

Bài báo nghiên cứu

NĂNG LỰC ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG TỈNH AN GIANG TRONG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 – THỰC TRẠNG VÀ THÁCH THỨC

Dương Thị Hồng Hiếu*, Nguyễn Hoàng Thiện, Trương Quốc Thắng

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

**Tác giả liên hệ: Dương Thị Hồng Hiếu – Email: hieudth@hcmue.edu.vn*

Ngày nhận bài: 04-8-2025; Ngày nhận bài sửa: 18-8-2025; Ngày duyệt đăng: 12-11-2025

TÓM TẮT

Bài viết trình bày kết quả khảo sát thực trạng năng lực của đội ngũ giáo viên (GV) phổ thông tỉnh An Giang (Kiên Giang cũ) trong quá trình triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Nghiên cứu sử dụng thiết kế hỗn hợp và kết quả cho thấy đội ngũ GV đã bước đầu hình thành được một số năng lực cốt lõi như lập kế hoạch dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực; đổi mới phương pháp (PP) và sử dụng công cụ đánh giá mới. Tuy nhiên, nhiều GV vẫn gặp khó khăn trong phát triển chuyên môn liên tục và việc vận dụng kiến thức bồi dưỡng vào thực tiễn lớp học, đặc biệt ở các năng lực gắn với yêu cầu đổi mới như dạy học tích hợp, phân hóa, tổ chức hoạt động trải nghiệm, nhất là ở bậc trung học phổ thông. Những phát hiện này là cơ sở quan trọng để xây dựng các giải pháp phát triển đội ngũ GV phù hợp với đặc thù của Tỉnh.

Từ khóa: giáo dục phổ thông; tỉnh Kiên Giang; đội ngũ giáo viên; năng lực giáo viên

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và tác động của cách mạng công nghiệp 4.0, giáo dục Việt Nam đang đổi mới mạnh mẽ, đặc biệt với việc triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018), chuyển trọng tâm từ truyền thụ kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực người học. Để đạt được mục tiêu đó, vai trò của đội ngũ GV trở nên vô cùng quan trọng và mang tính quyết định. Tỉnh An Giang (nghiên cứu được thực hiện tại tỉnh Kiên Giang cũ), nơi có đặc thù về địa lý và điều kiện kinh tế-xã hội, cũng không nằm ngoài dòng chảy chung của công cuộc đổi mới giáo dục. Việc đánh giá thực trạng năng lực của đội ngũ GV phổ thông tại tỉnh trong việc thực hiện CTGDPT 2018, đồng thời nhận diện

Cite this article as: Duong, T. H. H., Nguyen, H. T., & Truong, Q. T. (2025). Eachers competence in implementing the 2018 General education curriculum in An Giang Province: Current situation and challenges. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 22(11), 2073-2083. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.22.11.5165\(2025\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.22.11.5165(2025))

những khó khăn và thách thức mà họ đang đối mặt, là một việc làm cần thiết để địa phương có cơ sở đề xuất giải pháp hỗ trợ phù hợp, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Xu hướng phát triển năng lực giáo viên trên thế giới và tại Việt Nam

Trên thế giới, xu hướng phát triển năng lực GV ngày càng nhấn mạnh đến năng lực thực hành, khả năng thích ứng và tư duy đổi mới sáng tạo trong bối cảnh xã hội và công nghệ biến đổi nhanh chóng. Nhiều quốc gia (Phần Lan, Singapore, Úc, Canada) đã phát triển hệ thống chính sách bồi dưỡng GV mang tính hệ thống, linh hoạt và cá nhân hóa, trong đó GV được trao thời gian hợp tác, nghiên cứu hành động, phản tư theo bối cảnh trường và nhu cầu chuyên môn (Darling-Hammond, 2017). Các khung năng lực hiện đại theo hướng OECD (Schleicher, 2018) thường nhấn mạnh hợp tác chuyên môn, năng lực đổi mới nghề nghiệp (qua tự học, phản tư), khả năng ứng dụng công nghệ trong sư phạm, và phát triển nghề nghiệp liên tục. Đây là những thành tố thiết yếu để GV có thể tự điều chỉnh và phát triển chuyên môn một cách bền vững trong môi trường giáo dục luôn vận động.

Bên cạnh đó, xu hướng quốc tế cũng cho thấy sự chuyển đổi trong quan niệm về bồi dưỡng GV: từ hình thức đào tạo tập trung ngắn hạn mang tính hành chính, sang mô hình học tập nghề nghiệp liên tục. Quá trình này coi trọng việc học qua thực hành, qua cộng tác đồng nghiệp, qua phản tư và qua nghiên cứu thực tiễn lớp học (Lieberman & Miller, 2001; Opfer & Pedder, 2011).

