

XÂY DỰNG KHUNG LÍ THUYẾT VỀ NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN TRONG BỐI CẢNH GIÁO DỤC PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Phương Thảo¹, Nguyễn Ngọc Ánh², Nguyễn Diệu Cúc³,
Nguyễn Thị Hoàng Yến⁴ và Nguyễn Văn Hạnh⁵

¹ Khoa Địa lí, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

² Khoa Sư phạm, Đại học Giáo dục, Đại học quốc gia Hà Nội

³ Khoa Quản lí, Học viện Quản lí Giáo dục

⁴ Khoa Tâm lí giáo dục, Học viện Quản lí Giáo dục

⁵ Viện Sư phạm Kỹ thuật, Đại học Bách khoa

Tóm tắt. Các nghiên cứu về giáo dục phát triển bền vững (GDPTBV) ở Việt Nam đã chỉ ra rất cần thiết phải có nghiên cứu về phát triển năng lực cho giáo viên ở nước ta hiện nay. Vì vậy, bài báo này sẽ tập trung nghiên cứu cơ sở lí luận về phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh GDPTBV và xây dựng khung lí thuyết của năng lực nghề nghiệp cho giáo viên phổ thông trong bối cảnh GDPTBV tại Việt Nam. Nghiên cứu này sẽ dựa vào tổng quan tài liệu hệ thống để xác định các khung lí thuyết uy tín về năng lực nghề nghiệp của giáo viên đặt trong bối cảnh GDPTBV, từ đó đề xuất lựa chọn các năng lực cần thiết cả về mặt kiến thức chuyên môn và phương pháp sư phạm của giáo viên – khía cạnh vốn còn bị bỏ ngỏ trong nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên ở Việt Nam. Do giáo dục vừa là mục tiêu vừa là phương tiện của PTBV, điều này sẽ góp phần thực hiện mục tiêu GDPTBV nói riêng và mục tiêu PTBV nói chung ở Việt Nam.

Từ khóa: Giáo dục phát triển bền vững, giáo viên, năng lực nghề nghiệp.

1. Mở đầu

Giáo dục có vai trò cực kì quan trọng trong quá trình thực hiện mục tiêu phát triển bền vững (PTBV) do vai trò trung tâm của mình trong việc giúp các cá nhân thay đổi cách suy nghĩ và hành động hướng tới PTBV [1, tr.1). Tiếp nối Thập kỉ giáo dục vì PTBV (GDPTBV) của Liên hiệp quốc 2005–2014 [2], chương trình hành động toàn cầu (Global Action Programme - GAP) đã được ban hành để thúc đẩy GDPTBV trên toàn thế giới [3]. Chương trình này đã khẳng định để đạt được mục tiêu GDPTBV, rất cần thiết phải phát triển năng lực của giáo viên. Do đó, GAP đã xác định một trong những lĩnh vực ưu tiên hàng đầu là phát triển năng lực của các nhà giáo dục và giáo viên để thực hiện GDPTBV. Điều này cũng đồng nghĩa với việc các cơ sở đào tạo giáo viên cần xem xét và tư duy lại về các năng lực đầu ra của quá trình đào tạo cũng như tái thiết kế chương trình đào tạo. Các tác giả Rauch, Streissler, Steiner (2008) [4] khẳng định năng lực không tồn tại độc lập mà luôn được gắn với bối cảnh dạy học, nhà trường, văn hóa và xã hội. Vì thế, rất cần thiết tiến hành nghiên cứu phát triển năng lực GDPTBV cho giáo viên trong bối cảnh cụ thể của Việt Nam.

Ngày nhận bài: 2/3/2021. Ngày sửa bài: 29/4/2021. Ngày nhận đăng: 10/5/2021.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Phương Thảo. Địa chỉ e-mail: nguyenphuongthao@hnue.edu.vn

Mặc dù Việt Nam cam kết thực hiện GDPTBV, nhưng cách tiếp cận chủ yếu cho tới nay mới chỉ là tích hợp một số nội dung PTBV trong chương trình giáo dục. Cách làm này gây nhiều gánh nặng cho các bài học vốn dĩ đang bị coi là quá tải về mặt khối lượng kiến thức cho học sinh. Bên cạnh đó, một yếu tố quan trọng của GDPTBV là thay đổi phương pháp dạy học và môi trường học tập lại thường bị bỏ qua. Các nghiên cứu về GDPTBV ở Việt Nam đã chỉ ra rất cần thiết phải có nghiên cứu về phát triển năng lực cho giáo viên ở nước ta hiện nay. Giáo viên khẳng định rằng mặc dù họ mong muốn thực hiện GDPTBV nhưng gặp trở ngại là không biết cách thực hiện [5]. Vì vậy, bài báo này sẽ tập trung nghiên cứu cơ sở lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh GDPTBV và xây dựng khung lý thuyết của năng lực nghề nghiệp cho giáo viên phổ thông trong bối cảnh GDPTBV tại Việt Nam. Nghiên cứu này sẽ tập trung làm sáng tỏ các năng lực cần thiết cả về mặt kiến thức chuyên môn và phương pháp sư phạm của giáo viên – khía cạnh vốn còn bị bỏ ngỏ trong nghiên cứu về phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên ở Việt Nam. Điều này sẽ góp phần thực hiện mục tiêu GDPTBV nói riêng và mục tiêu PTBV nói chung ở Việt Nam – do giáo dục vừa là mục tiêu vừa là phương tiện của PTBV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các khái niệm liên quan

2.1.1. Phát triển bền vững

Theo Purvis, Mao, & Robinson [7], khái niệm PTBV đã xuất hiện vào năm 1972, tại Câu lạc bộ Rome “Giới hạn của sự tăng trưởng” (*Club of Rome's "Limits to Growth"*) [7]. Trong bản báo cáo “Tương lai chung của chúng ta” năm 1987 (hay còn gọi là bản tuyên bố Brundtland) (WCED, 1987), PTBV được định nghĩa là “Sự phát triển đáp ứng nhu cầu của thế hệ hiện tại nhưng không làm ảnh hưởng nhu cầu của thế hệ tương lai”. Đây là định nghĩa quen thuộc nhất về PTBV cho tới nay. Bản báo cáo khẳng định mối quan hệ giữa các khía cạnh môi trường, kinh tế và xã hội để đạt được mục tiêu PTBV và thảo luận vai trò của giáo dục trong việc giải quyết các thách thức xã hội, kinh tế, văn hóa và môi trường có tính toàn cầu. Khái niệm PTBV năm 1987 đã được chỉnh sửa thay đổi dựa trên những quan điểm khác nhau. Do đó, cho tới nay không tồn tại một khái niệm chính xác về PTBV. Tuy nhiên, hầu hết các định nghĩa đều có một điểm chung cốt lõi là nhằm tới “Khả năng tồn tại của tài nguyên thiên nhiên và hệ sinh thái theo thời gian và duy trì mức sống của con người và tăng trưởng kinh tế” [9, tr. 379]. Theo bản tuyên bố Brundtland năm 1987, PTBV yêu cầu một sự hài hòa và cân bằng của 3 khía cạnh: tăng trưởng kinh tế, công bằng xã hội và bảo tồn môi trường.

