

CƠ SỞ KHOA HỌC XÂY DỰNG KHUNG PHÂN TÍCH NĂNG LỰC TỰ CHỦ NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Lê Xuân Trường

Hội đồng Nhân dân huyện Tứ Kỳ, tỉnh Hải Dương

Bùi Minh Hiền

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông, giáo viên tiểu học được đặt ra như một tất yếu trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt là đáp ứng yêu cầu của thực hiện chương trình giáo dục phổ thông ở các cấp học của nước ta. Năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên có vai trò quan trọng đối với tăng tính chủ động, tăng cường trách nhiệm của giáo viên đối với hoạt động giảng dạy và chất lượng giáo dục học sinh. Nội dung bài viết đề cập đến cơ sở khoa học cho xây dựng khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học trong bối cảnh hiện nay, bao gồm: các khái niệm cơ bản; Tự chủ nghề nghiệp trong trường tiểu học, đặc điểm lao động sư phạm và năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học; Bối cảnh đổi mới giáo dục; Cơ sở pháp lý cho việc xây dựng khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục; Kinh nghiệm quốc tế về xây dựng khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra một khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học gồm 06 tiêu chuẩn với 29 tiêu chí cụ thể.

Từ khóa: Đổi mới giáo dục, giáo viên tiểu học, khung phân tích, năng lực, tự chủ nghề nghiệp.

Nhận bài ngày 25.12.2024; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.03.2025

Liên hệ tác giả: Lê Xuân Trường; email: lexuantruong.pgdtk@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Năng lực nghề nghiệp (NLNN), năng lực tự chủ nghề nghiệp (TCNN) của giáo viên phổ thông nói chung, giáo viên tiểu học (GVTH) được đặt ra trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt là yêu cầu của thực hiện chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) ở các cấp học của nước ta.

Tự chủ nghề nghiệp (TCNN) của giáo viên (GV) có vai trò quan trọng đối với tăng tính chủ động, tăng cường trách nhiệm của GV đối với hoạt động giảng dạy và chất lượng giáo dục học sinh. Phát triển năng lực TCNN cho GVTH sẽ góp phần tích cực vào tiến trình không ngừng nâng cao trình độ, năng lực nghề nghiệp của GV, chất lượng giáo dục học sinh, bảo đảm phù hợp và đáp ứng yêu cầu bối cảnh đổi mới giáo dục cấp tiểu học hiện nay.

Đã có một số công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về vấn đề năng lực nghề nghiệp, vấn đề tự chủ hay quyền tự chủ nghề nghiệp của giáo viên. Trên cơ sở đó, năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên được đề cập đến. Các nghiên cứu điển hình trên thế giới có thể kể đến như Breen, M. and S.Mann (1997) bàn về phương diện tự chủ giáo dục, Kenneth Leithwood và các tác giả (1997) bàn về phân bổ lãnh đạo, quản lý trong

trường học [1], Kevin Dale Gwaltney (2012) bàn về tự chủ giáo viên ở Hoa Kỳ [2];... Ở Việt Nam như: Nguyễn Thị Hà Lan (2023) bàn về yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của giáo viên hiện nay [3], Phạm Văn Thực (2019) về đổi mới giáo dục và đào tạo của Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hoá [4],...

Nội dung bài viết đề cập đến các vấn đề lý luận của năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh hiện nay. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra một khung phân tích năng lực TCNN của GVTH gồm 06 tiêu chuẩn với 29 tiêu chí cụ thể.

2. NỘI DUNG

2.1. Các khái niệm cơ bản

Năng lực: Có nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực của các tác giả trong nước và ngoài nước. Phạm vi nghiên cứu của bài viết, chúng tôi sử dụng định nghĩa năng lực của tác giả Phan Văn Nhân: “*Năng lực (Competency) trong một lĩnh vực nghề nghiệp nhất định, là khả năng thực hiện được các hoạt động (nhiệm vụ, công việc) trong nghề theo tiêu chuẩn đặt ra đối với từng nhiệm vụ, công việc đó*” [5].

Tự chủ, TCNN: *Tự chủ hay quyền tự chủ* (xét theo góc độ cá nhân) là khả năng một cá nhân đưa ra quyết định sáng suốt, không bị ép buộc, mang tính chất tự nguyện, tự giác [6].

Nghề nghiệp, được hiểu một cách chung nhất là tập hợp các công việc trong một lĩnh vực hoạt động lao động, được xã hội công nhận và thường gắn bó lâu dài với mỗi người. Người lao động được đào tạo mà có năng lực và phẩm chất để tạo ra sản phẩm vật chất hay tinh thần phục vụ cho đời sống cá nhân và xã hội [7]. Như vậy, *TCNN là khả năng một cá nhân đưa ra quyết định sáng suốt, không bị ép buộc, mang tính chất tự nguyện, tự giác đối với việc thực hiện các yêu cầu nghề nghiệp, đáp ứng được những nhu cầu của xã hội*.

Năng lực TCNN, có thể hiểu, năng lực TCNN (xét theo góc độ cá nhân) là *khả năng một cá nhân đưa ra quyết định thực hiện được các hoạt động (nhiệm vụ, công việc) trong nghề theo tiêu chuẩn đặt ra đối với từng nhiệm vụ, công việc đó*.

GVTH: Không có định nghĩa hay khái niệm cụ thể nào về GVTH ở trong nước và ngoài nước. Ở nước ta, khái niệm này thường được nhận biết thông qua thuật ngữ “Nhà giáo” trong một số các văn bản pháp quy, chẳng hạn như tại khoản 1, điều 66, Luật Giáo dục 2019 có ghi: “*Nhà giáo giảng dạy ở cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, cơ sở giáo dục khác, giảng dạy trình độ sơ cấp, trung cấp gọi là GV; nhà giáo giảng dạy từ trình độ cao đẳng trở lên gọi là giảng viên*” [8].

Như vậy, “*GVTH là giáo viên phổ thông, làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh trong trường tiểu học và cơ sở giáo dục khác thực hiện chương trình GDPT cấp tiểu học*” [9].

Năng lực TCNN của GVTH: Trên cơ sở phân tích và đưa ra các khái niệm đã được đề cập, chúng tôi cho rằng, *năng lực TCNN của giáo viên tiểu học là khả năng một giáo viên tiểu học đưa ra quyết định thực hiện được các hoạt động của nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh trong trường tiểu học theo tiêu chuẩn đặt ra đối với từng nhiệm vụ, công việc đó*.