Tại Việt Nam, sự ra đời của CTGDPT 2018 đặt ra yêu cầu phải đổi mới toàn diện hệ thống chuẩn năng lực GV. Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ban hành chuẩn nghề nghiệp GV phổ thông mới với 5 tiêu chuẩn và 15 tiêu chí là cơ sở pháp lý cho công tác đào tạo, bồi dưỡng và đánh giá GV (MOET, 2018b). Bên cạnh đó, việc triển khai chương trình bồi dưỡng theo mô-đun, có định hướng năng lực cụ thể, chú trọng thực hành và phát triển bền vững năng lực nghề nghiệp đã cho thấy bước chuyển rõ nét trong tư duy tiếp cận và thực thi chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo.

2.1.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực giáo viên

Năng lực GV trong bối cảnh thực hiện CTGDPT 2018 không chỉ phụ thuộc vào trình độ chuyên môn mà còn chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố đa chiều, cả từ phía cá nhân GV (yếu tố chủ quan) lẫn môi trường bên ngoài (yếu tố khách quan). Về phía cá nhân, trước hết, nhận thức và thái độ đối với đổi mới giáo dục đóng vai trò then chốt. Một GV có niềm tin tích cực vào chương trình mới thường sẽ chủ động tiếp cận, học hỏi và áp dụng các PP dạy học hiện đại. Tiếp đến là năng lực tự học, tự bồi dưỡng – vốn được xem là trung tâm trong mô hình phát triển nghề nghiệp liên tục; theo đó, GV cần chủ động tìm kiếm cơ hội nâng cao trình độ chuyên môn, tham gia cộng đồng học tập nghề nghiệp, dự giờ đồng nghiệp và phản tư nghề nghiệp (Fraser et al., 2007).

Ở góc độ khách quan, hệ thống chính sách và cơ chế quản lý giáo dục có vai trò định hướng và tạo điều kiện phát triển năng lực GV. Các văn bản pháp lý đã định nghĩa rõ ràng về chuẩn năng lực cần đạt và nhiệm vụ của GV trong giai đoạn đổi mới (MOET, 2018 a,b). Bên cạnh đó, chất lượng hoạt động bồi dưỡng và tập huấn GV cũng ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy. Cơ sở vật chất, thiết bị và tài liệu dạy học cũng là điều kiện quan trọng để triển khai hiệu quả các PP tích cực, đặc biệt trong các môn học yêu cầu thí nghiệm, trải nghiệm, hay tích hợp liên môn như STEM.

Ngoài ra, văn hóa nhà trường và sự hỗ trợ từ đồng nghiệp là yếu tố môi trường giúp GV học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm qua sinh hoạt chuyên môn và cộng tác phát triển nghề nghiệp. Việc phối hợp hiệu quả giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng cũng góp phần tạo động lực và điều kiện thuận lợi cho GV trong công tác giáo dục HS. Cuối cùng, các yếu tố liên quan đến chính sách đãi ngộ, mức lương, chế độ làm việc và áp lực hành chính cũng ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ cam kết nghề nghiệp và thời gian GV có thể dành cho hoạt động chuyên môn.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng PP hỗn hợp (mixed methods), kết hợp cả tiếp cận định lượng và định tính nhằm đảm bảo tính toàn diện, độ sâu và độ tin cậy cho kết quả nghiên cứu (Creswell, 2014). Cụ thể, mẫu định lượng bao gồm tổng cộng 9076 người, gồm: Tiểu học (TH): 4563 GV; trung học cơ sở (THCS): 2913 GV và trung học phổ thông (THPT): 1600 GV. Ngoài ra, các cuộc phỏng vấn sâu bán cấu trúc được tiến hành với GV và cán bộ quản lý đại diện cho các cấp học, vùng miền và kinh nghiệm công tác khác nhau nhằm khai thác sâu những kinh nghiệm, khó khăn, thuận lợi, cũng như đề xuất thực tiễn từ người trong cuộc.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Thực trạng năng lực của đội ngũ giáo viên trong việc triển khai CTGDPT 2018

a) Năng lực lập kế hoạch dạy học

Phần lớn GV tự đánh giá đạt mức “Tốt” và “Rất tốt” ở các kĩ năng như xác định mục tiêu bài học và thiết kế hoạt động học tập phù hợp với đối tượng. Tỷ lệ GV TH tự đánh giá đạt mức “Rất tốt” vượt trội so với các bậc học khác. Tuy nhiên, có sự giảm sút đáng kể ở các nội dung tích hợp như xây dựng kế hoạch liên môn, xuyên môn hoặc thiết kế công cụ đánh giá năng lực học sinh thông qua hoạt động học. Ở bậc THPT, tỷ lệ GV tự đánh giá mức “Trung bình” ở các nội dung này lên tới 18,06% và 16,75%, cho thấy khó khăn trong việc đáp ứng các yêu cầu phát triển năng lực học sinh theo hướng tích hợp. Có thể thấy, GV vẫn còn nghiêng về tư duy soạn giảng truyền thống. Những năng lực liên quan đến thiết kế linh hoạt, tích hợp hoặc đánh giá hoạt động (HĐ) học theo định hướng năng lực cần được bồi dưỡng (BD) có trọng tâm hơn.

