



Original Article

Evaluation of Teacher Professional Development: International Experiences and Recommendations for Vietnam

Nguyen Hoang Doan Huy*, Pham Thi Thanh Hai

*Hanoi University of Science and Technology,
1 Dai Co Viet, Bach Khoa, Hai Ba Trung, Hanoi, Vietnam*

Received 14 November 2022

Revised 26 December 2022; Accepted 22 February 2023

Abstract: Teacher professional development is considered as one of the important stages of improving the quality of education; Accordingly, teacher professional development assessment also needs to be researched and applied effectively to ensure its contribution to the improvement of teachers' quality. This study uses the document analysis based on international articles retrieved from databases such as ScienceDirect, Scopus, Google Scholar on the issue of teacher professional development assessment. Research results show that a number of works have proposed assessment standards, assessment forms and other recommendations necessary to help not only recognize the results of professional development that teachers achieve, thereby helping to further improve the respective professional development process. The analysis also shows that there is currently a major shortage in the development and validation of teacher professional development assessment toolkits, especially in the context of Vietnam. Based on the observations related to international practice on assessment and development of instruments to evaluate teacher professional development, the study proposes a number of recommendations to develop Vietnamese teacher professional development evaluation instruments.

Keywords: Teacher, professional development, teacher professional development, teacher continuous training, evaluation of teacher professional development, evaluation instruments.

* Corresponding author.

E-mail address: nguyenhoangdoanhuy@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4721>

Đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên phổ thông: Kinh nghiệm thế giới và vận dụng cho Việt Nam

Nguyễn Hoàng Đoan Huy*, Phạm Thị Thanh Hải

Đại học Bách Khoa Hà Nội, 1 Đại Cồ Việt, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 14 tháng 11 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 12 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 02 năm 2023

Tóm tắt: Phát triển chuyên môn của giáo viên phổ thông đang được xem là một trong những khâu quan trọng của việc nâng cao chất lượng giáo dục; theo đó, đánh giá sự phát triển chuyên môn này cũng cần được nghiên cứu và áp dụng một cách hiệu quả để đảm bảo sự đóng góp của nó đến việc cải thiện và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên phổ thông. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích văn bản dựa trên các bài báo quốc tế được truy xuất từ các cơ sở dữ liệu như ScienceDirect, Scopus, Google Scholar,... về vấn đề đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy một số công trình đã đề xuất những tiêu chuẩn đánh giá, hình thức đánh giá và các khuyến nghị cần thiết khác để không chỉ giúp nhận biết được kết quả của sự phát triển chuyên môn mà giáo viên đạt được mà qua đó còn giúp hoàn thiện hơn quá trình phát triển chuyên môn tương ứng. Các phân tích cũng chỉ ra rằng hiện nay đang có sự thiếu hụt lớn về việc xây dựng và chuẩn hoá các bộ công cụ đánh giá chuyên môn giáo viên, đặc biệt là trong bối cảnh của Việt Nam. Dựa trên những nhận định liên quan đến thực tiễn quốc tế về đánh giá và xây dựng công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên, nghiên cứu này đề xuất một số kiến nghị để nghiên cứu xây dựng công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn cho giáo viên ở Việt Nam.

Từ khóa: Giáo viên phổ thông, phát triển chuyên môn, phát triển nghề nghiệp giáo viên, bồi dưỡng giáo viên, đánh giá phát triển chuyên môn giáo viên, công cụ đánh giá.

1. Mở đầu

Giáo viên đóng vai trò quan trọng trong dạy và học của nhà trường cũng như chất lượng hoạt động của toàn bộ hệ thống giáo dục. Các nghiên cứu của Ngân hàng thế giới, báo cáo của OECD xác định: xét từ góc độ của bản thân hệ thống giáo dục, yếu tố quan trọng, ảnh hưởng nhiều nhất đến chất lượng giáo dục vẫn là trình độ chuyên môn (bao gồm cả kiến thức môn học và trình độ nghiệp vụ sư phạm) và đạo đức của giáo viên [1]. Chính vì thế, các nghiên cứu đều cho thấy để nâng cao chất lượng giáo dục nói chung, trong đó có kết quả học tập của học sinh, đòi hỏi người giáo viên phải có trình độ chuyên môn giỏi kết hợp với trình độ nghiệp vụ

sư phạm tốt cùng với những phẩm chất nhân cách cần thiết như lòng say mê, yêu nghề, tôn trọng người học,... [2-5].

Phát triển chuyên môn giáo viên là các hoạt động được thiết kế để giáo viên tham gia học hỏi, nhìn nhận, đổi mới và mở rộng những kiến thức và kỹ năng mới [6]. Tuy nhiên, giáo viên đang phải đối mặt với thách thức là phải theo kịp nền tảng kiến thức đang phát triển nhanh chóng trong giáo dục [7-9]. Do đó, nhu cầu phát triển chuyên môn của họ trong suốt sự nghiệp giáo dục của mình thường được nhấn mạnh trong các kế hoạch cải tiến giáo dục, nghiên cứu thực nghiệm và phân tích tổng hợp ở cấp độ nhà trường và quốc gia [10, 11]. Để giải quyết nhu cầu phát triển chuyên môn của giáo viên và yêu cầu nâng cao chất lượng của hệ thống giáo dục, nhiều hoạt động, chương trình, sáng kiến phát triển chuyên môn đã được xây dựng và triển khai thực hiện trên hầu hết các nền giáo dục

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: nguyenhoangdoanhuy@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4721>

trên thế giới. Bên cạnh đó, việc đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên nói chung và các hiệu quả đạt được của chúng nói riêng lại chưa được xem xét và thực hiện một cách triệt để. Thực tế cho thấy, trong các nghiên cứu về phát triển chuyên môn, những công bố liên quan đến đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên vẫn còn hạn chế [12]. Đặc biệt hơn, vấn đề đặt ra là làm thế nào để đo lường được giáo viên có phát triển chuyên môn hay không và những lợi ích có thể có của sự phát triển này đối với việc học tập của học sinh là ở mức độ nào vẫn còn là điều chưa được quan tâm đúng mức [10, 13].

