

Bài báo nghiên cứu NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠI KHU VỰC KON TUM[†]

Nguyễn Văn Hiến^{1*}, Ngô Minh Uy², Hà Hoàng Tú³

¹Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Công ty TNHH MTV Tâm lý Đông Tây (WELink), Việt Nam

³Trường Tiểu học Bàu Sen, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Hiến – Email: hiennv@hcmue.edu.vn

Ngày nhận bài: 21-4-2026; Ngày nhận bài sửa: 15-6-2026; Ngày duyệt đăng: 23-6-2026

TÓM TẮT

Bài viết trình bày kết quả đánh giá thực trạng năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) và sử dụng các phương thức phát triển năng lực này của giáo viên trung học phổ thông (THPT) tại khu vực Kon Tum trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018. Nghiên cứu đã khảo sát 231 giáo viên bằng một bảng hỏi có 55 biến quan sát và sử dụng phần mềm JASP để xử lý thông tin thu thập. Kết quả cho thấy giáo viên tự đánh giá năng lực tổ chức HĐTN, HN ở mức khá, trong đó năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục khác được xem là yếu nhất. Các phương thức phát triển năng lực ảnh hưởng đến 32,2% sự biến thiên của năng lực tổ chức HĐTN, HN. Mức độ thực hiện ở phương thức phát triển: “Thực hiện các nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách (action research)” tác động có ý nghĩa thống kê đến việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN, HN của giáo viên. Nghiên cứu này đóng góp nguồn tư liệu để các nhà quản lý giáo dục tại địa phương xây dựng các kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ phù hợp, đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục mới.

Keywords: hoạt động trải nghiệm; giáo viên trung học phổ thông; phương thức phát triển năng lực; hướng nghiệp; năng lực giáo viên

1. Mở đầu

Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) đã được áp dụng ở cấp THPT từ năm học 2022-2023. Đây được xem là một hoạt động giáo dục độc lập, có tính mới mẻ khi tích hợp nhiều nội dung giáo dục và triển khai theo phương thức học tập trải nghiệm (Ministry of Education and Training, 2018). Điều này không chỉ đòi hỏi các nhà trường phải thay đổi nội dung giáo dục mà còn đặt ra yêu cầu cấp thiết về năng lực của đội ngũ giáo viên, cụ thể là năng lực tổ chức HĐTN, HN. Nhiều nghiên cứu trên thế giới đã

Cite this article as: Nguyen, V. H., Ngo, M. U., & Ha, H. T. (2026). High school teachers' competency in organizing experiential and career guidance activities in Kon Tum. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 23(7), 1736-1748. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.23.7.5819\(2026\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.23.7.5819(2026))

[†] Các địa danh khảo sát theo đơn vị hành chính tại thời điểm thực hiện nghiên cứu (trước khi Việt Nam sáp nhập các tỉnh thành, tháng 7/2025).

khăng định năng lực điều phối và phản hồi của giáo viên đóng vai trò quyết định đến thành tích học sinh (Hattie, 2009).

Về lí luận, năng lực là bao gồm việc huy động kiến thức, kĩ năng, thái độ và giá trị để đáp ứng những yêu cầu phức tạp (OECD, 2018). Những yếu tố này hòa quyện, đan xen lẫn nhau trong một tổng thể làm nên khả năng của một cá nhân (Mulder, 2017) và được thể hiện trong những tình huống cụ thể (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2018). Năng lực có thể được phát triển theo thời gian, tùy thuộc vào nhiều yếu tố, nhưng việc rèn luyện của cá nhân được xem là quan trọng nhất. Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan niệm năng lực tổ chức HĐTN, HN là khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng và thái độ nhằm thực hiện xây dựng, triển khai và đánh giá kết quả HĐTN, HN của học sinh trong những điều kiện cụ thể. Năng lực tổ chức HNĐTN, HN được cấu trúc thành 3 nhóm: năng lực xây dựng kế hoạch theo chủ đề, năng lực triển khai hoạt động và năng lực đánh giá kết quả hoạt động. Mỗi năng lực thành phần lại có những biểu hiện cụ thể theo tính chất công việc mà giáo viên phải thực hiện. Năng lực tổ chức HĐTN, HN có thể được phát triển từ thấp đến cao, thông qua các mức độ: kém, yếu, đạt, khá, tốt (Nguyen, 2024). Đối với phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN, HN của giáo viên, nghiên cứu tập trung vào 8 phương thức tiêu biểu được ghi nhận trong các nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam: tự nghiên cứu, thảo luận không chính thức với đồng nghiệp, dự giờ đồng nghiệp, sinh hoạt chuyên môn trong nhà trường, tham gia bồi dưỡng chính thức, tham gia bồi dưỡng không chính thức, tham gia cộng đồng giáo viên, nghiên cứu hành động (Le, 2024; Darling-Hammond et al., 2017).

