



TỰ CHỦ NGHỀ NGHIỆP CHO GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Nguyễn Duy Hưng^{1*}

¹ Trường Đại học Tân Trào

* Email: duyhungtq2011@gmail.com

Thông tin bài viết

Ngày nhận bài:

28/7/2020

Ngày duyệt đăng:

20/9/2020

Từ khóa:

Tự chủ nghề nghiệp, tự chủ của giảng viên, tự chủ trường đại học, phát triển tự chủ nghề nghiệp

Tóm tắt

Giảng viên các trường đại học hiện nay đã được trao quyền tự chủ nghề nghiệp nhưng chưa nhận thức đầy đủ và mức độ tự chủ còn hạn chế. Giảng viên có mức độ tự chủ cao hơn trong các lĩnh vực giảng dạy, phát triển chương trình so với các lĩnh vực tham gia hoạt động quản trị nhà trường và phát triển chuyên môn. Bài viết nghiên cứu làm rõ khái niệm, vai trò, phạm vi và đề xuất một số giải pháp phát triển tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên đại học.

1. Đặt vấn đề

Trong tiến trình phát triển của xã hội, giáo dục đại học đã trở thành một thành phần quan trọng của sự phát triển văn hoá, xã hội, kinh tế, chính trị và là trụ cột trong công cuộc xây dựng tiềm lực nội sinh, củng cố quyền con người vì sự phát triển hòa bình, bền vững [2]. Trong “Tuyên bố thế giới về giáo dục đại học” tại Paris, UNESCO đã nhấn mạnh: “Phải bảo vệ và phát triển các chức năng cơ bản của giáo dục đại học bằng cách hướng tất cả mọi hoạt động nhà trường đáp ứng những yêu cầu đạo đức, tính nghiêm túc khoa học và trí tuệ.... Với mục tiêu này các cơ sở giáo dục đại học phải có vai trò không hạn chế về quyền tự do học thuật, quyền tự chủ, đồng thời biểu lộ một cách đầy đủ tính chịu trách nhiệm trước xã hội.” Để thực hiện vai trò đó, cùng với xu hướng tự chủ đại học, tự chủ nghề nghiệp của GV được coi là một yêu cầu tất yếu. Ở góc độ cá nhân, tự chủ giúp đảm bảo chất lượng giảng dạy, nghiên cứu của GV. Trong quản trị nguồn nhân lực, tự chủ nghề nghiệp giúp thực hiện chức năng duy trì đội ngũ [3]

Trong hoạt động quản trị nhà trường, tự chủ nghề nghiệp giúp các trường đại học vươn tới mô hình quản trị tiên tiến khi các quyết định đều có sự tham gia của GV [5]. Tự chủ nghề nghiệp của GV góp phần thúc đẩy và hỗ trợ tự chủ của người học - một trong những mục tiêu trọng yếu của giáo dục [10].

Tự chủ nghề nghiệp đặc biệt quan trọng trong các trường đại học. GV với chức năng chính là nghiên cứu khoa học giáo dục và đào tạo nguồn nhân lực cho các ngành nghề trong xã hội. Và theo Ramos, các chương trình đào tạo GV cần nhận thức vai trò quan trọng của việc trang bị cho SV khả năng tự chủ để các em có cơ hội được trải nghiệm về năng lực tự chủ với vai trò người học, từ đó họ có thể thực hiện với vai trò là người lao động vào môi trường nghề nghiệp [13]. Lực lượng thực hiện hiệu quả nhất mục tiêu này chính là các GV trong hệ thống các trường đại học. Bởi vậy, đảm bảo quyền và nâng cao hiệu quả mức độ tự chủ nghề nghiệp của GV trong các cơ sở đại học là yêu cầu cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tự chủ của giảng viên các trường đại học

