

PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN – QUAN NIỆM CỦA THẾ GIỚI VÀ KHUYẾN NGHỊ ĐỐI VỚI VIỆT NAM

Lê Bạt Sơn*, Phan Thị Ánh Tuyết

Trường Đại học Phú Yên

Ngày nhận bài: 24/12/2020; ngày nhận đăng: 08/06/2020

Tóm tắt

Mặc dù đã có nhiều cố gắng, song sự chuyển động theo hướng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên của Việt Nam đã diễn ra rất chậm chạp. Trong số các nguyên nhân, có nguyên nhân là chúng ta chưa bao giờ làm rõ quan điểm phát triển nghề nghiệp giáo viên, điều mà các nhà giáo và nhà khoa học giáo dục khắp nơi trên thế giới đã và đang cố công nghiên cứu từ ba thập kỷ qua. Với nhận thức như vậy, bài viết này sẽ đề cập đến quan điểm của thế giới về phát triển nghề nghiệp giáo viên, gồm: nghề nghiệp và định hướng phát triển nghề nghiệp; phát triển nghề nghiệp giáo viên; khuyến nghị và đề xuất đối với Việt Nam về phát triển nghề nghiệp giáo viên.

Từ khóa: *nghề nghiệp, định hướng phát triển nghề nghiệp, phát triển nghề nghiệp giáo viên.*

1. Mở đầu

Trong Đề án xây dựng đội ngũ nhà giáo (Bộ GD&ĐT 2003) trình Bộ Chính trị làm cơ sở ban hành Chỉ thị 40, một trong các yêu cầu đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp đào tạo GV là tăng cường việc giáo dục nghề nghiệp, tăng thời gian thực hành thực tập sư phạm tại các trường phổ thông; cập nhật các kỹ năng sư phạm, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy và học; tiếp cận với trình độ tiên tiến của khu vực và thế giới.

Tuy nhiên, theo nghiên cứu của các tác giả: Đinh Quang Báo (2011a), Nguyễn Thị Kim Dung (2011), Lê Quang Sơn (2011), Kiều Thế Hưng (2011); đặc biệt là đề tài khoa học độc lập cấp Nhà nước “Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo giáo viên phổ thông” do Bà Nguyễn Thị Bình, nguyên Phó Chủ tịch nước, Chủ tịch Quỹ Hòa bình và phát triển Việt Nam, làm chủ nhiệm thì sự chuyển động theo

hướng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ giáo viên của Việt Nam đã diễn ra rất chậm chạp. Có thể là do trong sự bảo thủ cố hữu của hệ thống giáo dục thì *hệ thống các trường sư phạm là bảo thủ nhất*, “đào tạo giáo viên, ở hầu như khắp mọi nơi, là một trong những bộ phận trì trệ nhất của các hệ thống giáo dục” (Moreno 2005: 1). Tuy nhiên, trong trường hợp của nước ta, còn có một nguyên nhân khác. Đó là chúng ta chưa bao giờ làm rõ quan điểm *phát triển nghề nghiệp giáo viên*, điều mà các nhà giáo và nhà khoa học giáo dục trên thế giới đã và đang nghiên cứu từ ba thập kỷ qua.

Với nhận thức như vậy, bài viết này sẽ đề cập đến quan điểm của thế giới về nghề nghiệp và định hướng phát triển nghề nghiệp; phát triển nghề nghiệp giáo viên; khuyến nghị và đề xuất đối với Việt Nam về phát triển nghề nghiệp giáo viên.

2. Nghề nghiệp và định hướng phát triển nghề nghiệp

Theo Phạm Đỗ Nhật Tiến (2015), đối với nhiều nước đang phát triển, trong đó có

* Email: batsondhpy@gmail.com

Việt Nam, thì dường như không có sự khác biệt đáng kể giữa hai khái niệm công việc và nghề nghiệp. Nói rằng một người nào đó có công việc, chẳng hạn sửa chữa xe máy, cũng có nghĩa là người đó có nghề sửa chữa xe máy. Tuy nhiên, trong các xã hội đã có bước tiến lớn trong phân công lao động thì *giữa công việc và nghề nghiệp có một đường ranh rõ ràng.*

