

ĐỀ XUẤT MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN TỰ CHỦ CHO GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG DỰA TRÊN CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP CHUYÊN MÔN CƠ SỞ HỖ TRỢ CỦA CÔNG NGHỆ SỐ

A MODEL FOR SELF-DIRECTED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL TEACHERS BASED ON
TECHNOLOGY-SUPPORTED PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES

Vũ Cẩm Tú

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

Email: vucamtu@vnu.edu.vn

Article history

Received: 08/7/2026

Accepted: 30/7/2026

Published: 20/8/2026

Keywords

Self-directed professional
development model,
professional learning
community, practice
improvement, digital
technology

ABSTRACT

Implementing the 2018 General Education Curriculum amid digital transformation has created new requirements for school teachers in Vietnam. This article proposes a model of self-directed professional development for school teachers based on professional learning communities, practice improvement, and digital technology support. Using a theoretical research approach based on literature review, the study shows that teacher professional development should be organized as a continuous process of professional learning, connected to practical problems, professional collaboration, and classroom-based evidence. The proposed model consists of five components: innovation context and requirements, teachers' self-directed professional development needs, professional learning communities, an evidence-based practice improvement cycle, and digital technology support. The model contributes to the theoretical basis for organizing teacher professional development in a regular, flexible, and practice-oriented manner.

1. Mở đầu

Triển khai Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 trong bối cảnh chuyển đổi số đặt ra những yêu cầu mới đối với phát triển chuyên môn (PTCM) của GV phổ thông ở Việt Nam. GV không chỉ cần cập nhật nội dung chương trình, sách giáo khoa mới mà còn phải đáp ứng yêu cầu dạy học phát triển phẩm chất, năng lực HS; đổi mới kiểm tra, đánh giá; tổ chức dạy học tích hợp giáo dục STEM và ứng dụng công nghệ số trong dạy học,... Theo Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý giáo dục (2023), bên cạnh kết quả bồi dưỡng quy mô lớn của Chương trình ETEP, vấn đề tiếp tục nâng cao năng lực GV vẫn được đặt ra, nhất là đối với các môn học tích hợp mới. Các nghiên cứu trong nước cũng nhấn mạnh rằng trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018, GV phải chuyển từ vai trò truyền đạt kiến thức sang tổ chức, điều phối và hỗ trợ hoạt động học tập của HS; do đó, PTCM trở thành yêu cầu thường xuyên để GV đáp ứng nhiệm vụ nghề nghiệp trong điều kiện đổi mới giáo dục (Nguyễn Hoàng Đoàn Huy và Hà Thị Lan Hương, 2024).

Các nghiên cứu tổng quan quốc tế cho thấy PTCM GV hiệu quả không nên chỉ dựa vào các khóa bồi dưỡng ngắn hạn hoặc truyền đạt một chiều, mà cần gắn với bối cảnh cải cách, nội dung chuyên môn, sự cộng tác, hỗ trợ và khả năng chuyển hóa tri thức mới vào thực hành dạy học (Sancar và cộng sự, 2021). PTCM cũng cần kết hợp giữa học tập chính thức và phi chính thức, giữa tự học, hợp tác đồng nghiệp, cố vấn và phản tư để hỗ trợ tăng trưởng nghề nghiệp của GV trong bối cảnh cụ thể (Makhmetova và cộng sự, 2025; Sims và cộng sự, 2025). Trong bối cảnh chuyển đổi số, công nghệ không thay thế quá trình học tập chuyên môn (HTCM), nhưng có thể hỗ trợ tự học, chia sẻ tài nguyên, cộng tác trực tuyến và phản tư trong cộng đồng HTCM (Hrastinski, 2021; Philipsen và cộng sự, 2019). Từ đó, cần một mô hình PTCM hỗ trợ GV chủ động học tập, cộng tác với đồng nghiệp, thử nghiệm và cải tiến thực hành dạy học trong bối cảnh nhà trường.

Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu chủ yếu tiếp cận PTCM GV trong triển khai Chương trình GDPT 2018, PTCM tại trường và tự định hướng (Nguyễn Hoàng Đoàn Huy và Hà Thị Lan Hương, 2024), cộng đồng HTCM (Đoàn Nguyệt Linh và Phạm Thị Thanh Hải, 2022; Trương Đình Thăng và Đinh Thị Hồng Vân, 2024), hoặc ứng dụng học liệu E-learning và bồi dưỡng kết hợp trong bồi dưỡng GV (Nguyễn Minh Tuấn, 2021; Phạm Kim Chung và Tôn Quang Cường, 2018) như những hướng tương đối riêng lẻ. Các nghiên cứu này đã cung cấp cơ sở quan trọng cho việc tổ chức bồi dưỡng, hỗ trợ đồng nghiệp và ứng dụng công nghệ trong PTCM; tuy nhiên, chưa làm rõ đầy đủ cách kết nối các yếu tố đó thành một cơ chế PTCM thường xuyên, gắn với thực tiễn lớp học, minh chứng từ hoạt động

