

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ TỰ CHỦ CHUYÊN MÔN CỦA GIÁO VIÊN

ThS. HOÀNG THỊ KIM HUỆ
 Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

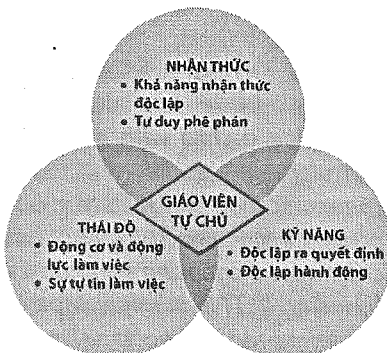
1. Đặt vấn đề

Trong toàn bộ thiết chế giáo dục, giáo viên là nhân tố tích cực trong việc hiện thực hóa chương trình nhằm đảm bảo chất lượng của cả hệ thống. Phát triển tiềm lực mạnh mẽ này cần thiết phải thúc đẩy tự chủ chuyên môn của giáo viên không chỉ bằng những nỗ lực tự thân của chính họ mà bằng cả những tác động từ phía lãnh đạo nhà trường. Bài viết tổng hợp các nghiên cứu trên thế giới, được triển khai trong các nội dung: khái niệm, phạm vi và mức độ, tầm quan trọng của tự chủ chuyên môn của giáo viên.

2. Khái niệm tự chủ chuyên môn của giáo viên

Tự chủ được định nghĩa rất đơn giản trong từ điển là “khả năng tự đưa ra quyết định về hành động của bản thân hơn là bị ảnh hưởng bởi một người khác hay bị người khác chỉ cho phải làm gì” [2; 100]. Theo cách định nghĩa này, tự chủ được biểu hiện trong ba lĩnh vực: nhận thức, thái độ và hành vi. Ba thành tố của năng lực tự chủ được Littlewood (1996) mô tả như sau: Nhận thức trong tự chủ bao gồm khả năng nhìn nhận, đánh giá để đưa ra quyết định và kĩ năng là việc thực hiện ra quyết định. Thành tố thái độ của năng lực tự chủ được Littlewood định nghĩa là sự sẵn sàng. Ông chỉ ra rằng, nếu chỉ biết cách thức để làm việc là không đầy đủ. Nó còn phải bao gồm những động cơ và sự tự tin để làm việc [4, 427-435]. Cùng tranh luận về chủ đề này, David Little (1990) mô tả những mặt biểu hiện của tự chủ có thể được bộc lộ trong hành vi. Bên cạnh việc đưa ra quyết định, ông cũng bổ sung những thành tố của tự chủ, bao gồm năng lực nhận thức một cách độc lập, tư duy phê phán và năng lực hành động độc lập. Đó cũng chính là những điểm đáng chú ý của khái niệm giáo viên tự chủ [3; 175-181].

Như vậy, tự chủ chuyên môn của giáo viên là khả năng nhìn nhận, đánh giá vấn đề để đưa ra quyết định một cách độc lập (mặt nhận thức), và năng lực hành động độc lập (mặt hành vi) trên cơ sở thái độ sẵn sàng và sự tự tin trong công việc. Có thể khái quát mô hình năng lực tự chủ của giáo viên, theo hai tác giả trên, trong sơ đồ như sau:



Tự chủ không đồng nghĩa với sự cô lập, cá nhân chủ nghĩa và không có bất kì mối liên hệ nào với đồng nghiệp trong công việc chung. Tự chủ được đề cao và được đặt trong mối quan hệ chia sẻ, hiệp đồng khi giáo viên cùng tham gia vào công việc với các giáo viên khác (Judith Little; 1990).