Khái niệm tự chủ nghề nghiệp của GV được xây dựng theo cách tiếp cận về tự chủ nghề nghiệp của GV trong trường phổ thông, đây là cách tiếp cận gắn với các lĩnh vực tiếp cận nghề nghiệp, các lĩnh vực hoạt động của GV trong nhà trường. Tự chủ của GV là khái niệm được đề cập đến trong rất nhiều nghiên cứu như: là quyền thoát khỏi sự kiểm soát chặt chẽ của nhà trường, của lãnh đạo, của đơn vị hay của hệ thống giáo dục và có thể tự quyết định và hành động - Benson, hay đã định nghĩa tự chủ bằng cách sử dụng những từ khóa như quyền, tự do và kiểm soát - Friedman, Ingeroll, Person và Hall, Person và Moomaw (Dẫn bởi Kevin Dale Gwatney) [5]. Tuy nhiên, những nghiên cứu trước đây đã cho thấy sự phân hạng quá rộng của định nghĩa về tự chủ nghề nghiệp. Mặt khác, mặc dù các định nghĩa đã liệt kê ở trên khá đơn giản, nhưng các mô hình thang đo được xây dựng từ các định nghĩa đó lại mang tính đa chiều, phức hợp. Điều này cho thấy sự thiếu phù hợp của khái niệm công cụ và thang đo tương ứng [5]. *Từ sự tổng hợp các nghiên cứu theo chúng tôi: Tự chủ nghề nghiệp của GV là sự tự do, độc lập, tự quyết định ở mức độ cho phép trong việc lập kế hoạch, lựa chọn và thực hiện hoạt động giảng dạy, tham gia hoạt động quản trị, tương tác xã hội trong cả phạm vi lớp học và phạm vi nhà trường”.*

“Mức độ cho phép” đề cập đến phạm vi và mức độ tự chủ nghề nghiệp mà GV được trao trong công việc để hoàn thành nhiệm vụ của mình, đây chính là phạm vi và mức độ về quyền được trao [1]. Phạm vi đó bao gồm không gian nhà trường và lớp học, bao gồm các lĩnh vực: giảng dạy, phát triển chương trình, tham gia hoạt động quản trị nhà trường và hoạt động bồi dưỡng GV. Định nghĩa tiêu chuẩn do Kevin Dale Gwaltney xây dựng có thể cung cấp cơ sở để các nhà nghiên cứu có thể xác định các tiêu chí cho thang đo tự chủ nghề nghiệp của GV. Bên cạnh đó, khái niệm tự chủ nghề nghiệp của GV sẽ thêm vào những yếu tố thuộc đặc trưng môi trường công việc ở môi trường đại học. Khái niệm trên cho thấy những biểu hiện của tự chủ bao gồm sự tự do trong khuôn khổ cho phép, sự độc lập, và quyền ra quyết định. “mức độ cho phép” là giới hạn về phạm vi và mức độ tự chủ mà GV có được để điều hành các công việc của mình, để tham gia hoạt động quản trị của nhà trường.

2.2. Vai trò tự chủ nghề nghiệp của giảng viên đại học

Tự chủ góp phần tạo động lực làm việc do thỏa mãn nhu cầu được tôn trọng của giảng viên đại học

Nhu cầu tự chủ được xếp vào thang bậc nhu cầu tôn trọng - nhu cầu cao nhất trong tháp nhu cầu của Maslow. Chính việc thỏa mãn nhu cầu tôn trọng đã khiến cho tự chủ nghề nghiệp trở thành yếu tố tạo nên sự hài lòng trong công việc. Tự chủ là yếu tố trọng yếu trong việc giúp cho GV có thể tham gia và trụ vững được trong cộng đồng học thuật, tự chủ nghề nghiệp có tác động tích cực đáng kể tới mức độ hài lòng trong công việc của đội ngũ GV trong các trường đại học. Tự chủ nhằm thỏa mãn nhu cầu tôn trọng của GV, được thể hiện ở hai khía cạnh: (i) khía cạnh cá nhân: giúp giảng viên cảm thấy mình tự tin, tự trọng, tự tôn và (ii) khía cạnh mối quan hệ cá nhân - tổ chức: giúp giảng viên cảm thấy mình được công nhận, được tôn trọng và đánh giá cao từ đó giúp giảng viên đạt được sự hài lòng trong công việc.

Tự chủ là điều kiện để phát triển nghề nghiệp của giảng viên đại học

Vai trò quan trọng của tự chủ đối với việc phát triển nghề nghiệp đã được đưa vào hệ thống lý thuyết về lĩnh vực dịch vụ cộng đồng - lý thuyết đã nhấn mạnh rằng những nhân viên hoạt động trong lĩnh vực này thực sự rất cần tự chủ để thành công. GV có nhu cầu tự chủ trong quá trình giảng dạy vì họ là những chuyên gia thực thụ trong một lĩnh vực riêng; GV cảm thấy họ có quyền tổ chức quá trình học tập theo cách lựa chọn riêng của họ; hệ thống những quy định của nhà trường không thể chen vào không gian lớp học. GV tự quy định những luật lệ riêng, đặc thù và linh hoạt và thực hiện trong chính lớp học của họ một khi họ thấy đó là phù hợp [14]. GV với những đặc trưng tương tự như GV và các viên chức cộng đồng đã được đề cập đến ở trên, cũng cần có quyền tự chủ với tư cách là một thuộc tính nghề nghiệp mang tính bắt buộc.

