



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Thế nào là một trường học dân chủ? Khái niệm và sự thực thi các giá trị: tôn trọng, công bằng và tự chủ trong trường học từ quan điểm so sánh = What is a democratic school?: The concept and implementation of respect, equity, and autonomy in Vietnamese high schools from a comparative perspective

Le, T.T.T.; Tigelaar, E.H.; Admiraal, W.F.; Duong, B.H.; Hoang, A-D.; Bu, H.T.M.

Citation

Le, T. T. T., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2021). Thế nào là một trường học dân chủ? Khái niệm và sự thực thi các giá trị: tôn trọng, công bằng và tự chủ trong trường học từ quan điểm so sánh = What is a democratic school?: The concept and implementation of respect, equity, and autonomy in Vietnamese high schools from a comparative perspective. In B. H. Duong, A. -D. Hoang, & H. T. M. Bu (Eds.), *Giáo dục Phổ thông Việt Nam: chuyển biến và sáng tạo = General education in Vietnam: challenges, innovation, and change* (pp. 154-174). Hanoi: Dan Tri Publishing House. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3275027>

Version: Publisher's Version

License: [Licensed under Article 25fa Copyright Act/Law \(Amendment Taverne\)](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3275027>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

DƯƠNG BÍCH HẰNG - HOÀNG ANH ĐỨC - BÙI THỊ MINH HỒNG *chủ biên*



GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM **CHUYỂN BIẾN VÀ SÁNG TẠO**



BEYOND OURSELVES
SHAPE THE FUTURE

IPER



NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ

GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM
CHUYỂN BIẾN VÀ SÁNG TẠO



Bản quyền của cuốn sách này thuộc về nhóm tác giả chủ biên và AVSE Global.

Mọi hình thức xuất bản và sao chép Tác phẩm chưa nhận được sự cho phép bằng văn bản của các tác giả chủ biên là hành vi vi phạm bản quyền theo Luật Xuất bản Việt Nam, Luật Bản quyền Quốc tế và Công ước Bảo hộ Bản quyền Sở hữu Trí tuệ Berne.

Tuyên bố miễn trừ trách nhiệm: Mọi quan điểm trình bày trong cuốn sách này là của các tác giả, và không nhất thiết thể hiện lập trường của các đơn vị bảo trợ cho cuốn sách này.

Mọi chi tiết về bản thảo và bản quyền cuốn sách xin vui lòng liên hệ: *bookproject.avseglobal@gmail.com*

DƯƠNG BÍCH HẰNG - HOÀNG ANH ĐỨC - BÙI THỊ MINH HỒNG *chủ biên*



GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM **CHUYỂN BIẾN VÀ SÁNG TẠO**



BEYOND OURSELVES
SHAPE THE FUTURE

IPER



NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ

MỤC LỤC

LỜI CẢM ƠN	10
ĐỀ TỰA	11
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT	13
PHẦN GIỚI THIỆU	14

PHẦN I: NHỮNG VẤN ĐỀ VỀ LÍ LUẬN

<i>ĐÀO Thùy Li, NGÔ Thanh Hà và NGUYỄN Thị Lan Anh</i>	
Chương 1. Mục đích của Giáo dục Phổ thông trong thế kỉ XXI: Vì tiến bộ cá nhân hay vì trật tự xã hội?	19
<i>BÙI Thị Minh Hồng</i>	
Chương 2. Công dân tương lai của Việt Nam	37
<i>DƯƠNG Bích Hằng</i>	
Chương 3. Hình mẫu con người-công dân trong diễn ngôn giáo dục và việc giáo dục công dân ở trường phổ thông Việt Nam	46
<i>NGUYỄN Khánh Trung</i>	
Chương 4. Bản hiến pháp của trường học mới	63

PHẦN II: THỰC TIỄN HỌC ĐƯỜNG: NHỮNG CHUYỂN BIẾN

<i>Clive DIMMOCK, TRƯỜNG Đình Thăng và NGUYỄN Thành Đồng</i>	
Chương 5. Thực hiện chính sách đổi mới giáo dục của Việt Nam: Phát triển giáo viên và lãnh đạo nhà trường	78
<i>HOÀNG Anh Đức, TẠ Thu Hằng và TẠ Ngọc Thuý</i>	
Chương 6. Thói quen phát triển chuyên môn của giáo viên ở các trường phổ thông Việt Nam	88
<i>Trang PHAM-SHOUSE</i>	
Chương 7. Chính sách bồi dưỡng, phát triển giáo viên ở Việt Nam: Góc nhìn so sánh đối chiếu	102
<i>HOÀNG Lan Anh và KHỔNG Thị Diễm Hằng</i>	
Chương 8. Giáo viên cùng học - Mô hình học tập chuyên môn do giáo viên khởi xướng	117

NGUYỄN Diệu Cúc

Chương 9. Tác động của tự chủ trường học tới giá trị văn hóa nhà trường: Nghiên cứu tình huống tại một trường phổ thông công lập tự chủ tài chính ở Việt Nam 139

LÊ Thị Thanh Tịnh, Dineke TIGELAAR và Wilfried ADMIRAAL

Chương 10. Thế nào là một trường học dân chủ? Khái niệm và sự thực thi các giá trị: Tôn trọng, công bằng và tự chủ trong trường học từ quan điểm so sánh 154

LÊ Minh Hằng

Chương 11. Bất cập trong vay mượn chính sách giáo dục nước ngoài: Nghiên cứu tình huống về Dự án Trường học mới (VNEN) 175

NGUYỄN Phương Thảo

Chương 12. Thực hiện giáo dục vì sự phát triển bền vững ở Việt Nam: Nghiên cứu trường hợp dạy học môn Địa lí trong nhà trường phổ thông 190

LƯƠNG Minh Phương

Chương 13. Phát triển khái niệm Năng lực dạy học đa văn hóa với trẻ dân tộc thiểu số: Nghiên cứu điển hình trên nhóm học sinh Mông ở Việt Nam” 209

HOÀNG Hải Hà và NGUYỄN Thị Phương Thanh

Chương 14. Dạy học môn Lịch sử ở trường phổ thông: Thực tiễn và triển vọng của Chương trình Mới 240

NGUYỄN Phương Chi

Chương 15. Thực trạng dạy thêm và học thêm ở Việt Nam: Nghiên cứu phân tích từ ba học thuyết - Thuyết chức năng, Thuyết xung đột và Thuyết thể chế mới 258

NGUYỄN Thị Bích Phương

Chương 16. Dạy-Học thêm Tiếng Anh bậc Trung học phổ thông ở Việt Nam 267

ĐOÀN Nguyệt Linh

Chương 17. Quan niệm của học sinh Việt Nam về gian lận trong học đường 285

PHẦN III: NỖ LỰC SÁNG TẠO TỪ CỘNG ĐỒNG

NGUYỄN Thúy Hồng, NGUYỄN Duy Khang và NGUYỄN Hồng Minh

Chương 18. Cộng đồng MIE Expert Việt Nam và những ứng dụng đối với các công cụ hỗ trợ giáo dục trực tuyến của Microsoft vào thực tiễn đổi mới dạy học ở Việt Nam giai đoạn 2015 - 2020 296

Vũ Khánh Linh và NGUYỄN Quang Thạch

Chương 19. Thúc đẩy quyền đọc sách của trẻ em bằng hệ thống thư viện dân sự 313

Trang PHAM-SHOUSE

Chương 20. Trại hè Thủ lĩnh thanh niên Water Wise: Mô hình phát triển năng lực cá nhân thông qua học tập phục vụ cộng đồng 323

GIỚI THIỆU VỀ CÁC TÁC GIẢ 339

TÀI LIỆU THAM KHẢO VÀ PHỤ LỤC 346

TABLE OF CONTENTS

GENERAL EDUCATION IN VIETNAM: CHALLENGES, INNOVATION, AND CHANGE

ACKNOWLEDGEMENTS	10
PREFACE	11
ACRONYMS & ABBREVIATIONS	13
INTRODUCTION	14
PART I	
<i>ĐÀO Thùy Li, NGÔ Thanh Hà & NGUYỄN Thị Lan Anh</i>	19
Chapter 1: Educational purposes of vietnam in the 21st century: For individual liberation or for social order maintenance?	
<i>BÙI Thị Minh Hồng</i>	37
Chapter 2: Future Vietnamese citizens	
<i>DƯƠNG Bích Hằng</i>	46
Chapter 3: Portraits of Vietnamese citizens and citizenship education	
<i>NGUYỄN Khánh Trung</i>	63
Chapter 4: The proposed constitution of the new school	
PART II	
<i>Clive DIMMOCK, TRƯỜNG Đình Thăng & NGUYỄN Thành Đồng</i>	78
Chapter 5: Implementing Vietnam's school renovation policy: Developing teachers and school leaders	
<i>HOÀNG Anh Đức, TẠ Thu Hằng & TẠ Ngọc Thuý</i>	88
Chapter 6: Teachers' continuing professional development habits in Vietnamese K-12 schools	
<i>Trang PHAM-SHOUSE</i>	102
Chapter 7: Sustainable development of teacher workforce for Vietnam: An international comparative analysis of teacher policy	

<i>HOÀNG Lan Anh & KHỔNG Thị Diễm Hằng</i>	117
Chapter 8: Teachers learning together: A teacher-initiated professional learning model	
<i>NGUYỄN Diệu Cúc</i>	139
Chapter 9: The impact of school autonomy on school culture: A case study at a public self-financed secondary school in Viet Nam	
<i>LÊ Thị Thanh Tịnh, Dineke TIGELAAR & Wilfried ADMIRAAL</i>	154
Chapter 10: What is a democratic school? The concept and implementation of respect, equity, and autonomy in Vietnamese high schools from comparative perspective	
<i>LÊ Minh Hằng</i>	175
Chapter 11: Issues with educational policy borrowing from abroad: A case study of Vietnam Escuela Nueva (VNEN)	
<i>NGUYỄN Phương Thảo</i>	190
Chapter 12: Implementing education for sustainable development in Vietnam: A case study in teaching geography	
<i>LƯƠNG Minh Phương</i>	209
Chapter 13: Conceptualization of cultural competence in teaching for ethnic minority students: A case study of H'mong group in Viet Nam	
<i>HOÀNG Hải Hà & NGUYỄN Thị Phương Thanh</i>	240
Chapter 14: History teaching at school: Practice and prospect of the New History Curriculum	
<i>NGUYỄN Phương Chi</i>	258
Chapter 15: Shadow Education in Vietnam: An analysis from Functional, Conflict, and Neo-institutional perspectives	
<i>NGUYỄN Thị Bích Phương</i>	267
Chapter 16: English private tutoring in high school in Vietnam through the lens of Bourdieu	
<i>ĐOÀN Nguyệt Linh</i>	285
Chapter 17: Definition of Academic dishonesty: A Vietnamese students' perspective.	

