

VAI TRÒ CỦA CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP CHUYÊN MÔN TRONG GIÁM SÁT HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC CỦA GIÁO VIÊN TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC

NCS. NGUYỄN THỊ THU HƯƠNG
Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Nhận bài ngày 15/5/2026. Sửa chữa xong 22/6/2026. Duyệt đăng 25/6/2026.

Abstract

This study examines the role of professional learning communities (PLCs) in supervising instructional practices in primary schools and proposes strategies to support teachers' professional development and improve student learning outcomes. A systematic literature review was conducted using empirical studies from Vietnam and other countries. The findings identify three core roles of PLCs: shifting the supervisory paradigm from control to collaboration, creating a psychologically safe environment that encourages teachers' reflective practice and professional growth, and optimizing evidence-informed instructional processes. Based on these findings, the study proposes four interrelated strategies: restructuring the supervisory process according to the lesson study model, implementing shared leadership mechanisms, fostering a non-judgmental classroom observation culture, and allocating protected time for meaningful professional collaboration within schools.

Keywords: Instructional supervision, primary education, professional learning communities (PLCs), student learning outcomes, teacher professional development.

1. Đặt vấn đề

Việc triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 đòi hỏi một bước chuyển dịch căn bản: chuyển từ nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang mô hình phát triển phẩm chất và năng lực người học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018). Sự thay đổi này đặt lên vai giáo viên tiểu học những kỳ vọng lớn lao về tính tự chủ sư phạm và khả năng thích ứng linh hoạt trong lớp học. Tuy nhiên, thực tiễn giám sát hoạt động dạy học tại các cơ sở giáo dục phổ thông phần lớn vẫn vận hành theo mô hình truyền thống - một cơ chế tập trung, áp đặt từ trên xuống (top-down), nặng về thủ tục hành chính và chủ yếu thăm dò lỗi sai của giáo viên (GV) (Nguyễn, 2020). Thay vì thúc đẩy sự phát triển, phương thức giám sát lỗi thời này vô tình tạo ra áp lực tâm lý nặng nề, buộc người GV phải tìm cách đối phó, dẫn đến triệt tiêu mọi động lực đổi mới sáng tạo (Nguyễn & Ng., 2020). Sự bất cập này đặt ra nhu cầu cấp thiết phải thay đổi tư duy giám sát theo hướng nhân văn và phát triển hơn. Ở điểm giao thoa của nhu cầu đó, mô hình Cộng đồng học tập chuyên môn (Professional Learning Communities - PLC) không đơn thuần là một giải pháp thay thế mà là một sự chuyển dịch mô hình mang tính tất yếu. Bản chất cốt lõi của PLC là phát triển một không gian văn hóa cộng tác bền vững, nơi người quản lý và GV cùng đồng hành, chia sẻ trách nhiệm và xem việc cải tiến chất lượng học tập là mục tiêu chung thay vì kiểm soát đơn phương (DuFour, 2004). Khi tích hợp vào công tác giám sát, PLC giúp dịch chuyển trọng tâm của hoạt động giám sát từ "đánh giá năng lực GV" sang "hỗ trợ nâng cao chất lượng học tập của học sinh (HS)" (Glickman et al., 2020).

Tại Việt Nam, dấu các nghiên cứu gần đây bắt đầu quan tâm đến việc ứng dụng PLC trong phát triển nghề nghiệp (Hồ Văn Thống và cộng sự, 2023; Trương Đình Thăng và cộng sự, 2024), việc định hình rõ vai trò của PLC như một công cụ tái cấu trúc hoạt động giám sát tại trường tiểu học vẫn chưa được khai thác thấu đáo. Do đó, nghiên cứu này thực hiện nhằm: 1) Làm rõ vai trò của PLC trong hệ thống giám sát hoạt động dạy học tiểu học; 2) Xác định thực trạng hoạt động của PLC tại các trường tiểu học; 3) Đề xuất hệ thống giải pháp thúc đẩy thực chất nhằm đồng thời phát triển năng lực GV và nâng cao kết quả học tập của HS.