Mặc dù một số nghiên cứu quốc tế đã chỉ ra các tác động được ghi nhận của sự phát triển chuyên môn [8, 14] và một số mô hình đánh giá phát triển chuyên môn cũng đã được xây dựng [9, 15], lĩnh vực nghiên cứu này vẫn còn rời rạc và thậm chí rất ít công trình xây dựng công cụ đánh giá toàn diện về phát triển chuyên môn của giáo viên. Trên cơ sở đó, nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới đã kêu gọi sự quan tâm tìm hiểu để đưa ra các quyết định thấu đáo và sáng suốt về việc đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên, đặc biệt là các công cụ chuẩn hoá để đo lường và đánh giá lĩnh vực này [8, 9, 12, 16].

Xuất phát từ những luận điểm trên, bài báo tổng quan những nghiên cứu về đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên trong đó làm rõ những vấn đề liên quan đến mô hình, quy trình và công cụ đánh giá đang được sử dụng trên thế giới trong giai đoạn hiện nay; từ đó, một số định hướng cũng được rút ra trong lưu ý vận dụng đánh giá lĩnh vực này ở Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tổng hợp một số kinh nghiệm quốc tế về đánh giá và xây dựng công cụ đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên từ đó đề xuất một số kiến nghị liên quan cho thực tiễn đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên ở Việt Nam hiện nay. Để thực hiện được mục đích nghiên cứu này, thông qua phương pháp nghiên cứu định tính trong đó tác giả chủ yếu sử dụng phương

pháp phân tích văn bản từ những công trình nghiên cứu đã được công bố trên các cơ sở dữ liệu lớn bao gồm Science Direct, Scopus, Google Scholar,... có liên quan đến các từ khoá “phát triển chuyên môn giáo viên”, “đánh giá phát triển chuyên môn giáo viên”, “xây dựng và chuẩn hoá công cụ đánh giá chuyên môn giáo viên”. Qua đó, bài báo sẽ lần lượt phân tích để trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau đây: i) Những nghiên cứu quốc tế đã đề cập về đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên như thế nào?; và ii) Có những công cụ đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên hiện nay trên thế giới và các ưu nhược điểm của các bộ công cụ này?

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Những nghiên cứu về đánh giá sự phát triển chuyên môn giáo viên

Xu hướng trên thế giới hiện nay cho thấy các nhà nghiên cứu đang dần đặt sự quan tâm ngày càng nhiều đối với các nỗ lực đổi mới và cải tiến vấn đề phát triển chuyên môn của giáo viên nhằm giải quyết các vấn đề, thách thức đặt ra đối với chất lượng đội ngũ giáo viên nói riêng và chất lượng giáo dục nói chung. Nhiều công trình nghiên cứu đã được công bố liên quan đến việc quan niệm thế nào là phát triển chuyên môn một cách hiệu quả. Những nghiên cứu này cũng đã góp phần làm sáng tỏ một số yếu tố cần lưu ý khi xác định tiêu chuẩn, tiêu chí cũng như phương pháp, cách tiếp cận trong đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên được Broad và Evans (2006) [17] trích dẫn từ các công trình nghiên cứu trước đây.

Theo nhà nghiên cứu Guskey, phần lớn những đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên hiện nay đều có xu hướng kiểm đếm hoặc ghi lại các hoạt động mà giáo viên tham gia để phát triển chuyên môn mà không phân tích được tác động của các hoạt động này đối với hiệu quả của việc học tập hay thực hành giảng dạy của giáo viên [9]. Các đánh giá thường chỉ ở dạng câu hỏi phản hồi từ người tham gia quan sát hoạt động thay vì đưa ra các nhận xét về tác động hoặc kết quả của hoạt động sau khi thu thập dữ liệu về việc dạy hoặc

việc học của giáo viên được cải thiện thông qua việc phát triển chuyên môn đó.

Nhiều nghiên cứu cũng khuyến nghị rằng cũng như hoạt động đánh giá ở nhiều lĩnh vực khác, việc đánh giá sự phát triển môn của giáo viên cần được thiết kế dựa trên các nguyên tắc đánh giá phù hợp. Stiggins và Chappuis (2005) vạch ra 5 tiêu chuẩn/nguyên tắc phù hợp cho việc đánh giá việc học ở người trưởng thành, bao gồm [18]:

i) Tiêu chuẩn 1: đánh giá có chất lượng phải xuất phát từ mục tiêu và kết quả được xác định một cách rõ ràng;

ii) Tiêu chuẩn 2: kết quả đánh giá nên sử dụng để phát triển liên tục hoạt động học tập hoặc kế hoạch hành động;

iii) Tiêu chuẩn 3: những phương pháp đánh giá phù hợp phản ánh đúng kết quả mong muốn cũng như các minh chứng theo đúng yêu cầu;

iv) Tiêu chuẩn 4: đánh giá có chất lượng cung cấp đủ minh chứng để giúp đảm bảo độ tin cậy cho việc đánh giá và lập kế hoạch tiếp theo;

v) Tiêu chuẩn 5: việc đánh giá cần được thiết kế, phát triển và thực hiện theo cách thức loại bỏ sự thiên vị, không công bằng.

