

XÂY DỰNG THANG ĐO NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN SỰ PHẠM VỀ TỰ CHỦ NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG TRONG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH NHÀ TRƯỜNG

Hoàng Thị Kim Huệ¹, Nguyễn Thu Thảo², Lê Thị Quỳnh Thương³

Tóm tắt. Nghiên cứu nhằm xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường, phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận dựa trên phân tích tổng hợp tài liệu, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phương pháp xử lý số liệu định lượng bằng phần mềm thống kê SPSS. Mẫu nghiên cứu thang đo nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên là mẫu ngẫu nhiên (336 câu trả lời của sinh viên đại học sư phạm). Kết quả nghiên cứu cho thấy độ tin cậy của các chỉ báo dựa trên chỉ số Cronbach's Alpha là từ 0,4 đến 0,9. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho thấy các chỉ số KMO > 0,9 và giá trị Sig = 0,000 và có 4 cụm nhân tố được chấp thuận. Kết quả tương quan điểm giữa các tiểu thang đo là tương quan thuận với hệ số tương quan Pearson từ khoảng 0,2 đến 0,7 với giá trị Sig < 0,05.

Từ khóa: Tự chủ nghề nghiệp, phát triển chương trình nhà trường, nhận thức, sinh viên sự phạm, giáo viên phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Tự chủ nghề nghiệp có mối liên hệ mật thiết đến vấn đề tạo động lực làm việc, sự hài lòng trong công việc, sự căng thẳng, tính chuyên nghiệp và sự trao quyền cho giáo viên. Nhiều nghiên cứu về cấu trúc và các thành tố của tự chủ giáo viên cho thấy rằng giáo viên thực sự có nhu cầu được tự chủ (C.Person và W.Moomaw dẫn theo Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996; Erpelding, 1999; Jone, 2000; Wilson, 1993)[4]. Tự chủ cũng nổi lên là một nhân tố trọng yếu khi thực hiện các chiến lược đổi mới giáo dục. Một số nhà nghiên cứu cho rằng trao quyền tự chủ và phân quyền cho giáo viên là điểm khởi đầu quan trọng giúp các chuyên gia giáo dục có thể giải quyết một số vấn đề nội tại của hệ thống giáo dục (C.Person và W.Moomaw dẫn theo Melenzkyzer, 1990; Short, 1994 [13]).

Giáo dục Việt Nam đang trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đặc biệt là chủ trương đổi mới chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018, mỗi nhà trường và mỗi giáo viên đã và đang được trao quyền tự chủ nhiều hơn, trong đó có tự chủ trong lĩnh vực phát triển chương trình. Để phát huy tốt được quyền tự chủ, mỗi giáo viên cần nhận thức đúng về phạm vi lĩnh vực và mức độ quyền tự chủ được trao trong phát triển chương trình. Mức độ nhận thức này cần được hình thành ngay từ khi giáo viên được đào tạo trong nhà trường sư phạm. Thấy được tầm quan trọng đó, thông qua chương trình đào tạo giáo viên, đặc biệt là các môn học nghiệp vụ sư phạm và hoạt động thực tập sư phạm, trong đó bao gồm các môn học đặc thù như Phát triển chương trình nhà trường cho các sinh viên sư phạm chính là các con đường từng bước nâng cao nhận thức của sinh viên sự phạm về quyền tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường khi trở thành giáo viên.

Theo đó các nghiên cứu về nhận thức của sinh viên sự phạm về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường sẽ là những nghiên cứu cần thiết để đánh giá thực trạng nhận thức của sinh viên sự

Ngày nhận bài: 10/03/2023. Ngày nhận đăng: 27/04/2023.

^{1,2,3}Khoa Quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tác giả liên hệ: Hoàng Thị Kim Huệ. Địa chỉ e-mail: huehk@hnue.edu.vn

phạm về tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông và đánh giá tác động của chương trình đào tạo bao gồm các môn học thuộc nhóm học vấn nghiệp vụ sư phạm, các môn học về phát triển chương trình nhà trường và hoạt động thực tập sư phạm trong việc tăng cường mức độ nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của sinh viên. Để tạo tiền đề cho những nghiên cứu đó, nghiên cứu xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình của giáo viên phổ thông thông qua kiểm định độ tin cậy của thang đo; mức độ tương quan giữa các chỉ báo, các nhân tố ảnh hưởng đến mức độ nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ trong phát triển chương trình của giáo viên phổ thông là những nghiên cứu cần được triển khai bước đầu.

Các nghiên cứu đã xác định phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm: thang đo của Friendman (1999), thang đo của Person & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006), thang đo của Ingersoll (1996) – 1987 – 1988, thang đo SASS-SAT của Kevin Gwalney. Tổng quan nghiên cứu về xây dựng thang đo về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên cho thấy: các thang đo đã xác định 2 lĩnh vực tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường bao gồm tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tổng thể) và tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Các mô tả về quyền tự chủ như: khởi xướng, phát triển, đưa ra chương trình mới, thiết lập, thử nghiệm nội dung mới ... [11],[5],[4],[13],[8]. Đây là những nghiên cứu tiền đề quan trọng để xây dựng thang đo nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình của giáo viên.