dạy học. Còn thiếu một mô hình tích hợp giữa tính tự chủ của GV, cộng đồng HTCM, cải tiến thực hành dựa trên minh chứng và vai trò hỗ trợ của công nghệ số. Việc kết nối các yếu tố này là cần thiết vì tính tự chủ giúp GV chủ động nhận diện nhu cầu học tập; cộng đồng HTCM tạo môi trường cộng tác và phản hồi; minh chứng từ lớp học giúp PTCM gắn với thay đổi thực hành; còn công nghệ số mở rộng điều kiện tự học, lưu trữ, chia sẻ và phân tích sản phẩm chuyên môn. Vì vậy, bài báo này nhằm đề xuất mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông dựa trên cộng đồng HTCM định hướng cải tiến thực hành có sự hỗ trợ của công nghệ số. Bài báo tập trung trả lời hai câu hỏi: (1) Bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam đặt ra những yêu cầu nào đối với mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông? (2) Mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông dựa trên cộng đồng HTCM có sự hỗ trợ của công nghệ số cần được cấu trúc và vận hành như thế nào?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận dựa trên tổng quan tài liệu nhằm đề xuất mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông dựa trên cộng đồng HTCM định hướng cải tiến thực hành có sự hỗ trợ của công nghệ số. Cách tiếp cận này phù hợp vì bài viết không nhằm kiểm định giả thuyết thực nghiệm, mà tổng hợp các cơ sở khoa học đã có để xây dựng mô hình lý thuyết phù hợp với bối cảnh ở Việt Nam.

Nguồn tài liệu được sử dụng gồm hai nhóm: nhóm thứ nhất là các nghiên cứu quốc tế về PTCM GV, học tập nghề nghiệp của GV, thay đổi thực hành, tính chủ thể của GV, cộng đồng HTCM, nghiên cứu bài học và công nghệ số hỗ trợ PTCM; nhóm thứ hai là các tài liệu trong nước và tài liệu chính sách liên quan đến triển khai Chương trình GDPT 2018, bồi dưỡng GV, PTCM GV phổ thông và ứng dụng công nghệ số trong bồi dưỡng GV.

Việc tìm kiếm và lựa chọn tài liệu được thực hiện theo định hướng mục đích. Nguồn tìm kiếm chính là Google Scholar, do công cụ này có phạm vi bao phủ rộng, cho phép tiếp cận đồng thời nhiều loại tài liệu học thuật khác nhau như bài báo khoa học, sách/chương sách, bài tổng quan, luận án, kỉ yếu nên hữu ích khi tìm kiếm các tài liệu lý luận (Delgado López-Cózar và cộng sự, 2019). Các từ khóa tìm kiếm được xây dựng xoay quanh cụm trung tâm “teacher professional development” kết hợp với các thuật ngữ chỉ mô hình, khung lý thuyết và cơ chế PTCM như “model”, “theory”, “framework”. Đối với tài liệu trong nước, các từ khóa được sử dụng gồm “PTCM GV”, “bồi dưỡng GV”. Việc tìm kiếm tài liệu được thực hiện từ tháng 01-6/2026; đồng thời sử dụng một số công trình nền tảng khi có giá trị trực tiếp đối với cơ sở lý thuyết của mô hình. Bên cạnh tìm kiếm theo từ khóa, nghiên cứu cũng rà soát danh mục tài liệu tham khảo trong các bài tổng quan, tổng quan hệ thống và các tài liệu chính sách liên quan để bổ sung những công trình có giá trị lý luận trực tiếp đối với các thành tố của mô hình.

Tài liệu được lựa chọn khi có liên quan trực tiếp đến PTCM GV, cộng đồng HTCM, tính tự chủ của GV, cải tiến thực hành dựa trên minh chứng hoặc công nghệ số hỗ trợ PTCM; các tài liệu chỉ mang tính mô tả kinh nghiệm, thiếu thông tin hoặc không liên quan trực tiếp đến các thành tố của mô hình được loại khỏi phân tích. Các tài liệu được mã hóa theo các chủ đề tương ứng và được tổng hợp theo hướng đối chiếu giữa cơ sở lý thuyết quốc tế, nghiên cứu trong nước và bối cảnh chính sách giáo dục Việt Nam. Do chưa tiến hành thẩm định chuyên gia hoặc thử nghiệm thực nghiệm, mô hình trong bài viết được xác định là mô hình lý thuyết đề xuất ban đầu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam và những yêu cầu đặt ra đối với mô hình phát triển chuyên môn tự chủ cho giáo viên phổ thông dựa trên cộng đồng học tập chuyên môn có sự hỗ trợ của công nghệ số

3.1.1. Bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam

Bối cảnh GDPT Việt Nam hiện nay đang làm thay đổi trực tiếp yêu cầu nghề nghiệp đối với GV. Những thay đổi này được định hình bởi hai yêu cầu chủ yếu: triển khai Chương trình GDPT 2018 và chuyển đổi số giáo dục. Trước hết, Chương trình GDPT 2018 đặt ra yêu cầu chuyển từ dạy học chủ yếu theo nội dung sang dạy học nhằm phát triển phẩm chất và năng lực HS. Theo định hướng này, GV không chỉ truyền đạt kiến thức, mà cần tổ chức cho HS thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng để giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống. Chương trình cũng nhấn mạnh các yêu cầu về dạy học tích hợp, đổi mới phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục (Bộ GD-ĐT, 2018). Trong định hướng đó, giáo dục STEM được xác định là mô hình giáo dục dựa trên tiếp cận liên môn, giúp HS vận dụng kiến thức khoa học, công nghệ, kĩ thuật và toán học để giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể (Bộ GD-ĐT, 2018). Vì vậy, việc triển khai Chương trình GDPT 2018 đòi hỏi GV phải phát triển năng lực thiết kế, tổ chức và đánh giá hoạt động học tập theo hướng gắn với thực hành, vận dụng và giải quyết vấn đề. Bên cạnh yêu cầu từ Chương trình GDPT 2018, chuyển đổi số giáo dục tạo thêm yêu cầu mới đối với hoạt động dạy học và PTCM của GV. Quyết định số 131/QĐ-TTg đặt ra yêu cầu tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong GD-ĐT giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030 (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Trong bối cảnh này, GV cần sử dụng công nghệ để thiết kế học liệu, tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá, tương tác và hỗ