Những tiêu chuẩn này của Stiggins đã được các cộng đồng giáo dục khác nhau áp dụng vào thực tiễn và cũng đã được nghiên cứu phát triển, thừa nhận và hiện thực hoá trong thực tế bởi các nhà giáo dục nổi tiếng trên thế giới như Wiggins, MacTighe, Katz, Sutherland, Earl,...

Cùng với việc xác định nguyên tắc đánh giá, các tài liệu nghiên cứu cũng khuyến nghị thêm rằng khi thiết kế các chương trình, kế hoạch phát triển chuyên môn cho giáo viên, cần tính đến việc sử dụng một cách tiếp cận toàn diện và hướng đến kết quả đầu ra sao cho kết quả đó phải phù hợp với thực tiễn hoạt động giảng dạy và học tập của giáo viên cũng như thuận lợi cho việc lựa chọn phương pháp và hình thức đánh giá trong quá trình lập kế hoạch và thực hiện hoạt động phát triển chuyên môn đó [17]. Chẳng hạn sau đây là đề xuất của Kelleher (2003) về việc đánh giá phát triển chuyên môn cần được thiết kế dựa trên chu trình phát triển chuyên môn như sau [17]:

i) Dữ liệu về đánh giá học sinh được sử dụng để đặt mục tiêu cho học sinh trong lớp và trong trường;

ii) Các hoạt động và biện pháp phát triển chuyên môn theo đó được thiết kế để hỗ trợ mục tiêu của nhà trường. Giáo viên và cán bộ quản lý cần xác định những hoạt động phù hợp cho từng giáo viên từ một chuỗi những hoạt động hợp tác đến phân hoá những trải nghiệm phát triển chuyên môn cho từng cá nhân, đến hoạt động nghiên cứu và lãnh đạo cũng như các trải nghiệm ngoại khoá như dự giờ, quan sát đồng nghiệp trong hoặc ngoài trường;

iii) Giai đoạn tiếp theo là gắn kết giáo viên vào hoạt động tự phản ánh và chia sẻ, tập trung vào mục tiêu học tập nhất định. Bước này nhằm xác định những thay đổi trong thực tiễn thực hành giảng dạy, với tư cách là kết quả của hoạt động phát triển chuyên môn;

iv) Giai đoạn cuối cùng của quy trình liên quan đến các biện pháp đánh giá sản phẩm (chẳng hạn như dữ liệu thành tích của học sinh, minh chứng hồ sơ giáo viên, băng ghi hình, bài dạy mẫu hoặc bài báo đăng tạp chí nghiên cứu,...).

Về hình thức đánh giá, các nghiên cứu cũng hướng đến việc vận dụng ngày càng nhiều hình thức tự đánh giá (self-assessment) và phản hồi đồng đẳng không nhằm mục đích đánh giá (non-evaluative peer feedback) [17]. Các hình thức này đều nhằm mục tiêu giúp mỗi giáo viên tự tìm kiếm phản hồi và phê phán công việc của bản thân từ đồng nghiệp và các chuyên gia; họ sẽ cố gắng học tập và có động lực hơn trong việc tiếp tục cải thiện thực tiễn công tác giáo dục của mình. Theo đó, sự hợp tác cùng phát triển chuyên môn và việc lập nhóm học tập, nhóm đánh giá đồng đẳng, cộng đồng học tập chuyên môn,... ngày càng hữu ích và khả thi hơn.

Việc xác định các chỉ báo, tiêu chí, tiêu chuẩn đo lường kết quả phát triển chuyên môn của giáo viên cũng đã được các nhà nghiên cứu đề xuất. Nhóm tác giả Joyce và Weil (2003) đã xây dựng một khung đánh giá mức độ ảnh hưởng của sự phát triển chuyên môn thông qua việc đánh giá “chuyển tiếp” hay sử dụng các

chiến lược hoặc kiến thức trong chính lớp học [20]. Các cấp độ của khung đánh giá này, cùng với các mô tả cụ thể, đã giúp chuyển từ sử dụng một cách bất chước cơ học, thường xuyên và tích hợp sang sử dụng điều hành vốn được đặc trưng bởi sự hiểu biết sâu rộng, khả năng lựa chọn và sử dụng các chiến lược hiệu quả, độc lập và linh hoạt. Trong khi đó, tác giả Guskey đã đề xuất thang đánh giá 5 cấp độ, cho đến nay vẫn được thừa nhận là mô hình toàn diện nhất để đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên [9]. Và gần đây, Guskey đã xem xét lại lĩnh vực đánh giá hiệu quả trong phát triển chuyên môn và đề xuất 13 đặc điểm của sự phát triển chuyên môn hiệu quả [13]. Công bố này được thiết kế cho các tổ chức bao gồm Liên đoàn Giáo viên Hoa Kỳ (American Federation of Teachers), Dịch vụ đánh giá giáo dục (Educational Testing Service), Hội đồng phát triển nhân viên quốc gia (National Staff Development Council), Liên hiệp quốc gia vì sự xuất sắc và trách nhiệm trong giảng dạy (National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching); và Hiệp hội giám sát và phát triển chương trình giảng dạy (Association for Supervision and Curriculum Development).