Bảng 1. Kết quả khảo sát năng lực lập kế hoạch dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của GV

TT	Năng lực	TH - Tốt ↑	THCS - Tốt ↑	THPT - Tốt ↑	TH - TB ↓	THCS - TB ↓	THPT - TB ↓
1	Xác định mục tiêu bài/chủ đề	95,92%	92,96%	92,07%	4,08%	7,04%	7,93%
2	Xây dựng mục tiêu HĐ học	95,18%	92,04%	90,75%	4,82%	7,96%	9,25%
3	Thiết kế kế hoạch BD linh hoạt	95,17%	91,41%	88,63%	4,83%	8,59%	11,37%
4	Thiết kế HĐ học phù hợp	94,72%	89,87%	87,38%	5,28%	10,13%	12,62%
5	Thiết kế công cụ đánh giá HĐ	93,54%	87,40%	83,25%	6,46%	12,60%	16,75%
6	Xác định đóng góp của ND DH	93,64%	89,64%	87,94%	6,36%	10,36%	12,06%
7	Tích hợp nội môn	92,38%	87,06%	85,25%	7,62%	12,94%	14,75%
8	Tích hợp liên môn, xuyên môn	91,82%	85,34%	81,94%	8,18%	14,66%	18,06%

Thông tin phỏng vấn cũng cho thấy GV đã quen với khái niệm lập kế hoạch mới nhưng còn lúng túng khi triển khai cụ thể. Một GV chia sẻ: “Chúng tôi đã được học mô-đun 4 nên không còn xa lạ với cách thiết kế bài dạy mới. Nhưng để tạo ra một tiết học sinh động thì vẫn phải thử nhiều lần và điều chỉnh cho phù hợp học sinh” (GV1). Một GV khác cho biết: “Khó nhất là việc tích hợp liên môn, bởi chương trình và thời lượng không cho phép, lại thiếu ví dụ cụ thể để tham khảo” (GV2). Ngay cả những phần mà GV tỏ ra tự tin thì cũng không hẳn họ đã làm đúng hết. Một cán bộ quản lý đã lưu ý: “GV đã chuyển sang lập kế hoạch bài dạy theo định hướng năng lực, nhưng phần mục tiêu nhiều người vẫn viết theo kiểu liệt kê kiến thức” (CBQL1).

b) Năng lực sử dụng PP và hình thức dạy học

GV các cấp đều có mức tự đánh giá cao ở việc lựa chọn và sử dụng đa dạng PP giảng dạy, với khoảng 89%- 95% ở mức “Tốt trở lên”. Tuy nhiên, khi triển khai các hình thức dạy học sáng tạo, như tổ chức hoạt động trải nghiệm, dạy học phân hóa hay tích hợp liên môn, tỉ lệ GV đánh giá ở mức “Trung bình” tăng rõ rệt, đặc biệt ở THPT (15–16%). Đây là chỉ báo cho thấy sự hạn chế trong khả năng chuyển hóa lí thuyết dạy học tích cực thành hoạt động thực tiễn phù hợp với học sinh trung học. Như vậy, GV đã nắm được PP hiện đại ở mức nhận thức, nhưng còn gặp khó trong việc triển khai linh hoạt và sáng tạo trong lớp học thực tế - đặc biệt ở các hình thức dạy học phức hợp.