2.2. Tự chủ nghề nghiệp trong trường tiểu học, đặc điểm lao động sư phạm và năng lực TCNN của giáo viên tiểu học

2.2.1. TCNN của giáo viên trong trường tiểu học

Phạm vi TCNN của giáo viên được thể hiện ở hai không gian: nhà trường và lớp học. Trong phạm vi lớp học, GV là chủ thể chủ yếu tiến hành các hoạt động DH&GD (ví dụ: lựa chọn kỹ thuật dạy học, đánh giá kết quả hoạt động của học sinh, quyết định số lượng bài tập về nhà cần thực hiện,...). Những hoạt động này tác động chính yếu đến từng giáo viên và

học sinh ở từng lớp học, do đó, những hoạt động này là đặc trưng riêng cho phạm vi lớp học. Một tư duy truyền thống về nhà trường cho rằng, GV cần phải có quyền tự chủ cao trong phạm vi lớp học và nhường lại hầu hết những hoạt động mang tính tham gia quản trị nhà trường cho các chủ thể quản lý cao hơn. Ngược lại, mô hình nhà trường phân quyền tin rằng, GV cần có quyền tự chủ ở mức độ cao vượt khỏi phạm vi lớp học. Như Ingersoll nhấn mạnh, GV thực hiện các hoạt động và chức trách trong cả hai không gian lớp học và nhà trường. Việc tham gia vào hoạt động quản trị nhà trường bao gồm: quản lý, lập kế hoạch, phân bổ nguồn lực và phối hợp hoạt động của nhà trường [10].

Thiết lập phạm vi lĩnh vực TCNN cho giáo viên ở nhà trường, lớp học là yếu tố tạo điều kiện phát triển TCNN của chính họ. Giáo viên không thể phát huy được năng lực tự chủ nếu họ bị giới hạn về tự chủ. Phạm vi tự chủ của giáo viên bao gồm: Tự chủ trong hoạt động giảng dạy; tự chủ trong phát triển chương trình DH&GD; tự chủ trong hoạt động NCKH; quyền tham gia trong hoạt động quản trị nhà trường; chủ động tham gia hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ;...

Phạm vi và mức độ tự chủ được các trường tiểu học xây dựng trên cơ sở thực tiễn (nhu cầu tự chủ của giáo viên, các chức năng được phân quyền của trường tiểu học, khả năng nắm và thực hiện quyền được giao của nhà trường và giáo viên,...), cơ sở khoa học và cơ sở pháp lý. Theo đó, phạm vi và mức độ tự chủ trường tiểu học được cụ thể hóa trong các văn bản: Điều lệ trường tiểu học; Chuẩn nghề nghiệp của GVTH; các văn bản pháp quy khác như Luật Giáo dục;...

2.2.2. Đặc điểm lao động sư phạm của giáo viên tiểu học [11]

Giáo viên nói chung và GVTH được coi là một nghề lao động đặc biệt - nghề dạy học, bởi lao động của nhà giáo là sự kết hợp cả thể chất, trí tuệ và tâm hồn. Lao động sư phạm (LĐSP) vừa mang tính tập thể, vừa mang dấu ấn cá nhân. Đặc điểm LĐSP của GVTH mang đặc điểm của LĐSP nói chung và đặc trưng của cấp học nói riêng.

a. Mục đích LĐSP của GVTH

Nhằm thực hiện mục tiêu GDPT cấp tiểu học, được quy định tại Điều 29 của Luật Giáo dục 2019: “2. Giáo dục tiểu học nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, năng lực của học sinh; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học trung học cơ sở” [12].

b. Đối tượng LĐSP của GVTH

Đối tượng LĐSP của GVTH đó chính là con người - học sinh tiểu học, đó là con người mà nhân cách đang trong giai đoạn hình thành và phát triển hết sức mạnh mẽ và là nhân cách xác định, tồn tại và phát triển như là một thực thể xã hội, có ý thức, chủ động tiếp thu sự giáo dục.

c. Công cụ LĐSP của GVTH

Gồm công cụ bên ngoài và công cụ bên trong (phẩm chất, năng lực, nhân cách của GV).

Công cụ bên ngoài: Được đề cập đến như hệ thống các văn bản pháp quy của các cơ quan quản lý, chương trình GD&DH, tài liệu, học liệu và các phương tiện thiết bị, kỹ thuật phục vụ cho tổ chức quá trình DH&GD học sinh trong nhà trường.

Công cụ bên trong của LĐSP: Khác với lĩnh vực sản xuất vật chất, trong LĐSP, công cụ LĐSP của giáo viên chính là những thành phần gắn bó hữu cơ với chính bản thân họ như khối lượng tri thức, kỹ năng, năng lực thiết kế, nhân cách của chính mình,...

d. Sản phẩm LĐSP của GVTH

Đó chính là phẩm chất, năng lực, nhân cách của những con người chuẩn bị đi vào cuộc sống theo những chuẩn mực đã được xác định của mục đích giáo dục. Đó chính là loại sản phẩm cao cấp bậc nhất, gắn với tương lai xã hội, là những con người có sự biến đổi về chất so với thời điểm xuất xứ của họ xét trong tiến trình phát triển. Với sản phẩm hết sức đặc trưng này, LĐSP được coi là một dạng lao động sản xuất đặc thù - lao động sản xuất phi vật chất.

đ. LĐSP của người giáo viên nói

chung và GVTH được diễn ra trong thời gian, không gian nhất định, đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo cao

Thời gian LĐSP của GVTH không chỉ tính theo tiết lên lớp mà còn được tính theo khối lượng, chất lượng và tính sáng tạo của công việc với hàng loạt các hoạt động khác ngoài giờ lên lớp chính khoá dạy học học sinh.

Không gian LĐSP của GVTH được thực hiện trong phạm vi chủ yếu là khuôn viên trường học, lớp học, sân trường, thư viện,... và có sự xen kẽ, việc triển khai các công việc trong môi trường xã hội làm việc với cộng đồng, các tổ chức xã hội, cơ sở sản xuất, gia đình học sinh,...

Tính khoa học của nghề dạy học thể hiện ở chỗ “giáo viên phải phát triển các quy tắc và quy trình rõ ràng có thể làm được để quản lý lớp học tốt”.