Khu vực Kon Tum trước 2026 là một tỉnh cực Bắc khu vực Tây Nguyên với đặc thù đa dạng về dân tộc và văn hóa, có 28 dân tộc cùng sinh sống trên diện tích 9689,6 km². Học sinh THPT tại đây không chỉ đối mặt với những thách thức chung của lứa tuổi vị thành niên, mà còn gặp khó khăn trong việc tiếp cận các nguồn lực giáo dục kĩ năng sống, giáo dục môi trường và hướng nghiệp (Kon Tum Province People's Committee, 2017). Năm 2024, tỉnh này có 1043 giáo viên THPT (General Statistics Office of Vietnam, 2025). Sau 4 năm áp dụng, liệu đội ngũ giáo viên tại các trường phổ thông khu vực Kon Tum đã đáp ứng hoàn toàn yêu cầu về khả năng tổ chức và họ đã thực hiện những hình thức nào để phát triển năng lực này? Chính vì thế, nghiên cứu khu vực Kon Tum được thực hiện và triển khai tại khu vực Kon Tum, một phần của tỉnh Quảng Ngãi mới. Kết quả nghiên cứu giúp các nhà quản lí tại địa phương và cấp quốc gia có thêm dữ liệu xác định thực trạng và định hướng công tác bồi dưỡng, phát triển đội ngũ trong thời gian sắp tới, góp phần nâng cao hiệu quả triển khai chương trình GDPT 2018.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng cách tiếp cận định lượng để đánh giá năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên THPT, trong đó, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là chủ đạo, bên cạnh đó sử dụng phần mềm mã nguồn mở JASP để xử lí thông tin thu được. Thời điểm lấy ý kiến là tháng 01 năm 2025, theo hình thức trực tiếp. Giáo viên được trao đổi mục đích,

hướng dẫn cách thức cho ý kiến trước khi thực hiện. Họ được lưu ý chỉ cho ý kiến về năng lực tổ chức HĐTN, HN của bản thân thể hiện trong các giờ HĐTN, HN (hoạt động giáo dục độc lập) theo yêu cầu của chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát trên **231** giáo viên phụ trách HNĐTN, HN tại các trường THPT tỉnh Kon Tum (cũ). Mẫu khảo sát được chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện có định mức. Với cỡ mẫu này, dữ liệu đáp ứng tốt yêu cầu cho phân tích nhân tố khám phá (EFA) theo quy tắc tối thiểu 5 mẫu cho 1 biến quan sát (Hair et al., 2014). Thông tin chi tiết về mẫu nghiên cứu được trình bày ở Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Thông tin về mẫu khảo sát

	Thành phần	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nữ	153	66,2
	Nam	78	33,8
Kinh nghiệm	Dưới 5 năm	53	22,9
	5-10 năm	30	13,0
	11-20 năm	91	39,4
	Trên 20 năm	57	24,7
Khu vực công tác	Nông thôn	182	78,8
	Thành thị	49	21,2
Quan điểm về hoạt động giáo dục	Không quan trọng	4	1,7
	Ít quan trọng	1	0,4
	Khá quan trọng	33	14,3
	Quan trọng	114	49,4
	Rất quan trọng	79	34,2
Tổng số		231	100

2.2. Công cụ nghiên cứu

Công cụ nghiên cứu thực trạng năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên là một bảng hỏi gồm 55 biến. Trong đó, 4 biến nhân khẩu học (như mô tả ở Bảng 1) và 51 biến quan sát. 51 biến quan sát này dựa trên việc tham khảo kết quả nghiên cứu của Nguyen (2024), Le (2024), Darling-Hammond et al. (2017).

