

Thúc đẩy học tập suốt đời của giáo viên mầm non: phân tích định tính từ góc nhìn cán bộ quản lý

Bùi Thị Việt

Khoa Khoa học Ứng dụng và Công nghệ, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
btviet@ntt.edu.vn

Tóm tắt

Học tập suốt đời của giáo viên mầm non giữ vai trò then chốt trong nâng cao chất lượng chăm sóc và giáo dục trẻ trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Bài báo phân tích nhận thức, động lực, rào cản và điều kiện hỗ trợ học tập suốt đời của giáo viên mầm non từ góc nhìn của cán bộ quản lý (hiệu trưởng) tại các cơ sở giáo dục mầm non. Kết quả cho thấy, giáo viên mầm non chủ yếu nhìn nhận học tập suốt đời như một yêu cầu phát triển chuyên môn, trong khi các khía cạnh như tự học, năng lực số và trách nhiệm xã hội chưa được chú ý đầy đủ. Các rào cản chính bao gồm áp lực công việc, hạn chế thời gian và năng lực công nghệ. Động lực học tập chủ yếu mang tính nội tại nhưng chưa được hỗ trợ đầy đủ bởi các cơ chế tổ chức và chính sách. Văn hóa học tập tại nhà trường phụ thuộc đáng kể vào vai trò lãnh đạo, trong khi việc công nhận các hình thức học tập không chính quy còn hạn chế. Nghiên cứu đề xuất các hàm ý quản trị và chính sách nhằm xây dựng nhà trường như một tổ chức học tập, đổi mới hoạt động bồi dưỡng theo hướng linh hoạt, gắn với thực tiễn và phát triển hệ sinh thái hỗ trợ học tập suốt đời cho giáo viên mầm non.

Nhận 17/03/2026

Được duyệt 25/05/2026

Công bố 28/06/2026

Từ khóa

Học tập suốt đời;
giáo viên mầm non;
phát triển nghề nghiệp;
quản lý giáo dục

© 2026 Journal of Science and Technology - NTTU

1 Đặt vấn đề

Trong bối cảnh xã hội tri thức và sự phát triển nhanh chóng của khoa học – công nghệ, học tập suốt đời (HTSD) đã trở thành định hướng chiến lược trong phát triển nguồn nhân lực giáo dục [1, 2]. Đối với đội ngũ giáo viên, HTSD là điều kiện thiết yếu để duy trì, nâng cao năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục liên tục [3]. Ở bậc giáo dục mầm non, yêu cầu này càng cấp thiết do đặc thù tích hợp giữa nhiệm vụ chăm sóc, nuôi dưỡng và tổ chức hoạt động phát triển toàn diện cho trẻ. Sự thay đổi của chương trình, phương pháp dạy học cùng kỳ vọng ngày càng cao từ xã hội đặt ra áp lực lớn đòi hỏi giáo viên mầm

non (GVMN) phải liên tục cập nhật kiến thức, kỹ năng thông qua các hình thức bồi dưỡng chính quy, học tập tại nơi làm việc và tự học [4].

Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên vẫn mang nặng tính hành chính, thiếu linh hoạt và chưa gắn kết chặt chẽ với nhu cầu cá nhân hay bối cảnh thực tế [5, 6]. Đặc biệt, nữ GVMN thường chịu áp lực công việc cường độ cao, hạn chế về thời gian và điều kiện học tập, khiến việc duy trì HTSD gặp nhiều rào cản [2]. Tại Việt Nam, dù HTSD đã được thể chế hóa trong các văn bản chính sách và chuẩn nghề nghiệp, việc triển khai thực tế ở bậc mầm non vẫn bộc lộ nhiều bất cập. Các nghiên

cứu hiện tại chủ yếu khảo sát từ phía giáo viên, trong khi tiếng nói của cán bộ quản lý – những người dẫn dắt về chuyên môn và kiến tạo văn hóa học tập tại nhà trường chưa được khai thác mức.

Xuất phát từ khoảng trống đó, nghiên cứu này phân tích thực trạng HTSD của GVMN từ góc nhìn của hiệu trưởng các trường mầm non. Dựa trên dữ liệu phỏng vấn định tính, nghiên cứu làm rõ nhận thức, động lực, rào cản và điều kiện hỗ trợ, từ đó đề xuất các hàm ý quản trị và chính sách nhằm thúc đẩy HTSD cho GVMN một cách thực chất, bền vững.

2 Tổng quan nghiên cứu và khung lý thuyết

2.1 Tổng quan về HTSD trong giáo dục

Khái niệm HTSD hình thành và phát triển mạnh mẽ từ nửa sau thế kỷ XX, gắn liền với sự dịch chuyển sang xã hội tri thức. Trong bối cảnh này, học tập không còn giới hạn ở giai đoạn nhà trường ban đầu mà trở thành quá trình liên tục, diễn ra trong suốt cuộc đời nhằm giúp cá nhân thích ứng với những biến đổi nhanh chóng của xã hội, thị trường lao động và công nghệ [1]. Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hợp Quốc (UNESCO) [1] là đơn vị tiên phong thúc đẩy HTSD như một triết lý giáo dục nền tảng. Theo đó, HTSD không chỉ hướng tới mục tiêu phát triển kinh tế mà còn nhấn mạnh phát triển con người toàn diện, thúc đẩy công bằng xã hội và nâng cao chất lượng cuộc sống, bao trùm mọi giai đoạn và bối cảnh học tập. Từ góc nhìn phát triển nguồn nhân lực, Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) [2] nhấn mạnh rằng, trước những đổi mới về chương trình, phương pháp và quản trị giáo dục, năng lực tự học và khả năng thích ứng trở thành yêu cầu cốt lõi của đội ngũ giáo viên để nâng cao chất lượng giáo dục bền vững.

