

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾT QUẢ BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN CỐT CÁN ĐỂ THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 TẠI CÁC TỈNH TRUNG DU MIỀN NÚI PHÍA BẮC, VIỆT NAM

Bùi Minh Đức,
Lê Thanh Hà,
Phạm Thị Hồng Hạnh,
Nguyễn Thị Hồng Nhật,
Nguyễn Thị Việt Nga⁺,
Nguyễn Ngọc Tú

Trường Đại học Sư phạm 2
+Tác giả liên hệ • Email: nguyenthivietnga@hpu2.edu.vn

Article history

Received: 20/12/2022

Accepted: 14/02/2023

Published: 20/4/2023

Keywords

Influential factors, training outcomes, key teachers, the 2018 General education program, Northern midland and mountainous

ABSTRACT

The research was conducted in order to analyze the factors influencing the outcomes of a training program designed for high school teachers in Northern midland and mountainous provinces. On the basis of the analysis, the researchers proposed feasible recommendations so as to enhance the effectiveness of teacher-fostering programs. The study recruited 3042 key primary, secondary and high school teachers who came from Vinh Phuc, Phu Tho, Tuyen Quang, Ha Giang, Yen Bai, Lao Cai, and Bac Giang and were acknowledged to have accomplished Module 1 in the training program. It was obvious from the investigation that male teachers and teachers belonging to ethnic majority groups outperformed female teachers and teachers coming from ethnic minority communities regarding their training achievements. Furthermore, the linear regression analysis indicated that the following factors namely Organizing of Training, Assessment Methods, Training Materials and Training Contents affected the training quality from the highest to the lowest, respectively. The paper presents recommendations to address the constraints and to improve the quality of training programs for school teachers so that they are able to meet the needs of the 2018 General Education Program in the coming years.

1. Mở đầu

Để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, một trong những yêu cầu quan trọng đầu tiên là bồi dưỡng GV. Bên cạnh chương trình bồi dưỡng của các nhà xuất bản, các nhóm tác giả sách giáo khoa (bồi dưỡng thay sách), Bộ GD-ĐT - thông qua Chương trình ETEP - đã triển khai các module bồi dưỡng để tăng cường năng lực nghề nghiệp lâu dài, bền vững cho đội ngũ GV đồng thời giúp GV cập nhật những yêu cầu đổi mới. Chương trình bồi dưỡng này đã được thực hiện bởi sự hợp tác giữa các trường đại học sư phạm chủ chốt và các sở/phòng GD-ĐT, các trường tiểu học và trung học trên phạm vi cả nước. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 là một trong 07 trường được Bộ GD-ĐT giao nhiệm vụ bồi dưỡng GV theo Chương trình ETEP cho 07 tỉnh trung du miền núi phía Bắc: Vĩnh Phúc, Phú Thọ, Tuyên Quang, Hà Giang, Yên Bái, Lào Cai, Bắc Giang. Đến nay, hầu hết các tỉnh đều đã triển khai bồi dưỡng đủ các module 1, 2, 3, 4. Một số tỉnh đã bồi dưỡng thêm được các module khác. Trong số các module đã bồi dưỡng, module 1 “Hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018” có một vai trò quan trọng trong việc giúp GV và các nhà trường triển khai và đưa Chương trình giáo dục phổ thông 2018 vào thực tiễn tại từng cơ sở giáo dục. Đây cũng là một trong những cơ sở quan trọng để đánh giá việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 cũng như đánh giá bước đầu kết quả bồi dưỡng GV để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Từ bối cảnh nêu trên, bài báo này tập trung trả lời những câu hỏi nghiên cứu sau: (1) Thế nào là bồi dưỡng GV phổ thông để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018?; (2) Có những yếu tố nào ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng GV phổ thông để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018?; Mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố thế nào?; (3) Có sự khác biệt nào giữa các yếu tố ảnh hưởng trên?.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. *Lý luận về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng giáo viên*