PART III

<i>NGUYỄN Thúy Hồng, NGUYỄN Duy Khang & NGUYỄN Hồng Minh</i>	296
Chapter 18: Vietnam MIE Experts and the practical applications of Online educational tools from Microsoft in the reality of teaching and learning renovation in Vietnam during the period of 2015 and 2020	
<i>Vũ Khánh Linh & NGUYỄN Quang Thạch</i>	313
Chapter 19: Promoting the right to reading books of children through the civil library network across Viet Nam	
<i>Trang PHAM-SHOUSE</i>	323
Chapter 20: Water Wise Youth Leadership Camp: A model for competence development via service learning	
ABOUT THE AUTHORS	339
BIBLIOGRAPHY	346

CHƯƠNG 10. Thế nào là một trường học dân chủ? Khái niệm và sự thực thi các giá trị: Tôn trọng, công bằng và tự chủ trong trường học từ quan điểm so sánh

*LÊ Thị Thanh Tịnh⁽¹⁾, Dineke TIGELAAR⁽²⁾
và Wilfried ADMIRAAL⁽³⁾*

Đặt vấn đề

Nhiều bằng chứng cho thấy các bên liên quan tại các trường THPT ở Việt Nam (học sinh, giáo viên và hiệu trưởng) đang phải vật lộn với nhiều vấn đề căn cốt như chiến lược giảng dạy kém linh hoạt, chương trình giảng dạy quá tải, sự thụ động của học sinh, và bạo lực học đường (Trần, 2013; Hop & Yang, 2013; Huong & Hall, 2017). Bên cạnh đó, tiếng nói hạn chế của cả giáo viên và học sinh trong quá trình vận hành trường ở Việt Nam cũng đang là một mối quan tâm của nhiều nghiên cứu gần đây (Lac & Mansfield, 2017; Phạm & Bùi, 2019). Yoshitaka (2008) lập luận: Văn hóa trường học đóng vai trò quyết định cho việc lựa chọn chiến lược giảng dạy và lối ứng xử của các bên liên quan. Đồng tình với quan điểm này, các nhà hoạch định chính sách giáo dục Việt Nam (v.d., Lê, 2017) tin rằng môi trường học đường dân chủ sẽ là nền tảng thuận lợi thúc đẩy tính tự chủ, sự sáng tạo và năng động trong quá trình dạy-học. Cho đến nay, nhiều nghiên cứu (v.d., Harrison, 2003) chứng minh rằng, trường học dân chủ được xây dựng dựa trên sự cam kết với các giá trị dân chủ trong giáo dục (*Educational Democratic values* - sau đây chúng tôi gọi là các giá trị ED để thống nhất với thuật ngữ quốc tế). Do đó, cuộc cải cách giáo dục mới nhất ở Việt Nam đang dành sự quan tâm lớn đến việc tăng cường tính dân chủ trong trường học, với trọng tâm là thúc đẩy các giá trị ED như tự chủ, công bằng, tôn trọng; Khuyến khích tiếng nói và sự tham gia của giáo viên và học sinh trong vận hành; Và, xây dựng một trường học tiến bộ (MOET, 2010; Nguyễn, 2017; Hoàng, 2017). Việc tìm hiểu thái độ và niềm tin của các bên liên quan về các giá trị ED nên là bước đi đầu tiên trước khi thực hiện các nghiên cứu sâu hơn về tính dân chủ trong trường học. Trong nghiên cứu này, chúng tôi hướng đến việc đóng góp những hiểu biết về các giá trị tôn trọng, công bằng, tự chủ, và biểu hiện của chúng trong đời sống học đường từ góc nhìn của các bên liên quan ở các trường trung học của Việt Nam.

(1) Đại học Leiden, Hà Lan; Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng; Email: t.t.t.le@iclon.leidenuniv.nl

(2) Đại học Leiden, Hà Lan.

(3) Đại học Leiden, Hà Lan.

Khung lí thuyết

Trường học dân chủ

Dân chủ còn hơn là một hình thái chính quyền, nó là một phương thức của đời sống liên kết (Dewey, 1915; Hồ Chí Minh, 2000), do đó, sự hiện diện của dân chủ trong giáo dục thực chất phản ánh cách mà trường học trang bị cho người học “phương thức” tương tác với xã hội mà họ thuộc về. Tuy nhiên, tùy thuộc vào quan điểm thế nào là “dân chủ trong giáo dục”, “sự trang bị” này ít nhiều khác nhau giữa các trường học, và xa hơn là giữa các nền văn hóa - xã hội. Cuộc tranh luận về khái niệm dân chủ trong giáo dục chưa có dấu hiệu dừng lại. Những luận bàn của các học giả xoay quanh hai câu hỏi chính là: Bản chất của mối quan hệ giữa dân chủ và giáo dục là gì? Và, thế nào là một trường học dân chủ? Mối quan hệ phức tạp này được các học giả tiếp cận từ hai hướng chính, bao gồm tiếp cận cá nhân và tiếp cận xã hội.

Các đại diện của hướng tiếp cận cá nhân (v.d., Dewey, 1915; Kant, 1929; Dryzek, 2000) cho rằng nhiệm vụ của trường học giúp người học sẵn sàng trở thành một công dân “chuẩn mực”, bằng cách trang bị cho họ những năng lực và phẩm chất phù hợp với sự kì vọng của xã hội và nền chính trị mà họ đang chung sống. Quan điểm này thúc đẩy một ý tưởng rằng: Trường học dân chủ là công cụ để phục vụ cho lí tưởng xã hội. Luồng tư tưởng của Dewey và các nhà triết học Khai sáng đã vấp phải sự hoài nghi từ nhiều học giả hiện đại mà Arendt (1977) và Biesta (2008) là một ví dụ điển hình. Biesta cho rằng thật không công bằng và ảo tưởng khi ràng buộc trách nhiệm của giáo dục với sự thành bại của một xã hội hay một nền chính trị. Arendt đã từng tuyên bố rằng, chiến lược giáo dục nhắm vào cá nhân này không phải là mục đích của giáo dục dân chủ. Thay vào đó, làm thế nào để biến mỗi một hành động dân chủ của các bên liên quan trở nên khả thi trong trường học mới là ý nghĩa thực sự của phạm trù dân chủ trong giáo dục. Bằng lập luận này, Arendt và Biesta đã đưa ý tưởng trường học dân chủ của Dewey (1915) lên một tầm cao mới. Theo đó, trường học dân chủ không chỉ tập trung vào việc trang bị cho cá nhân và khơi gợi trong cá nhân “một hứng thú riêng” với các mối quan hệ xã hội. Hơn thế, trường học dân chủ phải cung cấp một môi trường lí tưởng để các bên liên quan thực hành ý tưởng dân chủ của mình. Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên hướng tiếp cận xã hội.

Giá trị dân chủ trong giáo dục

Nhiều nghiên cứu (v.d., Harrison, 2003; Kuljiš và Lunić, 2016) cho rằng môi trường giáo dục dân chủ có thể được xây dựng dựa trên nền tảng của các cam kết với giá trị ED. Nói cách khác, các giá trị ED là phương tiện để các

bên liên quan thúc đẩy quá trình dân chủ hóa ở trường học của họ. Tuy nhiên, mỗi cá nhân và tổ chức đều có hệ giá trị riêng (Hofstede, 2001; Woodward và Shaffakat, 2014). Do đó, bất kì nghiên cứu nào về các giá trị ED cũng cần phải được truy ngược lại bối cảnh văn hoá - xã hội mà nó thuộc về. Lịch sử nghiên cứu đã tiết lộ những quan điểm thú vị và đa dạng về các giá trị ED trong các bối cảnh văn hóa xã hội khác nhau như Châu Âu, Trung Đông, Nam Phi và Mỹ (xem Bảng 1).

▲Bảng 1. Tổng quan lịch sử nghiên cứu về các giá trị ED

Các nghiên cứu liên quan	Bối cảnh	Mẫu	Phương pháp thu thập dữ liệu	Giá trị Eds
1.Almog & Shechman (2007)	Israel	33 giáo viên tiểu học	Quan sát lớp học, phỏng vấn giáo viên và bảng câu hỏi	Công bằng, tự do, bình đẳng
2.Botha & Hugo (2017)	Nam Phi	21 học sinh tiểu học	Viết, mô tả thông qua trò chơi	Tôn trọng, yêu thương, giúp đỡ, trách nhiệm, trung thực, quan tâm
3.Daher (2012)	Palestine	67 sinh viên Sư phạm	Thực nghiệm	Tự do, bình đẳng, đối thoại
4.Genç (2003)	Thổ Nhĩ Kỳ	300 giáo viên tiểu học	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng, hợp tác, khoan dung, trung thực, tự tin, nhạy cảm, theo đuổi hạnh phúc
5.Hahn (2015)	Anh, Đan Mạch	08 trường trung học	Phỏng vấn, phân tích chính sách, quan sát	Tôn trọng, tự chủ, tự do, bình đẳng, trách nhiệm
6.İşikgöz (2016)	Thổ Nhĩ Kỳ	216 học sinh trung học	Bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng, khoan dung, hữu ích
7.İlknur & Oyman (2014)	Thổ Nhĩ Kỳ	194 sinh viên đại học	Bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng
8.Karakuş (2017)	Thổ Nhĩ Kỳ	114 sinh viên đại học	Bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng

Các nghiên cứu liên quan	Bối cảnh	Mẫu	Phương pháp thu thập dữ liệu	Giá trị Eds
9.Kesici (2008)	Thổ Nhĩ Kỳ	50 giáo viên trung học	Phỏng vấn bán cấu trúc	Tôn trọng, công bằng, tự chủ, thân thiện, tự do, bình đẳng, tình yêu, cởi mở với cái mới, cởi mở trong giao tiếp, nhất quán, nhân văn
10.Lenzi & c.s. (2014)	Ý	403 học sinh trung học	Dùng bảng câu hỏi	Công bằng, tự chủ, trách nhiệm
11.Mathews & c.s (2013)	Mĩ	11 giảng viên	Phỏng vấn cá nhân và bài tập giải quyết tình huống	Tôn trọng, công bằng, tự chủ, tự do, bình đẳng, hợp tác, trung thực, trách nhiệm
12.Oswald & c.s (2004)	Nam Phi	08 giáo viên trung học	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự chủ, tự do, bình đẳng, hợp tác, thẳng thắn, trách nhiệm
13.Özcan (2016)	Thổ Nhĩ Kỳ	400 học sinh trung học	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng, hợp tác, khoan dung, tình yêu
14.Selvi (2006)	Thổ Nhĩ Kỳ	979 sinh viên Sư phạm	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng, hợp tác, đoàn kết, trung thành
15.Shechtman (2010)	Israel	512 giáo viên và học sinh	Dùng bảng câu hỏi	Công bằng, tự do, bình đẳng
16.Süngü (2016)	Thổ Nhĩ Kỳ	448 học sinh lớp 8	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, tự do, khoan dung
17.Theofano (2010)	Thụy Điển	21 giáo viên tiểu học	Phỏng vấn bán cấu trúc	Tôn trọng, công bằng, tự do, bình đẳng
18.Topkaya & Yavu (2011)	Thổ Nhĩ Kỳ	294 sinh viên Sư phạm	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, tự do, bình đẳng, đoàn kết
19.Uyaniker (2017)	Thổ Nhĩ Kỳ	03 giảng viên đại học	Phỏng vấn bán cấu trúc	Tôn trọng, tự do, bình đẳng, khoan dung
20.Yolcu (2015)	Thổ Nhĩ Kỳ	100 giáo viên thực tập	Dùng bảng câu hỏi	Tôn trọng, tự do, bình đẳng, khoan dung

Hầu hết các nghiên cứu định lượng được thực hiện với một bảng khảo sát (Karakuş, 2017; Işıkgoz, 2016; Özcan, 2016; Süngü, 2016; Lenzi & c.s., 2014; Shechtman, 2010; Topkaya và Yavu, 2011; Kesici, 2008; Almog và Shechman, 2007; Selvi, 2006; Oswald & c.s., 2004). Cách tiếp cận này có thể giúp kiểm tra sự hiện diện của các giá trị ED trong thực tiễn học đường. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu này, rất ít giá trị ED được thảo luận chi tiết. Ngược lại, các nghiên cứu định tính như của Twoa và Hugo (2017), Uyaniker (2017), Hahn (2015), Yolcu (2015), İlknur và Oyman (2014), Mathews & c.s. (2013), Daher (2012), và Theofano (2010) đã mô tả quan điểm của những người tham gia về các giá trị ED trong thực tiễn trường học của họ một cách sâu sắc hơn thông qua những cuộc phỏng vấn sâu. Kết quả là, một loạt các giá trị ED, kèm khái niệm và vai trò của chúng đã được thảo luận khá chi tiết. Mặc dầu vậy, điều đáng tiếc là những nghiên cứu này chưa làm nổi bật nội hàm và bản chất của các giá trị ED trong từng bối cảnh cụ thể.

Theo Nguyễn (2016), hệ thống giá trị Việt Nam chịu sự cộng hưởng của Phật giáo, Nho giáo, Đạo giáo, hệ tư tưởng của chủ nghĩa xã hội và văn hóa phương Tây. Trong đó, dân chủ là một đóng góp thiết yếu của văn hoá phương Tây trong cuộc hội nhập với văn hóa Việt Nam. Điều đáng nói là dân chủ và hệ thống giá trị đi kèm không chỉ mơ hồ và gây tranh cãi ở Việt Nam (Tran, 2015; Altinyelken, 2015), hay ở các nền văn hóa Nho giáo khác (v.d., Chang, Chu, & Tsai, 2005; Hakkarainen, 2015), mà ngay cả xã hội phương Tây - nơi khái niệm này được sinh ra (Schweissfurth, 2002; Gökçe, 2013; Altinyelken, 2015; Payne, 2017). Tiếc là, hiện chưa có nghiên cứu nào được tiến hành trong bối cảnh giáo dục Việt Nam để soi chiếu những mơ hồ giằng dầy trong chúng ta. Với bài viết này, chúng tôi có tham vọng khám phá chiều sâu của các giá trị ED, bao gồm sự tôn trọng, công bằng và tự chủ qua lăng kính của một nhóm các học sinh, giáo viên và hiệu trưởng trường THPT. Nghiên cứu được thực hiện nhằm trả lời các câu hỏi cụ thể sau:

1. Các giá trị: Tôn trọng, công bằng, tự chủ được định nghĩa như thế nào trong bối cảnh trường học Việt Nam?

2. Có sự khác biệt nào trong việc xác định nội hàm của chùm giá trị mục tiêu giữa các bên liên quan không? Có sự khác biệt nào trong việc xác định nội hàm của chùm giá trị mục tiêu giữa nghiên cứu này và các nghiên cứu quốc tế trước đó không?

3. Các giá trị tôn trọng, công bằng, tự chủ đã được thực thi như thế nào trong bối cảnh các trường học Việt Nam?

Phương pháp nghiên cứu

Chọn mẫu

Nghiên cứu này được thực hiện trong học kì mùa xuân năm học 2018-2019. Với chiến lược lấy mẫu có chủ đích, những nhóm người tham gia được chọn để cung cấp thông tin một cách phong phú nhất. Bốn mươi tình nguyện viên thuộc bốn nhóm: Quản lí trường học (Ban giám hiệu, M1 → M7), giáo viên (T1 → T13), giáo viên thực tập (ST1→ST8), và học sinh (S1 → S12) đến từ tám trường THPT trên địa bàn Đà Nẵng và Quảng Nam đã tham gia các cuộc phỏng vấn (xem Bảng 2).

▲Bảng 2. Phân tích mẫu

Nhóm người tham gia	Thành thị				Nông thôn				Nam	Độ tuổi trung bình
	Trường A	Trường B	Trường C	Trường D*	Trường E	Trường F	Trường G	Trường H		
Học sinh K-12	2	1	1	2	2	1	2	1	4	17.7
Giáo viên	2TN	2TN	2XH	1XH	1TN	2TN	2XH	1XH	3	37.4
Giáo viên TT	1TN	1XH	1XH	0	1TN	1TN	1XH	2XH	3	22.1
Quản lý	1	1	1	0	1	1	1	1	5	45
Tổng	6	5	5	3	5	5	6	5	15	
*	TNGV các môn Tự nhiên	XH GV các môn Xã hội								
Trường tư										

Thu thập dữ liệu

Phòng vấn bán cấu trúc dành cho từng cá nhân được chọn làm phương pháp thu thập dữ liệu của nghiên cứu này. Một giao thức phỏng vấn được phát triển sau khi xem xét các tài liệu liên quan. Theo đó, những người tham gia được yêu cầu mô tả khái niệm của các giá trị ED mục tiêu thông qua việc cho ví dụ và phân tích biểu hiện của chùm giá trị này trong thực tiễn học đường của họ. Ngoài các câu hỏi phỏng vấn chính thức, các tình nguyện viên được khuyến khích chia sẻ bất kỳ ý tưởng nào liên quan đến ý niệm và sự thực thi chùm giá trị mục tiêu trong trường học. Các câu hỏi thăm dò cũng được đưa vào để cho phép mở rộng và làm rõ các câu trả lời (xem Bảng 3). Giao thức phỏng vấn đã được thử nghiệm với ba đồng nghiệp nằm ngoài nhóm nghiên cứu. Cuộc trò chuyện giữa nhà nghiên cứu và người được phỏng vấn diễn ra trong một bầu không khí cởi mở và kéo dài khoảng 30 phút với mỗi tình nguyện viên, ngay trước hoặc sau các buổi học.

▲Bảng 3. Giao thức phỏng vấn

Câu hỏi đích	Câu hỏi thăm dò
1. Các bên liên quan định nghĩa thế nào về sự tôn trọng, thân thiện, công bằng, tự chủ và tự do trong bối cảnh trường học của họ?	1. Biểu hiện về mặt hành vi và thái độ của các giá trị: sự tôn trọng, thân thiện, công bằng, tự chủ và tự do trong bối cảnh trường học; 2. Cho ví dụ và phân tích. (Ví dụ: Hãy cho ví dụ về hành vi tôn trọng và hành vi vô lễ/mất lịch sự theo quan điểm của bạn) Phạm vi đề xuất: + Các mối quan hệ + Quản lý trường học, lớp học + Tổ chức dạy học + Kiểm tra - đánh giá
2. Các giá trị mục tiêu kể trên đã được thực thi như thế nào trong trường học của các tình nguyện viên?	3. Liệu sự tôn trọng, thân thiện, công bằng, tự chủ và tự do có được khuyến khích hay ngăn cản trong trường học của bạn? Phạm vi đề xuất: + Các mối quan hệ + Quản lý trường học, lớp học + Tổ chức dạy học + Kiểm tra - đánh giá a. Hành vi/thái độ nào được khuyến khích? Khuyến khích bằng cách nào? b. Hành vi/thái độ nào bị hạn chế/ngăn cấm? Ngăn cấm bằng cách nào?

Phân tích dữ liệu

Bước 1. Một lược đồ mã hóa (coding scheme) được phác thảo dựa trên câu hỏi phỏng vấn và mục đích nghiên cứu. Sau đó, nội dung của cuộc trò chuyện được chia tách và sắp xếp theo lược đồ mã hóa dữ liệu (xem Bảng 4).