Trong lĩnh vực giáo dục, HTSD thường được phân thành ba hình thức cơ bản: học tập chính quy (trong hệ thống nhà trường với văn bằng chuẩn mực); học tập không chính quy (các khóa bồi dưỡng, tập huấn ngắn hạn có tổ chức) và học tập phi chính quy (diễn ra qua trải nghiệm thực tiễn, tự học và tương tác đồng nghiệp) [1, 2]. Cách phân loại này cho phép tiếp cận hoạt động học tập của giáo viên như một tiến trình toàn diện, linh hoạt và gắn chặt với bối cảnh nghề nghiệp.

2.2 HTSD của giáo viên

HTSD của giáo viên thường được tiếp cận phổ biến qua khái niệm phát triển nghề nghiệp liên tục (Continuing Professional Development – CPD). Theo Christopher Day [3], CPD là một quá trình lâu dài xuyên suốt sự nghiệp, kết hợp cả học tập chính thức và phi chính thức nhằm duy trì năng lực chuyên môn lẫn bản sắc nghề nghiệp. Từ góc độ thực hành, Beatrice Avalos [4] khẳng định, HTSD không chỉ là tham gia các khóa bồi dưỡng hành chính mà còn bao gồm quá trình phản tư và học hỏi từ trải nghiệm giảng dạy hằng ngày tại lớp học. Để thúc đẩy tiến trình này, Richard DuFour và Robert Eaker [5] đề xuất mô hình Cộng đồng học tập nghề nghiệp (Professional Learning Community – PLC), trong đó giáo viên cùng hợp tác, dự giờ, chia sẻ kinh nghiệm và giải quyết các vấn đề thực tiễn nghề nghiệp trong môi trường mang tính hỗ trợ và an toàn tâm lý.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về CPD của GVMN đã dịch chuyển từ bồi dưỡng áp đặt sang tiếp cận tự chủ và phát triển nội tại. Các nghiên cứu của Nguyễn Thị Mỹ Lộc và cộng sự [8] chỉ ra năng lực tự học của GVMN là nhân tố quyết định thành công của công cuộc đổi mới chương trình giáo dục mầm non. Tuy nhiên, Lê Thị Minh Hà [9] cũng phản ánh thực trạng hoạt động bồi dưỡng tại nhiều địa phương còn mang nặng tính hành chính, cào bằng, chưa cá nhân hóa theo nhu cầu thực tế. Đặc biệt, với đặc thù phần lớn là nữ giới, đội ngũ GVMN Việt Nam phải gánh vác áp lực kép từ công việc chăm sóc trẻ cường độ cao ở trường và trách nhiệm gia đình, khiến quỹ thời gian dành cho tự học và phát triển năng lực số bị thu hẹp đáng kể, tạo thành rào cản lớn đối với việc tiếp cận công nghệ số như nhận định của Phan Thị Thanh Hội [10].

2.3 Khung phân tích đề xuất

Dựa trên tổng quan lý thuyết, bài viết đề xuất một khung phân tích toàn diện về HTSD của GVMN từ góc nhìn của cán bộ quản lý. Khung phân tích này được xây dựng trên cơ sở mô hình học tập chuyên môn giáo viên của Linda Darling-Hammond và cộng sự [7], kết hợp với Lý thuyết Động lực tự quyết (Self-Determination Theory – SDT) của Edward L. Deci và Richard M. Ryan (được lược khảo trong báo cáo của

OECD [2]). Khung phân tích bao gồm năm thành tố có mối quan hệ tương tác chặt chẽ với nhau.

a) Nhận thức về HTSD: thành tố định hướng, phản ánh cách giáo viên hiểu về ý nghĩa, mục tiêu và các hình thức học tập để chuyển đổi hành vi từ thụ động sang chủ động.

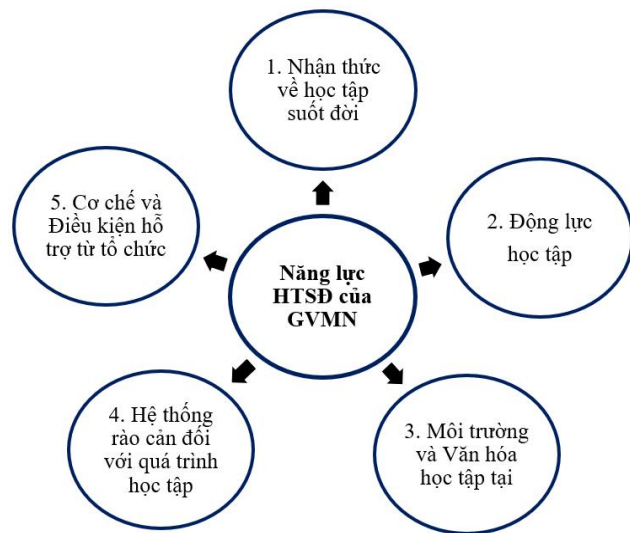
b) Động lực học tập: dựa trên lý thuyết SDT, bao gồm động lực nội tại (yêu nghề, mến trẻ) và động lực ngoại tại (thi đua, chính sách), là động cơ giúp giáo viên vượt qua các rào cản cấu trúc để duy trì việc học.

c) Môi trường và văn hóa học tập: không gian thực tiễn diễn ra hoạt động học tập, đặc trưng bởi tính cởi mở, an toàn tâm lý, mô hình PLC và vai trò dẫn dắt của ban giám hiệu.

d) Các rào cản cấu trúc: những hạn chế mang tính cá nhân và bối cảnh như áp lực công việc, gánh nặng hành chính, thiếu hụt thời gian, trách nhiệm gia đình và sự thiếu hụt năng lực số.

e) Cơ chế hỗ trợ từ tổ chức: yếu tố điều tiết thông qua chính sách cụ thể của nhà trường như hỗ trợ tài chính, giảm tải giờ dạy, bố trí thời gian linh hoạt và công nhận các hình thức học tập phi chính quy.

