136], sự khác biệt về tầng lớp xã hội, hệ thống giáo dục phân cấp ^[188], thói quen liêu bao cấp, không có định hướng ^[113] và sự thiếu hụt về nguồn lực ^[207]. Bên cạnh đó, mỗi cơ sở đào tạo giáo viên sẽ có góc nhìn, điều kiện, cũng như năng lực khác nhau, dẫn tới sự khác biệt ngay cả trong việc thực hiện cùng một chương trình đào tạo, bồi dưỡng ^[47].

Phần lớn các nhà giáo dục chỉ ra sự yếu kém trong công tác quản lý của các cơ sở đào tạo công lập. Một thực trạng được tác giả Zein chỉ ra rằng, thiên hướng can thiệp về mặt chính trị/hành chính cũng là một vấn đề trong hoạt động quản lý công tác PTNN. Sự can thiệp của bản thân các cán bộ quản lý giáo dục dẫn tới những ảnh hưởng không tốt tới quá trình thiết kế và quản lý chương trình PTNN giáo viên, dẫn

tới sự yếu kém trong quản lý đào tạo, bồi dưỡng cũng như sự mơ hồ, khó hiểu trong việc lựa chọn đối tượng tham gia đào tạo ^[278]. Theo tác giả Đặng Thị Mỹ Long, các giáo viên tham gia hoạt động PTNN với tâm thế bị ép buộc theo các quy định của cơ sở giáo dục/các cơ quan QLHCNN, dẫn tới sự sụt giảm về mặt chất lượng của hoạt động PTNN ^[10].

Ở góc độ quản lý, nhiều nhà nghiên cứu đồng quan điểm rằng điều kiện của nhà trường mà giáo viên đang công tác có ảnh hưởng tới việc dạy và học, cũng như sự thay đổi của họ ^[147]. Theo Clarke và Hollingsworth, bối cảnh/môi trường nhà trường ảnh hưởng tới mọi khía cạnh của việc PTNN: việc nắm bắt các cơ hội PTNN; giới hạn hay hỗ trợ cho sự tham gia của giáo viên; khuyến khích hay không khuyến khích trải nghiệm kiến thức, kỹ năng mới; giới hạn hay hỗ trợ cho việc ứng dụng lâu dài của những ý tưởng mới ^[61]. Nói cách khác, một môi trường nhà trường tốt là môi trường mà ở đó giáo viên được cung cấp điều kiện tuyệt vời cho sự tham gia vào hoạt động PTNN cũng như trải nghiệm, ứng dụng các ý tưởng PTNN vào thực tế hoạt động tác nghiệp. Sự hỗ trợ từ cán bộ quản lý nhà trường đối với giáo viên có thể bao gồm việc giao nhiều quyền tự chủ hơn cho họ trong việc dạy học ^[91] hoặc bảo vệ họ trước áp lực của chính sách Nhà nước ^[271]. Áp lực về mặt chính sách có thể là những tiêu chuẩn, tiêu chí mà họ phải tuân thủ và quán triệt, mặc dù đôi khi thực tiễn vận hành những tiêu chuẩn đó không tương thích với yêu cầu về mặt văn bản. Tuy nhiên, sự hỗ trợ từ cấp quản lý đang còn có nhiều bất cập. Trong nghiên cứu (giai đoạn 2) của Gibson, khoảng 1/3 giáo viên THCS, và đặc biệt là những giáo viên đã công tác được hơn 10 năm, cho rằng họ ít nhận được sự hỗ trợ hoặc niềm tin từ phía ban lãnh đạo nhà trường ^[108]. Sự thiếu hiệu quả trong công tác quản lý cũng như chính sách giáo dục được coi là những yếu tố góp phần vào việc hạn chế hoặc không thích tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên.

Hiệu trưởng nhà trường là nhân tố then chốt trong môi trường nhà trường. Vai trò của họ được cho là rất quan trọng đối với sự thay đổi về chuyên môn nghiệp vụ của mỗi giáo viên ^[115]. Bredeson và Johansson đã xem xét vai trò của Hiệu trưởng trong việc PTNN của giáo viên, nhận diện được 4 lĩnh vực và vai trò mà Hiệu trưởng có ảnh hưởng quan trọng. *Thứ nhất*, Hiệu trưởng đóng vai trò là người học cũng như nhà lãnh đạo giáo dục. Ở vai trò này, người Hiệu trưởng trở thành:

(1) người quản lý học tập, có nhiệm vụ đánh giá việc học của giáo viên và gắn kết họ với hoạt động tác nghiệp thường ngày;

(2) hình mẫu của việc học tập suốt đời thông qua việc tham gia tích cực vào hoạt động PTNN trong nhà trường;

(3) chuyên gia, người sở hữu kinh nghiệm, sự thông thái về mặt chuyên môn nghiệp vụ;

(4) người hướng dẫn, sử dụng đa dạng các chiến lược và hoạt động để khuyến khích và ngợi ca việc học.

Thứ hai, người Hiệu trưởng thiết lập môi trường hỗ trợ, trong đó giáo viên tiếp tục phát triển; đồng thời cải thiện hoạt động hướng dẫn của họ khi ở vai trò là người giao tiếp, hỗ trợ và quản lý PTNN. *Thứ ba*, Hiệu trưởng tham gia trực tiếp vào hoạt động thiết kế, chuyển giao nội dung PTNN. *Cuối cùng*, Hiệu trưởng đánh giá kết quả của hoạt động PTNN thông qua hoạt động quan sát và đánh giá trải nghiệm, kế hoạch hợp tác của giáo viên cũng như việc thu thập và phân tích một cách có hệ thống đối với dữ liệu PTNN của nhà trường. Theo đó, giáo viên có thể cảm nhận được sự sẵn sàng hơn trong việc biến những mục tiêu của tổ chức thành mục tiêu của cá nhân, qua đó gia tăng tính tự giác trong việc tham gia các hoạt động PTNN hơn ^[279]

1.2.7. Thời gian

Đối với yếu tố thời gian, có thể được chia thành các nhóm như sau: (1) thời gian làm việc, (2) thời gian dành cho cá nhân, (3) thời gian dành cho gia đình ^[30], (4) thời gian tổ chức hoạt động PTNN, (5) khoảng thời gian bắt đầu và kết thúc hoạt động.

Yếu tố về lịch trình công việc tại cơ sở giáo dục cũng là một trong những nguyên nhân chính khiến hoạt động phát triển nghề nghiệp không đáp ứng được nhu cầu của giáo viên. Thực tế ở trường giáo viên phải tham gia nhiều hoạt động khác bên cạnh hoạt động chuyên môn trong lớp học. Những giáo viên ở bậc phổ thông phải dành rất nhiều thời gian (cả trong và ngoài nhà trường) cho công việc giảng dạy và đối với phần lớn giáo viên, điều này đã ảnh hưởng không nhỏ tới sự cân bằng giữa công việc và cuộc sống của họ ^[108]. Trong báo cáo của Gibson, giáo viên mô tả vấn đề này bằng cách đưa ra một ví dụ rằng họ phải làm việc toàn thời gian trong khi hợp đồng giữa họ với cơ sở giáo dục là hợp đồng bán thời gian. Với khối lượng công việc

lớn, họ phải làm việc ở nhà vào buổi tối và cuối tuần để hoàn thành nhiệm vụ được giao, điều này còn dẫn tới việc họ có rất ít thời gian dành cho gia đình và con cái. Như vậy, trong khoảng thời gian vốn dĩ để dành cho giáo viên tái tạo lại sức lao động sau một tuần làm việc vất vả, họ lại phải làm việc. Tác giả Phạm Thị Tố Loan trong nghiên cứu của mình đối với giáo viên tiếng Anh cũng chỉ ra rằng, yếu tố thời gian đặt ra khó khăn cho giáo viên tham gia PTNN^[9]. Do khối lượng công việc nhiều, thời gian tổ chức các hoạt động PTNN (hội thảo, hội nghị, khóa tập huấn) thường rơi vào cuối tuần, giáo viên cảm thấy bị áp lực và khó cân đối lịch trình. Để tham gia các khóa bồi dưỡng, tập huấn PTNN, một số giáo viên phải tự sắp xếp thời gian một cách hợp lý, đôi lúc phải nhờ đồng nghiệp đứng lớp để không ảnh hưởng tới quá trình học tập của học sinh.

Đối với các hoạt động PTNN chính thức (formal), ý kiến phản hồi không tốt từ giáo viên hay sự chỉ trích, nhận xét của các nhà nghiên cứu khá tương đồng nhau khi họ cho rằng hoạt động này quá ngắn, không đủ chuyên sâu và không đủ thời lượng để có thể áp dụng vào thực tế tác nghiệp của giáo viên^[84]. Tuy nhiên, nhiều giáo viên không có thời gian để tham gia những hoạt động PTNN mang tính chất tập trung dài hạn và có tính liên tục bởi khối lượng công việc nặng nề mà họ phải đảm nhận^[169]. Theo quy định chế độ làm việc giáo viên phổ thông được ban hành kèm Thông tư 28/2009/TT-BGDĐT, định mức tiết dạy của giáo viên THPT trong 1 tuần là 17 tiết (riêng giáo viên trường THPT dân tộc nội trú là 15 tiết/tuần). Thời gian làm việc của giáo viên THPT được quy định tại Thông tư 28 là 42 tuần, trong đó 37 tuần dành cho giảng dạy và hoạt động giáo dục, 03 tuần để học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ, 02 tuần để chuẩn bị cho khai giảng và tổng kết năm học.

Bên cạnh hoạt động dạy học, giáo viên còn thực hiện những nhiệm vụ khác bao gồm chủ nhiệm lớp, công tác Đoàn, hoạt động công đoàn, các phong trào của nhà trường...^[14]. Ngoài ra, giáo viên THPT có nhiệm vụ hoàn thành các hồ sơ sổ sách được quy định tại Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT (Điều lệ trường phổ thông). Đôi khi, việc bố trí thời gian vào cuối ngày làm việc hoặc cuối tuần (sau một tuần làm việc vất vả) cùng với việc phương pháp giảng dạy xa rời với những tác nghiệp thực tế cũng góp phần làm cho hoạt động này chưa tạo được sự hứng thú, quan tâm của giáo viên^[78]. Do đó, việc đưa ra một thời lượng cụ thể cho các hoạt động PTNN cần

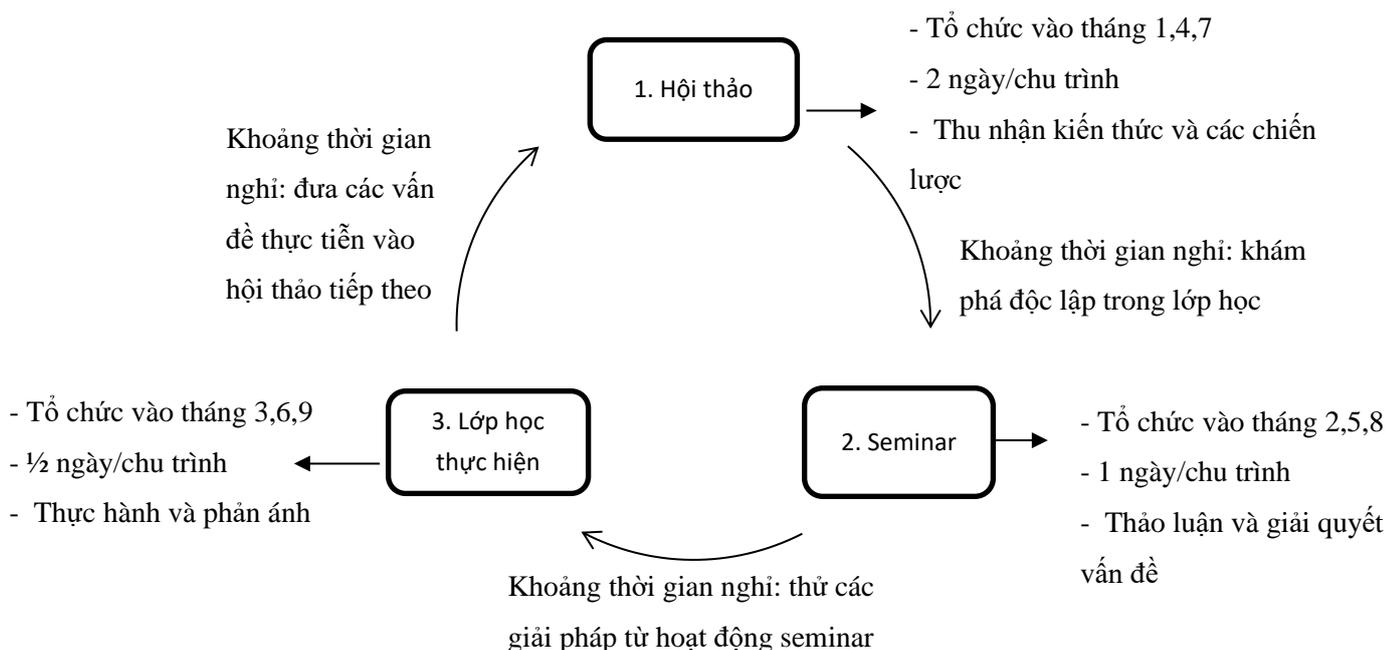
có những nghiên cứu sâu hơn bởi đây là yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên.

Những người tham gia khảo sát của Zein cho rằng các hoạt động phát triển nghề nghiệp không có sự tiếp nối nhau (ví dụ: năm học này có chương trình bồi dưỡng, tuy nhiên năm tới không có chương trình nào liên quan tới chương trình đã bồi dưỡng trước đó). Điều này cho thấy rằng các khóa đào tạo, bồi dưỡng thường được tổ chức mà không có sự đảm bảo rằng chương trình tương tự sẽ diễn ra trong tương lai. Thực tế cũng chỉ ra rằng trong một vài trường hợp, hoạt động bồi dưỡng chỉ diễn ra khi có dự án, nghĩa là việc thực thi một số hoạt động phát triển nghề nghiệp phụ thuộc vào việc nó có mang lại kinh phí cho các cơ sở giáo dục công lập hay không [278]. Cùng chung quan điểm này, các giáo viên trong nghiên cứu của Bayar cho rằng hoạt động PTNN cần phải được triển khai dài hơi hơn để có sự ảnh hưởng nhất định tới kỹ năng dạy học của họ [31]. Những nhà nghiên cứu khác về PTNN cũng cho rằng việc thiết kế các hoạt động PTNN lâu dài sẽ hiệu quả hơn rất nhiều so với những hoạt động diễn ra trong thời gian ngắn [116, 126, 129]. Theo tác giả Nguyễn Hữu Độ, PTNN là một quá trình liên tục, bao gồm giai đoạn đào tạo giáo viên tại các cơ sở ĐH-CD tới giai đoạn hoạt động nghề nghiệp tại các cơ sở giáo dục [3]. Do đó, tính nhất quán và liên tục là một yếu tố cần được quan tâm khi đề cập tới thời gian PTNN của giáo viên.

Trong những phân tích mang tính quốc gia cũng như quốc tế về PTTN, các nhà nghiên cứu đã chỉ ra được sự khác biệt tương đối lớn về mặt thời gian mà các giáo viên bỏ ra cho hoạt động này [111]. Kết quả nghiên cứu của Rotermund cho thấy 1/5 giáo viên đầu tư tối đa 1 ngày cho việc bồi dưỡng liên quan tới môn học, trong khi 1/4 giáo viên dành ra 4 ngày hoặc hơn trong vòng 12 tháng cho hoạt động PTTN [233]. Nghiên cứu tương tự của Brunner đối với giáo viên toán đưa ra kết quả rằng sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động PTNN có sự khác biệt tương đối lớn giữa các cá nhân. Trung bình mỗi giáo viên dành ra 2,6 ngày cho các hội thảo và khóa học chính thức, và tối đa là 23 ngày. Sự khác biệt lớn này không đơn thuần có thể giải thích được bằng sự khác biệt về quy chế mang tính quốc gia, mà nó phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố mang tính cá nhân, hoàn cảnh cũng như bối cảnh cơ sở giáo dục [227].

Căn cứ trên khung lý thuyết về hoạt động PTNN hiệu quả, tác giả Li cũng đã đề xuất một mô hình nhằm giảm thiểu tối đa sự ảnh hưởng tới công việc hằng ngày

của họ, đồng thời đảm bảo tính hiệu quả của hoạt động PTNN trên cơ sở sử dụng hợp lý thời gian của giáo viên. Mô hình Hội thảo-Seminar-Lớp học thực hiện (WSD-PD) của Li được thiết kế bao gồm 3 chu trình, mỗi chu trình bao gồm nhiều hoạt động khác nhau: học lý thuyết, giải quyết vấn đề và áp dụng thực tiễn ^[169]. Dựa trên việc xác định thời gian ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên, mô hình của Li giảm thiểu thời gian liên lạc/kết nối (khoảng 70 giờ) trong khi kéo dài tổng thời lượng cho hoạt động (cả năm).



Hình 1. 7. Mô hình WSD-PD

1.2.8. Chất lượng nguồn nhân lực triển khai hoạt động PTNN

Nguồn nhân lực triển khai công tác đào tạo, bồi dưỡng PTNN cho giáo viên đang thiếu về số lượng và chưa đạt về chất lượng. Nghiên cứu của Zein (2015) đã chỉ ra rằng, sự thiếu hụt các nhà giáo chất lượng dẫn tới thực trạng không hiệu quả của hoạt động PTNN. Nghiên cứu diễn ra trên 23 giáo viên, 14 nhà giáo dục và 3 Hiệu trưởng liên quan tới tính hiệu quả của chương trình PTNN cho giáo viên tiếng Anh ở bậc Tiểu học tại Indonesia. Kết quả nghiên cứu cho thấy, bên cạnh sự cần thiết của nỗ lực mang tính chất hệ thống trong việc ứng phó với tình trạng thiếu hụt người dạy chất lượng, việc PTNN cho bản thân đối tượng này cũng cần được quan tâm hơn ^[278]. Các chuyên gia, giảng viên từ các cơ sở giáo dục thường được giao nhiệm vụ triển

khai công tác PTNN cho giáo viên bậc phổ thông, tuy nhiên chất lượng của đội ngũ này cũng đang là một câu hỏi cho các nhà làm chính sách giáo dục.

Bên cạnh đó, số lượng chuyên gia triển khai công tác PTNN còn rất ít so với số lượng những giáo viên cần được đào tạo, bồi dưỡng trong nghiên cứu ở trên. Một thực trạng đã được Zein chỉ ra rằng không hẳn những chuyên gia, những nhà giáo dục phụ trách đào tạo, bồi dưỡng có thể dạy được những môn học đó ở bậc phổ thông, nghĩa là kinh nghiệm thực tế và chuyên môn sâu cần thiết cho môn học đó đã bị bỏ qua hoặc chưa đủ để đáp ứng nhu cầu thực tế của giáo viên tham gia bồi dưỡng PTNN. Như vậy, diễn đạt theo một cách khác, những chuyên gia này chưa được chuẩn bị một cách tốt nhất cho việc thực hiện chương trình PTNN ^[31]. Trên thực tế, các chuyên gia cũng có thể coi như là trái tim của hoạt động PTNN cho giáo viên. Nếu chương trình có một “trái tim” không tốt, không được chuẩn bị kỹ lưỡng, thì người tham gia PTNN sẽ mất đi sự hứng thú và nhiệt huyết ngay từ đầu, dẫn tới việc giảm sút chất lượng của hoạt động này.

Những nhà làm chính sách giáo dục ở cấp quốc gia dường như đã không nhớ tới sự mất cân bằng trong tỷ lệ giữa nhà giáo dục và giáo viên cần bồi dưỡng. Điều này là yếu tố chính dẫn tới sự không liên tục cũng như hạn chế sự tham gia của các chương trình bồi dưỡng nâng cao nghề nghiệp cho giáo viên. Việc gia tăng nguồn nhân lực có khả năng đảm nhận vai trò đào tạo, bồi dưỡng PTNN cần phải được lưu ý hơn, trong bối cảnh những nhà giáo dục thường được lựa chọn từ các chuyên gia hoặc giảng viên các cơ sở giáo dục đại học.

1.2.9. Chi phí

Trong số các yếu tố ảnh hưởng tới việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên, vấn đề học phí cho các khóa đào tạo, bồi dưỡng cũng được quan tâm. Kinh phí quan trọng, không chỉ với việc thiết kế và vận hành hoạt động PTNN ^[215] mà còn với việc tham gia của giáo viên trong những hoạt động đó ^[172]. Một bộ phận giáo viên được nhà trường hỗ trợ kinh phí PTNN nhưng không đáng kể, thậm chí khi tham gia tập huấn PTNN tại địa phương khác thì giáo viên phải tự túc kinh phí ăn ở, lưu trú, khiến cho giáo viên không mấy hứng thú đối với hoạt động nâng cao chuyên môn này nữa ^[9]. Trên thực tế, phần lớn giáo viên phổ thông có đời sống khó khăn, dẫn tới việc suy giảm động lực làm việc nếu họ phải gồng gánh thêm các chi phí PTNN ^[8]. Điều này

có thể dẫn tới sự liên hệ giữa chi phí và thời gian mà giáo viên dành cho hoạt động PTNN. Nếu lãnh đạo nhà trường tạo điều kiện về mặt thời gian nhiều hơn cho giáo viên tham gia PTNN bên ngoài lớp học, hoặc yêu cầu họ tham gia đào tạo, bồi dưỡng ngoài giờ lên lớp, họ cần phải trả thêm tiền lương cho giáo viên hoặc trả kinh phí cho những giáo viên dạy thay ^[166]. Việc được trả thêm kinh phí khi tham gia PTNN sẽ góp phần tạo nên động lực cho giáo viên trong nhà trường ^[274].

Theo nghiên cứu của Carrington, những giáo viên phải tự trang trải toàn bộ chi phí khóa học tham dự nhiều hoạt động phát triển nghề nghiệp hơn những giáo viên được miễn phí hoặc chỉ phải trả một phần học phí. Ngoài ra, những giáo viên phải trả toàn bộ chi phí có xu hướng yêu cầu cao hơn ở các khóa đào tạo bồi dưỡng do nhu cầu thực tế về nội dung phát triển nghề nghiệp không được đáp ứng đầy đủ ^[55]. Điều này có thể được giải thích bằng việc giáo viên có thể đa dạng những loại hình PTNN mà họ muốn tham gia. Nếu bản thân giáo viên thấy rằng hoạt động đó phù hợp và rất hữu ích với họ, họ sẵn sàng trả chi phí để được tham gia. Hoặc trường hợp họ phải trả chi phí để tham gia một khóa học bắt buộc, thì giáo viên sẽ tham gia đầy đủ thời gian, thời lượng của chương trình để tìm kiếm những nội dung hữu ích cho hoạt động tác nghiệp của họ.

Nghiên cứu của OECD cũng chỉ ra rằng loại hình phát triển nghề nghiệp được giáo viên đánh giá cao về tính hiệu quả lại có tỉ lệ tham gia thấp, bất chấp việc tham gia càng nhiều hoạt động PTNN càng giúp giáo viên trải nghiệm những mức độ cao hơn của hiệu quả, hiệu lực công việc ^[98, 139, 159]. Tuy nhiên, những giáo viên tham dự các hoạt động này dành nhiều thời gian hơn những giáo viên tham gia các hoạt động khác vốn được đánh giá ít hiệu quả hơn-cho dù những giáo viên này có xu hướng phải trả chi phí cho hoạt động mà mình tham gia. Điều này đặt ra bài toán dành cho những nhà làm chính sách, cũng như cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục. Bên cạnh việc đưa ra hỗ trợ tốt hơn cho giáo viên tham gia hoạt động phát triển nghề nghiệp, bản thân các hoạt động đó cần phải hiệu quả hơn và đáp ứng tốt hơn nhu cầu thực tế của giáo viên.

1.2.10. Cộng đồng học tập

Cộng đồng học tập (Learning Communities-LCs) nói chung hay cộng đồng học tập nghề nghiệp (Professional Learning Communities-PLCs) được coi là một nền

tầng phát triển nghề nghiệp then chốt, trong đó dựa trên nền tảng là các nhà trường (school-based) [253]. PLC nuôi dưỡng một cộng đồng các nhà giáo dục-những người tham gia rất tích cực trong quá trình tác nghiệp nhằm nâng cao kiến thức nội dung chương trình cũng như kiến thức về PPDH không chỉ cho bản thân họ và còn cho những giáo viên khác [253]. PLC được coi là một trong những mô hình phát triển nghề nghiệp hiệu quả trong quá trình phát triển kiến thức, kỹ năng của giáo viên cũng như đầu ra của người học [164]. PLCs được đánh giá cao bởi mô hình này nhất quán với 4 mục tiêu mà hoạt động PTNN cần có nhằm tác động tích cực tới sự phát triển của giáo viên [164], bao gồm:

- (1) PTNN phải chuyên sâu, liên tục và kết nối tới thực tiễn;
- (2) PTNN tập trung và hoạt động học của học sinh và chỉ rõ PPDH đối với từng nội dung chương trình cụ thể;
- (3) PTNN cần tương thích với những mục tiêu ưu tiên cải thiện nhà trường;
- (4) PTNN cần xây dựng được mối quan hệ công việc các những giáo viên với nhau.

Việc phát triển giáo viên trong PLCs được đặt trong mối quan hệ giữa các giáo viên với nhau theo một hoặc nhiều nhóm. Các học giả có sự nhất trí rằng PLCs làm việc với một nhóm người trong đó thường chia sẻ và tương tác có phản biện về hoạt động tác nghiệp của họ theo cách thức hợp tác, chia sẻ, định hướng học tập, thường xuyên, và liên tục [43, 256]. Việc nghiên cứu tổng quan lý thuyết về PLCs cũng cho thấy rằng có mối liên hệ tích cực giữa PLC và thành tích của học sinh [43, 131]. PLC cũng có tác động tích cực tới hoạt động PTNN [43] và hoạt động dạy học của giáo viên [40, 270].

Như vậy, những nghiên cứu trước đã chỉ ra rằng các hoạt động PTNN của giáo viên là rất quan trọng và mang lại lợi ích lớn cho giáo viên và học sinh. Điều này dẫn tới việc PTNN là một trong những mối quan tâm hàng đầu của bất kỳ một hệ thống giáo dục nào trên thế giới. Những nghiên cứu của các học giả đã chỉ ra được sự ảnh hưởng của các yếu tố bên trong và bên ngoài tới sự tham gia PTNN của giáo viên, bao gồm: thâm niên công tác, nhận thức của giáo viên, nội dung PTNN, hoạt động quản lý và lãnh đạo, vấn đề tài chính, thời gian và cộng đồng học tập. Những nghiên cứu này đã hỗ trợ tác giả rất nhiều trong việc mở rộng sự hiểu biết về các yếu tố ảnh

hướng tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN, từ đó có căn cứ để thiết lập khung lý thuyết nghiên cứu trên cơ sở tham khảo thêm về các lý thuyết nền tảng liên quan tới đề tài. Những yếu tố vừa liệt kê cũng sẽ là những yếu tố tác giả sẽ kế thừa và nghiên cứu trên nhóm đối tượng mà đề tài hướng tới.

1.3. Cơ sở lý luận của nghiên cứu

1.3.1. Khái niệm

Phát triển nghề nghiệp của giáo viên được coi là nhân tố quyết định về mặt chính sách nhằm nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường ^[139]. 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 phát triển nghề nghiệp có hiệu quả.

Cho tới nay, khái niệm về PTNN của giáo viên được định nghĩa khá đa dạng, và chưa có được sự thống nhất giữa các nhà nghiên cứu ^[94]. Tuy nhiên, về cơ bản, phần lớn các tác giả đều nhất trí rằng PTNN là một quá trình học tập năng động/chủ động hoặc biến đổi/chuyển đổi của giáo viên. Hoạt động PTNN được định nghĩa là sự trưởng thành về mặt chuyên môn nghề nghiệp của một giáo viên 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 ^[196, 225]. 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 giáo viên ban đầu cho tới thời điểm giáo viên nghỉ hưu. Trong đó, giáo viên thu nhận và phát triển kiến thức, kỹ năng và các giá trị của bản thân ^[35, 104, 132]. 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 giáo viên công tác tại các cơ sở giáo dục ^[64, 219].

Về mặt thuật ngữ, PTTN cho giáo viên trong các văn bản tiếng Anh thường được dịch và sử dụng luân phiên, thay thế nhau bởi 2 cụm từ “professional development” hoặc “staff development”. Trong phần lớn trường hợp, các tác giả có thể đang muốn nói đến việc PTNN của giáo viên, tuy nhiên, cụm từ “professional development” thường ám chỉ các khía cạnh giáo dục, đào tạo và các hoạt động hỗ trợ tác nghiệp mà giáo viên tham gia vào, tiếp nối công tác đào tạo cấp chứng chỉ trước đây của họ. Thuật ngữ “staff development” được nhìn nhận như một cách thức mà mỗi cá nhân phát triển bản thân với tư cách là một thành viên của đội ngũ cán bộ tại

một nhà trường cụ thể, hoặc phát triển theo một số hình thức cùng với toàn thể đội ngũ cán bộ nhà trường [198]. Tóm lại, nhằm nói tới việc PTNN của giáo viên, các học giả có thể sử dụng đa dạng các cụm từ khác nhau trong nghiên cứu của mình, nhằm tránh sự lặp lại về mặt thuật ngữ: continuing professional development, professional development, staff development, teacher development, teacher professional development [144].

Theo tác giả Phạm Tố Loan [9], phát triển năng lực nghề nghiệp là một trong hai thuật ngữ trong đào tạo giáo viên, bao gồm thuật ngữ “đào tạo” và “phát triển”. Thuật ngữ phát triển tập trung nâng cao năng lực của giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng của người học [9]. 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 [107, 220, 226]. 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 [250].

Tác giả Lê Bạt Sơn định nghĩa “PTNN giáo viên là một tiến trình học tập năng động, mang tính xã hội nhằm đạt tới mục tiêu thụ đắc, phát triển hoặc cải thiện kiến thức, kỹ năng, năng lực gắn với nhiệm vụ chuyên môn của giáo viên; nhằm cải thiện thực hành hoặc phát triển những thực hành mới với mục tiêu cải thiện trải nghiệm học tập của người học” [11]. Theo học giả Đinh Quang Báo, PTNN là quá trình giúp cho giáo viên chủ động đáp ứng các yêu cầu, nhiệm vụ giáo dục trong mỗi cấp học, bậc học [1].

Như vậy, tựu chung lại, *PTNN là quá trình được thiết kế nhằm cải thiện/nâng cao năng lực cho giáo viên bên cạnh chương trình đào tạo sư phạm. Thông qua việc tham gia PTNN, giáo viên 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 và học trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường nói riêng, của hệ thống giáo dục quốc dân nói chung.*

1.3.2. Nội dung và vai trò của phát triển nghề nghiệp

Những kiến thức được gia tăng và tích lũy trong hoạt động PTNN đều dựa trên 7 lĩnh vực kiến thức căn bản của giáo viên [59], 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.

Hoạt động phát triển nghề nghiệp mang lại cơ hội cho giáo viên ^[199]:

- Cập nhật kiến thức môn học/lĩnh vực mà mình đảm nhiệm;
- Cập nhật các kỹ năng, thái độ và hướng tiếp cận trong bối cảnh phát triển của những kỹ thuật dạy học mới, tình huống mới, bối cảnh mới và hướng nghiên cứu mới trong giáo dục;
- Cho phép cá nhân áp dụng những thay đổi trong chương trình và các khía cạnh khác của hoạt động dạy học;
- Cho phép nhà trường phát triển và ứng dụng những chiến lược mới liên quan tới chương trình và các khía cạnh khác của hoạt động dạy học;
- Trao đổi thông tin và kinh nghiệm giữa các giáo viên và chuyên gia;
- Hỗ trợ giáo viên cải thiện năng lực, trở nên hiệu quả hơn trong hoạt động tác nghiệp.

Đồng quan điểm với OECD đối với nội dung *cung cấp cho giáo viên những kiến thức sư phạm cần thiết*, McKay còn chỉ ra rằng hoạt động PTNN có thể ảnh hưởng tới nhận thức của mỗi giáo viên về khả năng tác nghiệp trong môi trường nhà trường, qua đó tác động tới chuẩn đầu ra của học sinh ^[180]. Việc nắm vững, thành thạo các hoạt động tác nghiệp thông qua những trải nghiệm, kinh nghiệm giảng dạy thực tế giúp giáo viên thúc đẩy kỹ năng và kiến thức, nhận thức của bản thân về vấn đề dạy học và giáo dục, cũng như những giá trị mà họ đang nắm giữ ^[216, 261]. Khi giáo viên được tiếp cận với các hoạt động PTNN phù hợp, họ sẽ hình thành khả năng học tập suốt đời và luôn tìm kiếm cơ hội cũng như có khao khát cải thiện hoạt động tác nghiệp của bản thân ^[261]. Lúc này giáo viên cũng sẵn sàng hơn với việc thử nghiệm những ý tưởng mới, linh hoạt hơn trong cách tiếp cận vấn đề và trong cách phản hồi trước những thay đổi xảy ra trong lớp học ^[53]. Những ảnh hưởng tích cực này, do đó, cũng đặc biệt quan trọng đối với hệ thống đảm bảo chất lượng của cơ sở giáo dục

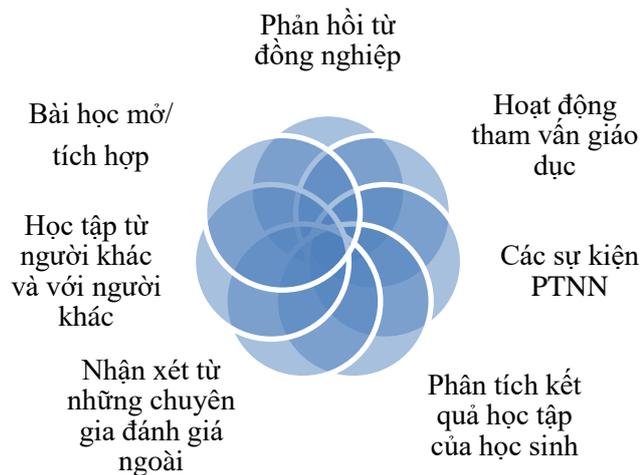
cũng như của quốc gia [226]. Vì vậy giáo viên phải tự thân hoặc được yêu cầu/khuyến khích tham gia thường xuyên các hoạt động PTNN.

Tác giả Bilbokaite đã trình bày những chỉ báo được cải thiện trong nhà trường nhờ sự tham gia PTNN của giáo viên như sau:



Hình 1. 8. Chỉ báo được cải thiện trong nhà trường thông qua hoạt động PTNN của giáo viên

Bilbokaite cũng đề xuất những chỉ báo có ảnh hưởng nhiều tới chất lượng giờ dạy liên quan tới hoạt động PTNN của giáo viên [38]



Hình 1. 9. Những chỉ báo có ảnh hưởng nhiều nhất tới chất lượng bài giảng liên quan tới hoạt động PTNN của giáo viên

Bên cạnh vai trò phát triển kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, hoạt động phát triển nghề nghiệp còn góp phần củng cố và phát triển phẩm chất, kỹ năng và thái độ cho đội ngũ giáo viên [26]. Các hoạt động này cung cấp cho giáo viên những hiểu biết liên quan tới vấn đề chuyên môn, cung cấp những công cụ và kỹ năng cần thiết để phát triển, thúc đẩy động lực cho học trò, đồng thời thể hiện các học liệu theo những cách thức hấp dẫn, thú vị nhất có thể [267]. Trên thực tế, giáo viên hình thành và phát triển năng lực của bản thân thông qua các hoạt động gắn liền với những yêu cầu khác nhau xuất phát trong hành trình sự nghiệp của mình [152]. Theo Keller-Schneider và

cộng sự, những yêu cầu này bao gồm (1) vai trò là một giáo viên, (2) năng lực dạy học và đáp ứng yêu cầu học tập cụ thể của người học, (3) quản lý lớp học hiệu quả và (4) hợp tác với đồng nghiệp. Nghiên cứu của Keller-Schneider chỉ ra rằng năng lực, kỹ năng của những giáo viên mới còn thấp để đáp ứng những yêu cầu này. Vì thế, thông qua các hoạt động PTNN, giáo viên sẽ được bồi đắp thêm về các năng lực, phẩm chất, kỹ năng, thái độ để có thể thích ứng tốt hơn với những yêu cầu nghề nghiệp [13].

Như vậy, có thể nói hoạt động PTNN đóng vai trò rất quan trọng trong việc giúp giáo viên phát triển năng lực tự khám phá bản thân, liên tục cập nhật và định hướng, thiết lập mục tiêu; nghiên cứu, áp dụng các hình thức phù hợp để PTNN, phát triển bản thân trong môi trường giáo dục đầy biến động [16].

1.3.3. Mô hình, hướng tiếp cận phát triển nghề nghiệp

Có khá nhiều mô hình PTNN đã được các nhà nghiên cứu đề xuất. Về cơ bản, những mô hình này được phân loại thành 3 nhóm lớn, bao gồm:

(1) Các chương trình PTNN chuẩn hóa (Standardized TPD programs): tập trung vào việc truyền đạt một cách nhanh chóng những kỹ năng và nội dung chuyên sâu, thường thông qua hướng tiếp cận “thác nước” (cascade) hoặc “đào tạo nội bộ” (train-the-trainer)

(2) PTNN lấy nhà trường làm trung tâm (School-centered TPD): Tập trung vào những quy trình thay đổi dài hạn, thường thông qua những hoạt động được xây dựng trong các cộng đồng học tập tại cơ sở giáo dục mà giáo viên làm việc

(3) PTNN theo định hướng cá nhân (Self-directed TPD): Tập trung vào việc PTNN theo hướng cá nhân hóa, định hướng cá nhân, đồng thời không có nhiều sự hỗ trợ cũng như không có cấu trúc chính thức/chính quy (formal)

Mỗi nhóm đều có những ưu điểm và nhược điểm riêng, cụ thể như sau:

Bảng 1. 3. Ưu, nhược điểm của hoạt động PTNN chuẩn hóa

PTNN chuẩn hóa		
Ưu điểm	Nhược điểm	Chi phí
- Hình thức một-nhiều (one-to-many) tạo điều kiện dễ dàng cho những dự án lớn	- Loại trừ những vấn đề liên quan tới các nhà trường	- Giá thành thấp: chi phí cho mỗi giáo viên được đào tạo và chi phí cho mỗi giờ đào tạo

PTNN chuẩn hóa		
Ưu điểm	Nhược điểm	Chi phí
<ul style="list-style-type: none"> - Giới thiệu kiến thức và kỹ năng chung cho nhiều người tham gia - Mở rộng kiến thức của giáo viên thông qua việc cho phép truy cập vào những ý tưởng và chiến lược mới - Cấu trúc đào tạo “hình tháp” tạo điều kiện cho các dự án lớn cũng như việc truyền bá bên trong toàn hệ thống - Có thể tạo ra những liên minh và những mối quan hệ mới giữa những giáo viên tham gia - Những phương tiện truyền tải kiến thức và kỹ năng được đánh giá là hiệu quả về mặt chi phí 	<ul style="list-style-type: none"> - Hướng tiếp cận “một kích thước phù hợp với tất cả” (one size fit alls) loại trừ các vấn đề thuộc về bối cảnh có thể dẫn tới những trở ngại cho việc thực thi các hoạt động trong nhà trường. - Trừ các chuỗi hội thảo trong một khoảng thời gian dài, hướng tiếp cận “một lần duy nhất” (one-shot) của các hội thảo không chỉ ra được bản chất dài hạn, có tính phát triển của hoạt động học tập - Cắt giảm một cách đáng kể những kiến thức và kỹ năng được truyền đạt từ các giáo viên tới đồng nghiệp của mình - Không có hỗ trợ cũng như các hoạt động tiếp nối-những yếu tố đảm bảo cho sự thành công của hoạt động PTNN, tuy nhiên điều này sẽ cần thêm chi phí và năng lực 	<ul style="list-style-type: none"> - Chi phí bao gồm ăn ở, đi lại cho những người tham gia - Hiệu quả chi phí cần được đo lường trong mối tương quan với kết quả đầu ra - Ngân sách cần chỉ rõ các khoản dành cho những hoạt động tiếp theo - Những hoạt động tiếp nối theo qua hình thức trực tuyến không thể thực hiện trừ khi cơ sở hạ tầng của tất cả các khu vực đều tốt - Phân bổ tài chính phải bao gồm các khoản thưởng, phúc lợi tăng thêm dành cho giáo viên

PTNN chuẩn hóa		
Ưu điểm	Nhược điểm	Chi phí
	<ul style="list-style-type: none"> - Gặp khó khăn trong hoạt động đánh giá và tính tự chịu trách nhiệm - Cơ sở vật chất cho hoạt động đào tạo có thể không phù hợp với điều kiện nhà trường (các giáo viên có thể sẽ không áp dụng được các kiến thức và kỹ năng đã học) 	

Bảng 1. 4. Ưu, nhược điểm của PTNN lấy nhà trường làm trung tâm

PTNN lấy nhà trường làm trung tâm		
Ưu điểm	Nhược điểm	Chi phí
<ul style="list-style-type: none"> - Mang lại nhiều cơ hội xây dựng các cộng đồng học tập hơn - Có nền tảng địa phương, tập trung vào những nhu cầu của địa phương, đồng thời xây dựng và hỗ trợ phát triển kiến thức chuyên môn cho địa phương - Hỗ trợ các hoạt động PTNN bền vững 	<ul style="list-style-type: none"> - Tập trung thời gian - Khó triển khai việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp cho những vùng khó khăn, thiếu thôn nguồn lực 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoạt động đào tạo bao gồm những chi phí chi thường xuyên - Chi phí bao gồm tài liệu đào tạo, mua sắm trang thiết bị phục vụ hoạt động đào tạo - Phải có ngân sách cho việc đi lại của người hướng dẫn nhằm tiếp cận được các nhà trường

Bảng 1. 5. Ưu, nhược điểm của PTNN theo định hướng cá nhân

PTNN tự định hướng		
Ưu điểm	Nhược điểm	Cân nhắc về chi phí
<ul style="list-style-type: none"> - Linh hoạt - Nhiều cơ hội và lựa chọn - Giáo viên có thể tham gia các cộng đồng trực tuyến và truy cập các nguồn học liệu 	<ul style="list-style-type: none"> - Giáo viên phải có kỹ năng công nghệ - Ngầm định rằng giáo viên đã có kinh nghiệm chuyên môn - Chỉ phù hợp với những giáo viên có động lực và tính tự chủ cao - Do giáo viên làm việc độc lập, tỷ lệ hao mòn sức lao động (attrition rate) của họ có thể sẽ cao hơn - Khi yếu tố kỹ thuật công nghệ gặp vấn đề/không làm việc, cơ hội học tập của giáo viên sẽ bị ảnh hưởng 	<ul style="list-style-type: none"> - Không (các cá nhân sẽ tự chi trả các khoản chi phí) - Nếu giáo viên truy cập mạng ở trường, việc học tập có thể dẫn tới các chi phí về in ấn - Nếu giáo viên làm việc tại các quán café, chi phí truy cập có thể là một trở ngại

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 ^[244]. 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) ^[135]. Cochran-Smith và Lytle tập trung vào 3 khái niệm khác nhau của hoạt động học tập ở giáo viên, 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) ^[62]. 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 và (3) tiếp cận phát triển nhà trường đối

với PTNN ^[35]. Bảng dưới đây trình bày chi tiết về các mô hình do Bell đề xuất, cụ thể như sau:

Bảng 1. 6. 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 giáo viên 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	
		Giáo viên có thể đưa ra sự lựa chọn		

Đối với những hướng tiếp cận mang tính cá nhân, Bell cho rằng các giáo viên 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, giáo viên học hỏi về vai trò nghề nghiệp thông qua việc học tập cùng đồng nghiệp và những giáo viên 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 ^[35].