Như vậy, nhiều nghiên cứu về đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên ở các khía cạnh khác nhau đã được công bố trong những năm gần đây. Những tác giả đi đầu trong lĩnh vực này như Guskey, L. D. Hammond, Joyce,... đã đề xuất những tiêu chuẩn đánh giá, hình thức đánh giá và các khuyến nghị cần thiết khác để không chỉ giúp nhận biết được kết quả của sự phát triển chuyên môn mà giáo viên đạt được mà qua đó còn giúp hoàn thiện hơn quá trình phát triển chuyên môn tương ứng. Như Guskey đã nhấn mạnh: đánh giá phát triển chuyên môn phải liên tục, có hệ thống, được dựa trên nhiều nguồn dữ liệu và nhiều loại dữ liệu, có như vậy thì việc đánh giá mới thực sự mang lại hiệu quả và sức mạnh của nó.

3.2. Những nghiên cứu về công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn giáo viên

Từ nghiên cứu trên một số công bố quốc tế cho thấy đo lường, đánh giá sự phát triển

chuyên môn của giáo viên được thực hiện chủ yếu tập trung vào sự hài lòng của giáo viên và bỏ qua các yếu tố liên quan đến hiệu quả tác động đến việc học của giáo viên, sử dụng các phương pháp mới, kết quả học tập của học sinh và hiệu quả tài chính đã chi do tổ chức và tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn đó (Rhodes và cộng sự, 2004). Tuy nhiên, với sự đầu tư liên tục này, trong thời buổi khó khăn hiện nay cũng như xu hướng quốc tế hướng tới trách nhiệm giải trình, ngày càng có sự chú trọng và cần phải đo lường và đánh giá tác động về sự phát triển chuyên môn của giáo viên và tác động của nó đến các yếu tố của hệ thống giáo dục. Tuy nhiên, việc đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên vốn là một vấn đề khó khăn, nan giải [21], đặc biệt là đối với những đánh giá liên quan đến tác động của sự phát triển này đến chất lượng giảng dạy của giáo viên, kết quả học tập của học sinh và các hiệu quả cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường.

Trên cơ sở phân tích từ các công bố quốc tế thuộc các cơ sở dữ liệu gồm Google Scholar, SCOPUS, Science Direct,... có thể liệt kê ra một số bộ công cụ đánh giá liên quan đến sự phát triển chuyên môn của giáo viên với những đặc điểm như Bảng 1.

Khi tổng quan các công trình nghiên cứu có đề cập đến bộ công cụ đánh giá sự phát triển giáo viên ở trên (Bảng 1), có thể đưa ra một số nhận xét như sau:

Phần lớn tác giả đã sử dụng mô hình nghiên cứu của Desimone (2009) có mở rộng và phát triển để xây dựng khung đánh giá của mình trong đó bao gồm các thành phần của khung đánh giá sự phát triển chuyên môn giáo viên [8]. Các đặc trưng tác động có hiệu quả của hoạt động phát triển chuyên môn (tập trung vào nội dung, kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ được cung cấp, thời lượng tham gia hoạt động, hợp tác học tập, học tập tích cực, địa điểm tổ chức hoạt động, chất lượng báo cáo viên/người hướng dẫn hoạt động phát triển chuyên môn,...

Bảng 1. Các bộ công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên

STT	Tác giả	Các khía cạnh đánh giá	Loại công cụ đánh giá được sử dụng	Sự sẵn có của công cụ trong công bố
1	Abuhmaid (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Các đặc trưng tác động có hiệu quả của hoạt động phát triển chuyên môn - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy 	<ul style="list-style-type: none"> - Phỏng vấn - Bảng hỏi - Quan sát trực tiếp lớp học 	Bộ công cụ không bao gồm trong phần chính và phụ lục của công bố nghiên cứu
2	Butler (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy của giáo viên - Kết quả học tập của học sinh 	<ul style="list-style-type: none"> - Ghi chép tham quan trường - Bảng kiểm bán cấu trúc quan sát lớp học - Mẫu phản hồi của giáo viên - Tổng hợp ghi chép từ các cuộc họp nhóm - Phỏng vấn bán cấu trúc 	Bộ công cụ không bao gồm trong phần chính và phụ lục của công bố nghiên cứu
3	Gare (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy của giáo viên 	<ul style="list-style-type: none"> - Phiếu khảo sát 	Một số câu hỏi khảo sát được mô tả trong phần chính, không có phiếu đầy đủ ở phụ lục
4	Ingvarson, Meiers and Beavis (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Các đặc trưng tác động có hiệu quả của hoạt động phát triển chuyên môn - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy - Kết quả học tập của học sinh - Các đặc điểm cá nhân 	Phiếu khảo sát	Không có phiếu đầy đủ ở phụ lục nhưng tất cả các câu hỏi đều được mô tả ở phần chính của công bố
5	James and McCormick (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy của giáo viên - Điều kiện tổ chức của nhà trường - Kết quả học tập của học sinh 	<ul style="list-style-type: none"> - Bài học kinh nghiệm từ băng ghi hình - Phỏng vấn giáo viên - Dữ liệu phân tích từ phiếu khảo sát - Dữ liệu kết quả học tập của học sinh từ cơ sở dữ liệu quốc gia - Bảng hỏi tự xây dựng 	Không có bộ công cụ đầy đủ trong phần chính và phụ lục của công bố
6	Supovitz and Turner (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Năng lực của giáo viên - Thực hành giảng dạy của giáo viên - Điều kiện tổ chức của nhà trường 	Phiếu khảo sát	Có bảng hỏi và thang đo trong phần chính của công bố
7	Wallace (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hành giảng dạy của giáo viên - Kết quả học tập của học sinh 	Thang đo tự xây dựng	Không có bộ công cụ đầy đủ trong phần chính và phụ lục của công bố