Email: tritue8188@gmail.com

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp tổng quan tài liệu (literature review) nhằm phân tích và tổng hợp các cứ liệu khoa học về vai trò của cộng đồng học tập chuyên môn trong giám sát hoạt động dạy học tại trường tiểu học. Quy trình thực hiện bao gồm: Rà soát các công trình khoa học uy tín trong nước và ngoài nước về cộng đồng học tập chuyên môn và giám sát hoạt động dạy học tại trường tiểu học; Hệ thống hóa cơ sở pháp lý về PLC và công tác giám sát hoạt động dạy học của GV tiểu học từ các văn bản pháp lý đang có hiệu lực thi hành; đồng thời ứng dụng phương pháp phân tích nội dung để cấu trúc dữ liệu theo ba trục: vai trò của PLC đối với giám sát, thực trạng vận hành của PLC tại trường tiểu học và các nhóm giải pháp thúc đẩy có hiệu quả đã được thực nghiệm chứng minh.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Một số khái niệm liên quan

Cộng đồng học tập chuyên môn: Theo DuFour (2004), cộng đồng học tập chuyên môn (PLC) là nhóm GV cộng tác thường xuyên để phân tích minh chứng học tập, từ đó cải tiến phương pháp giảng dạy. Ventista & Brown (2023) mô tả rõ PLC là mô hình cộng tác bền vững nơi GV cùng phân tích dữ liệu học tập và phản tư về thực tiễn sư phạm để cải thiện chất lượng giảng dạy và thúc đẩy năng lực tự chủ.

Giám sát hoạt động dạy học của GV tại trường tiểu học: Theo Glickman, C. D. và cộng sự (2020), giám sát hoạt động dạy học tại trường tiểu học là quá trình hợp tác, hỗ trợ GV phát triển năng lực nhằm nâng cao bền vững kết quả học tập của HS. Mydin và cộng sự (2024) nhấn mạnh giám sát hoạt động dạy học tại trường tiểu học hiện đại không còn là công cụ kiểm tra hành chính đơn thuần mà đã chuyển dịch thành tiến trình hợp tác, cung cấp hỗ trợ định hướng phát triển, lấy sự tiến bộ của HS làm trọng tâm thông qua các tương tác chuyên môn thực chất.

3.2. Lý luận về giám sát hoạt động dạy học của giáo viên theo tiếp cận sự tham gia của cộng đồng học tập chuyên môn tại trường tiểu học

Nền tảng lý thuyết của nghiên cứu này được xây dựng dựa trên sự giao thoa giữa *Khung giám sát phát triển* của Glickman và cộng sự (2018) cùng các nguyên lý vận hành của PLC.

3.2.1. Khung giám sát phát triển (Developmental Supervision)

Theo Glickman và các cộng sự (2018), để vận hành giám sát phát triển hiệu quả, chủ thể giám sát cần phải hội tụ đủ năng lực: Kiến thức (hiểu biết về sự phát triển của con người và các xu hướng giáo dục hiện đại); Kỹ năng giao tiếp (khả năng thiết lập không gian đối thoại, lắng nghe tích cực và phản hồi mang tính xây dựng); Kỹ năng chuyên môn (năng lực quan sát lớp học, phân tích minh chứng và kỹ thuật đánh giá định hình) để thực hiện song song hai nhóm nhiệm vụ: - Nhiệm vụ chuyên môn (gồm: hỗ trợ trực tiếp (huấn luyện), đánh giá giảng dạy mang tính định hình, phát triển nhóm, đổi mới chương trình và thúc đẩy nghiên cứu khoa học hành động); - Nhiệm vụ văn hóa (gồm: quản lý và ứng biến với sự thay đổi, giải quyết sự đa dạng trong đội ngũ và xây dựng cộng đồng trường học dựa trên sự gắn kết).