Bảng 1. 7. 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 đà vào lý thuyết	Một giáo viên 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	Giáo viên có thể liên hệ lý thuyết với thực tiễn
		Giáo viên có thể đưa ra sự chọn lựa 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 giáo viên	
		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 ^[144]. Tuy được cho là hướng tiếp cận phổ biến và thường được sử dụng rộng rãi trong hoạt động PTNN của giáo viên, 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 giáo viên là chuyên gia trong lĩnh vực của mình, đồng thời không đáp ứng được nhu cầu của giáo viên cũng như nhà trường, thiếu cơ chế phản hồi và tính tiếp nối của các khóa học ^[144].

Bảng 1. 8. 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	
	Có thể tận dụng sự thành thạo về mặt chuyên môn nghiệp vụ sẵn có của giáo viên trong trường	Có thể bỏ qua hoặc đánh giá thấp các yêu cầu trong khi tập trung quá và nhu cầu của nhà trường	

Những hướng tiếp cận theo nhóm thường rơi vào một hoặc hai 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 giáo viên đưa ra sự lựa chọn về nhu cầu, ưu tiên của bản thân ở cấp độ nhà trường, nhóm và cá nhân ^[144].

Bảng 1. 9. Mô hình tiếp cận phát triển nhà trường

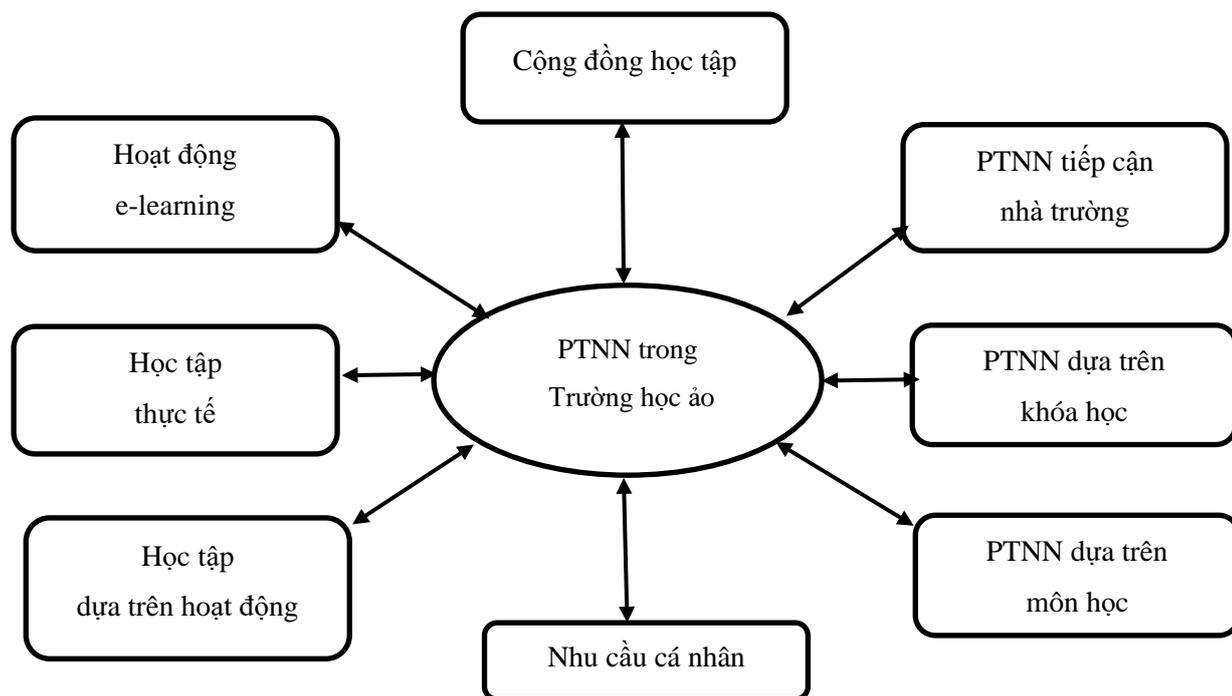
Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
Hướng tiếp cận phát triển nhà trường (School development approaches)	Là một phần của hướng tiếp cận tổng thể tới sự phát triển của nhà trường	Nguồn lực không đủ	Có kế hoạch trung hạn và dài hạn
	Cho phép nhà trường lựa chọn phương pháp phát triển phù hợp	Có thể được thông qua bởi cơ quan QLNN về giáo dục tại địa phương) hoặc Bộ giáo dục	Một khi được ban hành, chính sách có thể được thực thi trong các lớp học

Mô hình PTNN	Ưu điểm	Nhược điểm	Giả định
	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 GDĐT	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 giáo viên	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 giáo viên	
	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		

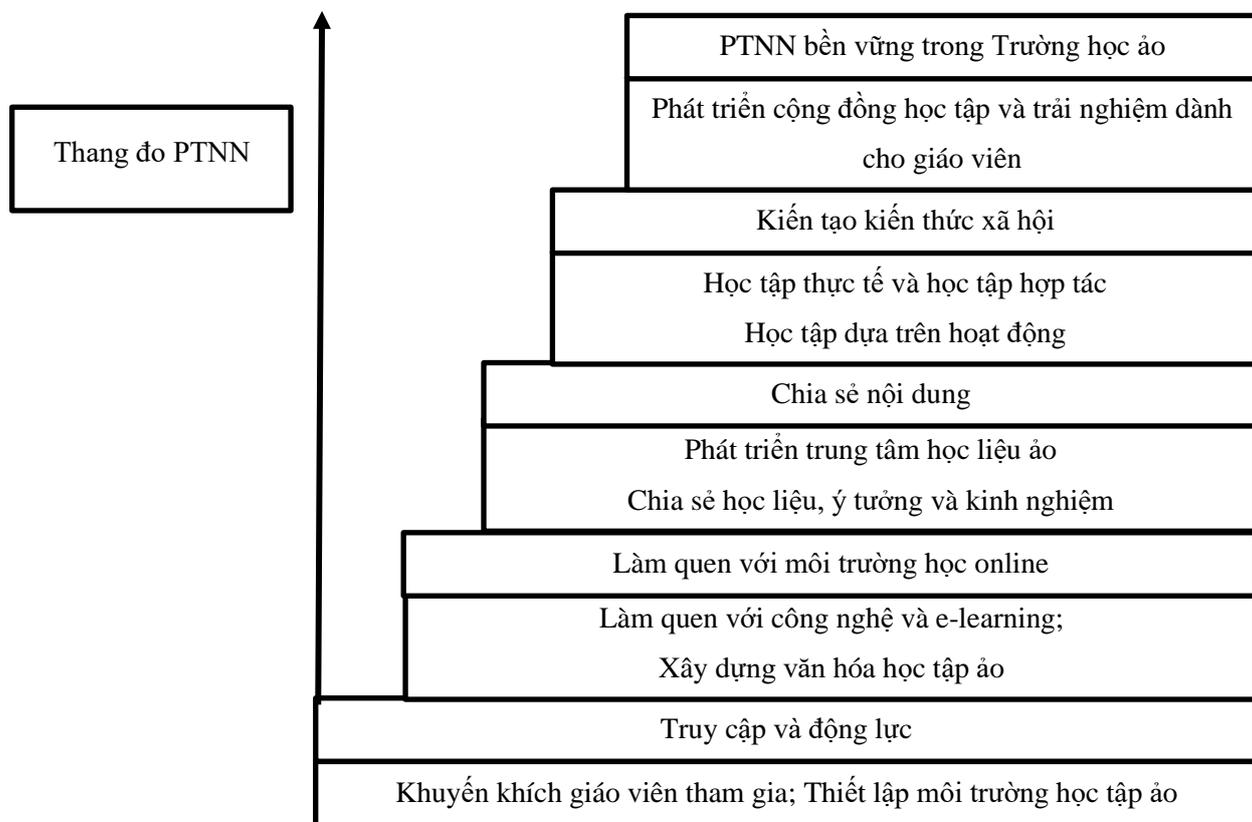
Bên cạnh những mô hình trên, hệ thống giáo dục toàn cầu đang có sự chuyển mình mạnh mẽ trước những tác động của công nghệ thông tin và truyền thông. Một mô hình phát triển nghề nghiệp mới ra đời nhằm đáp ứng những yêu cầu cấp thiết của thực tiễn giáo dục-trường học ảo (Virtual College). Khái niệm trường học ảo (VC) 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) ^[144]. 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 ^[247]. Đối với PTNN của giáo viên, hướng tiếp cận trường học ảo có thể đáp ứng yêu cầu của một nhóm 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 ^[144] đã chỉ ra rằng hướng tiếp cận VC có thể kết hợp đa dạng phương pháp đào tạo và phát triển giáo viên, 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; Học tập thực tế (authentic learning);

- Hướng tiếp cận phát triển; Cộng đồng học tập.
- Thực hành dựa theo hoạt động; Thực hành trực tuyến;



Hình 1. 10. Xu hướng PTNN của giáo viên thông qua trường học ảo



Hình 1. 11. Mô hình đề xuất cho PTNN giáo viên thông qua trường học ảo

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) ^[157]. Theo đó, mô hình chuyên sâu tập trung vào việc giúp đỡ giáo viên 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 giáo viên trong việc nhận diện một cách linh hoạt những thử thách trong môi trường làm việc của họ ^[157]. 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 ^[87] nhằm giúp đỡ các nhà lãnh đạo trường phổ thông phát triển được các kỹ năng cần thiết trong thế kỷ 21 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 Dragon-Severson cho rằng giáo viên PTNN thông qua 4 bước:

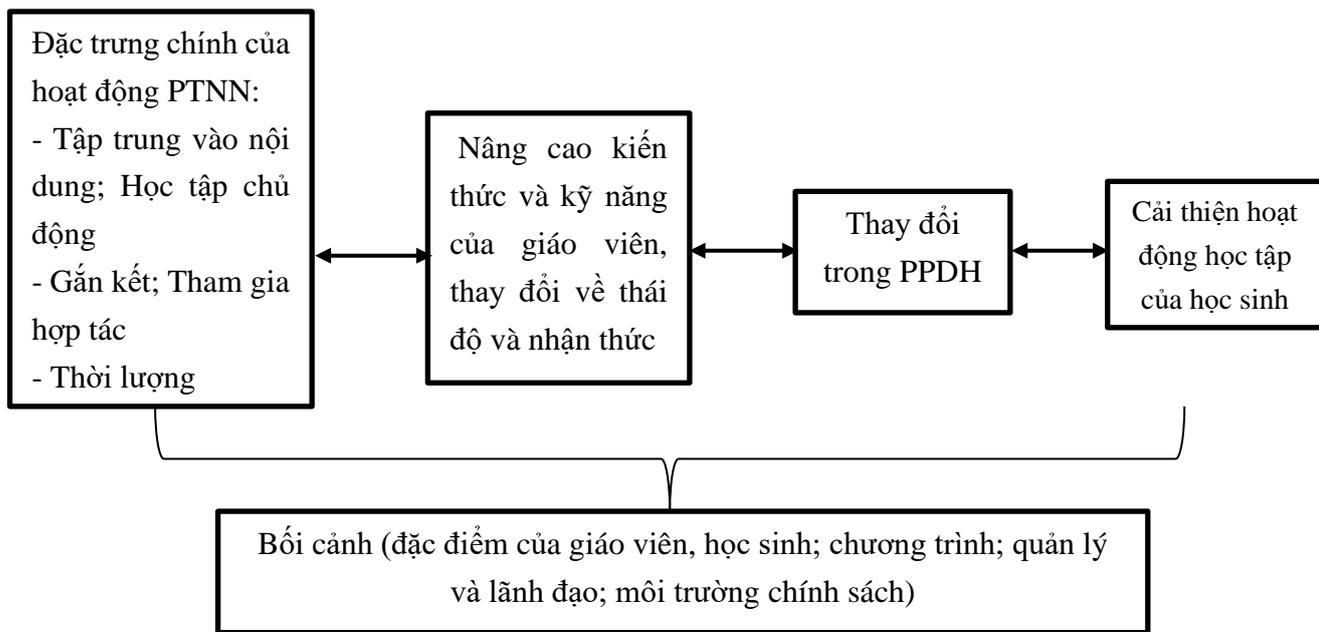
- Bước 1 (instrumental stage): hoạt động PTNN của giáo viên được thúc đẩy bởi hệ thống quy tắc, quy chuẩn bên ngoài và họ muốn tiến hành công việc theo đúng cách thức được giao;
- Bước 2 (socializing stage): giáo viên tập trung vào những nhu cầu giữa các cá nhân với nhau; họ tìm thấy ý nghĩa của công việc thông qua sự chấp nhận của đồng nghiệp và các nhà quản lý;
- Bước 3 (self-authoring): giáo viên 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;
- Bước 4 (self-transforming learning): giáo viên có thể xử lý 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 bước 3 và bước 4 giúp mỗi một giáo viên có năng lực thích ứng cao với sự biến đổi đa dạng của hệ thống giáo dục toàn cầu thế kỷ 21.

1.3.4. Đặc trưng của hoạt động phát triển nghề nghiệp hiệu quả

Trong hơn 1 thập kỷ qua, PTNN đã dần trở thành một mắt xích không thể tách rời trong quá trình cải thiện chất lượng dạy và học trong nhà trường phổ thông, dẫn tới sự đòi hỏi về những chương trình tập huấn, bồi dưỡng chất lượng cao dành cho đối tượng giáo viên của các cơ sở giáo dục^[46]. Tác giả Guskey cho rằng chưa bao giờ trong lịch sử ngành giáo dục chứng kiến tầm quan trọng của việc PTNN giáo viên đến như vậy^[117]. Trên thực tế, mục tiêu của giáo dục đặt ra bài toán nâng cao chất lượng người học đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động, mang lại cho người học những cơ hội lớn lao hơn trong cuộc sống thông qua sự đầy đủ của các hình thức giáo dục. Để đạt được mục tiêu này, người dạy cũng cần được trang bị cơ hội được bồi dưỡng, trau dồi kiến thức chuyên môn nghề nghiệp đủ tốt, đủ mạnh, và được thiết kế xuyên suốt quá trình học tập suốt đời của họ^[96].

Desimone đã chỉ ra được mô hình logic về mối liên hệ giữa hoạt động PTNN của giáo viên với kết quả đầu ra của học sinh^[84]. Yoon đã mô tả tính logic của mô hình được thể hiện thông qua các bước mà PTNN ảnh hưởng tới thành tích của người học. Đầu tiên, hoạt động PTNN nâng cao kiến thức, kỹ năng và động lực của giáo viên. Tiếp đó, với động lực, kiến thức và kỹ năng tốt hơn, giáo viên có tác động tích cực đến việc cải thiện hoạt động dạy học trong lớp học. Cuối cùng, năng lực dạy học được cải thiện sẽ góp phần tác động và nâng cao thành tích của học sinh. Yoon cho rằng, trong trình tự logic này, nếu một mắt xích bị yếu hoặc mất đi, kết quả đầu ra của học sinh sẽ không thể đạt được^[276].



Hình 1. 12. Mô hình can thiệp đầu vào và đầu ra của hoạt động PTNN

Do có sự liên hệ chặt chẽ giữa hoạt động PTNN với chất lượng của giáo viên và học sinh, việc phát hiện ra những đặc trưng khiến hoạt động PTNN hiệu quả đã được tiến hành, có thể kể tới những nghiên cứu của De Naeghel^[80], Desimone^[85] và Hunzicker^[138]. Hunzicker cho rằng 5 đặc điểm ảnh hưởng tới tính hiệu quả của PTNN bao gồm: (1) tính hỗ trợ, (2) liên hệ thực tế công việc, (3) tập trung vào phương pháp, (4) hợp tác, (5) tính liên tục. Tương tự như vậy, Bell cho rằng PTNN hiệu quả khi có tính phối hợp, được hỗ trợ bởi các chuyên gia, tập trung vào việc truyền cảm hứng cho người học, thường xuyên và liên tục, khám phá những nội dung mới thông qua việc trải nghiệm và thực nghiệm^[36]. Tác giả Kowalski đã phân loại những đặc trưng của hoạt động PTNN có hiệu quả thành hai nhóm: những đặc trưng cốt lõi và những đặc trưng mang tính cấu trúc/quy trình. Các đặc trưng cốt lõi bao gồm việc tập trung vào nội dung PTNN và gắn kết với niềm tin của các giáo viên cũng như các chính sách của Nhà nước. Ngược lại, những đặc trưng mang tính cấu trúc/quy trình bao gồm thời lượng và sự hợp tác giữa các giáo viên^[160].

Ngoài ra, tác giả Borko và Koellner đã tổng hợp những đặc trưng của một hoạt động PTNN chất lượng cao^[46]. Sáu báo cáo đã được lựa chọn để tổng hợp và những đặc trưng này đều xuất hiện ít nhất trong 3/6 báo cáo. Bảng tổng hợp về 6 báo cáo này được tác giả đính kèm trong phần phụ lục của luận án và được chia thành 2 phần:

phần 1 bao gồm những đặc điểm liên quan tới nội dung và phần 2 bao gồm những đặc điểm liên quan tới quy trình và cấu trúc của PTNN chất lượng cao. Theo đó, về mặt nội dung, các nghiên cứu trong bảng tổng hợp đều nhất trí rằng hoạt động PTNN cần có tính thực tiễn cao, nhận diện được thực trạng, bối cảnh của vấn đề, đồng thời tập trung vào hoạt động học tập của học sinh. Về mặt quy trình, cấu trúc hoạt động, các tác giả đề xuất một số đặc trưng khi nói tới PTNN hiệu quả, cụ thể như sau:

(1) Mô hình hoạt động dựa trên hướng dẫn;

(2) Giáo viên học tập tích cực, chủ động, phối hợp với những giáo viên khác trong lớp học;

(3) Xây dựng cộng đồng học tập;

(4) PTNN theo hướng tiếp cận nhà trường;

(5) PTNN luôn tiếp diễn và bền vững;

Trong báo cáo của OECD, dữ liệu cập nhật cho thấy hoạt động PTNN hiệu quả nhất là hoạt động mang tính chất hướng tới nội dung (content-driven). Những hoạt động này được thiết kế dựa trên nền tảng kiến thức chuyên môn mà giáo viên có được và cung cấp cho giáo viên cơ hội ứng dụng ý tưởng và kiến thức mới vào thực tiễn giảng dạy ở lớp học ^[203].

Bảng 1. 10. Đặc trưng của hoạt động PTNN hiệu quả

Trọng tâm nội dung	Được xây dựng dựa trên nền tảng kiến thức ưu tiên của giáo viên
	Phù hợp với nhu cầu phát triển cá nhân của giáo viên
	Cấu trúc mạch lạc, chặt chẽ
	Đặt trọng tâm vào những nội dung hỗ trợ giáo viên dạy học
Học tập chủ động và hợp tác	Mang lại cơ hội thực hành/áp dụng những ý tưởng cũng như kiến thức mới trong không gian lớp học
	Cung cấp cơ hội học tập chủ động
	Cung cấp cơ hội học tập hợp tác
	Tập trung đổi mới hoạt động dạy học của giáo viên
Duy trì thời lượng	Cung cấp các hoạt động có tính tiếp nối
	Diễn ra quá thời gian cho phép
Đào tạo ở nhà trường	Diễn ra tại nhà trường mà giáo viên đang công tác
	Thu hút hầu hết đồng nghiệp của giáo viên tại trường

1.3.5. Hình thức phát triển nghề nghiệp

PTNN của giáo viên được triển khai dưới nhiều hình thức khác nhau từ những chương trình chính thức cho tới các hoạt động tác nghiệp của bản thân các giáo viên [193]. Các nhà nghiên cứu cũng cho rằng càng tham gia đa dạng về hình thức PTNN, giáo viên càng đạt hiệu quả cao trong việc nâng cao năng lực của bản thân [142]. Về cơ bản, có thể chia các hình thức PTNN thành 2 nhóm: chính thức (formal) và không chính thức (informal) hoặc truyền thống (traditional) và phi truyền thống (nontraditional) [31]. Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động TPD hiệu quả nhất đối với giáo viên bao gồm các cơ hội: học tập và tập trung vào kiến thức chuyên môn; làm việc hợp tác với đồng nghiệp; phản chiếu vào kiến thức và hoạt động sư phạm; đánh giá mang tính chất phản biện đối với hoạt động trong lớp học từ các giáo viên đồng nghiệp; dự giờ, học tập trực tuyến, hướng dẫn giáo viên tập sự [139, 180, 186]. OECD cũng chỉ ra một số hình thức cụ thể cho công tác PTNN, bao gồm: các khóa học/hội nghị; hội thảo; seminar; chương trình cấp chứng chỉ; tham quan, tham gia vào mạng lưới giáo viên; làm nghiên cứu; bồi dưỡng; tập huấn [201]. Cụ thể hơn, Avalos đã phân loại những hoạt động này thành hoạt động chính thức (hội thảo, hội nghị, chương trình cấp chứng chỉ) và không chính thức (tham gia các mạng lưới, hợp tác với đồng nghiệp, đọc các tài liệu nghiên cứu) [25].

Những hình thức PTNN mà giáo viên và Hiệu trưởng các trường phổ thông trong cuộc khảo sát đã tham gia trong vòng 12 tháng [203], bao gồm: các khóa học và/hoặc seminar, nghiên cứu tài liệu chuyên môn, hội thảo giáo dục, tự quan sát và hỗ trợ đồng nghiệp theo phân công, tham gia vào mạng lưới nghề nghiệp, các khóa học và/hoặc seminar trực tuyến, những hình thức PTNN khác, các chương trình cấp chứng chỉ. Tính trung bình, giáo viên tham 6 hoạt động PTNN khác nhau tại các nước như Kazakhstan, Lithuania, LB Nga và Thượng Hải (Trung Quốc). Tuy nhiên tại Chile, Pháp và Bồ Đào Nha, con số này chỉ là 3 hoặc dưới 3 hoạt động. Theo dữ liệu của OECD, giáo viên tham gia đa dạng về hình thức PTNN hơn Hiệu trưởng nhà trường.

Kwakman nhóm các hoạt động PTNN theo phương thức khá đơn giản, trong đó bao gồm 4 nhóm chính: đọc, trải nghiệm/thực hành, phối hợp, và phản hồi (reflecting) [163]. Bảng dưới đây tổng hợp về các phân loại của Kwakman về PTNN:

Bảng 1. 11. Bảng phân loại các hoạt động PTNN của giáo viên

STT	NHÓM	HOẠT ĐỘNG
1	Đọc (Reading)	Đọc các nghiên cứu về môn học mà giáo viên đảm nhận, tạp chí chuyên ngành, sổ tay hướng dẫn dạy học, báo chí liên quan...
2	Trải nghiệm/Thực hành (Experimenting)	Hỗ trợ người học trong các kỹ năng học tập Chuẩn bị bài giảng cá nhân/soạn giáo án Trải nghiệm phương pháp dạy học mới Thiết kế học liệu và bài kiểm tra Tìm tòi và làm việc với những phương pháp mới...
3	Phản hồi (Reflecting) <i>Đây là nhóm đóng vai trò quan trọng nhất do nó cung cấp những phương thức vô giá cho giáo viên nhằm tự phát triển bản thân</i>	Hướng dẫn giáo sinh, giáo viên tập sự Kèm cặp đồng nghiệp Tiếp nhận các khóa bồi dưỡng/đào tạo Tiếp nhận phản hồi từ người học...
4	Phối hợp/ Cộng tác (Collaborating)	- Đề nghị/tiếp nhận sự giúp đỡ, hỗ trợ - Chia sẻ học liệu, ý tưởng về đổi mới sáng tạo - Chia sẻ ý kiến về học sinh, hệ thống giáo dục - Tham gia các cuộc họp, Hội đồng - Chuẩn bị bài giảng
5	Chưa xác định (không thuộc 4 nhóm kể trên)	Tư vấn cho người học Thực hiện những nhiệm vụ không thuộc phạm vi chương trình Thực hiện các nhiệm vụ quản lý Tổ chức hoạt động ngoại khóa/ngoài giờ lên lớp cho học sinh Tương tác trong lớp học với học sinh

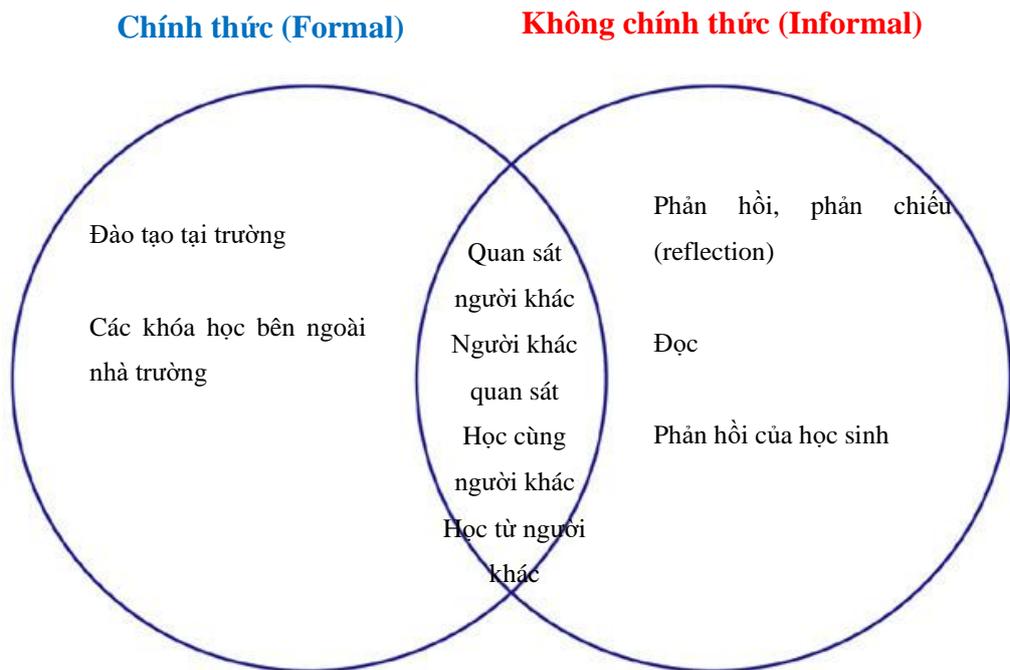
Loneragan ^[173] đã tổng hợp từ các nghiên cứu của các học giả trên thế giới về một số hoạt động học tập chính của giáo viên như bảng dưới đây:

Bảng 1. 12. Những hoạt động học tập chính của giáo viên

HOẠT ĐỘNG	NGHIÊN CỨU	CHÍNH THỨC/ KHÔNG CHÍNH THỨC
Trao đổi với người khác	[172] [183]	Không chính thức

HOẠT ĐỘNG	NGHIÊN CỨU	CHÍNH THỨC/ KHÔNG CHÍNH THỨC
Ví dụ: thảo luận trong các cuộc họp khoa/viện, bên lề hội nghị, hành lang...	[208]	
Phối hợp/hợp tác/làm việc cùng người khác Ví dụ: phối hợp dạy học trong các lớp, hoàn thành các hoạt động trong cuộc họp khoa/viện (lập kế hoạch tuần/tháng/năm, giáo án, hoàn thành các tiêu chuẩn, tiêu chí...)	[172] [153] [237] [208]	Không chính thức
Quan sát người khác Ví dụ: dự giờ, thăm lớp, hướng dẫn, kèm cặp...	[172] [272]	Không chính thức
Nghiên cứu sách/báo/tạp chí/Internet	[172] [272]	Không chính thức
Trải nghiệm lớp học Ví dụ: dạy học hằng ngày	[130]	Không chính thức
Các khóa học PTNN	[208] [21] [81]	Chính thức
Quản lý sự thực hiện/thực thi Ví dụ: các cuộc họp chính thức về mục tiêu, quy trình	[208]	Chính thức

Theo nghiên cứu của mình, Loneragan nhận thấy mặc dù các khóa học PTNN chính thức được tổ chức với tần suất ít hơn trong bộ dữ liệu, tuy nhiên hình thức này được các giáo viên có thâm niên công tác ưu thích ^[173]. Ngoài ra, Loneragan cũng cho rằng thuật ngữ “chính thức” và “không chính thức” khá là phức tạp, không rõ ràng. Giữa hai thuật ngữ này vẫn tồn tại những phần nội dung giao nhau, qua đó cho thấy được sự lồng ghép, liên hệ lẫn nhau giữa 2 hình thức học tập của giáo viên.



Hình 1. 13. Nội dung giao nhau giữa các hoạt động học tập chủ yếu của giáo viên



Hình 1. 14. Quan điểm phân đôi của Marsick về các hoạt động học tập

Marsick và các cộng sự cho rằng những hoạt động học tập mang tính chất chính thức (formal) có tính chất đặc trưng là được tài trợ bởi các cơ sở/tổ chức giáo dục, hoạt động học tập dựa trên lớp học, và có tính cấu trúc rất cao [178]. Việc Marsick dùng từ “lớp học” nhằm nhấn mạnh tính chính thức của dạng hoạt động này thay vì là nơi làm việc của bản thân các giáo viên. Ngược lại, hoạt động học tập không chính thức được mô tả là không có kế hoạch, không có tính cấu trúc cao và việc kiểm soát dạng hoạt động này phụ thuộc phần lớn vào chủ thể là người học [90, 178]. Watkinson định nghĩa đơn giản hơn về hoạt động PTNN không chính thức bằng cách gọi tên những hoạt động này là ‘học tập ngẫu nhiên/học tập thứ yếu’ (incidental learning). Cho rằng học tập thứ yếu là một bộ phận bên trong học tập không chính thức, và

không phân nhóm thành PTNN ‘có kế hoạch’ hay ‘không có kế hoạch’, Watkinson mô tả hình thức này là không có chủ định, không hy vọng từ trước và không kiểm tra đánh giá [269].

Trong nghiên cứu của mình, Villegas-Reimers đã nhóm các hoạt động PTNN thành 2 nhóm lớn. Nhóm thứ nhất bao gồm các hình thức trong đó yêu cầu sự hợp tác ở cấp độ tổ chức hoặc liên kết giữa các tổ chức, trong khi nhóm thứ 2 bao gồm những hoạt động có thể được thực thi ở quy mô nhỏ như trong lớp học, theo nhóm, hoặc theo từng trường [263]. Bảng dưới đây trình bày chi tiết về cách nhóm các hoạt động PTNN của Villegas-Reimers:

Bảng 1. 13. Hình thức PTNN theo cách phân nhóm của Villegas-Reimers

Mô hình hợp tác tổ chức	Mô hình cá nhân/nhóm nhỏ
<ul style="list-style-type: none"> - Các trường PTNN - Hợp tác giữa cơ sở giáo dục phổ thông và cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) - Mạng lưới nhà trường - Mạng lưới giáo viên - Giáo dục từ xa - Các hình thức hợp tác khác giữa các cơ sở giáo dục/tổ chức 	<ul style="list-style-type: none"> - Giám sát - Đánh giá học sinh - Hội thảo, hội nghị, khóa học - Học tập dựa trên trường hợp - Phát triển tự định hướng - Phát triển hợp tác - Quan sát - Tham gia vào vị trí mới - Chế độ phát triển kỹ năng - Mô hình phản ánh - Mô hình dự án - Hồ sơ học tập - Nghiên cứu ứng dụng - Mô hình thác nước - Bồi dưỡng, hướng dẫn

Nghiên cứu về cách phân loại các hình thức PTNN của Burke cũng mang đến một góc nhìn khác về các hoạt động PTNN. Theo Burke, các hình thức PTNN có thể được tùy chỉnh để đáp ứng nhu cầu của cá nhân mỗi giáo viên hoặc mỗi nhóm giáo viên. Burke đồng thời cũng nhấn mạnh sự cần thiết để giáo viên lựa chọn hoạt động

PTNN của riêng họ nhằm đạt được kết quả tốt nhất trên phương diện dạy và học trong nhà trường ^[52]

Bảng 1. 14. Các hoạt động PTNN theo phân loại của Burke

Hoạt động thụ động	Chiến lược điều tra
<ul style="list-style-type: none"> - Hoạt động tại chức - Hội thảo sau giờ làm việc - Hội nghị - Tham quan nhà trường - Họp Tổ chuyên môn/nhà trường 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhóm học tập - Nhóm đọc sách, nghiên cứu tài liệu - Nghiên cứu ứng dụng của cá nhân - Nghiên cứu ứng dụng theo nhóm - Tạp chí/sách thuộc lĩnh vực giáo dục - Video về dạy học - Tìm kiếm trên Internet - Phòng chat trực tuyến
Chương trình chính thức (formal)	Hoạt động có tính phản chiếu (reflective)
<ul style="list-style-type: none"> - Khóa học từ xa - Chương trình cấp bằng - Thay đổi/làm mới chứng chỉ - Chương trình trao đổi mùa hè - Hội đồng quốc gia về Chuẩn nghề nghiệp - Bồi dưỡng 	<ul style="list-style-type: none"> - Bản ghi sự kiện - Nhật ký suy tưởng - Bài giảng đã được ghi hình sẵn - Tự đánh giá - Huấn luyện đồng cấp - Hồ sơ nghề nghiệp

Những nghiên cứu trên thế giới cũng đã so sánh hoạt động PTNN truyền thống (hội thảo, hội nghị...) với hoạt động PTNN phi truyền thống (bồi dưỡng, dự giờ/ quan sát theo cặp...). Theo đó, thời lượng của một chương trình PTNN chính là yếu tố quyết định liệu hoạt động này được xem là truyền thống hay phi truyền thống ^[210]. Trên phương diện các nhà nghiên cứu, họ không đánh giá hoặc thậm chí là chỉ trích các hoạt động PTNN truyền thống, do đặc thù về mặt thời gian. Những hoạt động này chỉ yêu cầu giáo viên tham gia trong một thời gian ngắn, do đó họ sẽ kém hiệu quả hơn trong việc đạt được những mục tiêu mong muốn ^[89] cũng như không có hoặc có rất ít tác động tới kỹ năng của giáo viên ^[48]. Birman hay Abadino và Turney đều cho rằng hình thức PTNN truyền thống cung cấp quá ít thời gian cho giáo viên, do đó sẽ không có nhiều ảnh hưởng tới việc thay đổi hoạt động dạy học của họ ^[18, 39]. Ngược lại, các hoạt động PTNN phi truyền thống (bồi dưỡng, hướng dẫn, dự giờ/ quan sát

theo cặp...) có xu hướng tối ưu hóa được thời gian đối với các nhiệm vụ, do đó trở nên hiệu quả hơn PTNN truyền thống [39].

Chương trình đánh giá quốc tế về dạy và học (The Teaching and Learning International Study-TALIS) đã tiến hành nghiên cứu các hoạt động PTNN của giáo viên tại 34 quốc gia và vùng kinh tế trên thế giới. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng 88% giáo viên sử dụng ít nhất một hình thức PTNN trong vòng 12 tháng [202]. Một phân tích cụ thể đã cho thấy rằng phần lớn giáo viên (71%) tham gia vào các Hội thảo và khóa học và đầu tư khoảng 8,5 ngày trong 12 tháng [226]. Trong khi đó, những hình thức PTNN khác như phối hợp với đồng nghiệp, hợp tác với mạng lưới giáo viên thường không được sử dụng thường xuyên như một hoạt động học tập chính thức (formal learning activity). Sự so sánh ở cấp độ quốc tế về tỷ lệ tham gia hội thảo và khóa học cũng nhấn mạnh sự khác biệt lớn giữa các quốc gia. Tại cộng hòa Slovakia, chỉ dưới 40% giáo viên tham gia các hội thảo, trong khi tỷ lệ này ở Mỹ là 84%. Sự khác biệt này có thể được giải thích bằng quy chế và yêu cầu cụ thể của mỗi quốc gia, cũng như hệ thống hỗ trợ giáo viên tại những quốc gia đó [92, 93].

1.4. Cơ sở thực tiễn của nghiên cứu

Trong giai đoạn nghiên cứu của mình, tác giả đã tìm hiểu về thực trạng tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Do công trình nghiên cứu được tiến hành trong giai đoạn xảy ra đại dịch Covid 19, do đó các hoạt động PTNN của giáo viên chủ yếu diễn ra theo hình thức trực tuyến. Số liệu cho thấy các giáo viên tham gia rất tích cực vào các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên, đặc biệt là các module bồi dưỡng nằm trong khuôn khổ chương trình ETEP của Bộ GD&ĐT. Tác giả đã tham khảo, nghiên cứu dữ liệu báo cáo số 371/BC-SGDĐT Nghệ An về kết quả quản lý bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên/CBQL cơ sở GDPT nhằm có góc nhìn thực tế hơn đối với hoạt động PTNN của giáo viên nói chung, giáo viên THPT nói riêng trên địa bàn tỉnh Nghệ An.

Bảng dưới đây trình bày dữ liệu khảo sát của Sở GD&ĐT Nghệ An đối với giáo viên THPT trên địa bàn về hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cho đội ngũ giáo viên phổ thông và CBQL cơ sở GDPT trong năm học 2020-2021:

Giáo viên thể hiện mức độ hài lòng cao nhất với “tính sẵn có của chương trình bồi dưỡng trực tuyến”, cũng như “sự phù hợp của chương trình với mục tiêu nâng

cao chuẩn nghề nghiệp GV/CBQL CSGDPT (điểm trung bình 3,32). Mức hài lòng thấp nhất (điểm trung bình 3,30) được giáo viên đánh giá ở việc “đóng góp nâng cao kết quả của học sinh”. Điểm trung bình hài lòng về các hình thức hỗ trợ tương tác trực tuyến là 3,31, cho thấy mức độ đáp ứng, phản hồi về mặt kỹ thuật CNTT tương đối đảm bảo, trong bối cảnh nhiều người dùng cùng tham gia trong một thời điểm.

Bảng 1. 15. Mức độ hài lòng của giáo viên THPT đối với module bồi dưỡng

Cấp dạy	I. Hình thức hỗ trợ tương tác trực tuyến			II. Sự sẵn có của chương trình bồi dưỡng trực tuyến			III. Sự phù hợp với nhu cầu nâng cao chuẩn nghề nghiệp GV/CBQLCSGDPT			IV. Sự hữu ích khi áp dụng vào lớp học			V. Đóng góp nâng cao kết quả học tập của HS		
	Điểm TB của tổng mục	Điểm TB của tổng mục I từ 3.0		Điểm TB của tổng mục	Điểm TB của tổng mục II từ 3.0		Điểm TB của tổng mục	Điểm TB của tổng mục III từ 3.0		Điểm TB của tổng mục	Điểm TB của tổng mục IV từ 3.0		Điểm TB của tổng mục	Điểm TB của tổng mục V từ 3.0	
	I	SL	%	II	SL	%	III	SL	%	IV	SL	%	V	SL	%
THPT	3.28	3109	94.04	3.30	3132	94.74	3.30	3190	96.49	3.29	3175	96.04	3.28	3173	95.98
Nữ	3.26	2016	94.16	3.28	2026	94.63	3.28	2071	96.73	3.28	2063	96.36	3.26	2061	96.26
Dtts	3.35	116	96.67	3.34	115	95.83	3.35	118	98.33	3.33	117	97.5	3.29	116	96.67
Nữ dtts	3.34	86	95.56	3.34	85	94.44	3.31	88	97.78	3.30	87	96.67	3.26	87	96.67
Vùng khó khăn	3.29	587	94.37	3.31	590	94.86	3.31	599	96.3	3.31	601	96.62	3.30	602	96.78

Dữ liệu của bảng trên cho thấy 94,04% giáo viên THPT tham gia khảo sát đánh giá điểm từ 3,0 trở lên đối với sự “hỗ trợ tương tác trực tuyến”; 94,74% giáo viên đánh giá cao sự sẵn có của chương trình bồi dưỡng trực tuyến. Đối với tiêu chí

“phù hợp với nhu cầu nâng cao chuẩn nghề nghiệp GV/CBQL CSGDPT” và tiêu chí “sự hữu ích khi áp dụng vào thực tiễn lớp học” được phần lớn giáo viên đánh giá 3,0/4,0 điểm. Theo đó, 96,49% số giáo viên đánh giá từ 3,0 điểm trở lên đối với sự phù hợp của các chương trình bồi dưỡng đối với việc nâng cao chuẩn nghề nghiệp và 96,04% số giáo viên thấy chương trình PTNN hữu ích khi áp dụng vào thực tiễn dạy học, giáo dục trên lớp. Dữ liệu cho thấy được tầm quan trọng của hoạt động PTNN trong việc nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường phổ thông hiện nay. Ngoài ra, dữ liệu khảo sát cũng nhấn mạnh vai trò của nội dung PTNN, vai trò của các cấp quản lý trong việc hỗ trợ kịp thời cho giáo viên trong các hoạt động PTNN.

Nhìn chung, đội ngũ giáo viên, CBQL cơ sở giáo dục phổ thông đã tham gia nhiệt tình, có trách nhiệm trong công tác bồi dưỡng thường xuyên nhằm nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ của bản thân. Về phía Sở GD&ĐT Nghệ An đã ban hành các văn bản chỉ đạo kịp thời, nhằm chỉ đạo các cơ sở giáo dục triển khai bồi dưỡng và báo cáo kết quả, thông tin về bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên và CBQL cơ sở giáo dục theo hình thức trực tuyến. Giáo viên tại các trường đều được bổ sung tài khoản, tổ chức tập huấn về việc cập nhật kết quả đánh giá chuẩn nghề nghiệp và minh chứng lên hệ thống TEMIS.

