

TÌM HIỂU THỰC TRẠNG VỀ ĐỘNG LỰC PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN GIÁO VIÊN TẠI VIỆT NAM

**Phan Thị Thanh Thảo,
Nguyễn Thị Vân Anh⁺**

Trường Đại học Thành Đô
+Tác giả liên hệ: • Email: anhtv156@gmail.com

Article history

Received: 12/8/2021

Accepted: 20/9/2021

Published: 20/10/2021

Keywords

Teachers, motivation,
professional development

ABSTRACT

Teachers' professional development plays an important role in current Vietnamese education. Professional development should not be done in a particular time; it is demanded to conduct uninterruptedly in stead. Thanks for professional development, teachers are able to improve and enhance their teaching methodology in order to deliver lessons more effectively. This study aims at finding the relationship between teachers' motivation and professional development among schools in Vietnam. The results revealed that the motivation among teachers in professional development is not the same. Moreover, the higher motivation they have, the more time they spend on professional development. This research also suggests several recommendations for policymakers, schools, and other participants to encourage teachers to continue their professional development.

1. Mở đầu

Phát triển chuyên môn (PTCM) là một hoạt động rất quan trọng trong việc tạo nên sự thành công trong công cuộc đổi mới giáo dục không chỉ ở Việt Nam mà còn trên toàn thế giới ở nhiều cấp học khác nhau. Ngày nay, trong thời đại CNH, HĐH, Việt Nam là một trong những quốc gia đang phát triển và giáo dục cũng không ngoại lệ. Chương trình giảng dạy, giáo trình, bối cảnh xã hội luôn thay đổi, yêu cầu giáo viên (GV) cần phải học tập nâng cao trình độ chuyên môn để có thể tạo ra những bài giảng hay và phù hợp với HS. Việc PTCM không chỉ để đảm bảo kết quả cũng như chất lượng học tập của học sinh (HS) mà còn nhằm đáp ứng được nhu cầu cho chính công việc của GV.

Hiện nay có rất nhiều nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến việc PTCM, bao gồm cả yếu tố chủ quan và khách quan (Geijsel và cộng sự, 2009). Tại Việt Nam, có một số nghiên cứu về PTCM GV, chủ yếu nghiên cứu về việc lựa chọn mô hình phù hợp cho PTCM của GV hay các lý thuyết và bài học kinh nghiệm của các nước vào Việt Nam cho các hoạt động PTCM, song lại chưa có nhiều nghiên cứu về mối liên hệ giữa động lực và PTCM của GV. Vì vậy, bài báo này nghiên cứu, tìm ra mối liên hệ giữa động lực và việc PTCM của GV, đồng thời chỉ ra một số biện pháp để nâng cao và cải thiện các hoạt động PTCM của GV.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Tổng quan một số nghiên cứu về phát triển chuyên môn giáo viên

PTCM được nghiên cứu trên nhiều khía cạnh khác nhau như sự tự PTCM của GV, PTCM trong lớp học hay môn học; giữa các cơ sở giáo dục với các nhà lãnh đạo hay giữa việc ra chính sách với việc phát triển lý thuyết. PTCM dựa trên rất nhiều lý thuyết: một số lý thuyết có cơ sở nguyên tắc vững chắc, ví dụ như xã hội học, tâm lý học nhận thức, tâm lý học xã hội, tâm lý học nghề nghiệp; hay một số lý thuyết khác là GD-ĐT GV, nghiên cứu đánh giá, lý thuyết biến đổi, nghiên cứu quản lý và nghiên cứu chính sách (Bolam & McMahon, 2004, tr 52).