Năng lực của giáo viên (kiến thức sư phạm, kiến thức chuyên môn; kỹ năng; niềm tin của giáo viên về hoạt động dạy và học, niềm tin của giáo viên vào chính bản thân,...); Thực hành giảng dạy của giáo viên (chiến lược, thực hành giảng dạy; tương tác giữa giáo viên với học sinh, giáo viên với đồng nghiệp, giáo viên với người hướng dẫn...); Kết quả học tập của học sinh (kiến thức và kỹ năng môn học, kiến thức và kỹ năng giao tiếp, học tập tích cực,...); Các đặc điểm cá nhân của giáo viên (giới tính, tuổi, trình độ) và của học sinh; Các yếu tố về bối cảnh xã hội (môi trường chính sách, chương trình, chuẩn,...) và nhà trường (quản trị, tổ chức, hỗ trợ, nguồn lực, điều kiện kinh tế-xã hội, phản hồi của giáo viên, quyền tự chủ của nhà trường, cộng đồng chuyên môn của nhà trường,...).

Các tác giả đã đề cập rõ ràng những ưu điểm và nhược điểm của các công cụ đo lường được áp dụng trong nghiên cứu của họ. Cần xem xét lựa chọn loại công cụ phù hợp để phát huy ưu điểm và hạn chế nhược điểm qua đó đánh giá chính xác và đầy đủ nhất sự phát triển chuyên môn của giáo viên.

Các tác giả đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng nhiều loại công cụ đánh giá và người cung cấp thông tin cho các thành phần đánh giá khác nhau để tạo nguồn dữ liệu phong phú, có kiểm tra chéo để đảm bảo độ chính xác và toàn diện của kết quả đánh giá.

Một số tác giả đã tìm thấy mối quan hệ giữa các khía cạnh đánh giá và các phương pháp đánh giá được sử dụng để đảm bảo dù thực hiện đánh giá định tính hay định lượng hay kết hợp thì các khía cạnh đánh giá vẫn được đo lường một cách chính xác.

Như vậy, phần lớn các bộ công cụ đánh giá phát triển chuyên môn như đã trình bày ở trên đều không được giới thiệu một cách đầy đủ trong tài liệu nghiên cứu mà chỉ bao gồm các tiêu chí, chỉ báo và một số mô tả về loại công cụ được sử dụng, không bao gồm các câu hỏi, item cụ thể cũng như các hướng dẫn đo lường và đánh giá kết quả. Do đó, giới thiệu về các công cụ đánh giá này của chúng tôi chỉ dừng lại ở mức độ mô tả. Để làm rõ hơn, tác giả phân

tích 2 thang đo, công cụ đánh giá phát triển chuyên môn cụ thể.

Thứ nhất, công cụ đo lường ảnh hưởng của phát triển chuyên môn lên thực hành giảng dạy khoa học và văn hoá lớp học của Supovitz và Turner (2000) [22]. Công cụ được giới thiệu trong nghiên cứu này là một phiếu tự đánh giá được sử dụng để thu thập phản hồi từ giáo viên và hiệu trưởng của 24 địa phương thuộc các bang khác nhau của Hoa Kỳ để lấy dữ liệu quốc gia nhằm hỗ trợ cho giảng dạy Khoa học ở đây. Những câu hỏi được sử dụng trong phiếu khảo sát này được phân loại vào 2 biên chính: kết quả và Dự đoán.

Biên thuộc về kết quả của phát triển chuyên môn: Việc giáo viên sử dụng các phương pháp giảng dạy đổi mới (tham gia thực hành khoa học, thiết kế hoặc thực hiện nghiên cứu độc lập, làm việc trên các mô hình hoặc mô phỏng, nghiên cứu mở rộng hoặc thực hiện dự án khoa học với thời lượng 1 tuần trở lên, tham gia thực hành tại thực địa, viết công bố, và làm việc có sử dụng hồ sơ ghi chép) và việc giáo viên sử dụng văn hoá nghiên cứu trong lớp học (Sắp xếp chỗ ngồi để tạo điều kiện cho học sinh thảo luận, sử dụng các câu hỏi mở, yêu cầu học sinh cung cấp bằng chứng để hỗ trợ dạy học, khuyến khích học sinh giải thích các khái niệm với nhau, khuyến khích học sinh cân nhắc các giải thích thay thế, tham gia thảo luận với giáo viên để hiểu thêm về khoa học, học tập hợp tác, chia sẻ ý tưởng hoặc giải quyết vấn đề với nhau trong các nhóm nhỏ)

Biên thuộc về dự đoán tác động của phát triển chuyên môn: thái độ của giáo viên đối với việc đổi mới trong dạy học; Sự chuẩn bị về nội dung Khoa học của giáo viên; Nhận thức của giáo viên về mức độ hỗ trợ của hiệu trưởng; Sự sẵn có của nguồn lực tự thân của giáo viên; Sự sẵn có của nguồn lực thuộc về nhà trường.