Tính nghệ thuật của nghề dạy học thể hiện ở chỗ, giáo viên vận dụng linh hoạt các quy tắc trong các tình huống DH&GD học sinh, phối hợp các phương pháp và hình thức, phương tiện, thiết bị DH&GD.

Tính sáng tạo đòi hỏi người GVTH không được rập khuôn, máy móc trong việc sử dụng các tri thức mà phải vận dụng những tri thức này một cách linh hoạt, đa dạng, phong phú, cải tiến sao cho phù hợp với từng tính huống, học sinh và điều kiện thực tế của lớp học, nhà trường.

Như vậy, LĐSP của giáo viên nói chung và GVTH là sự kết hợp cả thể chất, trí tuệ và tâm hồn và được đặc trưng ở các yếu tố về mục đích, đối tượng, công cụ, sản phẩm và môi trường với những đòi hỏi của nghề dạy học. Điều này đòi hỏi giáo viên luôn cần không ngừng cập nhật, nâng cao kiến thức, kỹ năng, trau dồi và hoàn thiện nhân cách của bản thân nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của chất lượng giáo dục nói chung, của học sinh và gia đình

học sinh ở mỗi nhà trường nói riêng.

2.2.3. Đặc điểm năng lực TCNN của giáo viên tiểu học

Năng lực TCNN của giáo viên thể hiện việc chủ động xây dựng các kế hoạch dạy học và giáo dục, được phát triển tốt, các hành động được thực hiện theo nhóm và có trách nhiệm

Với đặc điểm này, Breen và Mann (1997) cũng nhấn mạnh, sự phát triển của các hành vi tự chủ mang lại cho giáo viên "một vị trí để tương tác với thế giới, một cách để tồn tại trong đó" [1], khiến giáo viên cảm thấy kiểm soát được các cam kết của mình và giúp đỡ cho học sinh và ngay cả giáo viên học hỏi những điều khác nhau trong các lĩnh vực kiến thức khác nhau và mang bản thân với một thái độ khác, tích cực hơn trong cuộc sống.

Các CTGD giáo viên cần bắt đầu công nhận trách nhiệm chuẩn bị cho học sinh của họ trong lĩnh vực tự chủ. Giáo viên có thể giới thiệu các hoạt động, các khóa học và thực hành phương pháp để mang lại cho học sinh cơ hội trải nghiệm quyền tự chủ với tư cách là người

học để họ có thể thực hiện. Bên cạnh đó, điều này góp phần phát triển ở học sinh thái độ tích cực đối với việc học tập tự điều chỉnh, độc lập và không ngừng nỗ lực.

Năng lực TCNN cũng chính là năng lực tự học của GVTH

Tự học luôn được coi là năng lực cốt lõi của mọi cá nhân trong hoạt động nghề nghiệp. Có năng lực tự chủ cũng có nghĩa chính giáo viên là những người học không ngừng, luôn phải suy nghĩ về công việc và sự chuẩn bị của cho việc giảng dạy, tự đánh giá, lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá các hoạt động đã thực hiện và sự gia tăng kiến thức của giáo viên. Theo Breen và Mann (1997), năng lực tự chủ trong nâng cao năng lực nhận thức, cập nhật kiến thức, kỹ năng cung cấp cho gia

o viên các công cụ để “tương tác chiến lược với việc học của học sinh” [1]. Đồng thời, điều này giúp giáo viên có được cảm giác an toàn, một “cảm giác mạnh mẽ về bản thân”, sự tự tin và góp phần cho sự phát triển nghề nghiệp.

Năng lực TCNN của GVTH có thể được thể hiện ở các mức độ khác nhau

Kenneth Leithwood và các cộng sự (1997) khi bàn về mức độ tự chủ của giáo viên đã đưa ra các mức độ và phạm vi trách nhiệm của giáo viên trong TCNN như bảng dưới đây:

Bảng 1. Mức độ TCNN của giáo viên và phạm vi trách nhiệm [2]

Mức độ tự chủ	Phạm vi trách nhiệm
Mức độ tự chủ cao	- Sự tương tác giáo viên – học sinh trong lớp học - Các loại hình hoạt động được tổ chức trong lớp học - Tạo không gian, tiến trình và phân bổ toàn bộ thời gian - Thời gian dành cho kiểm tra
Chia sẻ quyền tự chủ với những người khác	- Mục tiêu - Tài liệu, sách giáo khoa - Các chiến lược dạy học
Mức độ tự chủ thấp – quyền ra quyết định bị hạn chế bởi hiệu trưởng và các tổ chức đoàn thể	- Khái niệm tổng quát và đề cương chương trình dạy học - Tiêu chí đánh giá học sinh

2.3. Bối cảnh đổi mới giáo dục

2.3.1. Sự phát triển của khoa học và công nghệ và sự hình thành nền kinh tế tri thức[4]

Bối cảnh thế giới hiện nay đó là cuộc cách mạng KHCN đang diễn ra mạnh mẽ. Nhân loại đang chứng kiến cuộc cách mạng công nghiệp (CMCN) lần thứ tư, dự báo sẽ thay đổi căn bản cách thức sản xuất của con người. Đó là bước chuyển sang nền sản xuất thông minh, ở đó có sự kết hợp cao độ giữa những thành tựu mới nhất trong công nghệ thông tin trong sản xuất.

CMCN bắt đầu ở nước Anh từ nửa cuối của thế kỷ 18. Đến nay đã có sự nhìn nhận thống nhất về ba cuộc cách mạng công nghiệp đã xảy ra, mỗi cuộc cách mạng đều đặc trưng bằng sự thay đổi về bản chất của sản xuất và sự thay đổi này được tạo ra bởi các đột phá của khoa học và công nghệ.

Cuộc CMCN lần thứ nhất diễn ra vào nửa cuối thế kỷ XVIII và gần nửa đầu thế kỷ 19, với thay đổi từ sản xuất chân tay đến sản xuất cơ khí do phát minh ra động cơ hơi nước. CMCN lần thứ hai diễn ra vào nửa cuối thế kỷ XIX cho đến khi Đại chiến thế giới lần thứ nhất xảy ra, với thay đổi từ sản xuất đơn lẻ sang sản xuất hàng loạt bằng máy móc chạy với năng lượng điện. CMCN lần thứ ba diễn ra từ những năm 1970 với sự ra đời của sản xuất

tự động dựa vào máy tính, thiết bị điện tử và internet. CMCN lần thứ tư được cho là đã bắt đầu từ vài năm gần đây, đại thể là cuộc cách mạng về sản xuất thông minh dựa trên các thành tựu đột phá trong các lĩnh vực CNTT, công nghệ sinh học, công nghệ nano,... với nền tảng là các đột phá của công nghệ số.