3.2.2. Nguyên lý vận hành của cộng đồng học tập chuyên môn trong giám sát

Khi kết hợp với mô hình giám sát, PLC không chỉ là một hội nhóm, mà trở thành cơ chế vận hành cho các hoạt động chuyên môn, đó là: - *Tính cộng tác* (Collaborative Principle): Các hoạt động giám sát (như dự giờ, tự suy ngẫm) được thực hiện bởi nhóm đồng đẳng thay vì một cá nhân (lãnh đạo) độc quyền đánh giá; - *Hướng tới dữ liệu* (Data-driven Principle): Các cuộc đối thoại trong PLC không dựa trên cảm tính mà dựa trên minh chứng học tập của HS thu thập được từ lớp học; - *Vùng an toàn tâm lý* (Psychological Safety): PLC tạo ra môi trường mà ở đó GV có thể chia sẻ những “thất bại sư phạm” để nhận được sự hỗ trợ thay vì sự chỉ trích, điều này giúp tối ưu hóa hiệu quả của quá trình giám sát.

Sự kết hợp giữa lý thuyết “Giám sát phát triển” của Glickman và vận hành mô hình của PLC giúp chuyển đổi cơ chế quản lý từ “áp đặt hành chính” sang “hỗ trợ phát triển bền vững”. Khi tích hợp với tiếp cận PLC, các nhiệm vụ giám sát dịch chuyển tiêu điểm từ “người dạy” sang “việc học của HS”, hướng tới sự đồng thuận mục tiêu giữa nhà trường và GV. Đây là chiến lược cốt lõi để nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

3.3. Vai trò của cộng đồng học tập chuyên môn trong giám sát hoạt động dạy học của giáo viên tại trường tiểu học

Dưới góc độ của giám sát giáo dục hiện đại, cộng đồng học tập chuyên môn (Professional Learning Community - PLC) không chỉ đơn thuần là một hình thức sinh hoạt chuyên đề hay phương thức tổ chức hành chính mà đóng vai trò là một cơ chế để tái cấu trúc công tác giám sát hoạt động dạy học. Việc chuyển đổi từ mô hình giám sát quản lý truyền thống sang giám sát định hướng phát triển trong môi trường tiểu học là một yêu cầu tất yếu nhằm thích ứng với định hướng đổi mới GDPT. Kết quả phân tích tài liệu và các bằng chứng nghiên cứu thực chứng cho thấy, vai trò của PLC trong việc tái cấu trúc giám sát dạy học thông qua cấu trúc PLC tại các trường tiểu học được thể hiện rõ nét qua bốn khía cạnh sau: - Triết lý giám sát --> Chuyển từ kiểm soát hành chính sang hợp tác hỗ trợ; - Môi trường sư phạm --> Xây dựng môi trường an toàn tâm lý, xóa bỏ tư duy “giữ thể diện”; - Tiêu điểm giám sát --> Dịch chuyển từ hành vi người dạy sang minh chứng học; - Năng lực phản tư --> Phát triển trí tuệ tập thể & tự điều chỉnh hành vi.

3.3.1. Chuyển đổi căn bản triết lý giám sát: Từ kiểm soát hành chính sang hợp tác hỗ trợ

Mô hình giám sát truyền thống tại các trường tiểu học thường mang nặng tính áp đặt từ trên xuống (top-down), vô hình trung đặt GV và lực lượng quản lý (Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng, Tổ trưởng chuyên môn) vào thế đối kháng quyền lực và phòng thủ (Truong et al., 2021). Ở mô hình này, những buổi dự giờ hay đợt kiểm tra hồ sơ thường trở thành công cụ kiểm soát, nặng về xếp loại thi đua hơn là bồi dưỡng năng lực thực chất. Khi cấu trúc PLC được vận hành thực chất thì triết lý quản trị sẽ tự dịch chuyển sang mô hình *Giám sát định hướng phát triển* (Developmental Supervision) (Glickman et al., 2020). Trong không gian cộng tác ấy, quyền lực hành chính được gạt sang một bên. Người quản lý rũ bỏ chiếc áo “*thanh tra*” cứng nhắc để trở thành người đồng hành, điều phối và tiếp sức chuyên môn cho GV. Giám sát lúc này không còn là công cụ phán xét hay áp đặt một khuôn mẫu sư phạm duy ý chí mà trở thành một tiến trình đối thoại liên tục nhằm nhận diện những vướng mắc thực tế, từ đó cùng nhà giáo tháo gỡ khó khăn trong từng bài học cụ thể.