Bảng 2. Kết quả khảo sát năng lực vận dụng PP và hình thức dạy học của GV

TT	Biểu hiện	TH - Tốt ↑	THCS - Tốt ↑	THPT - Tốt ↑	TH - TB ↓	THCS - TB ↓	THPT - TB ↓
1	Lựa chọn, vận dụng được đa dạng PP, Kỹ thuật DH	95,92%	92,80%	90,82%	4,08%	7,20%	9,18%
2	Vận dụng phối hợp linh hoạt, sáng tạo các PP, Kỹ thuật DH	95,49%	91,65%	89,44%	4,51%	8,35%	10,56%
3	Phát huy được các PPDH phù hợp đặc thù bộ môn	95,36%	92,04%	89,00%	4,64%	7,96%	11,00%
4	Định hướng được PP học tích cực cho HS	95,15%	91,28%	88,69%	4,85%	8,72%	11,31%
5	Tổ chức được các HĐTN sáng tạo gắn lí thuyết với thực hành	93,66%	87,82%	83,56%	6,34%	12,18%	16,44%
6	Phân hóa được đối tượng HS để dạy học cá thể hóa	94,65%	89,66%	84,13%	5,35%	10,34%	15,87%
7	Sử dụng các PP, HTDH phù hợp để dạy tích hợp nội môn	95,05%	90,53%	87,50%	4,95%	9,47%	12,50%
8	Sử dụng các PP, HTDH phù hợp để dạy tích hợp liên môn	94,01%	88,77%	83,19%	5,99%	11,23%	16,81%

Thông tin từ phỏng vấn cho thấy phần nào nguyên nhân của các khó khăn trên. GV TH cho biết HS nhỏ dễ hợp tác và thích các PP học qua trò chơi, kể chuyện: “Tụi nhỏ TH dễ tham gia HĐ nhóm nên tôi hay dùng học theo trạm. Các em cũng rất hào hứng” (GV1). Ngược lại, GV cấp khác gặp khó hơn: “HS lớn nhiều em thụ động, tổ chức nhóm thì chỉ vài em tham gia, còn lại ngồi chơi” (GV2). Ngoài ra, điều kiện lớp học đông, thời gian hạn chế và không gian cứng nhắc cũng ảnh hưởng đến việc đổi mới PP: “Lớp đông, bàn ghế không linh hoạt, nên tôi chỉ dám dùng một vài kỹ thuật đơn giản như chia nhóm 2-3 người” (GV2).

c) Năng lực kiểm tra, đánh giá

Dữ liệu khảo sát bảng hỏi và phỏng vấn sâu cho thấy năng lực kiểm tra - đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS - một trọng tâm của Chương trình GDPT 2018 - đã có những chuyển biến tích cực bước đầu. Phần lớn GV ở cả ba cấp học được đánh giá là thành thạo trong việc sử dụng đánh giá như một PP dạy học. Đây là nhóm năng lực có tỉ lệ đánh giá cao nhất, với mức “Tốt trở lên” trên 90% ở tất cả các cấp học. Phần lớn GV cho biết có thể sử dụng thành thạo các hình thức đánh giá định kỳ và thường xuyên, đặc biệt tại TH và THCS. Các kỹ năng như lựa chọn và sử dụng hình thức đánh giá phù hợp, xây dựng công cụ đánh giá, xử lý và phản hồi kết quả cũng đạt tỉ lệ thành thạo cao (trên 89%). Tuy nhiên, dữ liệu cũng chỉ ra điểm yếu nổi bật và nhất quán ở cả ba cấp: GV còn hạn chế trong năng lực tổ chức cho HS tham gia vào quá trình đánh giá. Tỉ lệ GV chưa thành thạo kỹ năng “tổ chức HS tham gia lựa chọn hình thức, nội dung, và thiết kế công cụ đánh giá” là cao nhất trong bảng khảo sát. Cụ thể nhất là ở bậc THPT, gần 15% GV tự đánh giá ở mức

Trung bình trở xuống ở năng lực này. Tỉ lệ này cho thấy HD đánh giá vẫn chủ yếu do GV kiểm soát, HS chưa được định hướng để tham gia một cách chủ động vào quá trình đánh giá. Có thể thấy việc chuyển dịch từ đánh giá kiểm tra sang đánh giá vì sự phát triển của người học vẫn chưa hoàn tất. Cần tập huấn chuyên biệt về đánh giá theo hướng tăng quyền chủ động và phản hồi của HS, chuyển trọng tâm từ kĩ thuật đánh giá sang xây dựng môi trường đánh giá lấy người học làm chủ thể.