Cần phân biệt khi chúng ta sử dụng dạng thức danh từ (sự tự chủ, quyền tự chủ) hay dạng thức tính từ (tính tự chủ) của khái niệm này. Nó là cái mà giáo viên có thể sở hữu (dạng thức danh từ) hay là thuộc tính, phẩm chất của giáo viên (dạng thức tính từ)? Điều này cũng tương tự như việc chúng ta đặt ra câu hỏi: Tự chủ được hình thành như là một sản phẩm cuối cùng hay là cả một quá trình? Với dạng thức danh từ, “quyền tự chủ” của giáo viên được hiểu là điều mà người giáo viên được làm do chính vị thế nghề nghiệp của mình mang lại, là sức mạnh được vận dụng khi thực hiện nhiệm vụ giảng dạy của mình¹. Ví dụ, quyền được quyết định những hoạt động cần tổ chức cho người học để thực hiện chương trình dạy học, quyền được quyết định phương thức và nội dung kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh... Với dạng thức tính từ, tự chủ có thể được hiểu là một khả năng, một năng lực của cá nhân (các thành tố cấu trúc của năng lực tự chủ đã được phân tích ở nội dung trên). Ngoài ra, tự chủ của giáo viên còn có thể được sử dụng dưới dạng thức động từ, được hiểu là hoạt động tự điều hành, quản lí mọi công việc của mình mà không bị ai chi phối; hay làm chủ tình cảm và hành động của mình mà không để hoàn cảnh chi phối. Đây là những hoạt động tự thân chứ không phải là hành động được tạo nên bởi sự ban phát hay cho phép từ người khác².

Phạm vi tự chủ của giáo viên thường được mặc định chỉ trong không gian lớp học nhưng thực tế, tự chủ của giáo viên cần được mở rộng hơn trong không gian của những cuộc họp hay bất cứ nơi nào giáo viên có quyền đưa ra quyền quyết định. Tự chủ của giáo viên cũng có thể được đánh giá và phân

¹ Theo từ điển tiếng Việt (NXB Khoa học xã hội – Trung tâm từ điển học, 1995), **quyền** (danh từ) có nghĩa: 1. Điều mà pháp luật hoặc xã hội công nhận cho được hưởng, được làm, được đòi hỏi. 2. Những điều do địa vị hay chức vụ mà được làm.

² Theo từ điển tiếng Việt (NXB Khoa học xã hội – Trung tâm từ điển học, 1995), **tự chủ** (động từ) có nghĩa: 1. Tự điều hành, quản lí mọi công việc của mình, không bị ai chi phối. 2. Tự làm chủ tình cảm, hành động của mình không để bị hoàn cảnh chi phối.

mức bởi có nhiều nhà nghiên cứu đã mô tả tự chủ của giáo viên ở các mức độ "nhiều" hay "ít". Nó có thể được bảo vệ hoặc bị xâm phạm và như Little đã cho rằng nó không phải là một trạng thái ổn định, nó có thể thay đổi theo thời gian. Nhận định này cũng được chứng minh bằng nghiên cứu của Goodman (1995), tác giả đã cho rằng: "Tự chủ của giáo viên và sự đóng góp trí tuệ của họ đang bị xói mòn bởi những chương trình phát triển giáo viên trong xã hội miền Tây. Những chương trình này là những ý tưởng "từ trên đưa xuống" giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu thực thi những quyết định từ phía các nhà hoạch định chính sách". Hay trong "Báo cáo về giáo dục Hoa Kỳ", Rosenholtz và Kyle (1984) đã nhận định rằng giáo viên ít được tự chủ và giảm uy tín hơn 20 năm trước. Bởi vậy, rõ ràng mức độ tự chủ được giáo viên thể nghiệm khác nhau không phải tùy thuộc vào cá nhân, địa điểm và thời gian mà còn phụ thuộc vào tầm ảnh hưởng từ bên ngoài.

3. Phạm vi và mức độ tự chủ chuyên môn của giáo viên

Có thể thấy rằng tự chủ của giáo viên thường gặp phải những rào cản từ phía bên ngoài. Ví dụ, những quy định về việc xác định thể loại đề thi và cách thức cho điểm bài thi đã ảnh hưởng một cách gián tiếp đến quyền tự quyết của giáo viên. Trong trường hợp của Việt Nam, việc quy định một số môn thi đại học sử dụng hình thức trắc nghiệm cũng hạn chế việc giáo viên áp dụng các hình thức thi đa dạng trong giảng dạy nhằm phục vụ mục tiêu thi đỗ đại học cho học sinh bậc trung học phổ thông. Việc hạn chế nội dung giảng dạy bằng những quy định về các loại sách giáo khoa nào được sử dụng cũng là minh chứng cho những ràng buộc đối với tự chủ chuyên môn của giáo viên. Và hệ quả là việc chấp thuận hay không chấp thuận những quy định chung đó cũng góp phần đánh giá mức độ tự chủ chuyên môn của giáo viên. Glass (1997) chỉ ra rằng những quy định cứng về chương trình có thể không được chấp thuận vì thế nó không thể đơn phương trở thành một bằng chứng cho thực tế giảng dạy. Những chính sách và quy định không được chấp hành một cách có chọn lọc cũng là một trường hợp thể hiện sự tự chủ trong giảng dạy.