Trong quá trình xây dựng, triển khai và khảo sát các chương trình bồi dưỡng trực tuyến cho giáo viên, Sở GD&ĐT Nghệ An cũng quan tâm tới nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng của giáo viên nói chung, giáo viên THPT nói riêng. Dữ liệu khảo sát về nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên chính là nền tảng để các cấp quản lý có thể cải thiện, phát triển nội dung PTNN cho giáo viên theo hướng thiết thực hơn, trọng tâm hơn, hướng tới việc nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường trên địa bàn tỉnh. Bảng dưới đây thể hiện kết quả khảo sát nhu cầu bồi dưỡng thường xuyên của giáo viên THPT tại Nghệ An theo các tiêu chí trong chuẩn nghề nghiệp:

Bảng 1. 16. Nhu cầu bồi dưỡng dựa trên đánh giá theo chuẩn

Cấp học/tên tiêu chí	Số lượng và tỷ lệ %										
	Tổng số GV được đánh giá và xếp loại	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Chung											
Phát triển chuyên môn bản thân	26.816	331	1,23	240	72,51	95	28,7	46	13,9	175	52,87
Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	26.816	324	1,21	238	73,46	93	28,7	45	13,89	167	51,54
Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	26.816	329	1,23	234	71,12	98	29,79	47	14,29	172	52,28
Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc	26.816	4351	16,23	3,452	79,34	185	4,25	128	2,94	1,440	33,1
Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	26.816	1633	6,09	1,262	77,28	230	14,08	123	7,53	704	43,11
Trung học phổ thông											

Cấp học/tên tiêu chí	Số lượng và tỷ lệ %										
	Tổng số GV được đánh giá và xếp loại	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường	4.689	32	0,68	27	84,38	0	0	0	0	5	15,63
Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan	4.689	39	0,83	30	76,92	0	0	0	0	7	17,95
Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho học sinh	4.689	33	0,7	24	72,73	0	0	0	0	8	24,24
Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc	4.689	414	8,83	255	61,59	6	1,45	3	0,72	64	15,46
Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	4.689	109	2,32	66	60,55	2	1,83	1	0,92	14	12,84

Bảng 1.16 cho thấy bức tranh chung về nhu cầu PTNN của giáo viên nói chung và giáo viên THPT nói riêng trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Nhìn chung, các giáo viên

trên địa bàn Nghệ An thể hiện mong muốn được tiếp cận sâu hơn, nhiều hơn đối với nội dung liên quan tới tiêu chí 3, 4, 5, 14, 15 trong khi các giáo viên THPT tham gia khảo sát có nhu cầu bồi dưỡng các nội dung liên quan tới tiêu chí 10, 11, 12, 14, 15. Theo kết quả khảo sát, nhu cầu sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc có tỷ lệ cao nhất (16,23%), tiêu chí Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh có tỷ lệ thấp nhất với 1,21%. Điểm cần lưu ý ở đây chính là số liệu liên quan tới giáo viên nữ (trong đó có giáo viên là người dân tộc thiểu số). Căn cứ trên bảng 1.16, tỷ lệ giáo viên nữ có nhu cầu tham gia hoạt động PTNN liên quan tới các tiêu chí 3,4,5,10,11,12,14,15 đều ở mức tương đối cao, với số liệu ghi nhận được lần lượt là 72,51; 73,46; 71,12; 79,34; 77, 28; 84, 38; 76, 92; 72, 73; 61, 59; 60, 55. Đối với bậc THPT, các giáo viên cho thấy sự quan tâm rất nhiều tới các tiêu chí liên quan tới an toàn, an ninh trường học; xây dựng sự phối hợp và mối quan hệ giữa gia đình, nhà trường và xã hội; ngoại ngữ và ứng dụng CNTT trong dạy học. Số liệu này có thể làm căn cứ cho các cấp quản lý GDĐT xây dựng các chương trình PTNN phù hợp hơn, sát với yêu cầu thực tế hơn đối với giáo viên THPT nói chung, giáo viên nữ và giáo viên DTTS nói riêng.

Bảng 1. 17. Bảng đối sánh nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên theo chuẩn

Tiêu chí	Nội dung tiêu chí	Nhu cầu chung	Nhu cầu của giáo viên THPT
3	Phát triển chuyên môn bản thân	1,23%	
4	Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	1,21%	
5	Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	1,23%	
10	Thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường		0,68%
11	Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của học sinh và các bên liên quan		0,83%

Tiêu chí	Nội dung tiêu chí	Nhu cầu chung	Nhu cầu của giáo viên THPT
12	Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho học sinh		0,7%
14	Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc	16,23%	8,83%
15	Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	6,09%	2,32%

Cũng theo dữ liệu khảo sát tại Nghệ An, nội dung đăng ký học tập, bồi dưỡng của giáo viên được lựa chọn nhiều nhất là Ứng dụng CNTT, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục (27,47%). Tuy nhiên, đối với giáo viên THPT, 27,58% số người tham gia khảo sát lựa chọn đăng ký nội dung liên quan tới Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Kết quả này cũng góp phần hỗ trợ các nhà quản lý có định hướng tốt hơn nội dung PTNN phù hợp cho từng cấp học tại Nghệ An.

Đối với thời gian diễn ra hoạt động PTNN, giáo viên THPT nói riêng cũng như giáo viên nói chung khi tham gia khảo sát đều mong muốn tổ chức vào dịp hè (85,94% giáo viên nữ lựa chọn khoảng thời gian này trong số các giáo viên THPT tham gia khảo sát). Nhu cầu này của giáo viên có thể xuất phát từ việc muốn giảm tải cho công việc chuyên môn ở nhà trường trong năm học, đồng thời có thêm thời gian để tái tạo sức lao động, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường.

Về điều kiện thực hiện hoạt động bồi dưỡng, PTNN, giáo viên mong muốn nhiều nhất đối với việc tạo điều kiện về thời gian (40,84%). Đối với giáo viên THPT nói riêng, có 37,3% số người tham gia khảo sát mong muốn sự linh hoạt và đa dạng hơn trong việc bố trí thời gian diễn ra các hoạt động PTNN. Điều này cũng nhất quán với các lý thuyết đã được nghiên cứu trước đây, trong đó chỉ ra rằng thời gian là một trong những yếu tố quan trọng tác động tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN. Bên cạnh đó, các giáo viên THPT mong muốn được cung cấp đầy đủ tài liệu, học liệu (28,17% trong đó 69,19% là GV nữ); được hỗ trợ kinh phí tham gia đào tạo,

bồi dưỡng (19,98% trong đó 62,75% là GV nữ); đồng thời được tiếp cận các chính sách rõ ràng, hợp lý về việc xét duyệt thi đua khen thưởng từ các cấp liên quan (19,73% trong đó 64,24% là GV nữ).

Bảng 1. 18. Nhu cầu bồi dưỡng theo mong muốn của giáo viên

Cấp học/nội dung	Số lượng và tỷ lệ %											
	Tổng số GV đã tự đánh giá	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn		
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Nội dung đăng ký học tập, bồi dưỡng												
Chung												
Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	26,816	7367	27,47	5,647	76,65	866	11,76	592	8,04	2,995	40,65	
Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	26,816	6750	25,17	4,973	73,67	829	12,28	508	7,53	2,662	39,44	
Phát triển chuyên môn bản thân	26,816	6501	24,24	4,750	73,07	913	14,04	562	8,64	2,716	41,78	
Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	26,816	5658	21,1	4,041	71,42	723	12,78	441	7,79	2,300	40,65	

Cấp học/nội dung	Số lượng và tỷ lệ %										
	Tổng số GV đã tự đánh giá	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018	26,816	5075	18,93	3,858	76,02	563	11,09	361	7,11	1,993	39,27
Trung học phổ thông											
Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	4,689	1293	27,58	839	64,89	50	3,87	37	2,86	239	18,48
Phát triển chuyên môn bản thân	4,689	1199	25,57	784	65,39	48	4	30	2,5	228	19,02
Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục	4,689	1025	21,86	733	71,51	35	3,41	29	2,83	175	17,07
Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	4,689	982	20,94	609	62,02	40	4,07	27	2,75	204	20,77
Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	4,689	935	19,94	604	64,6	34	3,64	26	2,78	163	17,43

Cấp học/nội dung	Số lượng và tỷ lệ %										
	Tổng số GV đã tự đánh giá	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Thời gian hoàn thành modul bồi dưỡng											
Chung											
Trong hè	26,816	7159	26,7	5,640	78,78	894	12,49	551	7,7	2,978	41,6
Trong học kỳ 2	26,816	4417	16,47	3,417	77,36	569	12,88	359	8,13	2,005	45,39
Trung học phổ thông											
Trong hè	4,689	811	17,3	697	85,94	36	4,44	26	3,21	198	24,41
Trong học kỳ 2	4,689	727	15,5	534	73,45	28	3,85	21	2,89	148	20,36
Điều kiện thực hiện											
Chung											
Tạo điều kiện về thời gian	26,816	10951	40,84	7,556	69	1,267	11,57	818	7,47	4,402	40,2
Cung cấp đầy đủ cơ sở hạ tầng, tài liệu học tập...	26,816	7122	26,56	5,348	75,09	740	10,39	477	6,7	2,757	38,71
Hỗ trợ kinh phí hợp lý	26,816	5365	20,01	4,366	81,38	561	10,46	330	6,15	2,152	40,11
Có chính sách rõ ràng, hợp lý về xét duyệt, xếp loại thi đua các cấp liên	26,816	5164	19,26	3,794	73,47	576	11,15	361	6,99	2,093	40,53

Cấp học/nội dung	Số lượng và tỷ lệ %										
	Tổng số GV đã tự đánh giá	Nhu cầu chung		Nữ		DTTS		Nữ DTTS		Vùng khó khăn	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
quan đến hoạt động bồi dưỡng											
Có cơ chế giám sát, đánh giá công bằng, chính xác	26,816	3876	14,45	2,644	68,21	448	11,56	269	6,94	1,553	40,07
Khác (ghi cụ thể)	26,816	548	2,04	320	58,39	56	10,22	40	7,3	187	34,12
Trung học phổ thông											
Tạo điều kiện về thời gian	4,689	1749	37,3	1,133	64,78	56	3,2	40	2,29	316	18,07
Cung cấp đầy đủ cơ sở hạ tầng, tài liệu học tập...	4,689	1321	28,17	848	64,19	42	3,18	32	2,42	246	18,62
Hỗ trợ kinh phí hợp lý	4,689	937	19,98	588	62,75	32	3,42	21	2,24	175	18,68
Có chính sách rõ ràng, hợp lý về xét duyệt, xếp loại thi đua các cấp liên quan đến hoạt động bồi dưỡng	4,689	925	19,73	585	63,24	37	4	29	3,14	192	20,76
Có cơ chế giám sát, đánh giá công bằng, chính xác	4,689	741	15,8	474	63,97	23	3,1	18	2,43	132	17,81
Khác (ghi cụ thể)	4,689	66	1,41	48	72,73	1	1,52	1	1,52	8	12,12

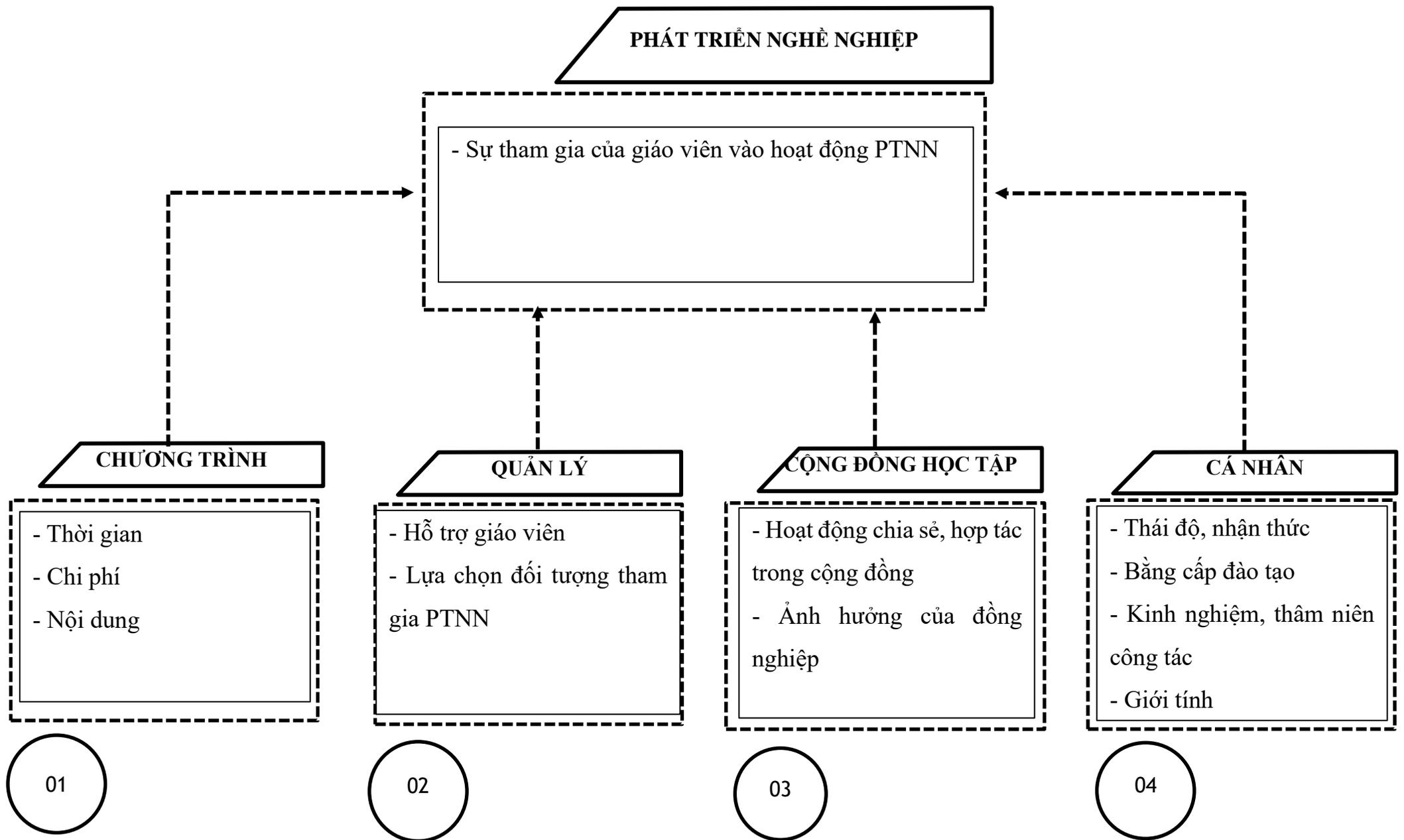
Số lượng giáo viên THPT nói riêng, giáo viên các cơ sở giáo dục phổ thông nói chung tại Nghệ An thuộc nhóm cao nhất cả nước, trải đều trên nhiều địa bàn, trong đó có những địa bàn khó khăn, điều kiện CSVC còn rất hạn chế, do đó việc tham gia các hoạt động PTNN theo hình thức trực tuyến chưa đáp ứng được yêu cầu của các cấp quản lý cũng như nhu cầu của bản thân mỗi giáo viên.

Hoạt động PTNN cho giáo viên tại Nghệ An trong giai đoạn 2019-2022 chịu sự tác động không nhỏ của đại dịch Covid, hầu hết đều được tiến hành trực tuyến nhằm đảm bảo sức khỏe cho giáo viên. Tuy nhiên, thông qua dữ liệu TEMIS, có thể thấy các yếu tố về thời gian, chi phí, quản lý, nội dung đang được nhiều giáo viên quan tâm, thể hiện trong tỷ lệ phản hồi phiếu hỏi của các giáo viên. Thực trạng này nhất quán với các kết quả nghiên cứu trước đây về sự tham gia PTNN của giáo viên, đồng thời là nền tảng thực tế định hướng rõ ràng hơn cho hoạt động nghiên cứu của luận án.

1.5. Khung lý thuyết nghiên cứu

Theo tác giả Becker và Gibson, không có một khung lý thuyết đơn lẻ nào có thể giải thích được lý do giáo viên tham gia nhiệt tình, tâm huyết vào hoạt động PTNN của bản thân [33]. Sau quá trình nghiên cứu tổng quan các học thuyết về sự tham gia của cá nhân vào hoạt động PTNN (Thuyết hành động hợp lý của Fishbein và Ajzen, Mô hình tuyên dụng của Rubenson, Mô hình tương tác tâm lý của Darkenwald và Merriam, tác giả chọn lọc, kết hợp những yếu tố trong các mô hình này và những yếu tố khác được xác định trong quá trình nghiên cứu, nhằm phát triển một khung lý thuyết riêng cho luận án. Khung lý thuyết (Hình 1.15) bao gồm 4 yếu tố:

- (1) Yếu tố cá nhân: thái độ, nhận thức của giáo viên đối với PTNN; bằng cấp đào tạo; kinh nghiệm và thâm niên công tác; giới tính
- (2) Yếu tố quản lý: hỗ trợ giáo viên; lựa chọn đối tượng tham gia hoạt động PTNN;
- (3) Yếu tố chương trình: nội dung, thời gian, thời lượng và chi phí;
- (4) Yếu tố cộng đồng học tập: hoạt động chia sẻ kinh nghiệm, trải nghiệm hướng tới chuyên môn nghề nghiệp, ảnh hưởng của đồng nghiệp tới sự tham gia PTNN của giáo viên.



Hình 1. 15. Khung lý thuyết nghiên cứu

Tiểu kết Chương 1

Những nghiên cứu về lý luận đối với hoạt động PTNN và những yếu tố tác động đều cho thấy tầm quan trọng và những lợi ích mà PTNN mang lại cho giáo viên và học sinh [73, 89]. Những khái niệm đằng sau hoạt động PTNN hiệu quả đều dựa trên giả định rằng giáo viên là những người học trọn đời, với những yêu cầu khác nhau trong suốt hành trình sự nghiệp của họ. PTNN giúp đỡ, hỗ trợ giáo viên phát triển những kỹ năng có ích cho hoạt động học tập, dạy học của mình, đồng thời góp phần nâng cao thành tích học tập của học sinh [106]. Do đó PTNN của giáo viên là một trong những vấn đề cần được hệ thống giáo dục quan tâm, không chỉ ở Việt Nam mà còn trên toàn thế giới. Thực tế cho thấy nghiên cứu về PTNN đã và đang được tiến hành ở các nước phát triển (Anh, Mỹ, Úc) trong một thời gian dài, tuy nhiên chủ đề này ở Việt Nam đang thu hút được các học giả nhằm nghiên cứu sâu hơn và đưa ra những ý kiến phù hợp cho môi trường giáo dục ở Việt Nam. Tác giả của luận án, do đó, hướng tới mục tiêu nhằm thu hẹp khoảng cách về lý thuyết PTNN của giáo viên ở Việt Nam.

Tổng quan nghiên cứu về PTNN và các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia hoạt động PTNN đã làm rõ các nghiên cứu liên quan đến vấn đề của luận án. Về cơ bản đã có nhiều học giả quan tâm và nghiên cứu vấn đề PTNN của giáo viên. Một số nghiên cứu đã chỉ ra được những yếu tố tác động tới động lực, sự tham gia của giáo viên đối với hoạt động PTNN. Tuy nhiên, hiện nay vẫn đang thiếu những công trình tập trung vào các yếu tố ảnh hưởng đến PTNN của giáo viên THPT. Bên cạnh đó, không nhiều nghiên cứu về mức độ ảnh hưởng của bằng cấp, trình độ đào tạo của giáo viên tới sự tham gia của họ vào PTNN. Luận án cũng đưa ra được những quan điểm cho thấy rằng sự quan tâm, hỗ trợ ở cấp nhà trường và các cấp quản lý cao hơn là yếu tố rất cần thiết để thúc đẩy, tạo động lực cho họ tham gia vào hoạt động PTNN, bởi những yếu tố mang tính cá nhân thôi là chưa đủ cho giáo viên có sự nhiệt huyết, chăm chỉ để duy trì PTNN lâu dài.

Trên cơ sở tổng quan nghiên cứu, luận án xây dựng cơ sở lý thuyết của sự ảnh hưởng giữa hoạt động PTNN và các yếu tố liên quan. Từ đó, tác giả tiến hành thiết kế và tổ chức nghiên cứu dựa trên khung lý thuyết đã xây dựng. Nội dung chương 2 sẽ làm rõ quy trình tổ chức nghiên cứu của luận án.

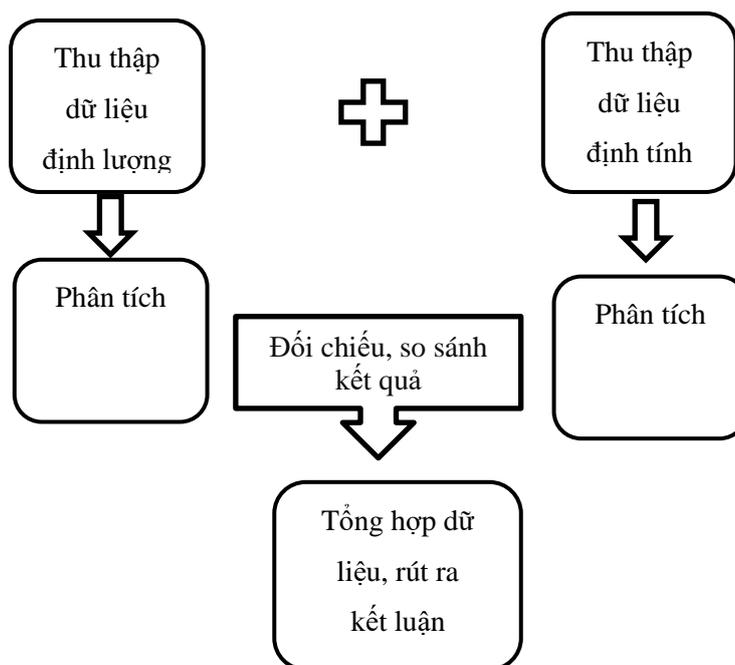
CHƯƠNG 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Mục tiêu của nghiên cứu này là làm rõ mối liên hệ giữa những yếu tố cá nhân, quản lý và nội dung chương trình với sự tham gia của bản thân các giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Để giải quyết nhiệm vụ này, luận án sử dụng hướng tiếp cận nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods approach) với cách thức thiết kế kiểm tra chéo đồng thời (Concurrent Triangulation Design). Tác giả Tashakkori và Creswell đã mở rộng khái niệm về phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, cho rằng đây là phương pháp mà nhà nghiên cứu thu thập và xử lý dữ liệu, tích hợp và suy luận các kết quả phát hiện được thông qua việc sử dụng hướng tiếp cận định tính và định lượng trong một trường hợp nghiên cứu cụ thể [254]. Các phương pháp nghiên cứu bao gồm những công cụ mà người nghiên cứu sử dụng nhằm thu thập dữ liệu, bao gồm bảng hỏi, phỏng vấn, hồ sơ tài liệu... [124]. Theo Hesse-Biber và Leavy, cần có sự tương xứng giữa phương pháp và mục tiêu nghiên cứu, điều này đã định hướng cho tác giả xem xét, lựa chọn công cụ, phương pháp phù hợp nhất cho mô hình cũng như mục tiêu nghiên cứu của mình.

Nghiên cứu này được tiếp cận theo mô hình khoa học xã hội diễn giải (interpretivist) hay còn gọi là chủ nghĩa kiến tạo-constructivism [70]. Mô hình khoa học xã hội diễn giải giả định rằng có rất nhiều vấn đề thực tế xã hội xoay quanh một sự vật, hiện tượng nào đó. Việc hiểu rõ hiện tượng được bắt nguồn từ việc diễn giải một cách chủ quan về cá nhân liên quan đến hiện tượng đó trên cơ sở đồng cảm và chia sẻ quyền lợi với các đối tượng được nghiên cứu [71]. Trên thực tế, góc nhìn của đối tượng được nghiên cứu, khảo sát bị ảnh hưởng bởi sự tương tác về mặt xã hội với những thực thể khác cũng như với lịch sử cuộc sống cá nhân của họ [71]. Do đó, người nghiên cứu cần phải hiểu được thực tế và những hành động xã hội có ý nghĩa thông qua góc nhìn của người khác tại một thời điểm nhất định, trong một hoàn cảnh cụ thể [50, 71].

Việc sử dụng cả phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính (trong nghiên cứu này nghiên cứu định lượng trội hơn định tính, định lượng là phương pháp được sử dụng chủ yếu còn phương pháp định tính nhằm dùng để giải thích kết quả định lượng) nhằm sử dụng thế mạnh của cả hai loại nghiên cứu, giải quyết được các câu hỏi nghiên cứu, kiểm định giả thuyết nghiên cứu đồng thời làm rõ được sự tác động

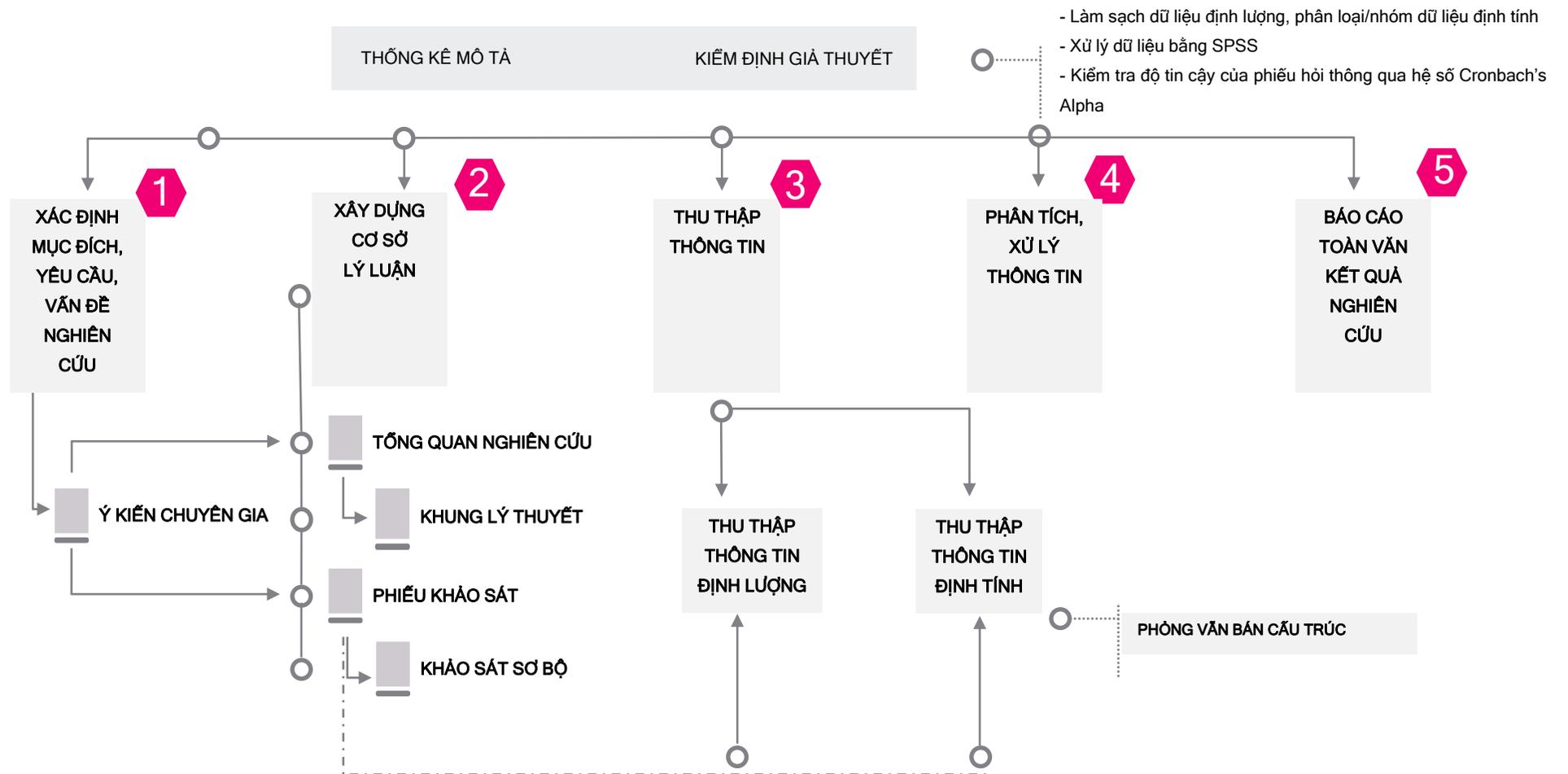
của PTNN và các yếu tố xung quanh. Trên thực tế, nghiên cứu định tính hoàn toàn có thể được kết hợp với nghiên cứu định lượng, tuy nhiên điều quan trọng ở đây là mỗi loại nghiên cứu sẽ trả lời được câu hỏi nào hay các câu hỏi nghiên cứu sẽ được trả lời bởi sự kết hợp giữa hai phương pháp này ^[102]. Do đó, việc kết hợp hai phương pháp nghiên cứu giúp tác giả thu được dữ liệu tuy khác nhau nhưng có tính chất bổ sung cho nhau đối với chủ đề nghiên cứu ^[189].



Hình 2. 1. Thiết kế kiểm tra chéo đồng thời sử dụng trong phương pháp nghiên cứu hỗn hợp

Nghiên cứu này sử dụng phiếu điều tra bảng hỏi cùng với phỏng vấn bán cấu trúc với đại diện của nhóm đối tượng tham gia khảo sát. Thiết kế nghiên cứu cho phép đối tượng khảo sát chia sẻ kinh nghiệm và cung cấp cách hiểu cũng như kiến thức chuyên sâu của bản thân về những yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

Luận án được thiết kế theo quy trình chặt chẽ, xuyên suốt từ phần nghiên cứu tổng quan lý thuyết đến giai đoạn công bố kết quả nghiên cứu, tuân thủ và đáp ứng quy trình nghiên cứu khoa học chất lượng, phù hợp với thực tiễn và yêu cầu của giáo dục thời đại mới. Các bước trong quy trình tổ chức nghiên cứu của luận án được trình bày cụ thể trong hình dưới đây:



Hình 2. 2. Quy trình tổ chức nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu định lượng

2.1.1. Mẫu khảo sát

(a) Chọn trường

Theo số liệu thống kê đến năm 2019, toàn tỉnh Nghệ An có 21 đơn vị hành chính các cấp bao gồm 1 thành phố, 3 thị xã và 17 huyện (460 đơn vị hành chính cấp xã). Theo đó, về mặt phân bố tự nhiên, Nghệ An có đầy đủ các loại địa hình núi cao, trung du, đồng bằng và ven biển tuy nhiên việc phân bố dân cư tại địa phương này không đồng đều. Danh sách phân bố các đơn vị hành chính căn cứ trên mật độ dân số và vị trí địa lý cụ thể như sau:

Bảng 2. 1. Bảng phân bố đơn vị hành chính theo mật độ dân cư

Phân nhóm đơn vị hành chính theo mật độ dân cư					
Tên	Mật độ	Vị trí	Tên	Mật độ	Vị trí
Thành phố			Anh Sơn	Trung bình	Miền núi
Vinh	Cao	Đồng bằng	Nghĩa Đàn		Miền núi
Thị xã			Quỳ Hợp		Miền núi
Cửa Lò	Cao	Ven biển	Thanh Chương		Miền núi
Hoàng Mai		Đồng bằng	Tân Kỳ		Miền núi
Thái Hòa		Miền núi			
Huyện			Con Cuông	Thấp	Miền núi
Diễn Châu	Cao	Ven biển	Kỳ Sơn		Miền núi
Đô Lương		Đồng bằng	Quỳ Châu		Miền núi
Hưng Nguyên		Đồng bằng	Quế Phong		Miền núi
Nam Đàn		Đồng bằng	Tương Dương		Miền núi
Nghi Lộc		Ven biển			
Quỳnh Lưu		Ven biển			
Yên Thành		Đồng bằng			

Với việc các đơn vị hành chính trong tỉnh phân bố đầy đủ ở các vị trí địa lý có địa hình khác nhau, đồng thời mật độ dân cư cũng thể hiện sự khác biệt, việc lấy mẫu trường sẽ tuân thủ nguyên tắc phân tầng về vị trí địa lý, trong đó có đầy đủ các trường đóng tại vùng đồng bằng, ven biển và miền núi. Việc lựa chọn phân tầng về vị trí địa lý nhằm giúp tác giả có được góc nhìn tổng thể về đặc trưng của từng vùng miền trong tỉnh do sự khác biệt căn bản về chất lượng cuộc sống, sự thuận lợi và khó khăn trong công tác dạy và học tại những địa phương này.

Bảng dưới đây cho thấy số lượng các trường cụ thể theo từng huyện/thị của Nghệ An:

Bảng 2. 2. Bảng thống kê số lượng trường và giáo viên THPT tại Nghệ An

THỐNG KÊ SỐ LƯỢNG TRƯỜNG VÀ GIÁO VIÊN THPT TẠI NGHỆ AN						
Tên	Số trường	Tổng số giáo viên		Tên	Số trường	Tổng số giáo viên
Trực thuộc Tỉnh				Hung Nguyên	5	208
Nghệ An	3	183		Kỳ Sơn	1	81
Thành phố				Nam Đàn	5	261
Vinh	8	392		Nghi Lộc	6	367
Thị xã				Nghĩa Đàn	2	131
Cửa Lò	2	102		Quế Phong	1	89
Hoàng Mai	2	139		Quỳ Châu	1	81
Thái Hòa	3	195		Quỳ Hợp	3	192
Huyện				Quỳnh Lưu	7	456
Anh Sơn	3	192		Tân Kỳ	3	230
Con Cuông	2	101		Thanh Chương	7	453
Diễn Châu	9	501		Tương Dương	2	95
Đô Lương	5	324		Yên Thành	8	488
Tổng số trường = 88						
Tổng số giáo viên = 5261						

(Nguồn: Phòng tổ chức cán bộ-Sở Giáo dục và đào tạo Nghệ An, 2020)

Việc chọn trường tham gia khảo sát được lựa chọn bằng phương pháp *chọn mẫu phân tầng hai giai đoạn*. Phương pháp lựa chọn mẫu phân tầng (stratified sampling) thường được sử dụng khi tổng thể của mẫu nghiên cứu không đồng nhất, tuy nhiên có thể phân nhóm thành các tổng thể nhỏ hơn có chung đặc trưng, đặc tính, được gọi là các tầng/lớp^[191, 214]. Do số lượng trường và giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An tương đối lớn và rải khắp các thành phố, huyện, thị xã, việc chọn mẫu nhiều giai đoạn được áp dụng kết hợp với kỹ thuật chọn mẫu phân tầng ở trên. Cụ thể, giai đoạn thứ nhất chọn trường theo xác suất tỷ lệ, nghĩa là trường có số giáo viên nhiều hơn thì xác suất được chọn vào mẫu lớn hơn. Giai đoạn thứ hai chọn ngẫu nhiên một số giáo viên. Ở giai đoạn hai, luận án sử dụng kỹ thuật chọn mẫu ngẫu nhiên hệ thống (systematic random sampling) nhằm chọn ra số giáo viên cần thiết cho hoạt động khảo sát, theo đó, các giáo viên được chọn theo một khoảng cách đều đặn và

phù hợp với điều kiện khảo sát của luận án do kỹ thuật này không cần quá nhiều thời gian tập huấn hay đào tạo để tiến hành tại các trường THPT^[165]. Việc phân tầng và lựa chọn mẫu nhằm giúp cho nghiên cứu có được bức tranh tổng thể, đầy đủ về thực trạng hoạt động PTNN và những yếu tố ảnh hưởng tới PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An.

(b) Chọn giáo viên

Căn cứ trên bảng kích thước mẫu của Gill với độ tin cậy 95%, phương sai 50% và sai số 3%, nghiên cứu dự kiến tiến hành điều tra khảo sát trên 879 giáo viên THPT (phụ lục 4).

Trong các trường được chọn, giáo viên được các trường chọn để cử tham gia khảo sát theo phương pháp ngẫu nhiên. Các nhóm đối tượng được tách riêng nhằm đảm bảo câu trả lời được khách quan, không bị chi phối bởi những yếu tố xung quanh và yếu tố con người.

Cách chọn mẫu cụ thể:

Chọn giáo viên của trường theo nguyên tắc ngẫu nhiên như sau: Giả sử phải chọn ngẫu nhiên n giáo viên trong tổng số N giáo viên toàn trường (Ví dụ chọn ngẫu nhiên 5 giáo viên trong 50 giáo viên toàn trường). Việc lựa chọn này có thể thực hiện bằng phương pháp *chọn mẫu ngẫu nhiên hệ thống*.

- (1) Lập khung chọn mẫu: danh sách giáo viên của trường (theo thứ tự vần abc) theo số thứ tự từ 1 đến N . Ví dụ, lấy danh sách giáo viên theo số lượng hoặc danh sách giáo viên của Tổ chuyên môn Toán, Văn...sắp xếp kế nhau (Khung chọn mẫu là Danh sách toàn bộ giáo viên của trường theo số lượng, có số thứ tự từ 1 đến 50)
- (2) Tính khoảng cách mẫu $k = N/n$ (Ví dụ: khoảng cách mẫu $k = 50/5 = 10$)
- (3) Chọn ngẫu nhiên 1 số trong khoảng từ 1 đến k , gọi là r (có thể ghi mỗi số từ 1 đến k ra 1 phiếu, bỏ vào thùng phiếu sau đó bốc ngẫu nhiên). Số r này gọi là số ngẫu nhiên bắt đầu. Người giáo viên có số thứ tự r trong khung chọn mẫu là người đầu tiên được chọn vào Danh sách trả lời phiếu hỏi (Ví dụ: Chọn ngẫu nhiên 1 số trong khoảng từ 1 đến 10, kết quả cho ra $r = 4$). Như vậy, người giáo viên trong Khung chọn mẫu có số thứ tự 4 là người thứ 1 được chọn vào danh sách trả lời phiếu hỏi

2.1.2. Công cụ khảo sát

Tác giả xây dựng 01 bộ phiếu khảo sát dùng cho giáo viên THPT. Phiếu khảo sát đã và đang được sử dụng rộng rãi trong khoa học giáo dục [41]. Theo Denscome, phiếu khảo sát tốt là khi chứa một danh sách các câu hỏi đơn giản nhất, nhưng thu được nhiều thông tin nhất cho quá trình phân tích dữ liệu tiếp sau đó [83]. Phiếu khảo sát cần được sử dụng với cỡ mẫu lớn trong đó những thông tin trực tiếp của họ sẽ mang lại dữ liệu chuẩn từ các câu hỏi giống nhau.

Phiếu khảo sát được thiết kế nhằm đo lường tác động của các yếu tố cá nhân, quản lý và chương trình PTNN tới sự hoạt động PTNN của giáo viên. Phiếu hỏi được phát triển dựa trên những khái niệm và yếu tố xác định được trong quá trình nghiên cứu lý luận tổng quan cũng như các học thuyết bao gồm (1) thuyết hành động hợp lý [97], (2) mô hình tuyên dụng [234] và (3) mô hình tương tác tâm lý [74]. Căn cứ trên độ tin cậy và độ chính xác của câu hỏi điều tra, tác giả tiến hành khảo sát thử trên một số đối tượng đã lựa chọn.

Nhằm đo lường yếu tố cá nhân, tác giả phát triển công cụ dựa trên những nghiên cứu về thái độ, tính cách và nhận thức của giáo viên đối với hoạt động PTNN. Bên cạnh đó, nhằm đo lường các yếu tố về mặt quản lý, lãnh đạo, tác giả thiết kế câu hỏi 6 mức độ về: Sự lựa chọn đối tượng tham gia hoạt động PTNN, sự hỗ trợ của nhà trường đối với giáo viên khi tham gia PTNN. Tác giả cũng sử dụng các câu hỏi 6 cấp độ nhằm đo lường các yếu tố về chương trình PTNN bao gồm: (1) Nội dung chương trình, (2) Thời gian, thời lượng chương trình và (3) chi phí.

Đối với yếu tố về quản lý cơ sở giáo dục, sự ảnh hưởng từ quyết định của BGH nhà trường cũng có thể giải thích về mức độ tham gia của giáo viên đối với hoạt động PTNN. Ví dụ, tác giả có thể hỏi mức độ động viên, khuyến khích của BGH nhà trường đối với thầy cô trong hoạt động PTNN như thế nào? Yếu tố thời gian tập trung vào việc đánh giá mức độ ảnh hưởng của công việc, nhiệm vụ ở trường và ngoài nhà trường tác động như thế nào tới mức độ tham gia PTNN của giáo viên? Yếu tố chi phí, tài chính tập trung vào giải quyết mối liên hệ giữa các khoản tài chính với động lực và sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động PTNN? Ví dụ, tác giả có thể hỏi việc không được trả khoản lương tăng thêm ảnh hưởng thế nào tới mức độ tham gia PTNN của họ.

Sau quá trình khảo cứu tài liệu, tác giả nhận thấy khó có thể tìm thấy một công cụ đủ tin cậy và chính xác, phù hợp hoàn toàn với điều kiện của địa điểm và đối tượng khảo sát trong luận án. Do đó, tác giả đã phát triển một bộ công cụ riêng nhằm thu thập dữ liệu về các yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động PTNN giáo viên THPT. Câu hỏi đóng trong bảng hỏi được thiết kế sử dụng thang đo Likert nhằm đo lường được các yếu tố tác động.