trợ HS. Đồng thời, chuyển đổi số cũng mở rộng điều kiện để GV tự học, tham gia cộng đồng chuyên môn trực tuyến, chia sẻ tài nguyên, lưu trữ minh chứng và phản tư về thực hành. Như vậy, bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam cho thấy PTCM GV không thể chỉ dừng ở các hoạt động bồi dưỡng định kì. GV cần được hỗ trợ để chuyển hóa các yêu cầu đổi mới thành thực hành dạy học cụ thể, có khả năng tự học, cộng tác, sử dụng minh chứng và khai thác công nghệ số trong quá trình PTCM.

3.1.2. Các yêu cầu đặt ra đối với mô hình phát triển chuyên môn tự chủ cho giáo viên phổ thông

Từ bối cảnh trên, mô hình PTCM tự chủ cho GV phổ thông cần đáp ứng một số yêu cầu cơ bản sau:

(1) *Mô hình cần xuất phát từ vấn đề nghề nghiệp thực tiễn của GV*: Các yêu cầu của Chương trình GDPT 2018 và chuyển đổi số giáo dục chỉ trở thành năng lực nghề nghiệp khi được GV chuyển hóa thành hoạt động dạy học cụ thể. Vì vậy, PTCM cần bắt đầu từ những khó khăn thực tế của GV trong thiết kế bài học, tổ chức hoạt động học tập, dạy học tích hợp, kiểm tra, đánh giá và sử dụng công nghệ trong dạy học.

(2) *Mô hình cần tăng cường tính tự chủ của GV trong PTCM*: Trong bối cảnh yêu cầu nghề nghiệp thay đổi nhanh, GV không thể chỉ phụ thuộc vào các khóa bồi dưỡng tập trung. Mô hình cần hỗ trợ GV chủ động nhận diện nhu cầu, lựa chọn nguồn lực, tự học, học trong công việc, thử nghiệm giải pháp và điều chỉnh thực hành. Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm cho rằng PTCM của GV không chỉ diễn ra thông qua bồi dưỡng chính thức, mà còn thông qua PTCM tại trường, PTCM tự định hướng, sự hỗ trợ từ đồng nghiệp và sự chuyển hóa thành thay đổi hành vi chuyên môn (Nguyễn Hoàng Đoàn Huy và Hà Thị Lan Hương, 2024).

(3) *Mô hình cần dựa trên cộng đồng HTCM*: Những yêu cầu mới đều đòi hỏi sự trao đổi, phối hợp và học hỏi giữa GV. Do đó, PTCM cần được tổ chức trong môi trường cộng tác, nơi GV cùng phân tích vấn đề, thiết kế giải pháp, dự giờ, phản hồi và cải tiến thực hành. Cộng đồng HTCM giúp chuyển PTCM từ hoạt động cá nhân thành quá trình học tập nghề nghiệp có tương tác và có trách nhiệm chung đối với sự tiến bộ của HS.

(4) *Mô hình cần hướng tới cải tiến thực hành dựa trên minh chứng*: PTCM chỉ có ý nghĩa khi tạo ra thay đổi trong hoạt động dạy học. Vì vậy, mô hình cần có cơ chế để GV thử nghiệm giải pháp, thu thập minh chứng, phân tích kết quả, phản tư và điều chỉnh. Minh chứng có thể bao gồm kế hoạch bài dạy, học liệu, sản phẩm HS, phản hồi của HS, ghi chép quan sát, video bài học và kết quả đánh giá.

(5) *Mô hình cần sử dụng công nghệ số như công cụ hỗ trợ PTCM*: Công nghệ số có thể hỗ trợ GV tự đánh giá năng lực, tiếp cận học liệu, lựa chọn nguồn lực học tập, cộng tác trực tuyến, lưu trữ minh chứng, phân tích thực hành và chia sẻ sản phẩm chuyên môn. Các nghiên cứu trong nước cho thấy học liệu E-learning và bồi dưỡng kết hợp có thể hỗ trợ GV tự học, tương tác và chia sẻ tài nguyên chuyên môn khi được thiết kế phù hợp với nhu cầu nghề nghiệp của GV (Nguyễn Minh Tuấn, 2021; Phạm Kim Chung và Tôn Quang Cường, 2018).

3.2. Cơ sở lý thuyết của mô hình phát triển chuyên môn tự chủ dựa trên cộng đồng học tập chuyên môn định hướng cải tiến thực hành

3.2.1. Học tập nghề nghiệp liên tục và tính tự chủ của giáo viên

Các nghiên cứu hiện nay không xem PTCM GV là một hoạt động bồi dưỡng đơn lẻ. Sancar và cộng sự (2021) cho rằng PTCM GV có cấu trúc đa chiều, diễn ra trong suốt đời nghề và chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố như đặc điểm GV, tài liệu, phương pháp sư phạm, bối cảnh, sự hỗ trợ, kiểm soát và cộng tác chuyên môn. Các tác giả cũng nhấn mạnh rằng PTCM hiệu quả cần chú ý đến cải cách giáo dục, chương trình, bối cảnh và sự cộng tác giữa các chủ thể liên quan. Nhận định này xác lập cơ sở đầu tiên của mô hình: PTCM phải được tổ chức như một quá trình liên tục, có tính hệ thống và gắn với điều kiện nghề nghiệp của GV. Quan điểm này cũng phù hợp với cách tiếp cận xem học tập nghề nghiệp của GV là quá trình phức hợp, chịu tác động đồng thời của cá nhân, hoạt động nghề nghiệp và bối cảnh tổ chức (Opfer và Pedder, 2011).