Hiện nay trong các văn bản pháp quy và các văn bản chỉ đạo hoạt động của nhà trường, vấn đề tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình đã được đề cập và có những chỉ dẫn rất cụ thể. Điều này cho thấy chủ trương tăng cường tự chủ chuyên môn trong phát triển chương trình nhà trường để giúp thực hiện được mục tiêu giáo dục của nhà trường, mục tiêu của hệ thống giáo dục phổ thông. Để xây dựng thang đo phù hợp với điều kiện và bối cảnh của Việt Nam, cần có những mô tả phù hợp về mức độ tự chủ của giáo viên và các lĩnh vực tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm và vai trò tự chủ nghề nghiệp của giáo viên

Nhiều nghiên cứu đã cho thấy các khái niệm về tự chủ nghề nghiệp (TCNN) trong bối cảnh giáo dục có sự khác nhau dựa trên quan điểm cá nhân và bối cảnh. Các tác giả Pearson và Hall, Hackman và Oldham, Kreis và Young Brockopp, Pitt, Porter (dẫn theo Kevin Dale Gwaltney) (2012) là những tác giả đã tiếp cận khái niệm tự chủ nghề nghiệp của giáo viên dưới góc độ rộng và đã thiết lập một cấu trúc TCNN khá phức tạp khi họ cho rằng: TCNN là phạm vi mà ở đó giáo viên được phép tự điều khiển bản thân và môi trường công việc [11],[8]. Trong các nghiên cứu mới nhất, có thể đề cập đến nghiên cứu của Kevin Dale Gwaltney (2012), ông đã đưa ra định nghĩa thao tác về tự chủ của giáo viên là mức độ mà ở đó việc dạy học được trao quyền tự do, quyền độc lập hành động, quyền tham gia lập kế hoạch, lựa chọn và thực hiện các hoạt động quản lý nhà trường, hoạt động giảng dạy, tương tác xã hội phù hợp với không gian lớp học và không gian nhà trường. Dựa vào thang đo của Friedman, tự chủ nghề nghiệp được xác định trên 4 nhân tố bao gồm: (1) Hoạt động dạy học và đánh giá người học, được chỉ dẫn bởi các chỉ báo: lựa chọn nội dung, phương pháp dạy học, đánh giá quá trình, đánh giá kết quả học tập của sinh viên, xây dựng nội quy dành cho sinh viên, xây dựng môi trường vật chất lớp học; (2) Quyền quyết định một số lĩnh vực hoạt động của nhà trường, nhấn mạnh những chỉ báo bao gồm: việc xây dựng tầm nhìn và mục tiêu của nhà trường, phân bổ kinh phí, quyết định việc lựa chọn triết lý, quan điểm giáo dục của nhà trường, và những chiến lược của nhà trường về các quy định đối với lớp học và chính sách tuyển sinh, những chỉ báo mô tả việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch đào tạo và quy trình bồi dưỡng giáo viên như là một phần hoạt động của nhà trường; (3) Phát triển chuyên môn cho đội ngũ bao gồm các chỉ báo về tham gia xây dựng tiêu chí đánh giá giáo viên, tiêu chí tuyển dụng giáo viên mới, quyền quyết định nội dung, phương pháp và chủ thể tiến hành hoạt động bồi dưỡng chuyên môn; (4) Phát triển chương trình được bao gồm quyền tham gia của giáo viên về việc xây dựng, điều chỉnh chương trình khung, chương trình bắt buộc và lựa chọn, những chương trình được chuyển giao từ nước ngoài ... [5]. Việc tăng cường tự chủ nghề nghiệp của giáo viên sẽ đóng góp tích cực cho sự phát triển chương trình giáo dục.

2.2. Khái niệm, phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường

Đối với giáo viên, tự chủ nghề nghiệp trong phát triển chương trình nhà trường là khả năng tham gia vào các công việc, trong đó có các kế hoạch phát triển của nhà trường. Giáo viên không chỉ làm nhiệm vụ giảng dạy mà còn đóng góp vào xây dựng các kế hoạch của nhà trường.

Skilbeck (1984, trích theo Marsh và cộng sự 1990 tr. 48) đã định nghĩa về phát triển chương trình nhà trường như sau: “phát triển chương trình nhà trường là việc một cơ sở giáo dục lập kế hoạch, thiết kế, thực thi và đánh giá chương trình học tập của học sinh trường mình”. Theo Bezzina “phát triển chương trình nhà trường là một quá trình trong đó một số hay toàn thể các thành viên trong trường lập kế hoạch, thực thi và/hoặc đánh giá một hay nhiều khía cạnh trong chương trình mà nhà trường đang sử dụng. Đó có thể là sự điều chỉnh chương trình hiện có, chấp nhận không thay đổi, hoặc sáng tạo một chương trình mới. phát triển chương trình nhà trường là một nỗ lực tập thể trong khuôn khổ một chương trình khung được thừa nhận mà không bị ngăn trở bởi bất kỳ nỗ lực cá nhân của các giáo viên hay nhà quản lý khác”.

Từ khái niệm tự chủ nghề nghiệp được đề cập đến trong các nghiên cứu của William Moomaw và Kevin Dale Gwalney ... có thể hiểu tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường là mức độ tự do, độc lập, quyền hạn và quyền tự quyết định của giáo viên trong việc tham gia đóng góp ý kiến, lập kế hoạch, xây dựng, thực thi và kiểm tra đánh giá chương trình giáo dục nhà trường ở các cấp độ khác nhau (nhà trường, tổ chuyên môn, giáo viên).

Phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được xác định trong các thang đo tự chủ nghề nghiệp và được xác định là nhân tố thứ tư trong 4 nhân tố tự chủ nghề nghiệp của giáo viên. Trong nghiên cứu của Friendman (1999), thang đo tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình được thể hiện ở các chỉ báo sau: (1) Giáo viên được khởi xướng và phát triển chương trình mới, (2) Giáo viên được khởi xướng và quản lý những hoạt động phát triển chuyên môn và các hoạt động văn hóa trong nhà trường, (3) Giáo viên được đưa ra những chủ đề tổng hợp cho các hoạt động văn hóa xã hội và hoạt động nâng cao năng lực chung cho học sinh, (4) Giáo viên được tự phát triển chương trình mới sử dụng cả yếu tố cũ và những yếu tố mới, (5) Giáo viên được thiết lập và thử nghiệm những chương trình mới, (6) Giáo viên được giới thiệu những nội dung chương trình mới cho nhà trường, (7) Giáo viên được đề xuất thêm những chỉnh sửa đối với chương trình chính thức, (8) Giáo viên được thiết kế nhiều học liệu mới cho học sinh[5]. Thang đo về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường trong nghiên cứu của Person & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006) bao gồm: (1) Tôi tự thiết lập các chỉ dẫn và quy trình dạy học cho chính mình, (2) Việc dạy học của tôi tập trung vào các mục tiêu và đối tượng mà tôi tự lựa chọn, (3) Những nội dung và kỹ năng được giảng dạy trên lớp học là do tôi tự lựa chọn, (4) Tôi có ít tiếng nói trong việc lựa chọn các nội dung và kỹ năng cho việc học, (5) Tôi được xác định hầu hết những nội dung dạy học trên lớp, (6) Tôi có được thẩm quyền giới hạn trong việc giải quyết các vấn đề chính yếu liên quan đến lĩnh vực dạy học, (7) Tôi không có quyền quyết định chính trong công việc của mình[11], [13]. Thang đo của Ingersoll (1996) – 1987 – 1988 đã xác định các chỉ báo về tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm: (1) Bạn đánh giá như thế nào về quyền quyết định những chính sách của nhà trường trong những lĩnh vực xây dựng chương trình; (2) Giáo viên được quyết định những chính sách của nhà trường trong những lĩnh vực xây dựng chương trình ở mức độ nào[11]. Thang đo SASS-SAT của Kevin Gwalney xác định các chỉ báo về quyền tự chủ của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường gồm (1) Giáo viên sử dụng thông tin từ bài kiểm tra của học sinh Để điều chỉnh những nội dung chương trình mà học sinh gặp nhiều khó khăn khi tiếp cận ở mức độ nào, (2) Quyền ảnh hưởng của giáo viên đối với các chính sách của nhà trường trong các lĩnh vực Xây dựng chương trình như thế nào? [8].

Một số văn bản pháp quy của Việt Nam đã quy định quyền tự chủ của giáo viên trong việc tham gia phát triển chương trình nhà trường. Có thể kể đến như: giáo viên được tự chủ thực hiện nhiệm vụ chuyên môn với sự hỗ trợ của tổ chuyên môn và nhà trường trong việc lựa chọn, điều chỉnh nội dung giáo dục; vận dụng các hình thức hoạt động và phương pháp giáo dục, đánh giá học sinh phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể của nhà trường (khoản 1 điều 29 trong thông tư 28/2020/TT-BGDĐT về điều lệ trường Tiểu học). Cũng theo Thông tư 28, giáo viên có nhiệm vụ chủ động thực hiện và chịu trách nhiệm về kế

hoạch giáo dục; tự chủ, tự chịu trách nhiệm về thực hiện nhiệm vụ chuyên môn (nội dung, phương pháp giáo dục, kiểm tra đánh giá học sinh) và chất lượng, hiệu quả giáo dục từng học sinh của lớp mình phụ trách, bảo đảm quy định của chương trình giáo dục, phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện cụ thể của nhà trường. Hay ở cấp trung học, giáo viên được tự chủ thực hiện nhiệm vụ chuyên môn với sự phân công, hỗ trợ của tổ chuyên môn và nhà trường (Khoản 1 điều 29 trong thông tư 32/2020/TT-BGDĐT về điều lệ trường THCS). Trong công văn 5512/BGDĐT-GDTrH về việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường có nhấn mạnh: phát huy tính chủ động, sáng tạo của tổ chuyên môn và giáo viên trong việc thực hiện chương trình; khai thác, sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu thực hiện các phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá theo yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Vai trò của giáo viên được nhấn mạnh rõ như sau: Căn cứ vào Kế hoạch dạy học các môn học của tổ chuyên môn, giáo viên được phân công dạy học môn học ở các khối lớp xây dựng Kế hoạch giáo dục của giáo viên trong năm học (theo khung Kế hoạch giáo dục của giáo viên tại Phụ lục III); trên cơ sở đó xây dựng các Kế hoạch bài dạy để tổ chức dạy học (theo khung Kế hoạch bài dạy tại Phụ lục IV).