▲ Bảng 4. Lược đồ mã hóa dữ liệu

Đoạn văn bản	Người tham gia	Mã hoá		Ghi chú	Giá trị
		Khái niệm	Sự thực thi		
"Với em, công bằng là không phân biệt đối xử. Tôi từng chứng kiến các bạn cùng lớp cười và chế giễu một học sinh khác chỉ vì bạn đó trông xấu xí và có nhiều mụn. Sự phân biệt đối xử như vậy không nên tồn tại trong các trường học."	S-2	"công bằng là không phân biệt đối xử"*	Không chế giễu, không bắt nạt**	* Mã sao chép ** Mã mở	Sự công bằng
"Phụ huynh và học sinh rất quan tâm đến điểm số; do đó, sự công bằng trong kiểm tra-đánh giá nên được đặt lên hàng đầu. Các giáo viên ở trường tôi luôn được nhắc nhở về sự vô tư khi chấm điểm học sinh lớp. Không có hiện tượng du di hay chen ép về điểm số."	M-1		Công minh trong đánh giá**		
"Khi hoàn thành nhiệm vụ hoặc đạt các thành tích tốt trong giảng dạy, chúng tôi thường được cấp trên khen ngợi và động viên tinh thần. Ngoài ra, ban giám hiệu cũng tặng quà để khuyến khích sự cố gắng hơn nữa của giáo viên."	T-4		Thường – phạt hợp lý**		

Bước 2. Tất cả các tệp âm thanh đã được chuyển đổi nguyên văn sang tệp văn bản. Các văn bản, sau đó, được quét và tải lên một dự án được tạo mới trong Atlas.ti 8.4. Ở đây, một hệ thống mã (codes) liên quan đến khái niệm của các giá trị mục tiêu và sự thực thi các giá trị này được hình thành dựa trên hai cách:

(1) Mã sao chép (in-vivo codes): Ý tưởng của người tham gia được ghi lại nguyên vẹn. Điều này đồng nghĩa với việc nội dung của mã chính là “lời” của người tham gia;

(2) Mã mở (open codes): Ý tưởng của người tham gia được diễn giải lại thông qua sự tiếp nhận của người nghiên cứu, dưới sự cộng hưởng với vốn hiểu biết của chính họ và lịch sử nghiên cứu về chủ đề phỏng vấn.

Các kết quả của các phân tích đã được thảo luận trong nhóm nghiên cứu qua nhiều vòng để đảm bảo tính chính xác của quá trình mã hóa.

Kết quả nghiên cứu

Sự tôn trọng

a) So sánh nội hàm của khái niệm tôn trọng

Trong nghiên cứu này, giá trị tôn trọng được mô tả xoay quanh ba khía cạnh, bao gồm tôn trọng thứ bậc, tôn trọng danh dự, và tôn trọng sự khác biệt. Xét một cách khái quát, quan niệm về giá trị tôn trọng của các bên liên quan có sự gặp gỡ với kết quả của những nghiên cứu trước đây (xem Bảng 5). Bên cạnh đó, các nghiên cứu quốc tế còn bổ sung một số ý niệm thành phần khác của giá trị tôn trọng trong trường học, bao gồm: Tôn trọng cuộc sống, tôn trọng quyền học tập, tinh tế với những vấn đề cá nhân và không bắt nạt người khác.

▲Bảng 5. So sánh nội hàm giá trị tôn trọng

Định nghĩa của người tham gia	Lịch sử nghiên cứu	
	Tương tự	Khác biệt
- Tôn trọng sự khác biệt	Nghiên cứu số: 2, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17, 19, 20	- Tôn trọng cuộc sống Nghiên cứu số: 4
- Tôn trọng quy tắc và chuẩn mực	Nghiên cứu số: 13	- Tôn trọng quyền học tập của người khác Nghiên cứu số: 5, 6, 7, 12, 13, 14, 16, 18, 20

- Tôn trọng văn hoá thứ bậc	Nghiên cứu số: 2, 12	- Tinh tế với những vấn đề cá nhân của người khác Nghiên cứu số: 4, 13, 16
- Tôn trọng danh dự	Nghiên cứu số: 2	- Không bạo lực, bắt nạt Nghiên cứu số: 2, 18

b) Tôn trọng thứ bậc

Điều thú vị là tất cả những tình nguyện viên trong nghiên cứu này đều nhấn mạnh khía cạnh tôn trọng thứ bậc khi bàn về giá trị tôn trọng trong trường học. Các mẫu đối thoại có liên quan đến tôn trọng thứ bậc xoay quanh ba vấn đề chính: Nên hiểu ý niệm này như thế nào? Tại sao nó lại quan trọng trong bối cảnh trường học Việt Nam? Và, các trường học đã làm gì để nuôi dưỡng và thúc đẩy ý niệm này? Những người được phỏng vấn cho rằng: Sự tôn trọng thứ bậc là “thái độ nhún nhường, có lời nói và hành động lễ phép dành cho những người có địa vị cao hơn mình”. Bên cạnh đó, một số giáo viên trẻ, giáo viên thực tập và học sinh nghĩ rằng: “Sự vâng lời” cũng là một biểu hiện rõ nét của tôn trọng thứ bậc.

Tôi cảm thấy không vui và thấy thiếu tôn trọng nếu cấp dưới và học sinh không dùng kính ngữ khi nói chuyện với mình. Một số người nghĩ rằng trong các mối quan hệ đồng nghiệp, thầy - trò thì mọi người nên tỏ ra thân thiện với nhau. Nhưng cách nói chuyện ngang hàng, không biết trên dưới không phải là thân thiện, mà là vô lễ, là thiếu tôn trọng người đối diện... Trường học cũng như xã hội, ai cũng cần phải tôn trọng lãnh đạo thì tổ chức mới vận hành êm xuôi được. (M4)

Giáo viên và học sinh là hai địa vị khác nhau. Giáo viên phải giữ một khoảng cách nhất định với học sinh và dù thế nào cũng không được tự phá đi ranh giới này. Thực tế cho thấy, một số giáo viên trẻ tỏ ra quá gần gũi với các học sinh của mình, khiến các em lầm tưởng rằng có thể cư xử và nói năng với thầy cô như bạn bè cùng trang lứa. Muốn học sinh vâng lời thì phải khiến họ ý thức được một cách rõ ràng về khoảng cách địa vị giữa giáo viên và học sinh. (T13)

Theo những người tham gia, tôn trọng thứ bậc không chỉ là một “nguyên tắc của xã hội” mà còn là một “vấn đề đạo đức”. Dữ liệu phỏng vấn chỉ ra rằng: sự nhận thức rõ ràng về địa vị cao hay thấp của bản thân làm nảy sinh “nhu cầu được tôn trọng” hoặc “nghĩa vụ thể hiện sự tôn trọng”. Bằng chứng là, cả hai nhóm quản lý và giáo viên đều thể hiện mong muốn “được nhận sự tôn trọng cao nhất từ phía cấp dưới và học sinh của họ”. Nhiều người trong nhóm quản lý thừa nhận rằng khi họ càng ở vị trí cao, nhu cầu cần được tôn trọng càng trở nên mạnh mẽ. Sự tôn trọng của những người cấp thấp hơn

đem lại cho họ “cảm giác yên tâm khi thực hiện công việc lãnh đạo”. Ở một góc độ khác, các học sinh thì tin rằng vâng lời ông bà, cha mẹ, thầy cô là “đạo lý”, còn nhóm giáo viên thì khẳng định “tuân thủ theo yêu cầu của cấp trên” là nguyên tắc làm việc của bất cứ một tổ chức nào. Mặc dầu ý tưởng này “dường như đi ngược lại với những gì mà một trường học dân chủ cần: Sự bình đẳng và cởi mở”, nhưng Hiệu trưởng M3 giải thích: “Trường học dân chủ, trước hết là một trường học thấm nhuần các giá trị văn hóa và đạo đức truyền thống”. Người này tin rằng, bên cạnh truyền bá tri thức, trường học là nơi dạy bài học vỡ lòng về những quy tắc đạo đức được thừa nhận rộng rãi trong xã hội Việt Nam như: “tuân thủ tôn ti trật tự”, “kính trên nhường dưới”, “trọng lễ nghĩa”, “hiếu thảo với ông bà, cha mẹ”. Sẽ thật vô lý nếu bản thân trường học lại chứa đựng những hành vi đi ngược lại các nguyên tắc này. Vì vậy, ở một góc độ nào đó, những người tham gia khác cũng đồng tình rằng “trường học là nơi coi trọng văn hoá cấp bậc hơn bất cứ một tổ chức xã hội nào khác”.

Xây dựng một trường học dân chủ không có nghĩa là cố gắng phá vỡ hệ thống thứ bậc của trường học... Việc nuôi dưỡng sự tôn trọng văn hóa thứ bậc là góp phần quan trọng trong việc giúp nhà trường duy trì trật tự và giữ gìn sự tôn nghiêm. (M5)

Điều nổi bật là, dường như những người tham gia đến từ các trường công lập đều tin rằng sự tôn trọng thứ bậc “đang được thực thi rất tốt” trong trường học của họ. Các hành vi được cho là thể hiện sự tôn trọng thứ bậc trong trường học bao gồm: “dùng kính ngữ khi giao tiếp với cấp trên và người lớn tuổi hơn”; “học sinh khoanh tay khi chào giáo viên”; “không tranh cãi, không làm trái ý giáo viên”; “luôn tuân thủ mệnh lệnh của Ban giám hiệu”; “xử phạt nghiêm những hành vi vô lễ”. Trong khi đó, nhóm tình nguyện viên của trường tư thục lại cảm thấy không thực sự chắc chắn về điều này. Họ thừa nhận rằng trong trường của họ, “mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh có phần bình đẳng hơn”. Theo quan sát của họ, vẫn có nhiều giáo viên và học sinh “không thực sự quan tâm đến thứ bậc trong giao tiếp và ứng xử”.