Mối quan hệ tương tác đa chiều giữa các yếu tố cá nhân và bối cảnh tổ chức này được khái quát hóa qua Sơ đồ 1:



Sơ đồ 1 Khung phân tích các yếu tố tác động đến HTSD của GVMN

Khung phân tích này vận hành theo cơ chế biện chứng: nhận thức và động lực là các yếu tố nội tại định hướng hành vi; rào cản là lực cản bối cảnh; văn hóa nhà trường định hình không gian thực hành; trong khi các

cơ chế hỗ trợ đóng vai trò điều tiết mức độ tham gia của giáo viên. Cách tiếp cận này định vị nhà trường như một tổ chức học tập, nơi cán bộ quản lý là tác nhân kiến tạo môi trường để HTSD trở thành một thực hành nghề nghiệp bền vững thay vì nghĩa vụ hình thức.

3 Phương pháp nghiên cứu

3.1 Tiếp cận nghiên cứu

Nghiên cứu này lựa chọn phương pháp tiếp cận định tính làm chủ đạo. Theo diễn giải của Creswell và Poth [11], nghiên cứu định tính phù hợp khi bối cảnh thực tiễn cần được tìm hiểu sâu sắc, đa chiều từ góc nhìn, trải nghiệm của người trong cuộc. Việc thúc đẩy HTSD của GVMN là một hiện tượng xã hội phức tạp, chịu sự tác động sâu sắc của văn hóa tổ chức, động lực cá nhân và rào cản bối cảnh đặc thù. Tiếp cận định tính cho phép người nghiên cứu đi sâu vào bản chất hiện tượng thông qua diễn giải chi tiết của các hiệu trưởng – những người trực tiếp quản lý, kiến tạo và vận hành môi trường học tập tại cơ sở.

3.2 Địa bàn nghiên cứu và khách thể khảo sát

Nghiên cứu được tiến hành tại Thành phố Hồ Chí Minh, đô thị lớn với hệ thống giáo dục mầm non phát triển năng động nhưng chịu áp lực đổi mới và cạnh tranh cao. Để đảm bảo tính phong phú của dữ liệu, nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu tiêu chí dựa trên định hướng phương pháp luận của Creswell và Poth [11]. Khách thể khảo sát bao gồm 08 hiệu trưởng tại các cơ sở giáo dục mầm non, được phân bổ theo các tiêu chí bối cảnh khác nhau:

- Loại hình trường: 04 hiệu trưởng trường công lập (chịu sự ràng buộc chặt chẽ của các quy định hành chính công) và 04 hiệu trưởng trường ngoài công lập/tư thực (vận hành linh hoạt, chịu áp lực cạnh tranh thị trường lớn).

- Đặc điểm địa bàn: khảo sát tại cả khu vực nội thành (các quận trung tâm) và khu vực ngoại thành/vùng ven (nơi tập trung nhiều khu công nghiệp, đông con em công nhân, điều kiện cơ sở vật chất còn khó khăn).

- Thâm niên quản lý: tất cả khách thể đều có thâm niên quản lý từ 5 năm trở lên, đảm bảo đủ trải nghiệm sâu sắc và năng lực phản tư về sự thay đổi trong hành vi HTSD của đội ngũ GVMN dưới quyền.

3.3 Phương pháp thu thập dữ liệu và công cụ nghiên cứu
 Công cụ thu thập dữ liệu chính của nghiên cứu là phỏng vấn bán cấu trúc. Nội dung phỏng vấn được xây dựng dựa trên khung phân tích gồm 5 thành tố (Mục 2.3), bao gồm: (1) nhận thức của giáo viên; (2) động lực học tập; (3) môi trường và văn hóa; (4) các rào cản thực tế; (5) cơ chế hỗ trợ từ nhà trường.

Quá trình thu thập dữ liệu được triển khai thông qua đề cương phỏng vấn với các câu hỏi trình bày tại Bảng

3.1. Nghiên cứu không sử dụng thang điểm đánh giá cho từng câu hỏi do mục tiêu không nhằm đo lường hay lượng hóa ý kiến của người tham gia. Thay vào đó, dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề và mã hóa dựa trên 5 thành tố của khung phân tích nhằm làm rõ nhận thức, kinh nghiệm quản lý và quan điểm của hiệu trưởng về việc thúc đẩy học tập suốt đời của GVMN trong bối cảnh nghề nghiệp.

Bảng 3.1 Khung nội dung và câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc

Thành tố phân tích	Câu hỏi cốt lõi trong phiếu phỏng vấn
1. Nhận thức của giáo viên	- Theo Thầy/Cô, giáo viên tại trường hiện nay đang hiểu như thế nào về "HTSD"? Họ xem đó là trách nhiệm tự thân hay là áp lực bắt buộc từ quy chế? - Thầy/Cô đánh giá như thế nào về nhận thức của giáo viên đối với việc tự học nâng cao năng lực số và kỹ năng công nghệ hiện nay?
2. Động lực học tập	- Yếu tố nào đóng vai trò lớn nhất thúc đẩy giáo viên của trường tích cực học tập (ví dụ: yêu nghề, thương trẻ, hay do áp lực thăng tiến, thi đua, tăng lương)? - Nhà trường đã làm gì để khơi dậy động lực nội tại (sự tự nguyện) thay vì các biện pháp hành chính bắt buộc?
3. Môi trường và văn hóa	- Thầy/Cô đã xây dựng bầu không khí hợp tác, chia sẻ chuyên môn giữa các giáo viên trong trường (mô hình cộng đồng học tập - PLC) như thế nào? - Giáo viên có cảm thấy an toàn và thoải mái khi chia sẻ những thất bại, khó khăn trong chuyên môn với ban giám hiệu và đồng nghiệp không?
4. Các rào cản thực tế	- Những rào cản lớn nhất khiến giáo viên của trường muốn học nhưng không thể học được là gì? (Thầy/Cô làm rõ về áp lực thời gian, gánh nặng gia đình, áp lực sổ sách hồ sơ, hay rào cản công nghệ).
5. Cơ chế hỗ trợ từ trường	- Hiện tại, nhà trường có những cơ chế hỗ trợ cụ thể nào (về tài chính, bố trí thời gian, giảm tải tiết dạy) để tạo điều kiện cho giáo viên đi học? - Nhà trường có quy trình nào để công nhận, khen thưởng cho nỗ lực tự học, học tập phi chính thức (qua internet, đồng nghiệp) của giáo viên không?