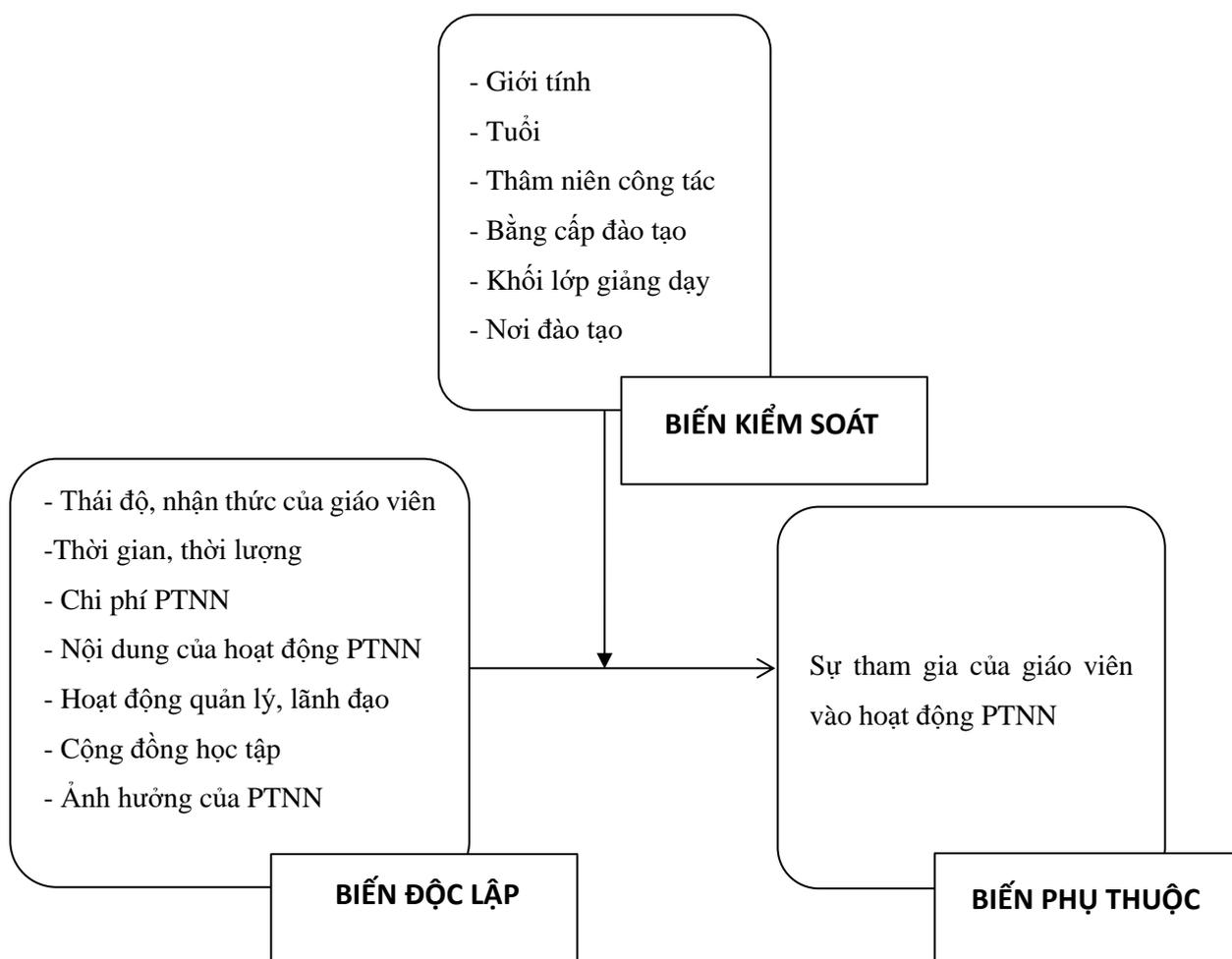
Tác giả có sử dụng một số phương pháp nhằm kiểm tra độ tin cậy và chính xác của câu hỏi như sau:

Đầu tiên, tác giả tham khảo ý kiến của giáo viên hướng dẫn, các chuyên gia trong lĩnh vực Đo lường và đánh giá trong giáo dục, đồng nghiệp ở trường đại học, cán bộ quản lý ở Sở GD&ĐT cũng như một số giáo viên THPT nhằm đánh giá lại các item của bộ công cụ. Việc sắp xếp, nhóm lại các item của bộ công cụ cũng được dựa trên sự tham vấn của các chuyên gia. Bên cạnh việc đưa ra ý kiến bình luận về mức độ áp dụng được của nội dung phiếu hỏi liên quan đến thực trạng giáo dục tại Việt Nam, các chuyên gia cũng góp ý về câu từ, cách dùng các thuật ngữ và hiệu chỉnh câu hỏi sao cho rõ ràng, mạch lạc, ý nghĩa và dễ hiểu.

Thứ hai, sau khi hoàn thiện về mặt thiết kế của dự thảo bộ công cụ, tác giả tiến hành thu thập dữ liệu thông qua khảo sát thử (pilot test) nhằm quản lý và kiểm soát được mức độ hiệu quả của hoạt động điều tra khảo sát^[101]. Việc tiến hành khảo sát thử trong một nhóm nhỏ đối tượng nhằm giúp cho nhà nghiên cứu kiểm tra được mức độ tin cậy của bộ công cụ khảo sát. Theo đó, tác giả tiến hành khảo sát thử dự thảo phiếu khảo sát trên nhóm 100 giáo viên THPT tại Nghệ An. Tác giả tiến hành phân tích, xử lý số liệu, sử dụng phần mềm SPSS 20 và kiểm tra hệ số Cronbach's Alpha. Trong quá trình kiểm tra độ tin cậy của bộ công cụ, hệ số Cronbach's alpha được xem là cao, đạt chất lượng khi bằng hoặc lớn hơn 0,7^[123]. Tác giả bước đầu có tiến hành phân tích nhân tố EFA, tuy nhiên, để đảm bảo số liệu đáng tin cậy, phân tích EFA sẽ được thực hiện sau khi thu được số liệu khảo sát chính thức trên cỡ mẫu lớn hơn.

Các biến số trong nghiên cứu

Hình 2.3 mô tả chi tiết các biến số trong nghiên cứu từ khung lý thuyết đã trình bày ở chương 1.



Hình 2. 3. Mô hình các biến số trong nghiên cứu

Cấu trúc của phiếu khảo sát bao gồm những phân sau:

- A. *Thông tin cá nhân*: phần này bao gồm 9 câu hỏi liên quan tới các thông tin nhân khẩu học, trình độ học vấn cùng một số câu hỏi khác liên quan tới quá trình công tác.

- Nội dung chính:

B. *Nhận thức, thái độ, động cơ cá nhân về hoạt động PTNN*: 1 câu hỏi (câu số 10) bao gồm 8 item liên quan

C. *Thông tin về các hoạt động PTNN*: câu hỏi số 11 tập trung vào hình thức PTNN mà giáo viên có thể tham gia

D. *Thông tin về ảnh hưởng của hoạt động PTNN*: câu hỏi số 12 và 13, liên quan tới những hiệu quả, những tác động mà hoạt động PTNN mang lại cho GV

E. *Thông tin về thời gian, thời lượng, chi phí của hoạt động PTNN*: câu hỏi số 14, liên quan tới vấn đề thời gian, chi phí của hoạt động PTNN

F. *Thông tin về nội dung hoạt động PTNN*: câu số 15, gồm 5 item liên quan tới các nội dung được triển khai trong hoạt động PTNN

G. *Thông tin về hoạt động quản lý, lãnh đạo liên quan tới PTNN*: bao gồm câu hỏi số 16 (thang đo 6 cấp độ) và câu hỏi số 17 (thang đo 5 cấp độ) liên quan tới hoạt động quản lý, hỗ trợ của BGH nhà trường đối với việc PTNN của giáo viên

H. *Thông tin về cộng đồng học tập*: bao gồm câu hỏi số 18 đến 20, trong đó câu hỏi số 20 mang tính chất mở, giúp giáo viên đóng góp thêm thông tin hữu ích hơn về cộng đồng học tập mà họ tham gia, có thể gợi mở về những cộng đồng học tập đáng tin cậy, cần được phát triển và phát huy vai trò của mình trong việc nâng cao chất lượng giáo viên.

Nghiên cứu thử

Mục tiêu của nghiên cứu thử là để kiểm tra độ tin cậy của công cụ điều tra, nên dung lượng mẫu cần thiết theo thống kê học là khoảng 30 trường hợp cho từng loại công cụ. Trong trường hợp của luận án, tác giả tiến hành như sau: với dự thảo bộ công cụ điều tra ở nhóm đối tượng là giáo viên, tiến hành chọn theo cách chọn ngẫu nhiên tình cờ, dự kiến khảo sát và hỏi bất kỳ giáo viên nào cho đến khi đủ 100 trường hợp. Sau bước này sẽ hoàn thiện dự thảo bộ công cụ và tiến hành khảo sát thử ở nhóm đối tượng lớn hơn.

Giai đoạn nghiên cứu thử nhằm giúp tác giả cải thiện độ tin cậy và tính ứng dụng, thực tiễn của bộ công cụ^[230]. Mục đích của giai đoạn này^[65, 221] nhằm:

- Chọn lọc nội dung item của bộ công cụ khảo sát;
- Làm rõ các hướng dẫn và hoàn thiện giao diện thiết kế của công cụ;
- Loại bỏ sự rườm rà, khó hiểu của từ ngữ trong phiếu hỏi;
- Đo lường thời gian hoàn thành phiếu khảo sát;
- Phát hiện những sai sót, hiểu nhầm cơ bản khi tiến hành trả lời phiếu;
- Phát hiện lý do ban đầu cho việc bỏ qua câu hỏi của đối tượng tham gia.

Căn cứ trên tổng quan nghiên cứu, mục tiêu và cơ sở khoa học của hoạt động nghiên cứu thử, tác giả tiến hành thiết kế bộ công cụ bao gồm 20 câu hỏi và tiến hành khảo sát thử trên đối tượng giáo viên tại 04 trường THPT, trong đó bao gồm 02 trường công lập và 01 trường tư thục tại địa bàn thành phố, 01 trường tại địa bàn miền núi

của Tỉnh. Quá trình khảo sát thử đã góp phần giúp tác giả định hình tốt hơn về cấu trúc và định dạng của phiếu hỏi, trau chuốt lại nội dung của câu hỏi khảo sát ^[34]

Bảng 2. 3. Bảng phân phối phiếu khảo sát thử

Trường THPT	Loại hình/Địa bàn	Số phiếu phát ra	Số phiếu thu lại
A	Công lập/Thành phố	50	38
B	Công lập/Thành phố	30	22
C	Tư thục/Thành phố	25	22
D	Công lập/Miền núi	25	20
Tổng số phiếu phát ra			130
Tổng số phiếu hoàn thành			102

Sau khi có dữ liệu khảo sát thử, tác giả đã nghiêm túc rà soát lại bộ công cụ trên cơ sở tham vấn ý kiến của giáo viên hướng dẫn.

Độ tin cậy của thang đo được tác giả trình bày thông qua việc tính toán hệ số Cronbach's Alpha thông qua phần mềm SPSS 20, qua đó hoàn thiện bộ công cụ khảo sát.

Phiếu khảo sát có chứa những item liên quan tới thông tin nhân khẩu học của người tham gia khảo sát thử. Số lượng và phần trăm (%) liên quan tới thông tin của người tham gia được thể hiện trong các bảng dưới đây:

Bảng 2. 4. Đặc điểm của người tham gia khảo sát thử

	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính		
1 (Nam)	30	28,4
2 (Nữ)	72	70,6
Tổng	102	100,0
Độ tuổi		
18-24 tuổi	12	11,7
25-34 tuổi	41	40,2
35-44 tuổi	35	34,3
45-54 tuổi	13	12,7
55-64 tuổi	1	1,1
Tổng	102	100,0

Phần lớn người tham gia khảo sát thử là giáo viên nữ, với tỷ lệ nữ: nam là xấp xỉ 70:30. Về độ tuổi, nhóm tuổi tham gia khảo sát nhiều nhất là 25-34 tuổi và độ tuổi

trung bình của đối tượng tham gia khảo sát là 41. Điều này cho thấy phần lớn giáo viên đều đang tương đối trẻ và đang nằm trong độ tuổi ‘vàng’ của nghề nghiệp, đã được trải nghiệm một thời gian trong môi trường sư phạm, và đã có độ chín trong hoạt động chuyên môn nghiệp vụ. Điều này càng được củng cố khi quan sát bảng thâm niên công tác của các giáo viên, trong đó phần lớn đều đã công tác từ 5 đến 15 năm trong ngành.

Một số thang đo có độ tin cậy chưa cao và độ giá trị chưa tốt, do đó không khả dụng đối với bộ công cụ khảo sát. Để đánh giá về độ tin cậy thang đo Cronbach’s Alpha, chỉ số tương quan biến tổng Corrected Item-Total Correlation được chú ý, và nếu nhỏ hơn 0,3 thì biến quan sát cần được loại bỏ [259]. Tác giả đã tiến hành loại bỏ các biến không đạt yêu cầu, cụ thể như sau:

Bảng 2. 5. Các biến không phù hợp

Mã	Nội dung	Hệ số tương quan biến tổng	Ghi chú
NT3	Tôi tham gia các hoạt động PTNN do có bạn bè/đồng nghiệp tôi tham gia	0,157 (<0,3)	Loại
TG2	Tôi cho rằng lớp học tổ chức vào khoảng thời gian thuận tiện cho giáo viên	0,010 (<0,3)	Loại
TG6	Tôi thích tham gia các khóa học trả phí khác bên ngoài hơn việc tham gia PTNN do cơ quan QLGD tổ chức	0,226 (<0,3)	Loại

Kết quả tính toán hệ số Cronbach’s Alpha sau khi đã loại bỏ các biến có hệ số tương quan biến tổng bé hơn 0,3 như sau:

Bảng 2. 6. Hệ số Cronbach’s Alpha trên mẫu khảo sát thử

Nhóm	Mã	Số biến	Cronbach’s Alpha	Hệ số tương quan biến tổng
Nhận thức	NT	7	0,912	0,606 → 0,838
Chi phí	CP	3	0,858	0,687 → 0,795
Thời gian	TG	6	0,892	0,634 → 0,764
Nội dung	ND	5	0,909	0,663 → 0,886
Cộng đồng	CĐ	9	0,943	0,635 → 0,863
Quản lý	QL	8	0,926	0,621 → 0,853
PTNN	PTNN	11	0,897	0,439 → 0,751

Khảo sát thử được tiến hành trên một nhóm đối tượng nhỏ giáo viên THPT, do đó chưa thể coi là đại diện cho tổng thể lớn hơn mà tác giả muốn hướng tới trong nghiên cứu này. Tuy nhiên, bước khảo sát này đã hỗ trợ tác giả rất nhiều trong việc định hướng và hoàn thiện bộ công cụ, hướng tới khảo sát trên mẫu lớn hơn.

Việc phân tích kết quả phản hồi giúp cho tác giả có một số điều chỉnh về hình thức cũng như nội dung của phiếu khảo sát. Tuy nhiên, khảo sát thử được tiến hành trên một nhóm đối tượng nhỏ giáo viên THPT, do đó chưa thể coi là đại diện cho tổng thể lớn hơn mà tác giả muốn hướng tới trong nghiên cứu này. Bước khảo sát này đã hỗ trợ tác giả rất nhiều trong việc định hướng và hoàn thiện bộ công cụ, hướng tới khảo sát trên mẫu lớn hơn.

2.1.3. Thu thập dữ liệu

Luận án thu thập thông tin thông qua 04 nguồn: khảo sát; phỏng vấn bán cấu trúc; khảo cứu, hồi cứu tài liệu; lấy ý kiến chuyên gia, và mỗi kỹ thuật thu thập dữ liệu đều có ưu và nhược điểm trong cách thiết kế. Nhằm gia tăng ưu điểm và hạn chế khuyết điểm của các hình thức khảo sát, điều tra, luận án đã tham khảo nhiều kiểu điều tra khảo sát khác nhau ^[100]. Tác giả luận án đã quyết định hình thức điều tra khảo sát là theo nhóm có kiểm soát (group-administered survey) nhằm tránh những trở ngại về kỹ thuật, công nghệ, làm tăng sự thuận tiện cho đối tượng khảo sát cũng như tỷ lệ trả lời phiếu hỏi của họ ^[99, 259]. Phiếu khảo sát được sử dụng trong luận án bao gồm những câu hỏi đóng (close-ended question), đối tượng khảo sát chỉ phản hồi đơn giản bằng cách lựa chọn một/nhiều phương án mà họ cho là phù hợp từ những phương án được tác giả thiết kế.

Sau khi bảo vệ đề cương chi tiết và tiểu luận tổng quan trước Hội đồng, tác giả liên hệ Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An, trình bày về mục đích nghiên cứu và lý do thực hiện điều tra khảo sát tại địa phương, đồng thời xin sự hỗ trợ và đồng ý cho phép khảo sát tại các trường THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An.

Quá trình thu thập dữ liệu đã có sự tư vấn từ giáo viên hướng dẫn luận án, các chuyên gia giáo dục, Sở Giáo dục và đào tạo Nghệ An cùng với lãnh đạo các trường THPT được lựa chọn khảo sát. Việc tổ chức khảo sát định lượng tại các trường THPT được thực hiện nghiêm túc, tập trung ở địa điểm thuận tiện cho các đối tượng khảo sát với sự hỗ trợ của Sở GD&ĐT Nghệ An để đảm bảo tính nghiêm túc, khách quan

khi trả lời phiếu hỏi. Khi làm việc trực tiếp với các trường THPT, tác giả luận án nhấn mạnh mục tiêu của hoạt động khảo sát cũng như yêu cầu, nhiệm vụ của đối tượng khảo sát. Do mục đích sau cùng của khảo sát cũng như của luận án là làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia hoạt động PTNN của giáo viên THPT, từ đó đưa ra các kiến nghị phù hợp với năng lực, nhu cầu PTNN hiện tại của giáo viên, tác giả yêu cầu sự phản hồi đầy đủ, khách quan và chân thực của các câu trả lời từ phía đối tượng khảo sát.

Căn cứ trên yêu cầu về đạo đức nghiên cứu của Đại học Quốc gia Hà Nội, việc giữ bí mật danh tính của đối tượng tham gia khảo sát được tuân thủ nghiêm túc trong suốt thời gian tiến hành luận án, người tham gia được đảm bảo an toàn về thông tin trong quá trình hoàn thiện luận án. Thông tin của mỗi cá nhân sẽ được giữ kín và toàn bộ dữ liệu mô tả cũng như phân tích, suy luận đều được trình bày dưới dạng tổng hợp chung, sử dụng mã hóa phù hợp. Tác giả đảm bảo rằng BGH nhà trường cũng như các cấp lãnh đạo, quản lý giáo dục không được phép truy cập vào toàn bộ dữ liệu khảo sát của luận án và hoạt động tham gia này không gây ảnh hưởng tới nhà trường.

Đối tượng tham gia trên tinh thần tự nguyện, có thể từ chối điều tra khảo sát mà không ảnh hưởng tới công việc vào bất kỳ thời gian nào của luận án. Việc hoàn thiện phiếu hỏi dự kiến kết thúc trong khoảng 20-25 phút.

2.1.4. Phân tích dữ liệu

Mục tiêu chính của chương 3 là xác định mức độ ảnh hưởng của các nhân tố tác động tới sự tham gia của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An vào các hoạt động PTNN. Các nhân tố ảnh hưởng bao gồm:

- (1) Nhân tố liên quan đến thời gian
- (2) Nhân tố liên quan đến chi phí
- (3) Nhân tố liên quan đến quản lý, lãnh đạo
- (4) Nhân tố liên quan đến cộng đồng học tập
- (5) Nhân tố liên quan đến nội dung
- (6) Nhân tố liên quan đến nhận thức
- (7) Nhân tố liên quan đến hoạt động PTNN

Tác giả tiến hành thu thập số liệu tại các trường THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An với tổng số phiếu phát ra là 1200 phiếu, đảm bảo cỡ mẫu để phân tích nhân tố

khám phá. Theo đó, số phiếu khảo sát thu được tại các trường THPT ở vùng đồng bằng, ven biển và miền núi Nghệ An lần lượt là 457, 227, 282 (tổng cộng 966 phiếu có thể sử dụng được, tỷ lệ phản hồi 80,5%). Theo các tài liệu lý luận, cách nhà nghiên cứu vẫn chưa có sự thống nhất về tỷ lệ phản hồi chấp nhận được [100]. Johnson và Christensen cho rằng 70% là con số chấp nhận được cho một nghiên cứu sử dụng phiếu khảo sát [145] trong khi Shannon (1948) cho rằng 65% là tỷ lệ phản hồi chấp nhận được cho các nghiên cứu [242]. Cùng quan điểm với Johnson và Christensen, Roberts phân loại tỷ lệ phản hồi thành 3 mức: (1) dưới 50% là không phù hợp, (2) dưới 60% thì có thể chấp nhận được nhưng có thể dẫn tới nghi vấn, (3) trên 70% là phù hợp [229]. Như vậy, tỷ lệ phản hồi phiếu khảo sát của luận án (80,5%) là có thể chấp nhận và sử dụng được.

Bảng 2. 7. Thống kê số lượng phiếu điều tra theo khu vực địa lý

TT	Tỉnh	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Đồng bằng	457	47,3%
2	Ven biển	227	23,5%
3	Miền núi	282	29,2%
Tổng cộng		966	100%

Các item được đo theo thang Likert 6 cấp độ, cụ thể:

- 1 = Không bao giờ, 2 = Hiếm khi, 3 = Thỉnh thoảng, 4 = Thường xuyên, 5 = Rất thường xuyên, 6 = Luôn luôn
- 1 = Hoàn toàn không đồng ý, 2 = Rất đồng ý, 3 = Không đồng ý, 4 = Đồng ý, 5 = Rất đồng ý, 6 = Hoàn toàn đồng ý

Mô hình phân tích bao gồm 7 nhóm thang đo tiềm năng với tổng số 49 biến quan sát. Nghiên cứu sử dụng phần mềm phân tích số liệu SPSS Statistics 20 để xác định các nhân tố ảnh hưởng chủ yếu đến sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN. Việc phân tích và xử lý số liệu khảo sát được tác giả tiến hành qua 3 bước: (1) đánh giá chất lượng thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha; (2) Phân tích nhân tố khám phá EFA và (3) phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết.

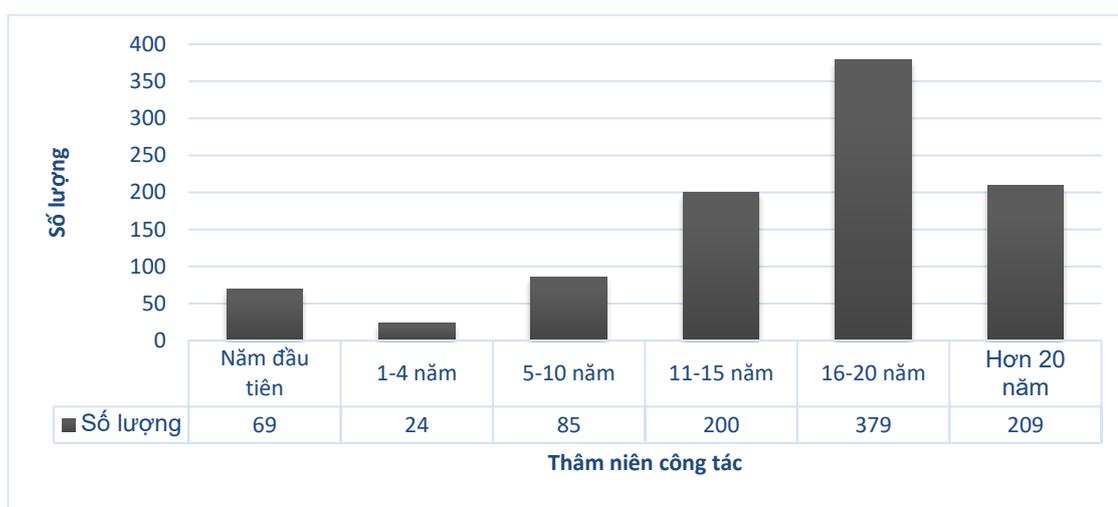
966 giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An đã tham gia vào cuộc khảo sát của đề tài, trong đó có 490 nữ (chiếm 50,7%) và 476 nam (chiếm 49,3%). Tỷ lệ giáo viên nữ THPT tham gia khảo sát nhỉnh hơn so với giáo viên nam có thể phản ánh

mức độ sẵn sàng tham gia các hoạt động PTNN hơn của giáo viên nữ so với các nam đồng nghiệp. Tuy nhiên khi xem xét số liệu bình quân số ngày tham gia PTNN của cả 2 giới trong vòng 12 tháng gần nhất, tỷ lệ tham gia của nam và nữ là tương đương nhau với 37,44 ngày. Đối tượng khảo sát được đánh giá là đa dạng về độ tuổi, trong đó người trẻ nhất là 24 tuổi và người lớn tuổi nhất là 52 tuổi.

Bảng 2. 8. Kết quả phân tích mô tả

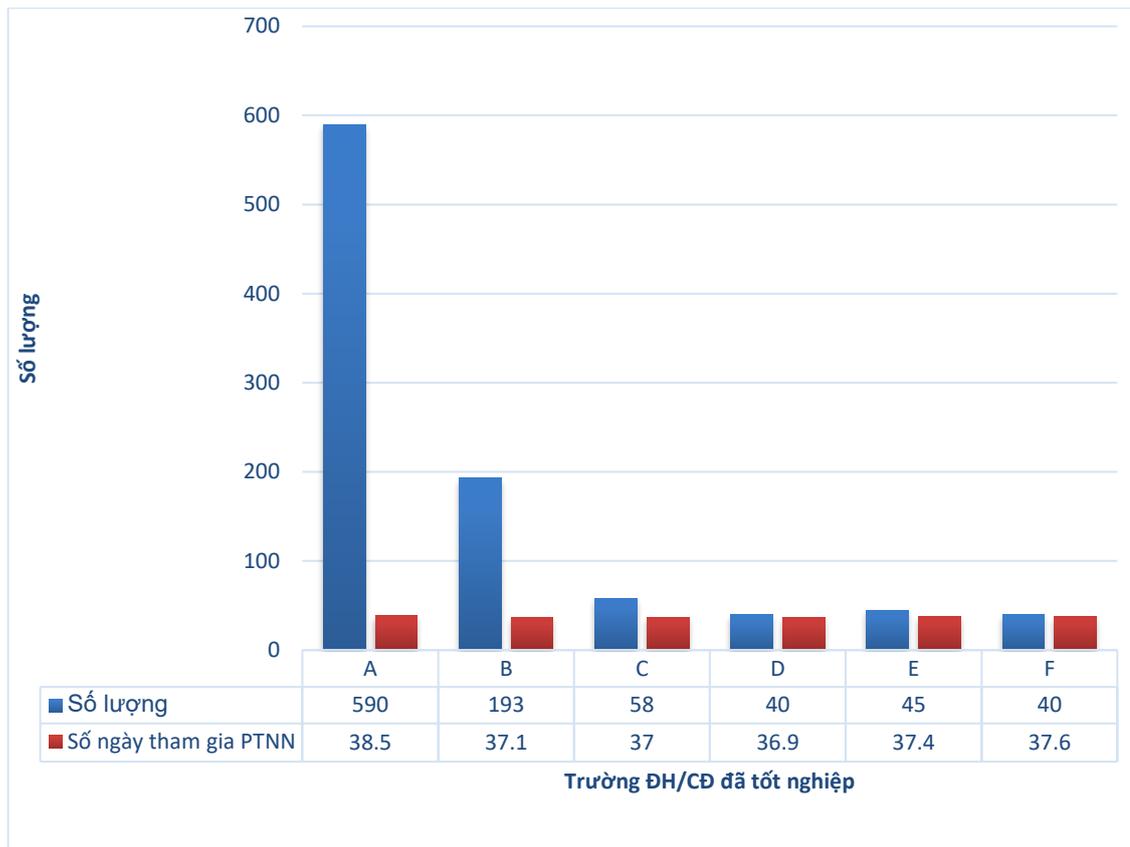
	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính		
Nam	476	49,3
Nữ	490	50,7
Thâm niên công tác		
Năm đầu tiên	69	7,1
1-4 năm	24	2,5
5-10 năm	85	8,8
11-15 năm	200	20,7
16 - 20 năm	379	39,2
Hơn 20 năm	209	21,6
Khối lớp giảng dạy		
Khối lớp 10	347	35,9
Khối lớp 11	304	31,5
Khối lớp 12	315	32,6
Bằng cấp đào tạo		
Đại học	462	47,8
Thạc sỹ	484	50,1
Tiến sỹ	20	2,1
Số tiết dạy đảm nhận/tuần		
13	151	15,6
17	177	18,3
18	148	15,3
19	150	15,5
20	171	17,7
21	169	17,5

Trong câu hỏi về thâm niên công tác, phần lớn giáo viên đều có nhiều năm kinh nghiệm trong nghề, trong đó tập trung chủ yếu ở giai đoạn “vàng” của sự nghiệp khi có 664 giáo viên đã công tác trong ngành từ 5 đến 20 năm, chiếm 68,7% đối tượng tham gia khảo sát. Việc công tác lâu năm trong nghề có thể là nền tảng vững chắc về mặt nhận thức cũng như trải nghiệm để các giáo viên đưa ra những câu trả lời phản ánh được bức tranh thực tế về việc tham gia phát triển nghề nghiệp của bản thân cũng như đồng nghiệp.



Hình 2. 4. Thâm niên công tác của người tham gia khảo sát

Trong số các trường sư phạm mà những người tham gia đã tốt nghiệp, trường Đại học A chiếm tỷ lệ người tham gia cao nhất với số lượng 590 giáo viên (61,07%). Số giáo viên THPT tham gia khảo sát tốt nghiệp trường Đại học B, Đại học C, Đại học D, Đại học E, Đại học F lần lượt là 193 (19,97%), 58 (6%), 40 (4,14%), 45 (4,68%) và 40 (4,14%).



Hình 2. 5. Số ngày tham gia PTNN theo CSGD mà giáo viên tốt nghiệp

Những giáo viên tham gia khảo sát đều có trình độ học vấn từ Đại học trở lên, đáp ứng yêu cầu về năng lực của giáo viên giảng dạy bậc THPT theo quy định của pháp luật (Thông tư 04/2021/TT-BGDĐT Quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong các trường trung học phổ thông công lập). Tính trung bình, giáo viên có bằng thạc sỹ trở lên sẽ tham gia nhiều ngày PTNN hơn (37 ngày) những đồng nghiệp có bằng Cử nhân (21 ngày). Sự chênh lệch này được giải thích bởi một số nguyên nhân, tuy nhiên cũng đã đặt ra một bài toán về việc phát triển chuyên môn nghiệp vụ một cách đồng đều trong cộng đồng giáo viên THPT.

Tính trung bình, không có nhiều sự khác biệt về số lượng ngày tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên tham gia khảo sát căn cứ trên giới tính. Theo đó, giáo viên nữ tham gia 37,4 ngày PTNN trong khi con số này ở các giáo viên nam là 36,9 ngày. Trên thực tế, số ngày tham gia PTNN của các giáo viên trong cuộc khảo sát được đánh giá là nhiều nếu đối sánh với các quốc gia khác trên thế giới. Theo số liệu của OECD (2009), quốc gia trong đó giáo viên tham gia nhiều ngày PTNN bao gồm Mexico (34 ngày), Hàn Quốc (30 ngày), Bulgari (27,2 ngày)... Những quốc gia có số

ngày PTNN thấp được OECD ghi nhận bao gồm Ai-len (5,5 ngày), Cộng hòa Slovak (7,2 ngày), Malta (7,3 ngày), Bi (8 ngày) và Slovenia (8,3 ngày) ^[201]

Bảng 2. 9. Số ngày tham gia PTNN trong 12 tháng gần nhất

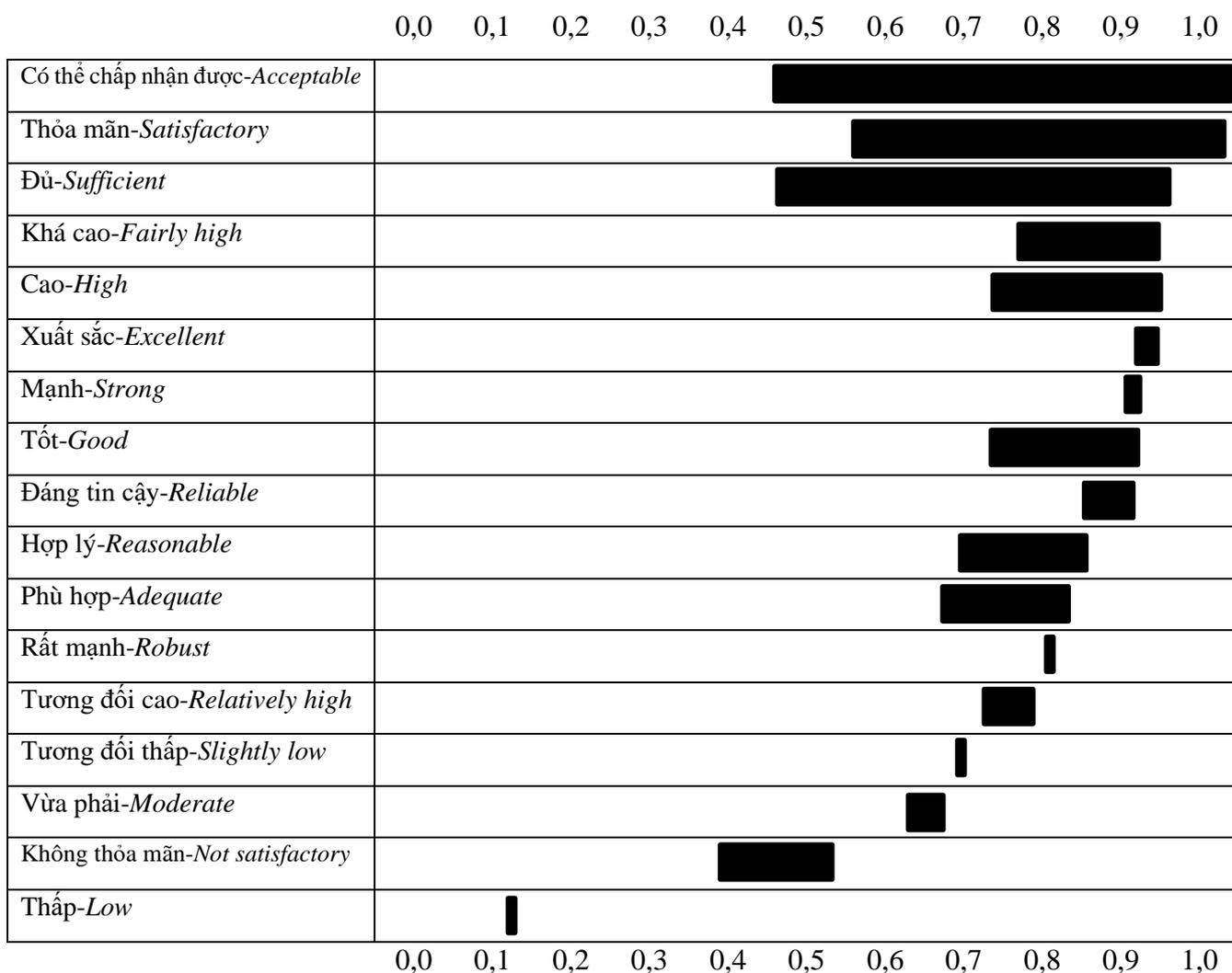
Số ngày tham gia PTNN	Số lượng	Tỷ lệ (%)
30	64	6,6
31	65	6,7
32	60	6,2
33	56	5,8
34	51	5,3
35	64	6,6
36	61	6,3
37	51	5,3
38	65	6,7
39	67	6,9
40	68	7,0
41	57	5,9
42	72	7,5
43	57	5,9
44	64	6,6
45	44	4,6
Tổng	966	100

2.1.4.1. Đánh giá độ tin cậy của thang đo

Hệ số Cronbach's Alpha là một trong những thang đo độ tin cậy thường được sử dụng trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học xã hội ^[44]. Hệ số này giúp cho các nhà nghiên cứu hiểu được độ tin cậy của kết quả nghiên cứu ^[228] thông qua các biến và hệ số tương quan biến-tổng của chúng. Theo Taber, hệ số Cronbach's Alpha được sử dụng trong 69 bài báo khoa học khác nhau ở 4 tạp chí khoa học giáo dục dẫn đầu chỉ tính riêng trong năm 2015 ^[252]. Taber cũng trình bày các giá trị Cronbach's Alpha từ thấp đến cao dựa trên sự tính toán, diễn giải của các nghiên cứu khác nhau, cụ thể như sau: xuất sắc (0,93-0,94), mạnh (0,91-0,93), đáng tin cậy (0,84-0,90), rất mạnh (0,81), khá cao (0,76-0,95), cao (0,73-0,95), tốt (0,71-0,91), tương đối cao (0,70-0,77), khá thấp (0,68), hợp lý (0,67-0,87), phù hợp (0,45-0,96), vừa phải (0,61-0,65), thỏa mãn (0,58-0,97), chấp nhận được (0,45-0,98), đủ (0,45-0,85), không thỏa mãn (0,4-0,55), và thấp (0,11). Bảng dưới đây cung cấp góc nhìn trực quan hơn về các diễn giải hệ số Cronbach's Alpha ^[252]. Tuy nhiên, khi nhìn vào bảng các thuật ngữ được dùng để diễn đạt hệ số này, có thể thấy rằng không có sự thống nhất về cách

thức đặt tên cho từng khoảng hệ số Cronbach's Alpha, do đó tùy thuộc vào mỗi nhà nghiên cứu mà thuật ngữ này có thể sẽ có khác biệt trong cách sử dụng.

Bảng 2. 10. Bảng diễn giải giá trị của hệ số Cronbach's alpha trong các nghiên cứu định lượng ở các tạp chí khoa học giáo dục hàng đầu



Trong khuôn khổ của luận án, tác giả sử dụng quy tắc đánh giá của Hair đối với hệ số Cronbach's Alpha ^[119]:

< 0,6. Thang đo nhân tố là không phù hợp (có thể trong môi trường nghiên cứu đối tượng không có cảm nhận về nhân tố đó)

0,6 - 0,7: Chấp nhận được với các nghiên cứu mới

0,7 - 0,8: Chấp nhận được

0,8 - 0,95: Tốt

Theo đó, các biến có hệ số tương quan biến tổng (corrected item-total correlation) bé hơn 0,3 sẽ bị loại ^[72] và tiêu chuẩn chọn thang đo khi nó có độ tin cậy Cronbach's Alpha từ 0,7 trở lên.

Hệ thống giá trị Cronbach's Alpha của tổng thể các thang đo được thể hiện trong bảng dưới đây:

Bảng 2. 11. Kiểm định chất lượng thang đo

STT	Thang đo	Biến	Số biến	Cronbach Alpha
1	Nhận thức	NT1, NT2, NT3, NT4, NT5, NT6, NT7	7	0,928
2	Chi phí	CP1, CP2	2	0,813
3	Thời gian	TG1, TG2, TG3, TG4, TG5, TG6	6	0,919
4	Nội dung	ND1, ND2, ND3, ND4, ND5	5	0,927
5	Cộng đồng học tập	CĐ1, CĐ2, CĐ3, CĐ4, CĐ5, CĐ6, CĐ7, CĐ8, CĐ9	9	0,961
6	Quản lý, lãnh đạo	QL1, QL2, QL3, QL4, QL5, QL6, QL7, QL8, QL9	9	0,943
7	Sự ảnh hưởng của hoạt động PTNN	PTNN1, PTNN2, PTNN3, PTNN4, PTNN5, PTNN6, PTNN7, PTNN8, PTNN9, PTNN10, PTNN11	11	0,941
8	Sự tham gia PTNN	TGPTNN1, TGPTNN2, TGPTNN3, TGPTNN4, TGPTNN5, TGPTNN6, TGPTNN7, TGPTNN8, TGPTNN9	9	0,949

Kết quả phân tích kiểm định độ tin cậy thang đo với nhóm nhân tố tác động tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN đều có giá trị Cronbach's Alpha từ 0,8 trở lên (>0,7). Do đó, thang đo lường được đánh giá là sử dụng tốt.

2.1.4.2. Phân tích nhân tố khám phá

Tác giả sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) để bước đầu phân tích các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên THPT đối với hoạt động PTNN. Phân tích nhân tố khám phá là một phương pháp thống kê đa biến đã và đang được sử dụng rộng rãi như một công cụ nền tảng cho các ngành nghiên cứu nói chung và khoa học giáo dục nói riêng ^[268]. EFA là một trong những phương pháp thống kê đa biến nhằm tìm ra một tập biến ít nhất trong tập gồm nhiều biến quan sát có mối liên hệ với nhau. Biến trong tập được gọi tắt là các

nhân tố, có ý nghĩa hơn và chứa đựng hầu hết các thông tin của tập biến ban đầu [49, 119]. Các nhân tố được chia thành 2 nhóm chính: (1) nhóm biến độc lập và (2) nhóm biến phụ thuộc. Nhóm biến độc lập bao gồm (1) Nhận thức của giáo viên, (2) Thời gian, thời lượng PTNN, (3) Chi phí, (4) Nội dung hoạt động PTNN, (5) Hoạt động quản lý, lãnh đạo, (6) Cộng đồng học tập và (7) Hình thức, ảnh hưởng của hoạt động PTNN. Nhóm biến phụ thuộc là biến liên quan tới sự tham gia của giáo viên đối với các hoạt động PTNN.

Các tiêu chí được sử dụng trong phân tích EFA bao gồm: hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity), trị số Eigenvalue, tổng phương sai trích (Total Variance Explained) và hệ số tải nhân tố (Factor Loading).

- Kiểm định Bartlett được sử dụng để xem xét các biến quan sát trong nhân tố có tương quan với nhau hay không, và kiểm định được coi là có ý nghĩa thống kê khi Sig. Bartlett's Test < 0,05 (chứng tỏ các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể).

- Hệ số KMO được áp dụng trong phân tích EFA là $0,5 \leq KMO \leq 1$. Nếu KMO < 0,5 thì phân tích nhân tố không phù hợp với dữ liệu.

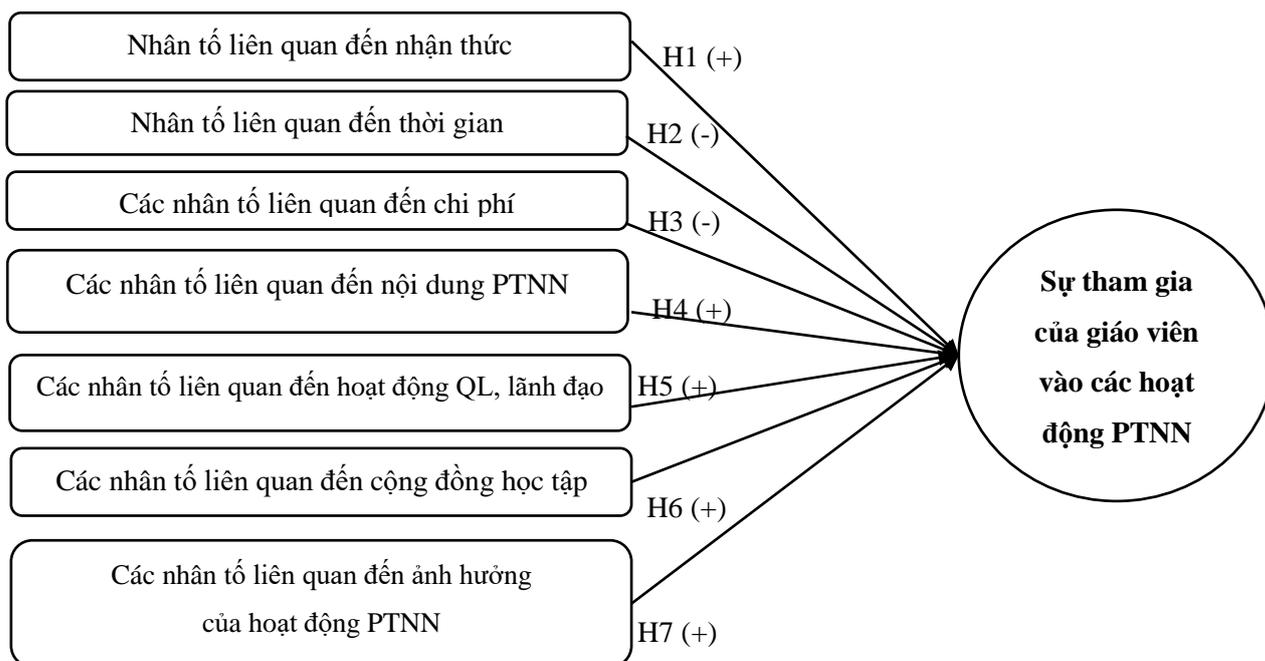
- Theo nghiên cứu của Hair, hệ số tải nhân tố từ 0,5 trở lên chứng tỏ biến quan sát có ý nghĩa thống kê tốt [119]. Do đó, những biến có trọng số nhân tố nhỏ hơn 0,5 sẽ tiếp tục bị loại. Trên thực tế, có 2 cách thường được sử dụng khi đề cập tới Factor loading: (1) Theo khuyến nghị của nhiều nhà nghiên cứu, hệ số tải từ 0,5 là biến quan sát đạt chất lượng tốt. Do vậy, nên áp dụng tiêu chuẩn hệ số tải 0,5 cho đại đa số trường hợp; (2) Thường lấy hệ số tải 0,5 làm mức tiêu chuẩn với cỡ mẫu từ 120 đến dưới 350; lấy tiêu chuẩn hệ số tải là 0,3 với cỡ mẫu từ 350 trở lên.