Bối cảnh thế giới hiện nay còn là là sự hình thành của nền kinh tế tri thức, xã hội tri thức. Trong đó, tri thức có vai trò vô cùng quan trọng. Sự gia tăng của hàm lượng chất xám trong sản phẩm đã đem lại giá trị cao hơn rất nhiều so với hàm lượng vật chất tạo ra. Nhiều quốc gia và khu vực phát triển đã và đang xây dựng được nền kinh tế tri thức, đó là Mỹ, Châu Âu, Nhật Bản,... Sự hình thành của kinh tế tri thức, xã hội tri thức đòi hỏi giáo dục phải vượt khỏi những khuôn khổ truyền thống và không ngừng hiện đại hóa. Quá trình giáo dục cần diễn ra liên tục suốt đời chứ không chỉ một lần là kết thúc.

Bối cảnh thế giới như vậy đã tác động không nhỏ tới sự phát triển của xã hội Việt Nam, sự phát triển của giáo dục Việt Nam và giáo dục tiểu học nói riêng.

2.3.2. Xu hướng phân cấp quản lý giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam

Một trong những xu hướng quan trọng của giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam trong nhiều thập kỷ vừa qua đó là phân cấp quản lý giáo dục (QLGD). Theo đó, nhà trường được coi là thành tố trung tâm của toàn bộ hệ thống và quá trình giáo dục của mỗi quốc gia.

Các nghiên cứu chỉ ra rằng, phân cấp quản lý là một hình thức tổ chức theo đó quyền tự chủ được chuyển giao cho những bộ phận hệ thống. *Phân cấp quản lý là sự uỷ quyền của cơ quan đầu não cho các bộ phận bên trong hoặc bên ngoài của một hệ thống nào đó. Có thể hiểu, phân cấp là quá trình phân bổ lại trách nhiệm và quyền ra quyết định về những nhiệm vụ cụ thể của trung ương đối với địa phương.* Đặc điểm chính của phân cấp là chính quyền địa phương nắm giữ những quyền lực cơ bản dưới sự điều khiển rất hạn chế của chính quyền trung ương. Trách nhiệm có thể được phân bổ cho các tỉnh, thành phố, quận/huyện và từng cơ quan, tổ chức hoặc một nhóm các tổ chức. Với hình thức quản lý theo kiểu phân cấp, cá nhân hoặc đơn vị trực thuộc tổ chức có thể tham gia nhiều hơn vào quá trình ra quyết định. Phân cấp bao gồm các hình thức: 1) Phi tập trung hoá; 2) Uỷ thác trách nhiệm; 3) Uỷ quyền; 4) Tự nhân hoá.

- *Phi tập trung hoá trong giáo dục:* Tập trung vào việc đưa quá trình ra quyết định về đúng nơi dịch vụ giáo dục đang diễn ra. Do đó, tạo điều kiện thuận lợi cho sự tham gia của các quan chức địa phương, giáo viên, học sinh và cộng đồng. Một mục đích khác của *phi tập trung hoá* là xác định nhu cầu của địa phương và đưa ra những quyết định phù hợp. Sự tham gia vào quá trình ra quyết định là điểm mấu chốt của *phi tập trung hoá* trong giáo dục, yếu tố cơ bản để hoàn thành kế hoạch giáo dục quốc gia. Mục tiêu của phi tập trung hoá trong giáo dục là nhằm nâng cao trách nhiệm của mọi cấp: quốc gia, địa phương và nhà trường, để hình thức và nội dung giáo dục phù hợp với thực tế của mỗi cộng đồng.
- *Uỷ quyền trong giáo dục* gồm việc chuyển quyền lực cho địa phương, ví dụ trách nhiệm đối với đội ngũ giáo viên, quản lý và cấp tài chính cho các cơ sở giáo dục. Hình thức phổ biến của uỷ quyền trong lĩnh vực giáo dục là uỷ quyền về lĩnh vực giáo dục chuyên nghiệp và đại học. Những cơ sở đào tạo được giao một nhiệm vụ chung và một nguồn tài chính độc lập và chịu trách nhiệm báo cáo cho những người quản lý trực tiếp, cao nhất là các Bộ chủ quản, song chịu rất ít quyền quản lý trực tiếp từ chính phủ. Tại một số nước Châu Phi, có diễn ra sự uỷ quyền ở giáo dục phổ thông, song hầu như không đem lại nhiều thành công.

- *Uỷ thác trong giáo dục* liên quan đến việc tạo ra những cơ quan tự chủ và độc lập thuộc chính phủ có quyền chi tiêu và phát triển nguồn tài chính. Uỷ thác có thể dẫn đến việc ra đời các trường học do cộng đồng cung cấp tài chính và quản lí. Hình thức này có thể dẫn đến một thực tế là các cơ quan đại diện của chính phủ chịu trách nhiệm về tài chính và sự phát triển GDPT, đặc biệt là GDTH, có thể được uỷ thác do cấp quản lí địa phương hoặc cấp vùng.

Ở Việt Nam, quá trình phân cấp QLGD cũng được thực hiện theo xu hướng của phân cấp QLGD trên thế giới, được tiến hành thử nghiệm lần đầu tiên từ năm 1993 và bắt đầu trong lĩnh vực quản lí tài chính đối với cấp Sở GD&ĐT, khi Bộ GD&ĐT tiến hành dự án thử nghiệm phân cấp quản lí tài chính ở 5 tỉnh. Sở GD&ĐT của 5 tỉnh này có quyền phân bổ kinh phí và lập dự toán ngân sách dựa trên nhu cầu giáo dục của tỉnh mình. Nguồn ngân sách đáp ứng cho kế hoạch dựa trên nguồn phân bổ của trung ương và ngân sách của địa phương. Mô hình này sau đó đã được nhân rộng ra cho 10 tỉnh. Tuy nhiên, đến nay hầu hết các Sở GD&ĐT trong cả nước chỉ là đối tác kết hợp với Sở Tài chính, giúp cho Sở Tài chính trong xây dựng kế hoạch ngân sách giáo dục. Sở GD&ĐT không có quyền trong việc phân bổ ngân sách cho các trường học.