Theo chương trình nghị sự 21 (Agenda 21) của Việt Nam, PTBV là "Phát triển nhanh, hiệu quả và bền vững, tăng trưởng kinh tế đi đôi với thực hiện tiến bộ, công bằng xã hội và bảo vệ môi trường" và "Phát triển kinh tế-xã hội gắn chặt với bảo vệ và cải thiện môi trường, bảo đảm sự hài hòa giữa môi trường nhân tạo với môi trường thiên nhiên, giữ gìn đa dạng sinh học".

2.1.2. Giáo dục vì sự phát triển bền vững

Chương trình giáo dục môi trường quốc tế ở Stockholm, Thụy Điển (năm 1972) và Hội nghị của UNESCO về giáo dục môi trường tại Tbilisi (năm 1977) đã đặt dấu mốc đầu tiên của sự tham gia của giáo dục trong việc giải quyết các thách thức toàn cầu – thách thức môi trường. Giáo dục vì sự phát triển bền vững (GDPTBV) đã chính thức ra đời thông qua Báo cáo Brundtland [10] vào cuối những năm 1980 như một mục tiêu chính trị, đồng thời nhằm khẳng định và thúc đẩy sự vai trò của giáo dục đối với PTBV. Hội nghị của Liên hiệp quốc về môi trường và phát triển tại Rio de Janeiro (năm 1992) đã đưa ra bản kế hoạch hành động vì PTBV trong thế kỉ XXI, hay còn gọi là chương trình nghị sự 21 [11]. Chương 36 của Chương trình nghị sự 21 khẳng định vai trò của giáo dục trong việc thực hiện PTBV.

GDPTBV đã nhận được sự quan tâm trên phạm vi toàn thế giới khi UNESCO (Tổ chức giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên hiệp quốc) ban hành Thập kỉ giáo dục vì sự phát triển bền vững 2005–2014 [12] và Khung chương trình hành động cho thập kỉ này. Mục tiêu của thập kỉ GDPTBV nhằm tích hợp các nguyên tắc, giá trị và thực tiễn của PTBV vào tất cả các khía cạnh của giáo dục và học tập. Năng lực giáo dục này thúc đẩy sự thay đổi hành vi nhằm tạo ra một tương lai bền vững hơn về mặt toàn vẹn môi trường, phát triển kinh tế và công bằng xã hội cho thế hệ hiện tại và tương lai [12, tr. 6]. Sau khi thập kỉ GDPTBV kết thúc, Chương trình GAP được ra đời như một sự nối tiếp việc thực hiện GDPTBV trong giai đoạn mới (UNESCO, 2017b). Sự hỗ trợ về mặt chính trị của các tổ chức quốc tế đã góp phần làm cho GDPTBV trở thành một công cụ quyền lực để tái định hướng nền giáo dục.

2.2. Vai trò của giáo viên đối với giáo dục phát triển bền vững và năng lực của giáo viên

2.2.1. Vai trò của giáo viên đối với giáo dục phát triển bền vững giáo dục phát triển bền vững

Nhằm đạt được các mục tiêu của GDPTBV và đảm bảo việc thực hiện GDPTBV ở tất cả các cấp độ giáo dục, giáo viên có vai trò cực kì quan trọng. Giáo viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức, giúp học sinh lĩnh hội tri thức, mà còn giúp học sinh chuẩn bị để trở thành những công dân thực thụ và hiệu quả trong xã hội; hơn thế nữa, ở một mức độ nào đó, giáo viên còn đóng vai trò như một hình mẫu cho học sinh về nhận thức và trách nhiệm xã hội cũng như đóng góp cho cộng đồng [13, tr. 122]. Giáo viên là người làm việc trong các cơ sở giáo dục, thực hiện nhiệm vụ giáo dục học sinh và chuẩn bị cho học sinh có hành trang cuộc sống tương lai tốt đẹp và hài lòng [13]. Trong phạm vi đề tài này tập trung nghiên cứu đối tượng giáo viên phổ thông – những người đang thực hiện nhiệm vụ dạy học và giáo dục trong các cơ sở giáo dục phổ thông trong hệ thống giáo dục quốc dân (sau đây gọi chung là giáo viên).

Vai trò chủ đạo của giáo viên là người điều hành, dẫn dắt hoạt động học tập của học sinh thông qua việc chia sẻ tri thức, hiểu biết, kinh nghiệm, hành vi, giá trị của mình. Họ cũng là người trực tiếp triển khai các chính sách, kế hoạch, chương trình giáo dục vào thực tiễn lớp học, và ở một số quốc gia, họ cũng chính là người phát triển chương trình giáo dục. Trong bối cảnh GDPTBV, giáo viên chính là những người hiện thực hóa những ý tưởng, giá trị, nguyên tắc và mục tiêu của GDPTBV. Chính vì vậy mà những nỗ lực để tích hợp GDPTBV vào giáo dục ở cấp độ chính sách, ví dụ như Thập kỉ GDPTBV của Liên hiệp quốc, các mục tiêu PTBV hay GAP đều nhấn mạnh vai trò của các nhà giáo dục (UNESCO, 2014b). Ví dụ, Chương trình GAP đã xác định phát triển năng lực của các nhà giáo dục là một trong 5 lĩnh vực ưu tiên toàn cầu: Phát triển năng lực của các nhà giáo dục và huấn luyện [14]. Như vậy, có thể nói rằng giáo viên có vai trò trung tâm trong việc thực hiện các mục tiêu giáo dục nói chung và các mục tiêu của GDPTBV nói riêng. Tại Việt Nam hiện nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đang thực hiện cải cách căn bản và toàn diện nền giáo dục với trọng tâm là phát triển phẩm chất và năng lực của người học (Nghị quyết số 29-NQ/TW). Trong bối cảnh này, vai trò của giáo viên cũng cần phải thay đổi, từ vai trò là người truyền thụ kiến thức sang vai trò làm người thúc đẩy sự phát triển năng lực phẩm chất cho người học. Chính vì thế, nhiệm vụ trọng tâm đặt ra trong đào tạo giáo viên hiện nay cũng là phát triển năng lực cho giáo viên. Điều này hoàn toàn phù hợp với các mục tiêu của Chương trình hành động toàn cầu về GDPTBV [14].