Phần lớn học sinh của trường đều có gia đình khá giả. Phụ huynh của những học sinh này bị ảnh hưởng nhiều của lối sống hiện đại phương Tây. Họ mong muốn con em của họ tự tin, năng động, có tư duy độc lập nên họ khuyến khích con em mình tích cực tranh luận và phản biện giáo viên trong lớp học. Điều này cũng tốt cho việc học của các em, nên dù không thực sự thoải mái, tôi đành phải chấp nhận những hành động này của học sinh. (T9)

c) Tôn trọng danh dự

Nhóm hiệu trưởng, nhóm học sinh và nhiều người trong nhóm giáo viên bày tỏ sự quan tâm của họ với ý niệm tôn trọng danh dự trong các cuộc trò

chuyện. Quan điểm chính của những người tham gia là “tránh làm ảnh hưởng đến bộ mặt” của bản thân, của những người xung quanh và của tập thể mà họ thuộc về. Hầu hết những người tham gia rất quan tâm đến việc bảo vệ lòng tự trọng của họ vì “mất mặt là vết thương tâm lý khó lành”. Để “tránh tới đa những điều có thể gây tổn hại đến uy tín và sự tự tôn của bản thân”, nhiều người “cố gắng sửa đổi thái độ và hành vi của mình sao cho hài hòa với những người khác”. Lời chia sẻ của học sinh S4 là một ví dụ:

Em thường hỏi thầy cô mỗi khi không hiểu bài. Một số bạn thường cười nhạo rằng những câu hỏi của em là “stupid questions”. Một số khác đặt cho em một biệt danh là “bánh hỏi”. Bất kể gặp em ở đâu, các bạn ấy đều gọi “bánh hỏi” thay vì tên của em. Thậm chí, một số thầy cô cũng gọi em bằng biệt danh này. Dù chỉ là trêu đùa nhưng em cảm thấy ngại và rất xấu hổ. Em quyết định không hỏi gì trên lớp nữa. Nếu có thắc mắc gì thì em sẽ nhắn tin riêng cho thầy cô. (S4)

Một biểu hiện khác của sự tôn trọng danh dự là “tránh làm tổn hại đến uy tín của tập thể”. Nhóm quản lý cho rằng “bộ mặt của một trường học được đánh giá qua bề dày truyền thống và thành tích dạy-học”. Do đó, “việc ra sức thi đua học tập, lập thành tích tốt” là trách nhiệm của mỗi giáo viên và học sinh nhằm “nâng cao vị thế và danh tiếng của nhà trường”. Ngoài ra, nhóm này còn tin rằng “không nên vạch áo cho người xem lưng”. Họ e rằng “bất cứ một rắc rối cá nhân nào cũng có thể làm sụp đổ hình tượng của tập thể”. Do đó, nếu trong trường học có những “chuyện không hay” thì “giải quyết trong nội bộ” và tinh thần “tốt khoe, xấu che” được ưu tiên để tránh làm ảnh hưởng đến bộ mặt của nhà trường.

Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra sự thiếu nhất quán về việc thực thi ý niệm tôn trọng danh dự trong trường học. Cụ thể, các giáo viên khẳng định rằng “không học sinh nào bị công khai điểm số trước cả lớp”. Điều này “vừa giúp bảo vệ quyền riêng tư vừa tránh khiến học sinh bị xấu hổ vì điểm kém”. Tuy nhiên, hình thức “phạt để nêu gương trước lớp, trước toàn trường” vẫn được sử dụng ở tất cả các trường trong nghiên cứu này. Các hiệu trưởng lập luận rằng “ai cũng sợ bị mất mặt”, do đó, quy định phạt công khai “là cách dạy dỗ thích hợp dành cho các học sinh hư và là cách răn đe hiệu quả dành cho những học sinh còn lại”. Quan điểm này không nhận được sự đồng tình của vài người trong nhóm học sinh. Họ cho rằng phạt công khai khiến họ “bị tổn thương tâm lý nghiêm trọng”, “thấy sợ hãi”, “co mình lại”, và “không dám và không muốn tham gia vào bất cứ một hoạt động tập thể nào”.

d) Tôn trọng sự khác biệt

Điều ngạc nhiên là chỉ rất ít người trong nghiên cứu này tin rằng tôn trọng sự khác biệt là cần thiết cho trường học của họ. Tuy nhiên, những người quan

tâm đến giá trị này lại đánh giá rất cao vai trò của nó trong việc tạo ra một môi trường giáo dục dân chủ. Có hai khía cạnh mà những người tham gia đã đề cập khi phân tích ý niệm tôn trọng sự khác biệt, bao gồm: Lắng nghe tiếng nói khác biệt của người khác và chấp nhận sở thích khác biệt của mỗi cá nhân.

“Chúng tôi luôn tôn trọng tiếng nói của nhau, vì đơn giản, không ai luôn đúng và không ai luôn sai hoàn toàn. Tôn trọng quan điểm của những người khác nên được khuyến khích vì một trường học cởi mở và tiến bộ.” (T11). Quan điểm của giáo viên T11 nhận được sự đồng tình của một hiệu phó M2. Theo ông, “sự chuyên quyền, chủ quan duy ý chí là mối đe dọa đối với một môi trường trường học dân chủ”. Và, “cách tốt nhất để khuyến khích sự tham gia của giáo viên và học sinh trong các hoạt động của trường là khiến họ tin rằng tiếng nói của họ được mong đợi và được trân trọng.” Do đó, “thái độ cầu thị là một phẩm chất đáng quý nhất của lãnh đạo”. Tính cách này được cho là giúp người quản lí “nhận được những thông tin đa chiều từ cấp dưới, giúp mở ra nhiều hướng giải quyết cho một vấn đề”. Ngoài ra, chấp nhận sở thích khác biệt của người khác cũng là một thông điệp mà một số người tham gia, đặc biệt là các học sinh, muốn gửi gắm trong nghiên cứu này. Họ tin rằng sở thích và quan điểm thẩm mỹ cá nhân làm nên cá tính của mỗi người và sự đa dạng của cộng đồng mà họ thuộc về. Nói như giáo viên T7: “Trường học dân chủ là nơi dung chứa sự khác biệt, đa dạng, sáng tạo”, do đó, “không nên cố đạt được sự đồng nhất hoặc đặt tất cả mọi người vào một khuôn khổ chung”.

Có một sự khác biệt lớn trong việc thực hành “sự tôn trọng khác biệt” trong thực tiễn học đường giữa những người tham gia. Theo đó, những tình nguyện viên đến từ các trường thành phố tỏ ra khá hài lòng với môi trường dạy-học cởi mở của họ. Các bên liên quan tiếp nhận ý kiến của nhau thông qua nhiều kênh thông tin như: email – thư điện tử, hòm thư góp ý, và những cuộc họp định kì giữa hiệu trưởng, giáo viên và đại diện học sinh. Đặc biệt, ở trường tư thục, học sinh được tham gia vào việc chọn đồng phục. Tuy nhiên, dường như các trường ở nông thôn đang tỏ ra khắt khe hơn khi “tập trung quá mức vào việc kiểm soát vẻ bề ngoài của học sinh, bao gồm việc ăn mặc, trang điểm, làm tóc, xăm hình...”. Ngoài ra, có ý kiến cho rằng “các học sinh nông thôn thường không có nhu cầu bày tỏ quan điểm như các bạn đồng trang lứa ở thành phố”. Do đó, “không cần thiết phải họp với học sinh thường xuyên” khi trong các buổi nói chuyện này “nhà trường hầu như không nhận được phản hồi nào từ các em”.

Sự công bằng

a) So sánh nội hàm của khái niệm công bằng

Bằng cách khuyến khích các tình nguyện viên chỉ ra những biểu hiện công bằng và không công bằng trong trường học của họ, chúng tôi đã khái

quát chúng thành các khía cạnh quan trọng làm nên khái niệm của giá trị này. Đó là: không thành kiến và bình đẳng về cơ hội. Quan điểm này được ủng hộ bởi những hầu hết những nghiên cứu quốc tế khác (xem Bảng 6). Điểm đáng lưu ý là, trong những bài viết này, các học giả lại sử dụng những thuật ngữ khác nhau để mô tả một ý niệm tương đương, gồm: “fairness” (v.d., Karakuş, 2017), “justice” (v.d., Yolcu, 2015), và “equity” (v.d., Uyaniker, 2017). Rất khó để phân biệt ba thuật ngữ này trong tiếng Việt. Ở một chừng mực nào đó, tất cả những phạm trù này đều có thể được dịch là “sự công bằng”. Mặc dầu sử dụng những thuật ngữ khác nhau, hầu hết những nghiên cứu này đều tỏ ra đồng tình với khái niệm công bằng của những người Việt Nam tham gia. Bên cạnh đó, những nghiên cứu còn dành sự chú ý cho những khía cạnh quan trọng khác mà các bên liên quan Việt Nam đã bỏ lỡ, bao gồm: Cung cấp những nhận xét thấu đáo và hợp lý cho người học, cung cấp đầy đủ thông tin, chia sẻ quyền lực giữa các bên liên quan, bình đẳng về tiếng nói, bình đẳng về quyền lợi, và, không độc đoán.

▲Bảng 6. So sánh nội hàm giá trị công bằng

Định nghĩa của người tham gia	Lịch sử nghiên cứu	
Sự công bằng	Tương tự	Khác biệt
• Không thành kiến	Nghiên cứu số: 1, 15, 3, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 20	• Nhận xét thấu đáo và hợp lý Nghiên cứu số: 13
• Bình đẳng về cơ hội	Nghiên cứu số: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20	• Cung cấp đầy đủ thông tin Nghiên cứu số: 9 • Chia sẻ sức mạnh Nghiên cứu số: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17 • Bình đẳng trong việc bày tỏ quan điểm Nghiên cứu số: 7, 13, 15, 17 • Bình đẳng về quyền lợi Nghiên cứu số: 9, 12, 13, 15, 18 • Không độc đoán Nghiên cứu số: 3, 6, 11, 13, 15, 19

b) Không thành kiến

Một nửa số người được hỏi chia sẻ rằng “không thành kiến là một biểu hiện nổi bật của giá trị công bằng”. Những người tham gia giải thích thành kiến bao gồm “cả thái độ kì thị và những hành động phân biệt đối xử”. Một

số người cho rằng phân biệt đối xử nghĩa là có những hành vi thiên vị, thiếu tính vô tư và và “bị thao túng bởi các yếu tố như địa vị, giới tính, ngoại hình, hay gia cảnh”. Họ tin rằng “ý thức phân biệt” (giàu-ngèo, giỏi-kém, đẹp-xấu, người thành đạt-kẻ lụi bại, người bề trên-kẻ bề dưới) là nguyên nhân sâu xa của những hành vi chế giễu, bắt nạt trong trường học. Mặc dù, cả ba nhóm tình nguyện viên đều khẳng định: “sự thành kiến, trong bất cứ hoàn cảnh nào cũng đều là sự tàn nhẫn và bất công”, họ vẫn thừa nhận: ý thức phân biệt “là nét tính cách đặc trưng và là bản chất của con người”. Vài học sinh thẳng thắn chia sẻ rằng, họ có xu hướng “thích chơi với những bạn hài hước và thông minh hơn là những người kém thú vị và kém cỏi”. Nếu được chọn, nhiều giáo viên không muốn dạy ở “trường làng”, và thích dạy cho “các lớp chọn” hơn là lớp có nhiều học sinh yếu kém. Tương tự như vậy, không một người nào trong nhóm quản lí muốn làm việc với một giáo viên thiếu trách nhiệm hay “không có năng lực”. Tuy nhiên, những tình nguyện viên cũng phân tích rằng “ý thức phân biệt nếu không bị chuyển hóa thành thái độ kì thị” thì cũng sẽ “không làm nảy sinh những hành vi phân biệt đối xử”. Lập luận này ám chỉ việc triệt tiêu ý thức phân biệt là không thể và không cần thiết, ngăn cản thái độ kì thị và hành vi phân biệt trong trường học mới là điều quan trọng. Như giáo viên T3 đã nói, “xã hội Việt Nam coi trọng tính hài hòa, sự bao dung, và luôn lấy dĩ hòa vi quý làm trọng”, do đó, “trường học, bất kể có phải là trường học dân chủ hay không, cũng không nên chứa đựng những hành vi dễ gây chiến tranh, mà phân biệt đối xử, là một ví dụ”.