- Trị số Eigenvalue là tiêu chí được sử dụng phổ biến để xác định số lượng nhân tố trong phân tích EFA. Những nhân tố có Eigenvalue > 1 sẽ được giữ lại trong mô hình phân tích.

- Mô hình EFA được coi là phù hợp nếu tổng phương sai trích $\geq 50\%$.

2.1.4.3. Phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết

Để nhận diện các nhân tố ảnh hưởng đến sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động PTNN, tác giả sử dụng sơ đồ mô hình hóa như sau:



Hình 2. 6. Mô hình giả thuyết nghiên cứu

Để kiểm định giả thuyết nghiên cứu, các thang đo đạt yêu cầu sẽ được đưa vào phân tích tương quan và phân tích hồi quy. Trong trường hợp nghiên cứu của luận án, hồi quy tuyến tính bội (multiple linear regression) được sử dụng do chúng thường được dùng để kiểm định và giải thích lý thuyết nhân quả [67]. Theo Neşe Güler và Gül den Kaya Uyanık, hồi quy sử dụng 1 biến độc lập được gọi là phân tích hồi quy đơn biến, trong khi phân tích sử dụng nhiều biến độc lập được gọi là phân tích hồi quy đa biến [114]. Hồi quy tuyến tính bội được coi là sự mở rộng của hồi quy tuyến tính đơn, và được mô hình hóa với 1 biến phụ thuộc và nhiều biến độc lập:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon$$

y : biến phụ thuộc

x_i : biến độc lập

β_i : tham số

ε : sai số

Bước phân tích hồi quy được sử dụng nhằm kiểm định các giả thuyết về việc có hay không sự ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tham gia hoạt động PTNN của giáo viên. Nhằm đảm bảo mô hình hồi quy phù hợp, tác giả tiến hành kiểm định các giả thuyết: không có hiện tượng đa cộng tuyến thông qua hệ số phương sai phóng đại VIF (variance inflation factor); phương sai của phần dư không đổi (biểu đồ phân tán

Scatterplot); các phần dư có phân phối chuẩn (biểu đồ Histogram và P-P plot); không có hiện tượng tương quan giữa các phần dư (kiểm định Durbin-Watson).

2.2. Nghiên cứu định tính

Phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng trong nghiên cứu định tính của luận án. Hình thức này giúp tác giả có được góc nhìn và cách hiểu sâu hơn về thực trạng vấn đề tại địa bàn nghiên cứu. Hoạt động phỏng vấn được xây dựng và diễn ra với nhiều đối tượng xã hội khác nhau từ cơ sở giáo dục tới cơ quan quản lý Nhà nước. Tuy nhiên, trong phạm vi nghiên cứu của luận án, nhằm đạt được mục tiêu hiểu sâu hơn về những vấn đề ảnh hưởng mà giáo viên THPT đang gặp phải trong hoạt động PTNN, tác giả tập trung nhiều hơn vào việc phỏng vấn đối tượng này. Việc sử dụng phỏng vấn bán cấu trúc trong phương pháp nghiên cứu định tính nhằm giúp tác giả lấy được những thông tin quan trọng mà phiếu điều tra chưa thu nhận được^[51], đồng thời hiểu sâu hơn về đối tượng tham gia nghiên cứu^[77]. Thông qua hoạt động phỏng vấn, giáo viên được hy vọng sẽ chia sẻ nhiều hơn về những trải nghiệm, suy nghĩ và cảm nhận của bản thân đối với vấn đề nghiên cứu của luận án.

2.2.1. Mẫu phỏng vấn

Số lượng mẫu cho phỏng vấn sâu là 10, trong đó: 2 người thuộc Sở giáo dục, 3 người trong BGH các trường, 5 giáo viên chủ chốt. Những người tham gia phỏng vấn được tiếp cận dựa trên nền tảng nghề nghiệp chuyên môn, thâm niên công tác, vị trí việc làm cũng như vai trò của họ trong những bối cảnh khác nhau của giáo dục.

Bảng 2. 12. Bảng Mẫu nghiên cứu định tính

STT	Cấp độ	Mẫu	Hình thức
1	Vĩ mô (Macro)	Cán bộ Sở GDĐT	Phỏng vấn bán cấu trúc
2	Trung gian (Meso)	BGH nhà trường	
3	Vi mô (Micro)	Giáo viên	Phỏng vấn bán cấu trúc Phiếu khảo sát

Tác giả đã tiến hành phỏng vấn một số cán bộ đang công tác trong ngành giáo dục và giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Do điều kiện khách quan, các cuộc phỏng vấn được tiến hành online thông qua điện thoại nhằm đảm bảo sự thuận tiện cho người được phỏng vấn. Thống kê mô tả về những người tham gia phỏng vấn như sau:

Bảng 2. 13. Thông tin giáo viên tham gia phỏng vấn

Đối tượng	Mã hóa	Giới tính	Trình độ học vấn	Thâm niên công tác
Cán bộ Sở GDĐT	CB1	Nam	PGS.TS	31 năm
	CB2	Nam	TS	25 năm
BGH trường THPT	CB3	Nam	TS	27 năm
	CB4	Nam	ThS	25 năm
	CB5	Nữ	ThS	23 năm
Giáo viên cốt cán	GV1	Nam	TS	28 năm
	GV2	Nữ	ThS	30 năm
	GV3	Nữ	ThS	22 năm
	GV4	Nữ	ThS	25 năm
	GV5	Nữ	ThS	23 năm

Sau khi tiến hành phân tích các phản hồi, tác giả đã sắp xếp các ý kiến trả lời theo các nhóm nội dung bao gồm: (1) Các yếu tố liên quan tới bản thân giáo viên; (2) Các yếu tố liên quan tới công tác quản lý, lãnh đạo, (3) Hoạt động PTNN và (4) Yếu tố về nguồn lực triển khai.

2.2.2. Câu hỏi phỏng vấn

Trong giai đoạn nghiên cứu định tính, các câu hỏi mở được sử dụng trong các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc. Câu hỏi phỏng vấn cụ thể được tác giả đưa vào phần phụ lục ở cuối luận án. Về cơ bản, nội dung buổi phỏng vấn được chia thành 3 phần chính: (1) Giới thiệu chung mục tiêu, nội dung của cuộc phỏng vấn; (2) Phần câu hỏi liên quan tới thông tin về bằng cấp, kinh nghiệm, thâm niên công tác, vị trí việc làm/học thuật của người tham gia; (3) Hoạt động PTNN trong bối cảnh hiện nay (bao gồm khái niệm, đặc điểm, phân loại, các yếu tố tác động, ảnh hưởng của PTNN...)

2.2.3. Thu thập dữ liệu

Phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc được luận án sử dụng và tiến hành theo đúng mẫu nghiên cứu đã lựa chọn ở trên. Hình thức này được sử dụng nhằm nghiên cứu và kiểm chứng sâu hơn các vấn đề thực tế về mặt chính sách, lập kế hoạch, vận hành, kiểm tra đánh giá các hoạt động PTNN; những ý kiến chủ quan của giáo viên về cảm nhận, nhận thức của họ đối với hình thức học tập, bồi dưỡng này. Tác giả cũng thu thập được các đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông về những điểm mạnh, điểm yếu và nguyên nhân, thực trạng PTNN của giáo

viên. Điều kiện diễn ra hoạt động phỏng vấn phù hợp và thuận tiện cho đối tượng được phỏng vấn.

2.2.4. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được trong nghiên cứu định tính được mã hóa và nhóm thủ công thay vì dùng phần mềm xử lý do các hạn chế về mặt ngôn ngữ cũng như nhu cầu xử lý của luận án. Việc đọc các bản ghi chép cũng như file ghi âm cuộc phỏng vấn cho phép tác giả diễn giải được dữ liệu có ý nghĩa phân tích đối với đề tài nghiên cứu. Dữ liệu được phân tích theo đúng trật tự của các câu hỏi, các phần phỏng vấn nhằm đảm bảo tính hệ thống. Sau khi chuyển thể nội dung âm thanh thành văn bản, những từ khóa hoặc cụm câu quan trọng liên quan tới nội dung đề tài được đánh dấu và ghi chú, tạo thành mối liên kết giữa câu hỏi nghiên cứu và kết quả phỏng vấn.

Tiểu kết Chương 2

Chương 2 đã trình bày được quy trình và phương pháp nghiên cứu nhằm đo lường, đánh giá sự ảnh hưởng của các yếu tố đến hoạt động PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Nghiên cứu đã giải thích được lý do lựa chọn phương pháp nghiên cứu hỗn hợp nhằm giải quyết các câu hỏi nghiên cứu của đề tài. Những thông tin về phương pháp chọn mẫu, công cụ khảo sát, thu thập và phân tích dữ liệu đã được tác giả trình bày theo từng loại nghiên cứu (định lượng và định tính). Tác giả trình bày đầy đủ quy trình thiết kế công cụ khảo sát bằng phiếu hỏi theo yêu cầu đảm bảo độ tin cậy và tính khoa học. Trước khi bước vào giai đoạn khảo sát chính thức, dữ liệu định lượng cho khảo sát thử đã được phân tích thống kê, kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha đã giúp tác giả liệt kê được các biến quan sát tốt, thể hiện được đặc điểm của nhân tố mẹ, qua đó hoàn thiện thang đo tốt cho mục đích khảo sát chính thức.

CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Mức độ tham gia các hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông

Tác giả tiến hành tìm hiểu mức độ tham gia hoạt động PTNN của giáo viên THPT thông qua giá trị trung bình, độ lệch chuẩn. Bảng dưới đây trình bày kết quả về việc tham gia PTNN của giáo viên:

Bảng 3. 1. Mức độ tham gia các hình thức PTNN của giáo viên

	Giá trị trung bình (<i>M</i>)	Độ lệch chuẩn (<i>SD</i>)
Dự giờ	4,59	0,701
Phản hồi cho người học	3,58	0,656
Đề xuất ý kiến, ý tưởng	3,52	0,694
Nghiên cứu tài liệu chuyên môn	3,57	0,713
Chia sẻ kinh nghiệm dạy học, giáo dục	3,56	0,723
Thiết kế bài giảng, tham gia biên soạn tài liệu	4,04	0,711
Dự hội thảo, tập huấn, seminar	4,52	0,712
Hỗ trợ học sinh trong học tập và các hoạt động ngoài giờ lên lớp	4,21	0,708
Thử nghiệm PPDH mới	3,58	0,729

Nhìn vào bảng mức độ tham gia của giáo viên cho thấy giáo viên tại các trường THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An tham gia một cách đa dạng các hình thức PTNN, thể hiện sự quan tâm của giáo viên, nhà trường và quản lý các cấp trong việc nâng cao chất lượng dạy và học ở bậc phổ thông.

Nhìn vào bảng kết quả cho thấy, giá trị trung bình của các biến đều từ 3,5 trở lên. Điều này cho thấy giáo viên trong đợt khảo sát thường tham gia các hoạt động PTNN được nêu. Độ lệch chuẩn của dữ liệu nằm trong khoảng 0,656-0,729 (<1) cho thấy các phương án trả lời có độ chênh lệch thấp, do đó mức độ đánh giá của đối tượng khảo sát tương đối đồng đều. Nhìn chung, dữ liệu khảo sát cho thấy mức độ tích cực tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên. Họ cho rằng PTNN là cách thức tốt nhằm giúp họ cải thiện chất lượng dạy và học trong nhà trường, đặc biệt trong bối cảnh thay đổi chương trình và SGK hiện nay. Nghiên cứu của Phạm Minh Giản (2016) cũng cho rằng, tham gia các hoạt động PTNN mới có thể giúp giáo viên thực hiện tốt yêu cầu của việc đổi mới giáo dục, qua đó phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh [5]. Theo Mireille, điều quan trọng là cần phải xác định xem các chương

trình, các hình thức phát triển chuyên môn nghề nghiệp của giáo viên có đáp ứng được kỳ vọng này của họ hay không ^[185].

Các hoạt động PTNN mà giáo viên tham dự tương đối đa dạng, bao phủ gần như những hoạt động PTNN cần thiết, nổi bật mà bất kỳ giáo viên nào cũng biết và đã từng hoặc đang tham gia. Điều này cũng tương đồng với quan điểm của Kwakman khi cho rằng các hoạt động PTNN mà giáo viên tham gia tập trung vào những nhiệm vụ mà họ tác nghiệp trong thực tế. Những nhiệm vụ này được thực hiện trong bối cảnh nhà trường, trong hoạt động cải thiện chất lượng dạy học và trong sự chuẩn bị cho các tiết dạy cũng như các học liệu ^[163]. Giá trị trung bình của các hoạt động trong bảng cho thấy hoạt động dự giờ được cho là có sự tham gia cao nhất của các giáo viên ($m=4,59$, $SD=0,701$), tiếp theo đó là các hoạt động thiết kế bài giảng; biên soạn tài liệu; dự hội thảo, tập huấn, seminar; thử nghiệm PPDH mới; phản hồi và hỗ trợ cho người học. Nhóm hoạt động mà các giáo viên ít tham gia nhất bao gồm các hoạt động nghiên cứu tài liệu chuyên môn, đề xuất các ý tưởng mới và chia sẻ kinh nghiệm dạy học, giáo dục. Tuy nhiên, các giá trị trung bình trong 3 nhóm hoạt động này gần như không có quá nhiều sự khác biệt.

Các loại hình hoạt động PTNN mà các giáo viên THPT tham gia cũng tương đồng với những nhóm hoạt động theo nghiên cứu của Cirocki, bao gồm: học tập dựa trên các hoạt động trong nhà trường, tham gia hoạt động học thuật, các hoạt động tự định hướng cũng như theo lịch trình của cơ quan Nhà nước ^[58]. Cũng tương đồng với dữ liệu định lượng, GV2 chia sẻ rằng “dự giờ không chỉ là hoạt động bắt buộc mà còn là hoạt động giúp giáo viên tiếp nhận được những thông tin mới về nội dung dạy học, phương pháp dạy học”. GV3 trao đổi rằng “hoạt động seminar có thể giúp giáo viên hiểu rõ hơn các nội dung dạy học, kết nối thông tin và phản hồi, phản biện dễ dàng hơn với đồng nghiệp”. Cùng đồng ý với GV2 và GV3, tuy nhiên CB3 lại cho rằng “giáo viên THPT hoàn toàn có thể đa dạng hóa các loại hình PTNN” cũng như mức độ tham gia của mình nếu họ “chủ động” hơn căn cứ trên “động lực cá nhân” với mong muốn “phát triển bản thân không ngừng”. Điều này cũng tương đồng với nghiên cứu của Diaz Maggioli. Theo đó, nhiều giáo viên vẫn nhìn nhận hoạt động PTNN là một quá trình “từ trên xuống” (top-down), được thực thi, vận hành và quản lý bởi các cơ quan quản lý Nhà nước; là giải pháp “một kích thước phù hợp với tất

cả” (one-size-fits-all) nhằm giải quyết sự thiếu hụt giáo viên; và là nơi mà những chuyên gia bên ngoài nhà trường được mời tới để “khắc phục” (fix) sự thiếu hụt đó trong khi không có nhiều kiến thức thực tế liên quan tới thực tiễn bối cảnh [86]. Vì vậy, bên cạnh các giải pháp quản lý, bản thân mỗi giáo viên cần chủ động hơn trong việc tìm tòi, tự đa dạng hóa các loại hình PTNN, đặc biệt là gia tăng sự tương tác với học sinh bởi sự tương tác chính là yếu tố quan trọng, nền tảng của việc dạy và học [175].

3.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông

3.2.1. Thống kê mô tả

3.2.1.1. Nhân tố nhận thức

Giá trị trung bình của các biến quan sát từ NT1 đến NT7 trong nhóm nhân tố nhận thức có điểm trung bình từ 4,0 đến 4,39, tương ứng với mức điểm 1-Rất nhỏ đến 6-Rất lớn. Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động từ 1,403 đến 1,632, trong đó khoảng cách giữa các giá trị không chênh lệch nhau quá nhiều, do đó mức độ đánh giá của đối tượng khảo sát tương đối đồng đều.

Bảng 3. 2. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến nhận thức

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
NT1	966	4,24	1,476
NT2	966	4,13	1,484
NT3	966	4,37	1,427
NT4	966	4,39	1,403
NT5	966	4,29	1,463
NT6	966	4,00	1,632
NT7	966	4,23	1,509

Giá trị trung bình của yếu tố “Nhận thức” là 4,24, cho thấy giáo viên rất đồng ý về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động PTNN, cũng như thể hiện thái độ muốn tham gia các hoạt động nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ như thế này. Kết quả này cho thấy các giáo viên THPT tham gia khảo sát có thái độ rất tích cực đối với các hoạt động PTNN.

3.2.1.2. Nhân tố chi phí

Giá trị trung bình của các biến quan sát CP1, CP2 trong nhóm nhân tố liên quan đến chi phí có mức 3,5 và 3,62, cho thấy các giáo viên đồng ý với ý kiến liên

quan tới yếu tố chi phí. Theo đó, cá giáo viên đồng ý rằng học phí cao và các khoản chi phí phát sinh khi tham gia các hoạt động PTNN là nguyên nhân ảnh hưởng tới sự tham PTNN của họ. Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát trong nhóm này không chênh lệch quá nhiều, cho thấy mức độ đồng ý với nhân tố chi phí là phù hợp với kỳ vọng.

Bảng 3. 3. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến Chi phí

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
CP1	966	3,50	1,598
CP2	966	3,62	1,661

3.2.1.3. Nhân tố thời gian

Phản hồi các câu hỏi liên quan tới nhân tố *Thời gian*, giá trị trung bình ghi nhận được là 3,99, thể hiện phản hồi ở mức Đồng ý rằng nhân tố thời gian có tác động nhất định tới sự tham gia các hoạt động PTNN. Giá trị trung bình của các biến quan sát từ TG1 đến TG6 trong nhóm nhân tố liên quan đến thời gian đều thuộc hầu hết từ 3,85 đến 4,17, đều ở mức độ đánh giá đồng ý. Điều này có nghĩa rằng nếu giáo viên có nhiều thời gian hơn, họ sẽ tham gia nhiều hơn các hoạt động PTNN.

Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát từ TG1 đến TG6 trong nhóm nhân tố liên quan đến thời gian cho thấy giá trị chênh lệch nhau không quá nhiều, ngoại trừ nhân tố TG4 có giá trị thấp hơn hẳn so với các nhân tố khác do việc giáo viên tham gia các hoạt động PTNN cần nhiều hơn sự hỗ trợ từ người thân để có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình.

Bảng 3. 4. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến thời gian

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
TG1	966	3,89	1,405
TG2	966	4,03	1,435
TG3	966	4,01	1,378
TG4	966	4,17	1,261
TG5	966	4,04	1,429
TG6	966	3,85	1,401

3.2.1.4. Nhân tố nội dung

Giá trị trung bình của các biến quan sát từ ND1 đến ND5 trong nhóm nhân tố nội dung của hoạt động PTNN đều có giá trị trong khoảng 3,6 đến 3,7. Như vậy, phần lớn các phiếu thu thập cho thấy giáo viên đồng ý với nội dung của bảng hỏi.

Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát từ ND1 đến ND5 trong nhóm nhân tố nội dung có giá trị không chênh lệch nhau quá nhiều, cho thấy các phiếu thu thập từ bảng khảo sát chênh lệch thấp. Vì thế mức độ đồng ý với Nhân tố nội dung được là phù hợp với kỳ vọng.

Bảng 3. 5. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến nội dung PTNN

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
ND1	966	3,72	1,352
ND2	966	3,71	1,338
ND3	966	3,68	1,336
ND4	966	3,67	1,331
ND5	966	3,68	1,325

3.2.1.5. Nhân tố cộng đồng học tập

Giá trị trung bình của các biến quan sát từ CĐ1 đến CĐ9 trong nhóm nhân tố liên quan đến cộng đồng học tập đều từ 4,2 điểm trở lên, trong đó CĐ1 có giá trị trung bình cao nhất với $M=4,39$ (độ lệch chuẩn $sd=1,228$). Như vậy, phần lớn các phiếu thu thập đều đánh giá mức độ Đồng ý với các tiêu chí trong nhóm Nhân tố cộng đồng học tập, cho thấy giáo viên rất đồng ý với các ý kiến trong bảng hỏi, đồng thời tham gia rất thường xuyên các cộng đồng học tập nhằm nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ của bản thân.

Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát từ CĐ1 đến CĐ9 trong nhóm nhân tố liên quan đến cộng đồng học tập không chênh lệch nhau quá nhiều, vì thế mức độ đồng ý với Nhân tố liên quan đến cộng đồng học tập là tương đối phù hợp với kỳ vọng.

Bảng 3. 6. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến Cộng đồng học tập

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
CĐ1	966	4,39	1,228
CĐ2	966	4,28	1,191
CĐ3	966	4,36	1,198

CD4	966	4,33	1,263
CD5	966	4,34	1,168
CD6	966	4,35	1,160
CD7	966	4,33	1,177
CD8	966	4,26	1,136
CD9	966	4,36	1,138

Trong các phản hồi của mình, những người tham gia cũng đã liệt kê được khá nhiều các cộng đồng học tập mà họ đang tham gia nhằm nâng cao năng lực chuyên môn nghiệp vụ. Bên cạnh các tổ chuyên môn, các nhóm trực tiếp trong và ngoài nhà trường, các giáo viên cũng chỉ ra những hội, nhóm mà họ tham gia trên mạng xã hội, trên nền tảng Internet, cụ thể như sau:

Bảng 3. 7. Thống kê các cộng đồng học tập mà giáo viên tham gia

	Cộng đồng học tập	Nền tảng
<i>Môn học bắt buộc</i>		
Toán	Math.vn	Web
	MATH 4.0	Facebook
	Toán học Bắc Trung Nam	Facebook
Văn	HỘI DẠY VĂN-HỌC VĂN THPT	Facebook
	GIÁO ÁN ĐIỆN TỬ & TÀI LIỆU MÔN NGỮ VĂN	Facebook
	Yêu Tiếng Anh	Facebook
Ngoại ngữ	Biên - Phiên Dịch Tiếng Anh Reflective	
	English	Facebook
	Tự học IELTS 8.0	Facebook
	QUỐC PHÒNG VIỆT NAM	Facebook
Giáo dục thể chất		
Giáo dục quốc phòng		
<i>Khoa học xã hội</i>		
Lịch sử	KHXH (Văn - Sử - Địa - GDCD)	Facebook
	Giáo viên dạy Lịch sử	Facebook
	GIÁO VIÊN LỊCH SỬ	Facebook
Địa lý	Hùng ca Sử Việt	Facebook
	Ôn thi HSG môn địa lý	Facebook
<i>Khoa học tự nhiên</i>		
Vật lý	Cộng đồng Vật lí Việt Nam	Facebook

	Cộng đồng học tập	Nền tảng
Hóa học	GIÁO ÁN VẬT LÝ	Facebook
	TÀI LIỆU HÓA HỌC	Facebook
	TÔI YÊU HÓA HỌC	Facebook
Sinh học	GIÁO VIÊN SINH HỌC	Facebook
<i>Công nghệ và nghệ thuật</i>		
Công nghệ	Giáo viên công nghệ 4.0	Facebook
	Giáo dục STEM	Facebook
	Thư viện STEM-STEAM	Facebook
Tin học	Cộng Đồng IT Việt Nam	Facebook
	Lập Trình C, C++, C#, Java, Python, PHP...	Facebook
Nghệ thuật	Cộng đồng ôn thi Mỹ Thuật	Facebook
	Cộng Đồng Luyện Thi Kiến Trúc, Mỹ Thuật	Facebook
<i>Khác</i>		
	Cộng đồng Giáo viên sáng tạo Việt Nam	Facebook
	Cộng đồng Startup Education	Facebook
	CÙNG NHAU HỌC POWERPOINT	Facebook
	Dạy học tích cực	Facebook
	GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM SÁNG TẠO 4.0	Facebook
	Giáo Viên Sáng Tạo	Facebook
	GIÁO VIÊN VIỆT NAM	Facebook
	GROUP GIÁO VIÊN 4.0	Facebook
	LỚP HỌC SÁNG TẠO - CHIA SẺ & NÂNG	Facebook
	TẦM GIÁ TRỊ GIÁO DỤC	
	Nhóm soạn giáo án và tài liệu Cánh Diều	Facebook
	Tài Liệu Giáo viên	Facebook
	THƯ VIỆN DẠY HỌC SÁNG TẠO	Facebook
	Văn - Sử - Địa - Khối C	Facebook
	Exam24h.com	Web
	ERIC	Web
	Giaovienvietnam.com	Web
	Hocmai.vn	Web
	Hocmai247.com	Web

3.2.1.6. Nhân tố quản lý, lãnh đạo

Về cơ bản, giá trị của những nhân tố liên quan tới hoạt động quản lý, lãnh đạo liên quan tới PTNN đang ở mức trung bình, trong đó có 3 nhân tố QL3, QL6 và QL8 đạt giá trị lớn hơn 3. Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát từ QL1 đến QL9 trong nhóm nhân tố quản lý, lãnh đạo không chênh lệch nhau quá nhiều, do đó mức độ đánh giá của giáo viên trong cuộc khảo sát là tương đối đồng đều.

Bảng 3. 8. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến quản lý, lãnh đạo

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
QL1	966	2,81	1,58
QL2	966	2,88	1,69
QL3	966	3,22	1,73
QL4	966	2,83	1,59
QL5	966	2,64	1,55
QL6	966	3,06	1,65
QL7	966	2,84	1,53
QL8	966	3,17	1,61
QL9	966	2,85	1,57

3.2.1.7. Nhân tố Hiệu quả của hoạt động phát triển nghề nghiệp

Đối với các biến quan sát từ PTNN1 đến PTNN11 trong nhóm nhân tố liên quan đến những ảnh hưởng mà hoạt động PTNN mang lại cho giáo viên, giá trị trung bình đo được đều lớn hơn 3 (từ 3,45 đến 3,74). Như vậy, phần lớn phiếu khảo sát thu thập được đều đáp ứng ở mức vừa với các tiêu chí trong nhóm nhân tố tác động của PTNN. Nói cách khác, các giáo viên tham gia khảo sát đồng ý với những tác động tích cực mà hoạt động PTNN mang lại cho kỹ năng, kiến thức chuyên môn nghiệp vụ của họ.

Giá trị độ lệch chuẩn của các biến quan sát từ PTNN1 đến PTNN11 không chênh lệch nhau quá nhiều, cho thấy mức độ đồng ý với nhóm nhân tố này là phù hợp với kỳ vọng.

Bảng 3. 9. Thống kê mô tả các nhân tố liên quan đến lợi ích của hoạt động PTNN

	N	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
PTNN1	966	3,72	1,028
PTNN2	966	3,74	1,038
PTNN3	966	3,58	1,122
PTNN4	966	3,66	1,060
PTNN5	966	3,45	1,165
PTNN6	966	3,63	1,089
PTNN7	966	3,62	1,084
PTNN8	966	3,65	1,075
PTNN9	966	3,62	1,098
PTNN10	966	3,56	1,124
PTNN11	966	3,57	1,115

3.2.2. Phân tích nhân tố khám phá

Câu hỏi nghiên cứu số 2 được đặt ra nhằm tìm hiểu cụ thể các yếu tố có thể tác động tới việc tham gia PTNN của giáo viên THPT tại Nghệ An. Tác giả sử dụng kỹ thuật phân tích nhân tố khám phá nhằm tìm ra các yếu tố tác động đó. Theo kết quả phân tích thống kê ở trên, các yếu tố tác động tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN bao gồm: nhận thức của giáo viên, nội dung PTNN, cộng đồng học tập, hiệu quả của hoạt động PTNN, thời gian, chi phí và yếu tố quản lý, lãnh đạo.

Trong bảng kiểm định dưới đây, $KMO = 0,944$ thỏa mãn điều kiện $0,5 < KMO < 1$, do đó phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế.

Bảng 3. 10. Kiểm định KMO và Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,944
Bartlett's Test of Sphericity	Giá trị χ^2 Approx. Chi-Square	7713,345
	Bậc tự do df	36
	Mức ý nghĩa Sig.	0,000

Trong bảng kết quả kiểm định KMO và Bartlett, mức ý nghĩa Sig. = 0,000 < 0,05, chứng tỏ dữ liệu dùng để phân tích nhân tố là thích hợp và các biến quan sát có tương quan tuyến tính với nhân tố đại diện

Nhìn vào bảng cho thấy trị số phương sai trích là 72,896%. Điều này có nghĩa là 72,896% thay đổi của các nhân tố được giải thích bởi các biến quan sát. Do đó phân tích nhân tố khám phá EFA là phù hợp với dữ liệu tổng thể.

Bảng 3. 11. Tổng phương sai giải thích của các yếu tố ảnh hưởng

Nhân tố	Eigenvalues khởi tạo			Tổng bình phương của hệ số tải nhân tố được trích			Tổng bình phương của hệ số tải nhân tố xoay		
	Tổng	% của phương sai	Tỷ lệ % tích lũy	Tổng	% của phương sai	Tỷ lệ % tích lũy	Tổng	% của phương sai	Tỷ lệ % tích lũy
	1	9,750	19,899	19,899	9,750	19,899	19,899	7,272	14,840
2	7,793	15,905	35,803	7,793	15,905	35,803	7,004	14,294	29,134
3	5,839	11,917	47,720	5,839	11,917	47,720	6,286	12,829	41,963
4	4,646	9,481	57,201	4,646	9,481	57,201	4,913	10,026	51,990
5	3,930	8,021	65,223	3,930	8,021	65,223	4,372	8,922	60,912
6	2,268	4,628	69,850	2,268	4,628	69,850	4,105	8,377	69,289
7	1,493	3,046	72,896	1,493	3,046	72,896	1,768	3,608	72,896

Sau khi tiến hành các bước kiểm định chất lượng thang đo và kiểm định các tiêu chí trong phân tích EFA, tác giả đã xác định được 7 nhóm nhân tố đưa vào phân tích nhân tố khám phá, cụ thể như sau:

Bảng 3. 12. Mô hình sau khi phân tích Cronbach's alpha và phân tích EFA

STT	Thang đo	Biến đặc trưng	Giải thích thang đo
1	F1 (NT)	NT1, NT2, NT3, NT4, NT5, NT6, NT7	Nhận thức
2	F2 (CP)	CP1, CP2	Chi phí
3	F3 (TG)	TG1, TG2, TG3, TG4, TG5, TG6	Thời gian
4	F4 (QL)	QL1, QL2, QL3, QL4, QL5, QL6, QL7, QL8, QL9	Quản lý, lãnh đạo
5	F5 (CĐ)	CĐ1, CĐ2, CĐ3, CĐ4, CĐ5, CĐ6, CĐ7, CĐ8, CĐ9	Cộng đồng học tập
6	F6 (PTNN)	PTNN1, PTNN2, PTNN3, PTNN4, PTNN5, PTNN6, PTNN7, PTNN8, PTNN9, PTNN10, PTNN11	Ảnh hưởng của PTNN
7	F7 (ND)	ND1, ND2, ND3, ND4, ND5	Nội dung PTNN
8	TGPTNN	TGPTNN1, TGPTNN2, TGPTNN3, TGPTNN4, TGPTNN5, TGPTNN6, TGPTNN7, TGPTNN8, TGPTNN9	Sự tham gia PTNN

Như vậy, đối với câu hỏi nghiên cứu số 2, tác giả đã tìm ra được các nhân tố tác động tới sự tham gia PTNN của giáo viên THPT tại địa bàn Nghệ An bao gồm: nhận thức, cộng đồng học tập, quản lý và lãnh đạo, nội dung hoạt động PTNN, hiệu

quả mà hoạt động PTNN mang lại, thời gian và chi phí. Bên cạnh đó, tác giả cũng tìm hiểu sự tác động của các yếu tố nhân khẩu học tới sự tham gia PTNN của giáo viên.

Trong khuôn khổ luận án, tác giả cũng sử dụng phương pháp kiểm định T-Test nhằm tìm ra sự khác biệt giữa giới tính và sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN. T-test là một phương pháp kiểm tra thống kê được sử dụng rộng rãi nhằm so sánh giá trị trung bình của 2 nhóm tổng thể [155]. Theo đó, t-test có thể chia thành 3 loại gồm (1) One Sample T-test, (2) Independent sample t-test và (3) Paired sample t-test. One Sample T-test được dùng để so sánh giá trị trung bình của tổng thể với một giá trị nào đó. Independent Sample T-test được sử dụng để so sánh hai giá trị trung bình của hai nhóm tổng thể, trong khi Paired Sample T-test so sánh sự biến đổi của từng cặp giá trị trước và sau khi có tác động gì đó.

Khác biệt về sự tham gia hoạt động PTNN giữa 2 nhóm giáo viên nam-giáo viên nữ

Bảng 3. 13. Thống kê mô tả theo nhóm giới tính

	Giới tính	N	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
TGPTNN	1	476	3,6436	0,67554
	0	490	3,6188	0,69909

Theo bảng 3.13, giá trị trung bình ở hai nhóm giới tính đều bằng 3,6, có nghĩa rằng giáo viên nam và nữ đều đồng ý với việc tham gia các hoạt động PTNN. Bảng 3.14 cho thấy Sig kiểm định F bằng 0,424 > 0,05, do đó không có sự khác biệt phương sai giữa hai nhóm giới tính. Sig kiểm định t bằng 0,576 > 0,05 cho biết không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa giáo viên nam và nữ trong việc tham gia các hoạt động PTNN.

Bảng 3. 14. Bảng kiểm định mẫu độc lập

		Kiểm định Levene			Sig. (2- tailed)
		F	Sig.	t	
TGPTNN	Phương sai đồng nhất	0,640	0,424	0,559	964
	Phương sai không đồng nhất			0,559	963,973

Bên cạnh đó, tác giả cũng sử dụng One-way ANOVA nhằm xác định liệu có sự khác biệt có ý nghĩa nào giữa các nhóm thâm niên công tác, trình độ học vấn cũng như vùng miền đối với sự tham gia PTNN của giáo viên hay không.

Khác biệt về sự tham gia PTNN theo thâm niên công tác

Bảng 3. 15. Bảng kiểm định phương sai đồng nhất

		Thống kê Levene	df1	df2	Sig.
TGPTNN	Dựa trên trung bình	20,649	5	960	0,000

Căn cứ trên bảng kiểm định phương sai đồng nhất, giá trị sig = 0,000 cho thấy phương sai giữa các nhóm thâm niên công tác là không bằng nhau. Do đó, tác giả tiến hành kiểm định Welch. Bảng 1.40 cho thấy sig kiểm định Welch < 0,05, có nghĩa rằng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về sự tham gia các hoạt động PTNN giữa các nhóm thâm niên công tác.

Bảng 3. 16. Kiểm định Welch

TGPTNN					
	Statistic ^a	df1	df2	Sig.	
Welch	519,730	5	225,007	0,000	

Bảng 3. 17. Bảng ANOVA

ANOVA					
TGPTNN					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Giữa các nhóm	78,827	5	15,765	40,137	0,000
Trong các nhóm	377,080	960	0,393		
Tổng	455,908	965			

Căn cứ trên bảng, hệ số Sig. = 0,000 (Sig. < 0,05) có nghĩa là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm thâm niên công tác với sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN.

Khác biệt về sự tham gia PTNN theo trình độ học vấn

Bảng 3. 18. Bảng ANOVA

ANOVA					
TGPTNN	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Giữa các nhóm	1,657	2	0,829	1,757	0,173
Trong các nhóm	454,250	963	0,472		
Tổng	455,908	965			

Khác biệt vùng miền và sự tham gia hoạt động PTNN

Số lượng giáo viên tham gia khảo sát được phân chia theo khu vực địa lý như sau:

Bảng 3. 19. Tỷ lệ người tham gia theo vùng miền

	Số lượng	Tỷ lệ %
Đồng bằng	457	47,3
Ven biển	227	23,5
Miền núi	282	29,2
Tổng (N)	966	100,0

Theo số liệu ở bảng kiểm định phương sai đồng nhất, sig của kiểm định này $> 0,05$, do đó phương sai giữa các nhóm vùng miền không khác nhau. Do sig ở bảng ANOVA $< 0,05$, có thể kết luận rằng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ tham gia giữa vùng đồng bằng với hai vùng miền còn lại. Tuy nhiên, trong kiểm định ANOVA, tác giả nhận thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai vùng miền núi và ven biển.

Bảng 3. 20. Bảng kiểm định phương sai đồng nhất

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
TGPTNN	Based on Mean	2.733	1	964	.099

Bảng 3. 21. Bảng ANOVA

TGPTNN	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Giữa các nhóm	58.434	1	58.434	158.647	.000
Trong các nhóm	355.066	964	.368		
Tổng	413.500	965			

3.3. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông

3.3.1. Mức độ tương quan của các yếu tố với sự tham gia phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông

Tác giả tiến hành phân tích tương quan giữa các yếu tố với sự tham gia của giáo viên THPT vào các hoạt động PTNN, cụ thể như sau:

Bảng 3. 22. Phân tích tương quan các yếu tố

	NT	CP	TG	QL	CD	PTNN	ND	TGPTNN
NT	1	-0,085**	-0,159**	-0,050	-0,149**	0,315**	0,081*	0,200**
CP	-0,085**	1	0,020	0,139**	-0,050	0,037	-0,330**	-0,275**
TG	-0,159**	0,020	1	-0,042	-0,243**	0,132**	0,086**	-0,142**
QL	-0,050	0,139**	-0,042	1	0,058	0,388**	0,046	0,371**
CD	-0,149**	-0,050	-0,243**	0,058	1	-0,035	0,061	0,466**
PTNN	0,315**	0,037	0,132**	0,388**	-0,035	1	0,091**	0,343**
ND	0,081*	-0,330**	0,086**	0,046	0,061	0,091**	1	0,595**
TGPTNN	0,200**	-0,275**	-0,142**	0,371**	0,466**	0,343**	0,595**	1

Căn cứ trên bảng phân tích tương quan các yếu tố tác động tới sự tham gia PTNN của giáo viên, ta thấy giá trị sig. của các biến độc lập đều $< 0,05$, do đó các biến độc lập trên đều có sự tương quan với biến TGPTNN (tham gia PTNN). Đồng thời, hệ số Pearson cho thấy mức độ tương quan mạnh/yếu của các yếu tố với sự tham gia PTNN của giáo viên, cụ thể như sau:

Biến ND có tương quan mạnh nhất, có ý nghĩa thống kê với biến TGPTNN với hệ số $r = 0,595$. Điều này có nghĩa rằng Nội dung của hoạt động PTNN càng hấp dẫn, thiết thực thì càng thu hút sự tham gia của giáo viên. Biến CD tương quan mạnh thứ hai với biến TGPTNN với hệ số $r = 0,466$, cho thấy cộng đồng học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tham gia PTNN của giáo viên. Với hệ số $r = 0,371$, yếu tố QL tương quan mạnh thứ ba với biến TGPTNN, cho thấy vai trò của các nhà quản lý giáo dục các cấp, BGH nhà trường trong việc hỗ trợ giáo viên, xây dựng chương trình, và thiết kế các chính sách, cơ chế nhằm tăng sự tham gia PTNN của giáo viên. Các yếu tố PTNN, NT cũng tương quan có ý nghĩa thống kê với biến TGPTNN với hệ số r lần lượt là 0, 343 và 0,200.

Biến TG và CP có tương quan âm với biến TGPTNN khi hệ số r lần lượt là -0,142 và -0,275. Điều này có nghĩa rằng khi thời gian và chi phí cần chi trả cho hoạt động PTNN càng tăng, giáo viên càng ít tham gia những hoạt động này hơn.

Trong nghiên cứu của mình, tác giả cũng tiến hành tìm hiểu xem bên cạnh các biến đã nêu ở trên thì các biến kiểm soát (giới tính, độ tuổi, thâm niên công tác, bằng cấp đào tạo, khối lớp giảng dạy, trường ĐH/CĐ đã tốt nghiệp) có tác động tới sự tham gia của giáo viên THPT vào hoạt động PTNN hay không. Tiến hành phân tích thêm về mức độ tương quan giữa các biến này với sự tham gia hoạt động PTNN của giáo viên THPT tại Nghệ An, tác giả nhận thấy số liệu không có ý nghĩa về mặt thống kê, hay nói cách khác là không có nhiều sự tác động tới việc tham gia PTNN của các biến kiểm soát. Bảng tương quan giữa biến kiểm soát và biến phụ thuộc cho thấy phần lớn giá trị sig lớn hơn 0,05, cho thấy các biến kiểm soát không có tương quan với biến phụ thuộc. Kết quả này không đồng nhất với nghiên cứu của Ramírez-García khi nghiên cứu của học giả này chỉ ra rằng những giáo viên có trình độ học vấn càng cao (Thạc sỹ trở lên) thì mức độ tham gia PTNN càng nhiều hơn những giáo viên có bằng Cử nhân [125].

Bên cạnh đó, theo dữ liệu phỏng vấn, một số ý kiến cho rằng về mặt giới tính, giáo viên nữ có xu hướng không muốn tham gia nhiều vào các hoạt động PTNN do gánh nặng với việc chăm lo gia đình trong khi vẫn phải đảm bảo về mặt chuyên môn. GV2 cho biết cô “đã và đang tham gia một cách đều đặn” các hoạt động PTNN cả trong và ngoài nhà trường, tuy nhiên, với việc “một số hoạt động được tổ chức khá đột xuất, chông chéo vào lịch làm việc chuyên môn ở trường”, cùng với “áp lực chăm lo gia đình” đã khiến cô “giảm động lực để tham gia các hoạt động một cách đầy đủ”.