3.4 Quy trình xử lý và phân tích dữ liệu

Dữ liệu phỏng vấn được phân tích theo phương pháp phân tích nội dung dựa trên định hướng của Creswell và Poth [11], thực hiện qua ba bước cụ thể:

Bước 1: hệ thống hóa dữ liệu: ngay sau mỗi cuộc phỏng vấn, biên bản ghi chép được rà soát và hoàn thiện, kết hợp nghe lại băng ghi âm để đảm bảo không bỏ sót thông tin cốt lõi và các ý kiến nhấn mạnh của cán bộ quản lý.

Bước 2: mã hóa theo chủ đề: dựa trên khung phân tích 5 thành tố (nhận thức, động lực, văn hóa tổ chức, rào cản, cơ chế hỗ trợ), dữ liệu được phân loại, trích lọc các ý kiến tương đồng và xếp vào các danh mục tương ứng.

Bước 3: tổng hợp và diễn giải: tiến hành so sánh câu trả lời giữa hai nhóm hiệu trưởng (công lập và ngoài công lập) để rút ra đặc điểm chung và sự khác biệt. Các thông tin định tính được khái quát hóa thành kết quả nghiên cứu và minh họa bằng các câu trích dẫn trực tiếp điển hình nhằm đảm bảo tính khách quan cho các lập luận trong bài viết.

4 Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1 Nhận thức của hiệu trưởng về HTSD trong nghề GVMN

Phân tích dữ liệu phỏng vấn cho thấy, 8/8 hiệu trưởng đều đề cập đến HTSD như một yêu cầu nghề nghiệp mang tính liên tục đối với GVMN, tuy nhiên mức độ

diễn giải có sự khác biệt nhất định. Trong đó, 6/8 hiệu trưởng nhấn mạnh tính xuyên suốt của quá trình học tập trong toàn bộ vòng đời nghề nghiệp, thể hiện qua các chia sẻ như: “học tập liên tục trong suốt cuộc đời,... để làm việc tốt hơn” (HT1) hay “sống đến già – học đến già” (HT8).

Bên cạnh đó, HTSD chủ yếu gắn liền với yêu cầu phát triển chuyên môn (kiến thức, kỹ năng, phương pháp) nhằm đáp ứng đổi mới giáo dục: “không ngừng trau dồi kiến thức, kỹ năng và phương pháp giảng dạy” (HT4) hoặc “liên tục cập nhật,... để đáp ứng nhu cầu phát triển của trẻ” (HT7). Cách hiểu này định hướng trực tiếp vào việc nâng cao chất lượng thực hành nghề nghiệp. Ở mức độ sâu hơn, một số hiệu trưởng đã gắn HTSD với sự biến đổi xã hội và sự phát triển của trẻ: “đáp ứng sự chuyển mình của xã hội” (HT6) hay vai trò “đặt nền móng cho sự phát triển toàn diện của trẻ” (HT7), phản ánh cách tiếp cận hiện đại, vượt ra ngoài phạm vi năng lực cá nhân.

Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ ra nhận thức của phần lớn hiệu trưởng vẫn tập trung vào bồi dưỡng chính thức; các phương thức tự chủ (tự học, trải nghiệm, sinh hoạt cộng đồng nghề nghiệp) chưa được đề cập đúng mức. Đồng thời, các năng lực cốt lõi như năng lực số, đổi mới sáng tạo hay quản lý cảm xúc chưa được nhấn mạnh. Việc xem học tập chủ yếu là tham gia các khóa bồi dưỡng do trường tổ chức (HT8) cho thấy cách hiểu còn thụ động, khái quát.

Tóm lại, nhận thức của hiệu trưởng nhìn chung phù hợp nhưng còn thiên lệch về khía cạnh chuyên môn đơn thuần. Do đó, cần mở rộng theo hướng nhấn mạnh tính tự chủ, khả năng thích ứng và phát triển năng lực toàn diện trong bối cảnh xã hội tri thức. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây khi cho thấy giáo viên thường tiếp cận HTSD theo hướng thực hành nghề nghiệp hơn là phát triển các năng lực hỗ trợ.

4.2 Khó khăn trong quá trình tham gia bồi dưỡng, tập huấn và tự học của GVMN

Kết quả phân tích cho thấy, hiệu trưởng đã nhận diện rõ các khó khăn của GVMN trong quá trình bồi dưỡng, tập huấn và tự học, được quy về bốn nhóm rào cản chính mang tính cấu trúc và bối cảnh.

Thứ nhất, thiếu thời gian do áp lực công việc là trở ngại nổi bật nhất. Khối lượng công việc chuyên môn và hành chính khiến giáo viên khó sắp xếp thời gian cho học tập. Một hiệu trưởng chia sẻ: “GVMN bây giờ vừa phải dạy, vừa làm hồ sơ, lại còn chăm lo gia đình nên rất khó sắp xếp thời gian để đi học thêm” (HT1). Tương tự, ý kiến khác cho rằng: “Công việc ở trường chiếm gần như cả ngày, nếu có tập huấn thì giáo viên phải học ngoài giờ nên rất áp lực” (HT6). Rào cản mang tính hệ thống này gắn liền với đặc thù tổ chức lao động của ngành.

Thứ hai, hạn chế về năng lực và điều kiện công nghệ là rào cản đáng kể trong bối cảnh chuyển đổi số. Một hiệu trưởng thừa nhận: “Nhiều giáo viên không rành công nghệ nên khi học online hay tiếp cận tài liệu mới gặp rất nhiều khó khăn” (HT3). Bên cạnh đó, “giáo viên lớn tuổi thường ngại sử dụng nên ít tham gia học tập trực tuyến” (HT2). Khoảng cách về năng lực số này không chỉ cản trở tiếp cận mà còn làm suy giảm động lực bồi dưỡng của giáo viên.