Đảm bảo tự chủ nghề nghiệp của giảng viên đại học làm tăng tính hiệu quả của tổ chức

Các lý thuyết đã khẳng định chắc chắn rằng, trao cho nhân viên nhiều quyền ra quyết định (ví dụ tự do hành động) và tự do trong tư tưởng và hành động có thể làm tăng tính hiệu quả của tổ chức (Conway, Conley, Schmidle và Shedd, Morgan, Smylie- dẫn theo K.D. Gwatney). Hệ thống lý thuyết này nhấn mạnh tư tưởng cho rằng trong quan hệ cấp bậc của tổ chức, nơi mà quyền quyết định tập trung ở những

người ở chức vụ cao sẽ thiếu hiệu quả hơn trong những tổ chức mà quyền ra quyết định được trao cho những người ở thứ bậc thấp hơn (phi tập trung hóa). Thực tế cho thấy, một tổ chức ít mang tính thứ bậc hơn (phẳng hơn), ít tập trung hơn, nhấn mạnh cấu trúc phân quyền cho thấy đạt được nhiều thành tựu hơn là những tổ chức theo mô hình hành chính từ trên xuống (top-down) (Blasé và Blasé được dẫn bởi K.D. Gwatney) [5].

Trong lĩnh vực quản trị nguồn nhân lực, đảm bảo tự chủ nghề nghiệp của giảng viên đại học giúp duy trì nguồn nhân lực

Một trong các yếu tố quyết định đối với khả năng duy trì đội ngũ GV trường đại học chính là yếu tố tự chủ nghề nghiệp, tự chủ là mức độ mà người GV có thể trải nghiệm những quyền hạn có được trong công việc. Nó biểu hiện cho cảm giác gia tăng trách nhiệm cá nhân và mức độ trải nghiệm tự do đáng kể trong công việc, độc lập và tự do hành động trong việc thiết lập lịch trình công việc và xác định những điều kiện cần thiết để vận hành công việc (Jane Muceke Ng'ethe1 và đồng sự dẫn theo Docketl). Tự chủ ngầm ý thể hiện mức độ tham gia tích cực trong việc quyết định những vấn đề học thuật chính yếu, và được tương đối tự do trước những quy định và điều lệ hành chính. (Jane Muceke Ng'ethe1 và đồng sự dẫn theo Daily). Được tự chủ trong công việc có thể làm thỏa mãn những nhu cầu bậc cao để thành công và hoàn thành kế hoạch, điều mà theo đó các tổ chức có khả năng sử dụng và duy trì đội ngũ tốt hơn. Tự chủ là một thuộc tính quan trọng trong hệ thống giá trị của một cơ sở đào tạo (ngay từ cấp bộ môn trở lên) [4].

Tự chủ nghề nghiệp của giảng viên đại học sẽ góp phần thúc đẩy tự chủ trong học tập của sinh viên

Sự tự chủ của người học là một mục tiêu quan trọng của giáo dục. Điều này đã được nhắc đến trong nghiên cứu của Kenny (được dẫn bởi Richard C. Smith, tác giả nhận định: để hình thành năng lực tự chủ của người học cuối cùng cũng chính là thông qua tạo lập một môi trường thúc đẩy sự tự chủ của người dạy, đảm bảo quyền tự chủ như là việc giải phóng và nâng cao vị thế của người thầy [12]. Nếu một GV mong muốn và sẵn sàng cho tự chủ nghề nghiệp, GV đó sẽ dùng chính những lợi ích có được từ quyền tự chủ được trao để tạo lập môi trường giúp học sinh nhận thức được về tự chủ học tập thông qua việc lôi cuốn học sinh và các hoạt động mang tính tự chủ. Hay nói cách khác, tự do và tự chủ học thuật của GV

có thể thúc đẩy sự phát triển tự chủ của người học [10] Do đó nếu SV được học tập trong môi trường mà GV được tự chủ nghề nghiệp, họ cũng có điều kiện để trở thành những GV tự chủ sau này. Như TortMoloney, Little, McGrath and Smith (dẫn theo Oksana A.Gavriliuk và cộng sự) đã nhận định: GV không tự chủ sẽ có tác động tiêu cực đến sự phát triển năng lực tự chủ ở người học [9].