Bảng 2. Thông tin khái quát về bảng hỏi

Thành phần	Số biến	Cơ sở đề xuất
Năng lực lập kế hoạch tổ chức HNĐTN, HN theo chủ đề	16	Nguyen (2024)
Năng lực triển khai HNĐTN, HN	11	Nguyen (2024)
Năng lực đánh giá kết quả HNĐTN, HN	8	Nguyen (2024)
Mức độ thực hiện hình thức phát triển năng lực tổ chức HNĐTN, HN	8	Le (2024), Darling-Hammond et al. (2017)
Mức độ hiệu quả hình thức phát triển năng lực tổ chức HNĐTN, HN	8	Le (2024), Darling-Hammond et al. (2017)
Thông tin nhân khẩu học	4	Tự đề xuất

Hệ số tin cậy của bảng hỏi được tính bằng phần mềm JASP có kết quả như sau: năng lực lập kế hoạch = **0,95**, năng lực triển khai hoạt động = **0,96**, năng lực đánh giá = **0,93**, mức độ thực hiện hình thức phát triển = **0,94**, mức độ hiệu quả hình thức phát triển = **0,95**. Hệ số tương quan biến tổng (Item-rest correlation) của 51 biến từ **0,49 đến 0,84**. Như vậy, kết quả phân tích cho thấy thang đo có độ tin cậy nội tại rất cao và đạt tính nhất quán lý tưởng.

Tiếp theo, việc phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho thấy thang đo đạt giá trị cấu trúc tốt. Chỉ số **KMO = 0,95** và kiểm định Bartlett đạt mức ý nghĩa (**p < ,001**) khẳng định tính thích hợp của dữ liệu. Các biến quan sát đều có hệ số tải (Factor Loading) cao, dao động từ **0,55 đến 0,89**, không có biến nào bị loại do vi phạm giá trị phân biệt. Điều này cho thấy các nhân tố được trích xuất đảm bảo tính đơn hướng và có giá trị hội tụ cao, làm cơ sở tin cậy cho các phân tích định lượng tiếp theo.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. *Thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của giáo viên THPT khu vực Kon Tum*

3.1.1. *Năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chủ đề của giáo viên*

Kế hoạch giáo dục/bài dạy là văn bản có tính định hướng các hành động sư phạm trong giờ lên lớp và xây dựng kế hoạch cũng là một yêu cầu quan trọng đối với các giáo viên ở trường phổ thông. Để tìm hiểu năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HNĐTN, HN theo chủ đề của giáo viên, chúng tôi chi tiết hoá thành các khía cạnh: xác định mục tiêu chủ đề, xác định nội dung giáo dục, thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục, thiết kế phương án kiểm tra đánh giá. Đây cũng chính là những thành phần cơ bản để có một kế hoạch giáo dục (giáo án).

Bảng 3. *Kết quả tự đánh giá của giáo viên về năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chủ đề của giáo viên*

Nội dung	ĐTB	ĐLC	Tỉ lệ %				
			K	Y	TB	K	T
Xác định mục tiêu chủ đề	4,25	0,56	--	--	--	--	--
1. Xác định được các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HNĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới	4,36	0,67	0,4	0,4	6,9	46,8	45,5
2. Xác định được các cơ sở về đặc điểm học sinh, môi trường giáo dục	4,24	0,69	0,4	0,9	9,5	52,8	36,4
3. Nêu cụ thể yêu cầu học sinh làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình	4,23	0,68	0,4	0,4	10,4	53,7	35,1
4. Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà học sinh thể hiện được trong chủ đề	4,17	0,76	1,3	1,7	8,2	55,8	32,9
Xác định nội dung giáo dục	4,32	0,61	--	--	--	--	--

5. Xác định được các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục	4,24	0,73	0,9	2,2	5,6	55,0	36,4
6. Liệt kê được các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học	4,31	0,69	0,4	1,3	6,5	50,6	41,1
7. Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm	4,40	0,70	0,9	0,9	4,8	44,6	48,9
Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục	4,18	0,67	--	--	--	--	--
8. Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề	4,07	0,78	1,3	2,2	13,0	55,4	28,1
9. Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề	4,31	0,76	1,3	0,9	7,8	45,9	44,2
10. Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động	4,21	0,81	2,2	0,4	10,0	49,4	38,1
11. Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	4,19	0,78	1,7	0,9	9,5	52,4	35,5
12. Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	4,16	0,76	1,3	1,3	10,0	55,0	32,5
13. Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động	4,15	0,79	2,2	0,9	9,5	55,0	32,5
Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá	4,15	0,73	--	--	--	--	--
14. Xác định được mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề	4,25	0,82	2,2	1,7	6,1	49,4	40,7
15. Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích	4,17	0,77	1,7	1,3	8,7	55,4	32,9
16. Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học	4,05	0,81	2,2	1,7	12,6	56,3	27,3
Điểm trung bình (ĐTB) chung	4,22	0,56	--	--	--	--	--

