BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

BÁO CÁO QUỐC GIA

TALIS 2024

VIỆT NAM



Hà Nội, 2026

BÁO CÁO QUỐC GIA TALIS CHU KỲ 2024

MỤC LỤC

TÓM TẮT KẾT QUẢ CHƯƠNG TRÌNH ĐÁNH GIÁ QUỐC TẾ 12
HƯỚNG DẪN ĐỌC BÁO CÁO 16
PHẦN 1. PHẦN MỞ ĐẦU 19
1.1. Giới thiệu về TALIS 19
1.1.1. Giới thiệu chung 19
1.1.2. Mục tiêu của TALIS chu kỳ 2024 19
1.1.3. Việt Nam tham gia TALIS 20
1.1.4. Chu kỳ TALIS chu kỳ 2024 21
1.1.5. Khung đánh giá của TALIS chu kỳ 2024 22
1.2. Câu hỏi nghiên cứu 29
1.3. Phương pháp khảo sát 29
1.3.1. Thiết kế khảo sát 29
1.3.2. Mẫu khảo sát 30
1.3.3. Công cụ khảo sát 32
1.3.4. Phương pháp xử lý số liệu 37
1.3.5. Phương pháp so sánh quốc tế 38
1.3.6. Những lưu ý khi diễn giải kết quả 38
1.4. Tổ chức, triển khai TALIS chu kỳ 2024 tại Việt Nam 39
PHẦN 2. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH 40
2.1. Dạy học trong bối cảnh ngày nay 40
2.1.1. Giới thiệu 41
2.1.2. Đặc điểm của giáo viên 42
2.1.3. Thiếu giáo viên ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục 49
2.1.4. Dạy học đáp ứng sự đa dạng của người học 52
2.1.5. Thực tiễn triển khai hoạt động dạy học 57
2.1.6. Công nghệ và trí tuệ nhân tạo trong dạy học 60
2.2. Phát triển nghề nghiệp của giáo viên 66
2.2.1. Giới thiệu 67
2.2.2. Phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của giáo viên 67
2.2.3. Kết quả phát triển nghề nghiệp của giáo viên 71
2.2.4. Nhu cầu và rào cản trong phát triển nghề nghiệp 73
2.2.5. Tác động và hiệu quả của hoạt động phát triển chuyên môn 75
2.3. Những yêu cầu đặt ra đối với nghề dạy học 76
2.3.1. Giới thiệu 76
2.3.2. Khối lượng và tính chất công việc của giáo viên 77

2.3.3. Đánh giá công việc của giáo viên và sử dụng kết quả đánh giá 87
2.3.4. Tác động của những đổi mới và cải cách đối với dạy học 89
2.4. Phát triển chuyên môn của giáo viên 91
2.4.1. Giới thiệu 91
2.4.2. Đào tạo ban đầu 92
2.4.3. Tập sự và hỗ trợ ban đầu khi mới vào nghề 95
2.4.4. Bồi dưỡng phát triển chuyên môn thường xuyên 102
2.4.5. Cơ hội và điều kiện phát triển chuyên môn 108
2.5. Tự chủ và vai trò lãnh đạo của giáo viên 117
2.5.1. Giới thiệu 117
2.5.2. Tự chủ của giáo viên 119
2.5.3. Năng lực lãnh đạo trong chuyên môn và các hoạt động của nhà trường 123
2.5.4. Mức độ tham gia của giáo viên vào các nhiệm vụ của nhà trường 126
2.6. Hợp tác trong hoạt động chuyên môn 131
2.6.1. Giới thiệu 131
2.6.2. Mối quan hệ và sự hỗ trợ của hiệu trưởng 132
2.6.3. Hợp tác chuyên môn giữa các đồng nghiệp 134
2.6.4. Mối quan hệ giữa thầy - trò 136
2.6.5. Phối hợp với cha mẹ học sinh 138
2.7. Bảo đảm phát triển bền vững cho nghề dạy học 142
2.7.1. Giới thiệu 143
2.7.2. Kỳ vọng về nghề nghiệp 143
2.7.3. Động lực nội tại 154
2.7.4. Mức độ hài lòng với nghề nghiệp 159
2.7.5. Nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học 165
2.7.6. Điều kiện làm việc và chế độ đãi ngộ 170
2.8. Các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng trong TALIS chu kỳ 2024 179
2.8.1. Giới thiệu 179
2.8.2. Tổng hợp kết quả phân tích dữ liệu 180
2.8.3. Diễn giải kết quả phân tích 188
2.8.4. Kết luận 192
TỔNG HỢP KẾT QUẢ THEO CÂU HỎI NGHIÊN CỨU 193
PHẦN 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ CHÍNH SÁCH 196
3.1. Kết luận 196
3.2. Kiến nghị chính sách 197

3.2.1. Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục 198
3.2.2. Đổi mới chính sách phát triển nghề nghiệp liên tục của giáo viên 199
3.2.3. Giảm áp lực nghề nghiệp và hỗ trợ giáo viên thích ứng với yêu cầu đổi mới ..200
3.2.4. Hoàn thiện hệ thống đào tạo, tập sự và phát triển chuyên môn giáo viên.....201
3.2.5. Tăng cường quyền tự chủ nghề nghiệp gắn với nâng cao năng lực lãnh đạo nhà trường 201
3.2.6. Xây dựng văn hóa hợp tác và cộng đồng học tập chuyên nghiệp trong nhà trường 202
3.2.7. Bảo đảm phát triển bền vững nghề dạy học và nâng cao sức hấp dẫn của nghề giáo 203
3.2.8. Nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng.....204
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....206

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

AI	Trí tuệ nhân tạo
CBQL	Cán bộ quản lý
CI	Khoảng tin cậy (Confidence Interval)
CMHS	Cha mẹ học sinh
CTGDPT	Chương trình giáo dục phổ thông
EMIS	Hệ thống thông tin quản lý giáo dục (Education Management Information System)
ETEP	Chương trình Phát triển các trường sư phạm để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông
GDPT	Giáo dục phổ thông
GV	Giáo viên
HS	Học sinh
HT	Hiệu trưởng
ISCED	Bảng phân loại chuẩn quốc tế về giáo dục của UNESCO
KSCT	Khảo sát chính thức
KSTN	Khảo sát thử nghiệm
OECD	Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế
PISA	Chương trình Đánh giá học sinh quốc tế
SE	Sai số chuẩn (Standard Error)
STEM	Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học (Science, Technology, Engineering and Mathematics)
TALIS	Teaching and Learning International Survey
THCS	Trung học cơ sở
THPT	Trung học phổ thông

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1. Các nguyên tắc và cân nhắc khảo sát chính cho TALIS chu kỳ 2024 33
Bảng 2.1.1. Tỷ lệ (%) giáo viên nữ cấp THCS Việt Nam theo vùng kinh tế - xã hội...43
Bảng 2.1.2. Tỷ lệ (%) về bằng cấp dạy học đầu tiên của giáo viên THCS Việt Nam ..47
Bảng 2.3.1. Số giờ trung bình giáo viên toàn thời gian dành cho các loại công việc trong một tuần năm 2024 và thay đổi so với năm 2018 78
Bảng 2.3.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe 81
Bảng 2.6.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh.....140
Bảng 2.6.2. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vùng kinh tế - xã hội.....140
Bảng 2.7.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động.....170
Bảng 2.7.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vùng kinh tế - xã hội 171
Bảng 2.7.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc toàn thời gian/ bán thời gian.....172
Bảng 2.8.1. Thống kê mô tả các biến về sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng 180
Bảng 2.8.2. Tỷ lệ (%) giáo viên và hiệu trưởng phản hồi về mức độ hài lòng với công việc.....181
Bảng 2.8.3. Độ tin cậy của thang đo sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng 181
Bảng 2.8.4. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên.....182
Bảng 2.8.5. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng.....183
Bảng 2.8.6. Kết quả hồi quy các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên* 184
Bảng 2.8.7. Hệ số R^2 và mức độ giải thích của các mô hình hồi quy đối với sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên* 185
Bảng 2.8.8. Kết quả hồi quy các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng.....186
Bảng 2.8.9. Hệ số R, R^2 và mức thay đổi R^2 của mô hình hồi quy hiệu trưởng khi bổ sung từng nhóm nhân tố* 187

DANH MỤC HÌNH

Hình 1.1. Sơ đồ chọn mẫu phân tầng hai giai đoạn.....30
Hình 2.1.1. So sánh tỷ lệ (%) giáo viên nữ cấp THCS của Việt Nam với OECD 43
Hình 2.1.2. So sánh độ tuổi trung bình của giáo viên THCS Việt Nam với OECD 44
Hình 2.1.3. Tỷ lệ (%) giáo viên theo độ tuổi.....45
Hình 2.1.4. Tỷ lệ (%) trình độ đào tạo cao nhất của giáo viên THCS Việt Nam với OECD 47
Hình 2.1.5. So sánh tỷ lệ (%) giáo viên theo loại hình đào tạo ban đầu với các quốc gia/tổ chức 48
Hình 2.1.6. Tỷ lệ (%) trong ý kiến trả lời của hiệu trưởng về tác động của thiếu nhân lực đến chất lượng dạy học.....50
Hình 2.1.7. Tỷ lệ (%) GV làm việc tại các trường mà HT cho biết thiếu GV có chất lượng cản trở việc cung cấp dạy học có chất lượng của Việt Nam và các quốc gia/tổ chức.....51
Hình 2.1.8. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết trường có trên 10% học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt.....53
Hình 2.1.9. So sánh tỷ lệ (%) trường có học sinh thuộc các nhóm đặc điểm về kinh tế – xã hội, văn hóa, ngôn ngữ và nhu cầu giáo dục đặc biệt giữa Việt Nam và các quốc gia/tổ chức 53
Hình 2.1.10. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết trường có trên 10% học sinh thuộc các nhóm đặc điểm về kinh tế - xã hội, văn hóa, ngôn ngữ và nhu cầu giáo dục đặc biệt..54
Hình 2.1.11. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện ở mức "Khá nhiều" hoặc "Rất nhiều" các hoạt động dạy học trong môi trường đa văn hóa so với OECD.....54
Hình 2.1.12. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện các hoạt động dạy học trong môi trường đa văn hóa 55
Hình 2.1.13. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá việc thực hiện các hoạt động dạy học và hỗ trợ học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt.....56
Hình 2.1.14. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động dạy học ở lớp mục tiêu 57
Hình 2.1.15. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá các hoạt động hỗ trợ sự tham gia của học sinh, hướng dẫn giảng dạy và quản lý lớp học 59
Hình 2.1.16. Tỷ lệ (%) giáo viên trả lời theo mức độ đồng ý với các nhận định về lợi ích và thách thức của việc sử dụng tài nguyên và công cụ số trong dạy học 60
Hình 2.1.17. Tỷ lệ (%) giáo viên trong nhóm đã sử dụng AI cho biết mục đích sử dụng AI trong giảng dạy và hỗ trợ học tập của học sinh.....63
Hình 2.1.18. Tỷ lệ (%) giáo viên theo mức độ đồng ý về lợi ích và thách thức của việc sử dụng AI trong dạy học 63
Hình 2.1.19. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát so với OECD.....66
Hình 2.2.1. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá mức độ thực hiện các biện pháp/hoạt động trong dạy học 69
Hình 2.2.2. Điểm trung bình mức độ giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện các biện pháp/hoạt động trong dạy học theo vị trí trường.....70
Hình 2.2.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ thường xuyên thực hiện các hoạt động dạy học ở lớp mục tiêu 71
Hình 2.2.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết các chủ đề có trong hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát theo các vùng.....72

Hình 2.2.5. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ nhu cầu phát triển chuyên môn ở từng nội dung 73
Hình 2.2.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các rào cản đối với việc tham gia hoạt động phát triển chuyên môn 74
Hình 2.3.1. Số giờ trung bình giáo viên toàn thời gian dành cho các loại công việc trong một tuần năm 2024 và thay đổi so với năm 2018 79
Hình 2.3.2. Tỷ lệ (%) thời gian giáo viên phân bổ cho các hoạt động ở lớp mục tiêu 80
Hình 2.3.3. Tỷ lệ (%) thời gian giáo viên phân bổ cho các hoạt động ở lớp mục tiêu theo vị trí trường 81
Hình 2.3.4. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe 82
Hình 2.3.5. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe theo vị trí trường 82
Hình 2.3.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy 83
Hình 2.3.7. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vị trí trường 84
Hình 2.3.8. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết ba nguồn gây căng thẳng phổ biến nhất trong công việc giảng dạy tại mỗi quốc gia 85
Hình 2.3.9. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ xảy ra các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học 86
Hình 2.3.10. Điểm trung bình về mức độ giáo viên báo cáo các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học theo vị trí trường 86
Hình 2.3.11. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học so với OECD 87
Hình 2.3.12. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể thực hiện từng hình thức đánh giá chính thức công việc của giáo viên 87
Hình 2.3.13. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về tần suất sử dụng kết quả đánh giá công việc của giáo viên cho các mục đích khác nhau 88
Hình 2.3.14. Tỷ lệ (%) giáo viên làm việc tại các trường áp dụng các hình thức đánh giá công việc và sử dụng kết quả đánh giá so với OECD 89
Hình 2.3.15. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về những thay đổi tại nhà trường 89
Hình 2.3.16. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về những thay đổi tại nhà trường theo vị trí trường 90
Hình 2.4.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về hình thức đào tạo ban đầu 93
Hình 2.4.2. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hình thức tập sự khi bắt đầu làm việc 97
Hình 2.4.3. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động trong chương trình tập sự khi mới vào nghề 98
Hình 2.4.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động tập sự theo vị trí trường 100
Hình 2.4.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết từng chủ đề có trong hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát 103
Hình 2.4.6. Tỷ lệ (%) giáo viên theo mức độ đánh giá các đặc điểm của hoạt động phát triển chuyên môn có tác động tích cực đến việc giảng dạy 107
Hình 2.4.7. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết có nhu cầu phát triển chuyên môn ở mức cao theo từng nội dung 109