Từ năm 2002-2003, các trường đại học, cao đẳng được phân quyền tự chủ về nhân sự, chương trình, ngân sách; các viện nghiên cứu, trường mầm non và phổ thông về tài chính. Đến thời điểm hiện tại, phân cấp QLGD được thực hiện gần 20 năm ở phổ thông và trong toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân song ở những biểu hiện và mức độ khác nhau.

2.3.3. Yêu cầu của chương trình GDPT cấp tiểu học đối với năng lực TCNN của GVTH [3]

Chương trình GDPT hình thành và phát triển cho học sinh *những phẩm chất chủ yếu*: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm và năng lực cốt lõi sau: 1) *Năng lực chung của học sinh tiểu học* được tất cả các môn học và hoạt động giáo dục góp phần hình thành, phát triển: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; *Những năng lực đặc thù của học sinh* được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động giáo dục nhất định: năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất.

Với những yêu cầu về phẩm chất, năng lực cần đạt được của học sinh, các môn học và hoạt động giáo dục bắt buộc là những cơ sở quan trọng để định hướng cho giáo viên trong quá trình tổ chức thực hiện chương trình, kế hoạch dạy học. Theo định hướng trong việc thực hiện chương trình môn học [13], giáo viên cần phải có những năng lực cũng như năng lực TCNN sau:

- a) Tăng cường, phát huy tính tích cực, tự lực của học sinh; hướng dẫn học sinh nghiên cứu sách giáo khoa và tài liệu học tập để giải quyết các nhiệm vụ nhận thức
- b) Vận dụng phương pháp dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, chú trọng việc phát hiện và giải quyết vấn đề, sử dụng các phương tiện trực quan, hướng dẫn học sinh cách tìm tòi, khai thác các nguồn thông tin, tư liệu trên Internet phục vụ học tập
- c) Tích cực ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học;
- d) Rèn luyện cho học sinh kĩ năng vận dụng kiến thức môn học để phát hiện và giải quyết các vấn đề trong thực tiễn;

e) Vận dụng kết hợp nhiều hình thức đánh giá, phương pháp đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

g) Với những yêu cầu về tổ chức thực hiện chương trình GDPT, đòi hỏi cần có những thay đổi trong cấu trúc năng lực nghề nghiệp của giáo viên, hướng đến việc dạy học một cách linh hoạt, sáng tạo, đa dạng và hiệu quả.

2.4. Cơ sở pháp lý cho việc xây dựng khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục

Luật Giáo dục năm 2005 là cơ sở pháp lý cao nhất, đầu tiên để quản lý nhà trường nước ta chuyển sang phương thức phân cấp QLGD. Điều 14 của Luật này quy định nguyên tắc quản lý Nhà nước về giáo dục, trong đó, Nhà nước thực hiện phân công, phân cấp QLGD, tăng cường quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở giáo dục. Quy định này được cụ thể hoá ở Điều 58 về nhiệm vụ và quyền hạn của nhà trường với 03 nội dung: 1) Nhà trường có quyền tuyển dụng nhà giáo và tham gia vào quá trình điều động nhà giáo; 2) Nhà trường có quyền huy động, sử dụng, quản lý các nguồn lực theo quy định của pháp luật; 3) Nhà trường có nhiệm vụ tự đánh giá chất lượng giáo dục và chịu sự kiểm định chất lượng của cơ quan có thẩm quyền [8].

Nghị quyết số 29-NQ/TW đã đưa ra quan điểm chỉ đạo, mục tiêu, nhiệm vụ và giải pháp để định hướng phát triển giáo dục trong thời kỳ mới [13]. Một hệ thống giải pháp toàn diện và đồng bộ được đưa ra, gồm: 1) Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đối với đổi mới GD&ĐT; 2) Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của GD&ĐT theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực của người học; 3) Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi kiểm tra, đánh giá kết quả GD&ĐT, đảm bảo trung thực, khách quan; 4) Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập; 5) Đổi mới căn bản công tác quản lý GD&ĐT, đảm bảo dân chủ, thống nhất, tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các cơ sở GD&ĐT; coi trọng quản lý chất lượng; 6) Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý, đáp ứng yêu cầu đổi mới GD&ĐT; 7) Đổi mới chính sách, cơ chế tài chính, huy động sự tham gia đóng góp của toàn xã hội, nâng cao hiệu quả đầu tư để phát triển GD&ĐT; 8) Nâng cao chất lượng, hiệu quả nghiên cứu và ứng dụng khoa học công nghệ, đặc biệt là khoa học giáo dục và khoa học quản lý; 9) Chủ động hội nhập và nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế trong GD&ĐT [14]. Đây là những định hướng lớn và đang được các cấp, các ngành triển khai tích cực nhằm tạo nên những bước chuyển căn bản, toàn diện trong giáo dục Việt Nam hiện nay.

Vấn đề TCNN và năng lực TCNN của GVTH được đề cập trong các văn bản pháp quy của ngành GD&ĐT, chẳng hạn như: *Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020* của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học [15] đã trao quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm xã hội nhiều hơn cho trường tiểu học. Các hoạt động giáo dục được chuyển từ tập trung truyền thụ kiến thức sang giúp học sinh hình thành và phát triển toàn diện phẩm chất, năng lực; công tác kiểm tra, đánh giá được đổi mới; các yêu cầu về sổ sách được giảm tải, công nghệ thông tin được tăng cường ứng dụng trong toàn bộ các hoạt động của nhà trường, đặc biệt là trong quản lý nhà trường. Bên cạnh đó, trường tiểu học có nhiệm vụ “xây dựng chiến lược và kế hoạch phát triển nhà trường, gắn với điều kiện kinh tế – xã hội của địa phương, xác định rõ tầm nhìn, sứ mệnh và các giá trị cốt lõi của nhà trường”, đồng thời, các nhà trường được quyền tự chủ chuyên môn. *Thông tư số 20/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018* của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp

giáo viên cơ sở GDPT [16] đã đưa ra chuẩn nghề nghiệp giáo viên gồm 5 tiêu chuẩn với 15 tiêu chí cụ thể. Bộ tiêu chuẩn này không chỉ làm căn cứ để cơ sở GDPT đánh giá, thực hiện chế độ chính sách đối với giáo viên mà còn “Làm căn cứ để giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông tự đánh giá phẩm chất, năng lực; xây dựng và thực hiện kế hoạch rèn luyện phẩm chất, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục” – Điều 2, khoản 1.