Thứ hai, bộ công cụ đánh giá nhân tố ảnh hưởng của các chương trình phát triển chuyên môn đến kiến thức, thực hành của giáo viên và kết quả, hiệu quả học tập của học sinh do Ingvarson và cộng sự (2005) xây dựng [23]. Đây là bộ công cụ được sử dụng trong 4 đề tài

nghiên cứu về đánh giá được tiến hành từ năm 2001 đến 2003 thuộc Chương trình Chất lượng giáo dục của Chính phủ Úc (Australian Government Quality Teacher Program). 3250 giáo viên đã tham gia hoàn thành một công cụ khảo sát chung, trong đó yêu cầu họ mô tả cả quá trình phát triển chuyên môn mà họ đã trải qua và tác động của các chương trình này đối với kiến thức, thực hành, kết quả và hiệu quả học tập của học sinh. Phiếu khảo sát cũng hỏi những người tham gia về tác động của các chương trình đối với bản chất và mức độ của công việc hợp tác giữa các đồng nghiệp trong trường của họ. Theo đó, bộ câu hỏi này được mã hoá thành 5 biến chính bao gồm: biến điều kiện (giới tính giáo viên, kinh nghiệm, được đo bằng số năm giảng dạy; địa phương, trường học và hỗ trợ của trường để phát triển chuyên môn); Biến cấu trúc chương trình (thời lượng, sự tham gia,...); Biến về cơ hội được học hỏi (nội dung có trọng tâm, theo dõi và giám sát, học tập tích cực, phản hồi và phản ánh, kiểm tra hoạt động của học sinh,...); Biến về tác động (kiến thức, thực hành, kết quả học tập của học sinh, hiệu quả giảng dạy của giáo viên,...).

4. Bàn luận và kiến nghị

Đánh giá trong giáo dục là một vấn đề không đơn giản, nó bao gồm nhiều nội dung, hình thức, công cụ đánh giá khác nhau. Nếu xem giáo dục là một quá trình thì đánh giá giáo dục cũng cần đánh giá cả quá trình lẫn kết quả. Tương tự như vậy, phát triển chuyên môn của giáo viên là một quá trình giáo dục và tự giáo dục của bản thân giáo viên để phát triển bản thân, nâng cao năng lực chuyên môn nghề nghiệp và các năng lực khác phục vụ cho hoạt động nghề nghiệp của họ là dạy học. Nếu xem phát triển chuyên môn của giáo viên là một quá trình thì việc đánh giá sự phát triển chuyên môn không thể dừng lại một cách riêng lẻ ở đánh giá sự tham gia (thái độ, hứng thú, mức độ gắn kết,...) của giáo viên đối với một hoạt động phát triển chuyên môn nhất định (buổi hội thảo, khoá tập huấn, chương trình bồi dưỡng thường xuyên,...), hay chỉ đánh giá phản hồi của họ đối với các hoạt động đó, càng không chỉ là đánh

giá kết quả mà hoạt động đó mang lại cho việc học tập của học sinh,...

Tác giả đồng tình với quan điểm của McChesney và Aldridge (2021), theo đó đánh giá sự phát triển chuyên môn giáo viên cần được quan niệm là đánh giá cả quá trình diễn ra sự phát triển chuyên môn của giáo viên, bao gồm tính chất của các hoạt động phát triển chuyên môn mà giáo viên tham gia (nội dung hoạt động, kiến thức sư phạm được cung cấp, sự mạch lạc và thực tế của nội dung và hình thức tổ chức hoạt động, thời lượng tổ chức hoạt động, sự hợp tác trong tham gia hoạt động, sự phù hợp về địa điểm tổ chức hoạt động, mức độ tích cực tham gia hoạt động, chất lượng của người hướng dẫn hoạt động,...), những năng lực mà giáo viên đạt được khi và sau khi tham gia hoạt động phát triển chuyên môn (kiến thức về nội dung chuyên môn, về nghiệp vụ sư phạm; các kỹ năng liên quan đến dạy học và giáo dục; thái độ và niềm tin của giáo viên về việc dạy, việc học và về bản thân họ với tư cách là người giáo viên), những hoạt động được thay đổi sau khi tham gia phát triển chuyên môn (phương pháp, chiến lược dạy học trên lớp; sự tương tác giữa giáo viên với học sinh, giáo viên với đồng nghiệp, giáo viên với cha mẹ học sinh và các bên liên quan đến hoạt động giáo dục học sinh,...), những tác động của phát triển chuyên môn đến hoạt động học tập của học sinh (Năng lực học sinh về môn học và năng lực chung như năng lực cảm xúc xã hội, năng lực tự học, năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập,...). Bên cạnh đó, đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên còn cần tính đến các yếu tố thuộc về môi trường trong đó sự phát triển chuyên môn của giáo viên diễn ra, bao gồm: các yếu tố về môi trường giáo dục (chính sách giáo dục nói chung và phát triển chuyên môn của giáo viên nói riêng, cơ chế quản lý của nhà trường, sự hỗ trợ của cán bộ quản lý, tình trạng kinh tế của nhà trường, khả năng phản hồi và đề xuất kiến nghị giữa giáo viên và cán bộ quản lý nhà trường, mức độ tự chủ của nhà trường, cộng đồng học tập chuyên môn trong trường và cụm trường,...) và các yếu tố chủ quan của giáo viên như giới tính, tuổi, thâm niên công tác, trình độ chuyên môn,...