2.3. Phạm vi tự chủ nghề nghiệp của giảng viên

Phạm vi tự chủ nghề nghiệp của GV nói chung được thể hiện ở hai không gian: nhà trường và lớp học. Trong phạm vi lớp học, GV là chủ thể chủ yếu tiến hành các hoạt động dạy học và giáo dục SV (ví dụ: lựa chọn kỹ thuật dạy học, đánh giá kết quả hoạt động của học sinh, quyết định số lượng bài tập về nhà cần thực hiện). Những hoạt động này tác động chính yếu đến từng GV và SV ở từng lớp học, do đó những hoạt động này là đặc trưng riêng cho phạm vi lớp học. Một tư duy truyền thống về nhà trường cho rằng, GV cần phải có quyền tự chủ cao trong phạm vi lớp học và nhường lại hầu hết những hoạt động mang tính tham gia quản trị nhà trường cho các chủ thể quản lý cao hơn. Ngược lại, mô hình nhà trường phân quyền tin rằng GV cần có quyền tự chủ ở mức độ cao vượt khỏi phạm vi lớp học. Như Ingersoll nhấn mạnh rằng GV thực hiện các hoạt động và chức trách trong cả hai không gian lớp học và nhà trường. Việc tham gia vào hoạt động quản trị nhà trường bao gồm: quản lý, lập kế hoạch, phân bổ nguồn lực và phối hợp hoạt động của nhà trường (Ingersoll, Lortie được dẫn bởi K.D. Gwaltney) [5].

2.4. Giải pháp phát triển tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên đại học

2.4.1. Thiết lập phạm vi, mức độ tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên đại học

Trao quyền được hiểu là “cho phép cá nhân tham gia các môi trường cung cấp cho họ cơ hội ra quyết định và thực hiện quyền tự chủ của mình nhằm khẳng định năng lực và khả năng của chính cá nhân đó” (W.E.Moomaw dẫn theo Rappaport). Các nhà cải cách giáo dục chỉ ra rằng, trao quyền cho GV là điều thiết yếu đối với việc tái cấu trúc nhà trường [14]. Việc trao quyền được cụ thể hóa thông qua việc thiết lập phạm vi và mức độ tự chủ nghề nghiệp cho GV. Thiết lập phạm vi lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp cho GV là yếu tố tạo điều kiện phát triển tự chủ nghề nghiệp của chính họ. GV không thể phát huy được năng lực tự chủ nếu họ bị giới hạn về quyền tự chủ.

Phạm vi tự chủ của GV bao gồm: Tự chủ trong hoạt động giảng dạy; tự chủ trong phát triển chương trình; tự chủ trong hoạt động nghiên cứu khoa học; quyền tham gia trong hoạt động quản trị nhà trường, tham gia hoạt động bồi dưỡng và phát triển đội ngũ GV. Phạm vi và mức độ tự chủ được các cơ sở giáo dục đại học xây dựng trên cơ sở thực tiễn (nhu cầu tự chủ của GV, chức năng phân quyền của trường đại học...), cơ sở khoa học và cơ sở pháp lý. Theo đó, phạm vi và mức độ tự chủ được các trường đại học cụ thể hóa trong các văn bản: quy chế tổ chức và hoạt động, trong quy chế thực hiện dân chủ của trường, hoặc văn bản quy định riêng về tự chủ đại học. Đây là cơ sở pháp lý cho việc giao quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học cho GV.

2.4.2. Cung cấp thông tin về phạm vi và các lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp cho giảng viên đại học

Để những quy định và chủ trương trao quyền tự chủ cho GV đến được từng cá nhân và nâng cao nhận thức của họ về quyền tự chủ của mình, tạo cơ sở để giảng viên mức độ tự chủ hiệu quả, các cơ sở giáo dục đại học cần cung cấp thông tin về phạm vi và các lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp thông qua nhiều kênh khác nhau:

- Tuyên truyền, phổ biến hệ thống các văn bản pháp quy, các quy chế, quy định của nhà trường về phạm vi và lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp của GV.