Sự khác biệt giữa bồi dưỡng chính thức và học tập nghề nghiệp cũng là căn cứ quan trọng để xác lập tính tự chủ trong mô hình. Makhmetova và cộng sự (2025) tổng quan 38 nghiên cứu thực nghiệm và chỉ ra rằng các hình thức PTCM chính thức như hội thảo, tập huấn và seminar có tác dụng hỗ trợ phát triển kỹ năng, nhưng thường cho kết quả chưa ổn định do hạn chế về khả năng thích ứng với nhu cầu và bối cảnh cụ thể của GV. Các hình thức học tập không chính thức như cố vấn, cộng tác đồng nghiệp và thực hành phản tư có tác dụng thúc đẩy sự phát triển thực tiễn của GV. Sự kết hợp giữa học tập chính thức và không chính thức tạo ra lợi ích toàn diện hơn cho PTCM của GV (Makhmetova và cộng sự, 2025). Luận điểm này nhấn mạnh mô hình đề xuất không thể chỉ dựa vào bồi dưỡng tập trung, mà cần tạo điều kiện cho GV tự học, học trong công việc và học cùng đồng nghiệp.

Tính tự chủ của GV có cơ sở sâu xa từ lý thuyết về tính chủ thể của GV (teacher agency). Dựa trên nền tảng này, Imants và Van der Wal (2020) đã xây dựng mô hình tính chủ thể của GV trong PTCM và cải cách nhà trường với

năm đặc điểm: GV là chủ thể hành động; các quan hệ trong PTCM có tính động; PTCM luôn gắn với bối cảnh và nhiều cấp độ; nội dung PTCM là biến số cần được xem xét; kết quả PTCM là một phần của chu trình tiếp diễn. Cách tiếp cận này khẳng định GV không phải là người tiếp nhận thụ động yêu cầu đổi mới. GV là chủ thể diễn giải yêu cầu đổi mới, lựa chọn cách hành động và điều chỉnh thực hành trong bối cảnh cụ thể của nhà trường.

Như vậy, tính tự chủ trong PTCM được hiểu là năng lực hành động nghề nghiệp của GV trong bối cảnh có hỗ trợ. GV không chỉ tiếp nhận nội dung bồi dưỡng, mà chủ động xác định nhu cầu học tập, lựa chọn cách học và điều chỉnh thực hành trên cơ sở phản tư.

3.2.2. Cơ chế tổ chức cải tiến thực hành dựa trên cộng đồng học tập chuyên môn

PTCM tự chủ cần được đặt trong cộng đồng HTCMT, vì học tập nghề nghiệp của GV luôn gắn với bối cảnh làm việc, văn hóa nhà trường, quan hệ đồng nghiệp, sự hỗ trợ của lãnh đạo và cơ hội phản tư chung (Postholm, 2018). Ở Việt Nam, trường phổ thông được xem là môi trường tương tác nghề nghiệp, trong đó sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, seminar, trao đổi và rút kinh nghiệm chung tạo nên các tương tác ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực nghề nghiệp của GV (Đoàn Nguyệt Linh và Phạm Thị Thanh Hải, 2022). Vì vậy, cộng đồng HTCMT không phải là hoạt động bổ sung bên ngoài nhà trường, mà là cách tổ chức các tương tác chuyên môn sẵn có thành quá trình học tập nghề nghiệp liên tục.

Về bản chất, cộng đồng HTCMT là tập thể GV và nhân viên nhà trường cùng chủ động tìm kiếm, chia sẻ và học tập liên quan đến nghề nghiệp nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, chất lượng giáo dục và kết quả học tập của HS (Trương Đình Thắng và Đinh Thị Hồng Vân, 2024). Cách hiểu này phản ánh cộng đồng HTCMT có ba thuộc tính chính: hợp tác nghề nghiệp, học tập liên tục và hướng tới cải thiện việc học của HS. Do đó, trong mô hình đề xuất, “cộng đồng HTCMT” được dùng như thuật ngữ nền tảng, còn “định hướng cải tiến thực hành” được dùng để làm rõ cơ chế vận hành của cộng đồng. Cộng đồng HTCMT khác với nhóm trao đổi kinh nghiệm thông thường ở chỗ các tương tác chuyên môn phải gắn với vấn đề thực hành cụ thể. Các nghiên cứu về PTCM trong nhà trường và nghiên cứu bài học đều nhấn mạnh hoạt động cùng lập kế hoạch, quan sát lớp học, phân tích hoạt động học của HS và phản tư sau dạy học (Postholm, 2018; Kager và cộng sự, 2023). Trương Đình Thắng và Đinh Thị Hồng Vân (2024) cũng đề xuất quy trình vận hành cộng đồng HTCMT gồm bốn bước: đề xuất giải pháp trên cơ sở phân tích khó khăn của HS; thử nghiệm giải pháp; đánh giá kết quả thử nghiệm; và chia sẻ kết quả để lan tỏa giải pháp cải tiến. Quy trình này cho thấy cộng đồng HTCMT cần vận hành theo chu trình giải quyết vấn đề, thử nghiệm, phản tư và chia sẻ, thay vì chỉ sinh hoạt định kỳ hoặc trao đổi kinh nghiệm chung.