Rất nhiều yếu tố có thể ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng GV được chỉ ra trong các nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam. Prenger và cộng sự (2017) đã tổng hợp các yếu tố trọng tâm khác nhau, bao gồm: động lực phát triển nghề nghiệp của GV; sự cộng hưởng về mục tiêu phát triển và sự lãnh đạo; nội dung bồi dưỡng kiến thức và kỹ năng của GV liên hệ mật thiết với kết quả của HS; sự hỗ trợ chia sẻ kiến thức trong nhà trường; sự ủng hộ của các bên liên quan (hiệu trưởng và đồng nghiệp). Voogt và cộng sự (2011) cho rằng số lượng và chất lượng của những hỗ trợ từ các bên liên quan là rất quan trọng để đạt được sự thay đổi. Ví dụ, việc thiếu sự hỗ trợ từ nhà trường đã cản trở việc áp dụng nội dung được bồi dưỡng vào công việc của GV (Stoll et al., 2006). GV chủ yếu tham gia bồi dưỡng thông qua hội thảo, đào tạo từ xa và bồi dưỡng thường xuyên. Tuy nhiên, những hình thức này hiếm khi đáp ứng được nhu cầu phát triển của GV, do đó cần có một khung chính sách rộng hơn để hướng dẫn việc cung cấp, tham gia và thực hành bồi dưỡng GV (Abakah et al., 2022).

Liên quan đến những thách thức ảnh hưởng đến sự tham gia của GV trong quá trình bồi dưỡng chuyên môn, Geldenhuys và Oosthuizen (2015) đã nghiên cứu bối cảnh ở Nam Phi và chỉ ra 03 vấn đề cần quan tâm, đó là: sự đóng góp chưa đầy đủ của nhà quản lý nhà trường đối với bồi dưỡng của GV; sự ngần ngại của GV khi tham gia các hoạt động bồi dưỡng; nội dung bồi dưỡng không đầy đủ trong các chương trình bồi dưỡng. Nghiên cứu đã khuyến nghị cần có sự tham gia của GV vào việc lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá các chương trình bồi dưỡng để tăng tính hiệu quả của chương trình. Các nghiên cứu khác cũng đã chỉ thêm rằng sự thành công của các khóa bồi dưỡng còn đến từ sự tự chủ của GV (Nguyen et al., 2019), một cơ chế hỗ trợ và văn hóa hợp tác trong trường học để thử nghiệm thành công, sự hỗ trợ của ban lãnh đạo nhà trường (Nicolaidis & Mattheoudakis 2008), sự tôn trọng và đánh giá chuyên môn của các GV tham gia bồi dưỡng (Pyle et al., 2011), cảm giác an toàn để thử nghiệm cái mới (Guskey, 2002) và sự sẵn có của các nguồn lực thích hợp (Nguyen, 2019; Seçer, 2010).

Tại Việt Nam, Đầu Thị Thu (2014) đã chỉ ra thực trạng trong công tác bồi dưỡng GV và đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng bồi dưỡng như: Điều chỉnh chính sách để khuyến khích GV tự học và đáp ứng được nhu cầu, nguyện vọng học tập của GV; Nội dung bồi dưỡng phân hoá theo nhu cầu của mỗi GV và bám sát chuẩn năng lực nghề nghiệp GV; Hình thức bồi dưỡng cần kết hợp “bồi dưỡng tập trung” và “bồi dưỡng tại chỗ”. Về môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng thường xuyên cho GV sẽ nâng cao được chất lượng bồi dưỡng thông qua việc người dạy có thể cung cấp tài nguyên học tập mà người học cần, từ việc dựa trên kinh nghiệm, dựa trên vấn đề cần giải quyết đến bối cảnh thực tế và bối cảnh ảo (Nguyễn Thị Thu Thủy, 2014). Nguyễn Thị Ty (2016) cho rằng, một số điều kiện cần thiết cho việc bồi dưỡng GV gồm: khảo sát nhu cầu về bồi dưỡng GV; biên soạn tài liệu bồi dưỡng theo hướng tự học, tự nghiên cứu; đổi mới phương pháp bồi dưỡng trong các lớp tập huấn, Ứng dụng công nghệ thông tin trong bồi dưỡng GV; đảm bảo tốt các điều kiện cần thiết cho công tác bồi dưỡng GV; đổi mới kiểm tra, đánh giá nhằm tác động tích cực tới việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của công tác bồi dưỡng. Đỗ Hồng Thái (2016) đã chỉ ra việc phối hợp hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục giữa cơ sở đào tạo GV và trường phổ thông có thể nâng cao kết quả hoạt động bồi dưỡng GV. Đặc biệt và việc khảo sát nhu cầu bồi dưỡng, cụ thể: xây dựng nội dung bồi dưỡng dựa trên kết quả khảo sát thực trạng và nhu cầu giáo dục địa phương; lựa chọn hình thức tổ chức bồi dưỡng phù hợp (bồi dưỡng tại trường phổ thông; bồi dưỡng qua mô hình trực tuyến).