2.2.3. Năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh giáo dục phát triển bền vững

Năng lực là tập hợp các kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm cần thiết cho hành động trong tương lai và được biểu hiện qua các hoạt động [15]. Theo Weinert (2001), năng lực được định nghĩa là kiến thức, khả năng và sự sẵn sàng trong những điều kiện cho phép cá nhân xử lí, thực hiện một cách thành công và có trách nhiệm với những tình huống thay đổi.

Xuất phát từ quan niệm dạy học là một công việc phức tạp, đặc thù, đòi hỏi trình độ chuyên môn cao [15] và giáo viên là một nghề chuyên nghiệp [17], nghiên cứu này lựa chọn thuật ngữ

“năng lực nghề nghiệp” thay vì “năng lực” hay “năng lực sư phạm” với ý nghĩa nhấn mạnh toàn bộ các năng lực cần thiết để thực hành nghề giáo viên với tư cách một nghề cụ thể. Có nhiều định nghĩa khác nhau về năng lực nghề nghiệp của giáo viên. Theo Edmond & Hayler [19], năng lực nghề nghiệp là tập hợp các kỹ năng căn bản quyết định thành công của người giáo viên trong thực hiện công việc với tư cách là một nhà chuyên môn. Không chỉ đơn thuần là những hiểu biết và kỹ năng cá nhân, năng lực nhấn mạnh tới khả năng hành động. Năng lực là tập hợp các kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cần thiết cho hành động trong tương lai và được biểu hiện qua các hoạt động [15]. Tuy nhiên, năng lực nghề nghiệp của giáo viên không chỉ được xét trên khía cạnh các đặc điểm thuộc tính cá nhân của người giáo viên mà còn được đặt trong tình huống bối cảnh và môi trường xã hội xung quanh vì bản chất hoạt động dạy học của giáo viên là đa khía cạnh [4]. Do vậy Blömeke, Gustafsson, & Shavelson [19] đã giới thiệu mô hình năng lực nghề nghiệp tích hợp các khía cạnh thuộc tính cá nhân như kiến thức chuyên môn, niềm tin của giáo viên, được đặt trên nền tảng các kỹ năng phù hợp theo từng tình huống bối cảnh, từ đó được thể hiện ra qua hoạt động trong lớp học.

Ở Việt Nam, khi nhắc tới năng lực cho giáo viên, đa số các nghiên cứu sử dụng thuật ngữ “năng lực sư phạm” với quan niệm năng lực sư phạm là tổng hợp các phẩm chất tâm lý và khả năng chuyên môn đáp ứng những yêu cầu hoạt động sư phạm của người giáo viên, đảm bảo cho hoạt động ấy diễn ra nhanh chóng, thành thực, và đạt hiệu quả [20]. Tuy nhiên, nhóm nghiên cứu cho rằng năng lực sư phạm chỉ là một trong số các năng lực cần thiết cho giáo viên. Qua tổng quan các nghiên cứu gần đây ở Việt Nam cho thấy, thuật ngữ “năng lực nghề nghiệp” của giáo viên đã được sử dụng ngày càng phổ biến và có sự tương đồng cao với các quan niệm hiện hành trên thế giới [21–23]. Tác giả Nguyễn, T. K., [23] định nghĩa năng lực nghề nghiệp của giáo viên là khả năng thực hiện có hiệu quả một hoạt động dạy học và giáo dục bằng sự kết hợp những kiến thức, kỹ năng và thuộc tính khác của người giáo viên trong điều kiện và hoàn cảnh cụ thể. Trên cơ sở định nghĩa về năng lực nghề nghiệp của giáo viên đã được trình bày ở trên, năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh GDPTBV là tập hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị để thực hiện có hiệu quả GDPTBV và sẵn sàng trước những tình huống thay đổi. Nhóm tác giả có chung quan điểm với nhiều nhà nghiên cứu cho rằng chỉ riêng kiến thức và hiểu biết về PTBV là chưa đủ để thực hiện GDPTBV hiệu quả [24–26] mà kiến thức cần được kết hợp cùng kỹ năng sư phạm và thái độ sẵn sàng của giáo viên để thực hiện GDPTBV mới trở thành yếu tố then chốt để thực hiện thành công GDPTBV [27]. Các yếu tố cá nhân này được đặt trong những bối cảnh cụ thể về giáo dục, PTBV, môi trường, văn hóa, xã hội của từng quốc gia và địa phương. Cũng trong phạm vi nghiên cứu này, khung năng lực được định nghĩa là tập hợp các năng lực cụ thể cần thiết cho giáo viên trong bối cảnh GDPTBV, được gắn kết với nhau theo một cách tiếp cận tích hợp [28].

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Để xây dựng khung lý thuyết năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh GDPTBV, nhóm nghiên cứu dựa trên việc khảo sát các mô hình năng lực đã được công bố và thừa nhận trên thế giới, sau đó cân nhắc lựa chọn các năng lực dựa trên điều kiện đặc thù của Việt Nam.

Thu thập dữ liệu

Nhóm nghiên cứu thực hiện một nghiên cứu tổng quan tài liệu hệ thống (systematic review). Việc tìm kiếm dữ liệu được thực hiện với cơ sở dữ liệu Web of Science Core Collection vào tháng 1 năm 2021, ngôn ngữ tìm kiếm là tiếng Anh. Chuỗi tìm kiếm như sau:

“ESD competenc*” OR “Sustainability competenc*” OR “Sustainability competenc*” OR “Teachers’ Competenc*” “Educators’ competenc*” OR “Competenc* for Education for Sustainable Development” OR “Competenc* for sustainab*”

Kết quả tìm kiếm thu được 217 bài báo, sau quá trình lọc tiêu đề và tóm tắt (title and abstract screening), 12 bài báo được lựa chọn phân tích bản toàn văn (full text). Các tiêu chí lựa chọn (inclusion criteria) bản toàn văn bao gồm: 1) Nghiên cứu về phát triển năng lực trong bối cảnh GDPTBV và 2) Các năng lực phát triển bền vững nhắm tới đối tượng là giáo viên hoặc nhà giáo dục (teacher or educator). Danh sách 12 bài báo được lựa chọn thể hiện trong bảng 1.

