

POLICY BRIEF

IMPLEMENTING VIETNAM'S SCHOOL RENOVATIONS' POLICY: DEVELOPING TEACHERS AND SCHOOL LEADERS

FEBRUARY 2019

Executive Summary

A research Project conducted by the University of Glasgow with Ho Chi Minh University of Education and 4 Vietnam University partners and VNIES (Vietnam Institute of Education Sciences) investigated school implementation of the “fundamental and comprehensive” renovations introduced by the Vietnam Government in 2013.

The following is a summary of this Policy Brief:

1. While school principals and teachers agree with the aims of the Vietnam Government’s “fundamental and comprehensive” renovations policy (ie. a more applied approach to curriculum and learning, greater equity, and more school autonomy), they are unclear about the expectations of them in regard to the acquisition of new skills, roles, and relationships.

BÁO CÁO TÓM TẮT CHÍNH SÁCH

THỰC HIỆN CHÍNH SÁCH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC CỦA VIỆT NAM: PHÁT TRIỂN GIÁO VIÊN VÀ LÃNH ĐẠO NHÀ TRƯỜNG

THÁNG 2 NĂM 2019

Tóm tắt

Dự án nghiên cứu do Đại học Glasgow chủ trì, với sự hợp tác của Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh và 4 trường đại học và cao đẳng Việt Nam và VNIES (Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam) đã nghiên cứu thực trạng việc thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam bắt đầu từ năm 2013.

Sau đây là tổng kết của bản Tóm tắt chính sách này:

1. Mặc dù hiệu trưởng và đội ngũ giáo viên ủng hộ mục tiêu của chính sách đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục của Chính phủ Việt Nam (ví dụ: chương trình giảng dạy và học tập được thiết kế mang tính ứng dụng hơn, chú trọng sự công bằng trong giáo dục và giao nhiều tự chủ hơn cho nhà trường), nhưng họ chưa nắm được những yêu cầu liên quan đến việc lĩnh hội các kĩ năng, vai trò và các mối quan hệ mới nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới của giáo dục.

2. Teachers and principals generally view high quality professional development as crucial to their adopting and implementing new practices across all areas of renovation, in particular, teaching, learning and assessment; such professional development, they claim, is best experienced and most likely to be relevant to their needs, when it is school-based, and grounded in the local school context.
 3. Of many possible enabling factors that are likely to enhance implementation of renovations in future, school-based professional development of teachers and principals is seen as by far the most efficacious.
 4. In many schools, it is groups of activist teachers who are assuming leadership and taking initiatives to pioneer and trial new teaching- learning practices; however, these commendable efforts are piecemeal, largely confined to lesson demonstrations, and fail to be effectively scaled up in an inclusive way across all teachers and managers.
 5. Although greater equity is a key goal and feature of the future Vietnam school reforms, there is real danger that the renovations policy will widen not narrow the gap between advantaged and disadvantaged schools; compensatory teacher and leader professional development can help address this inequity.
2. Nhìn chung, đội ngũ giáo viên và hiệu trưởng xem việc phát triển chuyên môn chất lượng cao là yếu tố quyết định đối với việc họ tiếp nhận và thực hiện các yêu cầu sư phạm mới ở mọi khía cạnh của đổi mới giáo dục, đặc biệt là công tác giảng dạy, học tập và đánh giá chất lượng. Họ cho rằng, phát triển chuyên môn được thực hiện một cách tốt nhất và phù hợp với nhu cầu của họ nhất khi diễn ra trong hoạt động của nhà trường và thực tiễn của địa phương.
 3. Trong số nhiều yếu tố thúc đẩy việc thực hiện đổi mới giáo dục trong tương lai thì việc phát triển chuyên môn cho hiệu trưởng và đội ngũ giáo viên dựa trên hoạt động của nhà trường được coi là hiệu quả nhất.
 4. Ở nhiều trường học, có các nhóm giáo viên tích cực đảm nhận vai trò lãnh đạo và thực hiện các sáng kiến tiên phong và thử nghiệm thực hành dạy – học mới; tuy nhiên, những nỗ lực đáng khen ngợi này vẫn nhỏ lẻ, phần lớn chỉ giới hạn trong các tiết dự giờ/ dạy mẫu và không được nhân rộng một cách hiệu quả đến tất cả các giáo viên và nhà quản lí.
 5. Mặc dù mục tiêu chính và đặc điểm của cải cách giáo dục Việt Nam trong tương lai là tạo sự công bằng hơn, nhưng thực tế cho thấy những chính sách đổi mới giáo dục có nguy cơ sẽ mở rộng chứ không thu hẹp khoảng cách giữa các trường có lợi thế và những trường yếu thế; bù lại, việc phát triển chuyên môn cho giáo viên và lãnh đạo có thể giúp giải quyết sự bất bình đẳng này.