Theo Wikipedia (mục từ profession) thì một công việc được coi là một nghề khi đã qua các điểm mốc phát triển như sau: 1/ công việc đó phải toàn thời gian; 2/ công việc đó được đào tạo qua trường; 3/ công việc đó được đào tạo qua trường đại học; 4/ hiệp hội địa phương của những người làm công việc đó được thành lập; 5/ hiệp hội quốc gia được thành lập; 6/ các quy tắc ứng xử đạo đức trong công việc được thiết lập; 7/ các quy định nhà nước về chứng chỉ hành nghề được ban hành.

Với quan niệm như vậy, thì các nghề được hình thành đầu tiên trong lịch sử là nghề truyền giáo, nghề y và nghề luật. *Về bản chất*, một công việc được coi là một nghề, nghĩa là công việc đó không phải chỉ qua một quá trình đào tạo lâu dài mà còn vì *công việc đó có vai trò quan trọng và giá trị sống còn đối với sự phát triển của xã hội.* Vì thế, khi một công việc được công nhận là một nghề thì những người làm nghề có vị thế xã hội nâng cao, được xã hội tin tưởng và tôn trọng. *Về định hướng phát triển*, một công việc được coi là một nghề, thì định hướng phát triển chủ đạo là định hướng *chuyên nghiệp hóa.*

Định hướng chuyên nghiệp hóa phát

triển thành phong trào, với những cách hiểu và cách thức thực hiện khác nhau, thoát đầu ở các nước nói tiếng Anh từ những năm 1970, rồi đến Đức và các nước Bắc Âu vào những năm 1980, tiếp đến Pháp vào những năm 1990, sau lan dần sang các nước Đông Âu và các nước đang phát triển.

3. Phát triển nghề nghiệp giáo viên

Mãi đến đầu thế kỷ 20, nghề dạy học mới được công nhận. Việc chính thức khẳng định trên phạm vi quốc tế rằng dạy học là một nghề được đưa ra lần đầu tiên vào năm 1966 trong Bản khuyến nghị về vị thế GV của ILO/UNESCO. UNESCO (1998: 63) nhận định: *“Cho đến nay, nếu có thể nói về một sự đồng thuận quốc tế nào đó đối với một chủ đề phức tạp là dạy học, xét trong những khác biệt về bối cảnh quốc gia và văn hóa, thì đó là quan niệm dạy học phải được coi là một nghề”.*

Dịch chuyển cách hiểu về nghề nghiệp và phát triển nghề nghiệp vào lĩnh vực giáo dục, khái niệm phát triển nghề nghiệp giáo viên mang những tầng nghĩa khác nhau, tùy thuộc vào cách tiếp cận khác nhau.

Uwamariya et Mukamureja (2005), cũng như Dionne (2003) nêu rõ đặc tính đa nghĩa của khái niệm **Phát triển nghề nghiệp giáo viên** bằng cách tham chiếu đến nhiều thành ngữ khác được sử dụng để giải thích thực tế này: *Giáo dục thường xuyên, Đào tạo tiếp tục, Hoàn thiện kiến thức, Phát triển nghiệp vụ, Học tập tiếp tục.* Bảng dưới đây giới thiệu bản chất của phát triển nghề nghiệp giáo viên và các tác động của nó, hiện diện trong nhiều định nghĩa khác nhau của nhiều tác giả nhằm làm rõ thêm khái niệm này.

Bảng 1: Bản chất của phát triển nghề nghiệp giáo viên và các tác động của nó

Tác giả	Bản chất	Tác động
Richer, Kunter, Klusmann, Ludtke et Baumert (2011)	Nhờ đến các cơ hội học tập chính quy và không chính quy khác nhau.	Cải thiện và mở rộng năng lực nghề nghiệp của giáo viên: kiến thức, niềm tin, động cơ, kỹ năng.v.v.