Những khảo sát cơ bản trên đây đã cho thấy phần nào bức tranh nghiên cứu về bồi dưỡng GV nói chung và các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng GV nói riêng. Nghiên cứu này tiếp tục làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng GV theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở Việt Nam qua một chương trình bồi dưỡng cụ thể (ETEP) và tại một số địa bàn các tỉnh trung du miền núi phía Bắc.

2.2. *Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cốt cán để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018*

2.2.1. *Tổ chức khảo sát*

- *Khách thể khảo sát:* Chúng tôi khảo sát 3042 GV, trong đó phần lớn là nữ GV (64,4%), không thuộc địa bàn khó khăn (56,7%). Trong tổng số 1958 nữ GV có 375 (19,2%) là người dân tộc thiểu số. GV tiểu học chiếm 47,7%, GV THCS chiếm 44% và 8,3% là GV THPT. Nghiên cứu được thực hiện tại 07 tỉnh: Hà Giang, Bắc Giang, Lào Cai, Vĩnh Phúc, Yên Bái, Phú Thọ, Tuyên Quang.

- *Phương pháp khảo sát:* Khảo sát được thực hiện trong giai đoạn tổ chức bồi dưỡng module 1 cho GV phổ thông cốt cán theo chương trình ETEP từ 1/10/2019 đến 3/12/2019 theo hình thức trực tuyến. Bảng khảo sát bao gồm 02 phần: Phần một là nhóm câu hỏi thu thập thông tin nhân khẩu học của khách thể nghiên cứu như giới tính (Nam/Nữ),

địa bàn công tác (Khó khăn/Không khó khăn), GV là người dân tộc thiểu số (Có/Không), Nữ GV là người dân tộc thiểu số (Có/Không), GV công tác tại cấp học (tiểu học, THCS và THPT), nơi công tác thuộc sở GD-ĐT (Tuyên Quang, Hà Giang, Lào Cai, Yên Bái, Phú Thọ, Bắc Giang, Vĩnh Phúc); Phần hai là các nhóm câu hỏi được xây dựng để lấy ý kiến của GV sau khi tham gia bồi dưỡng về “Kết quả bồi dưỡng”, “Mục tiêu bồi dưỡng”, “Nội dung bồi dưỡng”, “Phương pháp bồi dưỡng”, “Phương pháp đánh giá”, “Học liệu bồi dưỡng” và “Công tác tổ chức bồi dưỡng”.

- *Công cụ khảo sát*: GV phổ thông đánh giá về kết quả bồi dưỡng thông qua 06 câu hỏi: (1) “Đáp ứng nhu cầu bồi dưỡng của tôi”; (2) “Hoạt động bồi dưỡng giúp tôi tiến bộ để đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp GV phổ thông/Chuẩn hiệu trưởng mới”; (3) “Tôi tự tin có đủ khả năng hỗ trợ đồng nghiệp các nội dung được bồi dưỡng”; (4) “Tôi tự tin có đủ khả năng hỗ trợ đồng nghiệp trong các hoạt động có nội dung thực hiện liên quan đến module bồi dưỡng”; (5) “Tôi cảm thấy tôi là một thành viên của cộng đồng học tập do chuyên đề bồi dưỡng xây dựng nên” và (6) “Tôi hài lòng với chất lượng của chuyên đề bồi dưỡng”. Các câu hỏi đánh giá về kết quả bồi dưỡng được phân mức theo thang Likert, từ 1 = “Rất không đồng ý” tới 4 = “Rất đồng ý”. Độ tin cậy của thang đo Kết quả bồi dưỡng (hệ số Cronbach’s Alpha) bằng 0,94. Điểm trung bình (ĐTB) của thang đo được chúng tôi phân thành 4 mức độ, từ hoàn toàn không đồng ý (tương đương 1 điểm) đến hoàn toàn đồng ý (tương đương 4 điểm): Mức 1: Hoàn toàn không đồng ý (ĐTB từ 1 đến <1,75); Mức 2: Phần lớn không đồng ý (ĐTB từ 1,75 đến <2,5); Mức 3: Phần lớn đồng ý (ĐTB từ 2,5 đến <3,25); Mức 4: Hoàn toàn đồng ý (ĐTB từ 3,25 đến <4).