Bảng 1. Danh sách các bài báo được phân tích

STT	Tên tác giả và bài báo	Năm
1	Sleurs et al. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers.	2008
2	Baumert, J., & Kunter, M. The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence.	2012
3	Sleurs et al. Learning for the Future. Competences in education for sustainable development.	2013
4	Rauch & Steiner. Competences for education for sustainable development in teacher education	2013
5	Bertschy et al. Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development.	2013
6	Warren et al. Sustainability Education Framework for Teachers. Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic thinking.	2014
7	Garcia et al. How to assess professional competencies in Education for Sustainability	2016
8	Vega-Marcote & Varela-Losada. Basic Teacher Training Oriented toward sustainability	2016
9	Bürgener & Barth. Sustainability competencies in teacher education. Making teacher education count.	2018
10	Carrascal et al. Acquisition of Competences for Sustainable Development through Visual Thinking. A Study in Rural Schools in Mixco, Guatemala.	2019
11	Brandt et al. Becoming a competent teacher in education for sustainable development.	2019
12	Vare et al. Devising a competence-based training program for educators of sustainable development. Lessons learned.	2019

Quy trình phân tích và nghiên cứu

12 bài báo được lựa chọn phân tích bản toàn văn được xử lý mã hóa theo các nguyên tắc của nghiên cứu định tính để tìm ra các khung lý thuyết uy tín nhất và được vận dụng nhiều nhất. Đây sẽ là nền tảng để nhóm tác giả tham khảo và cân nhắc lựa chọn xây dựng khung lý thuyết cho năng lực nghề nghiệp giáo viên trong bối cảnh PTBV ở Việt Nam.

2.4. Kết quả

Sau khi phân tích 12 bài nghiên cứu toàn văn, nhóm tác giả phát hiện 8 khung lý thuyết chính như sau:

2.3.1. Các mô hình/khung năng lực chính

a. Mô hình năng lực CSCT

Cao ủy Kinh tế Liên Hiệp Quốc về Châu Âu UNECE (The United Nations Economic Commission for Europe) thúc đẩy việc nghiên cứu các mô hình đào tạo giáo viên nhằm tích hợp GDPTBV vào chương trình đào tạo. Kết quả của chương trình này là dự án CSCT (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training) [29]. Các năng lực cụ thể của giáo viên bao gồm: kiến thức, tư duy hệ thống, cảm xúc, giá trị và đạo đức, hành động.

Kiến thức: Kiến thức cho GDPTBV được định nghĩa: kiến thức liên quan đến khái niệm, thực tế và hành động. Kiến thức bao gồm 3 loại: Kiến thức chuyên môn (CK), bao gồm các lí thuyết, nguyên tắc và khái niệm của một chuyên ngành cụ thể [30]. Kiến thức sư phạm (PK) đề cập đến các kiến thức chung về phương pháp giảng dạy của giáo viên. Kiến thức nội dung sư phạm (PCK) – kiến thức sư phạm giảng dạy bộ môn, loại kiến thức dành riêng cho giáo viên và dựa trên cách giáo viên liên hệ kiến thức sư phạm với kiến thức chuyên môn của họ.

Tư duy hệ thống: Sự phức tạp và liên kết của thế giới ngày nay đòi hỏi chúng ta phải suy nghĩ và đặt các vấn đề trong các hệ thống (sinh học, địa lí, sinh thái, chính trị, kinh tế, xã hội, tâm lí...) bao gồm cả mối quan hệ thời gian và không gian.

Cảm xúc: Suy nghĩ, suy ngẫm, định giá trị, đưa ra quyết định và hành động gắn liền với cảm xúc.

Đạo đức và giá trị: Các tiêu chuẩn, giá trị, thái độ, niềm tin và giả định giúp định hướng, dẫn dắt nhận thức, suy nghĩ, quyết định và hành động của chúng ta.

Hành động: Hành động là quá trình mà tất cả bốn nhóm năng lực nói trên được tổng hợp để tạo ra các sáng tạo, sự tham gia và kết nối có ý nghĩa trong PTBV. Nó cần thêm các kĩ năng thực tế đặc biệt, khả năng và năng lực trong lĩnh vực quản lí và hợp tác dự án.

b. Mô hình KOM-BiNE

Mô hình KOM-BiNE được phát triển bởi Rauch, Steiner, & Streissler [4] thể hiện các năng lực nghề nghiệp cần thiết để thực hiện GDPTBV và có thể được áp dụng rộng rãi trong nhiều bối cảnh như trường học, trường đào tạo sư phạm, tổ chức phi chính phủ... Các nhóm năng lực gồm:

Nhóm kiến thức chuyên môn và kĩ năng sư phạm, các năng lực cụ thể đối với giáo viên là: Giáo viên có hiểu biết cơ bản về các nội dung của PTBV và GDPTBV và từ đó tìm hiểu sâu sắc về những vấn đề này; Giáo viên cần nắm rõ và sử dụng thành thạo hệ thống các phương pháp sư phạm và chiến lược dạy học, đồng thời có khả năng tự phát triển các phương pháp sư phạm riêng; Giáo viên cần đặc biệt chú trọng tới dạy học định hướng hành động và địa phương hóa/bối cảnh hóa nội dung học tập; Giáo viên cũng cần biết và sử dụng các phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh theo quá trình.

Nhóm giá trị, giáo viên cần có những giá trị chung như tinh thần đoàn kết, công bằng, thái độ tôn trọng người học và đồng nghiệp.

Nhóm thái độ, giáo viên cần có sự thấu cảm, lắng nghe và thấu hiểu người khác. Giáo viên cần giữ thái độ tích cực, lạc quan, và tin tưởng rằng PTBV là tương lai và mỗi người cần chung tay đóng góp để hiện thực hóa tương lai đó. Giáo viên cần có thái độ tích cực và nhiệt tình ủng hộ GDPTBV và lôi cuốn mọi người cùng tham gia.

Nhóm giao tiếp và phản hồi được đặt ở giữa, với ý nghĩa kết nối nhóm năng lực cốt lõi (gồm kiến thức chuyên môn và kĩ năng sư phạm, giá trị, thái độ) với nhóm năng lực lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, kết nối mạng lưới.