Tất cả các yếu tố thuộc về quá trình phát triển chuyên môn của giáo viên nếu được đánh giá toàn diện và đồng bộ thì sẽ cho ra kết quả tương đối chính xác và đầy đủ về sự phát triển chuyên môn của họ. Từ đó, bản thân giáo viên cũng như cán bộ quản lý giáo dục có thể thu thập được mức độ phát triển hiện tại của giáo viên, nhận ra ưu nhược điểm trong phát triển chuyên môn của họ và có định hướng phát triển phù hợp trong tương lai, góp phần xây dựng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu của đổi mới giáo dục của đất nước.

Ở Việt Nam, trong những năm gần đây, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã và đang thực hiện những bước đi dài về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục trong đó xác định phát triển chuyên môn giáo viên là yếu tố then chốt, quyết định sự thành công hay không của công cuộc này. Nhiều đề án, dự án trong đó tập trung nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên phổ thông đã được triển khai, bao gồm “Đào tạo và Bồi dưỡng đội ngũ Nhà giáo và Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025” - National Teacher Education Program (NTEP), “Chương trình Phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông” - Enhancing Teacher Education Program (ETEP),... Bên cạnh các chương trình phát triển chuyên môn giáo viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo, một số tổ chức, doanh nghiệp nước ngoài cũng góp phần không nhỏ vào các hoạt động phát triển chuyên môn cho giáo viên, chẳng hạn như Chương trình Intel Tech đã đào tạo 78,000 giáo viên cách kết hợp công nghệ vào bài giảng để nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề, khả năng suy đoán và tinh thần làm việc nhóm của học sinh; Microsoft đã xây dựng cộng đồng giáo dục giúp cho giáo viên có cơ hội tiếp cận với các nguồn lực, tạo môi trường tương tác, trao đổi, học hỏi và có cơ hội phát triển chuyên môn; National Geographic Learning cũng đang tham gia vào bồi dưỡng giáo viên, phát triển chương trình dạy học tiếng Anh cùng Bộ Giáo dục và Đào tạo ở “Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020”,... Nhiều nghiên cứu về sự phát triển

chuyên môn của giáo viên cũng đã được thực hiện [24-30].

Về đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên, những công bố của Việt Nam chỉ dừng lại ở các nhận định, kết luận về tình hình tham gia và thái độ, hứng thú của giáo viên khi tham gia các chương trình bồi dưỡng thường xuyên do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức hằng năm. Về công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn cho giáo viên ở Việt Nam, trong giới hạn nghiên cứu của chúng tôi, hiện tại cho có nghiên cứu nào về xây dựng hay chuẩn hoá công cụ đánh giá về phát triển chuyên môn của giáo viên. Một số nghiên cứu chỉ dừng lại ở công cụ khảo sát về thực trạng tham gia phát triển chuyên môn của giáo viên hoặc bộ câu hỏi đánh giá về sự hài lòng của giáo viên khi tham gia các chương trình bồi dưỡng thường xuyên của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Chương trình ETEP).

Do đó, cần khẳng định rằng, nghiên cứu về đánh giá và xây dựng bộ công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên là mảnh đất vẫn còn bỏ ngõ. Mặc dù vẫn tồn tại những loại phiếu khảo sát để thu thập phản hồi của giáo viên sau các buổi học tập, hội thảo hoặc các chương trình bồi dưỡng thường xuyên, nhưng công cụ đánh giá được chuẩn hoá để đo lường sự phát triển chuyên môn cho giáo viên ở Việt Nam chưa được xây dựng và sử dụng. Trong phạm vi nghiên cứu của mình, tác giả nhận thấy đây là khoảng trống lý luận và thực tiễn mà nghiên cứu thế giới và Việt Nam đều đang tồn tại. Như vậy, việc làm rõ những nghiên cứu trong nước và quốc tế liên quan đến vấn đề nghiên cứu phát triển chuyên môn của giáo viên và xây dựng công cụ đánh giá sự phát triển chuyên môn này là hết sức cần thiết.

5. Kết luận

Phát triển chuyên môn của giáo viên dù được tổ chức ở cấp độ nào, quốc gia, địa phương, nhà trường, tổ chuyên môn hay cá nhân giáo viên thì việc đánh giá sự phát triển chuyên môn này là việc làm hết sức cần thiết. Nghiên cứu y văn của thế giới về đánh giá phát triển chuyên môn và công cụ đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên cho thấy sự thiếu hụt

lớn về việc xây dựng và chuẩn hoá các bộ công cụ đánh giá chuyên môn giáo viên, đặc biệt là trong bối cảnh của Việt Nam. Với những kết quả được Bộ Giáo dục và Đào tạo và Ngân hàng thế giới (đơn vị tài trợ cho các dự án, đề án về giáo dục của Việt Nam), việc đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên dựa trên thang đo được chuẩn hoá là một vấn đề cấp thiết.

Đánh giá phát triển chuyên môn cần được thực hiện dựa trên một khung đánh giá toàn diện, bao gồm nhiều khía cạnh liên quan đến chủ thể - giáo viên; bối cảnh - nhà trường, xã hội; khách thể tác động - học sinh, chất lượng giáo dục,... Công cụ đánh giá phát triển chuyên môn của giáo viên phải được lựa chọn cụ thể và chính xác để phát huy được ưu điểm, hạn chế nhược điểm của từng loại công cụ đồng thời đánh giá một cách phù hợp, chính xác và đảm bảo tính khoa học của tất cả các khía cạnh đã lựa chọn thuộc về sự phát triển chuyên môn của giáo viên.