ĐTB càng cao cho thấy mức độ đồng ý của GV về kết quả bồi dưỡng càng tốt. Trong nghiên cứu này, ĐTB của thang đo “Kết quả bồi dưỡng” là 3,28 (SD=0,45) thuộc mức 4.

Chúng tôi xem xét 06 yếu tố có ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng (bảng 2) và sử dụng thang đo Likert 4 mức độ từ 1 = “Rất không đồng ý” tới 4 = “Rất đồng ý”.

Bảng 1. Độ tin cậy và đặc điểm của các thang đo

Thang đo	Độ tin cậy (Cronbach’s Alpha)	Số câu hỏi	ĐTB	ĐLC
(1) Mục tiêu bồi dưỡng	0,84	3	3,37	0,48
(2) Nội dung bồi dưỡng	0,88	4	3,33	0,44
(3) Phương pháp bồi dưỡng	0,89	3	3,46	0,49
(4) Phương pháp đánh giá	0,89	3	3,35	0,47
(5) Học liệu bồi dưỡng	0,90	3	3,31	0,47
(6) Công tác tổ chức bồi dưỡng	0,91	6	3,26	0,44

Kết quả phân tích 6 thang đo cho thấy độ tin cậy đạt mức cao (từ 0,84 đến 0,91) và phù hợp để tiến hành phân tích số liệu. Sau khi tải xuống từ bảng khảo sát trực tuyến (Google Forms), số liệu được làm sạch và phân tích bằng phần mềm IBM SPSS 26. Thống kê mô tả bao gồm các tham số điểm trung bình của biến định lượng, tần suất và tỉ lệ phần trăm của các biến định tính. Phân tích tương quan và hồi quy tuyến tính được thực hiện để xem xét mối quan hệ và mức độ ảnh hưởng của các biến số “Mục tiêu bồi dưỡng”, “Nội dung bồi dưỡng”, “Phương pháp bồi dưỡng”, “Phương pháp đánh giá”, “Học liệu bồi dưỡng” và “Công tác tổ chức bồi dưỡng” đến “Kết quả bồi dưỡng”. Hệ số \approx được tính toán với mức ý nghĩa 0,05.

2.2.2. Kết quả khảo sát

- *Kết quả bồi dưỡng (bảng 2)*:

Bảng 2. Kết quả bồi dưỡng GV của mẫu khảo sát (N=3046)

Đặc điểm mẫu khảo sát		Hiệu quả công tác bồi dưỡng	
		ĐTB	P
Giới tính ^(a)	Nam	3,34	0,000
	Nữ	3,25	
Địa bàn khó khăn ^(a)	Không có khó khăn	3,28	0,801
	Có khó khăn	3,29	
Dân tộc thiểu số ^(a)	Không	3,29	0,239

	Có	3,26	
Nữ dân tộc thiểu số	Không	3,29	0,001
	Có	3,21	
GV cấp ^(a)	Tiểu học	3,29	0,343
	THCS	3,27	
	THPT	3,31	
Sở GD-ĐT ^(b)	Tuyên Quang	3,24	0,000
	Hà Giang	3,27	
	Lào Cai	3,35	
	Yên Bái	3,20	
	Phú Thọ	3,26	
	Bắc Giang	3,28	
	Vĩnh Phúc	3,34	

Ghi chú: ^(a): Sử dụng kiểm định t-test; ^(b): Sử dụng kiểm định One way ANOVA; P biểu thị sự khác biệt có ý nghĩa thống kê.

Bảng 2 cho thấy, GV nữ (ĐTB=3,25) thấp hơn GV nam (ĐTB=3,34); địa bàn công tác không ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả bồi dưỡng, cụ thể: GV ở địa bàn khó khăn (ĐTB=3,29), GV ở địa bàn không khó khăn (ĐTB=3,28); GV THPT (ĐTB=3,31) có kết quả bồi dưỡng cao hơn 2 cấp còn lại (THCS=3,27; tiểu học=3,29) với mô hình tổ chức công tác bồi dưỡng như nhau.