Nhóm năng lực lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, kết nối mạng lưới bao gồm tổ chức các hoạt động dạy học phù hợp với điều kiện thực tế, sắp xếp các điều kiện lợi để triển khai GDPTBV trong nhà trường, và hợp tác với cộng đồng xã hội bên ngoài.

c. Mô hình năng lực trong GDPTBV của UNECE

Ủy ban Kinh tế Liên Hiệp Quốc về Châu Âu UNECE (2012) [31] đã đề xuất khung lý thuyết cho việc phát triển năng lực của các nhà giáo dục. Theo đó, khung lý thuyết để xác định năng lực sẽ bao gồm 4 khía cạnh: Học để biết, Học để làm, Học cách cùng chung sống, Học cách giải quyết (sự phát triển của một thuộc tính cá nhân và khả năng hành động với quyền tự chủ, phán đoán và trách nhiệm cá nhân lớn hơn liên quan đến phát triển bền vững).

Mỗi khía cạnh năng lực được xác định dựa trên 3 thành tố: Cách tiếp cận toàn diện, tìm kiếm tư duy tích hợp và thực hành; Hình dung sự thay đổi, khám phá các giải pháp thay thế trong tương lai, học hỏi từ quá khứ và truyền cảm hứng cho sự tham gia trong hiện tại; Đạt được sự chuyển đổi, phục vụ cho việc thay đổi cách học và thay đổi các hệ thống hỗ trợ việc học.

Tổng cộng 39 năng lực được đề xuất dưới 4 khía cạnh và 3 thành tố.

d. Mô hình COACTIV của Baumert & Kunter

Mô hình năng lực COACTIV vốn không đặt trong bối cảnh GDPTBV, tuy nhiên, đây là nghiên cứu có ý nghĩa đặt nền móng cho nhiều nghiên cứu về năng lực GDPTBV của giáo viên về sau này. Các tác giả Baumert & Kunter [32] đã đề xuất mô hình năng lực nghề nghiệp giáo viên COACTIV gồm các yếu tố:

- Kiến thức và kỹ năng (theo nghĩa hẹp): bao gồm kiến thức chuyên môn, kiến thức giảng dạy bộ môn, kiến thức và kỹ năng sư phạm nói chung. Các khía cạnh này cũng tương tự khía cạnh kiến thức của mô hình CSCT.

- Giá trị, niềm tin và mục tiêu nghề nghiệp: giáo viên cần có sự cam kết về các giá trị nghề nghiệp, các hệ thống mục tiêu chỉ dẫn việc thực hành nghề nghiệp.

- Định hướng động lực: đây là yếu tố ảnh hưởng tới các động lực về tâm lý hành vi, ý định và việc thực hành nghề nghiệp trong một khoảng thời gian mở. Động lực cũng ảnh hưởng tới lòng nhiệt huyết của giáo viên khi thực hiện các mục tiêu nghề nghiệp.

- Các kỹ năng tự quản lý bản thân: đây là các kỹ năng tự quản lý các tài nguyên cá nhân nhằm giải quyết các thách thức nghề nghiệp.

e. Các năng lực hành động cụ thể liên quan tới GDPTBV của Bertschy và cộng sự

Nghiên cứu của Bertschy và cộng sự [33] là một trong những nghiên cứu đầu tiên kết nối cuộc thảo luận về năng lực trong bối cảnh GDPTBV với khái niệm rộng hơn là năng lực nghề nghiệp của giáo viên bằng cách vận dụng mô hình chung của Baumert và Kunter (2013) trong bối cảnh GDPTBV. Dựa trên việc kết hợp các khía cạnh năng lực niềm tin, động lực và tự quản lý của Baumert và Kunter (2013), Bertschy và cộng sự (2013) tạo ra nhóm năng lực mới tên là *động lực và ý chí*. Dựa vào khía cạnh kiến thức và kỹ năng chuyên môn của Baumert và Kunter, Bertschy và cộng sự đề xuất nhóm năng lực: *kiến thức và khả năng thực hiện GDPTBV* (ESD competence aspect knowledge and ability). Nhóm này bao gồm 2 thành tố chính: kiến thức chuyên môn (content knowledge - CK) và kiến thức sư phạm chuyên môn (pedagogical content knowledge - PCK).

f. Khung GDPTBV cho giáo viên của Warren, Archambault, & Foley

Các tác giả Warren, Archambault, & Foley [35] đã đề xuất khung GDPTBV (Sustainability Education Framework for Teachers) dựa trên quá trình tổng quan tài liệu. Nhóm tác giả này đề xuất các năng lực sau: tư duy tương lai, tư duy giá trị, tư duy hệ thống và tư duy chiến lược.

g. Năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong GDPTBV của Garcia và cộng sự

Garcia và nnk [36] đề xuất năng lực chuyên môn trong GDPTBV từ góc độ “tính phức tạp” và đưa ra mô hình đánh giá các năng lực này. Nhóm tác giả này cho rằng, GDPTBV liên quan tới vai trò chuyển đổi (*transformative role*) của giáo dục và đòi hỏi các nhà giáo dục phải có một nhóm các năng lực, ví dụ như có tầm nhìn, tư duy phản biện, sáng tạo, có hệ thống và có tính tương lai, đối thoại, hợp tác và liên kết. Dựa trên mô hình năng lực CSCT (Sleurs, 2008),

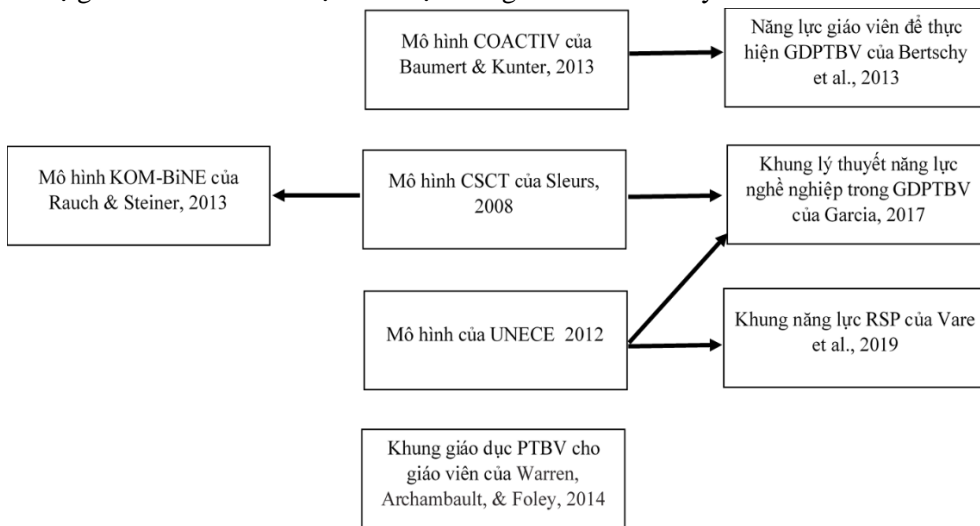
mô hình năng lực của UNECE (2012), và các công trình nghiên cứu của các tác giả khác [37–41], nhóm tác giả này đã xây dựng mô hình năng lực gồm các khía cạnh sau: sự kết nối, đối thoại, sáng tạo, đổi mới, tư duy phản biện, tính không chắc chắn (uncertainty).