Thứ ba, áp lực gia đình và trách nhiệm cá nhân là rào cản mang tính giới đặc thù. Minh chứng qua chia sẻ: “Nhiều giáo viên có con nhỏ nên rất khó tham gia các khóa học kéo dài hoặc học vào buổi tối” (HT5), hoặc: “chi phí cho các khóa học cũng là điều khiến họ cân nhắc” (HT7). Thực trạng này phản ánh sự xung đột giữa vai trò nghề nghiệp và gia đình của lao động nữ, làm gián đoạn tính liên tục của quá trình học tập.

Thứ tư, thiết kế và cách thức tổ chức chương trình bồi dưỡng trực tiếp tác động đến hiệu quả học tập: “Tài liệu tập huấn thường rất dày, thời gian học thì ngắn, lại hay tổ chức vào cuối tuần nên giáo viên khó theo kịp” (HT4). Đồng thời, “nội dung nhiều nhưng cách truyền đạt chưa hấp dẫn, ít hoạt động thực hành nên giáo viên học chưa hiệu quả” (HT8). Như vậy, hạn chế không chỉ đến từ người học mà còn do phương thức triển khai chưa phù hợp.

Tóm lại, rào cản đối với HTSD của GVMN gồm áp lực thời gian, năng lực số, gánh nặng gia đình và chất lượng bồi dưỡng. Các yếu tố này tương tác chặt chẽ, cho thấy việc thúc đẩy HTSD không thể chỉ dựa vào nỗ lực cá nhân mà cần hệ thống giải pháp tổ chức linh hoạt, phù hợp với đặc thù nghề nghiệp.

4.3 Động lực thúc đẩy GVMN duy trì học tập và phát triển nghề nghiệp

Kết quả phân tích cho thấy, động lực học tập của GVMN mang tính đa chiều, kết hợp chặt chẽ giữa động lực nội tại, động lực xã hội và phát triển nghề nghiệp.

Tình yêu nghề, mẫn trẽ và trách nhiệm xã hội là động lực nội tại cốt lõi giúp giáo viên duy trì học tập lâu dài. Một hiệu trưởng chia sẻ: "Nghề giáo viên là nghề cao quý,... rất yêu trẽ" (HT2), ý kiến khác nhấn mạnh mong muốn: "Mang đến cho trẽ sự chăm sóc và giáo dục tốt hơn" (HT3). Đáng chú ý, một số hiệu trưởng đặt động lực này trong tầm nhìn rộng hơn: "Vì thế hệ mầm non – nền tảng tương lai của đất nước" (HT8). Điều này chứng minh học tập không chỉ phục vụ cá nhân mà còn gắn liền với đạo đức nghề nghiệp.

Sự hỗ trợ từ gia đình, đồng nghiệp và cộng đồng đóng vai trò như nguồn lực xã hội quan trọng. Các ý kiến chỉ ra: "Sự động viên từ phía gia đình, bạn bè và đồng nghiệp" (HT1) hay "sự chia sẻ của gia đình, cộng đồng,... hỗ trợ về trang thiết bị học tập" (HT6) giúp giáo viên duy trì động lực. Kết quả này phản ánh quá trình HTSD không diễn ra biệt lập mà phụ thuộc lớn vào sự thấu hiểu từ môi trường xung quanh.

Động lực phát triển bản thân và cơ hội nghề nghiệp cũng tác động tích cực. Một hiệu trưởng bày tỏ: "cảm thấy vui khi bản thân tiến bộ mỗi ngày, áp dụng được kiến thức mới vào giảng dạy" (HT5), trong khi ý kiến khác đề cập đến: "cơ hội thăng tiến, tăng lương" (HT7). Nhóm động lực này khẳng định tầm quan trọng của cơ chế ghi nhận, khuyến khích kịp thời từ tổ chức.

Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ ra khoảng trống khi ít ý kiến đề cập đến động lực xuất phát từ nhu cầu khám phá tri thức, đổi mới sáng tạo hoặc thích ứng bối cảnh công nghệ. Động lực của GVMN vẫn chủ yếu dựa trên giá trị truyền thống, các yếu tố mang tính hiện đại chưa được khai thác đầy đủ.

Tóm lại, động lực học tập của GVMN được hình thành từ ba trụ cột: nội tại, xã hội và phát triển nghề nghiệp. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây khi nhấn mạnh vai trò của động lực tự thân, gọi ý rằng việc thúc đẩy HTSD cần đồng thời củng cố động lực

nội tại, tăng cường hỗ trợ xã hội và hoàn thiện cơ chế khuyến khích trong nhà trường.

4.4 Cảm nhận của hiệu trưởng về môi trường và văn hóa học tập tại cơ sở giáo dục mầm non

Kết quả phân tích cho thấy, môi trường và văn hóa học tập tại các cơ sở giáo dục mầm non tương đối tích cực ở khía cạnh quan hệ nghề nghiệp, tinh thần hỗ trợ và giá trị nhân văn. Tuy nhiên, vẫn tồn tại một số khoảng trống cấu trúc cần được nhận diện để môi trường học tập thực sự trở thành nền tảng cho HTSD.

Trước hết, môi trường làm việc thân thiện, cởi mở và hợp tác là đặc trưng nổi bật. Nhiều hiệu trưởng mô tả môi trường học tập tại đơn vị là: "sôi động, hợp tác, cởi mở" (HT1), "thoải mái, thân thiện, không áp lực" (HT2), hay "đồng nghiệp hỗ trợ lẫn nhau trong chia sẻ kinh nghiệm" (HT3). Những biểu hiện này chứng minh văn hóa học tập đang dựa trên nền tảng quan hệ tích cực và tin cậy, thuận lợi cho chia sẻ tri thức nội bộ.