Hình 2.4.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các rào cản khi tham gia hoạt động phát triển chuyên môn 113
Hình 2.5.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ tự chủ trong các hoạt động chuyên môn 119
Hình 2.5.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tần suất điều chỉnh dạy học nhằm đáp ứng sự đa dạng về nhu cầu của học sinh 120
Hình 2.5.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về văn hóa hợp tác của nhà trường.....121
Hình 2.5.4. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về cơ hội tham gia ra quyết định tại nhà trường 122
Hình 2.5.5. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vai trò lãnh đạo của giáo viên trong hoạt động chuyên môn và hoạt động chung của nhà trường 123
Hình 2.5.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vai trò lãnh đạo trong hoạt động chuyên môn và hoạt động chung của nhà trường 125
Hình 2.5.7. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể tham gia ra quyết định đối với các chính sách và hoạt động chuyên môn của nhà trường 126
Hình 2.5.8. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể tham gia ra quyết định về quản trị nhà trường 128
Hình 2.5.9. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về môi trường tạo điều kiện tham gia ra quyết định tại nhà trường 130
Hình 2.6.1. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nhận được các hình thức hỗ trợ từ lãnh đạo nhà trường và giáo viên có kinh nghiệm trong giai đoạn tập sự 133
Hình 2.6.2. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nhận được các hình thức hỗ trợ trong giai đoạn tập sự theo vị trí trường 133
Hình 2.6.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về hoạt động quản lý và hỗ trợ chuyên môn của hiệu trưởng 134
Hình 2.6.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động hợp tác khi mới vào nghề.....134
Hình 2.6.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động hợp tác khi mới vào nghề theo vị trí trường 135
Hình 2.6.6. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động hợp tác chuyên môn với giáo viên khác từ 1 đến 3 lần mỗi tháng 135
Hình 2.6.7. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động hợp tác chuyên môn so với OECD.....136
Hình 2.6.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về quan hệ thầy - trò trong nhà trường.....136
Hình 2.6.9. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về quan hệ thầy - trò theo vị trí trường.....137
Hình 2.6.10. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ tự đánh giá sự quan tâm đến học sinh.....137
Hình 2.6.11. Điểm trung bình về mức độ giáo viên tự đánh giá sự quan tâm đến học sinh theo vùng kinh tế - xã hội 138
Hình 2.6.12. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về tần suất tương tác với học sinh 138
Hình 2.6.13. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nội dung hợp tác với cha mẹ/người giám hộ học sinh có trong hoạt động học tập chuyên môn 139
Hình 2.6.14. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nội dung hợp tác với cha mẹ/người giám hộ học sinh có trong hoạt động học tập chuyên môn theo vùng kinh tế - xã hội.....139

Hình 2.6.15. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh.....140
Hình 2.6.16. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vùng kinh tế - xã hội.....141
Hình 2.6.17. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vị trí trường 142
Hình 2.7.1. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh 144
Hình 2.7.2. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy theo vùng kinh tế - xã hội 145
Hình 2.7.3. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy theo vị trí trường 145
Hình 2.7.4. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới 146
Hình 2.7.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết “Có khả năng” hoặc “Hoàn toàn có khả năng” chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới 146
Hình 2.7.6. Điểm trung bình về mức độ giáo viên đánh giá khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới theo vùng kinh tế - xã hội 147
Hình 2.7.7. Điểm trung bình về mức độ giáo viên đánh giá khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới theo vị trí trường.....148
Hình 2.7.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy.....149
Hình 2.7.9. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vùng kinh tế - xã hội.....150
Hình 2.7.10. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vị trí trường 152
Hình 2.7.11. Giá trị trung bình của các chỉ số căng thẳng do khối lượng công việc và hành vi của học sinh tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh.....153
Hình 2.7.12. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học 155
Hình 2.7.13. Điểm trung bình về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học theo vùng kinh tế - xã hội 156
Hình 2.7.14. Điểm trung bình về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học theo vị trí trường 157
Hình 2.7.15. Giá trị trung bình của các chỉ số động lực lựa chọn nghề dạy học gắn với lợi ích cá nhân và lợi ích xã hội tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh 158
Hình 2.7.16. Giá trị trung bình của các chỉ số hài lòng nghề nghiệp của giáo viên tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh.....159
Hình 2.7.17. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp 161
Hình 2.7.18. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp theo vùng kinh tế - xã hội 162
Hình 2.7.19. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp theo vị trí trường 163
Hình 2.7.20. Giá trị trung bình của các chỉ số hài lòng nghề nghiệp của giáo viên Việt Nam qua hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024.....164
Hình 2.7.21. Tỷ lệ (%) giáo viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp qua hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024 164

Hình 2.7.22. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh 166
Hình 2.7.23. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học theo vùng kinh tế - xã hội.....167
Hình 2.7.24. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học theo vị trí trường 167
Hình 2.7.25. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vị thế xã hội và ảnh hưởng chính sách của nghề dạy học 168
Hình 2.7.26. Tỷ lệ (%) giáo viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các nhận định về vị thế nghề dạy học và ảnh hưởng chính sách giữa hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024 169
Hình 2.7.27. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vùng kinh tế - xã hội 171
Hình 2.7.28. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vị trí trường 172
Hình 2.7.29. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc theo vùng kinh tế - xã hội 173
Hình 2.7.30. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc theo vị trí trường..173
Hình 2.7.31. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm 174
Hình 2.7.32. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm theo vùng kinh tế- xã hội 175
Hình 2.7.33. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm theo vị trí trường.....175
Hình 2.8.1. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên.....183
Hình 2.8.2. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng.....184

TÓM TẮT KẾT QUẢ CHƯƠNG TRÌNH ĐÁNH GIÁ QUỐC TẾ VỀ DẠY VÀ HỌC (TALIS CHU KỲ 2024)

1. Thông tin chung về khảo sát

Khảo sát TALIS chu kỳ 2024 được thực hiện tại 202 trường trung học cơ sở (THCS) trên phạm vi cả nước theo quy trình chọn mẫu hai giai đoạn của OECD, nhằm đánh giá thực trạng đội ngũ giáo viên (GV), hiệu trưởng (HT), môi trường dạy học và các yếu tố tác động đến chất lượng giáo dục trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và chuyển đổi số trong giáo dục.

2. Các phát hiện chính

2.1. Đội ngũ giáo viên có trình độ đào tạo cao và tự đánh giá tích cực về khả năng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Đội ngũ GV THCS Việt Nam có trình độ đào tạo ngày càng được nâng cao, với 95,35% GV có trình độ đại học trở lên (tăng từ 79,3% năm 2018) và trên 94% được đào tạo sư phạm chính quy.

GV THCS Việt Nam có độ tuổi trung bình khoảng 42 tuổi; phần lớn đội ngũ tập trung ở nhóm 30-49 tuổi.

Tỷ lệ GV nữ đạt 69,5%, tương đương mức trung bình OECD; tuy nhiên, tỷ lệ nữ giữ vị trí HT còn thấp (33,69%), cho thấy cần tăng cường sự tham gia của nữ giới trong công tác lãnh đạo nhà trường.

Tình trạng thiếu GV có chất lượng vẫn cần quan tâm: 43% HT cho biết yếu tố này ảnh hưởng ở mức "Khá nhiều" và "Rất nhiều" đến chất lượng dạy học của trường.

Các chỉ báo TALIS cho thấy GV Việt Nam có nhiều nhận định tích cực về một số khía cạnh nghề nghiệp và mức độ sử dụng công nghệ số. Đáng chú ý, 64,45% GV cho biết đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát; trong số GV sử dụng AI, 94,67% cho biết đã dùng AI để thiết kế giáo án hoặc các hoạt động dạy học.

2.2. Phát triển chuyên môn được giáo viên đánh giá tích cực và ngày càng đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Trong số các chủ đề phát triển chuyên môn được khảo sát, các nội dung cốt lõi được giáo viên THCS Việt Nam tham gia với tỷ lệ rất cao trong 12 tháng trước khảo sát: kiến thức và sự am hiểu về bộ môn (98,06%), năng lực sư phạm trong giảng dạy bộ môn (98,17%) và thực hành đánh giá học sinh (97,03%).

Nội dung bồi dưỡng có xu hướng mở rộng theo yêu cầu đổi mới giáo dục, chuyển đổi số và ứng dụng AI. Trong đó, 94,65% GV được bồi dưỡng về kỹ năng sư phạm số, 89,56% về kỹ năng công nghệ và 54,43% về ứng dụng AI trong dạy học, cao hơn mức trung bình OECD.

Các hoạt động phát triển chuyên môn được GV tự đánh giá tích cực về mức độ hỗ trợ đối với hoạt động giảng dạy. Có 94,85% giáo viên cho rằng các hoạt động phát triển chuyên môn đã tham gia có tác động "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" đến giảng dạy, cao hơn đáng kể so với mức trung bình OECD (55%). Đây là kết quả tự đánh giá của giáo viên về các hoạt động phát triển chuyên môn đã tham dự, không phải phép đo thực nghiệm về hiệu quả của chương trình bồi dưỡng phát triển chuyên môn.

Nhu cầu phát triển chuyên môn của GV tập trung cao ở một số nội dung cốt lõi và những kỹ năng mới đáp ứng yêu cầu đổi mới. Tỷ lệ GV cho biết có nhu cầu ở mức cao đạt 68,59% đối với kiến thức và sự am hiểu về bộ môn, 66,89% đối với năng lực sư phạm trong môn học, 58,56% đối với kỹ năng sư phạm sử dụng tài nguyên và công cụ số, 56,29% đối với kỹ năng công nghệ và 43,89% đối với kỹ năng sử dụng AI cho dạy và học. Trong khi đó, 64,88% GV cho biết các hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát có nội dung dạy HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt và 38,16% có nội dung về dạy học trong môi trường đa văn hóa hoặc đa ngôn ngữ. Mức độ tham gia các nội dung này thấp hơn đáng kể so với nhiều chủ đề chuyên môn cốt lõi. Kết quả này cho thấy cần tiếp tục mở rộng và tăng cường mức độ bao phủ của các nội dung về giáo dục hòa nhập và đa văn hóa trong hoạt động phát triển chuyên môn của giáo viên.

2.3. Thời gian làm việc và áp lực nghề nghiệp của giáo viên Việt Nam

GV THCS Việt Nam làm việc trung bình 43,94 giờ mỗi tuần, cao hơn mức trung bình OECD (40,8 giờ), mặc dù đã giảm so với chu kỳ khảo sát năm 2018. Thời gian dành cho các hoạt động chuyên môn như giảng dạy, soạn bài và chấm, chữa bài đều tăng so với năm 2018 và cao hơn mức trung bình OECD, cho thấy yêu cầu về thời gian và khối lượng công việc chuyên môn của giáo viên vẫn ở mức cao.

Trên lớp, GV Việt Nam dành 81,16% thời gian cho hoạt động dạy học, cao hơn mức trung bình OECD, đồng thời dành nhiều thời gian hơn cho việc hỗ trợ học sinh và phối hợp với cha mẹ học sinh. Điều này cho thấy hoạt động nghề nghiệp của giáo viên không chỉ tập trung vào giảng dạy mà còn bao gồm nhiều nhiệm vụ hỗ trợ và phối hợp giáo dục học sinh.

Về áp lực nghề nghiệp, 35,98% GV cho biết cảm thấy bị căng thẳng "khá nhiều" và "rất nhiều". Đồng thời, 19,00% GV cho rằng công việc ảnh hưởng tiêu cực "khá nhiều" và "rất nhiều" đến sức khỏe tinh thần và 19,73% GV cho rằng công việc ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất. Kết quả này cho thấy cần tiếp tục quan tâm đến việc quản lý khối lượng công việc, giảm áp lực nghề nghiệp và bảo đảm điều kiện làm việc phù hợp cho giáo viên.

2.4. Giáo viên được trao quyền tự chủ chuyên môn và có văn hóa hợp tác nghề nghiệp tích cực

GV THCS Việt Nam có mức độ tự chủ chuyên môn khá cao trong thiết kế bài học, lựa chọn phương pháp giảng dạy và điều chỉnh hoạt động dạy học phù hợp với nhu cầu của học sinh. Bên cạnh đó, vai trò chuyên môn của GV ngày càng được phát huy thông qua các hoạt động tự học, hợp tác chuyên môn và tham gia các hoạt động phát triển nhà trường.

Các trường học đã hình thành môi trường hợp tác nghề nghiệp tương đối tích cực. GV mới nhận được sự hỗ trợ hiệu quả trong giai đoạn tập sự; các hoạt động dự giờ, trao đổi chuyên môn, cùng giảng dạy và chia sẻ học liệu được thực hiện thường xuyên đã góp phần hỗ trợ giáo viên trong thực hiện nhiệm vụ chuyên môn. HT có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hợp tác chuyên môn và xây dựng môi trường làm việc tích cực, tạo điều kiện để GV tham gia vào các hoạt động phát triển nhà trường.

2.5. Giáo viên có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao và mong muốn gắn bó lâu dài với nghề

GV THCS Việt Nam có mức độ hài lòng nghề nghiệp và động lực làm việc ở mức cao, trong đó phần lớn GV mong muốn tiếp tục gắn bó lâu dài với nghề dạy học. Động lực nghề nghiệp của GV chủ yếu gắn với ý nghĩa xã hội của nghề giáo và sự ghi nhận của xã hội đối với nghề dạy học.

GV THCS Việt Nam có xu hướng tiếp tục phát triển nghề nghiệp trong ngành giáo dục thay vì rời bỏ nghề. Tuy nhiên, mức độ hài lòng về thu nhập và chế độ đãi ngộ vẫn còn thấp hơn so với các khía cạnh khác của công việc. Kết quả cũng cho thấy, sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT có mối liên hệ thống kê với vị thế xã hội của nghề giáo viên, môi trường làm việc, cơ hội tham gia quản trị nhà trường và áp lực công việc.