h. Khung năng lực RSP (Rounder Sense of Purpose) của Vare và các cộng sự

Vare và nnk. [42] đã căn cứ vào mô hình năng lực của UNECE (2012) để thực hiện một nghiên cứu Delphi nhằm đề xuất khung 12 năng lực dành cho các nhà giáo dục. 12 năng lực này thực chất là một sự tinh lọc các năng lực cụ thể trong mô hình của UNECE. Cụ thể: tư duy hệ thống, tư duy tương lai, sự tham gia, sự tập trung, sự đồng cảm, sự cam kết, tính xuyên ngành, sự đổi mới, hành động, tính phản biện, tính trách nhiệm và tính quyết đoán. Tương tự như khung năng lực UNECE, 12 năng lực này cũng được cân nhắc dưới 3 cách tiếp cận của GDPTBV, bao gồm: cách tiếp cận toàn diện, hình dung về sự thay đổi và đạt được sự chuyển đổi.

2.3.2. Đề xuất khung năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trong bối cảnh giáo dục phát triển bền vững ở Việt Nam

Nhìn chung, các nghiên cứu đã đưa ra hệ thống chi tiết, đầy đủ, bao quát về các nhóm năng lực. Có những mô hình đóng vai trò nền tảng cho các tác giả sau này kế thừa, phát triển thành các mô hình mới, ví dụ như mô hình CSCT, mô hình năng lực UNECE hay mô hình COACTIV. Mỗi liên hệ giữa các mô hình được thể hiện trong Hình 1 dưới đây.



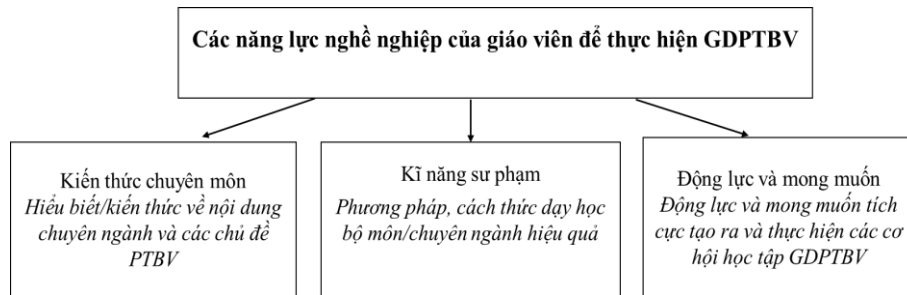
Hình 1. Các khung/mô hình năng lực chính và mối quan hệ của chúng

Dù việc đề xuất năng lực cụ thể có thể khác nhau, nhưng các nhà nghiên cứu đều thống nhất rằng kiến thức và hiểu biết về PTBV có thể không quá cần thiết để thực hiện GDPTBV hiệu quả [27,28]. Thay vào đó, kiến thức cùng với kỹ năng sư phạm và thái độ sẵn sàng của giáo viên để thực hiện GDPTBV là yếu tố chủ chốt để thực hiện thành công GDPTBV [27].

Có thể thấy, các mô hình nói trên đã xây dựng nền tảng bao quát về các loại năng lực, song vẫn còn tồn tại một số hạn chế. Cụ thể, mô hình CSCT chưa lí giải được cơ chế vận hành của lĩnh vực cảm xúc (emotion) vốn đóng vai trò như một yếu tố đồng hành của tất cả các lĩnh vực năng lực thành phần khác [33]. Mô hình năng lực của UNECE 2012 đã đưa ra các năng lực rất chi tiết, song các năng lực không được thể hiện dưới dạng năng lực có thể đánh giá được và chưa được kiểm tra trong bối cảnh giáo dục thực tế. Nhiều chuyên gia đã thống nhất rằng các năng lực này nhìn chung khá trừu tượng, phức tạp và lặp đi lặp lại [42].

Sau quá trình nghiên cứu và cân nhắc mức độ khả thi của các năng lực được đề xuất trong các mô hình và khung lí thuyết, nhóm tác giả lựa chọn kế thừa mô hình năng lực hành động được đề xuất bởi Bertschy và nnk. [33] để phát triển một mô hình lí thuyết mới do khung năng

lực này đảm bảo được yếu tố kế thừa có chọn lọc từ các công trình nghiên cứu nền tảng (từ mô hình CSCT và COACTIV), các nhóm tiêu chí năng lực được đề xuất rõ ràng, có thể sử dụng để đặc tả và cụ thể hóa, và đặc biệt, đã được chứng minh trong các nghiên cứu về năng lực hành động của giáo viên và có bằng chứng thực nghiệm [43]. Bên cạnh đó, mô hình này vốn được thiết kế với mục đích làm cơ sở cho việc phát triển các chương trình giáo dục nhằm đào tạo nâng cao chuyên môn của giáo viên và là nền tảng cho các chương trình đào tạo giáo viên trong bối cảnh GDPTBV (Bertschy và cộng sự, 2013). Tuy nhiên, trong mô hình đề xuất cho bối cảnh Việt Nam, chúng tôi nhận mạnh sự cần thiết của việc trang bị các kiến thức kỹ năng sư phạm nói chung (chứ không đơn thuần chỉ là các kỹ năng dạy học bộ môn như trong mô hình của Bertschy và cộng sự). Điều này có nghĩa là bên cạnh các kỹ năng thiết kế, tổ chức và thực hiện dạy học bộ môn hiệu quả, giáo viên cần được trang bị nền tảng chung về dạy học tích cực hướng tới phát triển năng lực người học. Theo đó, mô hình năng lực mới này sẽ gồm 3 thành phần: kiến thức chuyên môn, Kỹ năng sư phạm và Động lực và mong muốn. Các thành phần này được sơ đồ hóa như sau (Hình 2).