Trong bối cảnh Việt Nam, cách tiếp cận này có ý nghĩa thực tiễn vì tổ chuyên môn là cấu trúc sẵn có trong trường phổ thông nhưng chưa đồng nhất với cộng đồng HTCMT đúng nghĩa. Trương Đình Thắng và Đinh Thị Hồng Vân (2024) nhận định rằng tổ chuyên môn còn thiên về quản lý hành chính chuyên môn hơn là phát triển nghề nghiệp, đồng thời còn thiếu văn hóa tự giác, hợp tác và phối hợp để GV cùng chia sẻ tri thức, kinh nghiệm nhằm đáp ứng nhu cầu PTCM. Vì vậy, mô hình đề xuất không chỉ kế thừa cấu trúc tổ/nhóm chuyên môn hiện có, mà hướng tới tái cấu trúc các hình thức này thành cộng đồng HTCMT có mục tiêu, có quy trình và có minh chứng.

Từ đó, cộng đồng HTCMT trong mô hình cần được hiểu như cơ chế tổ chức học tập nghề nghiệp dựa trên hợp tác, trách nhiệm chung và phân tích thực hành. Cộng đồng này chỉ có ý nghĩa PTCM khi các tương tác nghề nghiệp được gắn với vấn đề dạy học cụ thể, minh chứng từ lớp học và quyết định điều chỉnh thực hành.

3.2.3. Cải tiến thực hành dựa trên minh chứng và vai trò hỗ trợ của công nghệ số

Cải tiến thực hành là cơ chế chuyển hóa HTCMT của GV thành thay đổi trong hoạt động dạy học. Guskey (2002) cho rằng PTCM hướng tới thay đổi thực hành lớp học của GV, thay đổi niềm tin/thái độ của GV và cải thiện kết quả học tập của HS. Clarke và Hollingsworth (2002) cũng xem tăng trưởng chuyên môn là quá trình diễn ra qua hành động thực hành và phản tư giữa các miền cá nhân, thực hành, hệ quả và bên ngoài. Kennedy (2016) nhấn mạnh rằng mô hình PTCM cần làm rõ lý thuyết hành động, tức là cơ chế qua đó hoạt động PTCM tạo ra thay đổi trong thực hành dạy học. Các tiếp cận này chỉ ra PTCM không chỉ dừng ở tiếp nhận tri thức, mà phải dẫn đến thiết kế, thử nghiệm, quan sát và điều chỉnh thực hành. Các nghiên cứu cho thấy cải tiến thực hành cần được tổ chức theo logic hành động - minh chứng - phản tư. Đây là cơ sở để xây dựng chu trình vận hành của mô hình. Minh chứng trong chu trình không chỉ là điểm số hoặc kết quả kiểm tra, mà bao gồm kế hoạch bài dạy, học liệu, công cụ đánh giá, sản phẩm HS, phản hồi của HS, ghi chép quan sát, video bài học và kết quả đánh giá. Cách hiểu này phù hợp với các nghiên cứu trong nước về cộng đồng HTCMT (Đoàn Nguyệt Linh và Phạm Thị Thanh Hải, 2022; Trương Đình Thắng và Đinh Thị Hồng Vân, 2024).

Công nghệ số có vai trò hỗ trợ chu trình cải tiến thực hành. Theo Hrastinski (2021), công cụ số có thể hỗ trợ nghiên cứu bài học thông qua phân tích video lớp học, sử dụng video bên ngoài, tổ chức hoạt động trên nền tảng số và cộng tác trực tuyến/kết hợp. Philipsen và cộng sự (2019) nhấn mạnh rằng PTCM trong môi trường trực tuyến và

kết hợp cần được thiết kế theo mục tiêu sư phạm, tương tác và hỗ trợ phù hợp. Ramos và cộng sự (2022) cũng chỉ ra vai trò của video trong học tập cộng tác của GV thông qua quan sát, phân tích thực hành nghề nghiệp được ghi hình và phân tư cùng đồng nghiệp. Vì vậy, công nghệ số có giá trị khi hỗ trợ GV tự học, cộng tác, lưu trữ minh chứng, phân tích tình huống dạy học và chia sẻ tri thức chuyên môn.

Từ các căn cứ trên, công nghệ số trong mô hình không phải là mục tiêu độc lập của PTCM, mà là công cụ hỗ trợ xuyên suốt cho cải tiến thực hành dựa trên minh chứng.