* Ghi chú: khoảng ĐTB - kém (1,0-1,80), yếu (1,81-2,60), đạt (2,61-3,40), khá (3,41-4,20), tốt (4,21-5,0); DLC - độ lệch chuẩn

Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên THPT khu vực Kon Tum tự đánh giá năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HNĐT, HN của bản thân ở mức khá (ĐTB chung: 4,22), trong đó, xác định nội dung là công việc được cho là làm tốt nhất và thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá là ít làm tốt nhất. Xu hướng này cũng khá dễ hiểu, bởi thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá đòi hỏi giáo viên am hiểu nhiều kiến thức của khoa học đánh giá cũng như các kỹ năng thực tiễn, đặc biệt là thiết kế các công cụ thu thập thông tin. Quan sát của nhóm nghiên cứu từ thực tế bồi dưỡng giáo viên cũng có cùng nhận định. Mặc dù, ĐTB chung ở mức khá, nhưng xét về tỉ lệ % các câu trả lời, chúng tôi cũng ghi nhận khoảng 10-15% giáo viên phản hồi ở mức thấp (kém, yếu, trung bình).

3.1.2. Năng lực triển khai Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của giáo viên

Việc triển khai HNĐTN, HN vào các tiết dạy là biểu hiện quan trọng nhất của năng lực tổ chức ở giáo viên. Đối với tiêu năng lực này, chúng tôi tập trung khai thác các khía cạnh: tổ chức phương thức trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục khác, sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục. Kết quả khảo sát được thể hiện qua Bảng 4.

Bảng 4. Kết quả tự đánh giá của giáo viên về năng lực triển khai
Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nội dung	ĐTB	ĐLC	Tỉ lệ %				
			K	Y	TB	K	T
Tổ chức các phương thức trải nghiệm	4,18	0,67	--	--	--	--	--
1.Chuyển giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho học sinh một cách sinh động, hấp dẫn	4,13	0,74	1,3	0,9	11,3	57,1	29,4
2.Khuyến khích sự tham gia tích cực của học sinh	4,28	0,75	1,3	0,9	7,8	48,5	41,6
3.Theo dõi, phát hiện kịp thời những khó khăn của học sinh	4,19	0,82	2,6	,00	10,4	49,8	37,2
4.Tổng hợp, phân tích, đánh giá kết quả hoạt động của học sinh	4,22	0,77	1,7	,00	10,4	50,6	37,2
5.Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về điều kiện thực tiễn	4,11	0,79	2,2	0,4	11,7	55,8	29,9
Phối hợp với các lực lượng giáo dục khác	4,07	0,73	--	--	--	--	--
6.Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)	4,05	0,80	2,2	1,3	13,0	56,7	26,8
7.Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động	4,22	0,80	2,2	0,9	7,8	51,1	38,1
8.Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác	4,00	0,82	2,2	2,6	13,0	58,0	24,2
9.Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ	4,00	0,82	2,2	2,2	14,3	56,7	24,7
Sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục	4,20	0,72	--	--	--	--	--
10.Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả sư phạm	4,24	0,80	1,7	1,3	8,2	48,5	40,3
11.Xử lý được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục	4,16	0,76	1,3	0,9	11,7	53,2	32,9
ĐTB chung	4,14	0,66	--	--	--	--	--

* Ghi chú: khoảng ĐTB- kém (1,0-1,80), yếu (1,81-2,60), đạt (2,61-3,40), khá (3,41-4,20), tốt (4,21-5,0)

Nhìn chung, kết quả tự đánh giá của giáo viên về năng lực triển khai HNĐTN, HN thấp hơn việc xây dựng kế hoạch giáo dục, nhưng vẫn trong mức khá (ĐTB chung = 4,14). Điểm mạnh nhất của họ là sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục, trong khi lại hạn chế nhất trong phối hợp với các lực lượng giáo dục khác. Ở góc nhìn của chúng tôi, để “*Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác*” hay “*Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ*” cần nhiều kinh nghiệm và cả được đào tạo. Với tỉ lệ % các lựa chọn, có tới khoảng 18% giáo viên tự đánh giá hai việc này ở mức từ kém đến trung bình.