2.3. Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường

Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường là sự hiểu biết về mức độ tự do, độc lập, quyền hạn và quyền tự quyết định của giáo viên trong việc tham gia đóng góp ý kiến, lập kế hoạch, xây dựng, thực thi và kiểm tra đánh giá chương trình giáo dục nhà trường ở các cấp độ khác nhau (nhà trường, tổ chuyên môn, giáo viên). Nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được thể hiện ở 2 bình diện: phạm vi lĩnh vực tự chủ được trao trong phát triển chương trình nhà trường và mức độ tự chủ được trao. Về phạm vi lĩnh vực tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên bao gồm (1) Tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tổng thể), (2) Tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, (3) Tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên. Mức độ tự chủ được trao bao gồm: mức độ cao (tự chủ hoàn toàn); mức độ trung bình (tự chủ hạn chế) và mức độ thấp (không được tự chủ) [6]. Trong đó, mức độ cao được biểu hiện ở một số chỉ báo như toàn quyền ra quyết định, mức độ trung bình là được tham gia xây dựng hay được hỏi ý kiến, mức độ thấp là hoàn toàn không được tham gia.

3. Mô hình và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mô hình nghiên cứu

Nhóm tác giả đề xuất 4 tiêu thang đo nhằm đánh giá mức độ nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình dựa trên các mô hình nghiên cứu trong nước, quốc tế và đề xuất một số chỉ báo dựa trên khung pháp lý quy định quyền tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong PTCT để phù hợp với bối cảnh của Việt Nam. Theo đó, nhận thức của sinh viên về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường được thể hiện trong 3 lĩnh vực: (1) Tự chủ trong PTCT nhà trường tổng thể; (2) Tự chủ trong PTCT môn học của tổ chuyên môn; (3) Tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu xác định tiêu thang đo số (4) Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong PTCT nhà trường của giáo viên phổ thông. Các mức độ đánh giá cho từng chỉ báo bao gồm: Hoàn toàn không đồng ý, đồng ý một phần, tương đối đồng ý, cơ bản là đồng ý, hoàn toàn đồng ý.

Tiêu thang đo thứ nhất về tự chủ trong PTCT nhà trường tổng thể nhóm tác giả xây dựng gồm 8 chỉ báo. Chỉ báo (1) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về mục tiêu kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (2) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về nội dung cho kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (3) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh các phương pháp kỹ thuật dạy học phù hợp với kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (4) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh học liệu và thiết bị dạy học phù hợp với kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (5) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh định hướng kiểm tra đánh giá hoạt động giáo dục của nhà trường và chỉ báo (6) Giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh các nguồn lực được điều phối để tổ chức thực hiện chương trình; chỉ báo (7) Giáo viên được tham gia xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường; chỉ báo (8) Giáo viên không được nhà

trường hỏi ý kiến về kế hoạch giáo dục nhà trường. Trong đó bốn chỉ báo số (1),(2), (5) và (6) được nhóm tác giả dựa vào thang đo tự chủ nghề nghiệp của giáo viên do tác giả Friedman xây dựng năm 1999[5]. Theo luật giáo dục số 43/2019/QH14, nhóm tác giả xây dựng chỉ báo số (3). Tiếp theo nhóm tác giả xây dựng hai chỉ báo (4) và (7) dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996 - 1987 - 1988)[9]. Cuối cùng trong tiểu thang đo thứ nhất nhóm tác giả xây dựng chỉ báo số (8) dựa vào thang đo nghiên cứu của Pearson & Hall và Pearson & Moomaw (2005-2006) [11], [13].

Đối với tiểu thang đo thứ hai về tự chủ trong PTCT môn học của tổ chuyên môn, nhóm tác giả xây dựng 10 chỉ báo. Bao gồm: chỉ số (1) Giáo viên được quyền tham gia đề xuất mục tiêu dạy học, yêu cầu cần đạt của môn học cho kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn; Chỉ báo (2) Giáo viên được quyền tham gia phân phối chương trình dạy học môn học, của tổ chuyên môn; chỉ báo (3) Giáo viên được quyền tham gia lựa chọn sử dụng các phương pháp, kỹ thuật thực hiện kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (4) Giáo viên được quyền tham gia xây dựng kế hoạch kiểm tra định kỳ môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (5) Giáo viên được quyền tham gia giám sát việc thực hiện kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (6) Giáo viên được quyền tham gia xây dựng, lựa chọn nội dung dạy học môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (7) Giáo viên được quyền tham gia lựa chọn tài liệu, học liệu, phương tiện tổ chức dạy học môn học của tổ chuyên môn; chỉ báo (8) Giáo viên chỉ được hỏi ý kiến điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn; chỉ báo (9) Giáo viên không được tham gia xây dựng kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và chỉ báo (10) Giáo viên không được hỏi ý kiến để điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn. Theo nghiên cứu của Friedman (1999), nhóm nghiên cứu xây dựng bốn chỉ báo số (1), (8); (9) và (10)[5]. Ba chỉ báo số (2), (5) và (6) được nhóm tác giả xây dựng dựa vào thang đo SASS-SAT của Kevin Gwaltney (2012) về quyền ảnh hưởng của giáo viên đối với các chính sách của nhà trường[8]. Để dựng chỉ báo (3); (4) phù hợp trong tiểu thang đo thứ hai nhóm tác giả dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996 - 1987 - 1988)[9]. Tiếp theo, chỉ báo (7) nhóm nghiên cứu xây dựng dựa vào nghiên cứu của Pearson & Hall và Pearson & Moomaw (2005-2006)[11],[13].