3.3. Đề xuất mô hình phát triển chuyên môn tự chủ cho giáo viên phổ thông

3.3.1. Mục tiêu và nguyên tắc thiết kế mô hình

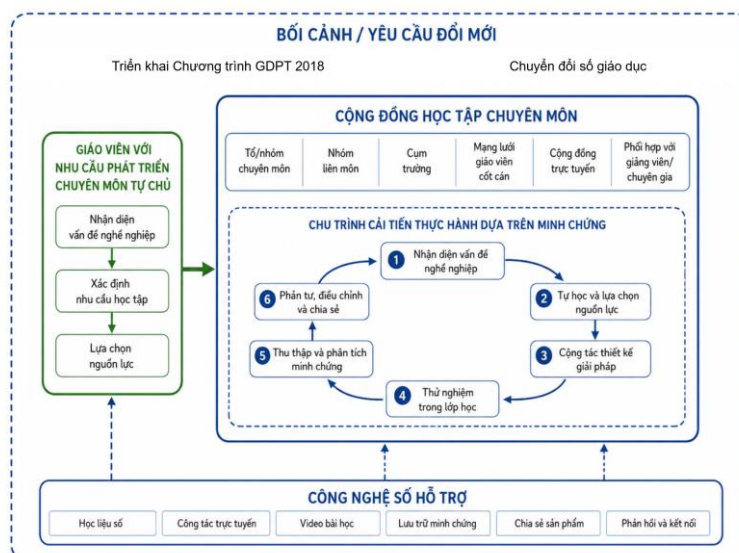
Trên cơ sở các phân tích ở mục 3.1 và 3.2, mô hình được thiết kế nhằm bổ sung cho các hình thức bồi dưỡng chính thức bằng một cơ chế PTCM thường xuyên, linh hoạt và gắn với thực tiễn nhà trường. Mục tiêu của mô hình là hỗ trợ GV chủ động PTCM thông qua cộng đồng HTCM và chu trình cải tiến thực hành dựa trên minh chứng. Với góc độ cá nhân, mô hình tăng cường tính tự chủ và năng lực phản tư của GV. Ở góc độ nhà trường, mô hình góp phần chuyển hóa sinh hoạt chuyên môn, tổ/nhóm chuyên môn thành cộng đồng HTCM có mục tiêu, có quy trình và có trách nhiệm chung đối với sự tiến bộ của HS. Cách tiếp cận này phù hợp với các nghiên cứu về cộng đồng HTCM, trong đó cộng đồng được xem là môi trường để GV hợp tác, chia sẻ, học tập liên tục và hướng tới nâng cao chất lượng dạy học, kết quả học tập của HS (Đoàn Nguyệt Linh và Phạm Thị Thanh Hải, 2022; Trương Đình Thăng và Đinh Thị Hồng Vân, 2024).

Từ các cơ sở trên, mô hình được thiết kế theo bốn nguyên tắc: (1) hoạt động PTCM phải xuất phát từ vấn đề nghề nghiệp thực tiễn của GV; (2) GV giữ vai trò chủ thể nhưng sự tự chủ này được đặt trong môi trường có hỗ trợ của đồng nghiệp, nhà trường, chuyên gia và học liệu; (3) cộng đồng HTCM phải vận hành theo chu trình cải tiến thực hành, gồm nhận diện vấn đề, thiết kế giải pháp, thử nghiệm, thu thập minh chứng, phản tư và điều chỉnh; (4) công nghệ số được sử dụng như công cụ hỗ trợ tự học, cộng tác, lưu trữ minh chứng, phân tích thực hành và chia sẻ sản phẩm chuyên môn; công nghệ không phải là mục tiêu độc lập của PTCM (Hrastinski, 2021; Philipsen và cộng sự, 2019; Ramos và cộng sự, 2022).

3.3.2. Cấu trúc và cơ chế vận hành của mô hình

Hình 1 khái quát mối quan hệ giữa các thành tố của mô hình. Các yếu tố trong mô hình không được xem là những thành tố ngang hàng, mà được phân tầng theo chức năng: bối cảnh là lớp định hướng bên ngoài; GV là chủ thể; cộng đồng HTCM là cơ chế tổ chức; chu trình cải tiến thực hành là quá trình vận hành; còn công nghệ số là lớp hỗ trợ xuyên suốt. Mô hình bao gồm năm yếu tố chức năng có quan hệ logic: bối cảnh/yêu cầu đổi mới; GV với nhu cầu PTCM tự chủ; cộng đồng HTCM; chu trình cải tiến thực hành dựa trên minh chứng; và công nghệ số hỗ trợ. Cụ thể:

(1) *Bối cảnh/yêu cầu đổi mới*: Đây là lớp bao trùm mô hình, gồm các yêu cầu từ Chương trình GDPT 2018, và chuyển đổi số giáo dục. Thành tố này tạo ra áp lực đổi mới và làm nảy sinh các vấn đề nghề nghiệp cụ thể của GV. Trong logic vận hành của mô hình, đây là đầu vào bối cảnh, quy định những yêu cầu PTCM mà GV cần nhận diện và chuyển hóa thành nhiệm vụ cải tiến thực hành.



Hình 1. Mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông dựa trên cộng đồng HTCM định hướng cải tiến thực hành có sự hỗ trợ của công nghệ số

(2) *GV với nhu cầu PTCM tự chủ*: GV giữ vai trò chủ thể của quá trình PTCM. Tính tự chủ thể hiện ở năng lực nhận diện vấn đề nghề nghiệp, tự đánh giá năng lực và nhu cầu PTCM, lựa chọn nguồn lực, phân tư và điều chỉnh hoạt động chuyên môn. Công nghệ số có thể hỗ trợ GV trong khâu này thông qua bảng hỏi tự đánh giá, hồ sơ nghề nghiệp số, dữ liệu lớp học, phản hồi của HS, học liệu số và các nền tảng gợi ý nguồn học tập phù hợp. Thành tố này thể hiện vai trò chủ thể của GV và là điểm khởi phát trực tiếp của quá trình PTCM tự chủ. Nói cách khác, GV là chủ thể chuyển hóa yêu cầu đổi mới thành nhu cầu học tập, vấn đề thực hành và kế hoạch cải tiến cụ thể.