- Thông tin về phạm vi và các lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp trong hệ thống Website của trường.

- Tổ chức tập huấn phổ biến quy định về quyền tự chủ nghề nghiệp của GV trong cuộc họp toàn trường hoặc ở quy mô nhỏ hơn tới tất cả các cá nhân trong trường.

- Tuyên truyền về nội dung và các lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp của GV lồng ghép trong các hoạt động chuyên môn và hoạt động sinh hoạt thường kỳ của nhà trường. Nội dung thông tin bao gồm các lĩnh vực tự chủ được trao cho GV và các mức độ tự chủ nghề nghiệp tương ứng. Ngoài cách thức tuyên truyền và phổ biến văn bản quy định chung, có thể tùy theo tính chất và lĩnh vực tự chủ, có thể thực hiện cung cấp thông tin ở những hoạt động mang tính chất lồng ghép. Ví dụ, nội dung tự chủ trong hoạt động giảng dạy và phát triển chương trình đào tạo giáo viên có thể được tuyên truyền và phổ biến trong các hoạt động đào tạo, hoạt động phát triển chuyên môn của nhà trường. Nội dung tự chủ trong lĩnh vực nghiên

cứu khoa học có thể được đề cập đến trong các hoạt động nghiên cứu khoa học, đặc biệt là các hoạt động tổng kết, đánh giá và trao giải thưởng khoa học công nghệ từng năm học hoặc từng giai đoạn của nhà trường. Nội dung tự chủ trong lĩnh vực quản trị nhà trường có thể được đề cập đến trong các hội nghị cán bộ lãnh đạo, hội nghị GV toàn trường thường niên...

2.4.3. Tăng cường sự tham gia quyết định trong các lĩnh vực hoạt động của trường đại học cho giảng viên

Tương tự như các các nghiên cứu về khoa học tổ chức, nghiên cứu trong lĩnh vực quản lý nhà trường nhìn chung đã nhận thức được tầm quan trọng của việc phân quyền của tổ chức và những tác động sâu sắc của việc nhân viên được tham gia vào quá trình ra quyết định đến hiệu quả hoạt động của tổ chức (Ingersoll dẫn theo Perrow và Pfeffer) [11].

Những nghiên cứu về khoa học tổ chức trong nhà trường đều nhấn mạnh phạm vi lĩnh vực hoạt động mà GV được quyền tham gia ý kiến: phạm vi lớp học bao gồm các hoạt động dạy học và giáo dục; phạm vi nhà trường với các hoạt động quản trị như: hợp tác trong nhà trường, quản lý, lập kế hoạch và phân bổ nguồn lực; (Ingersoll dẫn theo Barr và Dreeben, Lortie). Các hoạt động chính mà GV được tham gia trong quá trình ra quyết định được nhóm gộp vào 3 dạng chính: giảng dạy, quản trị nhà trường và hoạt động hợp tác giữa các cá nhân [11]. Phương thức tham gia quyết định những vấn đề trên của giảng viên được thông qua các hình thức:

- Trưng cầu ý kiến: những vấn đề quan trọng của nhà trường cần được trưng cầu ý kiến đóng góp rộng rãi của tất cả cán bộ, GV trong nhà trường nhằm huy động trí tuệ tiềm tàng của tập thể. Mô hình lấy ý kiến lý tưởng là mô hình tháp: lấy ý kiến rộng rãi tất cả các cán bộ, GV, sau đó sàng lọc ý kiến ở các cuộc họp cốt cán tại khoa, tại trường. Hiệu trưởng là người quyết định cuối cùng các vấn đề lớn trên cơ sở tham khảo ý kiến của tập thể cán bộ, giảng viên trong trường.

- Khuyến khích các quan điểm mở, văn hóa chia sẻ và đối thoại [8]. Các kênh thu nhận thông tin phản hồi bao gồm: hòm thư góp ý, điện thoại đường dây nóng, hệ thống thư điện tử của lãnh đạo, các mạng xã hội.