Bảng 3. Kết quả khảo sát năng lực kiểm tra, đánh giá học sinh theo yêu cầu mới

TT	Biểu hiện	TH - Tốt ↑	THCS - Tốt ↑	THPT - Tốt ↑	TH - TB ↓	THCS - TB ↓	THPT - TB ↓
1	Sử dụng đánh giá như là PPDH để phát triển PC và NLHS	96,15%	93,41%	90,33%	3,85%	6,59%	9,67%
2	Lựa chọn, sử dụng PP, HT KTĐG phù hợp trong đánh giá TX	94,78%	91,60%	90,22%	5,22%	8,40%	9,78%
3	Lựa chọn, sử dụng PP, HT KTĐG phù hợp trong đánh giá ĐK	95,53%	92,91%	93,41%	4,47%	7,09%	6,59%
4	Lựa chọn, xây dựng công cụ đánh giá TX phù hợp	93,88%	93,35%	91,03%	6,12%	6,65%	8,97%
5	Lựa chọn, xây dựng công cụ đánh giá ĐK phù hợp	92,56%	92,56%	91,58%	7,44%	7,44%	8,42%
6	Xử lí, phản hồi kết quả kiểm tra giúp HS phát triển PC và NL	89,79%	89,26%	89,01%	10,21%	10,74%	10,99%
7	Tổ chức hiệu quả việc HS tham gia vào ĐG và thiết kế công cụ ĐG	87,36%	87,21%	85,33%	12,64%	12,79%	14,67%
8	Tổ chức hiệu quả việc cho HS tự ĐG	92,30%	91,48%	87,44%	7,70%	8,52%	12,56%

Dữ liệu phỏng vấn cũng giúp làm rõ những rào cản này. Nhiều GV thừa nhận còn lúng túng khi áp dụng rubrics hoặc thiết kế đề đánh giá năng lực, đặc biệt là tổ chức cho HS tham gia vào quá trình đánh giá, phần vì chưa quen với tư duy mở và tình huống thực tiễn, phần vì thiếu thời gian và hỗ trợ kĩ thuật. Cán bộ quản lí (CBQL) tham gia vào nghiên cứu cũng chia sẻ rằng “không có sự đồng đều trong việc thực hành đánh giá vì sự tiến bộ HS, khi một số GV vẫn thiên về chấm điểm hơn là theo dõi tiến trình học tập” (CBQL 2).

d) Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục đặc thù

Nhóm năng lực này có tỉ lệ Trung bình trở xuống cao nhất trong toàn bộ khảo sát ở bậc THPT (khoảng 17,0%), cho thấy khó khăn của GV trong việc triển khai các hoạt động trải nghiệm, STEM, giáo dục địa phương. Dữ liệu khảo sát cho thấy một số điểm sáng như năng lực tham gia tổ chức phong trào thi đua trong nhà trường được đánh giá cao (từ 83% đến 93% tùy cấp học). Tuy nhiên, ở các năng lực mang tính chuyên biệt và phức tạp hơn - chẳng hạn như tổ chức sinh hoạt ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm, và phối hợp liên môn trong giáo dục STEM - tỉ lệ thành thạo giảm dần, đặc biệt rõ ở cấp THPT. Tỉ lệ GV tự đánh giá thành thạo kĩ năng tổ chức sinh hoạt ngoại khóa chỉ đạt 78,63% ở cấp THPT, so với 89,88% ở TH và 83,35% ở THCS.

Bảng 4. Kết quả khảo sát năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục đặc thù của GV

TT	Năng lực	TH - Tốt ↑	THCS - Tốt ↑	THPT - Tốt ↑	TH - TB ↓	THCS - TB ↓	THPT - TB ↓
1	Tổ chức HĐ trải nghiệm, STEM cho HS theo CTGDPT 2018	91,93%	85,55%	82,13%	8,07%	14,45%	17,87%
2	Tổ chức các buổi sinh hoạt ngoại khoá, rèn luyện kỹ năng sống cho HS	89,87%	83,35%	78,63%	10,12%	16,65%	21,38%
3	Tổ chức các phong trào thi đua nhằm phát triển PC, NLHS	93,38%	88,26%	83,32%	6,62%	11,74%	16,70%
4	Phối hợp với các tổ chức, cá nhân tổ chức các HĐ dạy học/giáo dục HS	92,92%	86,95%	82,07%	7,08%	13,04%	17,94%

Phân tích dữ liệu phỏng vấn cho thấy sự phân hóa giữa các loại hình hoạt động có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ tự tin và khả năng thực thi của GV. Hoạt động trải nghiệm được ghi nhận là dễ tổ chức hơn nhờ tính linh hoạt và ít yêu cầu về cơ sở vật chất. Một GV chia sẻ: “HĐ trải nghiệm thì chúng tôi tổ chức thường xuyên, theo chủ đề sinh hoạt lớp hay kỹ năng sống. Nhưng STEM thì khó, vì phải tích hợp nhiều môn và cần thiết bị thực hành, mà trường thì còn thiếu.” (GV2). Nhận định này cho thấy HĐ trải nghiệm có thể tận dụng tốt nguồn lực sẵn có trong trường, trong khi STEM lại đòi hỏi sự phối hợp chặt chẽ giữa các tổ chuyên môn - điều chưa dễ thực hiện ở bối cảnh hiện nay. Một CBQL cũng bày tỏ: “Tôi rất thích ý tưởng STEM, nhưng thực hiện không dễ. Thứ nhất là thiếu phối hợp giữa các môn, thứ hai là HS chưa quen tư duy giải quyết vấn đề.” (CBQL 2).