3. Kiến nghị chính sách

Trên cơ sở kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024, một số định hướng chính sách cần được ưu tiên trong thời gian tới gồm:

Thứ nhất, tiếp tục hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo theo hướng nâng cao tính bền vững và sức hấp dẫn của nghề dạy học. Kết quả khảo sát cho thấy GV Việt Nam nhìn chung có mức độ hài lòng nghề nghiệp và ý định gắn bó với nghề tương đối cao, nhưng sự hài lòng đối với tiền lương còn thấp hơn so với nhiều khía cạnh khác của công việc. Vì vậy, cần tiếp tục rà soát chính sách và các chế độ hỗ trợ phù hợp, nhất là đối với các nhóm GV và địa bàn có điều kiện khó khăn.

Thứ hai, đổi mới công tác phát triển chuyên môn theo hướng linh hoạt, phân hóa và đáp ứng tốt hơn nhu cầu thực tế của GV. Nhu cầu phát triển chuyên môn vẫn tập trung ở cả các năng lực cốt lõi của nghề dạy học và những năng lực mới liên quan đến công nghệ số, AI, giáo dục hòa nhập và dạy học trong môi trường đa dạng. Do đó, cần

tăng cường tính cá nhân hóa chương trình bồi dưỡng, đa dạng hóa hình thức tổ chức và chú trọng hơn đến những nội dung còn có mức độ bao phủ hạn chế.

Thứ ba, rà soát khối lượng công việc, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ số trong quản lý, đơn giản hóa quy trình, hồ sơ và các yêu cầu báo cáo để GV dành thời gian nhiều hơn cho công việc chuyên môn.

Thứ tư, duy trì và phát huy quyền tự chủ chuyên môn của GV, đồng thời tăng cường sự tham gia của GV vào các hoạt động phát triển và quản trị nhà trường. GV đã có mức tự chủ tương đối cao trong nhiều hoạt động giảng dạy, cần tạo điều kiện để GV phát huy hiệu quả quyền tự chủ, đồng thời mở rộng cơ hội tham gia vào các quyết định chuyên môn, hợp tác đồng nghiệp và các hoạt động phát triển nhà trường.

Thứ năm, hoàn thiện cơ chế hỗ trợ GV mới vào nghề. Mặc dù các hình thức hướng dẫn, giám sát và học hỏi đồng nghiệp đã được triển khai khá phổ biến, một số hình thức học tập nghề nghiệp linh hoạt và phát triển nghề nghiệp dài hạn vẫn còn hạn chế. Vì vậy, cần xây dựng lộ trình hỗ trợ rõ ràng trong những năm đầu vào nghề, kết hợp cố vấn chuyên môn, phân công nhiệm vụ hợp lý và cơ hội học tập, phát triển nghề nghiệp thường xuyên.

Thứ sáu, tăng cường chính sách thu hút, hỗ trợ và giữ chân GV tại vùng sâu, vùng xa và các khu vực có điều kiện khó khăn. Trọng tâm là cải thiện điều kiện làm việc, mở rộng cơ hội bồi dưỡng, ổn định việc làm và tạo cơ chế khuyến khích GV gắn bó lâu dài với nhà trường.

HƯỚNG DẪN ĐỌC BÁO CÁO

1. Phạm vi và đối tượng của báo cáo

Báo cáo quốc gia TALIS chu kỳ 2024 trình bày kết quả khảo sát đối với GV và HT các trường THCS của Việt Nam. Đây là cấp học trọng tâm của Khảo sát Quốc tế về Dạy và Học do OECD tổ chức.

Kết quả khảo sát phản ánh nhận thức, điều kiện làm việc, thực hành nghề nghiệp, phát triển chuyên môn và môi trường làm việc của GV, đồng thời cung cấp các thông tin về đặc điểm quản trị nhà trường từ góc nhìn của HT. Tùy theo nội dung phân tích, kết quả của Việt Nam được so sánh với mức trung bình OECD và một số quốc gia, nền kinh tế có hệ thống giáo dục tiêu biểu, hoặc có đặc điểm văn hóa, chính trị tương đồng, qua đó làm rõ vị trí tương đối của Việt Nam trong bối cảnh quốc tế.

2. Phạm vi so sánh quốc tế

Phạm vi so sánh được xác định tùy theo từng nội dung phân tích, chủ yếu gồm:

- Mức trung bình OECD, được tính trên cơ sở các quốc gia thành viên OECD tham gia TALIS chu kỳ 2024;

- Một số quốc gia và nền kinh tế được lựa chọn để tham chiếu như Singapore, Hàn Quốc, Phần Lan, Nhật Bản, Hoa Kỳ, Pháp, Thượng Hải (Trung Quốc), Slovenia. Đây là những hệ thống có kết quả giáo dục nổi bật, chính sách giáo dục tiêu biểu hoặc có những đặc điểm phù hợp để đối chiếu với Việt Nam;

Trong một số phân tích, báo cáo sử dụng thêm các quốc gia có kết quả nổi bật trong PISA hoặc có chính sách giáo dục phù hợp với nội dung được xem xét nhằm minh họa và tham chiếu quốc tế.

3. Nguồn số liệu

Các phân tích trong báo cáo được xây dựng từ dữ liệu TALIS chu kỳ 2024 của Việt Nam và nguồn dữ liệu quốc tế do OECD công bố, gồm:

- Dữ liệu khảo sát TALIS chu kỳ 2024 của Việt Nam do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức thực hiện theo quy trình chuẩn của OECD;

- Bộ dữ liệu quốc tế TALIS chu kỳ 2024 và Báo cáo quốc tế TALIS do OECD công bố;

- Các tài liệu, báo cáo và cơ sở dữ liệu thống kê của OECD được sử dụng để đối chiếu và so sánh quốc tế;

Các số liệu quốc tế được sử dụng trong báo cáo đều được đối chiếu và sử dụng trích dẫn từ nguồn dữ liệu chính thức của OECD.

4. Cách hiểu các số liệu thống kê

Giá trị trung bình: Các giá trị trung bình phản ánh mức độ chung của các quốc gia hoặc toàn bộ mẫu khảo sát tương ứng. Đối với các chỉ báo mặt cắt TALIS chu kỳ 2024, báo cáo sử dụng Trung bình OECD-27. Đối với các chỉ báo so sánh xu hướng

giữa TALIS chu kỳ 2018 và TALIS chu kỳ 2024, báo cáo sử dụng Trung bình OECD-25 trong những trường hợp OECD công bố theo nhóm so sánh hệ thống có dữ liệu ở cả hai chu kỳ.

Tỷ lệ phần trăm: Phần lớn kết quả trong báo cáo được trình bày dưới dạng tỷ lệ phần trăm (%), phản ánh tỷ lệ GV hoặc HT lựa chọn một phương án trả lời tương ứng. Tổng các tỷ lệ có thể không bằng đúng 100% do làm tròn số hoặc do câu hỏi cho phép lựa chọn nhiều phương án.

Chỉ số tổng hợp: Một số nội dung của TALIS được xây dựng dưới dạng chỉ số tổng hợp, chẳng hạn như sự hài lòng, niềm tin nghề nghiệp, hợp tác chuyên môn, môi trường nhà trường,... Các chỉ số này được OECD xây dựng từ nhiều câu hỏi thành phần và chuẩn hóa theo phương pháp thống kê quốc tế. Giá trị chỉ số càng cao thể hiện mức độ của đặc điểm được đo lường càng lớn.

5. Ý nghĩa của so sánh quốc tế

Việc so sánh với OECD và các quốc gia khác nhằm: xác định vị trí của Việt Nam so với quốc tế; nhận diện những điểm mạnh và những lĩnh vực cần tiếp tục cải thiện; cung cấp căn cứ khoa học cho việc xây dựng và điều chỉnh chính sách phát triển đội ngũ GV. Các kết quả so sánh không nhằm xếp hạng các quốc gia, mà chủ yếu phục vụ việc phân tích chính sách, nhận diện khoảng cách và tham khảo kinh nghiệm quốc tế phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

6. Ý nghĩa thống kê

Trong báo cáo, những khác biệt giữa Việt Nam và các quốc gia hoặc giữa các nhóm GV chỉ được xem là có ý nghĩa khi đạt mức ý nghĩa thống kê 5% ($p < 0,05$).

Với giả thuyết không và các giả định của phép kiểm định, giá trị $p < 0,05$ cho thấy dữ liệu quan sát ít tương thích với giả thuyết không ở ngưỡng ý nghĩa 5%. Báo cáo không diễn giải p-value là xác suất giả thuyết đúng hoặc sai; khi có thể, kết quả được xem xét đồng thời với sai số chuẩn (SE), khoảng tin cậy 95% và quy mô chênh lệch để đánh giá cả ý nghĩa thống kê và ý nghĩa thực tiễn.

Cần lưu ý, một khác biệt có ý nghĩa thống kê không đồng nghĩa với khác biệt có ý nghĩa lớn về mặt chính sách hoặc thực tiễn. Vì vậy, việc diễn giải kết quả luôn được xem xét đồng thời với quy mô chênh lệch, bối cảnh giáo dục và đặc điểm của từng chỉ báo.

7. Quy ước trình bày

Để thuận tiện cho việc theo dõi, báo cáo sử dụng một số quy ước thống nhất như sau:

- Các tỷ lệ được làm tròn đến một hoặc hai chữ số thập phân.

- Đơn vị phân tích và mẫu số của các tỷ lệ được nêu trong tiêu đề, ghi chú bảng/hình hoặc phần diễn giải; với các câu hỏi có định tuyến, tỷ lệ chỉ áp dụng cho nhóm người trả lời đủ điều kiện nhận câu hỏi.

- Số thập phân được trình bày bằng dấu phẩy theo quy tắc tiếng Việt.

- Tên quốc gia được trình bày thống nhất bằng tiếng Việt; thuật ngữ "mức trung bình OECD" được sử dụng thống nhất trong phần diễn giải và các bảng so sánh.

- Ký hiệu SE được sử dụng thống nhất cho sai số chuẩn; ký hiệu p được sử dụng cho mức ý nghĩa thống kê.

- Sai số do làm tròn có thể khiến tổng các tỷ lệ không bằng đúng 100%.

- Các bảng, biểu đồ và hình minh họa đều được đánh số theo chương và có ghi rõ nguồn số liệu.

- Thuật ngữ "GV" trong báo cáo được hiểu là GV THCS, trừ khi có chú thích khác.

- Thuật ngữ "mức trung bình OECD" được sử dụng để chỉ giá trị trung bình của các quốc gia thành viên OECD tham gia TALIS chu kỳ 2024 có đủ dữ liệu cho chỉ báo tương ứng.

8. Một số lưu ý khi diễn giải kết quả

- Kết quả TALIS phản ánh nhận thức, trải nghiệm và đánh giá của GV và HT tại thời điểm khảo sát; do đó, đây không phải là đánh giá trực tiếp về chất lượng giảng dạy hay hiệu quả của từng nhà trường. Vì vậy, trong phần diễn giải, các chỉ báo tự báo cáo được ưu tiên trình bày bằng các cụm "GV cho biết", "GV tự đánh giá", "HT nhận định" hoặc "theo phản hồi của HT", tránh hiểu các chỉ báo này là kết quả của phép đo trực tiếp chất lượng hay năng lực thực hiện.

- Các kết quả cần được xem xét trong mối quan hệ với bối cảnh chính sách, điều kiện kinh tế - xã hội và đặc điểm của hệ thống giáo dục Việt Nam. Việc kết hợp kết quả TALIS với các nguồn dữ liệu khác, như PISA và các thống kê giáo dục quốc gia, sẽ giúp cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về chất lượng đội ngũ GV và hiệu quả của hệ thống giáo dục phổ thông.

PHẦN 1. PHẦN MỞ ĐẦU

1.1. Giới thiệu về TALIS

1.1.1. Giới thiệu chung

Khảo sát Quốc tế về Dạy và Học (tên tiếng Anh: **Teaching and Learning International Survey** - TALIS) là chương trình khảo sát quốc tế do Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) nghiên cứu và xây dựng nhằm thu thập thông tin về HT, GV và môi trường dạy và học trong cơ sở giáo dục phổ thông. Chương trình được triển khai theo chu kỳ 5 năm/lần, cung cấp dữ liệu tin cậy phục vụ hoạch định và hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ GV và nâng cao chất lượng giáo dục.

Khác với các chương trình đánh giá kết quả học tập của học sinh như PISA, TALIS không đánh giá năng lực học sinh mà tập trung tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dạy học, bao gồm đặc điểm đội ngũ GV và HT, điều kiện làm việc, hoạt động phát triển chuyên môn, quản trị nhà trường, môi trường học tập, mức độ hài lòng nghề nghiệp và các chính sách hỗ trợ GV.

TALIS được triển khai theo chu kỳ 5 năm. Chu kỳ đầu tiên được triển khai vào năm 2008 với 24 quốc gia/vùng nền kinh tế. Đến năm 2013, số lượng quốc gia/vùng kinh tế tăng lên 33; chu kỳ năm 2018, có 46 quốc gia/vùng kinh tế tham gia. Việc ngày càng có nhiều quốc gia tham gia cho thấy TALIS là nguồn dữ liệu quốc tế quan trọng, được các hệ thống giáo dục sử dụng để đánh giá thực trạng đội ngũ GV, so sánh quốc tế, hỗ trợ xây dựng chính sách.

Thông qua hệ thống chỉ số thống nhất và phương pháp khảo sát chuẩn hóa, TALIS cho phép các quốc gia đánh giá thực trạng đội ngũ GV, so sánh quốc tế, nhận diện xu hướng phát triển và cung cấp căn cứ khoa học cho việc hoạch định, điều chỉnh chính sách giáo dục.

1.1.2. Mục tiêu của TALIS chu kỳ 2024

1.1.2.1. Mục tiêu chung

TALIS chu kỳ 2024 được triển khai nhằm cung cấp bằng chứng khoa học và dữ liệu so sánh quốc tế phục vụ việc xây dựng, điều chỉnh và hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ GV và nâng cao chất lượng giáo dục. Chương trình hướng tới các mục tiêu chủ yếu sau:

(1) TALIS cung cấp hệ thống các chỉ báo quốc tế và các phân tích toàn diện về đội ngũ GV, HT, hoạt động quản trị nhà trường, phát triển chuyên môn, giảng dạy của GV, chính sách phát triển đội ngũ, cũng như các điều kiện cơ bản đáp ứng việc dạy và học tại trường. Đây là cơ sở để các quốc gia đánh giá thực trạng, theo dõi xu hướng phát triển và xây dựng các chính sách nhằm nâng cao chất lượng dạy và học.