- Đối thoại trực tiếp với hiệu trưởng: các cơ sở giáo dục đại học tổ chức các buổi đối thoại trực tiếp giữa GV và hiệu trưởng. Các nghiên cứu cho thấy,

yếu tố tác động chính đến nhu cầu tham gia việc ra quyết định các vấn đề của nhà trường chính là mối quan hệ của GV và hiệu trưởng. GV có xu hướng mong muốn được tham gia vào quá trình ra quyết định hầu hết các lĩnh vực của nhà trường nếu họ được xây dựng mối quan hệ mang tính chất cởi mở, hợp tác, tạo điều kiện và thường xuyên hỗ trợ từ phía hiệu trưởng. Họ ít có mong muốn được tham gia vào việc ra quyết định các vấn đề của nhà trường nếu mối quan hệ của họ với lãnh đạo cao nhất bị đóng kín, không được quan tâm và mang tính mệnh lệnh. Mối quan hệ tốt cung cấp nền tảng và nguồn lực hỗ trợ để tăng cường vai trò tham gia việc ra quyết định của GV. Ngược lại sẽ tạo nên khoảng cách phân biệt giữa vai trò và trách nhiệm cũng như giới hạn rõ ràng của sức mạnh và quyền lực giữa GV và hiệu trưởng. Điều này tạo nên hàng rào ngăn cản quyền tham gia vào việc ra quyết định của GV [8]. Do đó, tạo cơ hội cho GV được đối thoại trực tiếp với hiệu trưởng là biện pháp hữu hiệu nhằm tăng cường sự tham gia quyết định của giảng viên đối với các vấn đề quan trọng của nhà trường.

Các nội dung được tham gia ý kiến của GV gắn với các lĩnh vực tự chủ nghề nghiệp mà họ được trao, bao gồm: tham gia ý kiến về lĩnh vực giảng dạy; lĩnh vực phát triển chương trình; lĩnh vực nghiên cứu khoa học; lĩnh vực quản trị nhà trường và lĩnh vực bồi dưỡng, phát triển chuyên môn cho GV. Đây là các lĩnh vực ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến việc thực hiện các nhiệm vụ, vai trò của GV.

2.4.4. Cung cấp cho giảng viên đại học nhiều cơ hội để phát triển năng lực tự chủ nghề nghiệp

Năng lực tự chủ nghề nghiệp biểu hiện trong ba lĩnh vực: nhận thức, thái độ và hành vi. Ba thành tố của năng lực tự chủ được Littlewood (1996) mô tả như sau: nhận thức trong tự chủ bao gồm khả năng nhìn nhận, đánh giá để đưa ra quyết định và kỹ năng là việc thực hiện ra quyết định. Thành tố thái độ của năng lực tự chủ được Littlewood định nghĩa là sự sẵn sàng. Ông chỉ ra rằng, nếu chỉ biết cách thức để làm việc là không đầy đủ. Nó còn phải bao gồm những động cơ và sự tự tin để làm việc [6]. Cùng tranh luận về chủ đề này, David Little (1990), Amarasena (2015) [15], mô tả những mặt biểu hiện của tự chủ có thể được bộc lộ trong hành vi. Bên cạnh việc đưa ra quyết định, ông cũng bổ sung những thành tố của tự chủ, bao gồm năng lực nhận thức một cách độc lập, tư duy phê phán và năng lực hành động độc lập. Đó cũng chính là những điểm đáng chú ý của khái

niệm GV tự chủ [7]. Như vậy, năng lực tự chủ nghề nghiệp của GV là khả năng nhìn nhận, đánh giá vấn đề để đưa ra quyết định một cách độc lập (mặt nhận thức), và năng lực hành động độc lập (mặt hành vi) trên cơ sở thái độ sẵn sàng và sự tự tin trong công việc.