2.5. Kinh nghiệm quốc tế về xây dựng k

hưng phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học

Năng lực nghề nghiệp của giáo viên được các tác giả, quốc gia trên thế giới nghiên cứu được coi như là nền tảng cho việc thực hiện năng lực TCNN của mỗi GV cũng như đội ngũ.

Ở Mỹ, năng lực nghề nghiệp của giáo viên tại các bang được xây dựng nhằm mục đích làm cho giáo viên nâng cao kiến thức của nội dung môn học; cải thiện sự hiểu biết về học thuật, xã hội, tinh thần và vật chất bảo đảm giáo viên tận dụng được các kỹ năng dạy học để giúp học sinh đạt được và vượt qua; phản ánh đầy đủ và sáng tỏ những kiến thức cần thiết có liên quan về những bài học và kinh nghiệm nghề nghiệp, tạo đồng thuận về chính kiến nghề nghiệp, dạy học và lãnh đạo; khuyến khích giáo viên phát triển sự đa dạng của lớp học nhờ các kỹ năng đánh giá; cung cấp những bài học mới có tính tích hợp vào trong chương trình và trong lớp học; trang bị cho học sinh đủ kiến thức để học tập và phát triển; đánh giá định kì để tạo ra tác động đối với hoạt động dạy và học; giáo viên cần phải nắm được, tận dụng và hỗ trợ phát triển các mối quan hệ cộng đồng rõ ràng, gắn bó, có kế hoạch; phát triển văn hóa trường học để giúp cho việc thực hiện liên tục, xử lý các thách thức về vai trò và các quan hệ truyền thống trong giáo dục; có kế hoạch phát triển nghề nghiệp bao gồm cả sự xem xét về trí tuệ và tài chính; bố trí đủ thời gian trong số các giờ làm việc để thu hút sự tham vấn ý kiến của người học nhằm hỗ trợ cho sự phát triển nghề nghiệp; làm việc có hiệu quả với cha mẹ học sinh và cộng sự [11].

Úc đã đưa ra Khung năng lực nguồn nhân lực ở cấp độ quốc gia (The National Framework for Professional Standards for Teaching) thường có 04 tiêu chuẩn (Professional Standards) sau: a) Kiến thức nghề nghiệp (Professional Knowledge); b) Thực hành nghề nghiệp (Professional Practice); c) Giá trị nghề nghiệp (Professional Values); và d) Quan hệ nghề nghiệp (Professional Relationships). Trên cơ sở các tiêu chuẩn, các tiêu chí cụ thể cho từng vị trí công việc của người giáo viên ở các cấp học, thuộc các môn học, lĩnh vực khác nhau sẽ được các bang, nhà trường xây dựng [17].

Ở Đức, giáo viên phải đạt được 10 năng lực nghề nghiệp thuộc 4 nhóm: a) Năng lực dạy học (xây dựng kế hoạch bài học, hỗ trợ việc học của học sinh,...); Năng lực giáo dục - nghĩa hẹp (hiểu được các điều kiện sống của học sinh, truyền đạt các giá trị và chuẩn mực,...); c) Năng lực đánh giá; và d) Năng lực đổi mới.

Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD) đã chỉ ra yêu cầu đối với một giáo viên cần có các phẩm chất và năng lực: a) Kiến thức phong phú về phạm vi chương trình và nội dung bộ môn mình giảng dạy; b) Kỹ năng sư phạm, kể cả việc có được “kho kiến thức” về phương pháp giảng dạy, về năng lực sử dụng những phương pháp đó; c) Có tư duy phản ánh trước mỗi vấn đề và có năng lực tự phê; d) Biết cảm thông và cam kết tôn trọng phẩm giá của người khác; và e) Có năng lực quản lý, kể cả trách nhiệm quản lý trong và ngoài lớp học.

Một số các nghiên cứu của các tác giả về vấn đề này tiêu biểu như: Nghiên cứu của Donna Fong-Yee và Anthony H. Normore (2013) trong công trình “The Impact of Quality

Teachers on Student Achievement”. Các tác giả này đã nêu ra 3 thành phần của năng lực nghề nghiệp bao gồm: 1/ yếu tố thuộc về kỹ thuật, các thao tác hành động để thực hiện hoạt động nghề nghiệp; 2/ yếu tố thuộc về tâm lý, cảm xúc, thái độ của giáo viên; và 3/ yếu tố thuộc về giao tiếp, ứng xử, hợp tác trong thực hiện hoạt động nghề nghiệp [18]. Thang đo TCNN của GV (Teacher Work Autonomy - TWA) của Friedman (dẫn theo Kevin Dale Gwatney) dựa trên 4 nhân tố: hoạt động dạy học và đánh giá người học, quyền tham gia quyết định những vấn đề hoạt động của nhà trường, phát triển chuyên môn cho đội ngũ, và phát triển chương trình. Thang đo đã thiết lập cơ sở lý thuyết mới để xây dựng các nhân tố tự chủ của GV và đưa ra một cách định nghĩa đa chiều về tự chủ của GV [19]; Thang đo tự chủ GV của Pearson và Hall (Teacher Autonomy Scale - TAS) gồm 18 chỉ báo và xác định tự chủ của GV trong hai lĩnh vực: tự chủ về chương trình và tự chủ về hoạt động dạy học và “tự chủ nói chung” [dẫn theo 19]. Những nghiên cứu được đề cập đến trong cuốn sách “Cấp bậc tự chủ và trách nhiệm xã hội của GV ở Châu Âu” của Tổ chức Eurydice (2008). Trong đó, ngoài kết quả đánh giá mức độ TCNN của GV tại các nước châu Âu trong ba lĩnh vực tự chủ: tự chủ về chương trình, tự chủ về PPDH và tự chủ trong đánh giá kết quả học tập của HS, các tác giả đã đưa ra một nhận định rất quan trọng đó là: TCNN của GV cần được sự hỗ trợ lớn từ lãnh đạo trường học. Kết luận này khẳng định, TCNN của GV vừa là nội dung, vừa là mục tiêu tác động từ các thiết chế quản lý của nhà trường;...