Bên cạnh đó, ban giám hiệu thể hiện vai trò rõ nét trong kiến tạo môi trường tổ chức. Lãnh đạo và giáo viên: "luôn luôn giúp đỡ khi có khó khăn" (HT1), phản ánh sự đồng hành từ phía quản lý. Khi lãnh đạo đóng vai trò dẫn dắt, giáo viên sẵn sàng tham gia học tập và đổi mới giảng dạy. Yếu tố an toàn tâm lý giúp giáo viên duy trì động lực tốt hơn, thể hiện qua cảm nhận: "đi làm rất nhẹ nhàng, không áp lực" (HT2).

Ngoài yếu tố con người, giá trị đạo đức được xem là nền tảng của văn hóa tổ chức. Một hiệu trưởng nhấn mạnh môi trường giáo dục: "lấy đạo đức nghề nghiệp, đạo đức của trẽ đặt làm mục tiêu" (HT8). Cách tiếp cận này cho thấy văn hóa học tập tại cơ sở không chỉ hướng đến chuyên môn mà còn nuôi dưỡng các giá trị nhân văn đặc thù của bậc học.

Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ ra một số hạn chế mang tính cấu trúc. Trước hết, cơ sở vật chất và trang thiết bị chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới, thể hiện qua đề xuất cần: "bổ sung thêm trang thiết bị phục vụ cho học tập và đổi mới phương pháp" (HT5). Bên cạnh đó, văn hóa học tập tại một số cơ sở còn nặng tính hành chính, thiên về kiểm soát quy trình thay vì khuyến khích tự chủ. Việc: "nhắc nhở giáo viên về kỹ năng, quy trình thao tác" (HT6) dù giúp duy trì chất lượng chuyên môn nhưng vô tình làm hạn chế không gian sáng tạo. Nhìn chung,

thực trạng mới dừng ở mức chia sẻ kinh nghiệm tự phát, chưa định hình được văn hóa HTSD có hệ thống dưới dạng các PLC.

Tóm lại, môi trường học tập tại các cơ sở giáo dục mầm non đã có nền tảng tốt về tinh thần hợp tác. Tuy nhiên, để chuyển đổi sang văn hóa học tập liên tục và đổi mới bền vững, nhà trường cần đầu tư đồng bộ về hạ tầng vật chất, công nghệ và định hướng chiến lược phát triển đội ngũ.

4.5 Cơ chế hỗ trợ từ tổ chức và các giải pháp đề xuất
 Kết quả khảo sát cho thấy, cơ chế hỗ trợ hiện tại từ nhà trường đối với việc HTSD của giáo viên mới dừng ở mức hoàn thành trách nhiệm hành chính, chưa mang tính khuyến khích hay cá nhân hóa nhu cầu bồi dưỡng.

Ở khối công lập, rào cản lớn nhất nằm ở định mức biên chế chặt chẽ và ngân sách cố định. Một hiệu trưởng chia sẻ: "GVMN bây giờ vừa phải dạy, vừa làm hồ sơ, lại còn chăm lo gia đình nên rất khó sắp xếp thời gian để đi học thêm" (HT1). Ngược lại, khối ngoài công lập tuy có cơ chế tài chính linh hoạt hơn nhưng bị ràng buộc bởi bài toán tối ưu hóa chi phí và sự cam kết gắn bó của nhân sự: "Nhiều giáo viên có con nhỏ nên rất khó tham gia các khóa học kéo dài hoặc học vào buổi tối, chi phí cho các khóa học cũng là điều khiến họ cân nhắc" (HT7).

Từ thực trạng trên, các cán bộ quản lý đã đề xuất hệ thống giải pháp cốt lõi nhằm cải thiện cơ chế hỗ trợ từ tổ chức, được tổng hợp tại Bảng 4.1:

Bảng 4.1 Hệ thống giải pháp cốt lõi nhằm cải thiện cơ chế hỗ trợ từ tổ chức cho GVMN

STT	Nhóm giải pháp	Nội dung cốt lõi
1	Linh hoạt thời gian	Giảm tải thủ tục hành chính, hồ sơ sổ sách; bố trí lịch bồi dưỡng linh hoạt.
2	Hỗ trợ tài chính	Hỗ trợ kinh phí, học phí và xây dựng các chính sách phúc lợi nhân văn cho giáo viên.
3	Đổi mới nội dung	Thiết thực hóa chương trình bồi dưỡng, tăng cường chia sẻ chuyên môn liên trường.
4	Động lực thi đua	Hoàn thiện cơ chế khen thưởng, ghi nhận kịp thời nỗ lực tự học phi chính thức.
5	Hạ tầng công nghệ	Cung cấp đầy đủ học liệu số và trang thiết bị học tập hiện đại tại cơ sở.

Bảng 4.2 Tổng hợp kết quả nghiên cứu về HTSD của GVMN từ góc nhìn quản lý

Nội dung phân tích	Kết quả chính	Minh chứng từ phỏng vấn	Liên hệ lý thuyết
4.1 Nhận thức của hiệu trưởng về HTSD trong nghề GVMN	HTSD được nhìn nhận như yêu cầu nghề nghiệp tất yếu, gắn với thích ứng đổi mới giáo dục	"Nếu không học thêm thì rất nhanh bị tụt lại" (HT3)	Phù hợp với quan điểm coi HTSD là năng lực cốt lõi trong phát triển nghề nghiệp giáo viên và thích ứng với bối cảnh đổi mới giáo dục [1, 2]
	Nhận thức còn thiên về bồi dưỡng chính quy, hạn chế ở khía cạnh tự học và năng lực số	"Giáo viên vẫn nghĩ học là đi tập huấn" (HT6)	Phản ánh xu hướng thu hẹp HTSD vào đào tạo chính quy, thay vì tiếp cận như một quá trình HTSD mang tính tự chủ [4]
4.2 Khó khăn trong quá trình tham gia bồi dưỡng, tập huấn và tự học của GVMN	Áp lực công việc và thiếu thời gian là rào cản mang tính cấu trúc	"Gần như không còn thời gian cho việc học" (HT1)	Tương đồng với các nghiên cứu nhấn mạnh rào cản cấu trúc trong phát triển nghề nghiệp giáo viên [6]
	Hạn chế năng lực số và điều kiện học tập	"Ngại học online vì không rành công nghệ" (HT5)	Phù hợp với cảnh báo của OECD về khoảng cách năng lực số trong bồi dưỡng giáo viên [2]
4.3 Động lực thúc đẩy GVMN duy trì học tập và	Động lực nội tại (yêu nghề, trách nhiệm với trẻ) giữ vai trò trung tâm	"Rất yêu trẻ" (HT2)	Phù hợp với lý thuyết động lực nội tại trong phát triển nghề nghiệp giáo viên [2]
	Động lực xã hội và nghề nghiệp	"Cơ hội thăng tiến, tăng	Phản ánh mô hình động lực đa