Trong số các biến kiểm soát, biến “thâm niên công tác” có mối tương quan với sự tham gia PTNN của giáo viên THPT tại Nghệ An với giá trị sig. là 0,000 (<0,05). Theo số liệu thống kê, nhóm giáo viên từ 30-50 tuổi được ghi nhận là tham gia nhiều ngày PTNN nhất so với nhóm dưới 30 tuổi và trên 50 tuổi với số ngày tương ứng lần lượt là 36, 15 và 20. Như vậy, dữ liệu cho thấy những giáo viên công tác từ 20 năm trở lên và các giáo viên trẻ với số năm công tác dưới 10 năm tham gia hoạt động PTNN ít ngày hơn so với những giáo viên có thâm niên từ 10-20 năm. Nói cách khác, khi thâm niên công tác của giáo viên đạt tới ngưỡng của giai đoạn “vàng” về chuyên

môn, sự tham gia vào hoạt động PTNN của họ càng cao hơn theo số liệu nghiên cứu của luận án.

Bảng 3. 23. Tương quan giữa các yếu tố nhân khẩu học và sự tham gia PTNN của giáo viên

	1	2	3	4	5	6	7	8	TGPTNN
1.Giới tính	1	-0,035	0,034	-0,015	0,005	-0,056	0,002	0,007	0,018
2.Năm sinh	-0,035	1	-0,013	-0,040	0,014	0,010	0,037	-0,021	-0,019
3.Trình độ học vấn	0,034	-0,013	1	-0,016	0,019	0,017	-0,019	0,010	-0,039
4.ĐH/CĐ đã tốt nghiệp	-0,015	-0,040	-0,016	1	0,082*	0,014	-0,016	0,050	0,019
5.Thâm niên công tác	0,005	0,014	0,019	0,082*	1	0,053	0,027	-0,092**	0,290**
6.Khối lớp giảng dạy	-0,056	0,010	0,017	0,014	0,053	1	-0,068*	-0,050	-0,004
7.Số tiết dạy/ tuần	0,002	0,037	-0,019	-0,016	0,027	-0,068*	1	0,071*	-0,038
8.Số ngày PTNN trong 12 tháng gần nhất	0,007	-0,021	0,010	0,050	-0,092**	-0,050	0,071*	1	0,023
TGPTNN	0,018	-0,019	-0,039	0,019	0,290**	-0,004	-0,038	0,023	1

3.3.2. Phân tích hồi quy đa biến

Nhằm tìm hiểu mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đã được nhận diện đối với sự tham gia PTNN của giáo viên THPT, tác giả sử dụng kỹ thuật hồi quy đa biến với mô hình tương quan hồi quy tổng thể như sau:

$$TGPTNN = f(F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8)$$

Trong đó TGPTNN là biến phụ thuộc, các biến F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 là các biến độc lập, F8 là biến kiểm soát. Căn cứ trên mô hình nhận diện các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An, tác giả xem xét sự tác động thông qua phương trình hồi quy tuyến tính bội như sau:

$$TGPTNN = \beta_0 + \beta_1 \times NT + \beta_2 \times CP + \beta_3 \times TG + \beta_4 \times QL + \beta_5 \times CD + \beta_6 \times PTNN + \beta_7 \times ND + \beta_8 \times TN + \varepsilon$$

Theo bảng tóm tắt mô hình hồi quy, với mức ý nghĩa của giá trị Sig. của kiểm định F < 0,01 cho thấy rằng mô hình hồi quy luôn luôn tồn tại với mức độ tin cậy 99%.

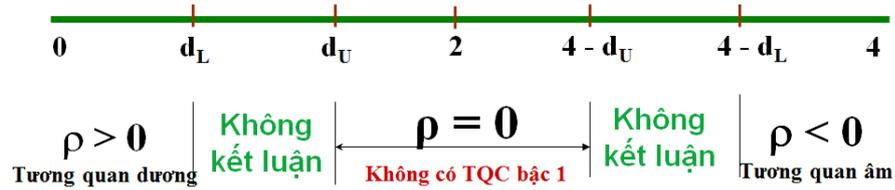
Bảng 3. 24. Hệ số hồi quy

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa	Sai số chuẩn	Hệ số chuẩn hóa	Beta	Giá trị t	Mức ý nghĩa thống kê	Thống kê đa cộng tuyến		Mức độ ảnh hưởng
						Sig.	Độ chấp nhận	VIF	
1	Hằng số	-0,061	0,097		-0,627	0,531			
	NT	0,100	0,009	0,190	10,806	0,000	0,774	1,293	6
	CP	-0,027	0,007	-0,061	-3,678	0,000	0,860	1,163	7
	TG	-0,031	0,009	-0,055	-3,269	0,001	0,833	1,201	8
	QL	0,161	0,009	0,328	18,761	0,000	0,781	1,280	5
	CĐ	0,222	0,010	0,351	21,345	0,000	0,888	1,126	2
	PTNN	0,132	0,014	0,175	9,361	0,000	0,684	1,461	4
	ND	0,237	0,009	0,425	25,504	0,000	0,861	1,162	1
	TN	0,184	0,008	0,338	21,660	0,000	0,981	1,019	3
Dung lượng mẫu quan sát				966					
F				477,696***					
Hệ số R ²				0,800					
Hệ số R ² hiệu chỉnh				0,798					
Durbin Watson				1,804					

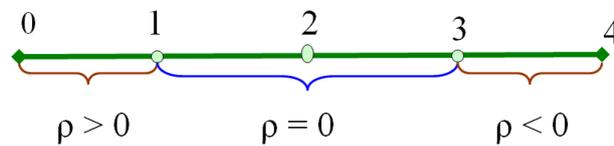
*** Mức ý nghĩa < 0,01, ** Mức ý nghĩa < 0,05; * Mức ý nghĩa < 0,10

Căn cứ trên bảng tóm tắt mô hình hồi quy, khi quan sát mức ý nghĩa thống kê (cột Sig.) ta thấy tất cả các biến trừ biến F3 (TG) đều có mức ý nghĩa thống kê < 0,01. Biến F3 có mức ý nghĩa thống kê < 0,05. Như vậy, tất cả các nhân tố F1 đến F8 đều có ảnh hưởng đáng kể tới sự tham gia của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An vào hoạt động PTNN với độ tin cậy 95%. Hệ số R² hiệu chỉnh là 0,798, có nghĩa rằng 79,8% biến thiên của biến phụ thuộc được giải thích bởi 8 nhân tố độc lập. Điều này cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính phù hợp với tập dữ liệu mẫu ở mức 79,8%. Tác giả cũng thông qua hệ số phóng đại phương sai VIF để kiểm tra hiện tượng đa cộng tuyến (tương quan giữa các biến độc lập). Trong bảng mô hình hồi quy ở trên, hệ số VIF đều bé hơn 2, chứng tỏ không có hiện tượng đa cộng tuyến (hiện tượng các biến

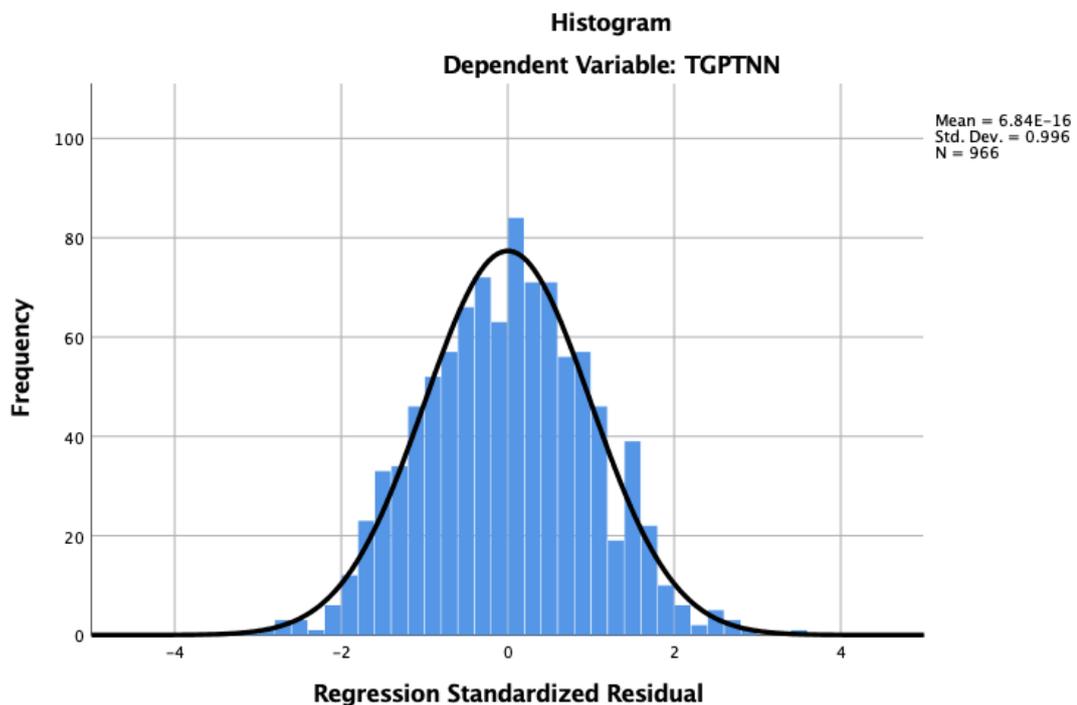
độc lập trong mô hình hồi quy phụ thuộc tuyến tính lẫn nhau). Mô hình không có tự tương quan do hệ số d (Durbin-Watson) = 1,804 nằm trong khoảng(1,3), gần với 2 [187]. Nói cách khác, mô hình không có hiện tượng tự tương quan bậc nhất.



Hình 3. 1. Cách đánh giá giá trị tự tương quan



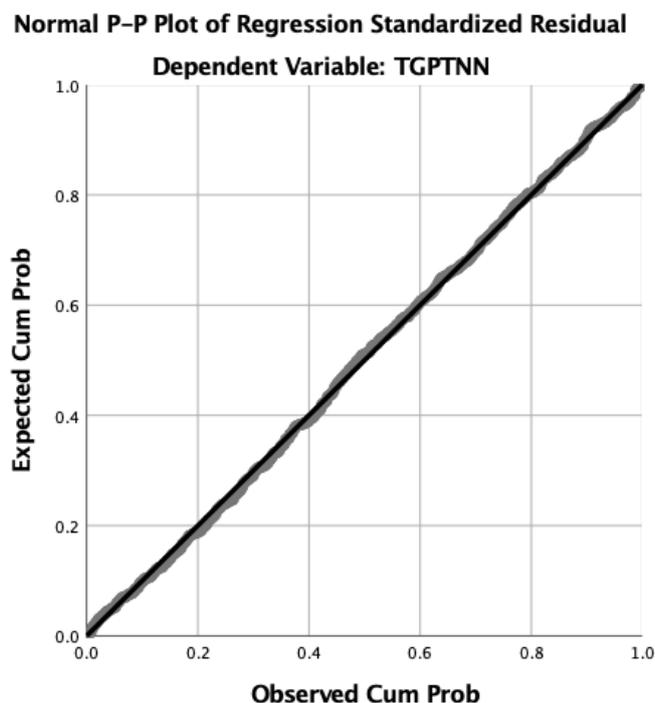
Hình 3. 2. Quy tắc kiểm định Durbin-Watson theo kinh nghiệm



Hình 3. 3. Biểu đồ tần số phần dư chuẩn hóa Histogram

Đường cong phân phối chuẩn được đặt chồng lên biểu đồ tần số như hình trên. Nhìn vào biểu đồ ta thấy phần dư chuẩn hóa phân bố theo hình dạng của phân phối chuẩn. Có một đường cong hình chuông trên hình là đường phân phối chuẩn, ta thấy

biểu đồ tần số histogram tương ứng với đường cong hình chuông đó. Thêm nữa, giá trị trung bình mean là $6,84E-16$ xấp xỉ $\mu = 0$, và độ lệch chuẩn bằng $0,996$ xấp xỉ $\sigma = 1$ càng khẳng định thêm phần dư chuẩn hóa tuân theo phân phối chuẩn. Như vậy, giả thiết phân phối chuẩn của phần dư không bị vi phạm.



Hình 3. 4. Biểu đồ P-P Plot

Quan sát biểu đồ Normal P-P Plot ở trên, các trị số quan sát và trị số mong đợi đều nằm gần trên đường chéo chứng tỏ phần dư chuẩn hóa có phân phối chuẩn. Kiểm định bằng Biểu đồ P- P Plot thể hiện những giá trị điểm phân vị của phân phối của biến theo các phân vị của phân phối chuẩn. Quan sát mức độ các điểm thực tế, tập trung sát đường thẳng kỳ vọng, cho thấy tập dữ liệu nghiên cứu là tốt, phần dư chuẩn hóa có phân phối gần sát phân phối chuẩn.

Từ kết quả phân tích ở trên, tác giả thu được mô hình hồi quy như sau:

$$\begin{aligned}
 TGPTNN = & -0,061 + 0,100 \times NT - 0,027 \times CP - 0,031 \times TG + 0,161 \times QL \\
 & + 0,222 \times CĐ + 0,132 \times PTNN + 0,237 \times ND + 0,184 \times TN \\
 & + 0,097
 \end{aligned}$$

Câu hỏi nghiên cứu số 3 nhằm khám phá mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đã được xác định với sự tham gia hoạt động PTNN của giáo viên. Các biến trong mô hình hồi quy bao gồm NT (nhận thức), QL (quản lý, lãnh đạo), CĐ (cộng đồng học

tập), PTNN (những tác động do hoạt động PTNN mang lại), ND (nội dung) và TN (thâm niên) đều có quan hệ cùng chiều với biến TGPTNN (tham gia hoạt động PTNN). Nói cách khác, khi tăng 1 đơn vị thì giá trị trung bình của yếu tố tham gia hoạt động PTNN tăng lên lần lượt là 0,100; 0,161; 0,222; 0,132; 0,237 và 0,184. Trong đó, biến CĐ liên quan đến cộng đồng học tập và biến ND liên quan đến nội dung PTNN chiếm tỷ trọng lớn trong mô hình, nghĩa là các biến này tác động rất lớn đến sự tham gia của giáo viên trong các hoạt động PTNN.

Ngược lại, biến CP (chi phí), TG (thời gian) có mối quan hệ ngược chiều với TGPTNN. Mức độ ảnh hưởng của mỗi nhân tố đã được thể hiện rất rõ thông qua hệ số hồi quy chuẩn hóa, theo đó thứ tự tầm quan trọng của các nhân tố ảnh hưởng tới sự tham gia hoạt động PTNN của các giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An như sau (xếp theo thứ tự quan trọng nhất đến ít quan trọng nhất):

(1) Nội dung

Xuất phát từ quan điểm nền giáo dục tiên tiến và hiệu quả chỉ có thể được xây dựng dựa trên đội ngũ giáo viên chất lượng cao ^[7], nội dung PTNN cần được quan tâm, lưu ý do nhân tố này chiếm trọng số lớn trong việc tác động lên sự tham gia của giáo viên THPT. Bên cạnh việc trau chuốt hình thức bên ngoài theo định hướng hiện đại, mới mẻ, nội dung bên trong của các hoạt động PTNN cần hướng tới giải quyết nhiều hơn những vấn đề thực tiễn mà giáo viên THPT đang gặp phải trong môi trường giáo dục. Nói cách khác, nếu giáo viên không thấy được kết quả của những nỗ lực và thời gian mà họ đầu tư cho các hoạt động PTNN cũng như kết quả, thành tích của học sinh, họ sẽ không chắc chắn là mình có muốn tiếp tục tham gia các hoạt động này nữa hay không ^[140]. Một số điểm yếu mà giáo viên THPT đang còn gặp phải bao gồm các rào cản về ngôn ngữ (ngoại ngữ-tiếng Anh), các hoạt động nặng về lý thuyết, chương trình thiếu thực tiễn ^[24].

Do đó, các hoạt động PTNN cần thiết lập mục tiêu rõ ràng, nhận diện chính xác vấn đề của hoạt động dạy học và giáo dục căn cứ trên tham vấn của chính giáo viên, thay vì những chủ đề được áp xuống từ các lãnh đạo hành chính. Tài liệu học tập/hướng dẫn/bồi dưỡng/đào tạo phải luôn được chuyển tải tới giáo viên thông qua bản cứng và bản mềm, nội dung được cập nhật những kiến thức gần nhất, mới nhất liên quan tới hoạt động dạy học, giáo dục. Nhìn chung, việc biên soạn các tài liệu bồi

đường cần phải có sự phối hợp, tham gia giữa các bên liên quan, trong đó nhấn mạnh mối liên kết giữa các cơ sở giáo dục đại học và các trường THPT. Theo đó, ban biên soạn nội dung tài liệu dùng cho việc PTNN cần phải có sự tham vấn, tham gia trực tiếp của một hoặc một số giáo viên cốt cán trường THPT. Sự kết hợp giữa lý luận của các cơ sở giáo dục đại học và thực tiễn của các trường THPT sẽ mang lại sự cải thiện đáng kể về mặt chất lượng cho hoạt động PTNN, qua đó thu hút sự tham gia của giáo viên hơn. Ở góc độ này, vai trò của các cấp quản lý, lãnh đạo rất quan trọng. Bên cạnh vấn đề về chuyên môn, vấn đề về lợi ích, phúc lợi của những giáo viên phổ thông tham gia biên soạn tài liệu cần được định rõ, giúp họ có động lực tham gia tích cực vào quá trình biên soạn tài liệu, đồng thời nâng cao trách nhiệm đi kèm đối với các giáo viên. Ngoài ra, những giáo viên tham gia biên soạn tài liệu có thể được tham gia đứng lớp bồi dưỡng, đào tạo cùng với các giảng viên, các nhà giáo dục khác.

Hoạt động PTNN được diễn ra dưới nhiều hình thức khác nhau, từ dự giờ, thăm lớp, nghiên cứu tài liệu chuyên môn tới tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, tham dự các hội thảo, hội nghị tập huấn. Tuy nhiên, các ý kiến trả lời phỏng vấn cho rằng các hoạt động PTNN cần được cải thiện nhiều về mặt nội dung lẫn hình thức, bởi đây chính là yếu tố thực sự cốt lõi quyết định mức độ tham gia của giáo viên, điều này cũng gắn với kết quả nghiên cứu định lượng khi yếu tố “Nội dung” tác động mạnh nhất tới sự tham gia PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. GV2 cho rằng một số chương trình bồi dưỡng còn “*chung chung, lặp lại nội dung của chương trình khác*”, “*không có tính mới về mặt chuyên môn*”. Cùng chung ý kiến, CB4 cho rằng nội dung PTNN cần “*tập trung hình thành các kỹ năng mới, phát triển các kỹ năng sẵn có của giáo viên, đặc biệt là kỹ năng ICT*”, giúp giáo viên “*tiếp cận với kiến thức mới, hữu ích cho quá trình công tác, giảng dạy*” của họ. GV5 chỉ ra rằng một số khóa học “*chưa thực sự ảnh hưởng tới giáo viên trên khía cạnh chuyên môn*”, dẫn tới sự không thỏa mãn của giáo viên khi tham gia học tập.

Các ý kiến trả lời cho thấy người tham gia nhấn mạnh nhiều ở kỹ năng ICT, đặc biệt trong giai đoạn đại dịch Covid, khi hệ thống giáo dục sử dụng nhiều hơn hình thức dạy học trực tuyến. Tại Nghệ An, CB1 cho biết “*việc dạy học trực tuyến được áp dụng nhiều hơn trong 2 năm trở lại đây*”, yêu cầu các giáo viên chủ động hơn trong việc tự học hỏi, bồi dưỡng năng lực ICT, kết hợp với các khóa học nâng cao kỹ

năng ICT cho giáo viên. Việc giáo viên sử dụng máy tính thường xuyên hơn, tham gia nhiều hơn các nền tảng dạy và học trực tuyến có sự tương đồng với nghiên cứu của Drossel với bối cảnh các quốc gia tại châu Âu ^[88].

(2) Cộng đồng học tập

Trên thế giới, rất nhiều quốc gia như Mỹ, Canada, Anh, New Zealand, Trung Quốc rất khuyến khích việc thành lập các cộng đồng học tập nhằm hỗ trợ giáo viên trong các vấn đề về chuyên môn nghiệp vụ ^[69]. Trong các cộng đồng học tập, sự linh hoạt và thích ứng tốt hơn của những giáo viên có kinh nghiệm so với giáo viên mới ^[54] sẽ là nền tảng để việc truyền thụ kiến thức, kỹ năng được tốt hơn. Trên thực tế, có rất nhiều hoạt động PTNN của giáo viên có thể được triển khai thông qua những cộng đồng học tập này, dưới nhiều hình thức khác nhau. Giáo viên hoàn toàn có thể xem các bài giảng, tiến hành hoạt động tự học và làm các hoạt động nghiên cứu cũng như hỏi đáp các vấn đề dạy học, giáo dục mà bản thân vướng mắc. Theo Cochran-Smith và Lytle, những cộng đồng học tập này có thể được mở rộng và khuyến khích dựa trên các cách hiểu đa dạng về khái niệm “học tốt hơn” và “dạy tốt hơn” ^[63]. Trên thực tế, hoạt động PTNN có thể được cải thiện thông qua các cộng đồng học tập ^[125]. Với mức độ ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên ở vị trí thứ hai, kết quả nghiên cứu liên quan tới cộng đồng học tập của luận án đã có sự tương đồng với những nghiên cứu trước đây.

Theo dữ liệu nghiên cứu của luận án, những phản hồi của giáo viên về các cộng đồng học tập mà họ tham gia chủ yếu dựa vào nền tảng Facebook, Website và Zalo. Trong khi Zalo là nền tảng công nghệ mà các giáo viên có thể trò chuyện, tương tác, gọi điện một cách dễ dàng, linh hoạt, và thường mang tính chất riêng tư của một nhóm nhỏ thì Facebook và Website là hai công cụ để họ thiết lập mối liên hệ với những người có cùng quan tâm tới các vấn đề chuyên môn trong giáo dục. Facebook ngày nay đã trở thành một phần rất quan trọng trong hoạt động kết nối, giao tiếp của thế giới thực tế cũng như thế giới học thuật ^[149]. Đối với giáo viên, Facebook là một trong những công cụ hỗ trợ họ trong các hoạt động PTNN phi chính thức (informal) ^[236]. Trong khi các hoạt động học tập chính thức (formal) thường được tài trợ bởi các cơ sở giáo dục, có cấu trúc chặt chẽ và có định hướng dựa trên lớp học thì học tập phi chính thức thường không có tính chất như vậy. Tuy nhiên, cho dù không được bảo

trợ bởi các cơ sở giáo dục hay không được tổ chức một cách có cấu trúc, việc học tập thông qua mạng xã hội nhìn chung là đều có chủ đích và thường là kết quả của nhu cầu, động lực và cơ hội học tập của các giáo viên ^[177]. Thông thường, hoạt động PTNN được xem là một hoạt động chính thức, chính quy và thường có tổ chức, đồng thời cũng được xem là hoạt động mà ở đó, các chuyên gia truyền tải thông tin tới những người mới vào nghề ^[27]. Tuy nhiên, những chuỗi các hội thảo, hội nghị thường được quyết định trước bởi yêu cầu từ phía cơ quan quản lý Nhà nước và thường diễn ra nhanh chóng về mặt thời gian, hạn hẹp về mặt nội dung, do đó không hiệu quả trong việc nâng cao kiến thức của giáo viên và cải thiện thành tích của học sinh ^[255]. Vì vậy, việc PTNN trực tuyến cho giáo viên thường sẽ năng động hơn, giáo viên sẽ có nhiều cơ hội hơn khi họ có thể là người học, và cũng có thể là người dạy cho những đồng nghiệp khác ^[266]. Về bản chất, tính phi chính thức của Facebook đã đảm bảo rằng hình thức PTNN này sẽ hướng tới và thúc đẩy những người tham gia. Khác với các hình thức PTNN truyền thống, nơi mà các nhà quản lý, các chuyên gia điều hành quá trình học tập, những người tham gia vào các cộng đồng trực tuyến sẽ có cơ hội là người điều hành, kiểm soát hoạt động học tập của mình ^[177].

Bảng 3. 25. Nội dung trả lời phỏng vấn liên quan tới giáo viên

Nội dung	Tần suất xuất hiện
Vai trò, vị trí mà giáo viên đảm nhận	8
Trình độ học vấn cao nhất của giáo viên	7
Thâm niên công tác	7
Nhận thức của giáo viên	5
Cộng đồng học tập	5

CB1 cho rằng địa bàn Nghệ An đang triển khai tương đối đa dạng các hoạt động PTNN, trong đó nổi bật nhất là “*chuỗi hoạt động bồi dưỡng thuộc chương trình phát triển giáo viên và CBQL (ETEP) do Bộ GDĐT tổ chức*”, dưới sự tài trợ của Ngân hàng thế giới, và sự hợp tác về mặt chuyên môn của các trường sư phạm trọng điểm. Việc triển khai thành công các “*module bồi dưỡng cho cán bộ cốt cán cũng như bồi dưỡng đại trà cho giáo viên được cho là có sự đóng góp rất lớn của các cộng đồng học tập*”. Theo CB1, “*do yếu tố dịch bệnh kéo dài, không có nhiều điều kiện để giáo*

viên được trao đổi trực tiếp với giảng viên đứng lớp, việc bồi dưỡng chuyên môn diễn ra trực tuyến nên đã hạn chế ít nhiều việc giải đáp các thắc mắc của giáo viên”. Với sự phát triển của CNTT, các nhóm học tập được thành lập nhiều trên các trang mạng xã hội, rất đa dạng về nội dung cũng như thành viên, tạo môi trường trao đổi chuyên môn rất tốt cho giáo viên. GV5 trao đổi rằng các “*cộng đồng học tập giúp chúng tôi rất nhiều trong việc trao đổi chuyên môn trong bối cảnh đổi mới chương trình, đổi mới SGK cũng như giúp đỡ nhau tháo gỡ những vướng mắc liên quan tới các chương trình bồi dưỡng*”. CB3 nêu quan điểm rằng các hội, nhóm, cộng đồng khi được tạo lập trên không gian số sẽ “*mang lại lợi ích cho cả giáo viên cũng như giảng viên bồi dưỡng*”. Một mặt, các giáo viên sẽ cảm thấy vững tin hơn khi họ có sự hỗ trợ từ rất nhiều đồng nghiệp khác khi tham gia phát triển chuyên môn nghề nghiệp. Mặt khác, bản thân các giáo viên cũng sẽ góp phần mang lại nhiều kinh nghiệm, trải nghiệm thực tiễn rất phong phú tại các trường phổ thông cho những giảng viên đảm nhiệm các chương trình đào tạo, bồi dưỡng. Kết quả này cũng tương đồng với ý của Bigsby khi cho rằng khác với các mối quan hệ khác giữa các cá nhân, giáo viên có xu hướng ưa thích hoạt động học tập theo nhóm hơn là làm việc độc lập, cá nhân ^[37]

(3) Thâm niên công tác

Về mặt dữ liệu, tác giả nhận thấy không có mối liên hệ có ý nghĩa về mặt thống kê giữa giới tính, tuổi, trình độ học vấn với sự tham gia của giáo viên THPT vào hoạt động PTNN. Tuy nhiên, thâm niên công tác có ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của họ. Theo số liệu thống kê, nhóm giáo viên với thâm niên công tác từ 15-20 năm tham gia PTNN nhiều hơn những nhóm giáo viên thuộc các nhóm còn lại. Kết quả này tương đối khác với một số nghiên cứu của các học giả trên thế giới. Ví dụ, tác giả Byindir chỉ ra rằng thâm niên công tác có tác động âm với sự tham gia PTNN của giáo viên, trong khi tác giả Bayar lại cho thấy yếu tố này có tác động dương. Theo Byindir, khi số năm công tác của giáo viên tăng lên (đặc biệt là sau mốc 10 năm), sự tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên giảm đáng kể ^[32]. Kết quả này cũng được ghi nhận trong nghiên cứu của Ozer và Beycioglu cũng như nghiên cứu của Torff và Session ^[211, 258]. Ngược lại, Bayar chỉ ra rằng thâm niên công tác có tương quan dương với sự tham gia PTNN của giáo viên. Theo đó, khi thâm niên công tác tăng lên, tỷ lệ tham gia của giáo viên vào các hoạt động PTNN cũng tăng theo ^[30]. Tác giả Bayar

trong nghiên cứu của mình cũng đã chỉ ra rằng giới tính, khối lớp đảm nhận, trình độ học vấn không ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên [30]. Tuy có sự khác biệt về tương quan giữa thâm niên công tác và sự tham gia PTNN của giáo viên trong nghiên cứu của các học giả khác với kết quả nghiên cứu của luận án, tác giả nhận thấy có sự nhất quán với những học giả khác trên cơ sở tìm ra rằng giới tính, khối lớp đảm nhận và trình độ học vấn không ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên.

(4) Quản lý, lãnh đạo

Các yếu tố quản lý, lãnh đạo xếp thứ tư về mức độ ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn Nghệ An. Trên thực tế, nhiều giáo viên vẫn cho rằng PTNN là hoạt động “top-down”, được ấn định từ trên xuống bởi các nhà quản lý [86], do đó khi tham gia các hoạt động PTNN, họ ít được tư vấn về các quy trình hay hoạt động cần tiến hành nhằm mang lại hiệu quả hơn cho các hoạt động tác nghiệp của họ [103]. Do đó, giáo viên có xu hướng xem hướng tiếp cận này của hoạt động PTNN là không phù hợp, lãng phí thời gian bởi nó chỉ mang lại lợi ích cho các mục tiêu đề ra của các cấp quản lý (top-down) thay vì các lợi ích cho chính bản thân họ (bottom-up) [58]. Những giáo viên này bắt đầu nhìn nhận hoạt động PTNN như là một tập hợp các hội thảo vô nghĩa được thực thi bởi các chuyên gia bên ngoài-những người không có hiểu biết thực tế về bối cảnh cụ thể mà các giáo viên đang làm việc [95]. Những vấn đề mang tính hệ thống này đặt ra bài toán cấp thiết cho các nhà quản lý giáo dục các cấp về việc quy hoạch, kế hoạch, triển khai và kiểm tra, giám sát nội dung và thực tiễn của các hoạt động PTNN, qua đó thu hút nhiều hơn sự tham gia của giáo viên.

Tuy cho rằng sự hỗ trợ của quản lý không tác động tới sự tham gia của giáo viên, Kwakman chỉ ra rằng hoạt động giám sát vẫn có ảnh hưởng tích cực tới việc giáo viên tham gia các hoạt động PTNN [163]. Nghiên cứu của Nguyễn Hữu Thành (2015) cũng chỉ ra rằng giám sát đóng vai trò quan trọng trong công tác quản lý của các nhà trường, hướng tới việc nâng cao chất lượng đào tạo [15]. Bên cạnh nghiên cứu của Kwakman, các nghiên cứu khác từ châu Âu và Mỹ cho thấy sự nhất quán về mức độ ảnh hưởng của yếu tố lãnh đạo, quản lý tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN. Mỗi tương quan dương giữa hoạt động quản lý với sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN đã được chỉ ra trong các nghiên cứu của Meister, Posholm,

Sandholtz và Scribner [125, 148, 184, 215, 238]. Việc Hiệu trưởng các trường THPT thể hiện sự quan tâm, hỗ trợ sẽ tạo động lực rất lớn để các giáo viên tham gia tích cực vào các hoạt động phát triển chuyên môn nghiệp vụ. Các giáo viên cho thấy họ mong muốn các cấp quản lý nhà trường tạo điều kiện bố trí cán bộ dạy thay, linh hoạt về thời khóa biểu, cam kết về sự hỗ trợ, đảm bảo về công tác thi đua khen thưởng khi họ dành thời gian, chuyên chú vào hoạt động PTNN, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học của nhà trường. Để làm được điều này, trước hết mỗi cán bộ quản lý cần nhận thức được rằng việc phát triển nghề nghiệp cho giáo viên là một sứ mệnh quan trọng, đồng thời luôn quan tâm tới việc khắc phục những hạn chế trong các nguồn kinh phí hỗ trợ giáo viên cũng như điều kiện dạy học của họ [194].

Trong nội dung trả lời phỏng vấn, một số giáo viên và CBQL cùng đồng tình với quan điểm rằng các cơ sở giáo dục đang thiếu nguồn lực cần thiết để có thể kịp thời hỗ trợ, động viên cũng như khen thưởng giáo viên tham gia tích cực, hiệu quả cao trong các hoạt động PTNN (CB2, CB4, GV1, GV2). GV2 chỉ ra rằng “*cơ hội thăng tiến trong nghề nghiệp đối với GV là không nhiều, mức lương Nhà nước không có sự thay đổi lớn, các khoản trợ cấp, hay phúc lợi cũng rất ít so với một số ngành nghề khác*”, do đó một bộ phận giáo viên cảm thấy thiếu động lực tham gia PTNN.

Các ý kiến trả lời phỏng vấn của CBQL đều đồng ý rằng cần bổ sung thêm nguồn nhân lực triển khai các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. CB1 cho biết đối với các chương trình bồi dưỡng mang tính quốc gia, “*những giảng viên công tác lâu năm, có học vị Tiến sỹ sẽ được lựa chọn*” để hướng dẫn, đào tạo về mặt chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên phổ thông. Điều này đang “*tạo một áp lực tương đối lớn*” về mặt số lượng nhân lực triển khai cho các cơ sở đào tạo. Không chỉ giáo viên phổ thông gặp áp lực đối với hoạt động PTNN, bản thân các giảng viên triển khai cũng đang bị “*quá tải*” với những biểu hiện về sức khỏe thể chất, thiếu động lực, mệt mỏi do áp lực công việc, hoàn thành công việc chậm hơn [68].

Các ý kiến trả lời phỏng vấn đều đồng ý quan điểm rằng vẫn còn “*khoảng trống*”, “*thiếu hụt*”, và “*bất cập*” cả về số lượng và chất lượng của giảng viên triển khai hoạt động PTNN. Một trong những nguyên nhân liên quan tới chất lượng đó chính là việc thiếu kinh nghiệm, trải nghiệm thực tiễn của giảng viên trong môi trường phổ thông (CB2, CB3, CB4, GV1, GV4, GV5). GV1 cho biết hàng năm nhà trường

vấn “*đều đặn nhận sinh viên về trường để kiến tập và thực tập*”, do đó cần có “*cơ chế phối hợp tốt hơn*” để “*giảng viên dẫn đoàn có cơ hội trải nghiệm các hoạt động chuyên môn và giáo dục ở trường phổ thông*” như sinh viên, từ đó tích lũy những kinh nghiệm quý báu, lồng ghép vào các bài giảng PTNN như là các ví dụ thực tiễn sinh động

GV4 trao đổi rằng khi thực hiện các hoạt động PTNN, CBQL nhà trường sẽ “*lựa chọn giáo viên cốt cán tham gia*” và những giáo viên này sẽ hướng dẫn lại cho đồng nghiệp trong trường. Theo GV4, điều này nhằm “*đảm bảo sự chắc chắn trong việc lĩnh hội nội dung, ý tưởng*”, tuy nhiên cần nghiêm túc xem xét lại khi đối tượng giáo viên mới, giáo viên trẻ của nhà trường mới là đối tượng cần ưu tiên lựa chọn nhiều hơn để tham gia PTNN. GV3 và GV4 nêu giải pháp về việc “*sắp xếp các cặp giáo viên tham gia PTNN cùng nhau*”, trong đó có một người là giáo viên kỳ cựu, có thâm niên công tác hoặc chuyên môn tốt và người còn lại là giáo viên trẻ, giáo viên mới. Việc này vừa nêu cao trách nhiệm hướng dẫn người trẻ của giáo viên đi trước, đồng thời trao cơ hội trau dồi, phát huy chuyên môn, kiến thức của giáo viên trẻ, giúp họ có cảm giác được tin nhiệm, được đồng hành, được hỗ trợ trong mọi hoạt động PTNN trong và ngoài nhà trường.

Bảng 3. 26. Nội dung trả lời phỏng vấn liên quan đến hoạt động quản lý, lãnh đạo

Nội dung	Tần suất xuất hiện
Kế hoạch triển khai gấp rút	7
Sắp xếp thời khóa biểu chưa hợp lý	6
Lựa chọn nhân sự chưa đồng đều	6
Thiếu cơ chế khen thưởng, động viên	4

Phần lớn câu trả lời phỏng vấn đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc PTNN cần được tiến hành đối với mọi đối tượng giáo viên trong nhà trường. Tuy nhiên, căn cứ trên việc triển khai thực tiễn, thông tin cho thấy rằng các giáo viên nắm giữ vị trí cốt cán trong nhà trường sẽ được xem xét tham gia các khóa bồi dưỡng, tập huấn đầu tiên, sau đó sẽ triển khai lại cho giáo viên trong trường. CB1 chỉ ra rằng “*đội ngũ giáo viên chủ chốt*” với đầy đủ năng lực, phẩm chất, trình độ học vấn sẽ là một trong các “*yếu tố quan trọng tác động tới việc tham gia hoạt động PTNN*”. Bản thân họ ý thức được trách nhiệm, nhiệm vụ của bản thân trong quá trình nâng cao chất lượng

giáo dục nhà trường nói riêng, hệ thống giáo dục cả nước nói chung. Trong bối cảnh giáo dục nước nhà đang chuyển mình mạnh mẽ, hướng tới đổi mới căn bản và toàn diện, thực hiện Chương trình GDPT mới, các giáo viên đã và đang nhận thức rất cao về việc trau dồi, nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ. Do đó, bản thân các giáo viên rất mong muốn được tham gia các hoạt động PTNN thực sự chất lượng, góp phần hoàn thiện kiến thức, kỹ năng dạy học, giáo dục của họ. Tóm lại, các nhà làm chính sách, các cấp quản lý cần suy nghĩ nghiêm túc, cẩn thận trong việc phát triển các chương trình PTNN bên trong và bên ngoài nhà trường, đáp ứng bối cảnh đặc biệt của một quốc gia đang phát triển ^[79]

(5) Những hiệu quả mà PTNN mang lại

Trong dữ liệu định lượng ở trên, giá trị trung bình của biến “hiệu quả mà hoạt động PTNN mang lại” là 3,6, cho thấy những người tham gia đồng ý với các tác động tích cực về mặt chuyên môn của hoạt động PTNN. Họ đồng ý với quan điểm rằng tham gia PTNN giúp họ có kiến thức vững vàng hơn đối với môn học đang đảm nhiệm, tạo động lực cho họ thay đổi và áp dụng các PPDH mới, tích cực và sáng tạo hơn. CB1 cho biết giáo viên đã *“quen và có nhiều sáng tạo trong việc đưa ra thông tin phản hồi cho học sinh”*, nhưng cũng thừa nhận rằng có *“rất ít sự thay đổi về lương của giáo viên”* sau khi họ tham gia các hoạt động PTNN. Về mặt cơ chế chính sách, CB1 cho rằng giáo viên đang có sự gia tăng về lương theo quy định về hệ số, thâm niên công tác của họ, *“mức độ tự chủ của nhà trường đã có chuyển biến nhưng tự chủ về tài chính chưa đủ để có thể quyết định việc tăng thêm về lương hay phúc lợi cho các giáo viên”*. Cùng ý kiến với CB1, GV3 cho rằng việc thay đổi về lương thưởng hay khả năng thăng tiến của giáo viên sau khi tham gia các hoạt động PTNN là một *“câu chuyện dài”* của cơ chế, chính sách. Theo GV3, hoạt động PTNN trước hết cần có sự tác động căn bản về chuyên môn, nghiệp vụ đối với giáo viên. Giáo viên cần cảm nhận được *“sự tăng thêm về kiến thức, kỹ năng, thái độ”* sau khi tham gia PTNN thay vì chú trọng nhiều vào sự thăng tiến hay gia tăng về mặt thu nhập. GV3 giải thích rằng việc *“nâng cao về mặt chuyên môn cũng là tiền đề, biểu hiện quan trọng cho việc nâng cao về thu nhập”*.

(6) Nhận thức

Kết quả nghiên cứu cho thấy giáo viên nhận thức tốt về tầm quan trọng của hoạt động PTNN đối với việc nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường. Các giáo viên cho rằng PTNN thực sự là một hoạt động, một trải nghiệm đáng giá và hữu ích đối với họ. Điều này cũng tương đồng với kết quả nghiên cứu của Bayar, Ruberto, Torff và Session. Các tác giả đều chung quan điểm với việc nhận thức của giáo viên có ảnh hưởng tích cực tới sự tham gia của họ vào các hoạt động PTNN. Theo đó, khi nhận thức của giáo viên tăng lên, mức độ tham gia của họ vào hoạt động PTNN cũng tăng theo [30, 235, 257]. Qua dữ liệu nghiên cứu định lượng và định tính, tác giả nhận thấy giáo viên THPT trên địa bàn Nghệ An có nhận thức tốt đối với việc tham gia các hoạt động nâng cao chuyên môn nghiệp vụ của bản thân.

Các giáo viên tham gia đều nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của PTNN và coi đây là nguồn của những ý tưởng và kỹ năng dạy học mới mà họ có thể áp dụng trong không gian lớp học của mình. CB3 nêu quan điểm rằng PTNN hiện nay là “*một phần tích hợp của trạng thái nghề nghiệp*”, trong đó giáo viên mong muốn trở thành nhà giáo tốt hơn trong mắt học sinh và đồng nghiệp. GV4 cho rằng nhận thức của giáo viên đối với việc tham gia PTNN “*cần được xây dựng, bồi đắp từ chương trình đào tạo giáo viên ở các cơ sở giáo dục đại học, cao đẳng*”, đồng thời cần có một “*mô hình bền vững cho hoạt động PTNN*” trong các bối cảnh cụ thể, “*lấy giáo viên làm trung tâm*”. Để đảm bảo sự thành công của hoạt động PTNN trong thực tiễn đời sống nhà trường, các cấp quản lý không nên chỉ coi PTNN là một hoạt động dùng để đánh giá giáo viên, mà hơn hết, cần mở rộng phạm vi và sự tiếp cận các hoạt động này của họ, giúp giáo viên có nhiều cảm hứng và động lực hơn khi tham gia các hoạt động hội thảo, hội nghị, đề tài, dự án, các hội/nhóm/cộng đồng chuyên môn.