Giáo dục địa phương cũng đang gặp nhiều khó khăn do thiếu khung hướng dẫn thống nhất và tài liệu hỗ trợ phù hợp với từng vùng miền. Một CBQL nhận xét: “Chúng tôi có giao cho GV thiết kế hoạt động theo nội dung địa phương, như tổ chức trò chơi dân gian, thăm di tích, nhưng chưa đồng bộ. Một số hoạt động làm tốt, một số thì chỉ mang tính hình thức.” (CBQL3). Trong khi đó, một GV phản ánh sự chủ động đầy sáng tạo nhưng cũng đầy thách thức: “Giáo dục địa phương rất hay, giúp HS hiểu quê hương, nhưng tài liệu còn ít. Nhiều khi mình phải tự tìm hiểu hoặc mời phụ huynh, người địa phương đến chia sẻ.” (GV1).

Mặc dù đối diện với những khó khăn về cơ chế, tài nguyên và phối hợp liên môn, một số GV cho rằng chính sự gắn kết với đời sống và cộng đồng là yếu tố khơi dậy hứng thú cho người học: “Khi HS thấy việc học có liên quan đến chính cuộc sống của các em, các em sẽ hứng thú hơn nhiều.” (GV2). Những chia sẻ này cho thấy tiềm năng của các HĐ giáo dục đặc thù nếu được tổ chức phù hợp và có sự đồng hành của cộng đồng nhà trường.

d) Năng lực tự học và phát triển chuyên môn

Trong bối cảnh chuyển đổi mạnh mẽ của CTGDPT 2018, năng lực tự học và phát triển chuyên môn liên tục không chỉ là một yêu cầu mang tính kỹ thuật, mà còn phản ánh chiều sâu nghề nghiệp của đội ngũ GV. Tuy nhiên, kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy năng

lực này vẫn còn hạn chế. Các số liệu khảo sát chỉ ra cho thấy lệ GV đánh giá mình “thành thạo” kỹ năng viết bài báo khoa học chỉ đạt 60,24% ở cấp TH, giảm còn 45,45% ở THCS và 43,19% ở THPT. Tình trạng tương tự cũng được ghi nhận ở các năng lực viết tham luận, đề tài nghiên cứu hoặc vận dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy. Điều này có thể xuất phát từ việc hiện nay đối với GV thì chỉ có yêu cầu viết sáng kiến kinh nghiệm mà chưa khuyến khích công bố khoa học ở dạng hàn lâm hơn. Như vậy, việc phát triển năng lực chuyên môn liên tục cần có chiến lược dài hạn, đồng thời cần tạo điều kiện, cơ chế và động lực để GV dần quen với nghiên cứu khoa học - công bố khoa học.

Bảng 5. Kết quả khảo sát năng lực tự học và phát triển chuyên môn liên tục của GV

TT	Năng lực	TH	THCS	THPT	TH	THCS	THPT
		- Tốt	↑- Tốt ↑	- Tốt ↑	- TB ↓	- TB ↓	- TB ↓
1	Viết được sáng kiến KN	83,34%	71,47%	70,01%	16,66%	28,53%	29,99%
2	Làm được NCKH	68,66%	53,04%	51,00%	31,34%	46,96%	49,00%
3	Viết được tham luận HT	65,99%	50,36%	54,56%	34,01%	49,64%	45,44%
4	Viết được bài cho Tạp chí KH	60,24%	45,45%	43,19%	39,76%	54,55%	56,81%
5	Vận dụng được kết quả tự NC vào thực tế DH/GD của bản thân	79,11%	68,90%	67,51%	20,89%	31,10%	32,49%

Bàn về điều này, một GV bộc bạch: “Tôi có đọc tài liệu trên mạng, chủ yếu là của Bộ hoặc chia sẻ từ bạn bè. Nhưng thú thật là không đều. Nhiều lúc bận quá, chỉ đọc lướt qua rồi bỏ đó.” (GV1). Lời chia sẻ này phản ánh sự phân mảnh trong hành vi tự học - bị chi phối bởi áp lực công việc, tính chất hành chính và thiếu động lực nội tại. Một GV khác chia sẻ: “Tôi thường chỉ tìm tài liệu khi có kế hoạch thao giảng hay thi GV giỏi. Bình thường thì dạy theo thời khóa biểu, xong là hết giờ.” (GV2).