3.1.3. Năng lực đánh giá kết quả Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của giáo viên

Đánh giá kết quả là khâu cuối cùng của công tác tổ chức HNĐTN, HN được thể hiện thông qua việc triển khai công cụ, phân tích kết quả và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá. ĐTB và tỉ lệ % các câu trả lời của giáo viên được trình bày ở Bảng 5 dưới đây.

Bảng 5. Kết quả tự đánh giá của giáo viên về năng lực đánh giá kết quả Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nội dung	ĐTB	ĐLC	Tỉ lệ %				
			K	Y	TB	K	T
Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	4,13	0,73	--	--	--	--	--
1. Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết	4,10	0,77	1,3	2,6	9,5	58,0	28,6
2. Hướng dẫn học sinh và các bên liên quan sử dụng các công cụ tự đánh giá và đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	4,17	0,77	1,3	2,6	7,4	55,8	32,9
Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	4,19	0,66	--	--	--	--	--
3. Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá	4,20	0,77	1,3	1,3	9,5	51,9	35,9
4. Phân tích được những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện	4,21	0,73	1,3	0,9	7,8	55,8	34,2
5. Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp	4,15	0,72	0,9	1,3	10,4	56,7	30,7
Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	4,21	0,65	--	--	--	--	--
6. Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện	4,20	0,76	1,3	0,9	10,0	51,9	35,9
7. Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HNĐTN, HN	4,14	0,74	0,9	2,2	9,5	57,1	30,3
8. Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HNĐTN, HN	4,28	0,74	1,3	0,9	6,9	50,2	40,7
ĐTB chung	4,18	0,62	--	--	--	--	--

* Ghi chú: khoảng ĐTB- kém (1,0-1,80), yếu (1,81-2,60), đạt (2,61-3,40), khá (3,41-4,20), tốt (4,21-5,0)

Trong 3 tiêu năng lực về tổ chức HNĐTN, HN thì đánh giá kết quả có ĐTB cao thứ hai (ĐTB chung = 4,18), cao hơn cả triển khai HNĐTN, HN. Điều này khá bất ngờ, bởi thực tế giáo viên thường thiếu quan tâm đến công tác này, đôi khi không thực hiện, như “Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện”. Nhưng dù sao, kết quả này cũng phản ánh niềm tin hay sự tự tin của họ đối với việc đánh giá kết quả HNĐTN, HN, điều mà trong nghề nghiệp của họ, đối với môn phụ trách chính vẫn phải thực hiện thường xuyên. Một lưu ý khác, có khoảng 9-12% giáo viên vẫn tự đánh giá năng lực này ở mức kém đến trung bình.

3.1.4. Phương thức phát triển năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của giáo viên

Nhằm đánh giá mức độ ảnh hưởng của phương thức phát triển năng lực đến năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên, chúng tôi lấy ý kiến họ về mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả ở 8 phương thức tiêu biểu. Kết quả này được phản ánh qua ĐTB và DLC của các câu trả lời trong Bảng 6.

Bảng 6. *Kết quả tự đánh giá của giáo viên về phương thức phát triển năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*

Phương thức phát triển	Mức độ thực hiện		Mức độ hiệu quả	
	ĐTB	DLC	ĐTB	DLC
1. Tự nghiên cứu chương trình, tài liệu chuyên môn về HNĐTN, HN [PT1]	3,69	0,86	3,59	0,84
2. Thảo luận không chính thức với đồng nghiệp trong tổ/nhóm chuyên môn [PT2]	3,52	0,95	3,52	0,96
3. Dự giờ đồng nghiệp tiết HNĐTN, HN [PT3]	3,33	1,09	3,43	1,08
4. Sinh hoạt chuyên môn với nhóm giáo viên phụ trách HNĐTN, HN trong trường [PT4]	3,28	1,06	3,37	1,06
5. Tham gia các chương trình bồi dưỡng, tập huấn về HNĐTN, HN của Bộ, Sở, Phòng [PT5]	3,59	1,03	3,76	0,99
6. Tham gia các chương trình bồi dưỡng, tập huấn về HNĐTN, HN tự túc (của cơ sở/đơn vị tổ chức khác) [PT6]	3,36	1,06	3,49	1,02
7. Tham gia các cộng đồng giáo viên [PT7]	3,44	1,01	3,52	0,99
8. Thực hiện các nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách (action research) [PT8]	3,50	1,00	3,55	0,97