Dưới tầm ảnh hưởng của những yếu tố quản lý vĩ mô, Glass (1997) đã kết luận giáo viên có thể trải nghiệm mức độ cao của tự chủ nhưng chỉ ở những phạm vi hẹp. Minh chứng cho nhận định này, một nghiên cứu về quyền quyết định của giáo viên đối với việc thực thi chương trình dạy học của tác giả Leithwood và cộng sự (1997) đã đưa ra kết luận được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 1: Mức độ tự chủ của giáo viên và phạm vi chịu trách nhiệm

Mức độ tự chủ của giáo viên	Phạm vi chịu trách nhiệm
Tự chủ cao	- Sự tương tác thầy - trò trong lớp học - Loại hình hoạt động được tổ chức trong giờ học - Phân chia thời gian và điều khiển tốc độ toàn bộ thời lượng giờ học - Thời gian kiểm tra
Chia sẻ quyền tự chủ với người khác	- Mục tiêu - Tài liệu, sách giáo khoa - Chiến lược dạy học
Mức độ tự chủ thấp - quyền ra quyết định bị hạn chế bởi hiệu trưởng và các tổ chức đoàn thể	- Khung chương trình - Tiêu chí đánh giá học sinh

Nhìn vào lĩnh vực tự chủ của giáo viên một cách chi tiết hơn, các tác giả đã xác định bốn lĩnh vực tự chủ của mỗi giáo viên được thể hiện ở mức độ cao (tự quyết định). Lĩnh vực thứ nhất là cách thức tương tác giữa giáo viên và học sinh trong lớp học. Liên quan tới vấn đề này là lĩnh vực thứ hai - loại hoạt động được tổ chức để đạt được mục tiêu môn học. Giáo viên cũng xác định những chủ đề cần có thể được sử dụng và phân bổ thời lượng tiết học cho mỗi chủ đề học tập. Họ cũng có nhiều quyền quyết định về vấn đề thời gian và cách thức kiểm tra. Các lĩnh vực tự chủ ở mức độ thấp hơn là: Giáo viên phải chia sẻ trách nhiệm ra quyết định cùng đồng nghiệp, hội đồng bộ môn... trong lĩnh vực mục tiêu và trong việc lựa chọn tài liệu, sách giáo khoa, những chiến lược dạy học. Không được sử dụng tiếng mẹ đẻ trong lớp học là một ví dụ về việc những chiến lược dạy học bị hạn chế như thế nào trong dạy học Tiếng Anh. Leithwood và cộng sự đã đề nghị hiệu trưởng và các tổ chức đoàn thể cần phải có mức độ ảnh hưởng lớn hơn đối với khung chương trình. Ở mức độ toàn trường (organization), cũng có những ảnh hưởng đáng kể đến những tiêu chí được sử dụng để đánh giá chương trình và học sinh. Tuy nhiên, trong một phân tích về việc thiết kế chương trình cho trường học ở Israel, tác giả Shoham (1995) đã đề cập đến việc hầu như không có dấu hiệu của việc giáo viên

được tham gia thiết kế chương trình để dẫn chứng cho phạm vi giáo viên được tự chủ. Những tài liệu về quy chế thi cũng không cho thấy sự tham gia của giáo viên.

Như vậy, phạm vi tự chủ chuyên môn của giáo viên trong chính nghề nghiệp chuyên môn của mình còn rất hạn hẹp. Tuy nhiên, một câu hỏi quan trọng hơn liên quan đến vấn đề này, đó là ngay trong chính phạm vi đó, mức độ tự chủ chuyên môn của giáo viên được thể hiện như thế nào và có thực sự cần thiết phải thúc đẩy để nâng cao năng lực này trong giáo viên?

4. Tầm quan trọng tự chủ chuyên môn của giáo viên

Để giải thích cho tầm quan trọng của tự chủ, có rất nhiều lí do có thể đưa ra và hầu hết những lí do này có liên quan đến việc khẳng định tự chủ như một thuộc tính nghề nghiệp của giáo viên. Điều này có thể ảnh hưởng đến hoạt động dạy học và nhận thức của giáo viên về nghề nghiệp của họ. Trong một nghiên cứu cụ thể hơn, Hoyle (1980) đã cung cấp một danh mục chỉ ra những đặc tính cụ thể của một nghề nghiệp như sau:

- Hệ thống kiến thức lí thuyết phục vụ cho việc thực hành nghề nghiệp;
- Thời gian đào tạo;
- Những quy phạm đạo đức nghề nghiệp quy định hành vi của cá nhân;
- Cách thức quy định việc tuyển dụng;
- Mức độ tự chủ cao trong công việc.