3.3.2. Xây dựng môi trường an toàn tâm lý giúp giáo viên phát triển chuyên môn liên tục

Để thực hiện khả thi tiến trình Giám sát định hướng phát triển, rào cản lớn nhất cần phải vượt qua chính là tâm lý “giữ thể diện” và nỗi sợ khi bị phê bình trước hội đồng - một lực cản văn hóa phổ biến trong môi trường học đường Á Đông (Nguyen & Ng, 2020). Chính sức ép này thường đẩy GV vào thế phòng thủ, biến những giờ dự giờ thành các màn trình diễn kịch bản an toàn thay vì phản ánh đúng thực trạng năng lực hay những bế tắc chuyên môn trong lớp học.

Cộng đồng học tập chuyên môn giải quyết nghịch lý này bằng cách thiết lập một không gian an toàn về mặt tâm lý (psychological safety). Nghiên cứu của Vescio và các cộng sự (2008) đã chỉ ra, PLC phá vỡ sự cô lập kinh điển của không gian lớp học thông qua văn hóa “*quan sát đồng nghiệp không đánh giá*” (non-evaluative peer observation), nơi những thiếu sót không bị phán xét mà được nhìn nhận như một dữ liệu quý giá cho sự phát triển nghề nghiệp. Khi áp lực về điểm số thi đua hay xếp loại thi đua bị loại bỏ, GV tự tin và an tâm tuyệt đối để cởi mở chia sẻ những thách thức sư phạm thực tế. Môi trường an toàn này chính là “vườn ươm” để GV rèn luyện năng lực tự suy ngẫm sâu sắc (self-reflection) và dũng cảm thử nghiệm các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực nhằm phát triển năng lực HS theo Chương trình GDPT 2018 mà không lo sợ bị khiển trách nếu lỡ thất bại trong giai đoạn đầu áp dụng.

3.3.3. Tối ưu hóa tiến trình dạy học dựa trên minh chứng thực tế nhằm nâng cao kết quả học tập của học sinh

PLC dịch chuyển tiêu điểm của giám sát từ “*hành vi diễn giảng của GV*” sang “*biểu hiện và kết quả học tập của HS*” (Little, 2012). Các cuộc thảo luận tập trung phân tích minh chứng thực tế như: sản phẩm của HS, bài kiểm tra định kỳ, mức độ tiếp thu và chất lượng tương tác của các nhóm HS trong lớp. Nghiên cứu của Lomos và cộng sự (2011) đã khẳng định, các trường tiểu học duy trì PLC đều đặn sẽ cải thiện rõ rệt và bền vững kết quả học tập của HS ở các năng lực nền tảng như Toán học và Đọc hiểu.

Mối quan hệ nhân quả giữa cấu trúc giám sát này và sự tiến bộ của người học đã được khẳng định mạnh mẽ thông qua nghiên cứu thực chứng quy mô lớn của Lomos và các cộng sự (2011). Kết quả

nghiên cứu xác nhận rằng, những trường tiểu học duy trì được các buổi sinh hoạt PLC chặt chẽ, đều đặn sẽ tạo ra sự cải thiện rõ rệt, bền vững và đồng đều về kết quả học tập của HS, đặc biệt là ở hai năng lực nền tảng: Toán học và Đọc hiểu. Điều này có được là nhờ cơ chế giám sát chung (shared monitoring) trong PLC giúp GV kịp thời phát hiện những lỗ hổng kiến thức hoặc sự chênh lệch về nhận thức của HS, từ đó chủ động điều chỉnh chiến lược dạy học và phân hóa đối tượng ngay trong tiến trình bài học dựa trên các dữ liệu trực quan vững chắc.