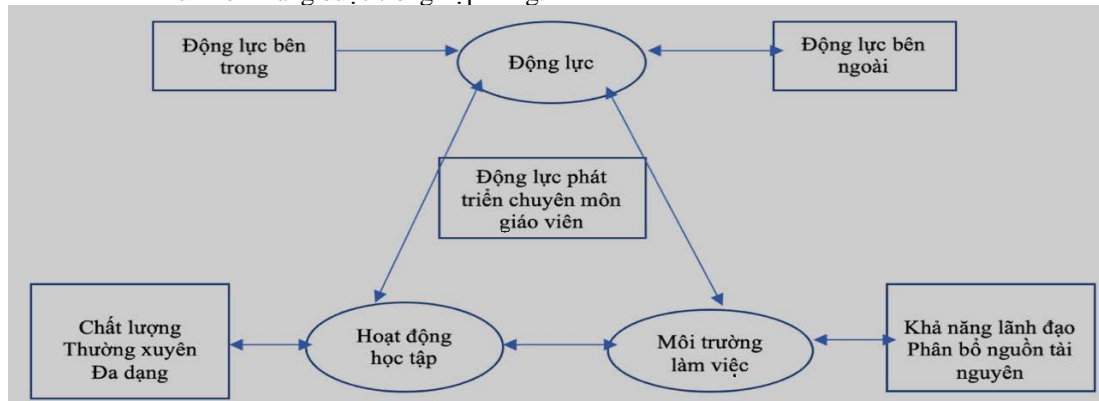
PTCM là một hoạt động rất quan trọng trong việc tạo nên sự thành công trong công cuộc đổi mới giáo dục không chỉ ở Việt Nam mà còn trên toàn thế giới ở nhiều cấp học khác nhau. PTCM GV là sự phát triển của cá nhân trong vai trò chuyên môn của GV. Cụ thể hơn, "sự PTCM của GV là những gì mà GV đạt được như việc tích lũy thêm kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng một cách có hệ thống trong quá trình giảng dạy" (Glatthorn, 1996, tr 41).

Day (1999) định nghĩa PTCM là những trải nghiệm học tập tự nhiên và những hoạt động này được lên kế hoạch để hướng tới những lợi ích cho cá nhân, nhóm hay trường học để nhằm nâng cao chất lượng dạy và học. Có thể thấy, PTCM là quá trình GV phát triển cá nhân liên tục về chất lượng giảng dạy, nâng cao kiến thức, kỹ năng và thực hành. Từ đó GV có thể làm chủ bản thân, nâng cao chất lượng giảng dạy của trường và cải thiện việc học tập của HS (Padwad và Dixit, 2011) Theo Hoàng, A.D và cộng sự (2020), việc PTCM còn giúp GV có chất lượng giảng dạy tốt hơn ở các tổ chức đào tạo GV quốc tế tại các nước đang phát triển và đặc biệt là các nước kém phát triển và các quốc gia nhỏ.

Theo Mansour và cộng sự (2014), PTCM có 2 hướng tiếp cận: (1) Mô hình đào tạo truyền thống (traditional training model); (2) Mô hình văn hoá xã hội (sociocultural model). Mô hình truyền thống hướng đến những kỹ năng mà GV học được từ các khoá học và ứng dụng những kiến thức này vào trong lớp học; còn mô hình văn hoá xã hội tập trung vào những kiến thức, việc giảng dạy và học tập gắn liền với văn hoá và xã hội.

Mô hình PTCM rất đa dạng, tuy nhiên lại chưa được áp dụng phổ biến và tối ưu hoá tại các trường tại Việt Nam. Việc quyết định sử dụng mô hình PTCM nào còn dựa vào mỗi cơ sở dạy học hoặc người quản lý các trường học. Hiện nay, chưa có nhiều nghiên cứu đánh giá tính hiệu quả của các mô hình PTCM.

Mô hình Scribner (biểu đồ 1) là một trong các mô hình rất quan trọng trong phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến động lực PTCM của GV. Scribner (1999) cho rằng có 3 yếu tố chính ảnh hưởng đến việc ra quyết định của GV trong việc PTCM. Yếu tố then chốt đầu tiên là động cơ bên trong và bên ngoài. Scribner nêu ra 4 yếu tố tạo động lực bên trong: (1) Nhu cầu về kiến thức; (2) Sự thiếu hụt kỹ năng sư phạm; (3) Thách thức về việc quản lý lớp học; (4) Khoảng cách về kiến thức trọng tâm của HS. Bên cạnh đó, có hai yếu tố tạo động lực bên ngoài ảnh hưởng đến sự PTCM đó là thu nhập và yêu cầu về bằng cấp. Sơ đồ của Scribner (1999) nhấn mạnh về tiền động lực của PTCM và đưa ra những tiêu chí ảnh hưởng mạnh nhất đến PTCM trong những bối cảnh khác nhau. Động lực PTCM còn bị ảnh hưởng bởi thù lao và các điều khoản ràng buộc trong hợp đồng.