(2) TALIS tạo lập cơ sở dữ liệu, cung cấp các báo cáo phân tích giữa các quốc gia, giúp nhận diện những điểm mạnh, thách thức chung cũng như các mô hình, kinh nghiệm và các giải pháp chính sách hiệu quả trong phát triển đội ngũ GV và quản trị nhà trường.

(3) Kết nối dữ liệu của TALIS với PISA, qua đó phân tích mối quan hệ giữa đặc điểm nhà trường, năng lực và thực tiễn giảng dạy của GV, vai trò của HT, với kết quả học tập của học sinh. Sự kết nối này nhằm tìm ra các yếu tố liên quan giữa kết quả học tập của HS với nhà trường, GV và HT góp phần cung cấp bức tranh tổng thể về chất lượng giáo dục của các quốc gia.

1.1.2.2. Mục tiêu tham gia TALIS của Việt Nam

Bên cạnh các mục tiêu chung của chương trình, việc tham gia TALIS còn có ý nghĩa quan trọng đối với quá trình đổi mới giáo dục của Việt Nam:

(1) TALIS cung cấp nguồn dữ liệu khách quan, đáng tin cậy, có khả năng so sánh quốc tế về đội ngũ GV, HT và môi trường dạy học, qua đó hỗ trợ đánh giá thực trạng phát triển đội ngũ và theo dõi quá trình triển khai đổi mới giáo dục, đặc biệt triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và hội nhập quốc tế về giáo dục;

(2) Kết quả TALIS giúp Việt Nam đối chiếu với các quốc gia/ nền kinh tế, nhận diện được những điểm mạnh, hạn chế và các vấn đề cần ưu tiên giải quyết trong phát triển đội ngũ GV và quản trị nhà trường. Đây là căn cứ quan trọng để xây dựng và điều chỉnh, hoàn thiện các chính sách và đầu tư phát triển giáo dục phù hợp với bối cảnh trong nước và hội nhập quốc tế;

(3) Tham gia TALIS tạo cơ hội để Việt Nam tiếp cận, học tập các phương pháp kỹ thuật đánh giá, phân tích dữ liệu giáo dục tiên tiến của các nước OECD; đồng thời tăng cường năng lực nghiên cứu, đánh giá và sử dụng bằng chứng trong hoạch định chính sách giáo dục;

(4) Cùng với PISA và các chương trình đánh giá quốc tế khác, TALIS góp phần thúc đẩy quá trình hội nhập quốc tế trong giáo dục, nâng cao khả năng so sánh, học hỏi kinh nghiệm quốc tế và khẳng định cam kết của Việt Nam trong việc xây dựng hệ thống giáo dục chất lượng, công bằng và phát triển bền vững.

1.1.3. Việt Nam tham gia TALIS

Việt Nam bắt đầu tham gia TALIS từ chu kỳ năm 2018 và tiếp tục tham gia chu kỳ 2024. Việc tham gia TALIS thể hiện cam kết của Việt Nam trong quá trình hội nhập quốc tế về giáo dục, đồng thời tạo cơ sở để đánh giá khách quan đội ngũ GV và HT theo các chuẩn mực quốc tế.

Trong chu kỳ 2018, Việt Nam tham gia khảo sát ở cả ba cấp học: tiểu học, THCS và trung học phổ thông (THPT). Mẫu khảo sát thử nghiệm (KSTN) được thực hiện ở 30 trường/1 cấp học; mẫu Khảo sát chính thức (KSCT) ban đầu của Việt Nam là 201

trường Tiểu học, 200 trường THCS, 200 trường THPT và 150 trường thuộc nhóm PISA-Link.

Đến chu kỳ năm 2024, Việt Nam chỉ tham gia khảo sát GV ở cấp THCS. Mẫu khảo sát gồm 30 trường tham gia khảo sát thử nghiệm và 202 trường tham gia khảo sát chính thức theo thiết kế mẫu của OECD.

Việc tiếp tục tham gia TALIS giúp Việt Nam theo dõi sự thay đổi của đội ngũ GV trong giai đoạn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đồng thời đánh giá mức độ đáp ứng của GV trước những yêu cầu mới như chuyển đổi số, ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI), giáo dục hòa nhập và phát triển năng lực học sinh.

Kết quả TALIS chu kỳ 2024 cũng góp phần cung cấp cơ sở khoa học cho việc xây dựng và hoàn thiện các chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo theo tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW, Nghị quyết số 57-NQ/TW, Nghị quyết số 71-NQ/TW và Luật Nhà giáo năm 2025.

1.1.4. Chu kỳ TALIS chu kỳ 2024

Chu kỳ TALIS chu kỳ 2024 tiếp tục kế thừa cấu trúc khảo sát của các chu kỳ trước, đồng thời cập nhật nhiều nội dung phản ánh những yêu cầu mới của giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số và đổi mới dạy học. Khảo sát tập trung vào các nhóm nội dung chính gồm: Đặc điểm của GV và HT; Điều kiện làm việc và môi trường nhà trường; Thực hành giảng dạy và quản lý lớp học; Phát triển chuyên môn và học tập nghề nghiệp của GV; Lãnh đạo và quản trị nhà trường; Quyền tự chủ nghề nghiệp của GV; Sự hài lòng, cam kết nghề nghiệp và phúc lợi của GV; Giáo dục hòa nhập, giáo dục đa văn hóa và đáp ứng sự đa dạng của người học; Ứng dụng công nghệ số và trí tuệ nhân tạo (AI) trong dạy học và quản lý giáo dục.

TALIS chu kỳ 2024 được triển khai trong bối cảnh nhiều hệ thống giáo dục đang đẩy mạnh đổi mới chương trình, chuyển đổi số và ứng dụng AI trong giáo dục. Vì vậy, bên cạnh việc duy trì khả năng so sánh với các chu kỳ trước, khảo sát còn cung cấp những thông tin mới về mức độ sẵn sàng của GV trước các yêu cầu đổi mới, qua đó giúp các quốc gia xác định các ưu tiên chính sách trong giai đoạn tiếp theo.

Đối với Việt Nam, TALIS chu kỳ 2024 được triển khai trong bối cảnh Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang bước vào giai đoạn thực hiện đồng bộ ở tất cả các cấp học và ngành giáo dục đẩy mạnh chuyển đổi số theo các chủ trương của Đảng và Nhà nước. Vì vậy, kết quả khảo sát không chỉ phản ánh thực trạng đội ngũ GV THCS sau 5 năm đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông mà còn cung cấp bằng chứng thực tiễn về năng lực nghề nghiệp, phát triển chuyên môn, ứng dụng công nghệ, điều kiện làm việc và quản trị nhà trường.

So với các chu kỳ trước, TALIS chu kỳ 2024 cung cấp thêm nhiều chỉ báo quan trọng phục vụ đánh giá mức độ sẵn sàng của đội ngũ GV trước những yêu cầu đổi mới,

đồng thời tạo cơ sở để theo dõi xu hướng phát triển của đội ngũ GV theo thời gian và so sánh với các quốc gia tham gia khảo sát. Đây là nguồn thông tin có giá trị đối với việc xây dựng, điều chỉnh và hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ GV, đổi mới quản trị nhà trường và nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông trong giai đoạn đến năm 2030 và tầm nhìn đến năm 2045.

Bên cạnh đó, TALIS kết nối với Chương trình Đánh giá học sinh quốc tế (PISA) của OECD. Dữ liệu từ TALIS cung cấp thông tin về GV, HT, môi trường nhà trường, trong khi PISA phản ánh kết quả học tập của học sinh. Việc kết hợp hai nguồn dữ liệu này giúp phân tích mối quan hệ giữa điều kiện dạy học, năng lực và thực hành của GV với kết quả học tập của học sinh, từ đó cung cấp cơ sở khoa học toàn diện hơn cho việc xây dựng, điều chỉnh và đánh giá chính sách giáo dục.

Với phương pháp khảo sát được chuẩn hóa, quy trình triển khai thống nhất trên phạm vi quốc tế và hệ thống chỉ báo phong phú, TALIS đã trở thành một trong những nguồn dữ liệu có độ tin cậy cao về đội ngũ GV và nhà trường. Chính những yếu tố này đã tạo nên sự hấp dẫn và độ tin cậy cao của TALIS, cũng như những giá trị khoa học mà TALIS mang lại cho các quốc gia tham gia. Đối với Việt Nam, kết quả TALIS không chỉ giúp nhìn nhận khách quan thực trạng GV trong bối cảnh đổi mới giáo dục, mà còn tạo điều kiện so sánh với các quốc gia và nền kinh tế khác, qua đó cung cấp căn cứ thực tiễn và khoa học cho việc xây dựng các chính sách phát triển đội ngũ GV và nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông.

1.1.5. Khung đánh giá của TALIS chu kỳ 2024

1.1.5.1. Mục đích của Khung đánh giá

Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 do OECD xây dựng nhằm hệ thống hóa các khái niệm, cấu trúc lý thuyết, lĩnh vực nội dung và mối quan hệ cốt lõi là cơ sở định hướng cho toàn bộ quá trình thiết kế công cụ khảo sát, thu thập dữ liệu, phân tích, diễn giải kết quả ở cấp độ quốc gia, quốc tế.

Mục tiêu của Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 là cung cấp bằng chứng thực nghiệm có độ tin cậy cao, có thể so sánh quốc tế về đội ngũ GV và CBQL giáo dục qua đó hỗ trợ các quốc gia đánh giá, điều chỉnh và hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo, cải thiện điều kiện dạy và học, nâng cao chất lượng giáo dục.

1.1.5.2. Cơ sở xây dựng Khung đánh giá

Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 được phát triển trên cơ sở kế thừa các chu kỳ TALIS trước, đồng thời cập nhật những thay đổi trong bối cảnh giáo dục, các ưu tiên chính sách mới và những tiến bộ trong nghiên cứu khoa học giáo dục. Việc duy trì các cấu trúc đo lường cốt lõi cho phép phân tích xu hướng thay đổi theo thời gian đối

với điều kiện giảng dạy, nhận thức nghề nghiệp và thực hành sư phạm của GV và quản trị nhà trường của HT.

Nội dung của Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 được lựa chọn dựa trên các tiêu chí sau:

• Phải có liên quan đến chính sách theo quan điểm quốc tế cũng như quốc gia.

• Mang lại giá trị thông tin cho các quốc gia tham gia.

• Phải có khả năng đưa ra các chỉ số đo lường hợp lệ, đáng tin cậy, có thể so sánh và diễn giải được về điều kiện dạy và học.

• Bao gồm các khía cạnh có thể đo lường được và có thể được đánh giá một cách kịp thời và tiết kiệm chi phí.

Khung đánh giá dựa trên giả định cốt lõi rằng chất lượng giáo dục phụ thuộc đáng kể vào chất lượng và điều kiện làm việc của đội ngũ GV và HT. Các yếu tố như môi trường nhà trường, cơ hội phát triển chuyên môn, sự hỗ trợ từ lãnh đạo nhà trường và phúc lợi nghề nghiệp của GV có mối liên hệ với hiệu quả dạy và học.

1.1.5.3. Cấu trúc Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024

Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 được thiết kế theo cách tiếp cận hệ thống, xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dạy học và phát triển nghề nghiệp của GV ở nhiều cấp độ khác nhau trong hệ thống giáo dục. Cách tiếp cận này cho phép đánh giá không chỉ đặc điểm của GV và HT mà còn phân tích mối quan hệ giữa cá nhân, nhà trường và bối cảnh chính sách giáo dục.

• *Ở cấp độ cá nhân*, khung đánh giá tập trung vào GV và HT với các nội dung liên quan đến đặc điểm nghề nghiệp, thực hành giảng dạy, động lực và sự hài lòng nghề nghiệp, quá trình học tập và phát triển chuyên môn, cũng như khả năng thích ứng với yêu cầu mới của giáo dục.

• *Ở cấp độ nhà trường*, khung đánh giá TALIS xem xét các yếu tố liên quan đến tổ chức và quản lý nhà trường, bao gồm: môi trường học tập, điều kiện làm việc, văn hóa hợp tác trong nhà trường và hoạt động lãnh đạo của HT và các chính sách phát triển đội ngũ GV.

• *Ở cấp độ hệ thống giáo dục*, khung đánh giá phản ánh những chính sách, cơ chế quản lý và các điều kiện bối cảnh có ảnh hưởng đến hoạt động nghề nghiệp của GV và hiệu quả vận hành của nhà trường. Điều này giúp các quốc gia đánh giá tác động của chính sách giáo dục đối với thực tiễn dạy học và quản lý nhà trường.

Trên cơ sở đó, khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 tập trung vào bốn nhóm vấn đề chính đang được nhiều quốc gia quan tâm trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, cụ thể: (i) đa dạng, công bằng và giáo dục hòa nhập, (ii) ứng dụng công nghệ trong giáo dục, (iii) học tập xã hội và cảm xúc, và (iv) môi trường giáo dục và phát

triển bền vững. Đây là những lĩnh vực có ảnh hưởng ngày càng lớn đến chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của người học.

Bên cạnh các chủ đề mới, TALIS chu kỳ 2024 vẫn duy trì các lĩnh vực cốt lõi liên quan trực tiếp đến hoạt động dạy học và phát triển nghề nghiệp của GV, bao gồm: (i) học tập và phát triển chuyên môn của GV; (ii) thực hành nghề nghiệp và hoạt động giảng dạy; (iii) nhận thức nghề nghiệp của GV; và (iv) môi trường làm việc và học tập trong nhà trường. Các lĩnh vực này tạo thành nền tảng để theo dõi sự thay đổi của đội ngũ GV và nhà trường qua các chu kỳ khảo sát.