6. Teachers claim they would appreciate greater support from managers and senior staff when trialing new pedagogic practices; principals and senior managers (eg. head of department) should therefore expand their involvement in promoting instructional leadership across all levels of the school.
 7. Since high quality professional development of teachers and leaders/managers is crucial in the building of new school cultures that support the Ministry aims for modernizing Vietnam education for the 21st century, it is suggested that a more formal and institutionalized structure for professional development be introduced by phases into all schools; such a structure is the professional learning community (PLC), which has been adopted in other successful school systems (eg Singapore).
 8. The Policy Brief recommends a developmental and phased approach to the adoption of PLCs in Vietnam – including a Handbook produced by the Ministry (MOET) for guiding schools; a staged introduction starting with pilot schools in a number of diverse school settings; and the use of technology and blended distance learning for teachers and principals in remote, rural schools in disadvantaged communities.
6. Giáo viên cho rằng họ đánh giá cao sự hỗ trợ của các nhà quản lí và các giáo viên nòng cốt của nhà trường khi thử nghiệm các phương pháp sư phạm mới. Do đó, hiệu trưởng, ban giám hiệu và giáo viên nòng cốt của nhà trường (ví dụ tổ trưởng chuyên môn) cần tham gia nhiều hơn các hoạt động thúc đẩy sự lãnh đạo giảng dạy ở tất cả các cấp của nhà trường.
 7. Chính vì việc phát triển chuyên môn chất lượng cao cho đội ngũ giáo viên và lãnh đạo nhà trường là rất quan trọng trong việc xây dựng văn hóa trường học mới nhằm hỗ trợ mục tiêu hiện đại hóa giáo dục Việt Nam trong thế kỉ XXI do Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra, một mô hình phát triển chuyên môn được thể chế hóa và chính quy tiến hành theo từng giai đoạn cho tất cả các trường học là phù hợp. Mô hình này gọi là cộng đồng học tập chuyên môn (professional learning community -PLC), đã được áp dụng thành công trong các hệ thống trường học khác (ví dụ như Singapore).
 8. Bản tóm tắt chính sách này khuyến nghị cách tiếp cận phát triển và theo giai đoạn đối với việc áp dụng PLC tại Việt Nam – bao gồm Sổ tay hướng dẫn các trường do Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET) biên soạn; giai đoạn đầu bắt đầu với các trường thí điểm trong các môi trường trường học đa dạng; và sử dụng công nghệ và học tập từ xa hỗn hợp cho giáo viên và hiệu trưởng ở các trường nông thôn vùng sâu, vùng xa tại các cộng đồng cư dân yếu thế.

Introduction

The 2013 “fundamental and comprehensive”| renovations introduced by the Vietnam (VN) Government are an ambitious program to modernize all aspects of VN school education – the curriculum, pedagogy, assessment, professional development, and school leadership and management, as well as greater equity. These reforms are “multiple, complex, connected and simultaneous” (Dimmock, 2016, 2017), presenting schools with major challenges of implementation. Significantly, never before have VN principals and teachers been challenged to undertake such wholesale change in their practices, roles and relationships. Renovations on such a scale also present new experiences and challenges to the Ministry of Education and Training (MOET), the central government department whose responsibility it is to oversee system transformation. It is therefore hardly surprising that school teachers complain about the absence of clear target goals and timelines for implementation, and the lack of supportive implementation guidelines for schools – eg. whether the multiple renovations should be adopted simultaneously, sequenced or phased. Schools find difficulty in visualizing the integrated nature of the renovations, and in forming a future vision of what their schools will look like during and after the multiple changes are implemented. This bold program of renovation is bound to take a decade or more, and will probably be open-ended and ongoing. For some schools – especially those poorly resourced schools in rural communities - the challenges are even greater, threatening to widen the equity gap, which paradoxically, the renovations’ policy is intended to close.

Giới thiệu

Chủ trương đổi mới 'căn bản và toàn diện' giáo dục của Chính phủ Việt Nam bắt đầu từ năm 2013 là một chương trình đầy tham vọng nhằm hiện đại hóa mọi khía cạnh của giáo dục Việt Nam – từ chương trình, hoạt động dạy học, đánh giá, phát triển chuyên môn, và lãnh đạo và quản lí nhà trường, cũng như hướng đến sự công bằng hơn trong giáo dục. Những cải cách này mang tính “đa diện, phức hợp, kết nối và đồng thời” (Dimmock, 2016, 2017), tạo ra những thách thức lớn cho nhà trường trong việc triển khai và thực hiện. Đáng nói rằng, chưa bao giờ các hiệu trưởng và đội ngũ giáo viên Việt Nam đứng trước yêu cầu phải thay đổi trong hoạt động thực tiễn, vai trò và các mối quan hệ một cách toàn diện như vậy. Đổi mới ở quy mô như vậy cũng tạo ra những kinh nghiệm và thách thức mới cho Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD & ĐT) – đơn vị chính phủ trung ương chịu trách nhiệm giám sát việc đổi mới hệ thống. Do đó, hầu như không quá ngạc nhiên khi giáo viên các trường phàn nàn về việc không có mục tiêu và thời gian rõ ràng để thực hiện và thiếu hướng dẫn hỗ trợ thực hiện cho các trường học - ví dụ như sự đổi mới đa diện nên được thực hiện đồng thời, tuần tự hay theo giai đoạn. Các trường gặp khó khăn trong việc hình dung bản chất tích hợp của công cuộc đổi mới, và khó hình dung trong tương lai trường học của họ sẽ như thế nào trong và sau khi thực hiện những thay đổi đa diện. Chương trình đổi mới táo bạo này chắc chắn sẽ mất một thập kỉ hoặc hơn, và có thể sẽ là một kết thúc mở và tiếp diễn. Đối với một số trường học – đặc biệt là những trường có nguồn lực kém ở các cộng đồng nông thôn – những thách thức thậm chí còn lớn hơn, đe dọa sẽ mở rộng lỗ hổng công bằng trong giáo dục, điều mà chính sách đổi mới mong muốn xóa bỏ.



New student-centred pedagogy

This Policy Brief recognizes the importance for both the Vietnam Government and schools of establishing momentum behind the renovations in the first few years, enabling some measure of success to be claimed in implementation of new practices, roles and relationships in order to maintain initiative and impetus for long term sustainability.

Based on our research evidence, this Policy Brief strongly argues that to achieve such momentum and drive, there is an urgent need for high quality and relevant capacity building of human resources in VN schools, especially focusing on quality professional development of teachers and principals covering the multiple areas of renovation. This claim is highly significant: the future quality of VN schooling depends on building capacity of human resources (talent, skills and expertise) – particularly in teaching and leadership.