3.3.4. Bối cảnh hóa và liên tục hóa năng lực tự điều chỉnh hành vi sư phạm thông qua trí tuệ tập thể

Hoạt động giám sát thông qua PLC tạo ra cơ chế giám sát đồng đẳng (peer supervision), nơi trí tuệ tập thể được sử dụng để giải quyết các vấn đề chuyên môn mang tính bối cảnh cụ thể của nhà trường. Thay vì các khóa bồi dưỡng ngắn hạn mang tính lý thuyết rời rạc, quá trình giám sát trong PLC diễn ra ngay tại nhà trường (workplace learning), gắn liền với từng tuần học và từng đối tượng HS tiểu học cụ thể.

Cơ chế trao đổi, phản hồi liên tục giữa các thành viên trong cộng đồng giúp GV không chỉ học hỏi được những kỹ thuật dạy học hay từ đồng nghiệp mà còn hình thành thói quen tự giám sát, tự điều chỉnh hành vi sư phạm của chính mình. Quá trình này biến hoạt động giám sát từ một tác động cưỡng chế bên ngoài thành một nhu cầu nội sinh bên trong, giúp GV chủ động nâng cao tay nghề một cách bền vững và liên tục.

3.4. Thực trạng hoạt động của cộng đồng học tập chuyên môn tại các trường tiểu học

Trong bối cảnh thực hiện Chương trình GDPT 2018, hoạt động của PLC tại nhiều trường tiểu học đã có những chuyển biến tích cực, bước đầu dịch chuyển từ hình thức sinh hoạt hành chính truyền thống (mang nặng tính văn bản và kiểm tra hồ sơ) sang mô hình hợp tác thực chất. Trọng tâm của sự chuyển dịch này là Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Ở đó, GV cùng nhau thiết kế bài dạy, tiến hành dự giờ và tập trung phân tích sâu vào hoạt động học, tâm lý cũng như khó khăn của HS, thay vì chỉ soi xét hay đánh giá năng lực sư phạm của người dạy như trước đây. Sự thay đổi triết lý này đã giúp không khí chuyên môn trở nên cởi mở và gắn liền với thực tiễn lớp học hơn. Tuy nhiên, khi đi vào vận hành chiều sâu, PLC tại các trường tiểu học đang phải đối mặt với nhiều rào cản mang tính hệ thống và văn hóa. Do ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa học đường Đông Á, các buổi sinh hoạt chuyên môn thường dễ bị “hành chính hóa”, rơi vào tính hình thức và chịu sự chi phối nặng nề bởi tâm lý “giữ thể diện” (Nguyen & Ng, 2020). GV thường có xu hướng e ngại việc bộc lộ hạn chế của bản thân trước đồng nghiệp, dẫn đến việc các cuộc thảo luận chỉ dừng lại ở những góp ý an toàn, thiếu tính phản biện xây dựng.