Một trong những đặc điểm quan trọng của TALIS là khả năng theo dõi xu hướng phát triển của đội ngũ GV theo thời gian. Việc duy trì các chỉ số cốt lõi qua nhiều chu kỳ khảo sát giúp các quốc gia đánh giá được những thay đổi về điều kiện làm việc, năng lực nghề nghiệp, thực hành giảng dạy và nhận thức của GV. Đồng thời, TALIS cũng liên tục cập nhật các nội dung mới nhằm phản ánh những thay đổi trong bối cảnh giáo dục, sự phát triển của công nghệ, các chính sách mới và những vấn đề nổi lên từ thực tiễn.

Do đó, việc xây dựng khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 phải bảo đảm sự cân bằng giữa hai yêu cầu: một mặt duy trì tính liên tục để theo dõi xu hướng qua các chu kỳ khảo sát, mặt khác cập nhật những nội dung và phương pháp đo lường mới nhằm đáp ứng các yêu cầu ngày càng thay đổi của giáo dục trong thế kỷ XXI. Đây cũng là cơ sở để TALIS tiếp tục cung cấp những bằng chứng tin cậy phục vụ hoạch định chính sách và phát triển đội ngũ GV ở các quốc gia tham gia khảo sát.

1.1.5.4. Logic xây dựng Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 và vai trò của hệ thống câu hỏi khảo sát

Một trong những điểm nổi bật của TALIS chu kỳ 2024 là khung đánh giá được xây dựng trên cơ sở khoa học và có tính hệ thống cao. Các câu hỏi khảo sát không chỉ nhằm thu thập thông tin mô tả thực trạng đội ngũ GV và nhà trường, mà còn được thiết kế để đo lường các khía cạnh cốt lõi của hoạt động dạy học và quản lý giáo dục. Thông qua đó, dữ liệu thu thập được có thể cung cấp bằng chứng tin cậy phục vụ nghiên cứu, đánh giá và hoạch định chính sách giáo dục ở cả cấp quốc gia và quốc tế.

Theo khung khái niệm TALIS chu kỳ 2024 của OECD, việc xây dựng khung đánh giá được triển khai theo một quy trình logic, bảo đảm phân tích nhiều cấp độ, bảo đảm mối liên hệ giữa vấn đề chính sách - câu hỏi nghiên cứu - cấu trúc đo lường - chỉ báo khảo sát - dữ liệu phân tích. Cách tiếp cận này giúp bảo đảm mỗi câu hỏi khảo sát đều có vai trò cụ thể trong việc đo lường một khía cạnh của hoạt động nghề nghiệp của GV hoặc môi trường nhà trường, từ đó đóng góp vào việc giải thích các vấn đề cốt lõi của hệ thống giáo dục.

(1) Xác định các vấn đề chính sách giáo dục trọng tâm

Điểm khởi đầu của TALIS là xác định những vấn đề chính sách đang được các quốc gia quan tâm liên quan đến đội ngũ GV và HT. Các vấn đề này được lựa chọn thông qua quá trình tham vấn rộng rãi giữa OECD, các quốc gia tham gia, các chuyên gia nghiên cứu và các nhà hoạch định chính sách giáo dục.

Những vấn đề chính sách trung tâm của TALIS bao gồm:

• Chất lượng và năng lực nghề nghiệp của GV;

• Điều kiện làm việc và môi trường nghề nghiệp của GV;

• Hiệu quả của các hoạt động phát triển chuyên môn;

• Vai trò của lãnh đạo nhà trường trong hỗ trợ hoạt động dạy và học;

• Phúc lợi nghề nghiệp, động lực và sự gắn bó của GV với nghề.

Việc xác định rõ các vấn đề chính sách này giúp bảo đảm nội dung khảo sát của TALIS không chỉ có giá trị nghiên cứu mà còn có giá trị thực tiễn đối với việc hoạch định và điều chỉnh chính sách giáo dục.

(2) Xây dựng các câu hỏi nghiên cứu cốt lõi

Trên cơ sở các vấn đề chính sách đã xác định, TALIS xây dựng các câu hỏi nghiên cứu nhằm định hướng cho toàn bộ hoạt động khảo sát và phân tích dữ liệu. Các câu hỏi nghiên cứu này phản ánh những vấn đề cốt lõi liên quan đến hoạt động nghề nghiệp của GV và điều kiện tổ chức của nhà trường.

Một số câu hỏi nghiên cứu trọng tâm của TALIS bao gồm:

• GV được đào tạo và chuẩn bị nghề nghiệp như thế nào để thực hiện hoạt động giảng dạy?

• GV tham gia các hoạt động học tập và phát triển chuyên môn ở mức độ nào và các hoạt động này có hỗ trợ nâng cao năng lực giảng dạy hay không?

• Thực hành giảng dạy của GV được triển khai như thế nào trong lớp học?

• Môi trường nhà trường và điều kiện làm việc có tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động dạy và học hay không?

• Lãnh đạo nhà trường đóng vai trò như thế nào trong việc hỗ trợ GV và cải thiện chất lượng dạy học?

• GV cảm nhận như thế nào về nghề nghiệp, mức độ hài lòng với công việc và ý định gắn bó với nghề ra sao?

Các câu hỏi nghiên cứu này đóng vai trò là trục phân tích chính của khung đánh giá TALIS.

(3) Xác định các cấu trúc lý thuyết cần đo lường

Để trả lời các câu hỏi nghiên cứu nêu trên, khung đánh giá TALIS xác định các cấu trúc lý thuyết phản ánh những khía cạnh quan trọng của hoạt động nghề nghiệp của GV và bối cảnh tổ chức của nhà trường.

Các cấu trúc này được xây dựng trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu quốc tế về giáo dục, bao gồm:

• Thực hành giảng dạy của GV (teaching practices);

• Học tập và phát triển chuyên môn (professional learning);

• Môi trường và bầu không khí của nhà trường (school climate);

• Lãnh đạo nhà trường (school leadership);

• Nhận thức nghề nghiệp và phúc lợi của GV (teacher well-being and job satisfaction);

• Mỗi cấu trúc lý thuyết đại diện cho một khía cạnh của hoạt động dạy và học cần được đo lường thông qua hệ thống các chỉ báo cụ thể.

(4) Xây dựng các nhóm chỉ báo và câu hỏi khảo sát

Sau khi xác định các cấu trúc lý thuyết, TALIS tiến hành xây dựng các nhóm chỉ báo đo lường và thiết kế các câu hỏi khảo sát tương ứng.

Mỗi nội dung khảo sát trong khung lý thuyết thường được đo lường thông qua một tập hợp nhiều câu hỏi khảo sát nhằm phản ánh các biểu hiện khác nhau của cấu trúc đó. Ví dụ:

• Nội dung về thực hành giảng dạy được đo lường thông qua các câu hỏi về phương pháp giảng dạy, cách tổ chức lớp học, hoạt động đánh giá HS;

• Nội dung về học tập chuyên môn được đo lường thông qua các câu hỏi về mức độ tham gia các hoạt động bồi dưỡng, nội dung học tập chuyên môn và nhu cầu phát triển nghề nghiệp;

• Nội dung về môi trường nhà trường được đo lường thông qua các câu hỏi về bầu không khí, sự hợp tác giữa GV, hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và điều kiện làm việc;

• Các câu hỏi khảo sát được thiết kế theo các thang đo chuẩn hóa, chủ yếu sử dụng thang đo Likert hoặc thang đo tần suất, nhằm bảo đảm khả năng so sánh giữa các quốc gia và giữa các chu kỳ khảo sát.

(5) Thu thập dữ liệu và xây dựng các chỉ số tổng hợp

Dữ liệu thu thập từ các câu hỏi khảo sát không chỉ được phân tích ở cấp độ từng câu hỏi riêng lẻ mà còn được tổng hợp thành các chỉ số định lượng phản ánh các cấu trúc lý thuyết đã xác định trong khung đánh giá.

Các chỉ số này được xây dựng thông qua các phương pháp phân tích thống kê hiện đại nhằm bảo đảm:

• Độ tin cậy của phép đo;

• Tính hợp lệ của các cấu trúc lý thuyết;

• Khả năng so sánh giữa các quốc gia và giữa các chu kỳ TALIS.

Nhờ đó, dữ liệu khảo sát có thể phản ánh một cách có hệ thống các khía cạnh quan trọng của hoạt động dạy và học trong nhà trường.

(6) Phân tích dữ liệu nhằm trả lời các câu hỏi nghiên cứu và câu hỏi chính sách

Trên cơ sở các chỉ số tổng hợp, TALIS tiến hành phân tích dữ liệu để làm rõ mối quan hệ giữa các yếu tố khác nhau trong hệ thống giáo dục, chẳng hạn như:

• Mối quan hệ giữa phát triển chuyên môn và thực hành giảng dạy;

• Tác động của lãnh đạo nhà trường đối với môi trường làm việc của GV;

• Mối liên hệ giữa điều kiện làm việc và sự hài lòng nghề nghiệp của GV.

Những phân tích này cung cấp bằng chứng giúp các quốc gia hiểu rõ hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và điều kiện làm việc của GV, từ đó hỗ trợ việc xây dựng và điều chỉnh chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo.

(7) Ý nghĩa của việc phân tích logic khung đánh giá

Việc phân tích logic xây dựng khung đánh giá TALIS không chỉ giúp làm rõ vai trò của từng câu hỏi khảo sát trong hệ thống đo lường mà còn có ý nghĩa quan trọng đối với việc nâng cao năng lực nghiên cứu và đánh giá giáo dục của các quốc gia tham gia. Hiểu rõ quy trình xây dựng khung đánh giá và hệ thống chỉ báo của OECD giúp các nhà nghiên cứu giáo dục tiếp cận và làm chủ kỹ thuật xây dựng khung đánh giá cho các chương trình khảo sát lớn, góp phần nâng cao chất lượng khảo sát và đánh giá giáo dục trong nước.

1.1.5.5. Các lĩnh vực đánh giá chủ yếu

Dựa trên cấu trúc khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 tập trung khảo sát một số lĩnh vực nội dung chính nhằm phản ánh toàn diện hoạt động dạy và học trong nhà trường.

(1) Đặc điểm và năng lực nghề nghiệp của GV

Lĩnh vực này tập trung phản ánh:

• Trình độ đào tạo ban đầu và con đường gia nhập nghề;

• Kinh nghiệm công tác và đặc điểm nghề nghiệp của GV;

• Thực hành giảng dạy, bao gồm: phương pháp sư phạm, quản lý lớp học và đánh giá HS;

• Mức độ tự chủ nghề nghiệp và sự tham gia của GV vào các hoạt động chuyên môn.

Thông tin thu thập trong lĩnh vực này cho phép đánh giá mức độ đáp ứng của đội ngũ GV đối với yêu cầu đổi mới giáo dục.

(2) Học tập và phát triển chuyên môn của GV

Lĩnh vực này xem xét:

• Mức độ tham gia và nhu cầu phát triển chuyên môn của GV;

• Nội dung, hình thức và chất lượng các hoạt động bồi dưỡng;

• Mức độ phù hợp giữa đào tạo, bồi dưỡng với yêu cầu thực tiễn giảng dạy;

• Các rào cản ảnh hưởng đến việc tham gia học tập nghề nghiệp liên tục.

Đây là cơ sở để đánh giá hiệu quả của hệ thống phát triển chuyên môn GV.

(3) Điều kiện làm việc và môi trường nhà trường

Lĩnh vực này phản ánh bối cảnh tổ chức và môi trường làm việc của GV và HT, bao gồm:

• Khối lượng công việc và phân bổ thời gian;

• Điều kiện cơ sở vật chất, nguồn lực và hỗ trợ chuyên môn;

• Bầu không khí nhà trường, kỉ cương và trật tự học đường;

• Mức độ hợp tác giữa GV, HT và các bên liên quan.

Các chỉ báo trong lĩnh vực này cho phép đánh giá mức độ tạo điều kiện của nhà trường đối với hoạt động dạy và học.

(4) Lãnh đạo và quản lý nhà trường

TALIS chu kỳ 2024 đánh giá vai trò của HT và đội ngũ lãnh đạo nhà trường thông qua các nội dung:

• Trách nhiệm và hoạt động lãnh đạo, quản lý;

• Lãnh đạo sư phạm và hỗ trợ phát triển chuyên môn GV;

• Phân quyền, tự chủ và trách nhiệm giải trình;

• Quan hệ giữa nhà trường với CMHS, cộng đồng và cơ quan quản lý.

Lĩnh vực này nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo nhà trường trong việc nâng cao chất lượng giáo dục.

(5) Phúc lợi nghề nghiệp, động lực và sự gắn bó với nghề

Lĩnh vực này tập trung đánh giá:

• Mức độ hài lòng với công việc và động lực nghề nghiệp;

• Căng thẳng nghề nghiệp và sức khỏe tinh thần;

• Nhận thức về giá trị xã hội của nghề giáo;

• Ý định tiếp tục gắn bó hoặc rời bỏ nghề.

TALIS chu kỳ 2024 coi phúc lợi nghề nghiệp là yếu tố then chốt bảo đảm tính bền vững của đội ngũ GV.

(6) Đối tượng và phạm vi đánh giá

Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 được triển khai chủ yếu ở cấp THCS (ISCED 2), đồng thời cho phép các quốc gia có thể tham gia mở rộng khảo sát sang:

• GV Tiểu học (ISCED 1);

• GV Trung học phổ thông (ISCED 3);

• Khảo sát Kiến thức GV (Teacher Knowledge Survey – TKS).

Đối tượng khảo sát bao gồm GV trực tiếp giảng dạy và HT hoặc người đứng đầu cơ sở giáo dục.

(7) Vai trò của Khung đánh giá trong Báo cáo quốc gia

Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 cung cấp hệ thống chỉ báo tin cậy về thực hành giảng dạy, phát triển chuyên môn, điều kiện làm việc, lãnh đạo nhà trường và phúc lợi nghề nghiệp, làm căn cứ đánh giá thực trạng, xác định xu hướng và các thách thức chủ yếu trong phát triển đội ngũ GV. Đồng thời, Khung đánh giá TALIS chu kỳ 2024 là cơ sở để tổ chức phân tích và diễn giải kết quả khảo sát, thực hiện so sánh và đối sánh quốc tế, bảo đảm tính thống nhất giữa phân tích quốc gia và khung phân tích quốc tế của OECD, phục vụ đánh giá mức độ đáp ứng của hệ thống giáo dục phổ thông Việt Nam trước các yêu cầu đổi mới và đề xuất các chính sách phát triển đội ngũ GV và CBQL giáo dục dựa trên bằng chứng.