Phương pháp dạy học lấy học sinh làm trung tâm

Bản tóm tắt chính sách này nhấn mạnh tầm quan trọng trong việc Chính phủ Việt Nam và các trường học thiết lập động lực thúc đẩy đổi mới trong vài năm đầu tiên, công bố thang đo sự thành công trong việc thực hiện các hoạt động thực tiễn mới, vai trò và mối quan hệ để duy trì sáng kiến và thúc đẩy sự bền vững lâu dài.

Dựa trên bằng chứng nghiên cứu của chúng tôi, Bản tóm tắt chính sách này lập luận mạnh mẽ rằng để có được động lực và sự thúc đẩy như vậy, nhu cầu cấp thiết là xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao và phù hợp trong các trường học Việt Nam, đặc biệt là tập trung vào phát triển chuyên môn cho giáo viên và hiệu trưởng một cách có chất lượng trong các lĩnh vực cần đổi mới. Yêu cầu này rất có ý nghĩa: chất lượng học tập tại Việt Nam trong tương lai phụ thuộc vào năng lực xây dựng nguồn nhân lực (tài năng, kĩ năng và chuyên môn) – đặc biệt là trong giảng dạy và lãnh đạo.

Methods

The project design consisted of 3 sequential stages. First, starting with the school level, understanding school principals' and teachers' perceptions and experiences of the renovations. Second, providing a programme of knowledge exchange and skills development in workshops to build skills capacity of teachers and principals; and third, conducting interventions in pilot schools to trial and evaluate new renovation practices.

Data for this Policy Brief were collected from 20 schools (10 primary schools and 10 lower secondary schools) and included more than 800 teachers across all three regions of Vietnam. The research was led by the University of Glasgow, with Vietnam partner Universities including - VNU-Hanoi and VNIES, Hue University College of Education, Quang Tri Teacher training College, HCMC University of Education, and University of Social Sciences and Humanities, HCMCVNU. Researchers collected data by visiting participant schools to administer questionnaires and conduct in-depth interviews with principals, subject heads and class teachers.

Principals and teachers were asked about key aspects of the renovation – eg. the extent to which renovations had already been implemented; factors they thought had influenced the implementation of renovations to date (eg policy guidance, resources, teacher professional development, management and leadership, school culture); the effectiveness of the renovations to date in developing students for the 21st century; factors that might help or hinder successful implementation in future; and the new skills and knowledge needed for successful

Phương pháp

Dự án được thiết kế bao gồm 3 giai đoạn liên tiếp. Đầu tiên, bắt đầu với cấp trường, tìm hiểu nhận thức và kinh nghiệm về việc đổi mới của hiệu trưởng nhà trường và giáo viên. Thứ hai, cung cấp một chương trình trao đổi kiến thức và phát triển kỹ năng trong các hội thảo để nâng cao năng lực của giáo viên và hiệu trưởng; và thứ ba, tiến hành các can thiệp trong các trường thí điểm để thử nghiệm và đánh giá các hoạt động đổi mới.

Dữ liệu cho bản tóm tắt chính sách này được thu thập từ 20 trường (10 trường tiểu học và 10 trường trung học cơ sở) và bao gồm hơn 800 giáo viên trên cả ba miền của Việt Nam. Đại học Glasgow là đơn vị chính thực hiện nghiên cứu này với sự cộng tác của các trường Đại học, Cao đẳng và Viện nghiên cứu của Việt Nam: Đại học Quốc gia Hà Nội; Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam; Đại học Sư phạm, Đại học Huế; Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị; Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh; và Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Các nhà nghiên cứu đã sử dụng phiếu điều tra và phỏng vấn sâu với hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn và giáo viên để thu thập dữ liệu.

Hiệu trưởng và giáo viên đã được hỏi về các khía cạnh chính của đổi mới – ví dụ: mức độ đổi mới đã được thực hiện; các yếu tố mà họ nghĩ đã ảnh hưởng đến việc thực hiện đổi mới cho đến nay (ví dụ như hướng dẫn chính sách, nguồn lực, phát triển chuyên môn của giáo viên, quản lý và lãnh đạo, văn hóa trường học); hiệu quả của đổi mới cho đến nay trong việc phát triển học sinh cho thế kỷ XXI; các yếu tố có thể giúp hoặc cản trở việc thực hiện thành công trong tương lai; và các kỹ năng và kiến thức mới cần thiết để thực hiện thành công trong thời gian tới. Cả

implementation going forward. Both qualitative and quantitative (eg. Rasch analysis, structural equation modelling, hierarchical linear modelling) were performed to interrogate the data, achieve triangulation, and arrive at substantive findings that inform this Policy Brief.

Findings

The main findings from the project are as follows:

1. Across all the renovation changes, we found new practices are limited to changes in pedagogy and assessment and rarely include reforms to professional development and leadership.
2. Initiatives for change are heavily reliant on groups of activist and enthusiastic teachers, rather than proactive leadership from senior school leaders, especially principals.
3. Apart from lesson demonstration, there is little evidence of schools institutionalizing new practices (eg. pedagogical practices) ; thus innovations are piecemeal and experimental rather than scaled up and sustainable.
4. Our analysis shows that principals and teachers view the renovations in three clusters of factors: changes to -
 - ▶ school structures
 - ▶ school autonomy
 - ▶ teaching-learning

However, only **high levels of quality teachers' professional development** were positively associated with high levels of implementation of changes in all

phương pháp định tính và định lượng (ví dụ: phân tích Rasch, mô hình phương trình cấu trúc, mô hình tuyến tính phân cấp) đều đã được sử dụng để phân tích dữ liệu, thực hiện đa phương pháp, và đi đến các kết quả nghiên cứu chính để xây dựng bản tóm tắt chính sách này.