Từ góc độ quản lý, một số cán bộ nhà trường cũng xác nhận rằng sinh hoạt chuyên môn - kênh quan trọng để GV tự học - ở một số đơn vị vẫn còn hình thức. Một CBQL tại trường chia sẻ: “Trường nào cũng tổ chức sinh hoạt chuyên môn, nhưng thực sự học hỏi thì chưa cao. Chủ yếu là báo cáo, ít khi thảo luận sâu hoặc phân tích tiết dạy cụ thể.” (CBQL 1). Một CBQL khác nhấn mạnh: “Nếu không có yêu cầu hoặc kiểm tra, thì sinh hoạt chuyên môn chỉ là cho có. Nhiều GV còn ngại chia sẻ bài dạy thật vì sợ bị phê bình.” (CBQL 2).

2.3.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện CTGDPT 2018 của giáo viên

Áp lực công việc: Khối lượng công việc được xem là một rào cản, với khoảng 28-30% GV các cấp đánh giá ở mức “Bình thường” hoặc “Gây khó khăn”, cho thấy gánh nặng công việc đang ảnh hưởng đến thời gian và tâm sức cho đổi mới. Các chính sách, quy định cũng còn gây khó khăn cho nhiều GV.

Bảng 6. Kết quả khảo sát về môi trường làm việc

TT	Nội dung	TH Hỗ trợ	THCS Hỗ trợ	THPT Hỗ trợ	TH BT/KK	THCS BT/ KK	THPT BT/KK
1	Các chính sách, quy định chung từ các cơ quan các cấp (Bộ/Sở/Phòng)	76,17%	74,08%	72,76%	23,83%	25,92%	27,24%
2	Các chính sách, quy định từ trường	76,25%	75,21%	74,69%	23,75%	24,79%	25,31%
3	Phân chia thời khóa biểu giảng dạy	74,27%	73,74%	75,32%	25,73%	26,26%	24,68%
4	Khối lượng công việc GV đảm nhận	71,18%	69,20%	71,69%	28,82%	30,80%	28,31%

Cơ sở vật chất (CSVC): Dù được đánh giá là có hỗ trợ, vẫn còn khoảng 23-27% GV cho rằng CSVC ở mức “Bình thường” hoặc “gây khó khăn”, hàm ý rằng điều kiện dạy học vẫn chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu đổi mới.

Bảng 7. Kết quả khảo sát điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị dạy học

TT	Nội dung	TH Hỗ trợ	THCS Hỗ trợ	THPT Hỗ trợ	TH BT/KK	THCS BT/KK	THPT BT/KK
1	CSVC, phòng học	75,67%	72,51%	75,38%	24,33%	27,49%	24,62%
2	Trang thiết bị dạy học	76,35%	73,32%	74,38%	23,65%	26,68%	25,62%

Sự phối hợp: Đáng chú ý, sự hợp tác của phụ huynh được xem là yếu tố hỗ trợ thấp hơn so với sự hỗ trợ từ nhà trường, với tỉ lệ “Bình thường” hoặc “Gây khó khăn” chiếm từ 27-31%. Đây là một rào cản trong việc xây dựng môi trường giáo dục.

Bảng 8. Kết quả khảo sát về sự phối hợp và hỗ trợ từ nhà trường, phụ huynh và cộng đồng

TT	Nội dung	TH Hỗ trợ	THCS Hỗ trợ	THPT Hỗ trợ	TH BT/KK	THCS BT/KK	THPT BT/KK
1	Các chính sách, quy định của trường	76,25%	75,21%	74,69%	23,75%	24,79%	25,31%
2	Sự hợp tác của phụ huynh	72,39%	68,90%	72,13%	27,61%	31,10%	27,87%

Như vậy, bên cạnh bồi dưỡng năng lực, cần cải thiện điều kiện làm việc và xây dựng cơ chế phối hợp đa chiều để nâng cao hiệu quả triển khai chương trình mới.

2.3.3. Thảo luận: Khoảng trống và thách thức trong phát triển năng lực giáo viên

Kết quả khảo sát cho thấy dù phần lớn GV tự đánh giá khá vững ở các mặt như xây dựng kế hoạch dạy học, tổ chức bài học, sử dụng PP truyền thống..., nhưng lại tỏ ra lúng túng ở những yêu cầu đổi mới có tính tích hợp và sáng tạo. Những “khoảng trống” này cho thấy ba nhóm thách thức chính đối với quá trình phát triển năng lực đội ngũ:

(1) Thách thức nội tại: Chuyển đổi từ tư duy giảng dạy truyền thống sang phát triển năng lực HS là quá trình sâu và lâu dài. Một bộ phận GV chưa được trang bị nền tảng đầy đủ để thực hiện các yêu cầu tích hợp, cá thể hóa, đổi mới đánh giá và phát triển chuyên môn liên tục.