1.2. Câu hỏi nghiên cứu

Câu hỏi 1. Đội ngũ GV và HT THCS Việt Nam hiện có những đặc điểm nổi bật nào về cơ cấu, năng lực, điều kiện làm việc và phát triển nghề nghiệp?

Câu hỏi 2. Môi trường dạy học, quản trị nhà trường và hoạt động phát triển chuyên môn đang hỗ trợ GV như thế nào trong thực hiện Chương trình GDPT 2018?

Câu hỏi 3. GV Việt Nam đang thích ứng như thế nào trước những yêu cầu mới như chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo (AI), giáo dục hòa nhập và phát triển năng lực học sinh?

Câu hỏi 4. Việt Nam có những điểm mạnh, hạn chế và khác biệt gì khi so sánh với các quốc gia OECD và một số hệ thống giáo dục tiêu biểu?

Câu hỏi 5. Từ kết quả TALIS chu kỳ 2024, cần có những định hướng và khuyến nghị chính sách nào nhằm phát triển đội ngũ GV và nâng cao chất lượng giáo dục THCS trong giai đoạn tới?

1.3. Phương pháp khảo sát

1.3.1. Thiết kế khảo sát

TALIS chu kỳ 2024 được thiết kế là một khảo sát cắt ngang (cross-sectional survey) theo chuẩn quốc tế của OECD nhằm thu thập thông tin về GV và HT tại các trường phổ thông. Khảo sát được thực hiện đồng thời tại các quốc gia tham gia theo cùng một bộ tiêu chuẩn về thiết kế mẫu, công cụ khảo sát, quy trình thu thập dữ liệu và xử lý số liệu, bảo đảm tính so sánh quốc tế.

Chu kỳ 2024, đối tượng khảo sát gồm GV và HT trường THCS, với trọng tâm là thu thập thông tin về đặc điểm đội ngũ, điều kiện làm việc, hoạt động dạy học, phát triển chuyên môn, quản trị nhà trường, chuyển đổi số, ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI), giáo dục hòa nhập, quyền tự chủ nghề nghiệp, mức độ hài lòng và cam kết nghề nghiệp.

Khảo sát được thực hiện thông qua phiếu hỏi tự điền điện tử (online questionnaire), bảo đảm tính bảo mật. Các câu hỏi chủ yếu sử dụng thang đo Likert kết hợp với các câu hỏi lựa chọn và câu hỏi thông tin cá nhân của GV.

Kết quả khảo sát phản ánh thực trạng đội ngũ GV THCS trên phạm vi toàn quốc và cho phép so sánh với các quốc gia tham gia TALIS.

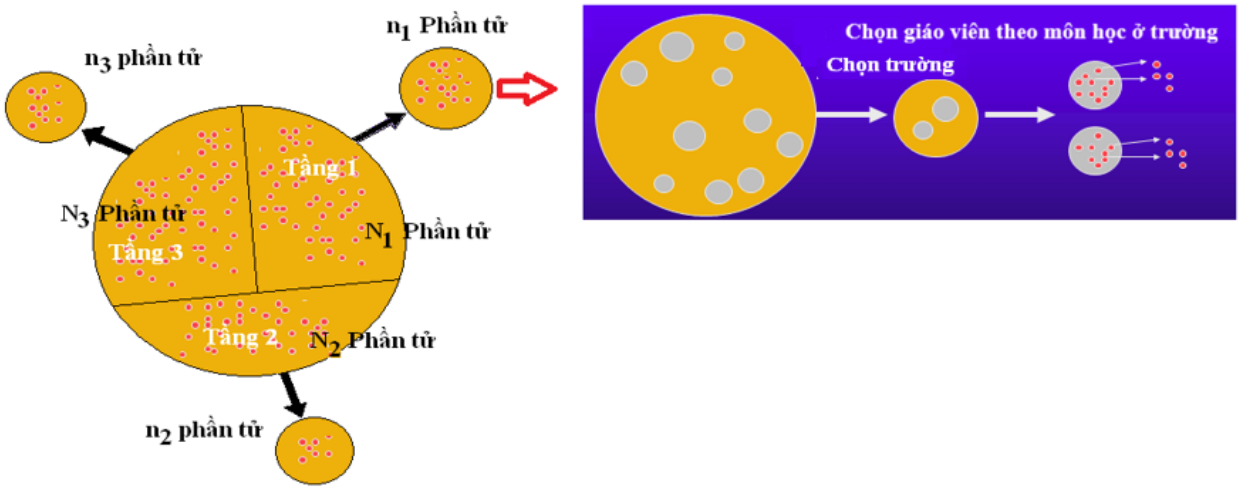
1.3.2. Mẫu khảo sát

Việc chọn mẫu được thực hiện theo quy trình chọn mẫu hai giai đoạn do OECD quy định nhằm bảo đảm tính đại diện quốc gia.

Mẫu phân tầng hai giai đoạn là thiết kế mẫu phổ biến nhất trong nghiên cứu giáo dục và cũng được lựa chọn để thiết kế mẫu cho khảo sát TALIS chu kỳ 2018 và 2024. Thiết kế này được sử dụng bằng cách chọn trường trong giai đoạn chọn mẫu đầu tiên và sau đó là chọn GV trong trường theo môn dạy chính ở giai đoạn thứ hai.

Mẫu phân tầng hai giai đoạn được thiết kế như sau:

Hình 1.1. Sơ đồ chọn mẫu phân tầng hai giai đoạn



1. Theo lựa chọn mẫu như trên thì tính đại diện cho mỗi nhóm sẽ phụ thuộc vào việc lựa chọn các tầng biến. Với TALIS chu kỳ 2024 tầng biến (nhóm) được lựa chọn là 6 vùng kinh tế - xã hội như vậy sẽ có 6 nhóm mẫu, do vậy số lượng mẫu được chọn sẽ bảo đảm đại diện cho từng nhóm. Với lựa chọn tầng biến như vậy những phân tích về kết quả khảo sát sẽ bảo đảm tính đại diện cho các nhóm GV theo 6 vùng kinh tế - xã hội.

Có thể phân biệt hai loại phân tầng: phân tầng tường minh và phân tầng ngầm định. Khi sử dụng phân tầng "tường minh", mỗi tầng được lấy mẫu độc lập. Nên giới hạn số lượng tầng. Việc tạo ra quá nhiều tầng sẽ dẫn đến việc lấy mẫu rất nhỏ trong mỗi tầng, điều này có một số nhược điểm. Việc phân bổ mẫu giữa các tầng rõ ràng không nhất thiết phải tỷ lệ thuận với số lượng GV hoặc trường học trong các tầng đó.

Việc lựa chọn các biến phân tầng được thực hiện cẩn thận. Các hướng dẫn sau đây có thể giúp xác định các biến phân tầng hữu ích hơn:

- Để được coi là biến phân tầng, phải có biến phân loại cho mỗi đơn vị trong khung;
- Biến phân tầng cần liên quan đến các đặc điểm chính của cuộc khảo sát;
- Mỗi đơn vị trong khung lấy mẫu phải được phân loại vào một và chỉ một cấp độ của mỗi biến phân tầng;
- Cần chọn tối thiểu tám trường trong mỗi nhóm phân loại cụ thể.

Như vậy, với Việt Nam biến phân tầng tường minh được lựa chọn là biến VUNG (6 vùng Kinh tế - Xã hội) và VITRI (Vị trí trường đóng gồm: Thành thị, Nông thôn, Vùng sâu/xa). Như vậy việc lựa chọn trường tham gia khảo sát sẽ nằm trong 18 tầng biến. Biến phân tầng "ngầm định" chỉ đơn giản đề cập đến việc sắp xếp khung lấy mẫu trước khi lấy mẫu. Đây là một phương pháp đơn giản và hiệu quả để đạt được sự phân bổ mẫu khá cân đối cho các tầng khác nhau (các biến phân tầng ngầm định ở đây là giới tính (Nam; Nữ).

Theo định nghĩa của TALIS về GV của trường sẽ là người mà hoạt động chính hoặc chủ yếu trong trường học là giảng dạy HS, bao gồm việc truyền đạt bài học cho HS. GV có thể làm việc với HS cả lớp trong một lớp học, trong các nhóm nhỏ ở phòng hỗ trợ hoặc dạy kèm riêng từng HS trong hoặc ngoài lớp học thông thường. Như vậy đối với Việt Nam ở cấp THCS thì các GV sẽ bao gồm toàn bộ các GV đang giảng dạy trực tiếp HS của trường. Các GV sẽ bao gồm cả GV chính thức của trường và những GV dạy hợp đồng (có thể tham gia dạy nhiều trường khác nhau) tại trường. Tuy nhiên những GV được xác định là trợ giảng, thỉnh giảng (thay thế tạm thời) các nhân viên y tế, hỗ trợ tâm lý học đường, … là những cán bộ hỗ trợ GV trong quá trình giảng dạy sẽ không được đưa vào mẫu khảo sát. Trong một số trường hợp thì trong trường THCS có GV chuyên trách giảng dạy đối với đối tượng HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt, đây là nhóm HS có nhu cầu học tập đặc biệt do bị thiệt thòi về tinh thần, thể chất, cảm xúc hoặc xã hội. Tuy nhiên theo mục tiêu chung của chương trình TALIS thì các GV dạy nhóm HS này cũng không nằm trong nhóm tham gia khảo sát.

Trong phiếu khảo sát TALIS thì có phiếu dành riêng cho Nhà trường; do vậy, HT sẽ không được đưa vào mẫu khảo sát khi chọn mẫu GV kể cả các HT có kiêm nhiệm giảng dạy trực tiếp cho HS. HT nhà trường sẽ hoàn thành phiếu hỏi Nhà trường trên phương diện về các công tác quản lý.

Giai đoạn 1: lựa chọn ngẫu nhiên các trường THCS từ khung mẫu quốc gia theo phương pháp chọn mẫu xác suất tỷ lệ với quy mô trường.

Giai đoạn 2: tại mỗi trường được chọn, lựa chọn ngẫu nhiên GV đủ điều kiện tham gia khảo sát theo quy trình chuẩn của OECD.

Đối với chu kỳ TALIS 2024:

Khảo sát thử nghiệm: 30 trường THCS.

Khảo sát chính thức: 202 trường THCS trên phạm vi cả nước và 4.348 Giáo viên tham gia.

Quy mô mẫu		Thành thị	Nông thôn	Miền núi, vùng xa	Tổng
Trung du và miền núi phía Bắc	Số lượng	137	339	327	803
	Tỷ lệ %	3,15%	7,80%	7,52%	18,47%
Đồng bằng Sông Hồng	Số lượng	352	576	24	952
	Tỷ lệ %	8,10%	13,25%	0,55%	21,90%
Bắc Trung Bộ và vùng duyên hải Trung Bộ	Số lượng	289	575	108	972
	Tỷ lệ %	6,65%	13,22%	2,48%	22,36%
Tây Nguyên	Số lượng	63	113	121	297
	Tỷ lệ %	1,45%	2,60%	2,78%	6,83%
Đông Nam Bộ	Số lượng	470	165	0	635
	Tỷ lệ %	10,81%	3,79%	0,00%	14,60%
Đồng bằng sông Cửu Long	Số lượng	170	519	0	689
	Tỷ lệ %	3,91%	11,94%	0,00%	15,85%
Tổng	Số lượng	1481	2287	580	4348
	Tỷ lệ %	34,06%	52,60%	13,34%	100,00%

.

1.3.3. Công cụ khảo sát

Tương tự như ba chu kỳ trước, TALIS chu kỳ 2024, được thực hiện theo 3 giai đoạn chính của một cuộc khảo sát so sánh quốc tế quy mô lớn: nghiên cứu thí điểm, khảo sát thử nghiệm và khảo sát chính thức. Nghiên cứu thí điểm tập trung vào việc xác nhận các tài liệu mới cũng như các tài liệu hiện có ở các quốc gia mới, thông qua các nhóm tập trung với nhiều bộ tài liệu khác nhau. Sau đó, khảo sát thử nghiệm sử dụng tất cả các tài liệu ở tất cả các quốc gia theo thiết kế chia nhỏ để giảm thiểu gánh nặng phản hồi và thời gian cần thiết. Các tài liệu sau đó được tinh chỉnh thêm và lựa chọn để đưa vào khảo sát chính thức.

Trong suốt quá trình thiết kế và phát triển bộ phiếu hỏi dành cho HT và GV, TALIS sử dụng một bộ phương pháp tiếp cận và nguyên tắc thiết kế toàn diện. Trong các chu kỳ TALIS trước đây, các phiếu hỏi tương tự đã được gửi đến tất cả HT và GV. Lần đầu tiên, phiếu hỏi khảo sát chính thức dành cho GV của TALIS chu kỳ 2024 được thiết kế theo phương pháp luân phiên/chia nhóm để mở rộng phạm vi khái niệm của TALIS, đồng thời hạn chế thời gian cần thiết cho mỗi người trả lời (với mục tiêu trung bình từ 45-60 phút). Các nguyên tắc thiết kế và phương pháp tiếp cận của phương pháp luân phiên/chia nhóm như sau:

- Nguyên tắc thiết kế phiếu hỏi chung

Theo thời gian, TALIS đã phát triển và tuân theo một bộ nguyên tắc thiết kế khảo sát cho giai đoạn thí điểm, khảo sát thử nghiệm và khảo sát chính, bao gồm cả những nguyên tắc hướng dẫn phát triển câu hỏi và mục hỏi.