Bên cạnh yếu tố tâm lý, rào cản lớn nhất hiện nay chính là tính hình thức và sự phân hóa năng lực trong nội bộ đội ngũ GV. Nghiên cứu của T. N. Dư và N. T. N. C. (2025) tại các trường tiểu học chỉ ra rằng, việc triển khai nghiên cứu bài học vẫn chịu sự chi phối nặng nề từ sự chỉ đạo hành chính của Ban giám hiệu và Tổ trưởng chuyên môn, khiến tần suất tổ chức thực tế còn rất khiêm tốn. Ngoài ra, áp lực tâm lý từ việc kiểm tra và đánh giá khiến “thời gian đầu, các GV giới toàn dạy minh họa, các GV năng lực hạn chế hơn vẫn chưa tích cực, mạnh dạn tham gia”. Hiện tượng này dẫn đến tình trạng: tiết dạy minh họa trở thành một màn diễn tập được chuẩn bị kỹ lưỡng thay vì một không gian thử nghiệm sư phạm. Do đó, PLC tại nhiều nơi vẫn dừng lại ở mức độ hoàn thành chỉ tiêu số lượng, chưa tạo ra được một “không gian an toàn” (safe space) đúng nghĩa để mọi GV, không phân biệt tuổi nghề hay năng lực, cùng nhau sẵn sàng chia sẻ thất bại, học hỏi và chuyển hóa sâu sắc vào từng bài học hàng ngày. Nguyên nhân sâu xa của thực trạng này là từ cơ chế quản trị nhà trường. Việc lãnh đạo nhà trường vẫn duy trì mô hình quản lý tập trung, áp đặt từ trên xuống và chưa thực sự trao quyền tự chủ chuyên môn cho các tổ nhóm đã khiến PLC thiếu đi động lực phát triển nội sinh bền vững (Truong et al., 2021). Khi tổ chuyên môn chỉ đóng vai trò là “cánh tay nối dài” thực thi các mệnh lệnh hành chính, tinh thần chủ động sáng tạo của GV sẽ bị triệt tiêu.

Như vậy, sự kết hợp giữa mô hình quản lý cứng nhắc, rào cản tâm lý xã hội và cách thức triển khai mang tính đối phó đã khiến tiềm năng cộng tác của GV chưa được khơi dậy đúng mức. Hệ quả trực tiếp là tác động của PLC đến việc cải thiện chất lượng giảng dạy thực tế và nâng cao kết quả học tập của HS trong lớp học vẫn còn rất hạn chế, chưa đáp ứng được kỳ vọng đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục tiểu học hiện nay.

3.5. Đề xuất các giải pháp thúc đẩy vai trò của PLC trong hoạt động giám sát nhằm phát triển chuyên môn của giáo viên và nâng cao kết quả học tập của học sinh

Để thúc đẩy vai trò của PLC trong hoạt động giám sát dạy học - chuyển đổi căn bản từ tư duy “kiểm soát, thanh tra” sang “đồng hành, phát triển”, các trường tiểu học cần triển khai hệ thống giải pháp đồng bộ dựa trên triết lý quản trị nhà trường hiện đại. Hoạt động giám sát lúc này không còn là công cụ quản lý hành chính cứng nhắc mà trở thành động lực nội sinh khơi dậy tiềm năng sư phạm và trực tiếp nâng cao chất lượng học tập của HS, đó là các giải pháp sau:

3.5.1. Tái cấu trúc quy trình giám sát theo mô hình Nghiên cứu bài học (Lesson Study)

Nhà trường cần thay thế hoàn toàn các đợt dự giờ thanh tra đột xuất hay kiểm tra hành chính định kỳ bằng chu trình giám sát hợp tác khép kín. Chu trình này bao gồm ba bước cơ bản: 1) *Cùng thiết kế kế hoạch bài dạy* dựa trên việc phân tích kỹ lưỡng nhu cầu và rào cản học tập của HS; 2) *Cùng quan sát tiết dạy minh họa* với trọng tâm duy nhất là thu thập minh chứng về hoạt động học, mức độ tiếp thu và sự tương tác của HS; 3) *Đối thoại chuyên môn phản tư (reflective dialogue)* sau tiết dạy. Thay vì tập trung nhận xét, chấm điểm hay soi xét kỹ năng quản lý lớp của người dạy, các thành viên PLC cùng thảo luận xem HS đã học như thế nào, gặp khó khăn ở đâu và giải pháp điều chỉnh ra sao. Cách tiếp cận này giúp GV chủ động giải quyết các thách thức sư phạm trong một môi trường hợp tác an toàn, loại bỏ triệt để tâm lý bị phán xét và phòng vệ (Lewis et al., 2006).