Những tính chất này được quy định cho mọi lĩnh vực nghề nghiệp nói chung và đối với mỗi cá nhân hành nghề nói riêng. Bởi vậy, đối với nghề nghiệp nói chung và đối với cá nhân trong một lĩnh vực nghề nghiệp, quyền tự do điều khiển công việc của mình thoát khỏi mọi sự kiểm soát từ bên ngoài là một thuộc tính cơ bản. Nghề nghiệp của giáo viên cũng sẽ không nằm ngoài những tiêu chuẩn đó.

Bên cạnh sự cần thiết phải khuyến khích sự phát triển của tự chủ, hai lí do khác có thể nâng tầm quan trọng của tự chủ trong giảng dạy. Thứ nhất, tự chủ liên quan tới sự hài lòng trong công việc (Pearson, 1993). Công việc được xem là thú vị nếu nó mang tầm ảnh hưởng lớn [5; 172-178]. Điều này nhất quán với lí thuyết tạo động lực làm việc được phát triển bởi Maslow và Porter, cho rằng tự chủ phải được nhìn nhận như là một nhu cầu của con người muốn đạt được sự hài lòng trong công việc (Owens, 1991). Lí do thứ hai chú ý tới sự phù hợp giữa mục tiêu giáo dục và phương pháp của giáo viên nhằm đạt được những mục tiêu này. Sự tự chủ của học sinh là một mục tiêu quan trọng của giáo dục. Điều này đã được nhắc đến

trong nghiên cứu của Kenny (1993), ông nhìn nhận tự chủ như là việc giải phóng và nâng cao vị thế của giáo viên. Tuy nhiên, để hình thành năng lực tự chủ của học sinh cuối cùng cũng chính là thông qua tạo lập một môi trường thúc đẩy sự tự chủ của giáo viên. Để đạt được mục tiêu này, tất cả mọi bộ phận cần tiến hành một cách nhất quán. Vì vậy, để giáo viên có thể tự tin trong giảng dạy những học sinh tự chủ thì việc đào tạo giáo viên cần phải sử dụng những phương pháp và kĩ thuật nhằm thúc đẩy sự tự chủ (Archer và Hogbin (1995), Little (1995)). Để đảm bảo điều này, điều kiện giảng dạy cũng cần ủng hộ cho niềm tin và việc thực hiện tự chủ trong dạy học.

5. Kết luận

Xác định vị thế cá nhân là để khẳng định vai trò đóng góp tích cực của họ trong sự phát triển chung của tổ chức. Chính vì thế, lãnh đạo nhà trường nên khuyến khích giáo viên phát triển vị thế nghề nghiệp bằng việc tăng cường tự chủ cho họ thông qua phân cấp quản lí một cách sâu sắc nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho họ được hoạt động và định hướng những hành động đó tới những mục tiêu chung nhất của tổ chức. Điều này không chỉ bao hàm việc ủy quyền trách nhiệm mà nó nhấn mạnh sự cung cấp những nguồn lực cần thiết để thực hiện công việc để gia tăng tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm – hai yếu tố có một quan hệ cơ hữu gắn bó tạo nên sự phát triển chuyên môn bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Phê, *Từ điển tiếng Việt*, NXB Khoa học Xã hội – Trung tâm Từ điển học, 1995.
2. *English Dictionary*, Collins COBUILD, 1995.
3. David Little, *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, System, 1995.
4. William Littlewood, *"Autonomy": An anatomy and framework*, System, 1996.
5. Pearson, L. Carolyn and Hall, Bruce W., *Initial construct validation of the teaching autonomy scale*, Journal of Educational Research, 1993.
6. Rosalba Cárdenas Ramos, *Considerations on the role of teacher autonomy*, Colombian Applied Linguistics Journal, 2006.

SUMMARY

The article has presented some key aspects regarding professional autonomy among teachers. Based on the review of international research findings, the author has analyzed and implemented contents on concepts, scope and magnitude, importance of