(7) Chi phí

Theo kết quả nghiên cứu, có mối liên hệ âm giữa chi phí và sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN. Nói cách khác, khi các khoản chi phí liên quan tới hoạt động PTNN tăng lên, sự tham gia của giáo viên sẽ giảm xuống. Kết quả này không đồng nhất với một số nghiên cứu đã được tiến hành. Những học giả đi trước đã chỉ ra mối liên hệ dương giữa chi phí và sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN [89, 172, 274]. Sự không đồng nhất về kết quả nghiên cứu này có thể xuất phát từ

mức lương, thưởng của giáo viên THPT tại Nghệ An. Bên cạnh mức lương cứng theo khung được quy định của Nhà nước, các khoản phúc lợi tăng thêm của giáo viên tại đây rất ít, gần như không có do các trường THPT không phải là đơn vị sự nghiệp công lập có thu. Với mức lương cố định hàng tháng, các giáo viên chỉ có thể trang trải vừa đủ cho cuộc sống hàng ngày. Những giáo viên ở vùng sâu, vùng xa, miền núi sẽ khó khăn hơn do sự thiếu thốn về vật chất, giá lương thực thực phẩm cao hơn ở miền xuôi do sự khó khăn trong giao thông, vận chuyển. Chính vì vậy, nếu không có các khoản tài trợ hoàn toàn về chi phí học tập, việc mong muốn tham gia PTNN của giáo viên sẽ không cao như kỳ vọng.

CB5 đề cập tới vấn đề kinh phí học tập, đi lại, ăn ở của giáo viên khi tham gia các hoạt động PTNN, đặc biệt là các giáo viên ở vùng sâu, vùng xa, vùng có hoàn cảnh khó khăn. CB5 cho biết, *“bản thân các giáo viên ở thành phố với điều kiện đầy đủ, tốt hơn về mọi mặt so với đồng nghiệp ở các vùng khác, cũng cảm thấy khó khăn đối với các khoản học phí, các chi phí phát sinh trong quá trình di chuyển, học tập”*. Bên cạnh đó, GV3 cho biết *“thời gian cũng là một yếu tố ảnh hưởng rất lớn”* tới việc tham gia hoạt động PTNN của giáo viên. Trên thực tế, giáo viên luôn đảm nhận một khối lượng công việc tương đối lớn liên quan tới hoạt động dạy học, giáo dục ở trong và ngoài lớp học. Các hoạt động PTNN vì thế sẽ chiếm một khoảng thời gian không nhỏ đối với họ. Cuối tuần là khoảng thời gian để giáo viên dành thời gian cho gia đình, nghỉ ngơi và tái tạo sức lao động, tuy nhiên một số chương trình bồi dưỡng, tập huấn được sắp xếp vào thời điểm này, khiến giáo viên đôi lúc cảm thấy mệt mỏi, áp lực hơn. GV1 đề xuất rằng *“nên tổ chức hoạt động PTNN vào dịp hè, sau khi năm học kết thúc”*, *“thời lượng PTNN cần được tính toán đủ để có tác động tới kiến thức, kỹ năng của giáo viên”* đồng thời các chương trình, hoạt động PTNN cần có *“tính chất nối tiếp nhau, thường xuyên và liên tục”*.

(8) Thời gian

Hoạt động PTNN dù ở hình thức nào đều mang lại lợi ích nhất định cho giáo viên tham gia. Tuy nhiên, với khối lượng công việc cũng như các vấn đề liên quan tới hồ sơ, sổ sách, giáo viên THPT đang cảm thấy áp lực và mất dần đi động lực tham gia các hoạt động khác bên ngoài lớp học. Trong học thuật, có một thuật ngữ được gọi là “burnout”-tình trạng kiệt sức, lần đầu được sử dụng bởi Freudenberger năm

1974^[68] nhằm giải thích cho hiện tượng quan sát được liên quan tới sức khỏe của nhân viên trong tổ chức. Trong khuôn khổ luận án, liên quan tới những áp lực có thể tác động tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN, tác giả sử dụng định nghĩa về “burnout” của Maslach và Jackson, cụ thể là trạng thái “Kiệt sức về tinh thần, cảm xúc bị quá tải và mệt mỏi bởi công việc, phản hồi một cách thiếu tình cảm với học sinh, giảm sút về năng suất công việc và thiếu đi động lực cá nhân”^[179]. Căn cứ trên thực tiễn công việc của giáo viên, các nhà quản lý, lãnh đạo cũng như những người làm chính sách giáo dục cần có lộ trình cụ thể và dài hơi hơn cho các hoạt động PTNN. Nhiều giáo viên không thể bố trí nhiều thời gian cho việc tham gia các hoạt động PTNN có tính chất tập trung dài hạn và liên tục do khối lượng công việc nặng nề mà họ đang đảm nhận^[169]. Việc bố trí các hoạt động PTNN bên ngoài lớp học cần được tập trung vào một khoảng thời gian nhất định, có dung lượng kéo dài đủ để tác động tới hành vi, chuyên môn của giáo viên, và nên được tách biệt khỏi thời gian tổ chức dạy học trong kỳ càng nhiều càng tốt. Thời gian tổ chức các hoạt động PTNN bên ngoài nhà trường thường được bố trí trải đều trong năm học, bao gồm cả các ngày cuối tuần vốn là ngày nghỉ của các giáo viên, điều này phần nào làm giảm động lực tham gia của họ. Ngoài ra, trong đợt cao điểm dịch Covid, các trường chuyển sang hình thức học tập trực tuyến, có những thời điểm giáo viên phải tham gia họp buổi tối muộn, thậm chí là sau những buổi dạy ban đêm. Những yếu tố này lâu dần tạo nên sự mất hứng thú, quá tải về mặt cảm xúc ở giáo viên, dẫn tới việc họ cần thời gian để nghỉ ngơi và chăm sóc gia đình hơn là tập trung vào việc phát triển chuyên môn nghề nghiệp của bản thân. Do vậy, có thể thấy rằng có mối liên hệ rõ ràng, có ý nghĩa thống kê giữa thời gian và sự tham gia của giáo viên trong hoạt động PTNN. Kết quả này cũng nhất quán với các nghiên cứu trước đó của tác giả Demirtas, Visser, Postholm^[82, 215, 264]. Vì vậy, trong quá trình thiết kế các chính sách liên quan tới giáo dục, các chuyên gia, nhà giáo dục, các cơ quan quản lý Nhà nước cần lưu tâm tới việc phân bổ thời gian một cách hợp lý nhằm thu hút nhiều hơn sự tham gia của giáo viên trong các hoạt động PTNN.

Đối với yếu tố “Thời gian”, dữ liệu từ nội dung phỏng vấn cho thấy bên cạnh các hoạt động PTNN trong nhà trường, việc tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên ở bên ngoài nhà trường được “*tiến hành tương đối gấp rút*”, kế hoạch được đưa

ra tương đối “*gần với ngày thực hiện*” (CB2, CB3, GV1, GV4, GV5). CB2 cho biết thông thường một số hoạt động PTNN mà giáo viên tham gia ở ngoài nhà trường được trực tiếp triển khai bởi các giảng viên từ các cơ sở giáo dục đại học (hội thảo, hội nghị tập huấn, bồi dưỡng...), “*nhà trường cũng như giáo viên nhận được thông báo kế hoạch triển khai tương đối gấp*”, dẫn tới sự khó khăn trong việc sắp xếp công việc tại trường phổ thông. Bản thân giáo viên cảm thấy áp lực khi sắp xếp thời gian tham gia các chương trình đào tạo, bồi dưỡng này.

Tiểu kết Chương 3

Chương 3 đã trình bày được bức tranh tổng quát về các yếu tố tác động tới sự tham gia của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An vào hoạt động PTNN. Những câu hỏi nghiên cứu của luận án đã được làm rõ thông qua các kỹ thuật phân tích, xử lý dữ liệu định tính và định lượng.

Các hoạt động PTNN mà giáo viên tham dự tương đối đa dạng, bao phủ gần như những hoạt động PTNN cần thiết, nổi bật mà bất kỳ giáo viên nào cũng biết và đã từng hoặc đang tham gia. Về mức độ tham gia các hoạt động, giá trị trung bình của các hoạt động trong bảng cho thấy hoạt động dự giờ được cho là có sự tham gia cao nhất của các giáo viên, tiếp theo đó là các hoạt động thiết kế bài giảng; biên soạn tài liệu; dự hội thảo, tập huấn, seminar; thử nghiệm PPDH mới; phản hồi và hỗ trợ cho người học. Nhóm hoạt động mà các giáo viên ít tham gia nhất bao gồm các hoạt động nghiên cứu tài liệu chuyên môn, đề xuất các ý tưởng mới và chia sẻ kinh nghiệm dạy học, giáo dục. Tuy nhiên, các giá trị trung bình trong 3 nhóm hoạt động này gần như không có quá nhiều sự khác biệt.

Kết quả phân tích và kiểm định các giả thuyết thống kê cho thấy các yếu tố tác động đã được gọi tên cụ thể, bao gồm yếu tố nội dung, cộng đồng học tập, nhận thức, thời gian, chi phí, hiệu quả của hoạt động PTNN và hoạt động quản lý, lãnh đạo. Trong đó, yếu tố nội dung có ảnh hưởng lớn nhất tới sự tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên THPT tại địa bàn tỉnh Nghệ An. Hai yếu tố “thời gian” và “chi phí” có tương quan âm với sự tham gia của giáo viên trong khi những yếu tố khác có tương quan dương. Cụ thể, khi thời gian và chi phí tăng lên, sự tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên càng giảm xuống. Trong số các biến kiểm soát, tác giả nhận thấy chỉ có biến “thâm niên công tác” có ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên THPT vào các hoạt động PTNN.

Kết quả nghiên cứu này là nền tảng cơ sở để đề xuất các giải pháp chính sách nhằm khích lệ sự tham gia của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An nói riêng, giáo viên THPT cả nước nói chung đối với hoạt động phát triển chuyên môn, nghiệp vụ, góp phần nâng cao chất lượng giáo viên.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Kết luận

Mặc dù trên thế giới đã có rất nhiều đề tài nghiên cứu nhằm tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN, có rất ít nghiên cứu tương tự được tiến hành ở Việt Nam, đặc biệt là đối với giáo viên THPT. Tác giả đã nghiên cứu tổng quan, xây dựng được khung lý thuyết nghiên cứu; trình bày được cách thức thiết kế và tổ chức triển khai thực hiện nghiên cứu; phân tích, xử lý và trình bày dữ liệu để trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu.

Căn cứ trên kết quả nghiên cứu lý luận về hoạt động PTNN, các yếu tố tác động tới hoạt động PTNN cũng như sự tham gia của giáo viên vào hoạt động này, luận án đã xác định được các yếu tố cụ thể có ảnh hưởng tới việc tham gia PTNN của giáo viên bậc THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Bên cạnh việc chỉ ra được các nhân tố ảnh hưởng, luận án đã phân tích mức độ ảnh hưởng của các nhân tố cũng như sự tác động của các biến kiểm soát, từ đó hình thành nền tảng để xây dựng các cơ chế, chính sách phù hợp, kích lệ sự tham gia PTNN của giáo viên THPT tại Nghệ An nói riêng cũng như giáo viên cả nước nói chung.

Phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng đã được tích hợp trong luận án nhằm phân tích kết quả khảo sát, kết quả phỏng vấn về các nhân tố ảnh hưởng tới sự tham gia hoạt động PTNN của giáo viên THPT tại Nghệ An. Dữ liệu định lượng được thu thập từ kết quả điều tra 966 giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Các thống kê mô tả, tương quan Pearson, kiểm định t-test, kiểm định ANOVA và phân tích nhân tố khám phá đã được tác giả sử dụng để phân tích dữ liệu thu được. Kết quả khảo sát, khảo cứu đã trả lời được 3 câu hỏi nghiên cứu của đề tài, bao gồm: (1) Mức độ tham gia các hoạt động PTNN của giáo viên hiện nay như thế nào? (2) Các yếu tố nào ảnh hưởng đến sự tham gia PTNN của giáo viên? (3) Các yếu tố trên ảnh hưởng như thế nào đến sự tham gia PTNN của giáo viên? Kết quả nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới sự tham gia PTNN của giáo viên THPT được trình bày trong bảng sau:

Bảng 3. 27. Tổng hợp các yếu tố tác động theo trọng số

TT	Các yếu tố tác động	Ký hiệu	Hệ số hồi quy
1	Các nhân tố liên quan đến nội dung (5 biến)	ND	0,237
2	Các nhân tố liên quan đến cộng đồng học tập (9 biến)	CD	0,222

TT	Các yếu tố tác động	Ký hiệu	Hệ số hồi quy
3	Thâm niên công tác	TN	0,184
4	Các nhân tố liên quan đến quản lý, lãnh đạo (9 biến)	QL	0,161
5	Các nhân tố liên quan đến hiệu quả của hoạt động PTNN (9 biến)	PTNN	0,132
6	Các nhân tố liên quan đến nhận thức (7 biến)	NT	0,100
7	Các nhân tố liên quan đến chi phí (2 biến)	CP	-0,027
8	Các nhân tố liên quan đến thời gian (6 biến)	TG	-0,031

Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, yếu tố nội dung của hoạt động PTNN đóng vai trò quan trọng nhất trong quyết định tham gia hoạt động PTNN của giáo viên. Bên cạnh đó, cộng đồng học tập đang ngày càng trở thành một kênh quan trọng đối với giáo viên trong việc chia sẻ, giao lưu, học hỏi kiến thức, kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ. Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và truyền thông đã góp phần không nhỏ trong việc hình thành các nhóm cộng đồng học tập của giáo viên, làm xóa nhòa khoảng cách về địa lý, khoảng cách về chuyên môn, khiến giáo viên yên tâm hơn khi luôn có rất nhiều đồng nghiệp cùng đồng hành với mình trên con đường nâng cao chất lượng giáo dục. Yếu tố then chốt tiếp theo chính là hoạt động quản lý, lãnh đạo tại các cơ sở giáo dục mà giáo viên công tác cũng như vai trò của công tác quản lý trong ngành giáo dục nói chung. Giáo viên sẽ cảm thấy yên tâm hơn trong công tác, đam mê và nhiệt huyết hơn với hoạt động PTNN của bản thân khi họ thấy được sự chia sẻ, đồng viên kịp thời từ các cấp lãnh đạo, cũng như các cơ chế chính sách thông thoáng, cởi mở, mang tính khích lệ cao của ngành. Bên cạnh đó, các yếu tố về thâm niên công tác, nhận thức, thời gian, chi phí, tính hiệu quả của hoạt động PTNN cũng tác động không nhỏ tới hành vi tham gia PTNN của giáo viên THPT trên địa bàn Nghệ An. Tuy nhiên, tác giả nhận thấy các yếu tố về giới tính, độ tuổi, bằng cấp đào tạo, khối lớp giảng dạy không ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên vào các hoạt động này.

Như vậy, trong khuôn khổ luận án, tác giả đã trình bày được mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu, đồng thời có những đóng góp có giá trị về mặt học thuật trong lĩnh vực đo lường đánh giá. Nghiên cứu này được tiến hành với mong muốn các nhà làm chính sách giáo dục của Việt Nam có thể cân nhắc, xem xét nhằm đưa ra những chính

sách, kế hoạch chiến lược mới hơn, tốt hơn nhằm thu hút đông đảo sự tham gia PTNN của giáo viên THPT nói riêng, giáo viên cả nước nói chung, góp phần mang lại những kết quả tích cực đối với chất lượng dạy và học trong nhà trường.

Khuyến nghị

Đối với giáo viên trung học phổ thông

Bản thân các giáo viên cần nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động PTNN nhằm nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ. Thông qua các hoạt động PTNN, giáo viên biết được các ưu điểm của mình cũng như bản thân đang thiếu và yếu ở điểm gì căn cứ trên các tiêu chuẩn được quy định tại Chuẩn nghề nghiệp của giáo viên phổ thông, bao gồm: phẩm chất nhà giáo; năng lực chuyên môn, ngoại ngữ và ứng dụng công nghệ thông tin; năng lực nghiệp vụ sư phạm; năng lực xây dựng, thực hiện môi trường giáo dục dân chủ; năng lực xây dựng các quan hệ xã hội.

Theo kết quả nghiên cứu của luận án, cộng đồng học tập đã cho thấy được vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ giáo viên tiếp nhận kiến thức, phương pháp dạy học mới, đồng thời hỗ trợ giải quyết các vấn đề tồn tại trong quá trình dạy và học, do đó các giáo viên cần có thái độ tích cực, văn minh trong quá trình tương tác trong các cộng đồng học tập, đặc biệt là những cộng đồng dựa trên nền tảng Internet, mạng xã hội, nhằm góp phần nâng cao chất lượng của các cộng đồng, đồng thời không vi phạm các quy định của Nhà nước.

Những giáo viên có thâm niên công tác lâu năm và những giáo viên là chuyên gia trong lĩnh vực mà mình đảm nhiệm cần có sự quan tâm sâu sát hơn đối với giáo viên mới, giáo viên tập sự. Việc hỗ trợ, bồi dưỡng nâng cao chất lượng chuyên môn của giáo viên trẻ cần trở thành nhiệm vụ bắt buộc đối với những giáo viên lâu năm, thể hiện tinh thần trách nhiệm với chất lượng dạy học của nhà trường cũng như đối với hệ thống giáo dục quốc dân.

Đối với góc nhìn về chi phí, bên cạnh những giải pháp từ phía các nhà quản lý, bản thân mỗi giáo viên cũng cần thay đổi tư duy khi yêu cầu những hoạt động PTNN miễn phí, hoặc có sự hỗ trợ chi phí từ nhà trường cũng như các cấp quản lý. Mỗi giáo viên khi ý thức được sự cấp thiết của việc tự trau dồi chuyên môn và cập nhật kiến thức thì có thể sẵn sàng tự bỏ kinh phí đào tạo cho những khóa học nhằm

nâng cao chất lượng bản thân. Ưu điểm của việc này chính là giáo viên hoàn toàn tự do lựa chọn những hoạt động theo nhu cầu, sở thích của bản thân, hướng tới mục tiêu chung là nâng cao chất lượng dạy và học.

Đối với cán bộ quản lý, lãnh đạo các cấp

Hoạt động PTNN cho giáo viên cần xuất phát từ nhu cầu thực tiễn của họ, và việc có một cuộc khảo sát diện rộng dưới sự chủ trì của Bộ GDĐT và các Sở GDĐT về nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chuyên môn nghiệp vụ là điều rất cần thiết hiện nay. Như vậy thì mới thu hút được sự tham gia đông đảo của đội ngũ giáo viên THPT nói riêng, giáo viên trong hệ thống giáo dục quốc dân nói chung. Bên cạnh đó, thời gian dành cho các hoạt động PTNN cần được cân đối, bố trí một cách hợp lý nhằm tạo điều kiện, thu hút sự tham gia của các giáo viên. Việc phân bổ ngân sách tài chính hỗ trợ cho giáo viên khi tham gia các hoạt động PTNN là thực sự cần thiết, và sự hỗ trợ cần đảm bảo rằng họ có thể chi trả được phần lớn các kinh phí liên quan đến hoạt động, khóa học. Nội dung PTNN cần bao gồm các kỹ thuật, kỹ năng xây dựng và làm việc nhóm hiệu quả nhằm cải thiện các mối quan hệ chuyên môn giữa các giáo viên.

Hiệu trưởng nhà trường cần ý thức tạo dựng môi trường làm việc tích cực, hỗ trợ nhiều hơn đối với giáo viên đặc biệt là trong thời gian giáo viên tham gia các hoạt động bồi dưỡng, nâng cao chuyên môn nghiệp vụ bên ngoài nhà trường. BGH nhà trường cần làm tốt công tác truyền thông liên quan tới các hoạt động PTNN của giáo viên, tạo cơ hội tối đa cho việc tập huấn, bồi dưỡng cán bộ trẻ. Thời khóa biểu cũng như việc bố trí cán bộ dạy thay cần linh hoạt và ưu tiên tối đa để giáo viên yên tâm tham gia PTNN, vì sự tiến bộ của giáo viên, và vì chất lượng dạy và học của nhà trường.

Hiện nay, việc ban hành các Thông tư 01/2021/TT-BGDĐT, 02/2021/TT-BGDĐT, 03/2021/TT-BGDĐT, 04/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và đào tạo đã chính thức bỏ yêu cầu về chứng chỉ tin học, ngoại ngữ cho giáo viên trong tiêu chuẩn về trình độ đào tạo, thay vào đó là việc đề cập tới khả năng ngoại ngữ, tin học trong tiêu chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ. Trong bối cảnh dịch bệnh Covid đã kéo dài sang năm thứ 3, và trong tương lai gần vẫn chưa dự đoán được sự kết thúc của đại dịch, giáo viên THPT nói riêng và giáo viên cả nước nói chung đã phải đổi mới rõ rệt

trong việc chấp nhận các nền tảng dạy học ứng dụng CNTT. Do đó, Hiệu trưởng nhà trường cũng như các cấp quản lý cần liên tục bồi dưỡng, cũng như yêu cầu giáo viên nâng cao tinh thần tự học, tự bồi dưỡng năng lực CNTT, sử dụng thành thạo các công cụ dạy học trực tuyến cơ bản và phổ biến như Zoom, Microsoft Teams, Google Meets. Các nhà quản lý cũng cần lưu ý rằng sự thay đổi căn bản về nền tảng dạy học cũng đã tạo áp lực không nhỏ lên hệ thống giáo viên, áp lực soạn bài giảng điện tử tăng cao, đồng thời giáo viên phải luôn tham gia các cộng đồng để nâng cao năng lực làm chủ các công cụ, phương tiện dạy học, điều này có thể dẫn tới sự sụt giảm động lực tham gia PTNN của giáo viên. Do đó, bên cạnh việc kiểm tra, giám sát hoạt động chuyên môn của giáo viên, các nhà quản lý cần quan tâm, động viên cũng như tìm các cách thức phù hợp để bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên nhà trường.

Nhà trường cần sớm ban hành kế hoạch PTNN đối với giáo viên từ đầu mỗi năm học để giáo viên nhận thức được về tầm quan trọng, về định hướng nội dung hoạt động cũng như chủ động hơn về mặt thời gian. Đối với các giáo viên tự bỏ kinh phí đào tạo đối với các hoạt động PTNN bên ngoài nhà trường, đặc biệt là những hoạt động cấp chứng chỉ uy tín, hoặc các cuộc thi nổi bật liên quan tới hoạt động chuyên môn, góp phần nâng cao năng lực của giáo viên thì nhà trường cần có những chính sách, cơ chế khen thưởng phù hợp, kịp thời nhằm khuyến khích, động viên tập thể sư phạm nhà trường.

Hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này tập trung vào giáo viên THPT với số lượng tương đối đồng. Tuy nhiên, các kết quả nghiên cứu mang tính khả quan và tích cực của luận án có thể được cải thiện hơn nữa thông qua việc gia tăng hơn nữa số lượng mẫu. Bên cạnh đó, việc đa dạng hóa mẫu thử nghiệm không chỉ ở bậc học THPT, mà còn ở các bậc học khác sẽ giúp tác giả hiểu sâu hơn, rộng hơn về những vấn đề mà các giáo viên đang thực sự gặp phải khi tham gia các hoạt động PTNN. Những nghiên cứu trong tương lai nhằm trả lời các câu hỏi khác liên quan tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN có thể sẽ làm sáng tỏ hơn vai trò, tác động của các yếu tố không chỉ với giáo viên THPT, mà còn với giáo viên ở các bậc học khác trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Trong khuôn khổ nghiên cứu của luận án, tác giả chưa đánh giá liệu văn hóa nhà trường, đồng nghiệp trong trường có ảnh hưởng tới sự tham gia của giáo viên vào hoạt động PTNN hay không, và mức độ ảnh hưởng như thế nào. Do đó, trong nghiên cứu tiếp theo, tác giả sẽ có điều kiện để tiến hành khai thác hai yếu tố này.

Liên quan tới các hình thức hoạt động PTNN, tác giả dự định nghiên cứu (định tính) về nhu cầu bồi dưỡng, chuyên môn của giáo viên hiện nay. Việc định hình lại danh mục các lĩnh vực, vấn đề chuyên môn mà giáo viên quan tâm, có nhu cầu nhằm đáp ứng thực tiễn dạy học của họ hiện nay là điều rất quan trọng đối với các cấp quản lý giáo dục. Điều này cũng góp phần thúc đẩy sự đổi mới liên tục từ các nhà quản lý, sự cập nhật các xu hướng giáo dục mới của các chuyên gia giáo dục.

Bên cạnh những hạn chế và thiếu sót, luận án đã góp phần tìm hiểu rõ hơn sự tham gia của giáo viên THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An vào các hoạt động PTNN thông qua việc tìm hiểu về sự tác động của các yếu tố mang tính chất cá nhân cũng như bối cảnh. Với mong muốn góp phần vào nâng cao chất lượng dạy và học trong các nhà trường phổ thông, tác giả hy vọng kết quả nghiên cứu của luận án đã góp phần một phần nhỏ trong hành trình cải tiến liên tục của nền giáo dục nước nhà.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN ĐÃ ĐƯỢC CÔNG BỐ

1. Nguyễn Việt Phương (2019), Hoạt động phát triển nghề nghiệp liên tục (CPD) trong nhà trường, Hội thảo khoa học quốc tế “*Phát triển chương trình, tổ chức đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực*”, Trường Đại học Vinh.
2. Viet-Phuong Nguyen (2020), Factors Affecting Teachers’ Professional Development: Literature Review, *The 1st International Conference on Assessment and Measurement in Education (VietAME)*, VNU-University of Education.
3. Nguyễn Việt Phương, Tăng Thị Thùy (2021), Một số cách tiếp cận phát triển nghề nghiệp cho giáo viên, *Tạp chí Giáo dục*, 502 (2), tr.41-45.
4. Viet-Phuong N. và Thuy T. T. (2022), "Correlation between internal factors and high school teachers' engagement in professional development", *International Journal of Science and Research*. 11(4).
5. Nguyễn Việt Phương (2022), "Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới việc tham gia hoạt động phát triển nghề nghiệp của giáo viên", *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*. 18(8), tr. 8-14.
6. Viet-Phuong N., Thuy T. T., Thanh T. V. (2022), “Exploring Factors Affecting High School Teachers’ Participation in Professional Development”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 13(4).
7. Thái Văn Thành, Nguyễn Việt Phương (2022), Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông từ góc nhìn của nhà tuyển dụng, Hội thảo quốc gia “*Đội ngũ CBQL và giáo viên CSGD phổ thông đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình GDPT 2018: Thực trạng và giải pháp*”, Học viện Quản lý giáo dục

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

1. Đinh Quang Báo, Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Hương, và Vũ Thị Sơn (2017), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, Hà Nội, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
2. Hội nghị TW 8 khóa XI (2013), *Nghị quyết 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. Nguyễn Hữu Độ (2011), *Kinh nghiệm của một số quốc gia trong lĩnh vực phát triển nghề nghiệp giáo viên*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 74, tr. 63-64.
4. Bộ GDĐT (2021), *Thông tư 04 quy định về mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong các trường THPT công lập*.
5. Phạm Minh Giản và Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (2016), *Lựa chọn mô hình phù hợp trong phát triển chuyên môn cho giáo viên phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, số Đặc biệt.
6. Quốc Hội (2019), *Luật Giáo dục*.
7. Vũ Lan Hương (2016), *Đào tạo, phát triển chuyên môn cho đội ngũ giáo viên- Bài học kinh nghiệm của Singapore*, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt.
8. Đỗ Thị Bích Loan (2011), *Chính sách phát triển giáo viên phổ thông của Việt Nam và một số nước-Những bài học kinh nghiệm*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 75, tr. 14-17.
9. Phạm Thị Tố Loan và 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).
10. Đậu Thị Mỹ Long và 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, tr. 43-48.
11. Lê Bạt Sơn và Phan Thị Ánh Tuyết (2020), *Phát triển nghề nghiệp giáo viên- Quan niệm của thế giới và khuyến nghị đối với Việt Nam*, Tạp chí Khoa học-Trường Đại học Phú Yên, số 24, tr. 29-38.

12. Trương Đình Thắng, Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Quỳnh Anh, và Trần Ngọc Hải (2021), *Thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam*, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, số 27, tr. 48-57.
13. Trương Đình Thắng, Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Quỳnh Anh, và Trần Hải Ngọc (2021), *Thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam*, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam.
14. Trương Đình Thắng, Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Thị Quỳnh Anh, và Trần Hải Ngọc (2021), *Thực trạng học tập phát triển nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam*, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, tr. 48-53.
15. Nguyễn Hữu Thành (2015), *Giám sát phát triển và sự phát triển chuyên môn phối hợp trong hoạt động dự giờ ở trường Cao đẳng Công nghệ-Đại học Đà Nẵng*, Tạp chí Giáo dục, số 355(1).
16. Phạm Văn Thuận (2016), *Phát triển nghề nghiệp-Thẩm quyền của người giảng viên đại học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 126, tr. 30-32.
17. Hồ Trúc Vi và Phan Trọng Nhân (2018), *Các nhân tố tác động đến ý định thực hiện hành vi theo học cao học của sinh viên trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh*, Tạp chí khoa học Đại học Đà Lạt, số 8(1S), tr. 20-33.
18. Abadino H. L. và Turner J. (2004), *Professional staff development: What works?*, The NERA Journal, số 40(2), tr. 87-91.
19. Abate-Vaughn J. và Paugh P. (2009), *The paraprofessional to teacher pipeline: Supports throughout graduation*, Journal of Developmental Education, số 33(1), tr. 14-27.
20. Ajzen I. và Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
21. Akiba M. (2012), *Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers*, Education Policy Analysis Archives, số 20(14).

22. Aldahmash A. H., Alshamrani S. M., Alshaya F. S., và Alsarrani N. A. (2019), *Research trends in in-service science teacher professional development from 2012 to 2016*, International Journal of Instruction, số 12(2).
23. Almacik U., Almacik E., Akcin K., và Erat S. (2012), *Relationship between career motivation, affective commitment and job satisfaction*, 8th International strategic management conference, Elsevier Ltd., tr. 355-362.
24. Alneyadi S. S. (2021), *High school science teachers' professional development experiences in the United Arab Emirates*, Journal of Science Teacher Education.
25. Avalos B. (2011), *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*, Teaching and Teacher Education, số 27(1), tr. 10-20.
26. Avidav A. (2000), *Professional career empowerment amongst teachers in primary school: The concept and its components*, PhD, Hebrew University.
27. Barab S. A., MaKinster J. G., Moore J. A., và Cunningham D. J. (2001), *Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the Inquiry learning forum*, ETR&D, số 49(4), tr. 71-96.
28. Barab S. A., MaKinster J. G., và Scheckler R. (2003), *Designing system dualities: Characterizing a Web-supported professional development community*, The Information Society, số 19, tr. 237-256.
29. Basari G., Aktepebasi A., Yagci E., và Akdag S. (2017), *Postgraduate thesis assessment in educational management supervision and planning*, Procedia Computer Science, số 120, tr. 887-892.
30. Bayar A. (2013), *Factors affecting teachers' participation in professional development activities in Turkey*, Doctor of Philosophy, Faculty of the Graduate School, University of Missouri.
31. Bayar A. (2014), *The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective*, International Journal of Educational Sciences, số 6(2), tr. 319-327.
32. Bayindir N. (2009), *Teachers' perception levels of activities directed towards professional progress*.

33. Becker E. A. và Gibson C. C. (1998), *Fishbein and Ajzen's theory of reasoned action: Accurate prediction of behavioral intentions for enrolling in distance education courses*, *Adult Education Quarterly*, số 49(1), tr. 43-55.
34. Bell J. và Waters S. (2014), *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*, UK, McGraw-Hill Education.
35. Bell L. (1991), *Approaches to the professional development of teachers in Managing the professional development of teachers*, Bell L. & Day C., Editors. Open University Press Philadelphia, PA tr. 3-22.
36. Bell M., Cordingley P., và Hawkins M. (2012), *Understanding What Enables High Quality Professional Learning: A report on the research evidence*, London, Pearson Education.
37. Bigsby J. B. và Firestone W. A. (2017), *Why teachers participate in professional development: lessons from a schoolwide teacher study group*, *New Education*, số 13, tr. 72-93.
38. Bilbokaite R., Tmlovskaja J., Šedeckytė-Lagunavičienė I., và Bilbokaitė-Skiauterienė I. (2020), *Teachers' professional development: main factors fostering progress of education*, EDULEARN20 Conference, Spain.
39. Birman B. F., Desimone L., Porter A. C., và Garet M. S. (2000), *Designing professional development that works*, *Educational Leadership*, số 57(8), tr. 28-33.
40. Blank R. K., de las Alas N., và Smith C. (2007), *Analysis of the quality of professional development for mathematics and science teachers*, Washington, DC, Council of Chief State School Officers.
41. Blaxter L., Hughes C., và Tight M. (2001), *How to research*, Buckingham, Open University Press.
42. Boix Mansilla V. và Jackson A. (2013), *Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world*, in *Mastering global literacy, contemporary perspectives* Solution Tree: New York.
43. Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., và Wallace M. (2005), *Creating and sustaining effective professional learning communities*, Department for Education and Skills: UK.

44. Bonett D. G. và Wright T. A. (2014), *Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning*, Journal of Organizational Behavior, số 36.
45. Borko H. (2004), *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*, Educational Researcher, số 33(3), tr. 3-15.
46. Borko H., Jacobs J., và Koellner K. (2010), *Contemporary Approaches to Teacher Professional Development*, International Encyclopedia of Education.
47. Boylan M., Coldwell M., Maxwell B., và Jordan J. (2018), *Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice*, Professional Development in Education, số 44(1).
48. Boyle B., While D., và Boyle T. (2004), *A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective?*, The Curriculum Journal, số 15(1), tr. 45-68.
49. Brown T. A. (2015), *Confirmatory factor analysis for applied research*, 2nd edNew York, NY, Guilford Press.
50. Brunett G. (2012), *Research paradigm choices made by postgraduate students with Pacific education research interests in New Zealand*, Higher Education Research & Development, số 31(4), tr. 479-492.
51. Bryman A. (2008), *Social Resarch Methods*, 3rd edNew York, US, Oxford University Press.
52. Burke K. (2000), *Results-based professional development*, NASSP Bulletin, số 84(618), tr. 29-37.
53. Buxton C. A., Alleksaht-Snider M., Kayumova S., Aghasaleh R., Choi Y. J., và Cohen A. (2015), *Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment*, Journal of Research in Science Teaching, số 4.
54. Carpendale J., Berry A., Cooper R., và Mitchell I. (2021), *Balancing fidelity with agency: understanding the professional development of highly accomplished teachers*, Professional Development in Education, tr. 1-19.
55. Carrington S. B. và MacArthur J. (2012), *Teaching in inclusive school communities*, John Wiley & Sons Inc, Milton, Qld.

56. Chou C. H. (2011), *Teachers' professional development: investigating teachers' learning to do actions research in a professional learning community*, Asia Pacific Education Review, số 20, tr. 421-437.
57. Choy S. P., Chen X., và Burgarin R. (2006), *Teacher professional development in 1999-2000: What teachers, principals and district staff report (NCES 2006-305)*, National Center for Education and Statistics: U.S Department of Education. Washington, DC.
58. Cirocki A. và Farrell T. S. C. (2019), *Professional development of secondary school EFL teachers: voices from Indonesia*, Elsevier, số 85.
59. Clark J. C. và Walsh J. (2007), *Elements of a Model Effective Teacher*, Faculty of Education, Deakin University.
60. Clarke D. và Hollingsworth H. (2002), *Elaborating a model of teacher professional growth*, Teaching and Teacher Education, số 18.
61. Clarke D. và Hollingsworth H. (2002), *Elaborating a model of teacher professional growth*, Teaching and Teacher Education, số 18(8), tr. 947-967.
62. Cochran-Smith M. và Lytle S. L. (2001), *Beyond certainty: Taking an enquiry stance on practice.* , in *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, Lieberman A. & Miller L., Editors. Teachers College Press New York, NY.
63. Cochran-Smith M. và Lytle S. L. (2002), *Teacher Learning Communities*, in *Encyclopedia of Education* Guthrie J., Editor Macmillan: New York.
64. Cohen D. K. và Ball D. L. (1999), *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education*, in *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* Jossey-Bass: San Francisco, CA.
65. Cohen L., Manion L., và Keith M. (2003), *Research Methods in Education*, London, Routledge.
66. Collins P. M. (2011), *Motives for and barriers to participation in post secondary educational attainment in Northern Wisconsin*, Master University of Wisconsin-Stout.

67. Cooper D. R. và Schindler P. S. (2006), *Business Research Methods*, McGraw-Hill Irwin.
68. Coyle T., Miller E. V., và Cotto C. R. (2020), *Burnout: Why are teacher educators reaching their limits?*, *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, số 13(1), tr. 63-79.
69. Crecci V. M. và Dario F. (2018), *Professional development within teacher learning communities*, *Education Revolution*, số 34.
70. Creswell J. W. (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 4th ed Boston, Pearson.
71. Creswell J. W. và Clark Plano V. L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, 2nd ed Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
72. Cristobal E., Flavian C., và Guinaliu M. (2007), *Perceived e-service quality (PeSQ): measurement validation and effects on consumer satisfaction and website loyalty*, *Managing Service Quality*, số 17(3), tr. 317-340.
73. Dall'Alba G. và Sandberg J. (2006), *Unveiling professional development: A critical review of stage models*, *Review of Educational Research*, số 76(3), tr. 383-412.
74. Darkenwald G. G. và Merriam S. B. (1982), *Adult education: Foundations of practice*, New York, NY, Harper and Row.
75. Darling-Hammond L. (2015), *The flat world and education*, New York, Teachers College Press.
76. Darling-Hammond L. và McLaughlin M. W. (1995), *Policies that support professional development in an era of reform*, *Phi Delta Kappan*, số 76(8), tr. 597-604.
77. David M. và Sutton C. D. (2004), *Social Research. The basics*, London, SAGE.
78. Day C. (1999), *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*, London, Falmer.
79. Dayoub R. và Bashirudin A. (2012), *Exploring English-language teachers' professional development in developing countries: cases from Syria and Pakistan*, *Professional Development in Education*, tr. 1-23.

80. De Naeghel J., Van Keer H., Vansteenkiste M., Haerens L., và Aelterman N. (2016), *Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop*, The Journal of Educational Research.
81. De Vries S., Jansen E., và van de Grift W. (2013), *Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching*, Teaching and Teacher Education, số 33, tr. 78-89.
82. Demirtas Z. (2010), *As a tool for training teacher in-service, supervision*, Electronic Journal of Social Sciences, số 9(31), tr. 41-52.
83. Denscombe M. (2010), *The good research guide: for small-scale social research projects*, Maidenhead, Open University Press.
84. Desimone L. (2009), *Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures*, Educational Researcher, số 38(3), tr. 181-199.
85. Desimone L. M. (2011), *A Primer on Effective Professional Development*, Phi Delta Kappa, số 92(6), tr. 68-71.
86. Diaz-Maggioli G. (2004), *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA, ASCD. 192 trang.
87. Drago-Severson E. (2009), *Leading adult learning: Supporting adult development in our schools*, Teller Oak, CA, Corwin Press.
88. Drossel K. và Eickelmann B. (2017), *Teachers' participation in professional development concerning the implementation of new technologies in class: a latent class analysis of teachers and the relationship with the use of computers, ICT self-efficacy and emphasis on teaching ICT skills*, Large-scale Assessments in Education.
89. Easton L. B. (2008), *From professional development to professional learning*, Phi Delta Kappa, số 89(10), tr. 755-761.
90. Eraut M. (2004), *Informal learning in the workplace*, Studies in continuing education, số 26(2), tr. 247-273.

91. Etelapelto A., Vahasantanen K., và Hokka P. (2015), *How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, số 21(6), tr. 660-680.
92. Eurydice (2006), *Quality assurance in teacher education in Europe*.
93. Eurydice (2008), *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Brussels: European Commission.
94. Evans L. (2002), *What is teacher development?*, *Oxford Review of Education*, số 28(1), tr. 123-137.
95. Farrell T. S. C. (2019), *Reflection as action in ELT*, Alexandria, VA, TESOL International Publications.
96. Feiman-Nemser S. (2001), *From preparation to practice: Designing a support professional development in an era of reform*, *Phi Delta Kappan*, số 76(8), tr. 597-604.
97. Fishbein M. và Ajzen I. (1975), *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*, Reading, MA, Addison-Wesley.
98. Flannery K. B., Lombardi A., và McGrath Kato M. (2015), *The impact of professional development on the quality of the transition components of IEPs*, *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, số 38(1), tr. 14-24.
99. Fowler F. J. (2002), *Survey research methods*, 3rd ed Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc.
100. Fowler F. J. (2009), *Survey research methods*, 4th ed Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc.
101. Fraenkel J. R. và Wallen N. E. (2003), *How to design and evaluate research in education*, 5th ed New York, McCraw-Hill.
102. Fraenkel J. R. và Wallen N. E. (2009), *How to Design and Evaluate Research in Education*, 7th ed Boston, McGraw-Hill Higher Education.
103. Friedman A. và Phillips M. (2001), *Leaping the CPD hurdle: a study of the barriers and drivers to participation in continuing professional development*, British educational research association annual conference, University of Leeds, tr. 13-15.

104. Fullan M. (1991), *The new meaning of educational change*, UK, Cassell.
105. Gallego M. A., Hollingsworth S., và Whitenack D. A. (2001), *Relational knowing in the reform of educational cultures*, *Teachers College Record*, số 103(2), tr. 240-266.
106. Garet M., Heppen J. B., Walters K., Paridnson J., Smith T. M., Song M., Garrett R., Yang R., Borman G. D., và Wel T. E. (2016), *Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development (NCEE 2016-4010)*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Editor Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education: Washington, DC.
107. Garet M. S., Porter A. C., Desimone L., Birman B. F., và Yoon K. S. (2001), *What makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers*, *American Educational Research Journal*, số 38(4), tr. 915-945.
108. Gibson C. (2018), *Factors affecting teacher retention: qualitative investigation*, Department for Education.
109. Gill J., Johnson P., và Clark M. (2010), *Research Methods for Managers*, SAGE Publications.
110. Glazer E. M. và Hannafin M. J. (2006), *The collaborative apprenticeship model: Situated professional development withing school settings*, *Teaching and Teacher Education*, số 22, tr. 179-193.
111. Goldring R., Gray L., và Bitterman A. (2013), *Characteristics of public and private elementary and secondary school teachers in the United States: Results from the 2011-12 schools and staffing survey*.
112. Gorozidis G. và Papaioannou A. G. (2014), *Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations*, *Teaching and Teacher Education*, số 27(2), tr. 416-423.
113. Graham S. (2011), *From the bottom up: a case study of teacher training for primary school teachers of English in a Thai school in north-eastern Thailand*, *English language teacher education and development*, số 12, tr. 31-43.