Charlier và Dejean (2010)	Là tiến trình học tập năng động và liên tục, có định hướng (mục đích, dự án, tiến bộ), được định vị (trong và ngoài nhà trường), kế hoạch hóa từng phần, được hỗ trợ bởi đạo đức nghề nghiệp và trách nhiệm chia sẻ.	Phát triển năng lực nghề nghiệp và điều chỉnh bản sắc nghề nghiệp.
Butler – Kisber và Crespo (2006)	Là các hoạt động được kế hoạch hóa bên ngoài hệ thống nhà trường.	Gìn giữ, cải thiện và mở rộng kiến thức, năng lực; phát triển các phẩm chất cá nhân để gia tăng thành tích trong thực thi nghĩa vụ và trách nhiệm nghề nghiệp.
Marcel (2006)	Là một tiến trình xã hội.	Việc học diễn ra đồng thời về những gì gắn với kiến thức liên quan đến thực thi trách nhiệm nghề nghiệp và những gì gắn với xã hội hóa nghề nghiệp.
Uwamariya và Mukamureja (2005)	Là một tiến trình thay đổi và biến đổi.	Từng bước cải thiện thực hành, làm chủ công việc và gia tăng sự thoải mái trong thực hành.
NCREL (2003)	Là một tiến trình.	Cải thiện kỹ năng và năng lực mà đội ngũ giáo viên cần có để tạo ra những kết quả giáo dục đáng kể nơi người học.
Killion (2002)	Là các hoạt động gắn kết chặt chẽ với nhau, có kế hoạch, có hệ thống.	Phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ, cảm hứng và hành vi nhằm mục đích cải thiện thành tích người học.
Clement và Vandenberghe (1999)	Là một tiến trình điều chỉnh mà theo đó, giáo viên từng bước thoát khỏi sự cô độc để tham gia vào tiến trình hợp tác: vừa hợp tác với đồng nghiệp, vừa thể hiện tính tự chủ.	Tăng sự tự tin.
Day (1999)	Là một tiến trình mà qua đó, tự bản thân, hoặc cùng với người khác, giáo viên đánh giá, đổi mới và mở rộng sự cam kết của mình như một tác nhân thay đổi.	Lĩnh hội và phát triển với tinh thần phê phán các kiến thức, năng lực và trí thông minh cảm xúc cần thiết cho tư duy của một nhà giáo tốt, cho việc kế hoạch hóa cũng như cho việc thực hành với người học, với đồng nghiệp, ở mỗi giai đoạn của cuộc sống nghề nghiệp.
Barbier, Chaix và Demailly (1994)	Là sự biến đổi của cá nhân và tập thể.	Chuyển đổi năng lực và các cấu phần giống nhau huy động được hoặc có thể huy động được vào các tình huống nghề nghiệp.
Well (1993)	Là một tiến trình bao hàm tất cả các dạng thức học tập nghề	Phát triển đồng thời các thực hành mới, cách hiểu mới và gia tăng năng lực biến

	ng nghiệp mà trong đó, giáo viên sẽ dự đoán được cách thức giải quyết vấn đề mà mình gặp phải trong thực hành.	đổi tình huống mà trong đó các hành động diễn ra.
Dean (1991)	Là một tiến trình.	Tăng tính chuyên nghiệp của giáo viên.
Fullan và Stiegelbauer (1991)	Là tổng số các trải nghiệm học tập chính thức và không chính thức trong suốt sự nghiệp của giáo viên từ lúc đào tạo ban đầu cho đến lúc nghỉ hưu.	Học tập diễn ra đồng thời về những kiến thức gắn với thực thi nhiệm vụ chuyên môn và xã hội hóa nghề nghiệp.
Duke (1990)	Là tiến trình học tập năng động.	Cách hiểu mới hoặc là làm chủ và ý thức được bối cảnh mà trong đó người giáo viên làm việc. Điều đó bắt buộc giáo viên phải đánh giá các chính sách và các thói quen được chấp nhận.
Sparks và Loucks-Horsley (1989)	Là một tiến trình.	Cải thiện kiến thức gắn với công việc, năng lực hoặc thái độ của giáo viên.