Các trường học trong nghiên cứu này đều thể hiện sự cam kết cao với việc loại bỏ thành kiến trong môi trường học đường. Hầu hết các trường đều có nội quy liên quan đến việc “yêu thương, đoàn kết với bạn bè”, “tôn trọng người khác”, “lời nói và hành vi văn minh, lịch sự”. Những biện pháp xử lí từ thấp đến cao cũng được thiết lập để xử phạt những ai vi phạm những quy định này. Tuy nhiên, ở một góc độ nào đó, những biểu hiện của “thành kiến” như: việc đánh giá thấp khả năng của người khác, sự thiên vị trong đánh giá kết quả học tập, sự ưu tiên về ngoại hình vẫn tồn tại trong từng lớp học và từng mối quan hệ. Những tâm sự sau là ví dụ:

Giáo viên của em luôn hướng ánh mắt về những học sinh giỏi khi hỏi những câu hỏi hóc búa. (S1, S2, S7, S11)

Trong sinh hoạt chuyên môn, những ý tưởng mà tôi đưa ra thường không được những giáo viên lâu năm đánh giá cao. Họ luôn cho rằng một người mới vào nghề như tôi không đủ kinh nghiệm và tri thức để “lên tiếng”. (T5, T9, ST3, ST8)

Trong những dịp lễ, hội, những học sinh có ngoại hình xinh đẹp, cao ráo sẽ được chọn để tham gia đội lễ tân, hoặc thực hiện các nghi thức quan trọng. (T1, T8, S3, S4)

c) Bình đẳng về cơ hội

Điều thú vị là tất cả những người tham gia phỏng vấn đều tin rằng bình đẳng về cơ hội là ý nghĩa quan trọng nhất của việc thực thi sự công bằng trong trường học. Theo đó, sự bình đẳng về cơ hội được đến trường, cơ hội được giúp đỡ, cơ hội được thể hiện hiện bản thân, và cơ hội được truy cập các nguồn tài nguyên và sử dụng cơ sở vật chất của trường học là những điều mà các bên liên quan quan tâm. Tuy nhiên, một giáo viên nhấn mạnh rằng mặc dù “cơ hội của mọi người là ngang nhau”, nhưng “mức độ ưu tiên có thể khác nhau”. Nói cách khác, “tất cả các học sinh đều sẽ được giáo viên giúp đỡ, nhưng một học sinh kém hơn nên nhận được quan tâm nhiều hơn”. “Các học sinh có năng lực khác nhau nhận được mức độ quan tâm khác nhau, nhưng mục đích cuối cùng là giúp cho họ đạt được những thành tích tốt như nhau”. Như vậy, bằng cách nào đó, người này phủ nhận sự bình đẳng trong việc “phân phối” mà hướng đến sự bình đẳng bên trong “kết quả của sự phân phối”.

Phần lớn những người tham gia bày tỏ sự hài lòng với sự bình đẳng về cơ hội trong trường học của họ. Nhóm tình nguyện viên đến từ các trường thành thị tin rằng họ “hoàn toàn có cơ hội được tham gia các hoạt động học tập, hoạt động ngoại khóa trong suốt năm học”. Một số trường còn có quỹ hỗ trợ dành cho các học sinh có gia cảnh khó khăn. Nhiều câu lạc bộ được thành lập để “đáp ứng nhu cầu của nhiều đối tượng khác nhau” như câu lạc bộ thể thao, câu lạc bộ thiên văn, câu lạc bộ thời trang, câu lạc bộ tiếng Anh. Ngoài ra, họ “có thể trò chuyện với lãnh đạo nhà trường bất kể khi nào họ muốn”. Tuy nhiên, ở một số trường nông thôn, không phải ai cũng được nói chuyện riêng với hiệu trưởng khi cần. Sự bình đẳng về cơ hội của họ bị hạn chế “bởi sự coi trọng hệ thống thứ bậc”. Khi đó, “cơ hội được tiếp xúc trực tiếp với lãnh đạo chỉ khu hẹp lại trong phạm vi của một vài cá nhân” như tổ trưởng bộ môn, lớp trưởng.

Sự tự chủ

a) So sánh nội hàm của khái niệm tự chủ

Các bên liên quan trong nghiên cứu này cho rằng “tính tự chủ là yếu tố then chốt trong việc xây dựng một môi trường học đường dân chủ”. Bàn về khái niệm giá trị tự chủ, các nghiên cứu trước đây chú ý đến các khía cạnh: tính sáng tạo, sự trau dồi nghiệp vụ của bản thân, tư duy phản biện, và khả năng đối thoại. Dữ liệu phỏng vấn của nghiên cứu này lại chủ yếu tập trung vào “tính chủ động” và “tính tự kỉ luật” khi bàn về định nghĩa của sự tự chủ trong bối cảnh giáo dục Việt Nam (xem Bảng 7).

▲Bảng 7. So sánh nội hàm giá trị tự chủ

Định nghĩa của người tham gia	Lịch sử nghiên cứu	
Sự tự chủ	Tương tự	Khác biệt
Tính chủ động	Nghiên cứu số: 3, 9, 11	Tư duy phản biện và năng lực đối thoại Nghiên cứu số: 3, 11
Tính tự kỷ luật		Tính sáng tạo và tự trau dồi nghiệp vụ chuyên nghiệp Nghiên cứu số: 9

b) Tính chủ động

“Tính chủ động là biểu hiện cao nhất của một trường học tự chủ”. Khái niệm chủ động được bàn luận xoay quanh các khía cạnh tự do sáng tạo, được quyền tự quyết định, và ít bị can thiệp bởi cấp trên. Những người tham gia lập luận rằng “mức độ tự chủ của trường học không được phản ánh qua quyền hạn của một hiệu trưởng”. “Từng cá nhân tự chủ làm nên một trường học tự chủ”, do đó, việc nâng cao năng lực tự chủ của các bên liên quan trong trường học “là cần thiết và đúng đắn hơn là tập trung vào nhóm lãnh đạo”. Những người được hỏi mô tả học sinh tự chủ phải là người “có khả năng tự kiểm soát, tự chịu trách nhiệm cho việc học tập của mình và tham gia tích cực vào việc xây dựng trường học”. Thông qua các hoạt động đối thoại và hợp tác, “người học tự chủ có điều kiện tự bồi đắp tinh thần trách nhiệm và tư duy phản biện”. Một hiệu trưởng hay một giáo viên được cho là có tính tự chủ khi anh ta “được quyền quyết định những gì trong phạm vi mà anh ta chịu trách nhiệm”. Cụ thể, một giáo viên “phải được quyết định anh ta sẽ dạy nội dung gì và dạy như thế nào”. Điều này ngụ ý mức độ tự chủ của một giáo viên tỉ lệ thuận với mức độ tự do lựa chọn các chiến lược giảng dạy và phát triển nội dung dạy học. Tương tự, những hiệu trưởng được đánh giá là tự chủ khi họ được toàn quyền quyết định tất cả những việc trong ngôi trường mà họ quản lí. Những người này đặc biệt quan tâm đến quyền hạn về sử dụng ngân sách trường học, tuyển dụng, bổ nhiệm, chính sách thưởng-phạt, và chương trình đào tạo.

Trên thực tế, những người tham gia thừa nhận rằng việc thực thi giá trị tự chủ “còn khá hình thức” trong trường học của họ, đặc biệt là ở các trường công lập. Nhiều học sinh phản nản rằng họ “hoàn toàn không có quyền và cũng không có khả năng điều chỉnh hay thay đổi nội quy học sinh”, dù những

quy định này là “cứng nhắc và thiếu hợp lý”. Những góp ý của họ thường bị “phớt lờ” hoặc “được yêu cầu phải tuân thủ nội quy”. Những học sinh tư thực cảm thấy tự do hơn các học sinh trường công lập trong việc lên ý tưởng và tổ chức các hoạt động vui chơi trong và ngoài trường học. Các học sinh công lập nói rằng, họ “cảm thấy nản và bị gò bó” khi mà “bất cứ một ý tưởng nào” cũng phải trải qua sự xét duyệt của nhiều cấp, từ “giáo viên chủ nhiệm, Bí thư đoàn trường, và Ban giám hiệu trước khi bị từ chối”. “Bị gò bó trong khuôn khổ” cũng là cảm giác của các giáo viên. Những giáo viên mới vào nghề chia sẻ là “tổ trưởng bộ môn và thậm chí các giáo viên lâu năm thường góp ý quá chi tiết và can thiệp sâu vào những nội dung giảng dạy” của họ. Những người có kinh nghiệm hơn thì cho rằng khung chương trình đào tạo “quá nặng và chặt chẽ khiến giáo viên không còn đất để sáng tạo”. “Giáo viên cũng không được quyền tự điều chỉnh, cắt bớt hay thêm vào những bài học mà họ cho là cần thiết”. Thay vì “phát triển chương trình đào tạo”, giáo viên chỉ có thể cố để “tuân thủ chương trình đào tạo”. Tuy nhiên, hiệu trưởng cũng “không phải là người được toàn quyền quyết định mọi thứ trong trường học mà họ quản lý”. Một hiệu trưởng chia sẻ rằng ông ấy “không thể tự quyết định ai xứng đáng trở thành một giáo viên của trường mình”. Một người khác cũng thừa nhận rằng mặc dù các trường được phép thay đổi “một chút” về thời lượng và nội dung giảng dạy, nhưng vì “cả nước cùng dùng chung một bộ sách giáo khoa” và “thi chung một đề” nên các địa phương và các trường buộc phải “nhìn nhau để dạy nếu không muốn học sinh của trường mình, tỉnh mình thua thiệt hơn so với học sinh ở những nơi khác”. Tương tự, ở những khía cạnh khác của trường học như việc quản lý chi tiêu, việc đánh giá xếp loại, việc ban hành nội quy, “hiệu trưởng cũng đều phải tuân thủ sự chỉ đạo của cấp Sở, ngành”. Vị này khẳng định rằng “không thể có được sự tự chủ ở cấp cơ sở khi mà người đứng đầu không thể tự quyền quyết định được những gì sẽ diễn ra trong cơ sở của mình”.