Kết quả

Những phát hiện chính của dự án như sau:

1. Trong tất cả các thay đổi đổi mới, chúng tôi thấy đã có chút ít thay đổi về phương pháp giảng dạy và đánh giá, hiếm khi có đổi mới trong phát triển chuyên môn và lãnh đạo.
2. Các sáng kiến cho sự thay đổi phụ thuộc chủ yếu vào nhóm giáo viên tích cực và nhiệt tình, hơn là vào sự chủ động lãnh đạo từ các lãnh đạo cốt cán của trường, đặc biệt là hiệu trưởng.
3. Ngoài việc thao giảng, có rất ít bằng chứng về việc các trường “thể chế hóa” các thực hành mới (ví dụ hoạt động giảng dạy); do đó, sự đổi mới mang tính nhỏ lẻ và thử nghiệm hơn là lan toả và bền vững.
4. Phân tích của chúng tôi cho thấy hiệu trưởng và giáo viên nhìn thấy sự đổi mới ở ba nhóm yếu tố, đó là sự thay đổi với:
 - ▶ Cấu trúc trường học
 - ▶ Tự chủ trường học
 - ▶ Dạy-học

Tuy nhiên, chỉ có **mức độ cao của phát triển chuyên môn của giáo viên** là có tương quan thuận chiều với mức độ thực hiện thay đổi nhiều trong cả 3 nhóm yếu tố; ví dụ,

three clusters; for example, two other enabling factors - policy guidance and school resources - were not statistically associated with the implementation of changes to these three clusters of factors.

5. A fundamental purpose of the renovations is educating students in 21st century competencies: of all the variables we tested using SEM (structural equation modelling,) only **teachers' professional development** and **school culture** were positively associated with teachers' emphasis on teaching and learning to implement these competencies.
6. Specifically, in adopting more student-centred pedagogies, teachers felt they need more support to improve their teaching and learning in the following areas –
 - **Differentiating their teaching methods to cater to student learning needs**
 - **Having more time to prepare for their teaching**
 - **Using differentiated textbooks with flexible teaching approaches**
 - **Teaching with smaller class sizes.**
7. In addition, teachers felt that the following would also offer support in adopting new renovation practices in teaching, learning and assessment –
 - **School leaders assume greater responsibility for enhancing teaching-learning**
 - **Teachers be given more support by school leaders and managers to improve teaching-learning (instructional leadership).**

hai yếu tố thúc đẩy khác – hướng dẫn chính sách và nguồn lực của trường – không có mối tương quan có ý nghĩa thống kê với việc thực hiện các thay đổi trong các nhóm yếu tố này.

5. Mục đích cơ bản của đổi mới là phát triển những năng lực của thế kỉ XXI cho học sinh: Trong tất cả các biến chúng tôi đã kiểm tra bằng SEM (mô hình phương trình cấu trúc), chỉ có **sự phát triển chuyên môn của giáo viên và văn hóa trường học** có tương quan thuận với việc giáo viên tập trung vào việc dạy và học nhằm đạt được những năng lực này.
6. Cụ thể, khi áp dụng phương pháp dạy học lấy học sinh làm trung tâm, giáo viên cảm thấy họ cần nhiều hỗ trợ hơn để cải thiện việc dạy và học trong các lĩnh vực sau:
 - **Sử dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau phù hợp với nhu cầu học tập của học sinh**
 - **Có nhiều thời gian hơn để chuẩn bị bài dạy của họ**
 - **Sử dụng các sách giáo khoa có các cách tiếp cận giảng dạy linh hoạt**
 - **Dạy với quy mô lớp học nhỏ hơn.**
7. Ngoài ra, giáo viên cảm thấy rằng những điều sau đây cũng sẽ cung cấp sự hỗ trợ trong việc áp dụng các thực hành đổi mới trong giảng dạy, học tập và đánh giá:
 - **Lãnh đạo nhà trường có trách nhiệm cao hơn trong việc cải thiện hoạt động dạy-học**
 - **Giáo viên được các nhà lãnh đạo và quản lí nhà trường hỗ trợ nhiều hơn để cải thiện việc dạy-học (lãnh đạo chuyên môn).**

8. In general, primary school staff rather than their lower secondary counterparts are more inclined to adopt new pedagogic and assessment practices, and to see the benefits of so doing.
9. Our findings are well summarized by the following three quotes from different teachers that are representative of the many interviews we conducted:

“For the past years, we have frequently heard of “renovations”[...]. We have implemented small and piecemeal renovations: adjustments of the curriculum and changes in pedagogy, and some changes in student assessment. However these are not sufficient.”

“Indeed we are attitudinally prepared for renovations; however, we are not clear about the details on what and how to implement renovations. We also feel confused about some issues and details regarding renovations.”

“Students seem more active and engaged, but we teachers lack confidence that adopting the new pedagogies will improve students’ academic achievements.”

8. Nói chung, cán bộ, giáo viên trường tiểu học có xu hướng áp dụng các phương pháp sư phạm và đánh giá mới và thấy được lợi ích của việc làm này nhiều hơn là các cán bộ, giáo viên trung học cơ sở.
9. Có thể tóm tắt những phát hiện của chúng tôi bằng việc trích dẫn ý kiến của các giáo viên khác nhau, đại diện cho nhiều cuộc phỏng vấn chúng tôi đã thực hiện:

“Trong những năm qua, chúng tôi thường nghe về “đổi mới”[...]. Chúng tôi đã thực hiện những đổi mới nhỏ lẻ và từng phần như: điều chỉnh chương trình dạy học và thay đổi phương pháp sư phạm, và một số thay đổi trong đánh giá học sinh. Tuy nhiên những điều này là không đủ”.