- Các yếu tố tác động đến kết quả bồi dưỡng GV (bảng 3):

Bảng 3. Tương quan giữa kết quả bồi dưỡng với các yếu tố ảnh hưởng^(a) (N=3046)

Các yếu tố	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Kết quả công tác bồi dưỡng	1						
(2) Mục tiêu bồi dưỡng	0,711**	1					
(3) Nội dung bồi dưỡng	0,769**	0,767**	1				
(4) Phương pháp bồi dưỡng	0,705**	0,653**	0,676**	1			
(5) Phương pháp đánh giá	0,778**	0,740**	0,786**	0,702**	1		
(6) Học liệu bồi dưỡng	0,786**	0,706**	0,775**	0,682**	0,798**	1	
(7) Công tác tổ chức bồi dưỡng	0,780**	0,694**	0,752**	0,691**	0,750**	0,785**	1

Ghi chú:

(**): Mức ý nghĩa $p < 0,01$

^(a): Hệ số tương quan Spearman

Bảng 3 cho thấy, cả 06 yếu tố đều có tương quan thuận chiều và rất có ảnh hưởng với *Kết quả công tác bồi dưỡng* với mức ý nghĩa $p < 0,01$, do các giá trị tương quan đều > 0 và hệ số tương quan thấp nhất là 0,653, cao nhất là 0,798. Để có thể kết luận về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến *Kết quả công tác bồi dưỡng*, nhóm tác giả tiến hành thực hiện phép phân tích hồi quy với biến phụ thuộc là *Kết quả công tác bồi dưỡng* và các biến độc lập là *Mục tiêu bồi dưỡng*, *Nội dung bồi dưỡng*, *Phương pháp bồi dưỡng*, *Phương pháp đánh giá*, *Học liệu bồi dưỡng*, *Công tác tổ chức bồi dưỡng*. Giá trị của các yếu tố được dùng để chạy hồi quy là giá trị tổng của các biến quan sát đã được kiểm định. Phân tích hồi quy được thực hiện bằng phương pháp hồi quy tổng thể các biến với phần mềm SPSS version 26.0. Kết quả kiểm định mô hình hồi quy giữa các yếu tố tác động đến kết quả bồi dưỡng được thể hiện qua bảng 4.

Bảng 4. Kết quả phân tích hồi quy^b của mô hình

Mô hình	R	R ²	R ² hiệu chỉnh	Sai số chuẩn của các ước lượng	Durbin-Watson
1	0,881 ^a	0,776	0,775	0,214	1,948

Ghi chú:

^(a): Các yếu tố dự báo: X_1 Mục tiêu bồi dưỡng, X_2 nội dung bồi dưỡng, X_3 phương pháp bồi dưỡng, X_4 phương pháp đánh giá, X_5 Học liệu bồi dưỡng, X_6 công tác tổ chức bồi dưỡng; ^(b): Biến phụ thuộc Y: Hiệu quả công tác bồi dưỡng.

Trị số R có giá trị 0,881 cho thấy, mối quan hệ giữa các biến trong mô hình có mối tương quan rất chặt chẽ. Báo cáo kết quả hồi quy của mô hình cho thấy giá trị R² (R Square)=0,776, điều này nói lên độ thích hợp của mô hình là

77,6%, hay nói cách khác, 77,6% sự biến thiên của biến kết quả bồi dưỡng được giải thích bởi 6 thành phần. Giá trị R^2 hiệu chỉnh (Adjusted R Square) phản ánh chính xác hơn sự phù hợp của mô hình đối với tổng thể. Giá trị R^2 hiệu chỉnh bằng 0,775 (hay 77,50%) có ý nghĩa tồn tại mô hình hồi quy tuyến tính giữa kết quả bồi dưỡng và 6 thành phần ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng. Hệ số Durbin-Watson dùng để kiểm định tương quan chuỗi bậc nhất cho thấy mô hình không vi phạm khi sử dụng phương pháp hồi quy bởi vì giá trị DW đạt được là 1,948 (nằm trong khoảng từ 1 đến 3) và chấp nhận giả thuyết không có sự tương quan chuỗi bậc nhất trong mô hình. Như vậy, mô hình hồi quy thỏa mãn các điều kiện đánh giá và kiểm định độ phù hợp cho việc rút ra các kết quả nghiên cứu.

Bảng 5. Các hệ số hồi quy trong mô hình

Mô hình		Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	p
		B	Sai số chuẩn	β		
1	Hằng số	0,134	0,032		4,216	0,000
	X_1	0,037	0,014	0,040	2,707	0,007
	X_2	0,151	0,018	0,150	8,337	0,000
	X_3	0,103	0,012	0,112	8,508	0,000
	X_4	0,177	0,017	0,186	10,496	0,000
	X_5	0,177	0,017	0,185	10,178	0,000
	X_6	0,304	0,017	0,301	17,525	0,000

Các biến đều đạt được tiêu chuẩn chấp nhận (Tolerance>0,0001).