Các bài học từ kinh nghiệm quốc tế cho Việt Nam về xây dựng khung phân tích năng lực TCNN của giáo viên:

a) Năng lực TCNN của giáo viên được xác định dựa trên khung năng lực nghề nghiệp của giáo viên ở mỗi cấp học, mỗi nhà trường và mỗi lớp học. Khung này cần bao gồm yêu cầu về phẩm chất, đạo đức nghề nghiệp và chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên.

b) Không có một khung năng lực nghề nghiệp chung, cụ thể áp dụng cho toàn bộ nhà trường trong hệ thống giáo dục. Các quốc gia chỉ đưa ra một khung năng lực nghề nghiệp chung, khung phân tích năng lực TC

NN của giáo viên cụ thể sẽ do các cơ quan quản lý giáo dục cấp dưới, thậm chí là do chính từng nhà trường sẽ xây dựng dựa trên các yêu cầu của khung năng lực quốc gia và điều kiện thực tế của mỗi nhà trường.

c) Khung năng lực nghề nghiệp có thể được xây dựng ở các mức độ khác nhau. Do đó, giáo viên có thể căn cứ vào đó xác định được mức độ năng lực nghề nghiệp cũng như mức độ năng lực tự chủ nghề nghiệp của bản thân để lập kế hoạch

và thực hiện kế hoạch không ngừng nâng cao năng lực nghề nghiệp, năng lực tự chủ nghề nghiệp trong toàn bộ hoạt động nghề nghiệp của mình.

2.6. Đề xuất các nội dung cơ bản của khung phân tích năng lực tự chủ nghề nghiệp của giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục

Trên cơ sở phân tích các vấn đề lý luận trên đây, chúng tôi đề xuất các nội dung cơ bản của khung phân tích năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh đổi mới giáo dục như sau:

Bảng 2. Khung phân tích năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh đổi mới giáo dục

Nội dung	Tiêu chí
Tiêu chuẩn 1. Tự chủ về phát triển CTGD	1. Xây dựng và thực hiện KHGD dựa trên kế hoạch thời gian năm học, thời lượng giáo dục theo hướng dẫn của Bộ GD&ĐT và phù hợp với điều kiện cụ thể của từng địa phương 2. Xây dựng các NDGD bổ trợ đáp ứng nhu cầu người học, NDGD của địa phương phù hợp với điều kiện của địa phương và của nhà trường nhằm nâng

	<p>cao chất lượng giáo dục</p> <p>3. Tham gia phát triển nội dung giáo dục địa phương phù hợp với điều kiện thực tiễn nơi trường đóng</p> <p>4. Lựa chọn các nội dung khác ngoài CTGD để đưa vào NDDH của bài học, môn học</p>
<p>Tiêu chuẩn 2.</p> <p>Tự chủ về thiết kế kế hoạch dạy học</p>	<p>5. Tự thiết kế giáo án về mục tiêu dạy học</p> <p>6. Lựa chọn nội dung và mức độ khó của nội dung dạy học của bài học, môn học</p> <p>7. Các hoạt động dạy học và thời gian hoạt động dạy học phù hợp với đặc điểm học sinh và nội dung bài học, môn học</p> <p>8. Lựa chọn các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục trong và ngoài lớp học một cách linh hoạt theo mục tiêu, tính chất của hoạt động</p> <p>9. Lựa chọn học liệu và tài liệu giảng dạy phù hợp</p>
<p>Tiêu chuẩn 3.</p> <p>Tự chủ về sử dụng phương pháp, hình thức, thiết bị GD&DH</p>	<p>10. Lựa chọn, sử dụng phương pháp GD&DH phù hợp với đặc điểm học sinh, nội dung bài học và điều kiện phương tiện, thiết bị thực tế của nhà trường</p> <p>11. Thực hiện điều chỉnh phương pháp, kỹ thuật dạy học khi cần thiết</p> <p>12. Sử dụng các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục trong và ngoài lớp học một cách linh hoạt theo mục tiêu, tính chất của hoạt động</p> <p>13. Sắp xếp không gian phòng học như mong muốn về ánh sáng, bàn ghế, góc học tập, góc sản phẩm trưng bày, thiết bị dạy học của giáo viên,...</p> <p>14. Sắp xếp phòng học như mong muốn về vị trí của học sinh, các nhóm học tập, hỗ trợ học sinh có nhu cầu đặc biệt,...</p> <p>15. Truy cập nguồn thông tin phù hợp thông qua mạng của nhà trường phục vụ cho dạy học bài học</p>
<p>Tiêu chuẩn 4.</p> <p>Tự chủ về đánh giá kết quả học tập của học sinh</p>	<p>16. Quyết định và sử dụng các hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh đối với bài học, môn học, hoạt động giáo dục</p> <p>17. Quyết định và thực hiện các quy định về quy tắc và tiêu chuẩn cho hành vi của học sinh trong trong lớp học</p> <p>18. Quyết định và thực hiện quy định đánh giá đối với học sinh có hoàn cảnh đặc biệt, học sinh khuyết tật học hoà nhập</p> <p>19. Bàn giao kết quả giáo dục học sinh cuối năm học cho giáo viên dạy lớp trên của năm học sau hoặc đối với học sinh hoàn thành CTGD cấp tiếp học lên lớp 6</p>
<p>Tiêu chuẩn 5.</p> <p>Tự chủ tham gia quyết định về các hoạt động của nhà trường</p>	<p>20. Tham gia lựa chọn sách giáo khoa theo quy định</p> <p>21. Đề nghị nhà trường trang bị các xuất bản phẩm tham khảo, thiết bị dạy học theo quy định, phù hợp để sử dụng trong quá trình dạy học</p> <p>22. Tham gia kiểm định chất lượng giáo dục</p> <p>23. Phối hợp với Đội TNTP HCM, gia đình học sinh, các tổ chức và cá nhân trong cộng đồng thực hiện các hoạt động giáo dục trong nhà trường và tham gia các hoạt động xã hội tại địa phương</p> <p>24. Tham gia xây dựng chiến lược và kế hoạch phát triển nhà trường, kế hoạch hoạt động giáo dục nhà trường</p>
<p>Tiêu chuẩn 6.</p> <p>Tự chủ về tự</p>	<p>25. Xây dựng mối quan hệ thân thiện, dân chủ giữa giáo viên với học sinh, với cha mẹ học sinh và cộng đồng; giúp học sinh chủ động, sáng tạo, tự tin, tự chủ trong học tập và rèn luyện.</p>