“Thực ra, về mặt thái độ, chúng tôi đang chuẩn bị cho việc đổi mới; tuy nhiên, chúng tôi... không rõ một cách chi tiết về đổi mới cái gì và đổi mới như thế nào. Chúng tôi cũng cảm thấy bối rối về một số vấn đề và chi tiết liên quan đến việc đổi mới”.

“Học sinh có vẻ năng động và tham gia hơn, nhưng giáo viên chúng tôi thiếu tự tin rằng việc áp dụng các phương pháp sư phạm mới sẽ giúp học sinh cải thiện thành tích học tập”.

“There is a lot of professional development provided outside the school by MOET(Ministry of Education and Training) and DOETs (District offices of Education and Training), but it is rarely useful in enabling us to gain new pedagogic and assessment skills and techniques.”



Teacher collaborative action learning

“Có rất nhiều hoạt động phát triển chuyên môn được Bộ Giáo dục và Đào tạo và sở giáo dục và đào tạo cung cấp nhưng chúng ít hữu ích trong việc cho phép chúng tôi có được các phương pháp sư phạm và kỹ năng và kỹ thuật đánh giá mới”.



Giáo viên học tập hành động hợp tác

Conclusions

These findings lead to the following conclusions:

1. Of all the enabling variables we tested, only **higher levels of teacher professional development was associated with changing practices in teaching-learning, institutional structures, and school autonomy** (ie. more school leadership and decision making).
2. **Higher levels of teacher professional development (especially school-based) were also associated with building a positive school culture, which in turn was also**

Kết luận

Những phát hiện này dẫn đến các kết luận sau đây:

1. Trong tất cả các biến thúc đẩy mà chúng tôi đã kiểm tra, chỉ có **mức độ phát triển chuyên môn của giáo viên có mối quan hệ với việc thay đổi thực hành dạy-học, cấu trúc tổ chức và tự chủ trường học** (ví dụ: trao nhiều quyền hơn cho lãnh đạo nhà trường và trong việc ra quyết định).
2. **Mức độ phát triển chuyên môn của giáo viên (đặc biệt là ngay tại trường học của họ) cũng có mối quan hệ với việc xây dựng văn hóa trường học tích cực, dẫn đến**

seen as enabling new improved practices; and both of these led in turn to changes in leadership (rather than vice versa, ie leadership leading to changes in school culture and professional development).

3. Teachers, rather than school managers and leaders, are currently leading initiatives to implement new pedagogic and assessment methods and techniques.
4. Professional development opportunities are provided outside of schools by MOET and DOETs, but these are seen by teachers to be of little value in equipping them with the skills and techniques needed to meet the 21st century competencies and learning needs of students; conversely, within-school professional development is seen as more useful to teachers imparting soft transversal skills, but is generally restricted in its scope eg to lesson demonstrations.
5. Innovative within-school professional development is actively pursued by only a minority of teachers and is failing to be scaled up to have a meaningful effect across all school staff
6. Where in-school professional development is taking place, it tends to be restricted to practicing a limited range of student-centred methods; it largely ignores other areas of renovation, such as formative assessment, new institutionalized forms of professional development,

thúc đẩy thực hành cải tiến mới; và cả hai điều này dẫn đến những thay đổi trong lãnh đạo (thay vì ngược lại, tức là lãnh đạo dẫn đến thay đổi văn hóa trường học và phát triển chuyên môn).

3. Không phải các nhà quản lí và lãnh đạo nhà trường mà là giáo viên hiện đang là những người đi đầu trong thực hiện các phương pháp sư phạm, phương pháp và kĩ thuật đánh giá mới.
4. Các cơ hội phát triển chuyên môn được MOET và DOET cung cấp từ bên ngoài trường học, nhưng các giáo viên nhận thấy chúng ít có giá trị trong việc trang bị cho họ các kĩ năng và kĩ thuật cần thiết để đáp ứng năng lực của thế kỉ XXI và nhu cầu học tập của học sinh; ngược lại, phát triển chuyên môn trong trường được coi là hữu ích hơn đối với giáo viên trong việc truyền đạt các kĩ năng chuyển đổi mềm, nhưng lại thường bị hạn chế phạm vi, ví dụ như chỉ giới hạn trong các tiết dạy mẫu/dự giờ.
5. Chỉ một phần ít giáo viên theo đuổi một cách tích cực việc đổi mới hoạt động phát triển chuyên môn bên trong nhà trường, và họ thường thất bại trong việc lan tỏa điều này để tạo ảnh hưởng có ý nghĩa đến toàn bộ cán bộ, giáo viên của trường.
6. Các đơn vị thực hiện phát triển chuyên môn bên trong nhà trường thường có xu hướng hạn chế hoạt động này ở việc thực hành một số phương pháp lấy học sinh làm trung tâm; mà bỏ qua các lĩnh vực đổi mới khác, như đánh giá quá trình, các hình thức thể chế hóa mới của

new organizational structures, and new roles and relationships for school principals and senior staff (school autonomy)

7. High quality professional development and building a positive school culture are seen as the two most important capacity builders enabling to successfully implement renovations to teaching-learning, school structures, and greater school autonomy.
8. Teachers felt that only within-school professional development of high quality and relevance would enable them to gain the specific skills to apply student-centred methods in their mixed ability classes.
9. Teachers expressed a desire for more support from senior school leaders (instructional leadership) in implementing new pedagogies and assessment techniques.
10. Teachers admit to being unclear about the new skill sets and practices they should acquire to fulfil the comprehensive renovations.
11. Primary school staff are more inclined to adopt new renovation practices and to see the benefits of such, than are their secondary counterparts; however, they are also more likely to question their ability to acquire the necessary skills.

phát triển chuyên môn, cơ cấu tổ chức mới, vai trò và mối quan hệ mới cho hiệu trưởng nhà trường và giáo viên cốt cán (tự chủ của nhà trường).