Như vậy, phần lớn các tác giả định nghĩa phát triển nghề nghiệp là một tiến trình (Day, 1999; Dean, 1991; NCREL, 2003; Sparks et Loucks-Horsley, 1989; Wells, 1993) học tập năng động (Charlier et Dejean, 2010; Duke, 1990) hoặc là biến đổi/chuyển đổi (Clement et Vandenberghe, 1999; Uwamariya et Mukamureja, 2005). Một số tác giả nhấn mạnh phát triển nghề nghiệp là một tiến trình xã hội (Clement et Vandenberghe, 1999; Day, 1999; Marcel, 2006) và các cơ hội học tập có thể là chính quy hoặc không chính quy (Fullan et Stiegelbauer, 1991; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011).

Về những tác động của phát triển nghề nghiệp, nhiều tác giả nhấn mạnh việc thụ đắc, sự phát triển hoặc cải thiện kiến thức, kỹ năng hoặc năng lực gắn với nhiệm vụ chuyên môn của giáo viên (Butler-Kisber et Crespo, 2006; Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Charlier et Dejean, 2010; Day, 1999; Fullan et Stiegelbauer, 1991; Killion, 2002; Marcel, 2006; NCREL, 2003; Richter,

Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011; Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Một số tác giả lại nhấn mạnh đến việc cải thiện thực hành hoặc phát triển các thực hành mới (Uwamariya et Mukamureja, 2005; Wells, 1993). Các tác giả khác lại đề cập đến việc điều chỉnh bản sắc nghề nghiệp (Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Charlier et Dejean, 2010).

Điều chỉnh hành vi cũng được quan tâm như: thay đổi thái độ (Killion, 2002; Sparks et Loucks-Horsley, 1989), phát triển trí thông minh cảm xúc (Day, 1999), gia tăng sự thoải mái hoặc niềm tin vào bản thân (Clement et Vandenberghe, 1999; Uwamariya et Mukamureja, 2005) và phát triển những phẩm chất cá nhân (Butler-Kisber et Crespo, 2006). Cuối cùng, một số tác giả còn xem xét các tác động của phát triển nghề nghiệp giáo viên lên kết quả của người học (Killion, 2002; NCREL, 2003).

Trong khuôn khổ bài báo này, dựa theo các tác giả nêu trên, phát triển nghề nghiệp giáo viên được định nghĩa như sau:

“Phát triển nghề nghiệp 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”.

Uwamariya et Mukamureja (2005) chỉ ra một sự nhầm lẫn hiện tồn giữa ý nghĩa của khái niệm và phương tiện/cách thức thực hiện phát triển nghề nghiệp. Họ đề xuất 02 cách tiếp cận:

- Tiếp cận phát triển, được đặc trưng bởi từng giai đoạn phát triển kế tiếp nhau và mỗi một giai đoạn có những đặc thù riêng. Ví dụ như, Nault (1999) đề xuất 05 giai đoạn của tiến trình xã hội hóa nghề nghiệp, gồm: *xã hội hóa chính thức, xã hội hóa không chính thức, hội nhập nghề nghiệp, xã hội hóa cá nhân và xã hội hóa sự phát triển.*

- Tiếp cận xoay quanh trục chuyên nghiệp hóa giáo viên, dựa trên sự làm chủ kiến thức chuyên biệt của nghề dạy học với mục đích giải quyết những vấn đề phức tạp.

Học tập là một tiến trình xã hội, chỉ có thể thực hiện trong một bối cảnh xã hội cụ thể. Chính vì lẽ đó mà trong quan niệm và cả trong thực tiễn cải cách đào tạo giáo viên của nhiều nước, cách tiếp cận chuyên nghiệp hóa giáo viên, chuyên nghiệp hóa nghề dạy học được quan tâm ưu tiên trong nghiên cứu và triển khai trong thực tế về phát triển nghề nghiệp giáo viên. Trong khi đó, với cách tiếp cận phát triển, các chiều kích tập thể và tổ chức không được đề cập đến; vả lại, xét trong bối cảnh việc làm hiện nay, phát triển nghề nghiệp không còn thu hẹp vào đặc tính phát triển tuyến tính và tuần tự theo các giai đoạn phát triển của sự nghiệp nữa.