Nhóm tác giả xây dựng tiểu thang đo thứ ba về tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên bao gồm 10 chỉ báo. Chỉ báo (1) Giáo viên được chủ động hướng dẫn và xây dựng tiến trình dạy học môn học, chỉ báo (2) Giáo viên ít có quyền quyết định lựa chọn nội dung dạy học môn học và chỉ báo (3) Kế hoạch dạy học của giáo viên tập trung vào các mục tiêu và yêu cầu cần đạt do chính giáo viên lựa chọn; chỉ báo (4) Nội dung dạy học môn học được giáo viên quyết định phần lớn; chỉ báo (5) Giáo viên được quyền lựa chọn, sử dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học môn học cho lớp mình phụ trách phù hợp thực hiện kế hoạch dạy học của giáo viên; chỉ báo (6) Giáo viên được quyền đề xuất thời gian biểu lên lớp cho giáo viên trong kế hoạch dạy học của giáo viên và chỉ báo (7) Giáo viên được quyết định phần lớn về học liệu, tài liệu dùng để dạy học môn học; Chỉ báo (8) Nội dung và kỹ năng được lựa chọn trong dạy học môn học được giáo viên toàn quyền quyết định; chỉ báo (9) Giáo viên không được thay đổi mục tiêu và yêu cầu cần đạt của từng bài học và (10) Giáo viên được toàn quyền quyết định về xây dựng kế hoạch dạy học môn học. Trong đó nhóm tác giả xây dựng năm chỉ báo số (1), (2), (3), (9) và (10) dựa vào nghiên cứu của Pearson & Hall (1993) và Pearson & Moomaw (2005-2006). Theo thang đo nghiên cứu Tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong nghiên cứu Friedman (1999) nhóm tác giả xây dựng ba chỉ báo (4), (6) và (7) liên quan đến thang đo tự chủ trong PTCT dạy học của giáo viên. Tiếp theo, chỉ báo (5) nhóm tác giả xây dựng dựa vào dựa vào nghiên cứu của Ingersoll (1996) - 1987 - 1988 và chỉ báo (8) nhóm nghiên cứu xây dựng dựa theo thang đo SASS-SAT của Kevin Gwaltney (2012).

Cuối cùng, nhóm tác giả xây dựng tiểu thang đo thứ tư về các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong PTCT nhà trường của giáo viên phổ thông bao gồm 10 chỉ báo. Chỉ báo (1) chương trình dạy học khối kiến thức chung toàn trường; chỉ báo (2) chương trình dạy học khối kiến thức chung của nhóm ngành; Chỉ báo (3) chương trình dạy học khối kiến thức chuyên ngành; chỉ báo (4) chương trình dạy học khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm; chỉ báo (5) chương trình môn học "Phát triển chương trình nhà trường"; chỉ báo (6) thông tin từ thực tiễn giảng dạy của giảng viên trên lớp, (7) thực tiễn đi kiến tập tại trường phổ thông (8) Thực tiễn đi thực tập tại trường phổ thông; chỉ báo (9) tính chủ động tìm hiểu vấn đề tự chủ nghề nghiệp của giáo viên về phát triển chương trình nhà trường của sinh viên; chỉ báo (10) các thông tin ngoài chương trình đào tạo

của nhà trường (các phương tiện thông tin đại chúng,...) Dựa vào chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018 nhóm tác giả xây dựng ba chỉ báo số (1), (2) và (9)[2]. Chỉ báo (3) được nhóm tác giả xây dựng dựa theo thông tư 17/2021/TT-BGDĐT quy định về chuẩn Chương trình Đào tạo các trình độ của Giáo dục Đại học. Bên cạnh đó, dựa vào thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT Ban hành Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ Sư phạm cho người có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp, có nguyện vọng trở thành giáo viên tiểu học, nhóm tác giả xây dựng chỉ báo [3].

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sơ bộ được xử lý định lượng bằng phương pháp điều tra phiếu hỏi. Từ đó, nhóm tác giả xây dựng các biến của thang đo và bảng câu hỏi phù hợp với bối cảnh công nghệ 4.0. Sau khi lấy ý kiến phản hồi, bảng câu hỏi được hiệu chỉnh và sử dụng cho nghiên cứu chính thức. Thang đo Likert 5 mức được sử dụng để đo lường giá trị các biến số trong quá trình xây dựng thang đo của đề tài. Kết quả thu thập từ mẫu được xử lý bằng phần mềm SPSS 26.0 để kiểm định độ tin cậy thang đo như phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố EFA, phân tích tương quan Pearson.

Để có thể tiến hành phân tích nhân tố EFA thì số quan sát ít nhất phải bằng 5 lần số biến. Do đó, nghiên cứu này tối thiểu phải có $38 \times 5 = 190$ quan sát. Thực tế, nhóm tác giả thu về được 336 phiếu khảo sát, do đó, đảm bảo thực hiện tốt việc phân tích bằng phần mềm SPSS. Số liệu được thu thập thông qua phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên từ sinh viên khóa 72 đến khóa 69 của trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá độ tin cậy của thang đo

Để kiểm định thang đo, nhóm tác giả sử dụng phân tích độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's Alpha. Nếu hệ số Cronbach's Alpha từ 0,8 đến gần 1 thì thang đo tốt; nếu hệ số từ 0,7 đến gần 0,8 thì thang đo sử dụng được; nếu hệ số từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng được trong trường hợp khái niệm đo lường là mới hoặc mới đối với người trả lời trong bối cảnh nghiên cứu.