3. Kết luận

Qua các nghiên cứu trên cho thấy tự chủ nghề nghiệp của GV là sự tự do, độc lập, tự quyết định ở mức độ cho phép trong việc lập kế hoạch, lựa chọn và thực hiện hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, tham gia hoạt động quản trị, tương tác xã hội trong cá phạm vi lớp học và phạm vi nhà trường. Tự chủ nghề nghiệp của GV góp phần tạo động lực làm việc do thỏa mãn nhu cầu được tôn trọng của GV, là điều kiện để phát triển nghề nghiệp của GV, đảm bảo tự chủ nghề nghiệp của GV làm tăng tính hiệu quả của tổ chức do thúc đẩy tổ chức phát triển theo mô hình hiện đại khi các quyết định đều có sự tham gia, trong lĩnh vực quản trị nguồn nhân lực, đảm bảo tự chủ nghề nghiệp của GV giúp duy trì nguồn nhân lực, tự chủ nghề nghiệp của GV sẽ góp phần thúc đẩy tự chủ trong học tập của sinh viên. Để làm được điều đó nhà trường cần ban hành văn bản quy định về quyền tự chủ nghề nghiệp của GV bao gồm các lĩnh vực và phạm vi tự chủ cùng các hướng dẫn thực hiện, lập kế hoạch và thiết kế chương trình hành động với những biện pháp phát triển tự chủ nghề nghiệp đã được đề xuất như: xây dựng mạng lưới truyền thông phổ biến quy định về quyền tự chủ nghề nghiệp của GV, tăng cường các kênh đối thoại trực tiếp, huy động sự tham gia của GV trong việc ra quyết định quản lý, tổ chức đào tạo, bồi dưỡng để nâng cao năng lực tự chủ nghề nghiệp cho GV.

REFERENCES

- [1]. Hoang Thi Kim Hue (2017), Developing professional autonomy for lecturers of pedagogical universities, PhD thesis, Hanoi University of Education.
- [2]. Nhu Nguyen (2000), UNESCO World Declaration and International Conference on Higher Education, Translation of the original French text of the 30th UNESCO Plenary Meeting on August 31, 1999 in Paris, PICMS Information Database Questions and answers to the National Assembly of the Information Department, Center for Information - TV - Scientific Research, Office of the National Assembly.

[3]. Glass, S. R.(1997). Markets & Myths: Autonomy in Public and Private Schools. Education Policy Analysis Archives. Vol.5 No.1.

[4]. Jane Muceke Ng'ethei, Dr. Mike E. Iravo, G.S. Namusonge (2012), Determinants of Academic Staff Retention in Public Universities in Kenya: Empirical Review, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 2 No. 13; July 2012

[5]. Kevin Dale Gwaltney (2012), Teacher autonomy in the United States: stabilizing a standard definition, validation of a nationally representative construct and an investigation of policy affected teacher group, A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School at the University of Missouri-Columbia.

[6]. Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and framework. System, 24, 427-435.

[7]. Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System,

[8]. Mark A.Smylie (1992), Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate, Education Evaluation and Policy Analysis. Spring, 1992, Vol.14 No.1, pp.53-76.

[9]. Oksana A.Gavriliuk and Anastasiya V.Lakhnoa (2013) Professional Autonomy of a University Teacher in the USA and Russia: Freedom from control or Freedom for Development?, Journal of Siberian Federal University. Humanitie & Social Sciences 3, pp 455-467

[10]. Oksana A. Gavriilyuk et al, (2015), University Autonomy and Teacher's Academic Freedom in Modern Russia: Challenges and Opportunities, International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Volume 2, Issue 10, October 2015, PP 8-15 ISSN 2349-0373 (Print) & ISSN 2349-0381 (Online) www.arcjournals.org ©ARC Page | 8).

[11]. Richard M.Ingersoll (1996). Teachers' Decision-Making Power and School Conflict. Sociology of Education, Vol 69 (April), 159-176.

[12]. Richard C. Smith (2001), Teacher education for teacher-learner autonomy, Centre for English language Teacher Education (CELTE) University of Warwick, UK

[13]. Rosalba Cárdenas Ramos, (2006) Considerations on the role of teacher autonomy, Colombian Applied Linguistics Journal, No 8, pp. 183-202.

[14]. William Edward Moonmaw (2005), Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale, In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

[15]. T.S.M. Amarasena (2015), The impact of work autonomy on job satisfaction of academic staff: an empirical examination of government universities in Sri Lanka, International Journal of recent advances in organizational behavior and decision sciences (IJRAOB) An online International research journal, 2015 Vol:1 Issue 4

THE CAREER AUTONOMY FOR THE LECTURERS IN UNIVERSITIES

Article info

Received:
28/7/2020
Accepted:
20/9/2020

Keywords:

*Career autonomy,
autonomy of lecturers,
autonomy of university,
career autonomy
development*

Abstract

Lecturers of universities have given career autonomy, but they are not fully aware of it as well as their autonomy is limited. Their autonomy in teaching and developing program is higher than the participation in school administration and professional development. The article clarifies the concept, role, scope and proposes some solutions to develop autonomy for lecturers in universities.