(2) Thách thức từ môi trường làm việc: Thiếu thiết bị, tài liệu, không gian tổ chức trải nghiệm, áp lực thi cử và gánh nặng hành chính khiến việc đổi mới khó thực thi trong thực tế.

(3) Thách thức từ hệ thống hỗ trợ phát triển năng lực: Các HĐ bồi dưỡng dù nhiều nhưng chưa tạo điều kiện cá nhân hóa, thực hành trong môi trường thực. Cơ chế khuyến khích hỗ trợ GV đổi mới và học tập suốt đời còn chưa rõ ràng và đầy đủ.

Như vậy, đối chiếu với yêu cầu, có thể thấy rằng chương trình mới không chỉ đặt ra những mục tiêu cao mà còn đòi hỏi một hệ sinh thái hỗ trợ đầy đủ để GV có thể thích ứng và phát triển. Nếu không nhận diện rõ khoảng cách này, các can thiệp chính sách sẽ khó có tác động bền vững.

3. Kết luận

Kết quả khảo sát trên cho thấy, về mặt tích cực, phần lớn GV đã nắm vững các kỹ năng giảng dạy cơ bản như xây dựng kế hoạch dạy học, kiểm tra đánh giá và vận dụng PP dạy học với trên 90% số người được hỏi tự đánh giá đạt mức “Tốt trở lên” ở các nhóm năng lực này. Tuy nhiên, khi đối diện với các yêu cầu đổi mới sâu sắc của chương trình - như tổ chức HĐ trải nghiệm, dạy học tích hợp, phân hóa đối tượng học sinh, hay phát triển chuyên môn liên tục - thì tỉ lệ GV đạt mức tốt còn thấp, đặc biệt ở bậc trung học. Những “khoảng trống” năng lực này không chỉ đến từ hạn chế cá nhân mà còn phản ánh những thách thức mang tính hệ thống như áp lực công việc hành chính, điều kiện dạy học chưa đồng bộ, việc bồi dưỡng thiếu cơ hội thực hành sát thực tiễn và thiếu cơ chế hỗ trợ, khuyến khích phát triển nghề nghiệp bền vững.

Những kết quả trên gợi mở rằng, để nâng cao chất lượng triển khai CTGDPT 2018, cần có chiến lược phát triển năng lực GV theo hướng cá thể hóa, gắn với đặc thù cấp học và môn học, đồng thời cải thiện môi trường làm việc, nâng cao hiệu quả bồi dưỡng và xây dựng văn hóa học tập nghề nghiệp trong đội ngũ. Việc lấp đầy những “khoảng trống” năng lực không thể chỉ trông chờ vào nỗ lực của cá nhân GV, mà đòi hỏi sự vào cuộc đồng bộ của các cấp quản lý giáo dục, nhà trường và cộng đồng. Những thách thức này đòi hỏi các nghiên cứu sâu hơn về các mô hình giải pháp can thiệp hiệu quả trong tương lai.

- ❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.
- ❖ **Lời cảm ơn:** Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo đề tài Đánh giá thực trạng đội ngũ giáo viên phổ thông của tỉnh Kiên Giang thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 Mã số:CS.2024.19.11ĐH

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. Teachers College Press.
- Ministry of Education and Training – MOET. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể [General education program]*.
- Ministry of Education and Training – MOET. (2018b). *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT: Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông [Circular 20/2018/TT-BGDĐT promulgating the regulation on standardized professionalism for teachers of general education institutions]*.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

TEACHER COMPETENCE IN IMPLEMENTING THE 2018 GENERAL EDUCATION CURRICULUM IN AN GIANG PROVINCE: CURRENT SITUATION AND CHALLENGES

Duong Thi Hong Hieu^{*}, Nguyen Hoang Thien, Truong Quoc Thang

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

**Corresponding Author: Dương Thị Hồng Hiếu – Email: hieudth@hcmue.edu.vn*

Received: August 04, 2025; Revised: August 18, 2025; Accepted: November 12, 2025

ABSTRACT

This paper presents the findings of a study on the current competence of teachers in An Giang province (Kien Giang) while implementing the 2018 General Education Curriculum (2018 GEC). Using a mixed-methods design, this study found that teachers have begun to develop several core competencies, including designing lesson plans oriented toward competency-based education, innovating teaching methods, and using new assessment tools. However, many teachers still face difficulties in continuous professional development and transferring knowledge from training programs into classroom practice. These challenges are particularly evident in competencies related to the reform's requirements, such as integrated teaching, differentiated instruction, and organization of experiential learning at high schools. These findings provide an important foundation for proposing targeted teacher development solutions suited to the province's specific educational context.

Keywords: general education; Kien Giang province; teachers; teacher competence