đào tạo, tự bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp của bản thân	<p>26. Giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo; ứng xử văn hóa, đoàn kết, giúp đỡ đồng nghiệp; gương mẫu trước học sinh; thương yêu, đối xử công bằng và tôn trọng học sinh; bảo vệ các quyền và lợi ích hợp pháp của học sinh.</p> <p>27. Thực hiện chương trình GDPT cấp tiểu học và KHGD của nhà trường. Chủ động thực hiện và chịu trách nhiệm về KHGD; tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ chuyên môn (nội dung, PPGD, kiểm tra đánh giá học sinh) và chất lượng, hiệu quả giáo dục từng học sinh của lớp mình phụ trách, bảo đảm quy định của CTGD, phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể của nhà trường.</p> <p>28. Thực hiện tự đánh giá theo chuẩn nghề nghiệp giáo viên; tự học, tự bồi dưỡng nâng cao năng lực nghề nghiệp; thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng thường xuyên giáo viên theo quy định; trao đổi chia sẻ chuyên môn cùng đồng nghiệp trong và ngoài nhà trường thông qua các đợt sinh hoạt chuyên môn, tập huấn.</p> <p>29. Giáo viên làm công tác chủ nhiệm thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm được quy định tại Điều lệ trường tiểu học</p>
---	---

3. KẾT LUẬN

Mỗi giai đoạn phát triển của xã hội, của giáo dục đòi hỏi giáo viên cần có những năng lực nghề nghiệp, năng lực TCNN để đáp ứng những yêu cầu của sự phát triển. Điều này dường như là sự tất yếu khi xét trong bối cảnh đổi mới giáo dục dưới ảnh hưởng của sự phát triển của khoa học và công nghệ và sự hình thành nền kinh tế tri thức, xu hướng phân cấp quản lý giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam và yêu cầu của chương trình GDPT cấp tiểu học đối với năng lực TCNN của GVTH.

Nội dung bài viết đề cập đến cơ sở khoa học cho xây dựng khung phân tích năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh hiện nay, bao gồm: các khái niệm cơ bản; TCNN trong trường tiểu học, đặc điểm LĐSP và năng lực TCNN của GVTH; Bối cảnh đổi mới giáo dục; Cơ sở pháp lý cho việc xây dựng khung phân tích năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh đổi mới giáo dục; Kinh nghiệm quốc tế về xây dựng khung phân tích năng lực TCNN của GVTH. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra một khung phân tích năng lực TCNN của GVTH gồm 06 tiêu chuẩn với 29 tiêu chí cụ thể.

Kết quả nghiên cứu ban đầu về xây dựng khung phân tích năng lực TCNN của GVTH trong bối cảnh hiện nay sẽ được chúng tôi tiếp tục nghiên cứu sâu sắc, cụ thể, hệ thống hơn trong Luận án tiến sỹ ngành Quản lý giáo dục đang thực hiện: “Phát triển năng lực tự chủ nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Breen, M. and S.Mann (1997), *Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy*, In Benson, P. and P. Voller (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*, London-New York: Addison Wesley-Longman, Ltd.
2. Kenneth Leithwood, Doris Jantzi, Sherrill Ryan, and Rosanne Steinbach (1997), *Distributed Leadership In Secondary Schools*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Centre for Leadership Development, OISE/UT.

3. Nguyễn Thị Hà Lan (2023), Yêu cầu về năng lực nghề nghiệp của giáo viên hiện nay, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Hồng Đức*, số 63, tr91-98.
4. Phạm Văn Thực (2019), *Đổi mới giáo dục và đào tạo của Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hoá*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế về đổi mới đào tạo giáo viên, Trường ĐHGĐ – ĐHQG Hà Nội.
5. Phan Văn Nhân (2011), *Giáo dục nghề nghiệp – Tiếp cận đào tạo theo năng lực*, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về KHGD Việt Nam, Hải Phòng.
6. Lê Xuân Trường (2022), Một số vấn đề lý luận về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên, *Tạp chí Thiết bị giáo dục*.
7. Khoahoc.vietjack.com/question/1429661/nghe-nghiep-la-gi
8. Quốc hội (2019), *Luật số 43/2019/QH14, Luật Giáo dục*, Hà Nội.
9. Quốc hội (2019), *Luật số 43/2019/QH14, Luật Giáo dục*, Hà Nội
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 ban hành Điều lệ trường tiểu học*, Hà Nội.
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học*, Hà Nội.
12. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 20/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*, Hà Nội.
13. Kevin Dale Gwaltney (2012), *Teacher autonomy in the Unites States: stabling a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher group*, A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School at the University of Missouri-Columbia.
14. Đặng Thị Khánh (2022). *Quản lý bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho giáo viên tiểu học tỉnh Hải Dương theo tiếp cận năng lực*, Luận án Tiến sỹ ngành Quản lý giáo dục, Trường ĐHSP Hà Nội.
15. Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của BCH Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH trong điều kiện thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế*, Hà Nội.
16. Nguyễn Kim Sơn (2019). “Nhìn lại 5 năm thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW”, *Tạp chí Thông tin Báo cáo viên*, Ban Tuyên giáo Trung ương, số tháng 1/2019.
17. Phạm Đỗ Nhật Tiến (2009), *Chuẩn nghề nghiệp nhà giáo và Chuẩn hiệu trưởng – Kinh nghiệm thế giới và thực tế ở Việt Nam*, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, số 1.
18. Donna Fong-Yee, Anthony H. Normore, *The Impact of Quality Teachers on Student Achievement*.
19. The information network on education in Europe, (2008), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Belgium: Eurydice.

SCIENTIFIC BASIS FOR BUILDING A FRAMEWORK FOR ANALYZING THE COMPETENCY OF PROFESSIONAL AUTONOMY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INNOVATION

Summary: *The competency of professional autonomy of general education teachers and primary school teachers is a necessity in the context of current educational innovation, especially to meet the requirements of implementing the general education program at all levels of education in our country. Competency of teacher’s professional autonomy plays an important role in increasing the initiative and responsibility of teachers for teaching*

activities and the quality of student education. The content of the paper refers to the scientific basis for building a framework for analyzing the competency of teacher's professional autonomy in the current context, including: basic concepts; Professional autonomy in primary schools, characteristics of pedagogical work and professional autonomy competency of primary school teachers; Context of educational innovation; Legal basis for building a framework for analyzing the competency of professional autonomy of primary school teachers in the context of educational innovation; International experiences in building a framework for analyzing the competency of professional autonomy of primary school teachers. On these basis, the paper provides a framework for analyzing the competency of professional autonomy of primary school teachers including 06 standards with 29 specific criteria.

Keywords: *Educational innovation, primary school teachers, analytical framework, competency, professional autonomy.*