Tài liệu tham khảo

- [1] Organisation for Economic Co-operation and Development, The Professional Development of Teachers, In OECD Observer, 2009.
- [2] C. Brooks, R. Burton, F. van der Kleij, C. Ablaza, A. Carroll, J. Hattie, S. Neill, Teachers Activating Learners: The Effects of a Student-centred Feedback Approach on Writing Achievement, Teaching and Teacher Education, Vol. 105, 2021, pp. 103387, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103387>.
- [3] L. D. Hammond, R. Wei, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos, Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad, 2009.
- [4] J. A. D. Vries, A. Dimosthenous, K. Schildkamp, A. J. Visscher, The Impact on Student Achievement of an Assessment for Learning Teacher Professional Development Program, Studies in Educational Evaluation, 2022, pp. 74, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101184>.
- [5] J. K. Rice, The Impact of Teacher Experience Examining the Evidence and Policy Implications, CALDER Working Paper, August, 2010, pp. 1-8.
- [6] C. Day, Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning, London, Routledge Falmer, 1999.
- [7] H. Borko, Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, Educational Researcher, Vol. 33, No. 8, 2004, pp. 3-15, <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- [8] L. M. Desimone, Professional, Improving Impact Studies of Teachers' Conceptualizations, Development: Toward Better and Measures, Educational Researcher, Vol. 38, No. 3, 2009, pp. 181-199.
- [9] T. R. Guskey, Evaluating Professional Development, Corwin, 2000.
- [10] T. R. Guskey, What Makes Professional Development Effective? Phi Delta Kappan, Vol. 84, No. 10, 2003, pp. 748-750.
- [11] J. Hattie, Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement, In Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement, 2008.
- [12] F. King, Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: An Evidence-based Framework, Professional Development in Education, Vol. 40, No. 1, 2014, pp. 89-111, <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>.
- [13] T. R. Guskey, Gauge Impact with 5 Levels of Data, Journal of Standards and Development, Vol. 37, No. 1, 2016, pp. 32-37.
- [14] K. V. Veen, R. Zwart, J. Meirink, What Makes Teacher Professional Development Effective? A Literature Review, In Teacher Learning that Matters: International Perspectives, 2011.
- [15] D. Muijs, G. Lindsay, Where are We at? An Empirical Study of Levels and Methods of Evaluating Continuing Professional Development, British Educational Research Journal, Vol. 34, No. 2, 2008, pp. 195-211, <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>.
- [16] H. Borko, Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, Educational Researcher, Vol. 33, No. 8, 2004, pp. 3-15, <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- [17] K. Broad, M. Evans, A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Oct, 2006, pp. 1-102.
- [18] R. Stiggins, J. Chappuis, Using Student-involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps, Theory into Practice, Vol. 44, No. 1, 2005, pp. 11-18, https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3.
- [19] B. Joyce, M. Weil, Fifth Edition Models of Teaching, Prentice Hall of India, 2003, pp. 1-479.
- [20] J. Kelleher, A Model for Assessment-driven Professional Development, Phi Delta Kappan, Vol. 84, No. 10, 2003, pp. 751-756, <https://doi.org/10.1177/003172170308401008>.

- [21] C. Rhodes, M. Stokes, G. Hampton, Coaching, Mentoring and Peer-networking; Changing Practice and Raising Standards, In a Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking, 2004.
- [22] J. A. Supovitz, H. M. Turner, The Effects of Professional Development on Science Teaching Practices and Classroom Culture, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, No. 9, pp. 963-980, [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0).
- [23] L. Ingvarson, M. Meiers, A. Beavis, Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes and Efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, 2005, pp. 1-28, <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- [24] N. T. K. Dung, N. H. D. Huy, N. T. Hang, D. T. T. Ha, Self-perception of Teachers and Managers of the Impact of Teachers' Professional Development in Vietnam, *Education and Self Development*, Vol. 15, No. 2, 2020, pp. 21-30, <https://doi.org/10.26907/esd15.2.03>.
- [25] A. D. Hoang, T. H. Ta, N. T. Ta, Professional Development Habits of Teachers in Vietnamese High Schools, *General Education in Vietnam - Transformation and Creation*, Dan Tri Publishing House, 2021 (in Vietnamese).
- [26] H. Khong, Professional Activities by Lesson Study in Vietnam: Should not be Merely a Tool for Professional Development, 2021 (in Vietnamese).
- [27] N. T. H. Nam, T. Q. Lap, B. L. Chi, Professional Development for Teachers: Theoretical Issues and Practical Experience, *Proceedings of the National Conference on Educational Science in Vietnam*, 2021 (in Vietnamese).
- [28] T. H. N. Nguyen, N. H. Le, K. Laws, The Effect of Counseling on Teachers' Professional Development: A Case Study in Elementary Schools in Pedagogical Practice, *Can Tho University Journal of Science*, Vol. 27, 2013, pp. 50-60.
- [29] N. T. H. Nam, B. L. Chi, T. Q. Lap, Theoretical Issues and Practical Experience in Professional Development for Secondary School Teachers, *Can Tho University Journal of Science*, Vol. 18a, 2011, pp. 128-138 (in Vietnamese).
- [30] P. T. T. Thao, N. T. V. Anh, Exploring the Current Situation of Teacher Professional Development Motivation in Vietnam, *Journal of Education*, Vol. 2, 2020, pp. 59-64 (in Vietnamese).