3.5.2. Xây dựng văn hóa dự giờ không mang tính đánh giá xếp loại và đảm bảo an toàn tâm lý

Ban giám hiệu cần đưa ra cam kết rõ ràng về việc tách biệt hoàn toàn mục đích “giám sát phát triển chuyên môn” khỏi “đánh giá thi đua, xếp loại cá nhân”. Khi trọng tâm quan sát được dịch chuyển từ hành vi dạy của GV sang hành vi học của HS, rào cản văn hóa lớn nhất tại các trường tiểu học Đông Á - tâm lý “giữ thể diện” và e ngại bộc lộ yếu kém sẽ từng bước được gỡ bỏ (Truong et al., 2021). Sự an toàn tâm lý (psychological safety) chính là tiền đề then chốt để GV sẵn sàng thử nghiệm các phương pháp dạy học mới, chấp nhận rủi ro pedagogue và cởi mở chia sẻ những bài học thất bại thực tế trong lớp học. Khi sự tin cậy được thiết lập, hoạt động giám sát chuyên môn trong PLC sẽ chuyển từ sự đối phó bề nổi sang sự thay đổi hành vi sư phạm chiều sâu.

3.5.3. Thực hiện cơ chế lãnh đạo chia sẻ (Distributed Leadership) và trao quyền tự chủ chuyên môn

Chuyển đổi từ vai trò “thanh tra độc quyền” sang trao quyền tự chủ thực chất cho tổ trưởng chuyên môn và nhóm GV cốt cán. Chuyển đổi vai trò của hiệu trưởng trường tiểu học từ vai trò “người thanh tra độc quyền” sang “người kiến tạo môi trường và hỗ trợ nguồn lực”. Nhà trường cần trao quyền tự chủ thực chất cho các Tổ trưởng chuyên môn và nhóm GV cốt cán trong việc tự xác định nhu cầu, xây dựng kế hoạch và điều hành hoạt động giám sát nội bộ của PLC. Lãnh đạo chia sẻ không chỉ là sự ủy quyền đơn thuần mà là quá trình phân phối trách nhiệm chuyên môn dựa trên năng lực và sự tin tưởng lẫn nhau (Hairon et al., 2017). Điều này khơi dậy tính chủ động sư phạm, giúp các quyết định chuyên môn sát thực hơn với đặc điểm HS của từng khối lớp, đồng thời tạo dựng năng lực tự quản bền vững cho tổ chuyên môn.

3.5.4. Tối ưu hóa quỹ thời gian cộng tác và giải phóng áp lực hành chính

Mọi giải pháp về PLC sẽ trở nên vô nghĩa nếu GV bị quá tải bởi hồ sơ, sổ sách và các nhiệm vụ ngoài chuyên môn. Ban giám hiệu cần chủ động cắt giảm các thủ tục hành chính hình thức, đồng thời linh hoạt bảo vệ quỹ thời gian sinh hoạt chuyên môn cố định (tối thiểu 1-2 giờ/tuần) được tích hợp chính thức vào thời khóa biểu toàn trường. Việc dành trọn vẹn thời gian này cho hoạt động trao đổi chuyên môn, phân tích sản phẩm học tập của HS và chuẩn bị bài giảng hợp tác là điều kiện tiên quyết để giữ cho PLC không rơi vào trạng thái làm việc đối phó (Darling-Hammond et al., 2017). Đây là khoản đầu tư chiến lược về mặt thời gian nhằm nâng cao trực tiếp chất lượng giảng dạy và thành tích học tập của HS tiểu học.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã khẳng định PLC không đơn thuần là một hình thức sinh hoạt tổ chuyên môn cải tiến mà là một giải pháp nền tảng giúp tái cấu trúc toàn diện công tác giám sát hoạt động dạy học tại trường