Theo Phạm Đỗ Nhật Tiến (2015), việc chính thức khẳng định trên phạm vi quốc tế rằng dạy học là một nghề đã mở đường cho một *định hướng chủ đạo* từ đó đến nay trong phát triển đào tạo giáo viên. Đó là *định hướng chuyên nghiệp hóa.*

Chính theo cách tiếp cận chuyên nghiệp hóa mà Uwamariya et Mukamureja (2005) đề xuất 02 định hướng phát triển nghề nghiệp giáo viên:

- Tiến trình học tập là tiến trình mà trong đó giáo viên được xem là một người học vừa mang tính cá nhân, vừa mang tính tập thể.

- Tiến trình nghiên cứu hoặc suy ngẫm mà trong đó giáo viên phải suy ngẫm trong hành động và về hành động (Schön, 1994). Sự suy ngẫm này có thể thực hiện bởi cá nhân giáo viên, thế nhưng người giáo viên tự phát triển thông qua trao đổi với đồng nghiệp về thực hành nghề nghiệp (Nault, 2007; Zola, 1992).

Nếu định nghĩa về phát triển nghề nghiệp không thống nhất giữa các tác giả, thì đây cũng là trường hợp với định nghĩa của thuật ngữ giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục (formation continue). Hơn nữa, các thuật ngữ diễn đạt về phát triển nghề nghiệp và giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục thường bị nhầm lẫn, và một số bài viết về phát triển nghề nghiệp liên quan nhiều hơn đến giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005b).

Giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục “[...] là tất cả các loại hình và hình thức giáo dục hoặc đào tạo được theo đuổi bởi những ai đã rời khỏi giáo dục chính quy [1] ở bất kỳ cấp độ nào, những người đã thực hiện một nghề nghiệp hoặc đã nhận trách nhiệm của người trưởng thành trong một xã hội nhất định, (UNESCO, 1979 trong Legendre, 1993, tr. 627)”.

Chính phủ Quebec (2012) quan niệm: giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục có nghĩa “là tất cả các hành động và hoạt động mà trong đó giáo viên đương nhiệm cam kết tham gia riêng lẻ và tập thể để cập nhật và làm phong phú thêm thực hành nghề nghiệp của họ”

Do đó, giáo dục thường xuyên/ đào tạo tiếp tục là những can thiệp cho phép thúc đẩy sự phát triển của giáo viên và việc học tập của họ (Brodeur, Deaudelin và Bru, 2005b). Masselter (2004) bổ sung khái niệm mục tiêu về hệ quả đối với học sinh: “Đó là tập hợp tất cả các hoạt động liên quan đến thay đổi hoặc gia tăng năng lực và kiến thức của giáo viên mà mục tiêu cuối cùng của nó là thay đổi thực hành trong lớp học với việc cải thiện thành tích học tập của học sinh (tr.14).”

Như vậy, có thể lấy định nghĩa của Chính phủ Quebec, thêm vào đó khái niệm hệ quả đối với lớp học của Killion (2002) và NCREL (2003) để có được định nghĩa hoàn chỉnh về giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục như sau:

“Tập hợp các hành động và hoạt động trong đó giáo viên tham gia với tư cách cá nhân và tập thể để cập nhật và làm phong phú thực hành nghề nghiệp nhằm mục đích cải thiện trải nghiệm học tập của học sinh”

Vào cuối thế kỷ 20, phát triển nghề nghiệp - ở tất cả mọi hệ thống giáo dục – bị ảnh hưởng bởi chủ nghĩa kiến tạo luận xã hội; mô hình giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục đang được chuyển đổi và một số loại hình đào tạo hiện nay đang được thực hiện dưới dạng là các cách thức hỗ trợ nhà trường hoặc mạng lưới giáo viên cùng nhau làm việc và suy ngẫm. Như vậy, giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục trở thành nơi gặp gỡ, trao đổi và thảo luận đối với giáo viên (Butler – Kisber và Crespo, 2006).