(3) *Cộng đồng HTCM*: Đây là cơ chế tổ chức quá trình học tập nghề nghiệp của GV. Cộng đồng có thể được hình thành từ tổ/nhóm chuyên môn, nhóm liên môn, cụm trường, mạng lưới GV cốt cán, cộng đồng trực tuyến hoặc sự phối hợp với giảng viên sư phạm/chuyên gia. Tuy nhiên, bản chất của cộng đồng không nằm ở hình thức tổ chức, mà ở mục tiêu học tập chung, quan hệ hợp tác chuyên môn, trách nhiệm đối với sự tiến bộ của HS và hoạt động cải tiến thực hành. Thành tố này là không gian tổ chức học tập nghề nghiệp và cải tiến thực hành trong mô hình. Trong mô hình, cộng đồng HTCM tiếp nhận nhu cầu/vấn đề thực hành của GV, tổ chức phân tích, hỗ trợ thiết kế giải pháp, phản hồi quá trình thử nghiệm và chia sẻ kết quả cải tiến.

(4) *Chu trình cải tiến thực hành dựa trên minh chứng*: Đây là cơ chế vận hành trung tâm của mô hình và được đặt bên trong cộng đồng HTCM. Vị trí này thể hiện rằng cải tiến thực hành không phải hoạt động cá nhân tách rời, mà là quá trình được tổ chức thông qua cộng tác chuyên môn. Chu trình gồm sáu hoạt động: nhận diện vấn đề nghề nghiệp; tự học và lựa chọn nguồn lực; cộng tác thiết kế giải pháp; thử nghiệm trong lớp học; thu thập và phân tích minh chứng; phân tư, điều chỉnh và chia sẻ.

Chu trình sáu hoạt động là sự cấu trúc hóa logic PTCM đã được xác lập ở mục 3.2. Về bản chất, chu trình này kết hợp logic của cộng đồng HTCM, nghiên cứu bài học và mô hình thay đổi thực hành của GV. Do đó, chu trình là sự cụ thể hóa tiến trình: vấn đề thực tiễn → HTCM → thiết kế giải pháp → thử nghiệm → minh chứng → phân tư và cải tiến. Xét theo logic đầu vào - quá trình - kết quả - phản hồi, đầu vào của chu trình là vấn đề thực hành và nhu cầu PTCM của GV; quá trình là các hoạt động học tập, cộng tác, thiết kế, thử nghiệm và thu thập minh chứng; kết quả là sự cải thiện trong kế hoạch bài dạy, học liệu, công cụ đánh giá, sản phẩm học tập của HS và năng lực thực hành của GV; phản hồi là các minh chứng được sử dụng để điều chỉnh giải pháp, nhu cầu học tập và chu trình PTCM tiếp theo.

(5) *Công nghệ số hỗ trợ*: Công nghệ số được xác định là lớp hỗ trợ cho toàn bộ mô hình. Ở góc độ GV, công nghệ hỗ trợ GV tự đánh giá năng lực, nhận diện nhu cầu PTCM, tiếp cận học liệu số và lựa chọn nguồn lực học tập. Ở phạm vi cộng đồng, công nghệ hỗ trợ cộng tác, trao đổi, phản hồi và kết nối chuyên môn. Với hoạt động cải tiến thực hành, công nghệ hỗ trợ lưu trữ kế hoạch bài dạy, học liệu, sản phẩm HS, video bài học, phản hồi và các minh chứng khác; đồng thời hỗ trợ phân tích, chia sẻ và lan tỏa sản phẩm chuyên môn. Cách tiếp cận này phù hợp với các nghiên cứu cho rằng công nghệ số chỉ có giá trị trong PTCM khi gắn với mục tiêu sư phạm, tương tác chuyên môn và phân tư về thực hành (Hrastinski, 2021; Philipsen và cộng sự, 2019; Ramos và cộng sự, 2022). Do đó, công nghệ số không phải là một thành tố thay thế cho hoạt động HTCM, mà là điều kiện hỗ trợ giúp quá trình tự học, cộng tác, lưu trữ minh chứng, phân tư và chia sẻ diễn ra linh hoạt, liên tục hơn.

Cơ chế vận hành của mô hình thể hiện mối quan hệ giữa các thành tố. Bối cảnh đổi mới tạo ra yêu cầu PTCM mới. GV sử dụng kinh nghiệm nghề nghiệp, minh chứng từ lớp học và các công cụ hỗ trợ số để nhận diện vấn đề, tự đánh giá nhu cầu và lựa chọn nguồn lực học tập. Nhu cầu này được đưa vào cộng đồng HTCM để cùng phân tích, thiết kế và thử nghiệm giải pháp. Minh chứng từ lớp học được sử dụng để phân tư, điều chỉnh và chia sẻ thực hành. Công nghệ số hỗ trợ toàn bộ tiến trình thông qua học liệu, kết nối, video bài học, dữ liệu minh chứng, phản hồi, hồ sơ nghề nghiệp số và chia sẻ sản phẩm. Các mũi tên trong mô hình vì vậy thể hiện quan hệ hai chiều và lặp lại: từ bối cảnh đến nhu cầu PTCM của GV; từ nhu cầu cá nhân đến hoạt động cộng đồng; từ cộng đồng đến thử nghiệm thực hành; từ minh chứng lớp học quay trở lại quá trình phân tư, điều chỉnh và xác lập nhu cầu PTCM mới.