Ý chí tự chủ thông qua kỉ luật

Bằng cách nào đó, những tình nguyện viên của nghiên cứu này đang cố gợi lên ý tưởng về mối quan hệ giữa tính tự chủ và tính kỉ luật. “Một người tự chủ sẽ luôn đặt ra những mục tiêu cụ thể và tự thúc ép bản thân nỗ lực để đạt được. Do đó, có thể nói, ý chí tự chủ thông qua kỉ luật vừa là một nét tính cách vừa là một loại năng lực của những người tự chủ”, một hiệu trưởng định nghĩa. Trong khi đó, một giáo viên khác lại cắt nghĩa rằng “ý chí tự chủ thông qua kỉ luật là sự tuân thủ nghiêm ngặt các nguyên tắc của cá nhân và của cộng đồng” mà họ thuộc về. Cả hai quan điểm này đều được đưa ra dựa trên một lí luận nền tảng, được xã hội Việt Nam thừa nhận rộng rãi: “Kỉ luật là sức mạnh”. “Sức mạnh của sự kỉ luật giúp chúng ta tự kiểm soát bản thân,

nhờ đó, giữ cho chúng ta sự tập trung cần thiết vào việc mình cần phải làm”. Nhiều người trong nghiên cứu này tin rằng “tính tự chủ không có sẵn trong mỗi học sinh”. Vì vậy, “sử dụng sức mạnh của sự kỉ luật để buộc học sinh hoàn thành các nhiệm vụ học tập là bước đầu tiên để người học trở nên tự chủ dần, theo thời gian”. Quan điểm này ngụ ý về việc dùng kỉ luật để rèn luyện tính tự chủ.

Trong thực tế, ở nhiều trường học các biện pháp kỉ luật để thúc ép học sinh hoàn thành các mục tiêu học tập, như “chép phạt nhiều lần nếu không thuộc bài, bị phê bình trước lớp, bị nêu tên trong sổ đầu bài, bị báo cáo với phụ huynh” được áp dụng thường xuyên. Dữ liệu phỏng vấn chỉ ra rằng, các trường nông thôn có xu hướng “áp dụng các biện pháp thúc ép” học sinh nhiều hơn các trường thành thị. Một hiệu trưởng lí giải rằng, “học sinh nông thôn thiếu tính tự chủ hơn các học sinh thành phố”, mà “càng thiếu tự chủ thì càng cần được rèn luyện theo cách nghiêm ngặt hơn”.

Lời kết và thảo luận

Nghiên cứu này đã tập trung làm rõ nội hàm của các giá trị tôn trọng, công bằng, tự chủ từ góc nhìn của những người trong cuộc trong bối cảnh các trường THPT ở miền Trung Việt Nam trong sự so sánh sơ lược với các nghiên cứu tương tự trong những bối cảnh xã hội khác. Khái niệm tôn trọng trong văn hóa trường học được các bên liên quan xem xét ở ba khía cạnh, bao gồm tôn trọng thứ bậc, tôn trọng danh dự và tôn trọng sự khác biệt. Không thành kiến và bình đẳng về cơ hội là những biểu hiện quan trọng và rõ ràng của giá trị công bằng trong môi trường giáo dục. Cuối cùng, các cuộc bàn luận về trường học tự chủ xoay quanh các vấn đề về tính chủ động và ý chí tự chủ thông qua kỉ luật - là một nét nghĩa mới mà nghiên cứu này đã đóng góp vào khung lí thuyết về tính tự chủ của một trường học dân chủ ở Việt Nam.

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu chỉ ra một sự chênh lệch nhất định giữa quan niệm về giá trị dân chủ giáo dục và sự trải nghiệm những giá trị này trong thực tế trường học. Nói cách khác, những gì đang diễn ra trong đời sống học đường chưa thoả mãn được sự kì vọng về một trường học dân chủ theo đánh giá của những người tham gia. Mặc dù được phân tích riêng rẽ, nhưng các giá trị tôn trọng, công bằng và tự chủ có sự liên quan, ảnh hưởng và thậm chí là kim hãm lẫn nhau. Chẳng hạn, bản thân những nguyên tắc của văn hóa thứ bậc đã là sản phẩm của một loại định kiến - định kiến văn hóa (Fiske, 2017). Do đó, không thể có một người vừa “tôn trọng thứ bậc” lại vừa “không định kiến”. Hơn nữa, định kiến văn hóa này có thể làm nảy sinh sự bất bình đẳng về cơ hội, vì trong hệ thống tôn ti trật tự của trường học, mỗi loại đối tượng đều có trách nhiệm và quyền lợi riêng. Ví dụ, không phải tất

cả các học sinh và giáo viên đều được tham gia vào quá trình soạn thảo và ban hành nội quy của trường học. Ngoài ra, ý thức tôn trọng thứ bậc cũng có thể là một nguyên nhân làm hạn chế tính tự chủ của trường học. Từ dữ liệu phỏng vấn, có thể thấy những người cấp dưới khó có thể được tự do và sáng tạo trong sự ràng buộc bởi nghĩa vụ phải tuân thủ và vâng lời mệnh lệnh của cấp trên.

Các tác giả Li (1997), Spina, Shin và Cha (2011) đã chứng minh rằng, không phải tất cả các vấn đề bắt nguồn từ văn hóa Nho giáo đều ảnh hưởng đến việc nuôi dưỡng tinh thần dân chủ trong trường học. Nhưng, kết quả của nghiên cứu này đã chỉ ra sự ảnh hưởng nhất định của nền tảng văn hóa Nho giáo đến cách mà những người tham gia quan niệm và thực thi các giá trị ED trong trường học. Sự tác động này được thể hiện rõ ràng nhất trong quan niệm tôn trọng thứ bậc và tôn trọng danh dự của các bên liên quan. Kết quả này nhận được sự ủng hộ từ nhiều nghiên cứu đi trước. Bàn về văn hóa thứ bậc, Hofstede (2001) đã sử dụng một thuật ngữ với ý niệm khá tương đồng là “khoảng cách quyền lực”. Trong nghiên cứu so sánh văn hóa của mình, Hofstede cũng chỉ ra mối quan hệ tương quan giữa ý thức về “khoảng cách quyền lực” và các nền văn hóa đậm chất Nho giáo mà Việt Nam là một trong số đó. Ngoài ra, một loạt các nghiên cứu về giáo dục Việt Nam (v.d., Trần, Admiraal, & Saab 2017) cũng cho thấy ảnh hưởng của “khoảng cách quyền lực” trong tư duy người học là rất đáng kể. Nguyễn (2016) cho rằng, ý thức về sự tôn trọng thứ bậc được kế thừa trong mỗi gia đình ở Việt Nam, nơi trẻ em có nghĩa vụ phải thể hiện lòng hiếu thảo và sự tôn kính đối với cha mẹ và ông bà của chúng. Có thể nói, dấu ấn sâu sắc của mô hình cấu trúc phân cấp trong từng gia đình, tổ chức xã hội ở Việt Nam là một cội rễ vững chắc cho sự phát triển mạnh mẽ của ý thức tôn trọng thứ bậc bên trong mỗi giáo viên và học sinh. Ở một phương diện khác, nghiên cứu của Phạm V.B. (1999) cũng đồng quan điểm với người tham gia trong nghiên cứu này khi cho rằng việc quan tâm đến thể diện của bản thân và của người khác là một đặc điểm nổi bật của văn hóa Việt Nam. Borton (2000) cũng nhấn mạnh rằng sự mất mặt là vết thương đau đớn ở bất kì xã hội nào, nhưng nó là một điều khó chấp nhận nổi ở Việt Nam. Như vậy, các nghiên cứu có liên quan dường như đi đến một lập luận rằng, các nền văn hóa tập thể (collective culture) và bị ảnh hưởng bởi Nho giáo có xu hướng đề cao thứ bậc và danh dự hơn là các nền văn hóa cá nhân của phương Tây (individualistic culture). Do đó, chúng ta có thể hiểu được tại sao những người tham gia nghiên cứu này lại dành sự chú ý đặc biệt đến việc bảo vệ danh dự của bản thân và của tập thể trong khi ý niệm này rất hiếm khi xuất hiện trong các nghiên cứu về giá trị ED ở bối cảnh xã hội khác.

Khuyến nghị về chính sách

Dân chủ trong trường học chỉ có thể được đảm bảo và phát huy khi các bên liên quan được trao quyền. Sự trao quyền cho các bên liên quan trong trường phổ thông có thể được thực hiện thông qua việc thúc đẩy các chính sách có liên quan đến quyền tự chủ của họ:

- Tăng cường mức độ tự chủ của trường phổ thông trong việc phát triển chương trình, tổ chức giảng dạy, quản lí, tài chính;
- Phát huy quyền tự chủ của hiệu trưởng các trường phổ thông, đặc biệt là trong việc đưa ra các quyết sách quan trọng và chịu trách nhiệm mọi mặt về trường học mà họ quản lí;
- Tạo điều kiện tối đa để giáo viên và học sinh được tham gia vào quá trình ra quyết định ở trường học;
- Giúp giáo viên phát triển chuyên nghiệp bằng cách khuyến khích và tạo điều kiện để họ được tiếp cận với các nguồn tài liệu tham khảo đa dạng, tham gia các khóa học bồi dưỡng về chuyên môn, nghiệp vụ, tham gia các nhóm nghiên cứu khoa học và các hoạt động học thuật khác;
- Tôn trọng quyền tự chủ về chuyên môn của giáo viên, đặc biệt là trong việc lựa chọn tài liệu giảng dạy và phát triển chương trình dạy học tùy thuộc vào đối tượng người học và hoàn cảnh thực tế;
- Tôn trọng danh dự của các bên liên quan bằng cách hạn chế tối đa các hành vi phê phán hoặc nêu gương xấu trước đám đông.