7. Phát triển chuyên môn chất lượng cao và xây dựng văn hóa trường học tích cực được coi là hai yếu tố xây dựng năng lực quan trọng nhất cho phép thực hiện thành công đổi mới dạy-học, cấu trúc trường học và tự chủ trường học nhiều hơn.
8. Giáo viên cảm thấy rằng chỉ có sự phát triển chuyên môn bên trong trường học có chất lượng cao và phù hợp mới cho phép họ đạt được các kỹ năng cụ thể để áp dụng vào các phương pháp lấy học sinh làm trung tâm trong các lớp học với học sinh có khả năng đa dạng.
9. Giáo viên bày tỏ mong muốn có thêm sự hỗ trợ từ các lãnh đạo của trường (lãnh đạo chuyên môn) trong việc thực hiện các phương pháp sư phạm và kỹ thuật đánh giá mới.
10. Giáo viên thừa nhận việc không hiểu rõ những kỹ năng và thực hành mới mà họ cần có để thực hiện tốt việc đổi mới toàn diện.
11. Cán bộ, giáo viên trường tiểu học có xu hướng áp dụng các thực hành đổi mới và thấy được lợi ích của nó nhiều hơn cán bộ, giáo viên trường trung học cơ sở; tuy nhiên, họ cũng thường đặt câu hỏi về khả năng lĩnh hội các kỹ năng cần thiết của bản thân nhiều hơn.

12. There is considerable variance in the capacity of schools to deliver high quality within-school professional development which raises serious doubts about the equity gap widening rather than narrowing.

12. Có sự khác biệt đáng kể về năng lực của các trường trong việc cung cấp các hoạt động phát triển chuyên môn chất lượng cao bên trong nhà trường, điều này làm gia tăng những lo ngại nghiêm trọng về việc mở rộng lỗ hổng của sự công bằng giữa các trường thay vì thu hẹp nó.

Implications

The project yielded two main findings–

1. Professional development – and culture building - play a crucial role in the implementation of the Vietnam Government’s policy of ‘fundamental and comprehensive’ renovations; and
2. Current patterns, levels and quality of professional development (ie relevance and standards) are inadequate for delivering successful implementation of the renovations’ policy

These findings yield serious and major implications as follows:

1. If the current provision of piecemeal professional development is allowed to continue, it is highly probable that a significant proportion of primary and lower secondary students will fail to experience an education fit for citizenship in 21st century Vietnam.
2. Professional development that is currently restricted largely to partial understandings of student-centred pedagogies (excluding other renovation areas such as formative assessment, greater equity, and leadership skills), and is not scaled up to include all teachers and

Các ngụ ý

Dự án có hai phát hiện chính:

1. Phát triển chuyên môn và xây dựng văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc thực hiện chính sách “đổi mới căn bản và toàn diện” của Chính phủ Việt Nam;
2. Các mô hình, mức độ và chất lượng của việc phát triển chuyên môn (nghĩa là sự phù hợp và tiêu chuẩn) là chưa đủ để thực hiện thành công chính sách đổi mới.

Những phát hiện này mang lại các ngụ ý quan trọng chính như sau:

1. Nếu việc phát triển chuyên môn theo hướng nhỏ lẻ hiện tại được phép tiếp tục thực hiện, rất có khả năng một tỉ lệ đáng kể học sinh tiểu học và trung học cơ sở sẽ không trải nghiệm một nền giáo dục phù hợp với công dân Việt Nam thế kỉ XXI.
2. Phát triển chuyên môn hiện nay phần lớn đang hạn chế ở việc hiểu biết một phần về các phương pháp lấy học sinh làm trung tâm (không bao gồm các lĩnh vực đổi mới khác như đánh giá quá trình, công bằng hơn và kĩ năng lãnh đạo), và không được lan tỏa đến tất cả các giáo viên

school leaders, will likely fail to deliver its potential impact on the quality and equity of learning experiences for students, thereby failing to develop the potential of Vietnam's future human resources.

3. Professional development that fails to involve all teachers as active learners and evaluators of their own, and their colleagues' teaching methods and achievements, is not capitalizing on the powerful positive effects of dispersed Instructional leadership across the school, involving principals, subject heads and teachers.
4. Principals were found to be mainly reactive rather than proactive in supporting teacher initiatives to improve pedagogy and learning; principals often saw their role as mainly providing resources, or simply 'supporting' by not hindering, rather than adopting a fuller range of instructional and transformational leadership roles.
5. The above implications lead to the conclusion that schools need to formalize their organization of within-school approaches to teacher and leader professional development (while not excluding informal and spontaneous forms) to guarantee inclusivity of all staff and all areas of renovation - teaching, learning and assessment, structures, and school based leadership (limited autonomy). **A formal structure for each school's professional development – notably, professional**

và lãnh đạo nhà trường. Điều này sẽ có khả năng không phát huy được các tiềm năng ảnh hưởng của nó đến chất lượng và sự công bằng trong học tập cho học sinh, do đó không phát triển được tiềm năng của nguồn nhân lực của Việt Nam trong tương lai.