Bảng 1. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHGDNT_01	0.642	0.719	
2	KHGDNT_02	0.727	0.706	
3	KHGDNT_03	0.636	0.719	
4	KHGDNT_04	0.682	0.715	
5	KHGDNT_05	0.688	0.714	
6	KHGDNT_06	0.562	0.730	
7	KHGDNT_07	0.681	0.712	
8	KHGDNT_08	-0.124	0.906	Loại biến

Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong bảng trên cho thấy: (1) độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha là 0,770 và (2) các biến quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên như các chỉ báo giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về mục tiêu kế hoạch giáo dục nhà trường là 0,642; biến giáo viên được nhà trường hỏi ý kiến điều chỉnh về nội dung cho kế hoạch giáo dục nhà trường là 0,727;... như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên, chỉ báo giáo viên không được nhà trường hỏi ý kiến về kế hoạch giáo dục nhà trường bị khỏi thang đo vì chỉ báo giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường (tương quan biến - tổng -0,124)

Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo (2) tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn trong bảng 2 cho thấy: (1) độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đó là 0,624 và (2) các biến quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên ví dụ biến giáo viên quyền tham gia phân phối chương trình dạy học môn học của tổ chuyên môn có hệ số tương quan biến- tổng là 0,515; hệ số tương

Bảng 2. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHDHTCM_01	0.796	0.549	
2	KHDHTCM_02	0.515	0.560	
3	KHDHTCM_03	0.626	0.547	
4	KHDHTCM_04	0.671	0.542	
5	KHDHTCM_05	0.555	0.550	
6	KHDHTCM_06	0.674	0.534	
7	KHDHTCM_07	0.664	0.543	
8	KHDHTCM_08	-0.194	0.721	Loại biến
9	KHDHTCM_09	0.008	0.701	Loại biến
10	KHDHTCM_10	0.045	0.689	Loại biến

quan biến- tổng của biến giáo viên được quyền tham gia xây dựng , lựa chọn nội dung dạy học môn học của tổ chuyên môn là 0,674. Như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên chỉ báo giáo viên chỉ được hỏi ý kiến điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn, giáo viên không được tham gia xây dựng kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn và giáo viên không được hỏi ý kiến để điều chỉnh kế hoạch dạy học của tổ chuyên môn có tương quan biến - tổng lần lượt là -0,194; 0,008, 0,045 nên các biến quan sát này giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố này. Vì vậy, nhóm nghiên cứu loại ba biến này khỏi thang đo.

Bảng 3. Độ tin cậy của thang đo tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại bỏ	Ghi chú
1	KHDHGV_01	0.422	0.753	
2	KHDHGV_02	0.423	0.753	
3	KHDHGV_03	0.685	0.713	
4	KHDHGV_04	0.756	0.701	
5	KHDHGV_05	0.470	0.749	
6	KHDHGV_06	0.605	0.729	
7	KHDHGV_07	0.696	0.717	
8	KHDHGV_08	0.687	0.711	
9	KHDHGV_09	-0.322	0.862	Loại biến
10	KHDHGV_10	0.451	0.746	

Từ bảng trên, kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo (3) tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên cho thấy: (1) độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha của là 0,768 và (2) các chỉ báo quan sát có tương quan biến - tổng lớn từ 0,5 trở lên ví dụ biến giáo viên được toàn quyền quyết định về xây dựng kế hoạch dạy học môn học là 0,451; biến giáo viên được quyết định phần lớn về học liệu, tài liệu dùng để dạy học môn học có tương quan biến - tổng là 0,696;... Như vậy, thang đo đáng tin cậy. Tuy nhiên, nhóm tác giả loại chỉ báo giáo viên không được thay đổi mục tiêu và yêu cầu cần đạt của từng bài học vì chỉ báo có tương quan biến - tổng là -0,322 (chỉ báo giải thích ý nghĩa rất yếu cho nhân tố).

Đối với thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông, thang đo có mức độ tin cậy cao bởi: (1) Độ tin cậy Cronbach's Alpha là 0,927 và (2) Tương quan biến - tổng nhỏ nhất là 0,663. Vì vậy thang đo cho đáng tin cậy.

Kết quả kiểm tra được tổng hợp trong bảng 4 dưới đây:

Có thể thấy, các thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,6 và hệ số tương quan biến tổng thấp nhất đều lớn hơn 0,3 khi loại các biến xấu khỏi thang đo. Vì vậy, các thang đo trên đều đạt yêu cầu để tiếp tục thực hiện phân tích ở những bước sau. Tóm lại, qua kiểm định Cronbach's Alpha, thang đo đạt được độ tin cậy. Như vậy, mô hình có 4 thang đo đảm bảo chất lượng với 33 biến đặc trưng.

Bảng 4. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo

STT	Thang đo	Hệ số tương quan biến tổng thấp nhất	Cronbach's Alpha	Ghi chú
1	KHGDNT	0,562	0,770	Loại biến 08
2	KHDHTCM	0,515	0,624	Loại biến 08, 09, 10
3	KHDHGV	0,422	0,768	Loại biến 09
4	YTAH	0,663	0,927	

4.2. Phân tích các nhân tố và hiệu chỉnh thang đo

Nhóm tác giả tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA để kiểm định các chỉ báo trong từng thang đo. Phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế khi $0.5 < \text{trị số KMO} < 1$. Mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett < 0.05 , các biến quan sát có tương quan tuyến tính với nhân tố đại diện. Trị số phương sai tích lũy nhất thiết phải $> 50\%$ thì đạt yêu cầu về mức độ giải thích của các biến quan sát đối với nhân tố.