Giá trị hồi quy chuẩn của các biến độc lập trong mô hình có giá trị báo cáo lần lượt: Mục tiêu bồi dưỡng (0,040); Nội dung bồi dưỡng (0,150); Phương pháp bồi dưỡng (0,112); Phương pháp đánh giá (0,186). Học liệu bồi dưỡng (0,185); Công tác tổ chức bồi dưỡng (0,301).

Kết quả phân tích hồi quy cho mô hình: $Y = 0,040X_1 + 0,150X_2 + 0,112X_3 + 0,186X_4 + 0,185X_5 + 0,301X_6$

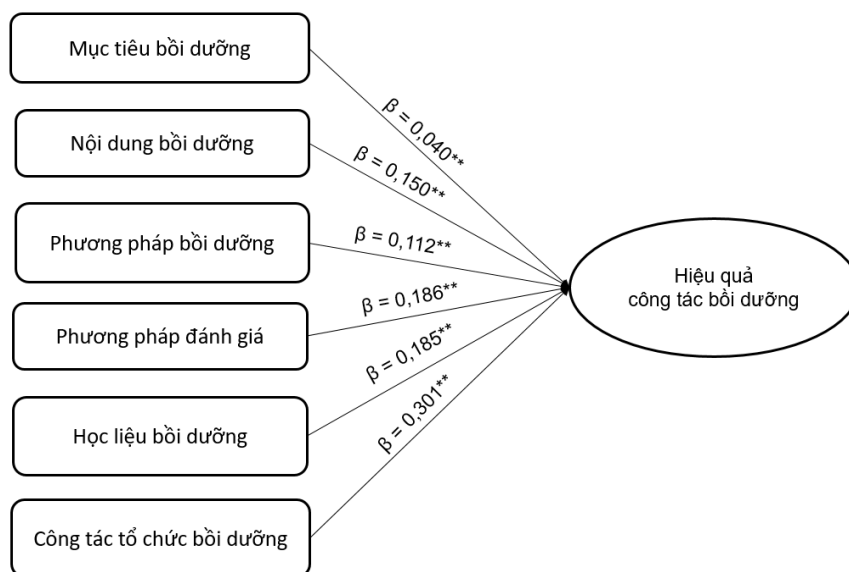
Mô hình trên giả thích được 77,5% sự thay đổi của biến Y là do các biến độc lập trong mô hình tạo ra, còn lại 22,50% biến thiên được giải thích bởi các biến khác nằm ngoài mô hình.

Mô hình cho thấy các biến độc lập đều ảnh hưởng thuận chiều đến kết quả bồi dưỡng của GV cốt cán ở độ tin cậy 95%. Phương trình hồi quy cho thấy, nếu giữ nguyên các biến độc lập thì khi điểm đánh giá về Mục tiêu bồi dưỡng tăng lên 1 thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,04 điểm. Tương tự, khi điểm đánh giá về Nội dung bồi dưỡng tăng lên 1 điểm thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,150 điểm; khi điểm đánh giá về phương pháp bồi dưỡng tăng lên 1 điểm thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,112 điểm; khi điểm đánh giá về Phương pháp đánh giá tăng lên 1 điểm thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,186 điểm; khi điểm đánh giá về Học liệu bồi dưỡng tăng lên 1 điểm thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,185 điểm; khi điểm đánh giá về Công tác tổ chức bồi dưỡng tăng lên 1 điểm thì kết quả công tác bồi dưỡng GV tăng trung bình lên 0,301 điểm.

Từ những phân tích trên có thể kết luận mô hình lý thuyết thích hợp với dữ liệu nghiên cứu và 6 yếu tố ảnh hưởng đến kết quả công tác bồi dưỡng đã được minh chứng thông qua kết quả thu được khi chạy phần mềm SPSS version 26.0. Kết quả kiểm định mô hình lý thuyết được thể hiện qua sơ đồ 1.

Sơ đồ 1 cho thấy được tầm quan trọng của các thành phần phụ thuộc vào giá trị tuyệt đối của hệ số hồi quy đã chuẩn hóa. Thành phần nào có giá trị tuyệt đối càng lớn thì ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng càng nhiều, từ đó có thể khẳng định rằng, kết quả bồi dưỡng chịu ảnh hưởng nhiều nhất từ yếu tố Công tác tổ chức bồi dưỡng ($\beta=0,301$); thứ hai là Phương pháp đánh giá ($\beta=0,186$); thứ ba là Học liệu bồi dưỡng ($\beta=0,185$); thứ tư là Nội dung bồi dưỡng ($\beta=0,150$); thứ năm là Phương pháp bồi dưỡng ($\beta=0,112$) và cuối cùng là Mục tiêu bồi dưỡng ($\beta=0,040$).