3. Phát triển chuyên môn thất bại trong việc giúp tất cả giáo viên trở thành người học tích cực và người đánh giá của bản thân, cũng như của phương pháp và thành tích giảng dạy của đồng nghiệp, thì sẽ không tận dụng được các tác động tích cực mạnh mẽ từ sự lãnh đạo chuyên môn của hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn và giáo viên trong trường.
4. Các hiệu trưởng chủ yếu là thụ động chứ chưa chủ động hỗ trợ các sáng kiến của giáo viên để cải thiện phương pháp sư phạm và học tập; các hiệu trưởng thường thấy vai trò chủ yếu của họ là cung cấp nguồn lực, hoặc đơn giản là "hỗ trợ" bằng cách không cản trở, thay vì áp dụng đầy đủ hơn các vai trò lãnh đạo chuyên môn và chuyển đổi.
5. Những ý nghĩa trên dẫn đến kết luận rằng các trường cần chính thức hóa việc tổ chức hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên và lãnh đạo (trong khi không loại trừ hình thức phi chính thức và tự phát) theo tiếp cận bên trong nhà trường để đảm bảo hỗ trợ tất cả cán bộ, giáo viên và tất cả các lĩnh vực đổi mới: dạy, học và đánh giá, cấu trúc và lãnh đạo trường học dựa vào nhà trường (tự chủ hạn chế). **Một hình thức chính thức cho sự phát triển chuyên môn của mỗi trường – đặc biệt là các cộng**

learning communities (PLCs) – with an agreed methodology for all teachers to collaborate to improve teaching and learning – namely collaborative action learning - is needed for this purpose (see Figure 1).

6. Positive steps are required to counteract the inherent nature of schools' different capacities to implement renovations whereby the equity gap between advantaged and disadvantaged schools grows wider rather than narrower.

Recommendations

In light of this project's findings, the following recommendations are of great importance:

1. The Vietnam Government has put in place a comprehensive policy of system-wide renovations covering all aspects of schooling. In light of the unique developmental context of Vietnam, **the next phase of development needs to be built on high quality school-based teacher and leader professional development, with resultant positive school cultures** that emanate therefrom.
2. Accordingly, **the Vietnam Government should have as a long term aim, the establishment of each school as a professional learning community (PLC)**; where feasible (eg geographical proximity and suitability of partnerships) schools should be encouraged and expected to network and support their collective staff

đồng học tập chuyên nghiệp – với phương pháp thống nhất cho tất cả giáo viên có thể hợp tác để cải thiện việc dạy và học – tức là học hành động hợp tác – là cần thiết cho mục đích này (xem Hình 1).

6. Cần có các bước tích cực để giảm sự khác biệt vốn có về năng lực của các trường học trong việc thực hiện đổi mới bởi lỗ hổng công bằng giữa các trường có lợi thế và các trường yếu thế ngày càng lớn hơn thay vì đáng lẽ ra cần phải thu hẹp lại.

Khuyến nghị

Dựa vào kết quả của dự án này, các khuyến nghị sau đây là rất quan trọng:

1. Chính phủ Việt Nam đã đưa ra một chính sách toàn diện về đổi mới trên toàn hệ thống bao gồm tất cả các khía cạnh của giáo dục nhà trường. Trong bối cảnh phát triển độc đáo của Việt Nam, giai đoạn phát triển tiếp theo cần được xây dựng trên nền tảng sự phát triển chuyên môn chất lượng cao cho giáo viên và lãnh đạo bằng thực tiễn của chính từng trường học, với nền văn hóa nhà trường tích cực bắt nguồn từ đó.
2. Theo đó, **Chính phủ Việt Nam cần có mục tiêu lâu dài, xây dựng mỗi trường thành một cộng đồng học tập chuyên môn**; ở nơi khả thi (ví dụ có sự gần gũi về địa lý và các mối quan hệ đối tác phù hợp), nên khuyến khích và đề nghị các trường kết nối và hỗ trợ nhau phát triển cán bộ, giáo viên và nỗ lực cải thiện trường học (đây là

development and school improvement efforts (this has been a key feature of success underpinning Singapore's school system, see Hairon and Dimmock, 2012).

3. In the immediate and short term, **it is recommended that since PLCs would be relatively new to Vietnam, they be developed in stages**; the first stage should comprise the following –
 - a. MOET develop a Handbook to guide schools in establishing, maintaining and sustaining schools as PLCs; the Handbook should include - their *aims and purposes* (aligned to the implementation of renovations and school improvement); their *membership* (eg. all teachers and managers/leaders, and parent representatives); *ways of operating* (eg. **teachers working collaboratively in teams to trial and evaluate new pedagogies – called collaborative action learning**; *leaders/managers trialing new instructional leadership roles* to support teachers); *leaders' roles and responsibilities* in establishing and maintaining PLCs in their schools.
 - b. **MOET, with the co-operation of provincial and district governments, should select a small number of pilot schools of different types** (according to sector, size, location, intake) **to develop a number of variant PLC models appropriate for diverse school contexts across**

một đặc điểm chính dẫn đến thành công của hệ thống trường học ở Singapore, xem Hairon và Dimmock, 2012).

3. Trước mắt và ngắn hạn, **dự án khuyến nghị rằng do các cộng đồng học tập chuyên môn còn khá mới đối với Việt Nam, chúng nên được phát triển theo giai đoạn**; giai đoạn đầu tiên nên bao gồm những điều sau đây:
 - a. Bộ GD & ĐT xây dựng Sổ tay hướng dẫn các trường để thành lập, duy trì cộng đồng học tập chuyên môn ở các trường học; Sổ tay cần bao gồm - *mục đích và mục tiêu* của cộng đồng (phù hợp với việc thực hiện đổi mới và cải tiến trường học); *thành viên* của cộng đồng (ví dụ: tất cả giáo viên và nhà quản lí/lãnh đạo và đại diện phụ huynh); *cách thức hoạt động* (ví dụ: **giáo viên hợp tác làm việc trong các nhóm để thử nghiệm và đánh giá các phương pháp sư phạm mới – được gọi là học tập hành động hợp tác**; *người lãnh đạo/quản lí thử nghiệm vai trò mới là lãnh đạo chuyên môn để hỗ trợ giáo viên*); *vai trò và trách nhiệm* của lãnh đạo trong việc thiết lập và duy trì cộng đồng học tập chuyên môn trong trường của họ.
 - b. **Bộ GD & ĐT, với sự hợp tác của chính quyền tỉnh và huyện, nên chọn một số ít trường thí điểm thuộc các nhóm khác nhau** (theo ngành, quy mô, địa điểm, đầu vào) **để phát triển một số biến thể của mô hình cộng đồng học tập chuyên môn phù hợp với bối cảnh trường học đa dạng**