Biểu đồ 1. Động lực PTCM dựa trên sơ đồ PTCM của Scribner (1999)

Động lực của GV là nhân tố quan trọng trong việc ra quyết định để tham gia PTCM (Kwakman, 2003; Sprott, 2019). Động lực tham gia PTCM được xác định nhờ các nghiên cứu thực nghiệm trong các lĩnh vực khác nhau như giáo dục người trưởng thành (Boshier, 1971, 1977; Fujita-Starck, 1996) và tâm lý học giáo dục (Gorozidits & Papaioannou, 2014; Jansen in de Wal và cộng sự, 2014; Power và Goodnough, 2018). Cả hai lĩnh vực nghiên cứu này tiếp cận theo các hướng khác nhau để định nghĩa, khái niệm hóa động lực PTCM, từ đó sử dụng lý thuyết và công cụ nghiên cứu khác nhau để miêu tả các loại động lực. Nghiên cứu về người trưởng thành đã chỉ ra lý do các cá nhân quyết định chọn tiếp tục PTCM thông qua nhiều nghề nghiệp khác nhau. Mặt khác, tâm lý học giáo dục đề cập đến những loại động lực khác nhau của HS và GV, đồng thời nêu ra những sự khác biệt về xác định động lực hành vi cá nhân.

Nghiên cứu của Kao và cộng sự (2011) đã chỉ ra rằng động lực của GV ảnh hưởng đến thái độ của GV với cơ hội học tập. Cụ thể, khi GV có động lực PTCM, họ sẽ tập trung vào những mặt tích cực của các hoạt động PTCM.

2.2. Kết quả khảo sát thực trạng phát triển chuyên môn giáo viên tại Việt Nam

Nhóm nghiên cứu đã ghi lại tổng số giờ các GV tham gia các hoạt động PTCM, đồng thời đưa ra những loại động lực thúc đẩy GV tham gia các hoạt động PTCM của mình. Bộ dữ liệu được thu thập từ ngày tháng 12/2019 đến tháng 3/2020 ở 48 trường phổ thông công lập và tư thục tại Việt Nam. Sau khi gửi câu hỏi khảo sát, nhóm nghiên cứu nhận được 464 phản hồi, bao gồm: 138 GV trường công lập, 144 GV trường tư thục (với chương trình học thông thường), 140 GV trường tư thục song ngữ và 41 GV trường tư thục quốc tế trên khắp cả nước. Toàn bộ dữ liệu có thể được truy cập tại kho dữ liệu Mendeley (Hoang và cộng sự, 2020).

Các câu hỏi tập trung vào số giờ GV tham gia các hoạt động PTCM: Tổng số giờ GV PTCM là bao nhiêu? Số giờ GV tham gia PTCM trực tuyến và số giờ tham gia PTCM trực tiếp là bao nhiêu. Ngoài ra, nhóm nghiên cứu đã nêu ra 8 loại động lực chính khiến GV tham gia PTCM, gồm: (1) GV tham gia PTCM để nâng cao chuyên môn tổng quan; (2) GV tham gia PTCM để nâng cao kiến thức chuyên ngành; (3) GV tham gia PTCM để được thăng tiến trong công việc; (4) GV tham gia PTCM để cải thiện kỹ năng sư phạm; (5) GV tham gia PTCM để có kỹ năng sử dụng công nghệ công nghệ thông tin vào trong giảng dạy; (6) GV tham gia PTCM để đáp ứng yêu cầu của cơ sở dạy

học; (7) GV tham gia PTCM vì được khuyến khích từ đồng nghiệp; (8) GV tham gia PTCM vì được khuyến khích từ lãnh đạo. Với mỗi câu hỏi liên quan đến động lực, GV trả lời dựa trên thang đo likert với 5 lựa chọn: Mức 1: Hoàn toàn phản đối; mức 2: Phản đối; mức 3: Trung lập; mức 4: Đồng ý; Mức 5: Hoàn toàn đồng ý.

Phần mềm SPSS 20 được dùng để phân tích dữ liệu. Dữ liệu thu thập từ khảo sát được tổng hợp, phân tích bằng phương pháp phân tích phương sai (ANOVA).