**Ghi chú: khoảng ĐTB- không thực hiện/không hiệu quả (1,0-1,80), hiếm khi/ít hiệu quả (1,81-2,60), thỉnh thoảng/khả hiệu quả (2,61-3,40), thường xuyên/hiệu quả (3,41-4,20), rất thường xuyên/rất hiệu quả (4,21-5,0).*

Với 8 phương thức được đưa ra lấy ý kiến, chỉ “Sinh hoạt chuyên môn với nhóm giáo viên phụ trách HNĐTN, HN trong trường” có ĐTB ở mức “thỉnh thoảng” thực hiện và “khả hiệu quả” trong áp dụng (mức 3/5); còn 7 phương pháp còn lại đều có ĐTB ở mức 4. Phương

thức “Tự nghiên cứu chương trình, tài liệu chuyên môn về HNĐTN, HN” được giáo viên thực hiện nhiều nhất (ĐTB = 3,69) và cũng mang lại hiệu quả (ĐTB = 3,59). Theo quan sát của chúng tôi từ thực tiễn, việc dự giờ đồng nghiệp hay tham gia các lớp tập huấn tự túc (không chính thức) dường như rất ít tại địa bàn nghiên cứu.

Nhằm xác định sự tương quan giữa từng phương thức phát triển năng lực với năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên, chúng tôi sử dụng kiểm định Pearson. Kết quả thống kê cho thấy tất cả 16 biến đều tương quan thuận với năng lực tổ chức HNĐTN, HN, trong đó mức độ thực hiện PT6, mức độ hiệu quả PT1 đến PT8 có mức tương quan trung bình (r : 0,40-0,59); những biến còn lại có mức tương quan yếu (r : 0,20-0,39). Việc diễn giải ý nghĩa các mức tương quan này theo Creswell và Creswell (2017).

Bảng 7. Tương quan giữa các phương thức phát triển năng lực và năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của giáo viên

Phương thức phát triển	Hệ số tương quan (r)	Giá trị p
1. Mức độ thực hiện PT1	0,289***	<,001
2. Mức độ thực hiện PT2	0,359***	<,001
3. Mức độ thực hiện PT3	0,369***	<,001
4. Mức độ thực hiện PT4	0,395***	<,001
5. Mức độ thực hiện PT5	0,316***	<,001
6. Mức độ thực hiện PT6	0,425***	<,001
7. Mức độ thực hiện PT7	0,357***	<,001
8. Mức độ thực hiện PT8	0,397***	<,001
9. Mức độ hiệu quả PT1	0,434***	<,001
10. Mức độ hiệu quả PT2	0,453***	<,001
11. Mức độ hiệu quả PT3	0,435***	<,001
12. Mức độ hiệu quả PT4	0,470***	<,001
13. Mức độ hiệu quả PT5	0,418***	<,001
14. Mức độ hiệu quả PT6	0,486***	<,001
15. Mức độ hiệu quả PT7	0,444***	<,001
16. Mức độ hiệu quả PT8	0,434***	<,001

* Ghi chú: *** tương quan có ý nghĩa ở mức 0,001.

Tiếp theo, nghiên cứu sử dụng phân tích hồi quy đa biến để xem xét tác động đồng thời các biến về phương thức phát triển năng lực. Kết quả phân tích cho thấy các phương thức này giải thích được 32,2% sự biến thiên của năng lực tổ chức HNĐTN, HN ($R^2 = 0,322$). Trong số 16 nhân tố về mức độ thực hiện và hiệu quả của các phương thức, duy nhất mức độ thực hiện PT8 (thực hiện các nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách) có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến kết quả chung ($\beta = 0,234$; $p = 0,034 < 0,05$). Các biến còn lại đều không có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Tuy nhiên, chỉ số điều kiện (condition index) đạt mức 57,059 cho thấy mô hình có hiện tượng đa cộng tuyến mạnh, cần thận trọng khi diễn giải tác động riêng lẻ của từng biến.

3.2.1. Thảo luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm mục đích đánh giá thực trạng năng lực HNĐTN, HN và sử dụng các phương thức phát triển năng lực này của giáo viên THPT tại khu vực Kon Tum. Kết quả điều tra bằng bảng hỏi cho thấy hai kết quả quan trọng: Thứ nhất, giáo viên THPT tại khu vực Kon Tum tự đánh giá năng lực tổ chức HNĐTN, HN ở mức **khá**, tuy nhiên có sự phân hóa giữa các năng lực thành phần, trong đó hạn chế lớn nhất là khả năng phối hợp với các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường. Thứ hai, khi phân tích các phương thức phát triển năng lực, mô hình hồi quy giải thích được **32,2%** sự biến thiên của năng lực này. Điều đáng chú ý là trong số 16 biến quan sát, duy nhất biến mức độ sử dụng phương thức 8 - **PT8** (thực hiện các nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách) có tác động có ý nghĩa thống kê đến năng lực của giáo viên.