Thực hiện phân tích nhân tố EFA, các biến quan sát có hệ số tải nhân tố dưới 0,5 lần lượt bị loại bỏ. Kết quả kiểm định Bartlett, chỉ số KMO và trị số phương sai tích lũy của các biến trong thang đo thể hiện ở bảng sau:

Bảng 5. Kiểm định KMO, Bartlett, trị số phương sai tích lũy của biến độc lập

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0.918
Kiểm định Bartlett	Giá trị Chi bình phương xấp xỉ	4338.562
	Giá trị Sig.	0.000
Trị số phương sai tích lũy		190

Theo Bảng 5, chỉ số KMO = 0.918 và giá trị Sig = 0.000, cho thấy, phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế và các biến quan sát có tương quan tuyến tính với nhân tố đại diện.

Nhóm nghiên cứu mong muốn chọn ra các biến quan sát chất lượng nên đã sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0.5. Kết quả ma trận xoay cho thấy, 28 biến quan sát được chia thành 5 nhân tố, xuất hiện 8 biến xấu (KHGDNT_08, KHDHTCM_01, KHDHTCM_08, KHDHTCM_09, KHDHTCM_10, KHDHGV_06, KHDHGV_09, KHDHGV_10) không đạt điều kiện. Qua quá trình lọc nhân tố xấu, nhóm tác giả thu được kết quả như sau:

Bằng cách sử dụng phương thức loại một lượt các biến xấu trong một lần phân tích EFA và so sánh ngưỡng này với kết quả ma trận xoay. Kết quả ma trận xoay cho thấy, 20 biến quan sát được phân thành 4 nhân tố, tất cả các biến quan sát đều cho hệ số tải lớn hơn 0.5 và không còn các biến xấu.

Nhóm nghiên cứu xử lý số liệu riêng biến phụ thuộc cho ra kết quả giá trị KMO=0.924 thích hợp với dữ liệu thực tế và nhận thấy việc phân tích nhân tố đối với tập dữ liệu nghiên cứu. Giá trị Sig = 0.000 chứng tỏ các biến quan sát có ý nghĩa thống kê, tương quan với nhau trong nhân tố.

Biến phụ thuộc có một nhân tố là YTAH và 10 biến. Số liệu cho thấy các biến đều có số tải lớn hơn 0.5, đạt yêu cầu phân tích EFA.

4.3. Phân tích tương quan giữa các thang đo

Mối tương quan giữa biến độc lập: (1) Tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường; (2) Tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn; (3) Tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên và biến phụ thuộc: (4) Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông được nhóm tác giả tiến hành phân tích tương quan Pearson. Kết quả được thể hiện trong bảng sau:

Theo kết quả phân tích ở trên của nhóm tác giả, giá trị Sig của kiểm định đánh giá hệ số tương quan Pearson có ý nghĩa thống kê với sự tương quan tuyến tính ở mức tin cậy đến 99% (tương ứng mức ý nghĩa $1\% = 0.01$).

Trong đó, tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường và tự

Bảng 6. Ma trận các nhân tố xoay lần 1

Chỉ báo	Thành phần				
	1	2	3	4	5
KHGDNT_02	.832				
KHGDNT_01	.806				
KHGDNT_04	.751				
KHGDNT_05	.750	.303			
KHGDNT_07	.736				
KHGDNT_03	.720				
KHGDNT_06	.691				
KHDHCM_06		.789			
KHDHCM_04		.786			
KHDHCM_03		.749			
KHDHCM_05	.334	.744			
KHDHCM_07	.368	.694			
KHDHCM_02	.330	.692			
KHDHCM_01	.435	.542			
KHDHCM_10			.885		
KHDHCM_09			.880		
KHGDNT_08			.778		
KHDHGV_09			.719		-.334
KHDHCM_08			-.681		
KHDHGV_10			-.566	.356	.398
KHDHGV_04				.820	
KHDHGV_03				.788	
KHDHGV_08		.303	-.312	.672	
KHDHGV_07		.386		.653	
KHDHGV_06		.354		.607	
KHDHGV_02			-.456	.601	
KHDHGV_01		.382			.646
KHDHGV_05		.449			.621

Phương pháp chiết xuất: Phân tích thành phần chính
 Phương pháp quay: Varimax với chuẩn hóa Kaiser.
a. Vòng quay kết quả bằng Tác vụ

chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn là mối tương quan chặt chẽ với $r = 0.628$. Tuy nhiên, tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên có mối tương quan thuận yếu với tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường với hệ số tương quan Pearson $r = 0.268$. Trong khi đó, hệ số tương quan Pearson $r = 0.306$ cho thấy mối tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường và các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông là tương quan thuận trung bình.