2.2.1. So sánh sự khác biệt về số giờ giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn trực tuyến với động lực 1 (nâng cao chuyên môn tổng quan)

Bảng 1. So sánh sự khác biệt về số giờ GV tham gia các hoạt động PTCM trực tuyến với động lực 1 (nâng cao chuyên môn tổng quan)

So sánh tổng số giờ GV PTCM trực tuyến với động lực 1 1. Hoàn toàn phản đối 2. Phản đối 3. Trung lập 4. Đồng ý 5. Hoàn toàn đồng ý		Khác biệt trung bình (I-J)	Sai số tiêu chuẩn	Trị số P	Độ tin cậy 95%	
					Giới hạn dưới	Giới hạn trên
1	2	-5.07730*	1.17481	.001	-8.6024	-1.5522
	3	-6.26501*	1.14578	.000	-9.7237	-2.8063
	4	-6.18295*	1.15858	.000	-9.6690	-2.6969
	5	-6.60513*	1.24227	.000	-10.2858	-2.9244
2	1	5.07730*	1.17481	.001	1.5522	8.6024
	3	-1.18771	.96526	.917	-3.9195	1.5441
	4	-1.10564	.98042	.951	-3.8793	1.6680
	5	-1.52782	1.07803	.821	-4.5806	1.5249
3	1	6.26501*	1.14578	.000	2.8063	9.7237
	2	1.18771	.96526	.917	-1.5441	3.9195
	4	.08207	.94544	1.000	-2.5886	2.7527
	5	-.34011	1.04632	1.000	-3.3012	2.6209
4	1	6.18295*	1.15858	.000	2.6969	9.6690
	2	1.10564	.98042	.951	-1.6680	3.8793
	3	-.08207	.94544	1.000	-2.7527	2.5886
	5	-.42218	1.06032	1.000	-3.4217	2.5774
5	1	6.60513*	1.24227	.000	2.9244	10.2858
	2	1.52782	1.07803	.821	-1.5249	4.5806
	3	.34011	1.04632	1.000	-2.6209	3.3012
	4	.42218	1.06032	1.000	-2.5774	3.4217

Bảng 1 cho thấy số giờ PTCM của nhóm GV lựa chọn mức độ “hoàn toàn phản đối” ít hơn số giờ PTCM của nhóm “đồng ý” và nhóm “hoàn toàn đồng ý” lần lượt là 6.2 và 6.6 giờ. Tương tự, GV giữ quan điểm “trung lập” về việc tham gia PTCM để nâng cao chuyên môn tổng quan dành thời gian nhiều hơn 6.2 giờ so với số GV lựa chọn mức độ “hoàn toàn phản đối”. Động lực nâng cao chuyên môn tổng quan càng cao thì họ sẽ dành nhiều thời gian công sức hơn cho việc PTCM trực tuyến của mình so với những GV không có động lực PTCM. Nhóm nghiên cứu đã tiến hành so sánh số giờ GV tham gia các hoạt động PTCM trực tiếp, tuy nhiên kết quả không mang ý nghĩa thống kê.

2.2.2. So sánh sự khác biệt về tổng số giờ giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn với động lực 1 (nâng cao chuyên môn tổng quan)

Bảng 2. So sánh sự khác biệt về tổng số giờ GV tham gia các hoạt động PTCM với động lực 1 (nâng cao chuyên môn tổng quan)

So sánh tổng số giờ GV PTCM với động lực 1 1. Hoàn toàn phản đối 2. Phản đối 3. Trung lập 4. Đồng ý 5. Hoàn toàn đồng ý		Khác biệt trung bình (I-J)	Sai số tiêu chuẩn	Trị số P	Độ tin cậy 95%	
					Giới hạn dưới	Giới hạn trên
1	2	-12.796*	3.444	.012	-23.49	-2.10
	3	-15.442*	3.345	.002	-25.97	-4.92

	4	-14.467*	3.393	.003	-25.07	-3.86
	5	-16.976*	3.421	.001	-27.63	-6.32
2	1	12.796*	3.444	.012	2.10	23.49
	3	-2.645	2.071	.896	-8.51	3.22
	4	-1.670	2.147	.997	-7.75	4.41
	5	-4.180	2.192	.450	-10.39	2.03
3	1	15.442*	3.345	.002	4.92	25.97
	2	2.645	2.071	.896	-3.22	8.51
	4	.975	1.986	1.000	-4.63	6.58
	5	-1.534	2.033	.998	-7.29	4.22
4	1	14.467*	3.393	.003	3.86	25.07
	2	1.670	2.147	.997	-4.41	7.75
	3	-.975	1.986	1.000	-6.58	4.63
	5	-2.510	2.111	.932	-8.48	3.46
5	1	16.976*	3.421	.001	6.32	27.63
	2	4.180	2.192	.450	-2.03	10.39
	3	1.534	2.033	.998	-4.22	7.29
	4	2.510	2.111	.932	-3.46	8.48