Kết quả tự đánh giá mức độ năng lực khá của giáo viên khu vực Kon Tum khá tương đồng với nghiên cứu của Hà Văn Tú (2024) trên giáo viên tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh. Mặc dù, có sự khác biệt về điều kiện địa lý và kinh tế – xã hội, nhưng có thể nỗ lực triển khai chương trình của các cấp quản lý giáo dục đã giúp giáo viên ở đây khá tự tin khi tự đánh giá năng lực của mình. Một trong những điểm yếu về năng lực của giáo viên trong nghiên cứu của chúng tôi là khả năng phối hợp với các lực lượng giáo dục để tổ chức HNĐTN, HN cũng được ghi nhận trong nghiên cứu nêu trên. Nghiên cứu khác của Le et al. (2024) trên 162 giáo viên THPT ở Hà Nội, Nghệ An và Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy hình thức tự học được giáo viên sử dụng nhiều nhất, khá phù hợp với kết quả phản hồi từ các giáo viên ở khu vực Kon Tum. Tuy nhiên, ĐTB mức độ sử dụng hình tự học của giáo viên tại khu vực Kon Tum lại thấp hơn (ĐTB: 4,07 với 3,69). Điều này cũng có thể bởi nhận thức, trình độ và khả năng tiếp cận tài liệu của giáo viên ở các địa phương này khác nhau.

Vì sao mức độ “Thực hiện nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách” (PT8) lại tác động có ý nghĩa đến năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên? Nghiên cứu trên chính lớp học, còn được gọi là nghiên cứu hành động, như một phương thức có tính trải nghiệm cao, nhờ đó mà giáo viên hiểu sâu sắc điều gì hiệu quả với lớp học hay học sinh của mình. Họ chủ động tìm hiểu lý thuyết, thực hiện các cải tiến liên tục, do vậy mà có sự cam kết và tính bền vững cao (Francisco và cộng sự, 2024). Điều này gợi ý các nhà quản lý cần tăng cường những biện pháp khuyến khích giáo viên tích cực thực hiện các nghiên cứu cải tiến nhỏ gắn liền với việc đổi mới HNĐTN, HN tại lớp học phụ trách.

Nghiên cứu này đã góp phần bổ sung các hiểu biết về thực trạng năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên tại một trong những khu vực còn hạn chế về kinh tế - xã hội ở Việt Nam, thay vì chỉ tập trung vào các khu vực đô thị như nhiều nghiên cứu khác. Ngoài ra, tìm hiểu phương thức phát triển năng lực và ảnh hưởng của chúng đến năng lực tổ chức HNĐTN, HN của giáo viên cũng giúp các nhà quản lý có thêm cơ sở xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ phù hợp. Về mặt hạn chế, điểm yếu lớn nhất của nghiên cứu này là chỉ lấy ý