Trong sự đa dạng của cách tiếp cận khái niệm phát triển nghề nghiệp giáo viên, vẫn có sự hội tụ trên một số điểm cơ bản sau đây:

a) Dạy học là một nghề và là nghề đang trong xu thế chuyên nghiệp hóa;

b) Chuyên nghiệp hóa nghề dạy học bao hàm hai định hướng cơ bản:

- Tiến trình học tập là tiến trình mà trong đó giáo viên được xem là một người học vừa mang tính cá nhân, vừa mang tính tập thể.

- Tiến trình nghiên cứu hoặc suy ngẫm mà trong đó giáo viên phải suy ngẫm trong hành động và về hành động (Schön, 1994). Sự suy ngẫm này có thể thực hiện bởi cá nhân giáo viên, thế nhưng người giáo viên tự phát triển thông qua trao đổi với đồng nghiệp về thực hành nghề nghiệp (Nault, 2007; Zola, 1992).

c) Phát triển nghề nghiệp 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.

d) Phát triển nghề nghiệp giáo viên là một miền liên tục gồm đào tạo ban đầu ở trường sư phạm và đào tạo tiếp tục ở trường phổ thông, nơi giáo viên làm nghề dạy học.

e) Đào tạo tiếp tục là *“Tập hợp các hành động và hoạt động trong đó giáo viên thực hành tham gia với tư cách cá nhân và tập thể để cập nhật và làm phong phú thực hành nghề nghiệp nhằm mục đích cải thiện trải nghiệm học tập của học sinh”*.

4. Khuyến nghị đối với Việt Nam

Đào tạo giáo viên ở nước ta hiện nay, dù đã có nhiều đổi mới trong thời gian qua, nhưng thực tế vẫn chưa thoát khỏi quan

điểm giáo viên là người truyền thụ kiến thức. Mẫu hình giáo viên mà nó đào tạo ra vẫn là mẫu hình giáo viên tiền chuyên nghiệp theo cách gọi của Hargreaves, hoặc giáo viên - người thợ (teacher-craftsmen), tức là giáo viên với nhiệm vụ chủ yếu là đồ đầy những chiếc thùng rỗng trong đầu học sinh. Ba thập kỷ qua, với phong trào chuyên nghiệp hóa nghề dạy học, thế giới đã tiến hành cải cách đào tạo giáo viên một cách sâu sắc và mạnh mẽ với định hướng đào tạo giáo viên thành người chuyên nghiệp về giáo dục (Professionnel de l'enseignement) như cách gọi của Paquay.

Sự trì trệ trong mô hình đào tạo giáo viên ở nước ta có nhiều nguyên nhân, nhưng có một nguyên nhân quan trọng, đó là *chúng ta chưa quan tâm làm rõ quan điểm về phát triển nghề nghiệp giáo viên*. Trong khuôn khổ của bài viết này, chúng tôi xin đề cập đến một số vấn đề thuộc về quan điểm như sau:

4.1. Các nguyên tắc chỉ đạo phát triển nghề nghiệp giáo viên

- Mục đích của phát triển nghề nghiệp giáo viên là cải thiện thực hành một cách liên tục. Giáo dục nghề nghiệp giáo viên phải gắn trực tiếp với việc học và sự thành công của người học.

- Phát triển nghề nghiệp giáo viên phải tính đến những ưu tiên nghề nghiệp và cá nhân của mỗi giáo viên.

- Phát triển nghề nghiệp giáo viên phải tạo ra các cơ hội học tập đa dạng, thích hợp và được xây dựng trên cơ sở nhu cầu của người học, lợi ích nghề nghiệp, chính sách quốc gia và địa phương và tất nhiên phải phù hợp với dự án giáo dục.

- Phát triển nghề nghiệp giáo viên phải thúc đẩy tinh thần phê phán, đạo đức nghề nghiệp, tinh thần hợp tác và sự cam kết của giáo viên đối với nghề nghiệp.

- Phát triển nghề nghiệp giáo viên phải

trao cho giáo viên quyền thiết lập kế hoạch học tập nghề nghiệp, trên cơ sở phân tích thực hành của chính họ.

- Các cơ hội học tập nghề nghiệp điển hình được xây dựng trên các nguyên tắc học tập với tinh thần phê phán và suy ngẫm của người trưởng thành.