Như vậy, tổng hợp kết quả kiểm định mô hình hồi quy với 06 biến độc lập và 01 biến phụ thuộc cho thấy cả 06 biến độc lập đều ảnh hưởng đến kết quả công tác bồi dưỡng, khi tăng những yếu tố này sẽ làm gia tăng hiệu quả giảng dạy của công tác bồi dưỡng GV. Điều này có ý nghĩa cho các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng GV cần nỗ lực cải tiến những yếu tố này để nâng cao hiệu quả công tác bồi dưỡng GV.



Sơ đồ 1. Kết quả phân tích hồi quy về kết quả công tác bồi dưỡng

Mặt khác, yếu tố *Mục tiêu bồi dưỡng* có ảnh hưởng ít nhất đến kết quả công tác bồi dưỡng. GV coi mục tiêu là điều tất yếu, đồng thời do thói quen chưa chú trọng xây dựng mục tiêu khi dạy học nên GV cũng không đánh giá cao về tính chất ảnh hưởng của yếu tố này.

Yếu tố thứ hai ít ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng là *Phương pháp bồi dưỡng*. Điều này có thể bắt nguồn từ hình thức bồi dưỡng được áp dụng ở đây: 7-3-7, (7 ngày tự học online và trả lời các câu hỏi được thiết kế nhằm đánh giá hiệu quả học online, 3 ngày học trực tiếp để giảng viên chủ chốt trao đổi, giải đáp các thắc mắc, sau đó GV tiếp tục tự học qua LMS 7 ngày để hoàn thành các yêu cầu cần đạt khác trước khi giảng viên đánh giá kết quả và nhận xét bài làm của GV trên LMS). Chính vì tự học là chủ yếu nên GV cho rằng phương pháp bồi dưỡng (có lẽ được hiểu là phương pháp bồi dưỡng của giảng viên) không ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả của công tác bồi dưỡng. Từ đây, các cơ sở đào tạo GV và các nhà trường cũng cần giúp GV hiểu rõ nội hàm của phương pháp bồi dưỡng, bao gồm cả phương pháp tự học, tự bồi dưỡng của GV và kết quả bồi dưỡng cũng phụ thuộc nhiều vào phương pháp tự bồi dưỡng chứ không chỉ là phương pháp bồi dưỡng của giảng viên.

Các yếu tố *Nội dung bồi dưỡng*, *Phương pháp đánh giá*, *Học liệu bồi dưỡng* theo thứ tự có ảnh hưởng cao dần đến kết quả bồi dưỡng. Đứng trước yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông nói chung và đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông 2018 nói riêng, hầu hết GV đều lúng túng, chưa hiểu rõ ràng về nội dung đổi mới. Thêm nữa, nội dung là vấn đề trước tiên cần phải tìm hiểu trước khi nghiên cứu về phương thức triển khai. Mặt khác, nội dung bồi dưỡng ở module 1 được biên soạn cụ thể, chi tiết, rõ ràng, lại được thể hiện qua nhiều phương thức khác nhau nên GV đánh giá tác động của yếu tố này cao hơn *Mục tiêu bồi dưỡng* hay *Phương pháp bồi dưỡng*. *Phương pháp đánh giá* cũng được GV coi trọng, bởi vì đánh giá tác động trở lại nội dung và phương pháp bồi dưỡng. Đó là chưa kể, đánh giá gắn với việc xác nhận kết quả bồi dưỡng mà kết quả bồi dưỡng lại là cơ sở để GV được cấp chứng nhận và được cơ quan quản lý công nhận việc hoàn thành khóa học, từ đó được phép tiến hành các hoạt động dạy học và giáo dục HS theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Về học liệu bồi dưỡng, như trên đã trình bày, mô hình bồi dưỡng 7-3-7 coi trọng việc tự học, tự đánh giá của GV với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin trên LMS nên học liệu rất cần thiết. Nhìn chung, học liệu được biên soạn rất công phu, đa dạng và phù hợp với điều kiện bồi dưỡng nên được GV đánh giá khá cao.