Khi phân tích tương quan giữa biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên và tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn, nhận được kết quả giữa hai biến chỉ có mối tương quan trung bình với nhau ($r = 0.355$). Đối với tương quan giữa biến phụ thuộc các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông có mối quan hệ tương quan thuận yếu với tự chủ trong phát triển chương trình môn học của tổ chuyên môn khi chỉ số tương

Bảng 7. Ma trận các nhân tố xoay lần cuối

Chỉ báo	Thành phần			
	1	2	3	4
KHGDNT_02	.829			
KHGDNT_01	.805			
KHGDNT_05	.756			
KHGDNT_04	.739			
KHGDNT_07	.731			
KHGDNT_03	.715			
KHGDNT_06	.702			
KHDHTCM_05		.776		
KHDHTCM_06		.757		
KHDHTCM_04		.748		
KHDHTCM_02		.706		
KHDHTCM_03		.676		
KHDHTCM_07		.625		
KHDHGV_04			.867	
KHDHGV_03			.826	
KHDHGV_02			.777	
KHDHGV_08			.727	
KHDHGV_07			.621	
KHDHGV_01				.797
KHDHGV_05				.761

Phương pháp chiết xuất: Phân tích thành phần chính
 Phương pháp quay: Varimax với chuẩn hóa Kaiser.
* Trong quá trình xoay 5 lần lặp

Bảng 8. Kiểm định KMO, Bartlett, trị số phương sai tích lũy của biến phụ thuộc

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0.924
Kiểm định Bartlett	Giá trị Chi bình phương xấp xỉ	2121.911
	Giá trị Sig.	0.000
Trị số phương sai tích lũy		45

Bảng 9. Ma trận các nhân tố biến phụ thuộc

Chỉ báo	Thành phần
	1
YTAH_09	.821
YTAH_02	.810
YTAH_02	.803
YTAH_04	.802
YTAH_06	.798
YTAH_03	.780
YTAH_07	.771
YTAH_05	.746
YTAH_10	.727
YTAH_01	.727

quan Pearson $r = 0.277$.

Tuy chỉ số tương quan $r = 0.157$ thấp nhất nhưng mỗi tương quan giữa biến phụ thuộc các yếu tố ảnh

Bảng 10. Tương quan Pearson giữa các giá trị trung bình của thang đo

		F_KHGDNT	F_KHDHTCM	F_KHDHGV	F_YTAH
F_KHGDNT	r	1	.628**	.268**	.306**
	Sig		.000	.000	.000
	N	336	336	336	336
F_KHDHTCM	r	.628**	1	.355**	.277**
	Sig	.000		.000	.000
	N	336	336	336	336
F_KHDHGV	r	.268**	.355**	1	.157**
	Sig	.000	.000		.000
	N	336	336	336	336
F_YTAH	r	.306**	.277**	.157**	1
	Sig	.000	.000	.000	
	N	336	336	336	336
**: mối tương quan có ý nghĩa ở mức 0,01 r: hệ số tương quan Pearson					

hưởng đến mức độ tự chủ trong phát triển chương trình nhà trường của giáo viên phổ thông và biến độc lập tự chủ trong phát triển chương trình dạy học của giáo viên được vẫn được chấp nhận có ý nghĩa ở mức tương quan thuận yếu.

Như vậy, giữa các biến độc lập với nhau và giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc đều cho thấy mối tương quan thuận có ý nghĩa. Kết quả này giúp nhóm tác giả có thêm cơ sở để hoàn thiện thang đo về nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường.

5. Kết luận

Kết quả của nghiên cứu này là căn cứ giúp chuẩn hóa thang đo về nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường và các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên với tự chủ nghề nghiệp của giáo viên phổ thông trong phát triển chương trình nhà trường. Dựa vào kết quả khẳng định độ tin cậy và độ hiệu lực của bộ công cụ, các nghiên cứu tiếp theo sẽ tiến hành sử dụng thang đo để khảo sát thực trạng, xác định các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên sư phạm về tự chủ nghề nghiệp của giáo viên trong phát triển chương trình nhà trường. Từ đó có thể đề xuất các kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức và sự tự chủ nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT Quy định về chuẩn Chương trình Đào tạo các trình độ của Giáo dục Đại học.
- [2] Bộ Giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT. ban hành Chương trình giáo dục phổ thông 2018.
- [3] Bộ giáo dục và đào tạo. (n.d.). Thông tư số 11/2021/TT-BGDĐT Chương trình và thực hiện bồi dưỡng nghiệp vụ Sư phạm.
- [4] Pearson, C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- [5] Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 178-193. doi: 10.1177/0013164499592005.
- [6] Hoàng Thị Kim Huệ. (2017). Phát triển tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên Đại học Sư phạm. Hà Nội: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

- [7] Ulas, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher Autonomy Scale for Turkish Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.023
- [8] Gwaltney, K. D. (2012). Teacher autonomy in the Unites States: stabling a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher group. (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia.
- [9] Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69(3), 159-176.
- [10] Nguyễn Vũ Bích Hiền và cộng sự. (2015). Phát triển và quản lý Chương trình giáo dục. Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
- [11] Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- [12] Quốc hội. (2019). Luật số 43/2019/QH14.
- [13] Moomaw, W., & Pearson, C. (2010). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*,

ABSTRACT

Building a measurement scale to assess the perception of pre-service teachers on the professional autonomy of high school teachers in the development of school programs

This study aims to measure the scale of education students awareness about the professional autonomy of K12 school teachers in school curriculum development. These factors include autonomy of school education curriculum development, subject curriculum development at professional group level and teaching plan of teacher. Some research methods conducted included literature review, questionnaire, quantitative anlysis used SPSS20. The random sample are 336 responses from education students. Research results have shown thatthe reliability of indicators based on Cronbach's Alpha is from 0.4 to approximately 0.95 and the EFA exploratory factor analysis resulted in KMO index > 0.9 and the Sig value = 0.000. There were 4 approved factor clusters. The correlation between the subscales is positively correlated with the Pearson correlation coefficient from about 0.2 to nearly 0.7and the Sig value < 0.05

Keywords: *Professional autonomy, school curriculum development, awareness, pedagogical students, teachers.*