Hạn chế của nghiên cứu

Về mặt mẫu, kết quả nghiên cứu có thể toàn diện và sâu sắc hơn nếu tất cả các đại diện của các bên liên quan ở các trường trung học Việt Nam đều được tính đến. Cụ thể, sự vắng mặt của những tình nguyện viên đến từ các trường quốc tế - những người có kinh nghiệm với phong cách tổ chức trường học lấy cảm hứng từ phương Tây - cũng có thể làm giảm sự phong phú của kết quả. Hơn nữa, địa lí nghiên cứu hẹp cũng có thể là một hạn chế. Nghiên cứu này được thực hiện ở miền Trung Việt Nam, trong khi đó, những người tham gia từ một khu vực văn hóa cởi mở hơn (như Thành phố Hồ Chí Minh) hoặc từ một nơi in đậm văn hóa truyền thống hơn (như Hà Nội) sẽ có thể đóng góp những góc nhìn đa chiều hơn trong việc định nghĩa chùm giá trị mục tiêu. Dù phương pháp nghiên cứu định tính đã giúp nghiên cứu này mở ra một cái nhìn sâu sắc về nội hàm của chùm giá trị mục tiêu, nhưng các nghiên cứu định lượng về sau có thể khai thác dữ liệu nghiên cứu rộng hơn để thực hiện các so sánh có ý nghĩa về niềm tin, thái độ và hành vi của giữa các bên liên quan, giữa các trường, và giữa các khu vực.

- White, B. R. (2016). *Laboratories of reform? Human resource management strategies in Illinois charter schools* (Policy Research No. 01). Illinois.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wohlsteter, P., Wenning, R., & Briggs, K. L. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358.

CHƯƠNG 10.

- Almog, O., and Shechtman, Z. (2007). “Teachers’ democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs”. *European Journal of Special Needs Education*, vol.22(2),115-129.
- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Biesta, G. J. J. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence, *Scottish Educational Review*, 40(2), pp. 38-52.
- Borton, L. (2000). “Working in a Vietnamese voice”. *Academic of Management Executive*, 14(4), 20-19.
- Botha, A., Joubert, A., and Hugo, A. (2017). “Corrigendum: Children’s perceptions of democratic values: Implications for democratic citizen education”. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1).
- Chang, Y. T, Chu, Y. H., and Tsai, F. (2005). “Confucianism and Democratic Values in Three Chinese Societies”. *Issues & Studies*, 41(4).
- Daher, W. (2012). “Student teachers’ perceptions of democracy in the mathematics classroom: Freedom, equality and dialogue.” *Pythagoras*, 33(2).
- Dewey, J. (1915). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Genç, S. Z. (2003). “An Evaluation of Teachers’ Views of Primary School Principals’ Practice of Democratic Values”. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 36(4).
- Hahn, C. L. (2015). Teachers’ perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119.
- HOÀNG Ngọc Vinh (2017). Dân chủ trường học - cái gốc của đổi mới. *Tuổi trẻ*. <https://tuoitre.vn/dan-chu-truong-hoc-cai-goc-cua-doi-moi-1287776.htm>
- HỒ Chí Minh. *Toàn tập*, tập 5. Hà Nội: NXB Chính trị Quốc gia, 2000, tr. 698.
- Hofstede, Geert (2001). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. London: Sage Publication.

- Hop, M. P., & Yang, J. Y. (2013). "The Current Situation of Vietnam Education". *Social Sciences*, 2(6),168.
- Huong, N. T. M., Hall, C. (2017). "Changing views of teachers and teaching in Vietnam". *Teaching Education*, 28(3).
- İşikgöz, E. (2016). "A study of democratic school culture perceptions of sport high school students". *Educational Research and Reviews*, 11(7), 491-498.
- Karakuş, M. (2017). "An Investigation of Students' Perceptions about Democratic School Climate and Sense of Community in School". *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 787-790.
- Kesici, S. (2008a). "Democratic Teacher Beliefs According to the Teacher's Gender and Locus of Control". *Journal of Instructional Psychology*, 35(1).
- Lê Thị Thu Hằng (2017). Bàn về một số biện pháp quản lý đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Truy cập từ website chính thức của Bộ GD&ĐT: <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/giao-duc-trung-hoc/Pages/Default.aspx?ItemID=5243>
- Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore, M., and Santinello, M. (2014). "How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate." *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 251-61.
- Li, C. (1997). "Confucian value and democratic value". *The Journal of Value Inquiry*, 3(1).
- Mathews, S.A., Spearman, M.J. and Che, S.M. (2013). "Contradictions of democratic education: International teachers' perspectives on democracy in American schools". *The Journal of Social Studies Research*, 37(4), 185-193.
- MOET. 2010. "The proposals of reforming higher education for the period 2010-2020". Hanoi: Vietnam Education Publisher.
- Nguyễn Quốc Vương (2017). Cải cách giáo dục: Vai trò và đích đến. *Nhân dân*. <https://www.nhandan.com.vn/cuoituan/thoi-su-chinh-tri/item/34036702-cai-cach-giao-duc-vai-tro-va-dich-den.html>
- Nguyen, Q. T. N. (2016). "The Vietnamese Values System: A Blend of Oriental, Western and Socialist Values". *International Education Studies* 9(12).
- Oswald, M., and Engelbrecht, P. (2004). "High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education". *Education as Change*, 8(2), 4-32.
- Özcan, G. (2016). "Development of democratic teacher behaviour scale (DTBS)". *Educational Research and Reviews*, 11(6).
- Payne, K. A. (2017). "Democratic teacher education in elementary classrooms - Learning about, through and for thick democracy". *The Journal of Social Studies Research*, 41(2), 101-115.

- Pham, V. B. (1999). *The Vietnamese Family in Change: The Case of Red River Delta*. Richmond: Curzon Press.
- Selvi, K. (2006). "Developing a Teacher Trainees' Democratic Values Scale: Validity and Reliability Analyses". *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 34(9), 1171-1178.
- Shechtman, Z. (2010). "Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS)". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363-377.
- Spina, N., Shin, D. C., & Cha, D. (2011). "Confucianism and Democracy: A Review of the Opposing Conceptualizations". *Japanese Journal of Political Science*, 12(01), 143-160.
- Süngü, H. (2016). "Middle School Students' Devotion to Democratic Values". *Sakarya University Journal of Education*, 6(1).
- Theofano, M. (2010). "Democratic education in Sweden: A study of democratic values in Swedish elementary schools". MSc diss., Lund University.
- Topkaya, E.Z., and Yavu, A. (2011). "Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teachers in Turkey". *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8).
- Tran, T. Q. T, Admiraal, W., & Saab, N. (2017). "Cultural Distance in the Workplace: Differences in Work-Related Attitudes between Vietnamese Employees and Western Employers." *International Journal of Business and Management* 12 (10).
- Uyaniker, P. (2017). "Looking for a Black Cat: EFL Teachers' Perception of Democracy". *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 23.
- Yolcu, E., 2015. "Analyzing the Awareness of Pre-Service Teachers' Towards Democracy Inclusion in Education". *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, (197), 1866-1873.

CHƯƠNG 11.

- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? In *Local meanings, global schooling* (pp. 1-26). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009). Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical education theory. In *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 83-95). New York, NY: Routledge.
- Auld, E., & Morris, P. (2016). PISA, policy and persuasion: Translating complex conditions into education "best practice". *Comparative Education*, 52(2), 202-229. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1143278>
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Studying globalization: The vertical case study approach. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (2nd ed., pp. 119-131). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM

CHUYỂN BIẾN VÀ SÁNG TẠO

Dương Bích Hằng - Hoàng Anh Đức - Bùi Thị Minh Hồng
chủ biên

NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ

Số 9 - Ngõ 26 - Phố Hoàng Cầu - Q.Đống Đa - TP.Hà Nội

VPGD: Số 347 Đội Cấn - Quận Ba Đình - TP Hà Nội

ĐT: (024). 66860751 - (024). 66860752

Email: nxbdantri@gmail.com

Website: nxbdantri.com.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản: **BÙI THỊ HƯƠNG**

Chịu trách nhiệm nội dung: **LÊ QUANG KHÔI**

Biên tập: Trần Thị Phương Đông

Sửa bản in: Trần Anh Đức

Ảnh bìa: Vũ Thị Thu Hằng

Trình bày: Nguyễn Tuấn

In 300 cuốn, khổ 16 x24 cm, tại Công ty In và truyền thông Hợp Phát

Địa chỉ: Khu công nghiệp Thạch Thất - Quốc Oai, huyện Quốc Oai, Thành phố Hà Nội

Số đăng ký KHXB: 655-2021/CXBIPH/3-21/DT cấp ngày 26/2/2021

QĐXB số: 289/QĐXB/NXBĐT ký ngày 3/3/2021

Mã ISBN: 978-604-314-559-5

In xong và nộp lưu chiểu năm 2021

LIÊN KẾT XUẤT BẢN

IPER

CÔNG TY CỔ PHẦN XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC QUẢNG VĂN

Trụ sở chính: 150/31 Hoàng Công Chất, P.Phú Diễn, Q.Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Tel: (84-24) 3797 0609 - Hotline: 0904 97 44 00

Chi nhánh Hà Nội: 102 Phố Viên, P.Phú Diễn, Q.Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Hotline: 0934 64 14 89

Chi nhánh TP.HCM: 204 Nơ Trang Long, P.12, Q.Bình Thạnh, TP.HCM

Tel: (84-28) 6653 6566 - Hotline: 0961 91 76 91

Website: iper.org.vn

Email: editor@iper.org.vn

Fanpage: facebook.com/iperbooks

Hotline: 0399.225.231