Điểm nhấn của mô hình là sự kết nối giữa tính tự chủ của GV, cộng đồng HTCM và cải tiến thực hành dựa trên minh chứng. Mô hình không xem PTCM là hoạt động bồi dưỡng rời rạc, mà là quá trình học tập nghề nghiệp liên tục, có cộng tác, có phân tư và có khả năng tạo ra thay đổi trong thực hành dạy học. Sản phẩm dự kiến của mô hình không chỉ là sự tham gia của GV vào các hoạt động PTCM, mà còn gồm kế hoạch bài dạy được cải tiến, học liệu và công cụ đánh giá, sản phẩm học tập của HS, hồ sơ minh chứng nghề nghiệp, kinh nghiệm thực hành được chia sẻ trong cộng đồng và sự thay đổi năng lực tổ chức dạy học của GV.

4. Kết luận và bình luận

Bài báo đã đề xuất mô hình PTCM tự chủ của GV phổ thông dựa trên cộng đồng HTCM định hướng cải tiến thực hành có sự hỗ trợ của công nghệ số. Mô hình được xây dựng trên cơ sở phân tích bối cảnh đổi mới GDPT ở

Việt Nam và các nghiên cứu về PTCM GV, học tập nghề nghiệp, tính chủ thể của GV, cộng đồng HTCM, cải tiến thực hành dựa trên minh chứng và công nghệ số hỗ trợ PTCM. Kết quả nghiên cứu cho thấy PTCM GV cần được nhìn nhận như một quá trình học tập nghề nghiệp liên tục, trong đó GV giữ vai trò chủ thể, cộng đồng HTCM giữ vai trò tổ chức tương tác nghề nghiệp, còn cải tiến thực hành dựa trên minh chứng được xem là cơ chế định hướng quá trình chuyển hóa HTCM thành cải tiến thực hành dạy học. Mô hình đề xuất gợi ý cách kết nối các hoạt động bồi dưỡng chính thức với học tập nghề nghiệp tại trường, kết nối tự chủ cá nhân với cộng tác chuyên môn, và kết nối công nghệ số với cải tiến thực hành thay vì chỉ xem công nghệ như công cụ truyền tải nội dung bồi dưỡng. Tuy nhiên, bài báo mới dừng ở mức đề xuất mô hình lý luận. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần thử nghiệm mô hình trong những bối cảnh trường học cụ thể, đánh giá tính khả thi, đồng thời xây dựng bộ tiêu chí đánh giá tính phù hợp, tính khả thi, điều kiện triển khai và kết quả vận hành của mô hình; đánh giá tác động của mô hình đối với năng lực nghề nghiệp của GV, chất lượng sinh hoạt chuyên môn, sản phẩm học tập của HS và sự cải thiện thực hành dạy học.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả đã sử dụng ChatGPT để hỗ trợ phác thảo hình minh họa mô hình. Việc lựa chọn tài liệu, phân tích nội dung, kiểm chứng trích dẫn, xây dựng lập luận khoa học và hoàn thiện bản thảo cuối cùng do tác giả thực hiện.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả cam kết không có bất kỳ xung đột lợi ích nào liên quan đến nghiên cứu, nội dung và kết quả được trình bày trong bài báo.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.19.

Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý giáo dục (2023). Báo cáo đề dẫn. *Kỷ yếu hội thảo Nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018*, (tr 1-5), Thành phố Hồ Chí Minh.
- Đoàn Nguyệt Linh, Phạm Thị Thanh Hải (2022). Xây dựng cộng đồng học tập chuyên môn ở nhà trường phổ thông trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Giáo dục*, 22(6), 31-35. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/372>
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 138-149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Kager, K., Mynott, J., & Vock, M. (2023). A conceptual model for teachers' continuous professional development through lesson study: Capturing inputs, processes, and outcomes. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Delgado López-Cózar, E., Orduña-Malea, E., Martín-Martín, A. (2019). Google Scholar as a Data Source for Research Assessment. In: Glänzel, W., Moed, H.F., Schmoch, U., Thelwall, M. (eds) *Springer Handbook of Science and Technology Indicators*. Springer Handbooks. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_4
- Makhmetova, Z., Karabassova, L., Zhakim, A., & Karinov, A. (2025). Exploring the Effects of Professional Learning Experiences on In-Service Teachers' Growth: A Systematic Review of Literature. *Education Sciences*, 15(2), 146. <https://doi.org/10.3390/educsci15020146>
- Nguyễn Hoàng Đoàn Huy, Hà Thị Lan Hương (2024). Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá sự phát triển chuyên môn của giáo viên phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 24(22), 13-18. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/2575>

- Nguyễn Minh Tuấn (2021). Tác động của học liệu E-learning đến tự học, tự bồi dưỡng phát triển chuyên môn của giáo viên tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, số đặc biệt tháng 1, 109-114.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Phạm Kim Chung, Tôn Quang Cường (2018). Tổ chức khóa học bồi dưỡng nghiệp vụ cho giáo viên theo mô hình dạy học kết hợp. *Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, 34(3), 1-7.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Ramos, J. L., Cattaneo, A. A., de Jong, F. P., & Espadeiro, R. G. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 695-718. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., ... & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213-254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"*.
- Trương Đình Thăng, Đinh Thị Hồng Vân (2024). Một số vấn đề lí luận về xây dựng và vận hành cộng đồng học tập chuyên môn ở trường phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 24(số đặc biệt 11), 7-13. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/2725>