- Mỗi một giáo viên phải tự kế hoạch hóa và định hướng việc học tập nghề nghiệp của mình và luôn suy ngẫm về điều đó với tinh thần phê phán.

- Mỗi một nhà trường phổ thông Việt Nam phải là một cộng đồng thực hành. Điều đó sẽ làm phong phú thêm việc học tập nghề nghiệp của giáo viên.

- Phát triển nghề nghiệp giáo viên phải làm gia tăng giá trị của niềm tin nghề nghiệp của giáo viên và thừa nhận các năng lực mới phát triển của họ.

4.2. Các đòn bẩy của phát triển nghề nghiệp giáo viên

Có hai kiểu loại đòn bẩy thúc đẩy cách thức phát triển nghề nghiệp giáo viên: Một đòn bẩy gắn với bầu không khí nhà trường, đòn bẩy khác gắn với kế hoạch hóa các hoạt động nghề nghiệp.

4.2.1. Các phương diện gắn với bầu không khí của nhà trường:

- Hiện hữu văn hóa giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục và giá trị của việc phát triển nghề nghiệp;

- Thừa nhận và làm tăng giá trị chuyên môn của đội ngũ giáo viên;

- Hiện hữu mối quan hệ tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau (giữa giáo viên với nhau và giữa giáo viên với lãnh đạo nhà trường);

- Bối cảnh nhà trường phải thúc đẩy và tạo lập nên giá trị của tinh thần hợp tác giữa các giáo viên;

- Giáo viên phải cam kết rằng: “Giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục chỉ có hiệu quả khi những người theo đuổi nó có động cơ, có kế hoạch phát triển nghề

nghiệp thích hợp với các phương tiện và nội dung đào tạo đã đề ra” (Vaniscotte, 2000).

4.2.2. Các phương diện gắn với kế hoạch hóa các hoạt động nghề nghiệp:

- Xuất phát từ nhu cầu của đội ngũ giáo viên, nghĩa là:

+ Mục tiêu của đào tạo phải đáp ứng yêu cầu giải quyết các vấn đề nghề nghiệp của giáo viên; hoặc hơn thế, nó phải cho phép những người thụ hưởng đào tạo thực hiện thành công các dự án của họ;

+ Chiến lược phù hợp là chiến lược có tính đến các mối bận tâm về nghề nghiệp, xuất phát từ những trải nghiệm và suy ngẫm về thực hành của giáo viên;

- Tính đến việc học tập trước đây của đội ngũ giáo viên: xem mỗi giáo viên có một lịch sử học tập và các dự án riêng;

- Cung cấp những thực hành đã neo vào thực tiễn dạy học (Ví dụ: những thực hành được xây dựng dựa trên các hoạt động thực, có ý nghĩa);

- Cung cấp những giải pháp thay thế và khuyến khích sự linh hoạt trong học tập hoàn thiện nghề nghiệp, vì phải tính đến sự khác biệt của giáo viên;

- Luôn luôn có sự hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và giáo viên cốt cán đối với giáo viên;

- Dự báo hệ quả tiếp sau các hoạt động đào tạo;

- Cá nhân hóa việc hỗ trợ giáo viên;

- Ưu tiên sự tham gia tự nguyện.

Tất nhiên, việc tạo ra các bối cảnh cho phép sử dụng các đòn bẩy như thế thuộc phạm sự của những người có liên quan.

4.3 Các trở lực đối với phát triển nghề nghiệp giáo viên

Phát triển nghề nghiệp giáo viên thường không diễn ra trong điều kiện lý tưởng. Vì thế, một số trở ngại vẫn luôn tồn tại, ngăn trở con đường thực hiện chính sách phát

triển nghề nghiệp giáo viên. Điều quan trọng là phải ý thức được điều đó để không lẫn tránh nó; đồng thời, thiết lập cách thức thích đáng để thúc đẩy đội ngũ giáo viên tham gia. Một số trở ngại có thể gặp:

- Sự thiếu vắng giá trị của giáo dục thường xuyên/đào tạo tiếp tục và phát triển nghề nghiệp trong nhà trường;