tiểu học. PLC chuyển đổi việc giám sát từ kiểm tra hành chính sang hỗ trợ phát triển. Thay vì đánh giá thụ động, mô hình này tái cấu trúc bằng cách biến GV thành trung tâm tự đánh giá, xây dựng văn hóa hợp tác, phản hồi mang tính xây dựng và nâng cao chất lượng giảng dạy. Việc chuyển dịch từ mô hình giám sát “kiểm tra - kiểm soát” sang “hợp tác - hỗ trợ” dựa trên cấu trúc PLC giúp giải quyết đồng thời hai mục tiêu cốt lõi của GDPT: vừa giải tỏa áp lực hành chính, tạo không gian an toàn để GV phát triển năng lực sư phạm tự chủ; vừa trực tiếp nâng cao kết quả học tập của HS thông qua các quyết định dạy học dựa trên minh chứng thực tế. Vì vậy, để mô hình trên vận hành hiệu quả trong bối cảnh Việt Nam đòi hỏi sự thay đổi tư duy mạnh mẽ từ cấp quản lý (đặc biệt là Hiệu trưởng) trong việc dám phân quyền, dám loại bỏ tư duy chấm điểm áp đặt, đồng thời bảo vệ quỹ thời gian sinh hoạt học thuật thực chất cho GV.

Chú thích

(*) Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội qua đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở, mã số: QS.NH.25.05.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông*.
- Clarke, S., Goos, M., & Nguyen, T. M. (2021). Teacher professional development in Vietnam: Reforming classroom practices through primary school networks. *Journal of Educational Change*, 22(3), 405-428.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dư, T. N., & Nguyễn, T. N. C. (2025). Thực trạng hoạt động học tập chuyên môn theo nghiên cứu bài học tại các trường tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 21(3), 42-47.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2020). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
- Hairon, S., Goh, J. W., Chua, C. S., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities in Asian school systems. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 507-605. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1386004>.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' talk. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>.
- Hồ Văn Thống, Nguyễn Hữu Duyên (2023). Thực trạng quản lý hoạt động tổ chuyên môn các trường trung học cơ sở ở huyện Tháp Mười, tỉnh Đồng Tháp. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Đồng Tháp*, 12(04S), 144-156. <https://doi.org/10.52714/dthu.12.04S.2023.1190>.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2006). A deeper look at lesson study: Educational leadership. *Educational Leadership*, 64(4), 60-65.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In *Teacher learning that matters* (pp 22-64). Routledge.
- Lomos, C., Roelofs, E. C., & Sanders, M. P. (2011). Development of a professional learning community: Key ingredients for improved student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>.
- Mydin, A. A., Xia, J., & Long, C. (2024). Professional learning communities and their impact on teacher performance: Empirical evidence from public primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104715.
- Nguyen, D. T., & Ng, D. (2020). Teacher leadership in Vietnam: Passivity and agency under the influence of Confucian heritage culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 543-560. <https://doi.org/10.1177/1741143218822253>.
- Nguyen, H. T. (2020). Primary school teacher supervision in Vietnam: From inspection to professional support. *Vietnam Journal of Education*, 4(2), 15-22.
- Trương Đình Thăng, Đinh Thị Hồng Vân (2024). Một số vấn đề lý luận về xây dựng và vận hành cộng đồng học tập chuyên môn ở trường phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (11), 7-13.
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Scollon, P. (2021). Leadership for teacher professional learning in Confucian-heritage cultures: A critical review. *School Leadership & Management*, 41(3), 204-225. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1913161>.
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sroka, J. (2021). Professional learning communities in Vietnam: Exploring the dynamic between leadership, teacher collaboration, and school context. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 780-801. <https://doi.org/10.1177/1741143220919755>.
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2026). Developing primary schools as professional learning communities: The “why” and “how”. *The Learning Organization: An International Journal* (2026) 33 (4): 681-702. <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2024-0036>.
- Vescio, V., Bondy, E., & Poekert, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.