Hình 2. Khung lý thuyết năng lực nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh GDPTBV

3. Thảo luận và kết luận

Các nhóm năng lực được đề xuất trong các tài liệu quốc tế đều dựa trên các khái niệm và lý thuyết giáo dục đã được thừa nhận lâu nay [44]. Cụ thể, thuyết hành vi [45] với xu hướng xem quá trình học tập dựa trên phản ứng cá nhân đối với môi trường vật lý - về cơ bản là một dạng hành vi có điều kiện dựa trên hệ thống các phần thưởng và mục tiêu học tập. Hay thuyết phát triển nhận thức của Piaget (1936) [46] tập trung vào cách con người xử lý thông tin và ủng hộ ý tưởng rằng các quá trình này ảnh hưởng đến hành vi và kiến thức của chúng ta về thế giới xung quanh (chứ không phải ngược lại). Cách tiếp cận phổ biến nhất ảnh hưởng tới việc đề xuất các năng lực nghề nghiệp giáo viên và thuyết kiến tạo [47]. Theo đó, khả năng học hỏi của các cá nhân phụ thuộc rất nhiều vào kiến thức và hiểu biết từ trước và cách con người xây dựng kiến thức đó. Tuy nhiên, lý thuyết học tập phù hợp nhất với GDPTBV là lý thuyết học tập chuyển đổi – *transformative learning* [48–50]. Lý thuyết này cho rằng việc chuyển đổi quan điểm cá nhân được thực hiện thông qua ba chiều hướng: tâm lý - cách cá nhân thay đổi cách hiểu về bản thân; sức thuyết phục - cách cá nhân sửa đổi hệ thống niềm tin của mình; hành vi - cách cá nhân thay đổi cách phản ứng với môi trường vật lý của mình. Chiều hướng hành vi có liên quan chặt chẽ đến GDPTBV vì nó cung cấp những hiểu biết sâu sắc về cách định hình lại mối quan hệ giữa con người và môi trường. Biến đổi hành vi và cách thức cá nhân phản ứng với môi trường vật lý đòi hỏi sự tác động rất lớn của việc dạy hơn là khả năng đọc hiểu [50].

Trong số 8 khung lý thuyết chính, có 3 khung đóng vai trò như nền tảng và được vận dụng nhiều nhất, bao gồm khung CSCT của Sleurs và nnk (2008), khung năng lực của UNECE (2012), và mô hình COACTIV của Baumert & Kunter (2013). Có thể nhận thấy, khung CSCT của Sleurs và nnk (2008) có vai trò nền tảng khi đặt ra các khía cạnh chính về năng lực cho giáo viên

và được các nghiên cứu về sau kế thừa và phát triển. Nhìn chung, các khung lí thuyết chính về năng lực giáo viên trong bối cảnh GDPTBV đều ra đời và được nghiên cứu ở các nước phát triển.

Cần nhấn mạnh rằng, các nghiên cứu đều thừa nhận năng lực không tồn tại độc lập mà luôn được gắn với bối cảnh dạy học, nhà trường, văn hóa xã hội [4]. Chính vì thế, việc áp dụng các mô hình năng lực quốc tế (mà đa phần là ra đời ở các nước phát triển) vào bối cảnh của Việt Nam chưa chắc đã đem lại hiệu quả do thiếu sự phù hợp trong bối cảnh hóa. Điều này khẳng định việc cần thiết phải có quá trình bối cảnh hóa các khung lí thuyết gắn với những điều kiện đặc thù của Việt Nam và đang thu hút sự quan tâm nghiên cứu của nhiều học giả trong nước [51]. Do vậy, khung lí thuyết đề xuất lựa chọn để xác định năng lực nghề nghiệp cho giáo viên trong bối cảnh GDPTBV ở Việt Nam (hình 4) chỉ đóng vai trò như một cơ sở để xây dựng và phát triển các cơ hội giáo dục, các can thiệp nhằm phát triển năng lực cho giáo viên để thực hiện mục tiêu GDPTBV. Nhằm bối cảnh hóa các năng lực này cho phù hợp với điều kiện của nước ta, cần có thêm các nghiên cứu kiểm chứng mức độ phù hợp của khung lí thuyết. Một trong những cách tiếp cận phù hợp là dựa trên khung lí thuyết đã được phát triển dựa trên mô hình của Bertschy và cộng sự, tiến hành thu thập ý kiến của các chuyên gia GDPTBV ở Việt Nam để xác định các khía cạnh năng lực cụ thể của giáo viên trong hoàn cảnh của Việt Nam. Việc chưa cụ thể hóa được các năng lực giáo viên trong nghiên cứu này, một mặt là một hạn chế của nghiên cứu, nhưng mặt khác cũng mở ra tiềm năng cho các nghiên cứu trong tương lai nhằm kiểm định khung lí thuyết đã đề xuất.

Ghi chú: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2020.302

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] UNESCO. 2017. Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris; 2017.
- [2] UNESCO. 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005 - 2014): International Implementation Scheme 2005. Paris; 2005.
- [3] UNESCO. 2017. Global Action Programme on Education for Sustainable development. 2017.
- [4] Rauch F, Streissler A, Steiner R. 2008. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien: BMUKK; 2008.
- [5] Nguyen TP. 2017. Education for Sustainable Development in Vietnam: exploring the geography teachers' perspectives. *International Research in Geographical and Environmental Education* [Internet]. 0(0), tr.1–16. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10382046.2017.1366204>
- [6] Purvis B, Mao Y, Robinson D. 2018. Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science* [Internet]. 5. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- [7] Meadows D, Meadows D, Randers J, Behrens W. 1972. The limits to growth. New York: Universe Books; 1972.
- [8] Keiner M. 2003. Re-emphasizing sustainable development - the concept of "evolutionability." *Environment, Development and Sustainability*. 6, tr.379–92.
- [9] World Commission on Environment and Development (WCED). 1987. Our common future. Oxford; 1987.
- [10] UNESCO. 1992. Agenda 21. Paris; 1992.