Nội dung phân tích	Kết quả chính	Minh chứng từ phỏng vấn	Liên hệ lý thuyết
phát triển nghề nghiệp	(hỗ trợ, thăng tiến) góp phần duy trì học tập	luong” (HT7)	chiều trong HTSD
4.4 Cảm nhận về môi trường và văn hóa học tập tại cơ sở giáo dục mầm non	Môi trường thân thiện, hợp tác là nền tảng của học tập nghề nghiệp	“Đồng nghiệp hỗ trợ lẫn nhau” (HT3)	Phù hợp với mô hình PLC [5]
	Vai trò lãnh đạo quyết định đến văn hóa học tập	“HT không khuyến khích thi giáo viên khó học” (HT4)	Khẳng định vai trò của lãnh đạo trong xây dựng tổ chức học tập [5, 6]
	Thiếu công nhận học tập không chính quy	“Tự học nhiều nhưng không được công nhận” (HT8)	Tương đồng với quan điểm UNESCO về công nhận học tập phi chính quy [1]
4.5 Đề xuất các giải pháp hỗ trợ GVMN HTSD	Thiếu cơ chế tích hợp HTSD trong chuẩn nghề nghiệp	“Chưa tạo áp lực học tập thật sự” (HT3)	Phù hợp với khuyến nghị tích hợp HTSD vào chuẩn nghề nghiệp giáo viên [2]
	Chính sách bồi dưỡng còn mang tính đồng loạt, thiếu cá nhân hóa	“Nội dung giống nhau cho tất cả giáo viên” (HT6)	Phù hợp với xu hướng cá nhân hóa phát triển nghề nghiệp [2, 6]
	Cần hỗ trợ hệ thống: thời gian, tài chính và công nhận	“Giảm định mức giờ dạy cho giáo viên học” (HT1)	Nhấn mạnh vai trò của hệ sinh thái hỗ trợ HTSD bền vững [5, 6]

5 Thảo luận

Kết quả nghiên cứu định tính về HTSD của GVMN từ góc nhìn quản lý đã phản ánh nhiều khía cạnh chuyên sâu, có mối liên hệ mật thiết với các lý thuyết nền tảng và bối cảnh giáo dục mầm non tại Việt Nam hiện nay. Động lực học tập của GVMN phần lớn xuất phát từ các yếu tố nội tại như lòng yêu nghề và trách nhiệm với trẻ (HT2, HT3). Tuy nhiên, nguồn động lực này thường xuyên đối mặt với nguy cơ suy giảm do các rào cản ngoại tại, đặc biệt là áp lực công việc cường độ cao và gánh nặng thời gian (HT1, HT6). Phát hiện này củng cố luận điểm của Nguyễn Thị Mỹ Lộc và cộng sự [8] khi khẳng định GVMN có tinh thần vượt khó và ý thức tự học cao, nhưng sức bền học tập bị ảnh hưởng đáng kể bởi tình trạng quá tải tại cơ sở.

Một phát hiện quan trọng trong nghiên cứu là sự khác biệt về xu hướng HTSD giữa nhóm trường công lập và ngoài công lập. Trong khi giáo viên trường công lập nhìn nhận HTSD thiên về nghĩa vụ hành chính và hoàn thành các chỉ tiêu bồi dưỡng định kỳ để đạt chuẩn nghề nghiệp (HT6), thì giáo viên khối tư thực lại bị thúc đẩy mạnh mẽ bởi áp lực cạnh tranh vị trí việc làm và nhu cầu đáp ứng kỳ vọng từ phụ huynh. Kết quả này minh chứng cho nhận định của Lê Thị Minh Hà [9] về thực trạng hoạt động bồi dưỡng khối

công lập hiện nay còn mang nặng tính đồng loạt, cào bằng, chưa khơi dậy được tính tự chủ nghề nghiệp và cá nhân hóa nhu cầu như khối ngoài công lập.

Về khía cạnh môi trường và văn hóa học tập, nghiên cứu nhấn mạnh vai trò quyết định của hiệu trưởng với tư cách là người dẫn dắt chuyên môn. Để xây dựng thành công PLC theo mô hình của Richard DuFour và Robert Eaker [5], nhà trường không chỉ cần đầu tư về cơ sở vật chất hay học liệu (HT5), mà cốt lõi là phải kiến tạo bầu không khí an toàn tâm lý, nơi đồng nghiệp sẵn sàng hỗ trợ (HT3) và ban giám hiệu luôn đồng hành (HT1). Giáo viên chỉ có thể tham gia HTSD một cách thực chất khi họ an tâm chia sẻ các hạn chế chuyên môn mà không lo ngại bị đánh giá thi đua hay phê bình hành chính (HT6). Phát hiện này đồng thuận với quan điểm của Beatrice Avalos [4] và Linda Darling-Hammond và cộng sự [7] về việc CPD phải gắn liền với quá trình phản tư và bối cảnh thực hành hằng ngày tại lớp học.