Bảng 2 cho thấy tổng số giờ PTCM của nhóm GV có phản hồi “trung lập” nhiều hơn 15.5 giờ so với tổng số giờ PTCM của nhóm GV có phản hồi “hoàn toàn phản đối”. Tương tự, tổng số giờ PTCM của GV trả lời “đồng ý” và “hoàn toàn đồng ý” nhiều hơn so với tổng số giờ GV cho rằng họ “hoàn toàn phản đối”, lần lượt là 14.5 và 16.9 giờ. Như vậy, những GV có nhiều động lực nâng cao chuyên môn tổng quan thì càng dành nhiều thời gian cho hoạt động PTCM; ngược lại, những GV không có động lực PTCM tổng quan thì dành ít thời gian tham gia các hoạt động PTCM hơn.

2.2.3. So sánh sự khác biệt về tổng số giờ giáo viên tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn với động lực 3 (thăng tiến trong công việc)

Bảng 3. Sự khác biệt về tổng số giờ GV tham gia các hoạt động PTCM với động lực 3 (thăng tiến trong công việc)

So sánh tổng số giờ GV PTCM với động lực 3		Khác biệt trung bình (I-J)	Sai số tiêu chuẩn	Trị số P	Độ tin cậy 95%				
					Giới hạn dưới	Giới hạn trên			
1. Hoàn toàn phản đối									
	2. Phản đối								
		3. Trung lập							
			4. Đồng ý						
				5. Hoàn toàn đồng ý					
1					2	5.747	2.206	.095	-.50
	3				4.624	1.984	.189	-.99	10.24
	4	12.868*			2.090	.000	6.94	18.79	
	5	8.182*	2.796		.044	.12	16.24		
2	1	-5.747	2.206	.095	-12.00	.50			
	3	-1.123	2.114	1.000	-7.11	4.86			
	4	7.121*	2.214	.015	.85	13.39			
	5	2.436	2.890	.994	-5.87	10.74			
3	1	-4.624	1.984	.189	-10.24	.99			
	2	1.123	2.114	1.000	-4.86	7.11			
	4	8.244*	1.993	.001	2.60	13.88			
	5	3.558	2.724	.887	-4.31	11.43			
4	1	-12.868*	2.090	.000	-18.79	-6.94			
	2	-7.121*	2.214	.015	-13.39	-.85			
	3	-8.244*	1.993	.001	-13.88	-2.60			
	5	-4.686	2.803	.646	-12.76	3.39			

5	1	-8.182*	2.796	.044	-16.24	-.12
	2	-2.436	2.890	.994	-10.74	5.87
	3	-3.558	2.724	.887	-11.43	4.31
	4	4.686	2.803	.646	-3.39	12.76

Bảng 3 cho thấy số giờ PTCM của GV có mục đích được thăng tiến trong công việc ít hơn 12.8 giờ so với GV không tham gia PTCM với loại động lực này. Số giờ GV chọn mức độ 3 (trung lập) về việc tham gia PTCM nhiều hơn số giờ GV chọn mức độ 4 (đồng ý) về việc PTCM nhằm mục đích được thăng tiến trong công việc là 8.2 giờ. Kết quả này cho thấy GV có động lực thăng tiến trong công việc dành ít thời gian PTCM hơn so với GV có các động lực PTCM khác. GV có động lực thăng tiến trong công việc dành thời gian PTCM thông qua các hoạt động học tập trực tuyến nhiều hơn 5.6 giờ so với GV có ít động lực PTCM để thăng tiến trong công việc. Tương tự với các hoạt động PTCM trực tiếp, GV có động lực PTCM để được thăng tiến trong công việc dành nhiều thời gian hơn so với các GV không tham gia PTCM với mục đích này là 7.2 giờ. Như vậy, dù hoạt động PTCM trực tiếp hay trực tuyến thì GV có động lực tham gia PTCM để được thăng tiến trong công việc dành nhiều thời gian hơn so với các GV có ít hoặc không có động lực để thăng tiến. Với các loại động lực còn lại, nhóm nghiên cứu đã tiến hành phân tích thống kê tuy nhiên kết quả cho thấy không có sự khác biệt về số giờ PTCM giữa các nhóm GV có động lực khác nhau.

3. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện để tìm hiểu về việc PTCM của GV và các loại động lực có tác động tới việc PTCM. Liên quan đến vấn đề này, các định nghĩa, mô hình và mối liên hệ giữa động lực và PTCM của GV đã được nêu ra. Đồng thời, nghiên cứu còn so sánh số giờ GV dành cho việc tham gia các hoạt động PTCM theo các mức độ của 8 loại động lực PTCM.