- [11] UNESCO. 2005. UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 - 2014 [Internet]. Paris: UNESCO; 2005. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>
- [12] Bar-Tal D, Harel AS. 2002. Teachers as agents of political influence in the Israeli high schools. *Teaching and Teacher Education*. 18(1), tr.121–34.
- [13] Smylie MA, Miller CL, Westbrook KP. 2008. The work of teachers. In: Good TL, editor. 21st Century Education: A Reference Handbook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.; 2008. p. 1–11.
- [14] UNESCO. 2014. Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014 Final Report. [Internet]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO; 2014. 198 p. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
- [15] Katane I. 2006. Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia. *Journal of Teacher Education and Training*. 6, tr.41–59.
- [16] Weinert FE. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen DS, Salganik LH, editors. Defining and selecting key competencies. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers; 2001. p. 45–65.
- [17] Ingersoll RM, Collins GJ. 2018. The status of teaching as a profession. In: Ballantine J, Spade J, Stuber J, editors. Schools and Society: A Sociological Approach to Education. CA: Pine Forge Press/Sage Publications; 2018. p. 199–213.
- [18] Edmond N, Hayler M. 2013. On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*. 39(2), tr.209–21.
- [19] Blömeke S, Gustafsson J-E, Shavelson R. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(1), tr.3–13.
- [20] Trần THG, Nguyễn NM. 2017. Giải pháp nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững ngành giáo dục - đào tạo hiện nay. *Tạp chí Giáo dục*. 2, tr.94–7.
- [21] Nguyễn VH. 2019. Khung năng lực nghề nghiệp cho học viên trường Đại học Phòng cháy chữa cháy. *Tạp chí Giáo dục*. 455(1), tr.24–8.
- [22] Nguyễn TT. 2016. Một số vấn đề lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên. *Lí luận Giáo dục - Dạy học*. 385, tr.28–30.
- [23] Nguyễn TK. 2019. Dạy học các học phần “Phương pháp dạy học môn Toán tiểu học” theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên. *Tạp chí Giáo dục*. 452, tr.41–7.
- [24] Cutter-Mackenzie A, Tidbury D. 2002. Meeting Commitments for a Sustainable Future: Environmental Education in Pre-service Teacher Education. In: Knight B, editor. Reconceptualising Learning in the Knowledge Society. Flaxton: Post Pressed; 2002. p. 17–33.
- [25] Kennelly J, Taylor N, Maxwell T. 2008. A student teacher’s personal pathway to Education for Sustainability. *Australian Journal of Environmental Education*. 24, tr.23–33.
- [26] Stevenson RB. 2007. Schooling and environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*. 13(2), tr.265–85.
- [27] Symons G. 2008. Practice, Barriers and Enablers in ESD and EE. A Review of the Research. 2008.

- [28] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. Definition and selection of key competencies. Executive summary. [Internet]. Paris; 2005. Available from: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/350%0A70367.pdf>
- [29] Sleurs W. 2008. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers: A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institutes, Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1., Brussels. 2008.
- [30] Shulman L. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), tr.1–23.
- [31] UNECE. 2012. Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. Geneva; 2012.
- [32] Baumert J, Kunter M. 2013. The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter M, Baumert J, Blum W, Klusmann U, Krauss S, Neubrand M, editors. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project, Mathematics Teacher Education. New York, London: Springer; 2013. p. 28–48.
- [33] Bertschy F, Künzli C, Lehmann M. 2013. Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*. 5(12), tr.5067–80.
- [34] Warren AE, Archambault LM, Foley RW. 2014. Sustainability Education Framework for Teachers: Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic thinking. *Journal of Sustainability Education* [Internet]. 6(May), tr.1–10. Available from: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Warren-et-al.-JSE-May-2014-With-Hyperlinks-Rider-corrected.pdf>
- [35] Warren AE, Archambault LM, Foley RW. 2014. Sustainability Education Framework for Teachers: Developing sustainability literacy through futures , values, systems, and strategic thinking. *Journal of Sustainability Education*. 6(May).
- [36] Garcia MR. 2017. How to assess professional competencies in Education for Sustainability ? An approach from a perspective of complexity. 18(5), tr.772–97.
- [37] Brookfield SD. 2005. The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Maidenhead: Open University Press; 2005.
- [38] Paul R, Elder L. 2006. The miniature guide to critical thinking concepts and tools [Internet]. 2006. Available from: http://criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- [39] Tilbury D, Wortman D. 2004. Engaging People in Sustainability. Gland; 2004.
- [40] NAAEE. 2010. Nonformal environmental education programs: guidelines for the excellence. 2010.
- [41] Robinson K. 2001. Out of Our Minds: Learning to be Creative. West Sussex: Capstone Publishing; 2001.
- [42] Vare P, Arro G, de Hamer A, Gobbo G Del, de Vries G, Farioli F, et al. 2019. Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. *Sustainability (Switzerland)*. 11(7), tr.1–21.
- [43] Brandt JO, Bürgener L, Barth M, Redman A. 2019. Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- [44] Qablan A. 2018. Building capacities of educators and trainers. In: Leicht A, Heiss J, Byun WJ, editors. Issues and trends in education for sustainable development [Internet]. Paris; 2018. p. 111–32. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000>

- [45] Watson JB. 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. (20), tr.158–77.
- [46] Piaget J. 1936. *Origins of Intelligence in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul; 1936.
- [47] Vygotsky LS. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press; 1962.
- [48] Clark C. 1993. Transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. (57), tr.47–56.
- [49] Mezirow J. 2000. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000.
- [50] Freire P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press; 1970.
- [51] Nguyễn VC. 2016. Phát triển chương trình dạy học định hướng năng lực. *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*. 3, tr.3–6.

ABSTRACT

Theoretical framework for developing teachers' professional competence in the context of education for sustainable development in Vietnam

Nguyen Phuong Thao¹, Nguyen Ngoc Anh², Nguyen Dieu Cuc³,
Nguyen Thi Hoang Yen⁴ and Nguyen Van Hanh⁵

¹ Faculty of Geography, Hanoi National University of Education

² Faculty of Education, University of Education, VNU

³ Faculty of Management, Education Management Academy

⁴ Faculty of Education, Education Management Academy

⁵ School of engineering pedagogy, Hanoi University of Science and Technology

The literature on Education for Sustainable Development (ESD) in Vietnam has shown that it is imperative to conduct a research investigating professional competence of teachers in the specific conditions of the country. This paper, thus, focuses on investigating theoretical foundation for studying teachers' professional competencies in the context of ESD in Vietnam. The authors conduct a systematic review to identify the main competence frameworks/models and then propose a theoretical framework for promoting ESD-competences for teachers, which has remained a research gap in Vietnam. Since education is not just a goal but a means in achieving Sustainable Development Goals, this study contributes to implement ESD in specific and sustainable development in general in Vietnam.

Keywords: Education for sustainable development (ESD), teacher, professional competence.