Tuy nhiên, theo đánh giá của GV phổ thông cốt cán thì *Công tác tổ chức bồi dưỡng* mới là yếu tố có ảnh hưởng cao nhất đến kết quả bồi dưỡng. Bên cạnh việc GV cho rằng công tác tổ chức là yếu tố bao trùm tất cả các yếu tố còn lại mà còn lần đầu tiên công tác tổ chức được triển khai trên một quy mô lớn với sự phối hợp nhịp nhàng, khoa học giữa Bộ DC-ĐT (ETEP) với các trường đại học sư phạm chủ chốt, các Sở GD-ĐT, Phòng GD-ĐT và nhà trường; giữa trực tuyến và trực tiếp; giữa tự bồi dưỡng và bồi dưỡng; giữa GV cốt cán và giảng viên sư phạm chủ chốt; giữa tự đánh giá và đánh giá,... đã tác động đến nhận thức và kết quả bồi dưỡng của GV.

3. Kết luận

Mục tiêu chính của nghiên cứu là xác định các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả công tác bồi dưỡng GV cốt cán cho 07 tỉnh Trung du, miền núi phía Bắc. Chúng tôi đã xây dựng và đánh giá các thang đo lường các thành phần có ảnh hưởng đến kết quả công tác bồi dưỡng module 1 cho GV phổ thông cốt cán. Đề khẳng định sự tác động của các thành phần này vào hiệu quả công tác bồi dưỡng, một mô hình lí thuyết được xây dựng và kiểm định. Các thang đo lường những thành phần ảnh hưởng đến kết quả công tác bồi dưỡng đều đạt được độ tin cậy và giá trị cho phép. Kết quả kiểm định mô hình lí thuyết cho thấy cả 06 yếu tố đều ảnh hưởng đến kết quả bồi dưỡng GV ở module 1. Trong đó, yếu tố tác động nhiều nhất là *Công tác tổ chức bồi dưỡng*. Các yếu tố còn lại như *Phương pháp đánh giá*, *Học liệu bồi dưỡng*, *Nội dung bồi dưỡng*, *Phương pháp bồi dưỡng*, *Mục tiêu bồi dưỡng* lần lượt tác động đến kết quả bồi dưỡng GV theo mức độ ảnh hưởng từ nhiều đến ít. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng GV nữ và nữ dân tộc thiểu số đạt kết quả bồi dưỡng thấp hơn GV nam và GV không là người dân tộc thiểu số; GV cấp THPT có kết quả bồi dưỡng cao hơn GV 2 cấp còn lại với mô hình tổ chức bồi dưỡng như nhau. Địa bàn công tác, tuy có những khác biệt về điều kiện giáo dục nhưng không có tác động đáng kể đến kết quả bồi dưỡng GV theo mô hình này.

Tài liệu tham khảo

- Abakah, E., Widin, J., & Ameyaw, E. K. (2022). Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221094597>
- Đầu Thị Thu (2014). Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên - Biện pháp quan trọng góp phần đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục trong giai đoạn hiện nay. *Tạp chí Giáo dục*, 326, 7-23.
- Đỗ Hồng Thái (2016). Một số hoạt động bồi dưỡng giáo viên phổ thông qua hợp tác nghiên cứu và ứng dụng khoa học giáo dục. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 10*, 21-58.
- Geldenuys, J. L., & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51, 203-212.
- Guskey, T. R. (2002). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nguyễn Thị Thu Thủy (2014). Môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng giáo viên. *Tạp chí Giáo dục*, 338, 33-34.
- Nguyễn Thị Ty (2016). Bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 10*, 56-58.
- Nguyen, T. H. N. (2019). Teachers' implementation of computer-assisted language learning in the context of educational change in Vietnam. In V.C. Le, H. T. M. Nguyen, T. T. M. Nguyen & R. Barnard (Eds.). *Building teacher capacity in English language teaching in Vietnam* (pp. 133-149). New York, NY: Routledge.
- Nicolaidis, K., & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 279-292.
- Prenger, R. Cindy, L. P., & Adam, H. (2017). Factors Influencing Teachers' Professional Development in Networked Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- Pyle, A., L. Wade-Woolley, and N. L. Hutchinson. (2011). Just Listen to Us': The Role of Teacher Empowerment in the Implementation of Responsiveness to Intervention. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 258-272.
- Seğer, Z. (2010). An Analysis of the Effects of In-Service Teacher Training on Turkish Preschool Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244.