114. Gülden K. U. và Neşe G. (2013), *A Study on Multiple Linear Regression Analysis*, *Procedia-Social and Behavior Sciences*, số 106, tr. 234-240.
115. Gumus S. (2013), *The effects of teacher and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership*, *Journal of International Education Research*, số 9(4), tr. 371-380.
116. Guskey T. R. (1994), *Professional development in education: In search of the optimal mix*, American Educational Research Association: New Orleans, LA.
117. Guskey T. R. (2000), *Evaluating Professional Development*, CA: Corwin, Thousand Oaks.
118. Guskey T. R. và Sparks D. (2002), *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*: Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.
119. Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., và Anderson R. E. (2010), *Multivariate data analysis*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
120. Hamano T. (2008), *Educational reform and teacher education in Vietnam*, *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, số 34(4), tr. 397-410.
121. Hamid M. O. (2010), *Globalisation, English for everyone and English teacher capacity: language policy discourses and realities in Bangladesh*, *Career Issues in language planning*, số 11(4), tr. 289-310.
122. Hawley W. D. và Valli L. (2000), *Learner-centered professional development*, Phi Delta Kappa Center for Evaluation.
123. Heppner P. P. và Heppner M. J. (2004), *Writing and publishing your thesis, dissertation & research*, Belmont, CA, Brooks/Cole-Thompson Learning.
124. Hesse-Biber S. N. và Leavy P. (2011), *The Practice of Qualitative Research*, London, Sage.
125. Hilel A. và Remírez-García A. (2022), *The relationship between professional environmental factors and teacher professional development in Israeli schools*, *Education Sciences*, số 12.
126. Hirsh S. (2001), *We're growing and changing*, *Journal of Staff Development*, số 22(3), tr. 255-258.

127. Nguyen Thi Mai Hoa (2011), *Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation*, Current issues in language planning, số 12(2), tr. 225-249.
128. Hodge C. L. và Krumm B. L. (2009), *NCLB: A Study of its effects on rural schools-School administrators rate service options for students with disabilities*, Rural Special Education Quarterly, số 28(1), tr. 20-27.
129. Hodkinson H. và Hodkinson P. (2005), *Improving school teachers' workplace learning*, Research Papers in Education, số 20(2), tr. 109-131.
130. Hoekstra A., Douwe B., Mieke B., và Korthagen F. (2007), *Experienced teachers' informal learning from classroom teaching*, Teachers and Teaching: Theory and Practice, số 13(2), tr. 191-208.
131. Hord S. M. và Sommers W. A. (2008), *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*, Thousand Oaks, C.A, Corwin Press.
132. Hoyle E. và John P. D. (1995), *Professional knowledge and professional practice*, London, UK, Cassell.
133. Huberman M. (1993), *Burnout in teaching careers*, European Journal of Teacher Education, số 30(4), tr. 351-381.
134. Huberman M. (1995), *Professional careers and professional development: Some intersections*, in *Professional development in education: New paradigms and practices*, Guskey T. R. & Huberman M., Editors. Teachers College Press: New York.
135. Huberman M. và Guskey T. R. (1995), *The diversities of professional development*, in *Professional development in education: New paradigms and practices* Teachers College Press: New York.
136. Nguyen Minh Hue (2013), *The curriculum for English language teacher education in Australian and Vietnamese universities*, Australian Journal of Teacher Education, số 38(11), tr. 33-53.
137. Hughes J. (2005), *The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy*, Journal of Technology and Teacher Education, số 13(2), tr. 277-302.

138. Hunzicker J. (2011), *Effective professional development for teachers: a checklist*, Professional Development in Education, số 37(2), tr. 177-179.
139. Ingvarson L., Meiers M., và Beavis A. (2005), *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy*, Education Policy Analysis Archives, số 13(10).
140. Ivanova I. (2017), *Teachers' awareness of the benefits of continuing professional development*, Studies in Linguistics, Culture and FLT, số 2.
141. Jansen in de Wal J., den Brok P., Hooijer J. G., Martens R. L., và van den Beemt A. (2014), *Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles*, Learning and Individual Differences, số 36, tr. 27-36.
142. Jensen B., Sonnemann J., Roberts-Hull K., và Hunter A. (2016), *Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy: Washington, DC.
143. Jimoyiannis A., Gravani M., và Karagiorgi Y. (2014), *Teacher Professional Development through Virtual Campuses: Conceptions of e 'New' Model*, in *Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environments* IGI Global: USA.
144. Jimoyiannis A., Karagiorgi Y., và Gravani M. (2011), *Teacher professional development through Virtual Campuses: Conceptions of a 'new' model*, in *Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environments* Information Science Reference: USA.
145. Johnson B. và Christensen J. (2008), *Educational research*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, Inc.
146. Juliasandi M. (2019), *A study of the professional community of teachers in equity of teaching quality*, Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi, số 6, tr. 93-101.
147. Jurasaitė-Harbison E. và Rex L. A. (2010), *School cultures as contexts for informal teacher learning*, Teaching and Teacher Education, số 26, tr. 267-277.
148. Kang W. (2021), *Explaining effects of transformational leadership on teachers' cooperative professional development through structural equation model and phantom model approach*, Sustainability, số 13.

149. Kanthawongs P., Kanthawongs P., và Chitcharoen C. (2013), *The influence of perspective on Facebook in education, perceived usefulness, perceived ease of use, and perceived computer self-efficacy toward intention to use Facebook of university students*, The 11th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applicants, Orlando, Florida, USA.
150. Kao C. P., Wu Y. T., và Tsai C. C. (2011), *Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning*, Teaching and Teacher Education, số 27(2), tr. 406-415.
151. Kaplan R. B., Baldauf R. B., và Kamwangamalu N. (2011), *Why educational language plans sometimes fail*, Current issues in language planning, số 12(2), tr. 105-124.
152. Keller-Schneider M., Zhong H. F., và Yeung A. S. (2020), *Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career*, Journal of Education for Teaching, số 46(1).
153. Kelly P. (2006), *What is teacher learning? A sociocultural perspective*, Oxford Review of Education, số 32(4), tr. 505-519.
154. Kim E. J. và Park S. (2019), *The role of transformational leadership in citizenship behavior*, International Journal of Manpower, số 40, tr. 1347-1360.
155. Kim T. K. (2015), *T test as a parametric statistic*, Korean Journal of Anesthesiology.
156. Knapp M. S. (2003), *Professional development as policy pathway*, Review of Educational Research, số 27(1), tr. 109-157.
157. Koellner K. và 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, số 66(1), tr. 51-67.
158. Korthagen F. A. J. (2010), *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*, Teaching and Teacher Education, số 26(1), tr. 98-106.

159. Kosko K. W. và Wilkins J. L. M. (2009), *General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs*, Professional Educator, số 33(2), tr. 1-10.
160. Kowalski S. M., Taylor J. A., Askinas K. M., Wang Q., Zhang Q., Maddix W. P., và Tipton E. (2020), *Examining factors contributing to variation in effect size estimates of teacher outcomes from studies of science teacher professional development*, Journal of Research on Educational Effectiveness, số 13(3), tr. 430-458.
161. Kwakman K. (2001), *Work stress and work-based learning in secondary education: Testing the Karasek model*, Human Resource Development International, số 4(4), tr. 487-501.
162. Kwakman K. (2002), *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*, Teaching and Teacher Education, số 19, tr. 149-170.
163. Kwakman K. (2003), *Factors affecting teachers' participation in professional activities*, Teaching and Teacher Education, số 19, tr. 149-170.
164. Darling-Hammond L., Richardson N., R.C. Wei, A. Andree, và S. Orphanos (2009), *Teacher learning: What matters?*, Educational Leadership, số 66(5), tr. 46-53.
165. Lavrakas P. J. (2008), *Systematic Sampling in Encyclopedia of Survey Research Methods* SAGE Publishing.
166. Leonard L. và Leonard P. (2003), *The continuing trouble with collaboration: Teachers talk*, Current issues in Education (Online), số 6(15).
167. Li L. và Liu Y. (2020), *An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance*, Asia Pacific Education Review, tr. 1-18.
168. Li M. (2007), *Foreign language education in primary schools in the People's Republic of China*, Current issues in language planning, số 8(2), tr. 148-160.
169. Li N., Liu E., Liu C., và Guo S. (2021), *Rethinking the factor of duration for professional development: a workshop seminar demonstration class model for science teachers*, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, số 17(12).

170. Lipowsky F. (2014), *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrefort- und -weiterbildung*, in *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Terhart E., Bennewitz H., & Rothland M., Editors. Munster: Waxmann.
171. Liu W., Yuan R., và Zhang H. (2018), *An exploratory study of school counselling teachers' motivation changes*, *Journal of Education for Teaching*, số 44(2), tr. 237-240.
172. Lohman M. (2006), *Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities*, *Journal of Workplace Learning*, số 18(3), tr. 141-156.
173. Loneragan D. (2016), *Teachers' professional learning: perspectives and reflections of practising teachers*, Doctorate in Education, The Open University, 280.
174. Luft J. A. và Roehrig G. H. (2007), *Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview*, *Electronic Journal of Science Education*, số 11(2), tr. 38-63.
175. Lundgren B., Sheckle E., và Zinn D. (2015), *Teachers' professional development: awareness of literacy practices*, *South African Journal of Education*, số 35(1).
176. Mahimuang S. *Professional keening community of teachers: at hypothesis model development in International Academic Multidisciplinary Research Conference*. 2018. Vienna, Austria.
177. Marsick V. J. và Watkins K. E. (2001), *Informal and incidental learning*, in *New directions for adults and continued education* Jossey-Bass: San Francisco.
178. Marsick V. J., Watkins K. E., Callahan M. W., và Volpe M. (2006), *Reviewing theory and research on informal and incidental learning*.
179. Maslach C. và Jackson S. E. (1986), *Maslach burnout inventory manual*, 2nd ed Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
180. McKay S. E. M. (2016), *The Personal and Contextual Factors Influencing Teacher Agency and Self-Efficacy when Planning and Implementing Individual Education Plans*, Master, Massey University, 141.

181. McLaughlin M. W. và Mitra D. (2001), *Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader*, Journal of Educational Change, số 1(2), tr. 1-24.
182. McLaughlin M. W. và Talbert J. E. (2006), *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, New York, Teacher College Press.
183. Meirink J. A., Meijer P. C., Verloop N., và Bergen T. C. M. (2009), *Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning*, Teaching and Teacher Education, số 15, tr. 89-100.
184. Meister D. M. (2010), *Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development*, The Qualitative Report, số 15(4), tr. 880-898.
185. Mireille D. H., Maaike D. E., và Klaas V. V. (2020), *Effective characteristics of professional development programs for science and technology education*, Professional Development in Education.
186. Mizell H. (2010), *Why Professional Development Matters*, ed. Valerie von Frank USA.
187. Montgomery D. C., Peck E. A., và Vining G. G. (2013), *Introduction to Linear Regression Analysis*, 5th ed, ed. Teasung P., Chapman & Hall.
188. Mooij J. (2008), *Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India*, International Journal of Educational Development, số 28(5), tr. 508-523.
189. Morse J. M. (2005), *Evolving trends in qualitative research: Advances mixed methods designs*, Qualitative Health Research, số 15, tr. 583-585.
190. Mouza C. (2002), *Learning to teach with new technology: Implications for professional development*, Journal of Research on Technology in Education, số 35(2), tr. 272-289.
191. Mukhopadhyay P. (2008), *Theory and Methods of Survey Sampling*, India, Prentice Hall India Learning Private Limited.

192. Mulford B. (2003), *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*, OECD
193. Neaimi J. A. A. (2006), *Professional Development for Teachers of English in the UAE*, Master of Arts, American University of Sharjah, 103.
194. Nguyen C. D. và Trent J. (2020), *Community perceptions as a source of knowledge for transforming teaching and teacher education in Vietnam*, *Journal of Education for Teaching* số 46(3), tr. 281-295.
195. Nguyen To Nhu, Nguyen Thi Ngoc Loi, và Nguyen Thi Phuong Thao (2016), *Factors affecting secondary and high school teachers' professional competence in ethnic minority areas-a case of Tay Nguyen, Vietnam*, *International Journal of Education and Research*, số 4(11).
196. 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.
197. Nunan D. (2003), *The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region*, *TESOL quarterly*, số 37(4), tr. 589-613.
198. O' Sullivan F., Jones K., và Reid K. (1988), *Staff development in secondary schools*, London, UK, Holder and Stoughton.
199. OECD (1998), *Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development*, OECD: Paris.
200. OECD (2009), *Leading to learn: school leadership and management styles*, in *Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALISOECD* Publishing: Paris. tr. 177-206.
201. OECD (2009), *The professional development of teachers, Creating Effective Teaching and Learning Environments*.
202. OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, TALIS: OECD Publishing.
203. OECD (2018), *TALIS 2018 Results*.
204. OECD (2018), *Teaching and school leaders as lifelong learners*.

205. Okoye S. N., Momoh S. O., Aigbomain D. O., và Okecha R. E. (2008), *Teachers' quality, instructional strategies and students' performance in secondary school science*, Journal of Instructional Psychology, số 34(4), tr. 204-211.
206. Olsen B. (2008), *Introducing teacher identity and this volume*, Teacher Education Quarterly, số 35, tr. 3-6.
207. Onderi H. và Croll P. (2008), *In-service training needs in an African context: a study of headteacher and teacher perspectives in the Gucha district of Kenya*, Journal of in-service education, số 34(3), tr. 361-373.
208. Opfer V. D. và Pedder D. (2011), *Conceptualizing teacher professional learning*, Review of Educational Research, số 81(3), tr. 376-407.
209. Oyedele V. và Chikwature W. (2016), *Factors that affect professional development in education on teacher efficacy in Chipinge district high schools*, European Journal of Research in Social Sciences, số 4(4).
210. Ozer B. (2008), *Professional development of teachers*, in *The developments in the field of teaching*, Hakan A., Editor Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
211. Ozer N. và Beycioglu K. (2010), *The relationship between teacher professional development and burnout*, Procedia Social and Behavioral Sciences, số 2(2), tr. 4928-4932.
212. Palardy G. J. và Rumberger R. W. (2008), *Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, instructional practices for student learning*, Educational Evaluation and Policy Analysis, số 30(2), tr. 111-140.
213. Pedder D., James M., và MacBeath J. (2005), *How teachers value and practice professional learning*, Research Papers in Education, số 20(3), tr. 209-243.
214. Pirzadeh H. A., Hamou-Lhadj A., và Shanian S. (2011), *The Concept of Stratified Sampling of Execution Traces: Execution Phases Serving as Strata*.
215. Postholm M. B. (2011), *A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development*, Teaching and Teacher Education, số 27, tr. 560-568.

216. Priestley M., Biesta G., và Robinson S. (2015), *Teacher agency: What is it and why does it matter?*, in *Flip the system: Changing education from the bottom up*, R. Kneyber & J. Evers, Editors. Routledge: London, UK.
217. Putnam R. và Borko H. (1997), *Teacher learning: Implications of new views of cognition*, in *The International Handbook of Teachers and Teaching*, Biddle B. J., Good T. L., & Goodson L. F., Editors. Kluwer: Dordrecht. tr. 1223-1296.
218. Putnam R. và Borko H. (2000), *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?*, *Educational Researcher*, số 29(1), tr. 4-15.
219. Putnam R. T. và Borko H. (2000), *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?*, *Educational Researcher*, số 29(1), tr. 4-15.
220. Putri Z., Yeostara M., Aziz Z. A., và Yusuf Y. Q. (2019), *Correlation between professional development training and english teachers' competence*, International Conference on Education, Science and Technology, Indonesia.
221. Qureshi N. (2016), *Professional Development of Teacher Educators: Challenges and Opportunities*, Doctor of Philosophy, Centre for Education Studies, University of Warwick.
222. Rahman A. (2016), *Teacher professional development in Indonesia: the influences of learning activities, teacher characteristics and school conditions*, Doctor, School of Education, University of Wollongong, 304.
223. Reimers F. M. và Chung C. K. (2016), *Teaching and learning for the 21st century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*, Cambridge, MA, Harvard Education Press.
224. Richards J. C. và Farrel T. S. C.. (2005), *Professional development for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
225. Richards J. C. và Schmidt R. (2003), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
226. Richter D., Kleinknecht M., và 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, số 86.
227. Richter D., Kunter M., Anders Y., Klusmann U., Ludtke O., và Baumert J. (2010), *Content and predictors of the uptake of professional development activities of mathematics teachers*, Empirische Padagogik, số 24(2), tr. 151-168.
228. Ritter N. L. (2010), *Understanding a Widely Misunderstood Statistic: Cronbach's alpha*, Southwest Educational Research Association, New Orleans.
229. Roberts C. M. (2003), *The dissertation journey: A practical and comprehensive guide to planning, writing, and defending your dissertation*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
230. Robson C. (2002), *Real Worl Research*, 2nd ed Oxford, Blackwell Publication.
231. Rodriguez G. và McKay S. (2010), *Professional development for experienced teachers working with adult English language learners*, CAELA Network Brief. tr. 1-8.
232. Rogers M. P., Abell S., Lannin J., Wang C-Y., Musikul K., Barker D., và Dingman S. (2007), *Effective professional development in sicence and mathematics education: Teachers' and facilitators' views*, International Journal of Science and Mathematics Education, số 5, tr. 507-532.
233. Rotermund S., DeRoche J., và Ottem R. (2017), *Teacher professional development by selected teacher and school characteristics: 2011-12*, National Center for Education Statistics: Washington, D.C.
234. Rubenson K. (1977), *Participation in recurrent education*, Center for Educational Research and Innovations, Organisation for Economic Cooperation and Development.: Paris.
235. Ruberto J. S. (2003), *A Study Of The Attitudes Of Veteran Teachers Toward Professional Development*, EdD, Seton Hall University
236. Rutherford C. (2010), *Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development*, In education, số 16(1).
237. Rytivaara A. và Kershner R. (2012), *Co-teaching as a context for teachers' professional learning and development*, Teaching and Teacher Education, số 28(7), tr. 999-1008.

238. Sandholtz J. H. và Scribner S. (2006), *The paradox of administrative control in fostering teacher professional development*, Teaching and Teacher Education, số 22, tr. 1104-1117.
239. Schlager M. S. và Fusco J. (2003), *Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse?*, The Information Society, số 19, tr. 237-256.
240. Seferoglu S. S. (2007), *Professional teaching standards: The case of Turkish teacher candidates*, World Applied Science Journal, số 2(4), tr. 412-419.
241. Shafer F. K. (2009), *An investigation of selected factors that influence middle-level teachers' professional development choices*, Doctor.
242. Shannon J. R. (1948), *Percentage of returns of questionnaires in reputable educational research*, Journal of Educational Research, số 42, tr. 138-141.
243. Silva T., Cahalan M., và Lacireno-Paquet N. (1998), *Adult Education Participation Decisions and Barriers: Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies*.
244. Sparks D. và Loucks-Horsley S. (1990), *Models of staff development in Handbook of research on teacher education*, Houston W. R., Editor.
245. Sprott R. A. (2019), *Factors that foster and deter advanced teachers' professional development*, Teaching and Teacher Education, số 77, tr. 321-331.
246. Stanat P., Schipolowski S., Rjosk C., Weirich S., và Haag N. (2017), *IQB trends in student achievement: The second national assessment of German and Mathematics proficiencies at the end of fourth grade*, New York, Waxmann.
247. Stansfield M., Connolly T., Cartelli A., Jimoyiannis A., Magalhaes H., và Maillet K. (2009), *Developing a framework for best practice in sustainable virtual campuses*, International Journal of Networking and Virtual Organizations, số 6(5), tr. 440-459.
248. Starkey L., Yates A., Meyer L. H., Hall C., Taylor M., Stevens S., và Toia R. (2009), *Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand*, Teaching and Teacher Education, số 25, tr. 181-189.

249. Sternberg S. A., Schwartz A. W., Karunanathan S., Bergman H., và Clarfield A. M. (2011), *The identification of frailty: a systematic literature review*, The American Geriatrics Society, số 59, tr. 2129-2138.
250. Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., và Thomas S. (2006), *Professional learning communities: A review of the literature*, Journal of Educational Change, số 7(4), tr. 221-258.
251. Suchodoletz A. v., Jamil R. M., Larsen R. A. A. A., và Hamre B. K. (2018), *Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study*, Teaching and Teacher Education, số 75, tr. 278-289.
252. Taber K. S. (2018), *The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education*, Res Sci Educ, số 48, tr. 1273-1296.
253. Tan C. và Hairon S. (2015), *Developing Teachers Through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai*, in *Science Education in East Asia: Pedagogical Innovation and Research-informed Practices*, Myint S. K., Editor Springer: Singapore. tr. 407-424.
254. Tashakkori A. và Creswell J. W. (2007), *Editorial: The new era of mixed methods*, Journal of Mixed Methods Research, số 1(1), tr. 3-7.
255. Togneri W. và Anderson S. E. (2003), *Beyond islands of excellence*, Washington D.C, Learning First Alliance.
256. Toole J. C. và Louis K. S. (2002), *The role of professional learning communities in international education*, in *Second international handbook of educational leadership and administration*, Leithwood K. & Hallinger P., Editors. Kluwer: Dordrecht. tr. 245-280.
257. Torff và Sessions (2009), *Teachers' attitudes about professional development in high-SES and low-SES communities*, Learning Inquiry, số 3(2), tr. 67-77.
258. Torff B. và Sessions D. (2008), *Factors associated with teachers' attitudes about professional development*, Teacher Education Quarterly, số 35(2), tr. 123-133.
259. Trochim W. M. K. (2020), *Research Methods Knowledge Base*.

260. Tsui A. B. (2003), *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*, New York, Cambridge University Press.
261. Van der Heijden H. R. M. A., Geldens J. J. M., Beijaard D., và Popeijus H. L. (2015), *Characteristics of teachers as change agents*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, số 21(6), tr. 681-699.
262. Verloop N., Van Driel J., và Meijer P. (2001), *Teacher knowledge and the knowledge base of teaching*, *International Journal of Educational Research*, số 35(5), tr. 441-461.
263. Villegas-Reimers E. (2003), *Teacher professional development: An international review of the literature*.
264. Visser T. C., Coenders F. G. M., Terlouw C., và Pieters J. M. (2010), *Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary science module*, *Journal of Science Teacher Education*, số 21, tr. 623-642.
265. Vogt F. và Rogalla M. (2009), *Developing adaptive teaching competency through coaching*, *Teaching and Teacher Education*, số 25, tr. 1051-1060.
266. Warrent-Little J. (2006), *Professional community and professional development in the learning centered school*, Alphareta, GA, National Educational Association.
267. Wasserman E. và Migdal R. (2019), *Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course*, *Online Learning*, số 23(1), tr. 132-143.
268. Watkins M. W. (2018), *Exploratory Factor Analysis: A Guide to Best Practice*, *Journal of Black Psychology*, số 44(3), tr. 219-246.
269. Watkinson M. và Tinoca L. (2010), *Showcases of University Strategies and Business Models for Lifelong Learning*.
270. Wenglinsky H. (2000), *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*, Princeton, NY, Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

271. Wenner J. A. và Settlege J. (2015), *School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering* Journal of Research in Science Teaching, số 52(4), tr. 503-515.
272. Wilson E. và Demetriou H. (2007), *New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors*, The Curriculum Journal, số 18, tr. 213-229.
273. Wilson S. M. và Berne J. (1999), *Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development*, in *Review of Research in Education*, A. Iran-Nejad & Pearson P. D., Editors. American Educational Research Association: Washington, DC. tr. 173-209.
274. Yamagata-Lynch L. C. và Haudenschild M. T. (2009), *Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development*, Teaching and Teacher Education, số 25, tr. 507-517.
275. Yan C. (2015), *We can't change much unless the exams change: teachers' dilemmas in the curriculum reform in China*, Improving Schools, số 18(1), tr. 5-19.
276. Yoon K. S., Duncan T., Lee S., và Shapley K. (2008), *The effects of teachers' professional development on student achievement: Findings from a systematic review of evidence*, American Educational Research Association Annual Meeting.
277. Zeichner K. M. và Noffke S. E. (2001), *Practitioner research*, in *Handbook of research on teaching*, Richardson V., Editor American Educational Research Association: Washington DC. tr. 298-332.
278. Zein S. (2015), *Factors affecting the professional development of elementary English teachers*, Professional Development in Education, số 42(3), tr. 423-440.
279. Zhang X., Admiraal W., và Saab N. (2021), *Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level*, Journal of Education for Teaching, số 47(5), tr. 714-731.

280. Zhang X. và Wong J. L. (2018), *How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning*, *Teachers and Teaching* số 24(2), tr. 119-134.
281. Zivkovic P. (2013), *Professional development and teachers professional identity: self-assessment in republic of Serbia*, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, số 3.

Đại học	③
Thạc sỹ	④
Tiến sỹ	⑤

Câu trả lời của Thầy/Cô là: ① ② ③ ④ ⑤

4. Thầy/cô tốt nghiệp trường đại học/cao đẳng nào?

Trường ĐH Vinh	①
Trường ĐHSP Hà Nội	②
ĐHSP - ĐH Đà Nẵng	③
ĐHSP - ĐH Thái Nguyên	④
ĐHSP - ĐH Huế;	⑤
ĐHSP Tp. Hồ Chí Minh	⑥
Khác (<i>Ghi rõ</i>):	⑦

Câu trả lời của Thầy/Cô là: ① ② ③ ④ ⑤
⑥ ⑦

5. Thầy/cô đã công tác TRONG NGÀNH NÀY bao nhiêu năm tính đến thời điểm hiện tại?

Năm đầu tiên	①
1 - 4 năm	②
5 - 10 năm	③
11 - 15 năm	④
16 - 20 năm	⑤
Hơn 20 năm	⑥

Câu trả lời của Thầy/Cô là: ① ② ③ ④ ⑤
⑥

6. Thầy/cô đã công tác TẠI TRƯỜNG NÀY trong bao nhiêu năm tính đến thời điểm hiện tại?

Năm đầu tiên	①
1 - 4 năm	②
5 - 10 năm	③
11 - 15 năm	④
16 - 20 năm	⑤
Hơn 20 năm	⑥

Câu trả lời của Thầy/Cô là: ① ② ③ ④ ⑤
⑥

7. Hiện tại thầy/cô đang được phân công dạy học khối lớp nào?

Khối lớp 10	①
Khối lớp 11	②
Khối lớp 12	③

Câu trả lời của Thầy/Cô là: ① ② ③

8. Trong năm học vừa qua, thầy/cô đảm nhận bao nhiêu tiết/tuần? =>

9. Trong vòng 12 tháng gần đây nhất, thầy/cô đã tham gia PTNN trong khoảng bao nhiêu ngày?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

B. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về nhân thức, thái độ, động cơ cá nhân về hoạt động PTNN. Hãy tô kín vào ô phù hợp.

10. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
10.1	Tôi rất mong muốn hoạt động PTNN diễn ra thường xuyên hơn	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.2	Tôi tham gia các hoạt động PTNN do tôi thực sự có nhu cầu và động lực	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.3	Tôi thấy PTNN rất cần thiết cho giáo viên THPT	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.4	Tham gia hoạt động PTNN giúp tôi nâng cao kiến thức, kỹ năng chuyên môn	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.5	Tôi thấy việc học tập hợp tác cùng những đồng nghiệp khác trong hoạt động PTNN rất hiệu quả	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.6	Tôi được thử thách, tiếp thêm động lực và nâng cao năng lực bản thân sau mỗi lần tham gia PTNN	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6
10.7	Tham gia PTNN giúp tôi thay đổi tinh thần trách nhiệm với công việc	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

C. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về mức độ tham gia các hình thức phát triển nghề nghiệp. Hãy tô kín vào ô phù hợp

11. Thầy/cô thường tham gia PTNN thông qua hình thức nào dưới đây?

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Không bao giờ</i>	<i>Hiếm khi</i>	<i>Thỉnh thoảng</i>	<i>Thường xuyên</i>	<i>Rất thường xuyên</i>	<i>Luôn luôn</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
11.1	Dự giờ lớp học	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

11.2	Phản hồi cho học sinh	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.3	Đề xuất ý kiến, ý tưởng với các cấp quản lý, lãnh đạo	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.4	Đọc, nghiên cứu tài liệu chuyên môn	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.5	Chia sẻ kinh nghiệm dạy học, giáo dục	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.6	Thiết kế bài giảng, tham gia biên soạn học liệu	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.7	Tham gia hội thảo, tập huấn, seminar	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.8	Giúp đỡ, hỗ trợ học sinh trong học tập và các hoạt động ngoài giờ lên lớp	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.9	Thử nghiệm các PPDH mới	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

D. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về ảnh hưởng của hoạt động phát triển nghề nghiệp. Hãy tô kín vào ô phù hợp

12. Các hoạt động PTNN có dẫn tới những kết quả nào dưới đây hay không? (Thay đổi về mặt hành chính)

	①	②	③	④	⑤	⑥
	<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>
TT	Nội dung lấy ý kiến					Mức độ đánh giá
12.1	Thay đổi về lương					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12.2	Thu nhập tăng thêm và phúc lợi					① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12.3	Thay đổi về khả năng thăng tiến					① ② ③ ④ ⑤ ⑥

13. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô sau khi tham gia hoạt động PTNN (Thay đổi về mặt chuyên môn)

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
13.1	Có thể phát triển chương trình và PPDH bộ môn nhằm phát triển năng lực học sinh	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.2	Đánh giá được chương trình môn học	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.3	Có kiến thức vững vàng, chuyên sâu đối với môn học mình đảm nhiệm	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.4	Có thể dẫn dắt đồng nghiệp hoàn thiện năng lực chuyên môn	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.5	Có khả năng phân tích dữ liệu kết quả học tập của học sinh	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.6	Có khả năng phân tích những nghiên cứu liên quan tới chiến lược và phương pháp dạy học, cách tiếp cận sư phạm	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.7	Thay đổi PPDH theo hướng tích cực, sáng tạo, hiệu quả hơn	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
13.8	Đưa ra nhiều phản hồi hơn, hỗ trợ và đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥

E. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về thời gian, thời lượng, chi phí của hoạt động phát triển nghề nghiệp. Hãy tô kín vào ô phù hợp

14. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
Chi phí		

14.1	Tôi KHÔNG muốn tham gia PTNN do học phí cao	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.2	Tôi KHÔNG muốn tham gia PTNN do có các khoản phí khác phát sinh (quỹ lớp, nhờ người trông con...)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
Thời gian, thời lượng		
14.3	Tôi thấy phương tiện giao thông thuận tiện cho việc tham gia lớp học PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.4	Tôi thấy việc hướng dẫn tới địa điểm học tập rõ ràng, dễ theo dõi, dễ định hướng	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.5	Tôi không có nhiều thời gian cho gia đình, con cái khi tham gia PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.6	Tôi có sự hỗ trợ từ phía gia đình, người thân	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.7	Tôi thấy các hoạt động PTNN KHÔNG có tính chất tiếp nối nhau	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.8	Tôi cho rằng thời lượng của mỗi hoạt động PTNN quá ngắn	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

F. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về **nội dung của hoạt động phát triển nghề nghiệp**. Hãy tô kín vào ô phù hợp

15. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
15.1	Tôi nhận thấy tài liệu học tập đầy đủ, thiết kế đẹp, rõ ràng, chi tiết và có ý nghĩa	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15.2	Tôi nghĩ nội dung PTNN KHÔNG đổi mới, sáng tạo khiến tôi không hứng thú tham gia	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15.3	Tôi thấy giảng viên đứng lớp đào tạo, bồi dưỡng cần đi sâu, đi sát hơn với thực tế tác nghiệp tại trường THPT	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

15.4	Tôi cho rằng cần hạn chế các nội dung mang tính đại cương, nên dành nhiều dung lượng cho các vấn đề chuyên sâu của ngành	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15.5	Tôi mong muốn tài liệu bồi dưỡng luôn cập nhật dựa trên ý kiến phản hồi của giáo viên	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

G. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về hoạt động quản lý, lãnh đạo PTNN. Hãy tô kín vào ô phù hợp

16. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
16.1	BGH nhà trường ủng hộ việc tham gia PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.2	Nhà trường cung cấp kinh phí đi lại, ăn ở cho các khóa học PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.3	Nhà trường bố trí cán bộ dạy thay trong thời gian diễn ra PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.4	BGH yêu cầu giáo viên tập huấn lại những kiến thức, nội dung, phương pháp mới cho giáo viên khác trong trường	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.5	Môi trường làm việc tại trường rất tích cực và mang tính giúp đỡ, hỗ trợ nhau PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.6	Những giáo viên trẻ thường được cử tham gia PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.7	Những giáo viên công tác lâu năm hoặc giữ vị trí quản lý (tổ trưởng, tổ phó, Hiệu trưởng, Hiệu phó) thường được cử đi tham gia PTNN	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.8	Giáo viên ở thị trấn/thành phố được tiếp cận hoạt động PTNN nhiều hơn ở các xã, vùng nông thôn	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16.9	Chính sách, cơ chế, nội dung giáo dục thay đổi nhiều khiến tôi phải tham gia PTNN nhiều hơn	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

17. Thầy/cô hãy lựa chọn số thứ tự về mức độ ưu tiên lựa chọn đối tượng tham gia PTNN
 Đánh số từ 1-5, trong đó 1 là ưu tiên CAO nhất, 5 là ưu tiên mức THẤP nhất. Mỗi dòng chỉ tô 1 lựa chọn và đảm bảo không có dòng nào lựa chọn giống nhau.

Trung cấp	① ② ③ ④ ⑤
Cao đẳng	① ② ③ ④ ⑤
Đại học	① ② ③ ④ ⑤
Thạc sỹ	① ② ③ ④ ⑤
Tiến sỹ	① ② ③ ④ ⑤

H. Những câu hỏi dưới đây nhằm thu thập thông tin về cộng đồng học tập. Hãy tô kín vào ô phù hợp

18. Thầy/cô thường tham gia cộng đồng học tập thông qua hình thức nào dưới đây?

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Không bao giờ</i>	<i>Hiếm khi</i>	<i>Thỉnh thoảng</i>	<i>Thường xuyên</i>	<i>Rất thường xuyên</i>	<i>Luôn luôn</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
18.1	Nhóm/tổ chuyên môn trong nhà trường	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18.2	Cộng đồng học tập dựa trên nội dung (dành cho những giáo viên giảng dạy cùng một môn học)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18.3	Cộng đồng học tập liên hợp (dành cho tất cả giáo viên, không phân biệt môn học)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18.4	Cộng đồng học tập hướng tới giải quyết tình huống (dành cho các vấn đề hỗ trợ người học, xử lý tình huống sư phạm...)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

19. Tô kín vào lựa chọn về mức độ đồng ý của thầy/cô

①	②	③	④	⑤	⑥
<i>Hoàn toàn Không đồng ý</i>	<i>Rất không đồng ý</i>	<i>Không đồng ý</i>	<i>Đồng ý</i>	<i>Rất đồng ý</i>	<i>Hoàn toàn đồng ý</i>

TT	Nội dung lấy ý kiến	Mức độ đánh giá
19.1	Chúng tôi thiết lập quy tắc cụ thể, rõ ràng khi làm việc cùng nhau	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
19.2	Chúng tôi tin tưởng nhau trong nhóm học tập của mình	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
19.3	Chúng tôi tôn trọng nhau và giải quyết các vướng mắc, xung đột một cách hiệu quả	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
19.4	Tất cả thành viên thường xuyên chia sẻ các thông tin liên quan tới bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥
19.5	Các thành viên thảo luận tích cực về nội dung chương trình, PPDH	<input type="radio"/> ① <input type="radio"/> ② <input type="radio"/> ③ <input type="radio"/> ④ <input type="radio"/> ⑤ <input type="radio"/> ⑥

20. Thầy/cô hãy liệt kê tên một số group, fanpage trên mạng xã hội liên quan tới hoạt động chuyên môn nghề nghiệp mà mình tham gia (Ví dụ: Giáo viên 4.0, Nhóm soạn giáo án và tài liệu Ánh Diệu...)

.....

.....

.....

.....

Chân thành cảm ơn những ý kiến đóng góp của quý thầy/cô!

Phụ lục 2. Câu hỏi phỏng vấn

- Thầy/cô hãy giới thiệu sơ lược về bản thân (họ tên, nơi công tác, thâm niên công tác, trình độ học vấn...)
- Thầy/cô quan niệm như thế nào về hoạt động PTNN?
- Thầy/cô có thể kể về hành trình PTNN của mình với tư cách là giáo viên không?
- Theo thầy/cô thì yếu tố nào là trở ngại lớn nhất khiến thầy/cô ngại tham gia các hoạt động PTNN?
- Thầy/cô gặp vấn đề gì trong việc duy trì các hoạt động trong gia đình khi tham gia các hoạt động PTNN không?
- Thầy/cô đánh giá như thế nào về chuẩn nghề nghiệp giáo viên hiện nay?

Phụ lục 3. Đặc trưng của những hoạt động PTNN hiệu quả

Bảng 1. 19. Đặc trưng của hoạt động PTNN hiệu quả

[46]

Đặc trưng	[76]	[122]	[156]	[217, 218]	[273]
Nội dung					
Nội dung PTNN được liên hệ với thực tiễn, nhận diện được thực trạng của vấn đề	PTNN thu hút giáo viên với những nhiệm vụ dạy học, kiểm tra đánh giá, dự giờ, quan sát cụ thể, thể hiện rõ quy trình học tập và phát triển		Nội dung được xây dựng dựa trên nội dung về kiến thức sư phạm của giáo viên	Đặt vấn đề đào tạo sư phạm vào thực tiễn lớp học. Liên hệ trải nghiệm học tập của giáo viên vào thực tiễn nghề nghiệp của bản thân họ	
Nội dung PTNN tập trung vào hoạt động học của học sinh	PTNN kết nối tới và xuất phát từ công việc của giáo viên với học sinh của họ	Nội dung tập trung vào những gì học sinh sẽ học và cách thức hỗ trợ học tập của học sinh; PTNN đề cập tới những trở ngại mà học sinh gặp phải trong quá trình học tập cũng như người hỗ trợ cố vấn cho các em	Tập trung chi tiết vào những tiêu chuẩn cao cho học sinh		
Quy trình/ Cấu trúc					

Đặc trưng	[76]	[122]	[156]	[217, 218]	[273]
Mô hình hoạt động hướng dẫn được ưa thích trong PTNN	Được hỗ trợ bởi kỹ thuật mô hình hóa, hướng dẫn, và giải quyết vấn đề cụ thể theo nhóm		Mô hình ưa chuộng những hoạt động mang tính hướng dẫn (VD: học tập chủ động) cả trong lớp học và trong những tình huống học tập dành cho người trưởng thành (adult learning)	Các nhà giáo dục nên ứng xử với giáo viên theo cách mà họ kỳ vọng giáo viên ứng xử với học sinh của mình	
Giáo viên học tập tích cực; hướng dẫn giáo viên	Được kết nối thông qua những yêu cầu, câu hỏi, suy tư và thực nghiệm theo định hướng tất cả (học sinh trong lớp học, giáo viên hướng dẫn, các giáo viên khác trong nhà trường...) đều là người tham gia	Giáo viên nhận diện vấn đề họ cần phải học và khi cần thiết, tham gia vào hoạt động phát triển cơ hội học tập/quá trình học tập		Ứng xử với giáo viên như một người học tích cực, kiến tạo nên cách hiểu riêng của họ; truyền cảm hứng, động lực và ứng xử với họ như với những chuyên gia	Hoạt động học tập của giáo viên được tự động kích hoạt thay vì bị giới hạn và truyền thụ một cách bị động; thu hút giáo viên trở thành người học trong những lĩnh vực mà học sinh của họ sẽ tham gia, tuy nhiên ở mức độ phù hợp với khả năng học tập của họ hơn.
Cộng đồng học tập, môi trường học tập phối hợp	PTNN là hoạt động mang tính chất phối hợp, bao gồm việc chia sẻ kiến thức giữa các	PTNN mang lại cơ hội học tập phù hợp với nhu cầu của mỗi cá nhân, tuy nhiên, trong	Môi trường học tập hợp tác và mô phỏng theo môi trường học tập tại	Giáo viên cần có những cơ hội tham gia vào hoạt động học tập mang tính chất hỗ trợ lẫn	Cộng đồng người học là giáo viên-những người định nghĩa lại hoạt động dạy học, đặc

Đặc trưng	[76]	[122]	[156]	[217, 218]	[273]
	nhà giáo dục và tập trung vào cộng đồng học tập thay vì từng giáo viên đơn lẻ.	phần lớn các hoạt động, PTNN được tổ chức theo hướng cùng nhau phối hợp giải quyết vấn đề	các cơ sở giáo dục đại học (collegial learning)	nhau, hoặc những cộng đồng thảo luận nhằm kiến tạo vai trò mới hoặc thay đổi hoạt động tác nghiệp của họ	quyền tương tác của giáo viên với đồng nghiệp, xây dựng niềm tin và xây dựng cộng đồng trong quá trình tạo ra những cuộc thảo luận nghề nghiệp mang tính phản biện.
Phạm vi PTNN phù hợp với mục tiêu, thường theo hướng tiếp cận lấy nhà trường làm cơ sở	PTNN kết nối với những khía cạnh khác trong quá trình thay đổi của nhà trường	PTNN hướng đến nhà trường và tích hợp vào quá trình vận hành của nhà trường. PTNN được tích hợp vào quá trình thay đổi toàn diện của cơ sở giáo dục	Lấy nhà trường làm cơ sở trong những trường hợp có thể	Đặt hoạt động đào tạo giáo viên vào thực tiễn lớp học. Kinh nghiệm PTNN được định vị trong những bối cảnh đa dạng, căn cứ trên mục tiêu của chương trình	
Mô hình, cơ hội PTNN luôn tiếp diễn và bền vững	PTNN mang tính bền vững, tiếp diễn và chuyên sâu	PTNN là một hoạt động mang tính thường xuyên liên tục, với sự hỗ trợ và tiếp nối cũng những hoạt động học tập sau này. PTNN bao gồm sự hỗ trợ từ các nguồn bên ngoài nhằm cung cấp nguồn lực và	Cơ hội học tập được tích lũy một cách nghiêm túc		

Đặc trưng	[76]	[122]	[156]	[217, 218]	[273]
		những góc nhìn, quan điểm bên ngoài			

Phụ lục 4. Bảng kích thước mẫu

Bảng 1. 20. Bảng kích thước mẫu với độ tin cậy 95%

[109]

	Phương sai P = 50%		
	Độ tin cậy = 95%		
	Sai số		
Kích thước tổng thể	5	3	1
50	44	48	50
75	63	70	74
100	79	91	99
150	108	132	148
200	132	168	196
250	151	203	244
300	168	234	291
400	196	291	384
500	217	340	475
600	234	384	565
700	248	423	652
800	260	457	738
1000	278	516	906
1500	306	624	1297
2000	322	696	1655
3000	341	787	2286
5000	357	879	3288
10000	370	964	4899