Kết quả nghiên cứu cho thấy ở mỗi loại động lực khác nhau thì số giờ GV dành cho các hoạt động PTCM khác nhau. Nghiên cứu chỉ ra rằng động lực để nâng cao chuyên môn tổng quan và được thăng tiến trong công việc là hai loại động lực chính khiến GV tham gia các hoạt động PTCM. GV càng có nhiều động lực để PTCM thì họ càng dành nhiều thời gian hơn để trau dồi, bồi dưỡng và PTCM với nhiều mục đích khác nhau.

Hi vọng rằng, trong bối cảnh hiện tại, giáo dục tại Việt Nam nói chung và các trường học nói riêng, để hoạt động PTCM thực sự phát huy được hiệu quả thì mỗi GV, mỗi cơ sở dạy học hay các nhà lãnh đạo cần tìm hiểu và nghiên cứu về các hoạt động PTCM và hoàn cảnh tình hình thực tế của mỗi trường để tìm ra các hoạt động PTCM phù hợp. Đặc biệt, mỗi GV cần luôn tự giác học tập, phát huy năng lực bản thân, tích cực tham gia vào các hoạt động PTCM để từ đó nâng cao hiệu quả cho việc giảng dạy. Để đạt được những mục tiêu trên thì lãnh đạo của các trường cần quan tâm, chú trọng hơn nữa tới GV, luôn động viên khích lệ và đưa ra những quyết định kịp thời để họ có động lực học tập, nâng cao phát triển bản thân thông qua các hoạt động bồi dưỡng và PTCM.

Tài liệu tham khảo

- Abdal-Haq, I. (1996). *Making time for teacher professional development*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Acness, J. (2001). Teacher learning at the intersection of school learning and students outcomes. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds). *Teachers caught in the action: professional development that matter*. New York: Teachers College Press.
- Anderson, J. (2008). *Teachers' motivation to attend voluntary professional development in K-10 mathematics*. In M. Goos, R. Brown, & K.Makar (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (51-58).
- Baker, S., Smith, S. (1999). Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. In: *Learning and Teacher Education*, 16, 491-509.
- Bolam, R. & McMahon, A. (2004). *Recent developments in CPD*. In Day, C. and Sachs, J. (eds.) *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*, 23-46. Maidenhead: Open University Press.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 21(2), 3-26. <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>.
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited: Life-space motives and the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 27(2), 89e115. <https://doi.org/10.1177/074171367702700202>

- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenge of Lifelong Learning*. London: Pergamon Press.
- Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29e40. <https://doi.org/10.1177/074171369604700103>
- Garthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed)'s *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd edition). New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Kruger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Glatthorn, A. (1996). *Teacher development*. Internet encyclopedia of teaching and teacher education, London Implementation of education and training 2010, (2003). Current report of the team group for Improvement of the teacher education and training, *European committee -General model for education and culture*.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1e11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>.
- Hoang, A. D., Ta N. T., Pham, H. H., Nguyen, Y. C. & Luong, D. H. (2020). Survey on Teacher' Continuous Professional Development Habits in Vietnamese K-12 schools in 2019. Mendeley Data, V1. <https://data.mendeley.com/datasets/s9by3yv9t/1> Press. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(5).
- Hoang, A. D., Pham, H. H., Nguyen, Y. C. et al (2020). Introducing a tool to gauge curriculum quality under Sustainable Development Goal 4: The case of primary schools in Vietnam. *Int Rev Educ*, 66, 457-485. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09850-1>.
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27e36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>.
- Jenlink, P. M., Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 367-385.
- Kao, C.-P., Wu, Y.-t. & Tsau, C.-C. (2011). Elementary school teachers motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406-415. <https://doi.org/10/1016/j.tate.2010.09.10>.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4).
- Mansour, N., Albalawi, A. & Macleod, F. (2014) Mathematics teachers' views on CPD provision and the impact on their professional practice. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 101-114.
- McLaughlin, M. W. (1994). "Strategic sites for teachers' professional development". In: Grimmer, P.P.; Neufeld, J. (Ed), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Padwad, A. & Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. New Delhi: British Council, India.
- Power, K. & Goodnough, K. (2018). Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: A self-determination theory perspective. *Teaching Education*, 66(5), 1e21. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1465035>.
- Scribner, J. (1999). Professional development: unstrangling the influence of work context in teacher learning. In: *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001>.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006) Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423.