- Vietnam (eg urban – city, town, suburban, rural, remote).
- c. **The pilot school staff should be given training in how PLCs best function, and they should be able to draw on advice from outside consultants with experience of PLCs.**
 - d. **After evaluating the effectiveness (with subsequent adaptation) of these variant models – there should be a staged roll out to more schools, with the pilot schools acting as ‘hubs’ to network and scale up the PLC project.**
 - e. **In order to secure greater equity between schools in diverse geographical and environmental contexts, the piloting phase should focus on innovative ways to support teachers and managers/leaders in disadvantaged, rural communities by utilizing and harnessing technology in networking with ‘hub’ schools (schools whose capacities have been developed to enable them to network new practices of teaching and leadership to lower performing schools in their district/region) in order to experience distance learning and blended learning methods, to overcome the challenges of distance, remoteness and poverty.**
- trên khắp Việt Nam (ví dụ: thành thị - thành phố, thị trấn, ngoại ô, nông thôn, hẻo lánh).**
- c. **Cán bộ, giáo viên các trường thí điểm cần được tập huấn về cách thức hoạt động tốt nhất của cộng đồng học tập chuyên môn và họ có thể nhận được lời khuyên từ các chuyên gia tư vấn bên ngoài có kinh nghiệm về cộng đồng học tập chuyên môn.**
 - d. **Sau khi đánh giá hiệu quả (với sự thích ứng sau đó) của các mô hình biến thể này – đến giai đoạn cần triển khai cho nhiều trường hơn, với các trường thí điểm đóng vai trò là “trung tâm mạng lưới” để kết nối và mở rộng dự án cộng đồng học tập chuyên môn.**
 - e. **Để đảm bảo sự công bằng hơn giữa các trường trong bối cảnh địa lý và môi trường đa dạng, giai đoạn thử nghiệm nên tập trung vào các cách thức sáng tạo để hỗ trợ giáo viên và nhà quản lý, lãnh đạo ở các cộng đồng nông thôn khó khăn bằng cách sử dụng và khai thác công nghệ trong việc kết nối với các trường “trung tâm mạng lưới” (tức các trường có năng lực phát triển để cho phép họ kết nối các phương pháp giảng dạy và lãnh đạo mới cho các trường học có chất lượng/thành tích thấp hơn trong huyện/khu vực của họ) để trải nghiệm phương pháp học từ xa và phương pháp học tập kết hợp, vượt qua những thách thức về khoảng cách, xa xôi và nghèo đói.**

References and Suggested Sources

Dimmock, C. (2016). The cautionary tale of Vietnam's radical reform. *Times Educational Supplement* (June 22). Available at http://www.gla.ac.uk/media/media_473224_en.pdf

Dimmock, C. (2017). Two models of reforming education systems – sequential and simultaneous: Vietnam principals' and teachers' reactions to the simultaneous model

Available at: <http://robertowencentre.academicblogs.co.uk/March> 17, 2017.

Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, 64(4), 405-424.

Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104

Pang, N,K-S, & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (2), 193-201.

Funding

This Vietnam project was funded by: The Head Foundation, Singapore; the British Council, Vietnam; and The University of Glasgow.

Tài liệu tham khảo và nguồn gợi ý

Dimmock, C. (2016). The cautionary tale of Vietnam's radical reform. *Times Educational Supplement* (June 22). Available at http://www.gla.ac.uk/media/media_473224_en.pdf

Dimmock, C. (2017). Two models of reforming education systems – sequential and simultaneous: Vietnam principals' and teachers' reactions to the simultaneous model

Available at: <http://robertowencentre.academicblogs.co.uk/March> 17, 2017.

Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, 64(4), 405-424.

Hairon, S., & Tan, C. (2017). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91-104

Pang, N,K-S, & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (2), 193-201.

Tài trợ

Dự án Việt Nam này được tài trợ bởi Quỹ Head, Singapore; Hội đồng Anh, Việt Nam; và Trường Đại học Glasgow.

Acknowledgements

Author: Professor Clive Dimmock (Professor of Professional Learning and Leadership, University of Glasgow) (email: Clive.dimmock@glasgow.ac.uk)

Disclaimer: The Policy Brief was written by Professor Clive Dimmock (University of Glasgow) who was the Principal Investigator (PI). The views expressed are the PI's in consultation with his team, and do not necessarily represent those of the University of Glasgow, or the Funders.

Lời cảm ơn

Tác giả: Giáo sư Clive Dimmock (Giáo sư về Học tập và Lãnh đạo Chuyên nghiệp, Đại học Glasgow) (email: Clive.dimmock@glasgow.ac.uk)

Tuyên bố miễn trừ trách nhiệm: Bản tóm tắt chính sách được viết bởi Giáo sư Clive Dimmock (Đại học Glasgow), nhà nghiên cứu chính. Các quan điểm được đưa ra là quan điểm của nhà nghiên cứu chính và có tham khảo nhóm nghiên cứu, không nhất thiết đại diện cho những người thuộc Đại học Glasgow, hoặc các nhà tài trợ.