Cuối cùng, nghiên cứu đã làm rõ rào cản mang tính giới đặc thù trong bậc học giáo dục mầm non tại Việt Nam. Do đại đa số giáo viên là nữ giới, họ phải gánh vác trách nhiệm kép: vừa hoàn thành công việc chăm sóc trẻ từ sáng sớm đến chiều muộn tại trường, vừa thực hiện thiên chức gia đình (HT1, HT5). Rào cản này,

kết hợp với sự thiếu hụt năng lực số như nhận định của Phan Thị Thanh Hội [10], tạo thành "một vòng lặp khó khăn" khiến GVMN rất khó tiếp cận các phương thức bồi dưỡng trực tuyến hiện đại (HT3) nếu nhà trường không có các cơ chế hỗ trợ điều tiết, giảm tải giờ dạy và chính sách phúc lợi nhân văn kịp thời (HT1, HT2).

6 Kết luận và khuyến nghị

6.1 Kết luận

Nghiên cứu đã phân tích toàn diện thực trạng HTSD của GVMN từ góc nhìn của các cán bộ quản lý tại Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả chỉ ra đội ngũ GVMN hiện nay có nhận thức và động lực CPD rõ ràng. Tuy nhiên, nhận thức này còn thiên về nghĩa vụ hành chính, bồi dưỡng chính quy để đạt chuẩn công vụ, trong khi các hình thức học tập tự chủ, tự học qua trải nghiệm thực tiễn và sinh hoạt cộng đồng nghề nghiệp chưa được phát huy đúng mức. Động lực học tập của giáo viên chủ yếu dựa trên nền tảng nội tại như lòng yêu nghề, mến trẻ nhưng chưa có cơ chế chính sách hỗ trợ mang tính hệ thống.

Nghiên cứu làm rõ hệ thống rào cản cấu trúc đặc thù bao gồm: áp lực công việc cường độ cao gây thiếu hụt thời gian gay gắt, hạn chế về năng lực số trong bối cảnh chuyển đổi số, và gánh nặng gia đình của lao động nữ. Từ thực tiễn đó, nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc dịch chuyển tư duy quản lý: thay vì bồi dưỡng mang tính áp đặt một chiều, cần kiến tạo một hệ sinh thái HTSD bền vững, lấy vai trò dẫn dắt

chuyên môn của hiệu trưởng và cơ chế hỗ trợ từ tổ chức làm trung tâm.

6.2 Khuyến nghị

Dựa trên kết quả nghiên cứu, các giải pháp thúc đẩy HTSD cho GVMN cần được triển khai đồng bộ ở ba cấp độ:

Cấp độ cơ sở (nhà trường): hiệu trưởng cần chuyển từ kiểm soát hành chính sang hỗ trợ học tập; giảm tối đa hồ sơ sổ sách hình thức để giải phóng quỹ thời gian cho giáo viên tự học. Cần đẩy mạnh mô hình PLC qua sinh hoạt chuyên môn thiết thực, dự giờ và chia sẻ trải nghiệm trong môi trường an toàn tâm lý. Đồng thời, bổ sung quy chế chi tiêu nội bộ để khen thưởng xứng đáng cho nỗ lực tự học và học tập phi chính thức.

Cấp độ quản lý giáo dục địa phương (Sở Giáo dục và Đào tạo): trong mô hình chính quyền hai cấp, sở cần chỉ đạo thiết kế lại hoạt động bồi dưỡng định kỳ theo hướng lấy nhu cầu giáo viên làm trung tâm, giảm lý thuyết, tăng thực hành. Đa dạng hóa phương thức bồi dưỡng qua ứng dụng công nghệ số, xây dựng kho học liệu trực tuyến (e-learning) giúp giáo viên chủ động học tập.

Cấp độ hoạch định chính sách vĩ mô: cơ quan quản lý cần tích hợp năng lực HTSD và năng lực số thành tiêu chí cốt lõi trong chuẩn nghề nghiệp GVMN. Các quy định vĩ mô về định mức giờ dạy, chế độ phụ cấp và ngân sách bồi dưỡng cần tính đến đặc thù giới (phần lớn là nữ có con nhỏ) để hỗ trợ tài chính và thời gian một cách nhân văn, thực chất.

Tài liệu tham khảo

1. UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. UNESCO Publishing.
2. OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing.
3. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
4. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.

5. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
6. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
7. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
8. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Trọng Hậu, & Nguyễn Thục Anh. (2019). Năng lực tự học và phát triển chuyên môn liên tục của GVMN trong đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 15(2), 12-18.
9. Lê Thị Minh Hà. (2021). Thực trạng và giải pháp cá nhân hóa hoạt động bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp liên tục cho GVMN đáp ứng chuẩn nghề nghiệp. *Tạp chí Giáo dục*, 21(8), 45-51.
10. Phan Thị Thanh Hội. (2022). Rào cản giới và năng lực ứng dụng công nghệ số trong tự học của nữ GVMN hiện nay. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, 24(3), 33-39.
11. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Promoting Lifelong Learning among Preschool Teachers: A Qualitative Analysis from Kindergarten Principal Perspectives

Bui Thi Viet

Faculty of Applied Sciences and Technology, Nguyen Tat Thanh University, Ho Chi Minh City, Viet Nam
btviet@ntt.edu.vn

Abstract Lifelong learning of preschool teachers plays a crucial role in improving the quality of childcare and education in the current context of educational reform. This study aims to analyze the perceptions, motivations, barriers, and supportive conditions for lifelong learning of preschool teachers from the perspective of school leaders (principals) in early childhood education institutions. A qualitative approach was employed, using semi-structured interviews with eight principals. The data were analyzed using thematic analysis.

The findings indicate that preschool teachers primarily perceive lifelong learning as a requirement for professional development, while aspects such as self-directed learning, digital competence, and social responsibility have not received adequate attention. The main barriers include workload pressure, limited time, and technological constraints. Learning motivation is largely intrinsic but has not been sufficiently supported by organizational and policy mechanisms. The learning culture within schools depends significantly on leadership roles, while the recognition of informal learning remains limited.

The study proposes managerial and policy implications to develop schools as learning organizations, to innovate professional development activities in a more flexible and practice-oriented manner, and to establish a supportive ecosystem for lifelong learning among preschool teachers.

Keywords Lifelong learning; preschool teachers; professional development; educational management.