- Sự phản kháng của đội ngũ giáo viên;

- Có sự nhầm lẫn giữa phát triển nghề nghiệp và đánh giá nghề nghiệp;

- Vai trò của và giữa những người có liên quan không được thiết lập hoặc xác định rõ ràng;

- Các cách thức thúc đẩy sự tương tác của các nhà trường: qui định thời gian để cộng tác, không gian để trao đổi, thông tin, mạng lưới tương tác.v.v.;

- Nguồn lực tài chính thiếu hụt hoặc thời gian không đủ để hỗ trợ cho sự tham gia của giáo viên;

- Thời gian của năm học;

- Khoảng cách.

5. Kết luận

Giáo dục Việt Nam đang đứng trước vận hội mới: *Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nhằm hiện đại hóa nền giáo dục nước nhà và hội nhập quốc tế*. Quá trình phát triển nghề nghiệp giáo viên thực chất là quá trình làm cho GV chủ động đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ phát triển giáo dục các cấp học, bậc học...(Đình Quang Báo, 2019). Do vậy, phát triển nghề nghiệp giáo viên cần phải được tư duy lại một cách triệt để và căn bản. Cách tranh luận của chúng ta thường rơi vào tư biện hoặc suy diễn cảm tính, thiếu bằng chứng khoa học, vì vậy không đủ tin cậy làm cơ sở cho việc hoàn thiện chính sách.

Bộ Giáo dục và Đào tạo vừa ban hành Thông tư 19/2019/TT-BGDĐT ngày 12/11/2019, thay thế Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 7 năm

2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên. Tuy nhiên, về căn bản, Thông tư 19 vẫn không hơn Thông tư 26 vì vẫn chỉ là một công cụ giám sát và đánh giá. Phát triển nghề nghiệp khác với đánh giá nghề nghiệp và sẽ không phát huy hiệu quả nếu xuất phát từ động lực ngoại tại (qui định của Nhà nước). Phát triển nghề

nh nghiệp chỉ thật sự phát huy hiệu quả khi nó xuất phát từ động lực nội tại, đó là nhu cầu, động cơ, hứng thú và lợi ích nghề nghiệp của mỗi giáo viên, mỗi nhà trường, mỗi địa phương. Do vậy, phát triển nghề nghiệp giáo viên của Việt Nam cần một tầm nhìn mới, một cách tiếp cận mới trên cơ sở nghiên cứu bài học kinh nghiệm của các nước phát triển□

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Đinh Quang Báo (chủ biên), Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Hà Thị Lan Hương, Vũ Thị Sơn. (2017). *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2012). *Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên* (Ban hành kèm theo Thông tư số 26/2012/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 7 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục mầm non, cơ sở giáo dục phổ thông và giáo viên trung tâm giáo dục thường xuyên* (Ban hành kèm theo Thông tư số 19/2019/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 11 năm 2019 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông* (Ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Phạm Đỗ Nhật Tiến (2015), *Xây dựng nền tảng tri thức nghề nghiệp trong đào tạo giáo viên ở Việt Nam*.
- Deschênes, Michelle.(2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* (rapport de recherche), Québec, Collège O’Sullivan de Québec. Récupéré de Itéractive:<http://iteractive.ca/devpro>
- Gouvernement du Québec. (2012). *Formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré du site de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire: <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/formcont.html>

Teachers' professional development – the world's conception and some recommendations for Viet Nam

Le Bat Son*, Phan Thi Anh Tuyet

Phu Yen University

**Email: batsondhpy@gmail.com*

Received: December 24, 2019; Accepted: June 08, 2020

Abstract

Despite great effort, the movement on the trend of enhancing professional competence for teachers in Viet Nam has been going on so slowly. One of the reasons for such a problem is that we have not clarified the viewpoint of professional development for teachers – the issue that has been studied by the teachers and educators throughout the world for the past three decades. Based on this awareness, the article mentions the world's conception of professional development for teachers, including profession and orientations of professional development, professional development for teachers, recommendations and suggestions for teachers' professional development in Viet Nam.

Keywords: *professional, orientations of professional development, teachers' professional development*