kiến giáo viên về năng lực của họ, chưa thể đối chiếu những góc nhìn khách quan từ phía nhà quản lý và học sinh. Ngoài ra, hiện tượng đa cộng tuyến trong phân tích hồi quy cho thấy các câu hỏi đo lường các phương thức phát triển năng lực còn có sự giao thoa lớn, cần xem xét kỹ việc phân tích nhân tố khám phá (EFA) và khẳng định (CFA) ở các nghiên cứu sau.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã đánh giá thực trạng năng lực tổ chức HĐTN, HN của giáo viên THPT tại khu vực Kon Tum trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018. Kết quả cho thấy giáo viên tự đánh giá năng lực ở mức khá, tuy nhiên khả năng phối hợp với các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường vẫn là một điểm hạn chế lớn. Phân tích hồi quy tuyến tính khẳng định mức độ thực hiện phương thức nghiên cứu cải tiến trên chính lớp học phụ trách tác động có ý nghĩa thống kê đến năng lực của giáo viên. Phát hiện này đóng góp quan trọng vào cả lý luận lẫn thực tiễn, khẳng định tiềm năng của mô hình bồi dưỡng tại cơ sở giáo dục. Điều này đòi hỏi các nhà quản lý tập trung nhiều nguồn lực hơn để hỗ trợ các dự án nghiên cứu cải tiến của giáo viên ngay tại lớp học. Mặc dù vậy, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế, như dữ liệu đánh giá thực trạng chỉ dựa trên báo cáo chủ quan của giáo viên và chỉ số điều kiện (condition index) ở mức cao cảnh báo hiện tượng đa cộng tuyến mạnh, làm giảm độ chính xác khi diễn giải tác động riêng lẻ của từng biến độc lập. Các nghiên cứu trong tương lai cần kết hợp đa dạng các phương pháp và lấy ý kiến nhiều đối tượng liên quan, cũng như sử dụng phân tích khám phá (EFA) và khẳng định (CFA) để chọn lọc các biến đánh giá, làm cho mô hình hồi quy tối ưu hơn.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Francisco, S., Seiser, A. F., & Almqvist, A. O. (2024). Action research as professional learning in and through practice. *Professional Development in Education*, 50(3), 501–518. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2338445>
- General Statistics Office of Vietnam. (2025). *Số giáo viên, học sinh, sinh viên giáo dục nghề nghiệp năm 2024 phân theo địa phương* [Number of teachers and students in vocational education in 2024 by locality]. General Statistics Office of Vietnam Website. <https://www.gso.gov.vn>

- Ha, V. T. (2024). *Bồi dưỡng năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học* [Developing the capacity to organize experiential activities for primary school teachers] [Doctoral dissertation]. Library of Ho Chi Minh City University of Technology and Education.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kon Tum Province People's Committee. (2017). *Phát triển giáo dục dân tộc thiểu số tỉnh Kon Tum: Thực trạng và những vấn đề đặt ra* [Developing ethnic minority education in Kon Tum province: Current status and raised issues]. Conference on Education and Training Development in the Central Highlands.
- Le, T. Q. N., Vuong, T. P. H., Mai, T. M., Ngo, T. T., & Dang, V. H. (2024). Developing the competency to organize experiential and career guidance activities of high school teachers. *Multidisciplinary Science Journal*, 7. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025274>
- Le, T. T. L. (2024). *Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp giảng viên* [Managing the professional capacity development activities for lecturers] [Doctoral dissertation]. Library of Ho Chi Minh City University of Education.
- Ministry of Education and Training. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể* [General education curriculum: Master curriculum].
- Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A synthesis. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (pp. 1071–1106). Springer.
- Nguyen, V. H. (2024). *Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm* [Developing the capacity to organize experiential activities for pedagogical students] [Doctoral dissertation]. Library of Ho Chi Minh City University of Technology and Education.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Molerov, D., Buske, R., Brückner, S., Pant, H. A., Hofmann, S., & Hansen-Schirra, S. (2018). Adapting and validating the Collegiate Learning Assessment to measure generic academic skills of students in Germany: Implications for international assessment studies in higher education. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. A. Pant, C. Lautenbach, & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of learning outcomes in higher education: Cross-national comparisons and perspectives* (pp.245-265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_12

**HIGH SCHOOL TEACHERS' COMPETENCY IN ORGANIZING EXPERIENTIAL
AND CAREER GUIDANCE ACTIVITIES IN KON TUM**

Nguyen Van Hien^{1*}, Ngo Minh Uy², Ha Hoang Tu³

¹Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

²Dong Tay Psychology Company Limited (WELink), Vietnam

³Bau Sen Primary School, Ho Chi Minh City, Vietnam

*Corresponding author: Nguyen Van Hien – Email: hiennv@hcmue.edu.vn

Received: April 21, 2026; Revised: June 15, 2026; Accepted: June 23, 2026

ABSTRACT

This study assesses high school teachers' competency in organizing experiential and career guidance activities (ECGAs) and their use of methods for developing this competency in Kon Tum within the context of implementing the 2018 General Education Program. A survey of 231 teachers was conducted using a 55-item questionnaire, and the data were analyzed with JASP. Teachers rated their competency in organizing ECGAs as fairly good, with collaboration with other educational stakeholders receiving the lowest rating. Competency development methods explained 32,2% of the variance in teachers' competency to organize ECGAs. Notably, engagement in action research in teachers' own classrooms had a statistically significant effect on the development of this competency. The findings provide a useful basis for local education administrators to design appropriate professional development plans that meet the requirements of the new curriculum.

Keywords: experiential and career guidance activities; high school teachers; pathways for competency development; teacher competency