TALIS tuân thủ hướng dẫn đã được thiết lập cho các cuộc khảo sát liên văn hóa và điều chỉnh các hướng dẫn này cho phù hợp với đặc thù của khung khảo sát, khái niệm và nhóm đối tượng khảo sát. Các phương pháp tiếp cận chung được sử dụng trong TALIS bao gồm: tính rõ ràng và nhất quán của thuật ngữ, các định nghĩa ngắn gọn trong phần chú giải thuật ngữ, bản dịch và ghi chú điều chỉnh, hoặc trực tiếp trong công cụ để cung cấp thông tin cho người trả lời; tránh các quy trình phản hồi quá phức tạp, ví dụ như việc thu thập thông tin từ trí nhớ và hồi tưởng lại đối với giáo dục ban đầu hoặc các phản hồi khác khó nhớ lại, tổng hợp hoặc ghi chép; hoặc cân nhắc các khung thời gian tham chiếu hợp lý (ví dụ: "12 tháng trước khảo sát").

Giống như bất kỳ khảo sát liên văn hóa nào thuộc loại này, TALIS gặp phải những thách thức liên quan đến khả năng so sánh giữa các nền văn hóa về các mục và thang đo của phiếu hỏi, phong cách trả lời, tải trọng nhận thức, gánh nặng trả lời tổng thể và quy trình trả lời chung. TALIS chu kỳ 2024 tiếp tục giải quyết những thách thức khảo sát tương tự.

Bảng các nguyên tắc thiết kế câu hỏi chính nhằm nâng cao tính hiệu quả, độ tin cậy và khả năng so sánh của các bộ phiếu hỏi. Bảng này sắp xếp các nguyên tắc theo nhóm và nêu rõ những cân nhắc cụ thể cho TALIS chu kỳ 2024. Điều quan trọng cần lưu ý là một số nguyên tắc có thể xung đột với các nguyên tắc khác.

Bảng 1.1. Các nguyên tắc và cân nhắc khảo sát chính cho TALIS chu kỳ 2024

Nhóm	Nguyên lý thiết kế	Những cân nhắc cụ thể
Các loại câu hỏi	Sử dụng các câu hỏi ma trận với các tùy chọn trả lời chung (kiểu thang đo Likert, thang đánh giá hoặc có/không).	- Giới hạn các câu hỏi mới ở mức 5-10 câu hỏi để cân bằng phạm vi cấu trúc, tải trọng về nhận thức và sự mệt mỏi của người trả lời, đồng thời phù hợp với các thiết bị di động có kích thước màn hình nhỏ. - Xây dựng từ 6-10 câu hỏi cho mỗi cấu trúc trong khảo sát thử nghiệm nhằm dự phòng loại bỏ hoặc điều chỉnh câu hỏi trước khi khảo sát chính thức. - Áp dụng ngoại lệ cho các câu hỏi thực tế/suy luận thấp (ví dụ như lĩnh vực môn học) và các câu hỏi hiện có.

Nhóm	Nguyên lý thiết kế	Những cân nhắc cụ thể
	Khám phá các định dạng câu hỏi thay thế.	- Yêu cầu có lộ trình rõ ràng hướng tới việc cải thiện phép đo và giá trị khái niệm bổ sung, được nêu rõ ràng để cho phép đánh giá sau khi khảo sát thử nghiệm. - Tài liệu tình huống dành riêng cho kiến thức giảng dạy, nhiệm vụ phán đoán tình huống cho khảo sát chính thức.
	Hạn chế sử dụng các câu hỏi Điền thông tin/trả lời tự do.	- Các câu trả lời khác (ghi rõ) và câu hỏi mở chỉ sử dụng trong khảo sát thử nghiệm để kiểm tra tính đầy đủ và bao quát của hệ thống câu hỏi. - Hạn chế sử dụng trong khảo sát chính để thu thập thông tin thực tế cần thiết (ví dụ: đa dạng ngôn ngữ) hoặc "giọng nói" không dễ nắm bắt bằng các câu hỏi đóng.
	Sử dụng định dạng trả lời có/không thay vì đánh dấu tất cả các câu hỏi áp dụng.	Để giải quyết tốt hơn sự không phản hồi.
Cách diễn đạt câu hỏi	Sử dụng các câu hỏi diễn đạt theo hướng khẳng định/hoặc phủ định trong trường hợp yêu cầu về mặt khái niệm.	- Tốt nhất chỉ nên phát triển các câu hỏi có khung tích cực HOẶC tiêu cực. - Tránh đảo ngữ/phủ định kép.
	Tránh các câu hỏi kép/ nhiều lựa chọn.	Không áp dụng.
	Tránh sử dụng đại từ sở hữu	- Không có giả định về mối quan hệ của người trả lời. - Yêu cầu rõ ràng hơn.
	Giới hạn cho các ví dụ trong câu hỏi	Sử dụng hai đến ba ví dụ để giúp hiểu nhưng vẫn hạn chế lượng đọc và tránh tránh khiến người đọc hiểu đây là định nghĩa
Tùy chọn phản hồi	Ưu tiên các tùy chọn đáp ứng tần số định lượng hơn là đáp ứng tần số mờ	Đặc biệt đối với các tuyên bố suy luận thấp (ví dụ dễ quan sát)
	Sử dụng bốn tùy chọn phản hồi cho nhận thức và thái độ, trừ khi có yêu cầu rõ ràng về số lượng khác nhau cho một cấu trúc cụ thể	- Định dạng lưỡng cực thường được sử dụng bao gồm "hoàn toàn không đồng ý", "không đồng ý", "đồng ý", "hoàn toàn đồng ý" - Không có lựa chọn "trung lập", nhằm hạn chế xu hướng trả lời theo hướng an

Nhóm	Nguyên lý thiết kế	Những cân nhắc cụ thể
		toàn, từ đó tránh làm giảm sự phân hóa và khả năng nhận diện khác biệt giữa các nhóm trả lời.
	Trình bày các lựa chọn phản hồi theo thứ tự tăng dần (ví dụ từ thấp đến cao hoặc theo hướng cấu trúc tiềm ẩn)	Không có
Định tuyến và xác thực	Sử dụng giao diện kỹ thuật số để áp dụng định tuyến xác định	- Định tuyến tự động được cấu hình ở chế độ trực tuyến, khớp với hướng dẫn bỏ qua trên giấy. - Các câu hỏi định tuyến cần phải ngắn gọn, độc lập và lý tưởng nhất là khách quan/suy luận thấp để tránh định tuyến sai.
	Hạn chế sử dụng kiểm tra tính nhất quán trong quá trình hoàn thiện	- Tránh sự bất mãn - Xem xét dữ liệu khảo sát thử nghiệm để cấu trúc các giới hạn ban đầu.
Dữ liệu nhật ký	Sử dụng dữ liệu nhật ký để lựa chọn câu hỏi cho phù hợp.	- Ước tính thời gian cần thiết cho khảo sát thử nghiệm và khảo sát chính - Xem lại thời gian thực tế được sử dụng so với mục tiêu thời gian, tức là trung bình 45-60 phút cho phiếu hỏi của GV và hiệu trưởng.

- Phiếu hỏi HT thu thập các thông tin:

a) Thông tin tổng quan cá nhân, gồm:

Các câu hỏi về giới tính, tuổi, cấp học chính quy đã hoàn thành, thời gian làm việc tại cơ sở và trên cương vị HT, các vấn đề liên quan đến việc phát triển chuyên môn, phát triển nghiệp vụ.

b) Thông tin tổng quan về trường học, gồm:

Các câu hỏi về các hoạt động quản lý việc dạy, học của GV, HS; tiêu chí tuyển sinh HS; loại hình trường; ngân sách của nhà trường; các vấn đề của nhà trường về cơ sở vật chất, đội ngũ GV.

c) Thông tin về lãnh đạo trường, gồm:

Các câu hỏi về việc lãnh đạo và quản lý nhà trường trong những quyết định về các vấn đề như: sử dụng tài nguyên của nhà trường, chương trình học, đo lường và đánh giá, các quyết định chiến lược liên quan tới hoạt động hiệu quả của trường học.

d) Thông tin về hướng dẫn, cố vấn và đánh giá chính thức, gồm:

Các câu hỏi về việc GV tham gia các hoạt động tập sự, chương trình cố vấn và Đánh giá chính thức do HT, thanh tra bên ngoài hoặc đồng nghiệp của GV tiến hành kiểm tra.

e) Thông tin về môi trường trường học, gồm:

Các câu hỏi về bầu không khí chung trong nhà trường; chất lượng dạy học hiện nay;…

g) Thông tin về dạy học trong môi trường đa dạng, gồm:

Các câu hỏi về thái độ, lợi ích ảnh hưởng đến hiệu quả, chất lượng công việc.

h) Thông tin về giáo dục và tính bền vững, gồm:

Các câu hỏi về các chính sách và thực hành của nhà trường liên quan đến tính bền vững.

i) Thông tin về Sự thỏa mãn công việc của HT, gồm:

Các câu hỏi về thái độ, lợi ích ảnh hưởng đến hiệu quả, chất lượng công việc.

- Phiếu hỏi GV thu thập các thông tin:

a) Thông tin chung và trình độ chuyên môn

Bao gồm các câu hỏi về giới tính, tuổi, bằng cấp dạy học và bằng cấp sư phạm, các vấn đề liên quan đến việc phát triển chuyên môn, phát triển nghiệp vụ.

b) Thông tin công việc hiện tại

c) Thông tin về học tập chuyên môn

"Học tập chuyên môn" là những hoạt động phát triển kỹ năng cá nhân, kiến thức, chuyên môn và những kỹ năng khác của một người GV.

Bao gồm các câu hỏi về các hoạt động hướng dẫn, giảng dạy, cố vấn và học tập chuyên môn. Tác động của các hoạt động này tới việc giảng dạy của Thầy/Cô tại trường như thế nào?. Đặc điểm nào của học tập chuyên môn là quan trọng nhất đối với Thầy/Cô? hay Thầy/Cô đang cần các hoạt động phát triển chuyên môn ở mức độ nào và tác động của nó tới việc phát triển chuyên môn như thế nào?.

d) Thông tin về công tác dạy học

Các câu hỏi về các hoạt động dạy học tại trường của Thầy/Cô bao gồm: Đối tượng giảng dạy, phương pháp, cách thức triển khai và ảnh hưởng của các hoạt động trên đối với công tác dạy học của Thầy/Cô.

e) Thông tin về giáo dục tính bền vững

Phần này sẽ bao gồm câu hỏi về các chính sách và thực hành của nhà trường liên quan đến tính bền vững, với trọng tâm là về biến đổi khí hậu.

g) Thông tin về bầu không khí nhà trường

Bao gồm các câu hỏi về bầu không khí xung quanh môi trường giảng dạy của Thầy/Cô: chất lượng, hành vi,….

h) Thông tin về nhận thức nghề nghiệp

Bao gồm các câu hỏi về nhận thức, thái độ, lợi ích ảnh hưởng đến hiệu quả, chất lượng công việc.

i) Thông tin về biệt phái GV

Bao gồm: các câu hỏi về hoạt động học tập và công tác tại nước ngoài của Thầy/Cô trong quá trình phục vụ mục đích chuyên môn.

Bộ công cụ TALIS chu kỳ 2024 cung cấp mức độ thông tin không hoàn toàn giống nhau giữa GV và HT. Đối với Câu hỏi 1, các chỉ báo trực tiếp về cơ cấu, năng lực và phát triển nghề nghiệp tập trung chủ yếu ở GV; dữ liệu HT được khai thác chủ yếu ở các nội dung về quản trị, nguồn lực, điều kiện làm việc, áp lực và sự hài lòng nghề nghiệp. Vì vậy, các kết luận đối với HT được giới hạn trong phạm vi các chỉ báo có trong phiếu hỏi.

1.3.4. Phương pháp xử lý số liệu

Dữ liệu khảo sát được xử lý theo quy trình kỹ thuật của OECD, có tính đến thiết kế mẫu hai giai đoạn và trọng số khảo sát. Đối với phân tích ở cấp GV, các ước lượng sử dụng trọng số GV; đối với phân tích ở cấp HT/trường, mỗi trường chỉ được giữ một bản ghi HT và sử dụng trọng số trường/HT tương ứng. Các chỉ số tổng hợp sử dụng biến và quy tắc chấm điểm do OECD cung cấp.

Quy trình xử lý gồm: kiểm tra phạm vi giá trị và mã thiếu; xác định mẫu số hợp lệ theo từng chỉ báo; áp dụng trọng số; tính thống kê mô tả và chỉ số tổng hợp; ước lượng sai số chuẩn; phân tích theo nhóm; so sánh quốc tế; và thực hiện các phân tích tương quan/hồi quy đối với một số nội dung chuyên sâu.

- Sai số chuẩn của các ước lượng từ dữ liệu vi mô TALIS Việt Nam được ước lượng theo phương pháp Balanced Repeated Replication (BRR) với điều chỉnh Fay, sử dụng các trọng số lặp do OECD cung cấp. Khi trình bày khoảng tin cậy 95%, báo cáo sử dụng ước lượng điểm cùng SE theo quy tắc thống kê tương ứng.
- Giá trị thiếu, không áp dụng và các phương án không hợp lệ được loại khỏi mẫu số của chỉ báo tương ứng theo quy tắc xử lý biến. Đối với mô hình đa biến, số trường hợp phân tích được xác định theo các quan sát có dữ liệu hợp lệ cho tập biến của từng mô hình; vì vậy cỡ mẫu có thể khác giữa các mô hình.
- Các so sánh mô tả được trình bày bằng tỷ lệ, trung bình và SE. Chỉ khi có kiểm định phù hợp mới sử dụng các cụm "khác biệt có ý nghĩa thống kê"; các mô tả "cao hơn/thấp hơn" không mặc nhiên hàm ý có ý nghĩa thống kê.
- Các phân tích chuyên sâu tại mục 2.8 sử dụng kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha, tương quan Pearson và hồi quy tuyến tính đa biến. Mô hình hiện tại là mô hình một cấp; do cấu trúc GV lồng trong trường, phân tích đa cấp là hướng

mở rộng phù hợp khi mục tiêu nghiên cứu cần tách riêng biến thiên cấp cá nhân và cấp trường.

Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm thống kê chuyên dụng. Báo cáo mô tả rõ đơn vị phân tích, trọng số, quy tắc xử lý thiếu và phương pháp ước lượng để bảo đảm khả năng tái lập về mặt phương pháp, thay vì phụ thuộc vào một phần mềm cụ thể. Các phương pháp sử dụng chủ yếu gồm:

- Thống kê mô tả (tần suất, tỷ lệ phần trăm, giá trị trung bình, sai số chuẩn);
- Phân tích so sánh giữa các nhóm và giữa các hệ thống giáo dục, có xem xét SE/kiểm định khi dữ liệu cho phép;
- Phân tích theo nhóm đối tượng, vùng kinh tế - xã hội và vị trí trường;
- Kiểm định độ tin cậy, tương quan và hồi quy đa biến đối với sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT ở mục 2.8.

Kết quả được trình bày dưới dạng bảng số liệu, biểu đồ và các chỉ số tổng hợp theo chuẩn TALIS.

1.3.5. Phương pháp so sánh quốc tế

Một trong những giá trị nổi bật của TALIS là khả năng so sánh giữa các quốc gia trên cùng một hệ thống chỉ số.

Trong báo cáo này, mức trung bình OECD là mốc tham chiếu chung. Nhóm quốc gia/nền kinh tế đối sánh chủ yếu gồm Singapore, Hàn Quốc, Phần Lan, Pháp, Hoa Kỳ, Slovenia và Thượng Hải (Trung Quốc), Nhật Bản hoặc các hệ thống khác chỉ được bổ sung ở những chỉ báo có dữ liệu phù hợp. Việc duy trì nhóm tham chiếu tương đối ổn định giúp hạn chế lựa chọn đối sánh theo kết quả của từng chỉ báo.

Việc lựa chọn đối sánh dựa trên tính sẵn có của dữ liệu TALIS chu kỳ 2024, khả năng so sánh của chỉ báo và giá trị tham chiếu chính sách. Mức trung bình OECD được phân biệt với từng quốc gia/nền kinh tế riêng lẻ. So sánh quốc tế nhằm mô tả vị trí tương đối và hỗ trợ phân tích chính sách, không nhằm xếp hạng; các diễn giải nguyên nhân khác biệt về văn hóa, chính sách hoặc bối cảnh chỉ được nêu khi có nguồn bổ sung, nếu không sẽ được trình bày như giả thuyết cần nghiên cứu thêm.

1.3.6. Những lưu ý khi diễn giải kết quả

Kết quả TALIS phản ánh nhận thức, trải nghiệm và tự đánh giá của GV và HT tại thời điểm khảo sát. Vì vậy, các kết quả cần được diễn giải trong bối cảnh cụ thể của từng hệ thống giáo dục và không nên hiểu là đánh giá trực tiếp chất lượng dạy học hay hiệu quả giáo dục.

Khi sử dụng kết quả TALIS cần lưu ý một số điểm sau: các chỉ số phản ánh mối liên hệ thống kê, không khẳng định quan hệ nhân quả; kết quả chủ yếu dựa trên dữ liệu tự báo cáo của GV và HT nên có thể chịu ảnh hưởng bởi nhận thức và bối cảnh của

người trả lời; một số chỉ số giữa các quốc gia có thể chịu tác động của khác biệt về văn hóa, chính sách và điều kiện kinh tế - xã hội; vì vậy cần được diễn giải thận trọng. Việc so sánh quốc tế cần đặt trong bối cảnh phát triển của từng quốc gia, tránh sử dụng kết quả để xếp hạng hoặc đánh giá đơn lẻ. Các kết quả của TALIS nên được kết hợp với các nguồn dữ liệu khác như PISA, EMIS, thống kê giáo dục quốc gia và các nghiên cứu chuyên đề để có cái nhìn toàn diện hơn về đội ngũ GV và hệ thống giáo dục.

Những lưu ý này giúp bảo đảm việc khai thác kết quả TALIS phục vụ đúng mục đích nghiên cứu, đánh giá và xây dựng chính sách, đồng thời nâng cao giá trị của báo cáo trong việc hỗ trợ đổi mới giáo dục ở Việt Nam.

1.4. Tổ chức, triển khai TALIS chu kỳ 2024 tại Việt Nam

Triển khai TALIS ở các quốc gia có nhiều hoạt động và các yêu cầu kỹ thuật nghiêm ngặt. Ở đây, tài liệu trình bày các nhóm hoạt động chính như sau:

(1) Đàm phán các thủ tục tổ chức triển khai TALIS chu kỳ 2024;

(2) Xây dựng khung mẫu và hệ thống dữ liệu mẫu quốc gia;

(3) Tham gia tập huấn quốc tế về quy trình, kỹ thuật tổ chức triển khai TALIS chu kỳ 2024;

(4) Dịch thuật, thẩm định toàn bộ các tài liệu khảo sát thử nghiệm và khảo sát chính thức TALIS theo yêu cầu của OECD;

(5) Tổ chức khảo sát thử nghiệm TALIS vào năm 2023:

- Tổ chức tập huấn kỹ thuật khảo sát thử nghiệm cho tất cả các đối tượng liên quan;
- Tiến hành khảo sát thử nghiệm trên máy tính;
- Nộp dữ liệu khảo sát thử nghiệm cho OECD.

(6) Tổ chức khảo sát chính thức TALIS năm 2024

- Tổ chức tập huấn quy trình kỹ thuật khảo sát chính thức cho tất cả các đối tượng liên quan;
- Tiến hành khảo sát chính thức trên máy tính;
- Nộp dữ liệu khảo sát chính thức cho OECD.

(7) Xây dựng báo cáo đánh giá kết quả khảo sát chính thức TALIS chu kỳ 2024. Có hai loại báo cáo đánh giá: Báo cáo quốc tế chu kỳ 2024 do OECD xây dựng, trong đó có kết quả của Việt Nam và Báo cáo quốc gia chu kỳ 2024 do Việt Nam xây dựng.

PHẦN 2. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH

2.1. Dạy học trong bối cảnh ngày nay

Các phát hiện chính

- Đội ngũ GV THCS Việt Nam có trình độ đào tạo ngày càng cao; đồng thời GV tự đánh giá tích cực về nhiều khía cạnh thực hành nghề nghiệp và có mức độ tiếp cận công nghệ số, trí tuệ nhân tạo đáng kể.

- Đội ngũ GV THCS Việt Nam tiếp tục có tỷ lệ nữ cao và ổn định qua các chu kỳ khảo sát. Tuy nhiên, tỷ lệ nữ giữ vị trí HT THCS mới đạt 33,69%, thấp hơn đáng kể so với mức trung bình OECD (47,3%), cho thấy cần tăng cường sự tham gia của nữ giới trong các vị trí lãnh đạo, quản lý nhà trường.

- Tỷ lệ GV nữ không có sự khác biệt đáng kể giữa các địa bàn thành thị, nông thôn và vùng sâu, vùng xa. Tuy nhiên, cơ cấu giới tính của đội ngũ GV vẫn có sự khác biệt giữa các vùng kinh tế - xã hội, có thể phản ánh đặc điểm phát triển và phân bố nguồn nhân lực giáo dục giữa các địa phương.

- Đội ngũ GV THCS Việt Nam có độ tuổi trung bình khoảng 42 tuổi; tập trung chủ yếu ở nhóm 30–49 tuổi, cho thấy nhóm GV có thời gian công tác và kinh nghiệm nghề nghiệp đang chiếm tỷ trọng cao. Tuy nhiên, độ tuổi không phải là chỉ báo trực tiếp đo khả năng thích ứng với đổi mới.

- Trình độ đào tạo của GV THCS tiếp tục được nâng cao. Năm 2024, có 91,1% GV có trình độ đại học hoặc tương đương, tăng đáng kể so với mức 79,3% của năm 2018. Trên 94% GV được đào tạo sư phạm chính quy. Tuy nhiên, tỷ lệ GV có trình độ sau đại học còn thấp (4,25%), thấp hơn nhiều so với mức trung bình OECD (khoảng 59%). Kết quả này cho thấy cần tiếp tục quan tâm phát triển đội ngũ GV có trình độ chuyên môn cao, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn tới.

- Tình trạng thiếu GV vẫn là một trong những thách thức của giáo dục THCS. Trong khảo sát hiệu trưởng, 43% HT cho biết tình trạng thiếu GV ảnh hưởng đến việc dạy học có chất lượng. Đây là vấn đề cần tiếp tục được quan tâm trong quy hoạch, tuyển dụng, phân bổ và sử dụng đội ngũ giáo viên.

- Đối tượng HS trong các trường phổ thông Việt Nam ngày càng đa dạng, bao gồm HS dân tộc thiểu số, HS khuyết tật và HS có hoàn cảnh khó khăn. Tỷ lệ HT cho biết GV làm việc tại trường có HS gặp khó khăn trong việc sử dụng tiếng Việt và tỷ lệ HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt đều ở mức tương đối thấp (khoảng trên 10%). Mặc dù GV tự đánh giá khá tích cực về khả năng thích ứng tốt với nhu cầu của các đối tượng HS khác nhau, nhưng việc chuẩn bị về kiến thức và kỹ năng để dạy học trong môi trường đa văn hóa và giáo dục hòa nhập vẫn cần được tiếp tục tăng cường.

- Đa số GV (trên 95%) tự đánh giá có năng lực thực hiện tốt các hoạt động dạy học và quản lý lớp học. Tuy nhiên, GV còn gặp khó khăn trong việc phát triển tư duy phản biện, khuyến khích tính chủ động và tăng cường sự tham gia tích cực của HS trong quá trình học tập. Đây là những năng lực quan trọng cần được chú trọng trong công tác phát triển chuyên

môn của GV và đổi mới phương pháp dạy học.

- Việc ứng dụng AI trong dạy học đã bước đầu phổ biến trong đội ngũ giáo viên. Có 64,45% GV được khảo sát cho biết đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát. Trong nhóm GV có câu trả lời hợp lệ về mục đích sử dụng AI, 94,67% cho biết dùng AI để thiết kế giáo án hoặc các hoạt động dạy học. Tuy nhiên, đây là các số liệu tự báo cáo của giáo viên về mức độ và mục đích sử dụng AI; dữ liệu khảo sát TALIS không đủ bằng chứng để kết luận nguyên nhân sử dụng AI hoặc mức độ đầy đủ, thiếu hụt của các quy định quản lý việc sử dụng AI.

2.1.1. Giới thiệu

Trong những năm gần đây, giáo dục phổ thông Việt Nam triển khai trong bối cảnh kinh tế – xã hội và khoa học – công nghệ có nhiều biến động nhanh, phức tạp. Tác động của đại dịch COVID-19 đã làm gián đoạn quá trình dạy học, đặt ra yêu cầu cấp thiết về điều chỉnh phương thức tổ chức giáo dục, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ số, đồng thời gia tăng áp lực đối với đội ngũ GV và CBQL giáo dục. Bên cạnh đó, cơ cấu và đặc điểm người học có sự thay đổi rõ nét theo hướng đa dạng hơn, với HS thuộc nhóm yếu thế, HS dân tộc thiểu số, HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt, đòi hỏi hệ thống giáo dục phải có các giải pháp đáp ứng phù hợp, bảo đảm công bằng và chất lượng.

Trong bối cảnh đó, việc triển khai CTGDPT 2018 là một bước chuyển đổi có tính chiến lược, chuyển mạnh từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực người học. Chương trình yêu cầu đổi mới căn bản phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo của HS; tăng cường cá thể hóa, trải nghiệm và gắn kết với thực tiễn. Những định hướng này thống nhất với quan điểm, mục tiêu của Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó xác định đội ngũ GV là nhân tố quyết định chất lượng giáo dục và yêu cầu phải đổi mới mạnh mẽ hoạt động dạy học trong nhà trường.

Cùng với đó, quá trình chuyển đổi số quốc gia và sự phát triển nhanh của công nghệ, đặc biệt là trí tuệ nhân tạo (AI), đang tác động sâu rộng đến hoạt động giáo dục. Việc ứng dụng công nghệ số và AI mở ra cơ hội nâng cao chất lượng dạy học, hỗ trợ cá thể hóa việc học, đổi mới kiểm tra, đánh giá và quản lý giáo dục. Tuy nhiên, thực tiễn cũng đặt ra nhiều thách thức về năng lực số của đội ngũ GV, điều kiện hạ tầng kỹ thuật, bảo đảm an toàn thông tin, đạo đức học thuật và tính phù hợp của việc tích hợp các công nghệ mới trong môi trường giáo dục phổ thông.

Kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024 cung cấp cơ sở dữ liệu quan trọng, khách quan để đánh giá thực trạng đội ngũ GV THCS tại Việt Nam trong bối cảnh đổi mới. Dữ liệu phản ánh toàn diện đặc điểm nhân khẩu học và nghề nghiệp của GV; điều kiện làm việc; mức độ tự tin nghề nghiệp; thực tiễn dạy học; khả năng đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học; cũng như mức độ ứng dụng công nghệ số và AI trong hoạt động

chuyên môn. Trên cơ sở so sánh với các quốc gia tham gia khảo sát, đặc biệt là các nước thuộc OECD và các hệ thống giáo dục có kết quả cao trong PISA, cho phép nhận diện rõ những điểm mạnh, hạn chế và khoảng cách cần tiếp tục thu hẹp.

Phần này cung cấp bức tranh tổng thể về đội ngũ GV THCS, tập trung phân tích các nội dung: (i) đặc điểm đội ngũ GV (giới tính, độ tuổi, trình độ đào tạo, kinh nghiệm giảng dạy và con đường gia nhập nghề); (ii) môi trường và điều kiện làm việc, bao gồm tình trạng thiếu GV ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục, khối lượng công việc và mức độ đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp; (iii) mức độ tự tin của GV trong thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn; (iv) thực tiễn dạy học và năng lực đáp ứng sự đa dạng của người học; và (v) mức độ, hình thức, hiệu quả ứng dụng công nghệ số và trí tuệ nhân tạo trong dạy học.

Trên cơ sở các phân tích nêu trên, phần này cung cấp bằng chứng thực tiễn phục vụ công tác hoạch định và hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ GV, thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục, góp phần thực hiện hiệu quả các mục tiêu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong giai đoạn tiếp theo.

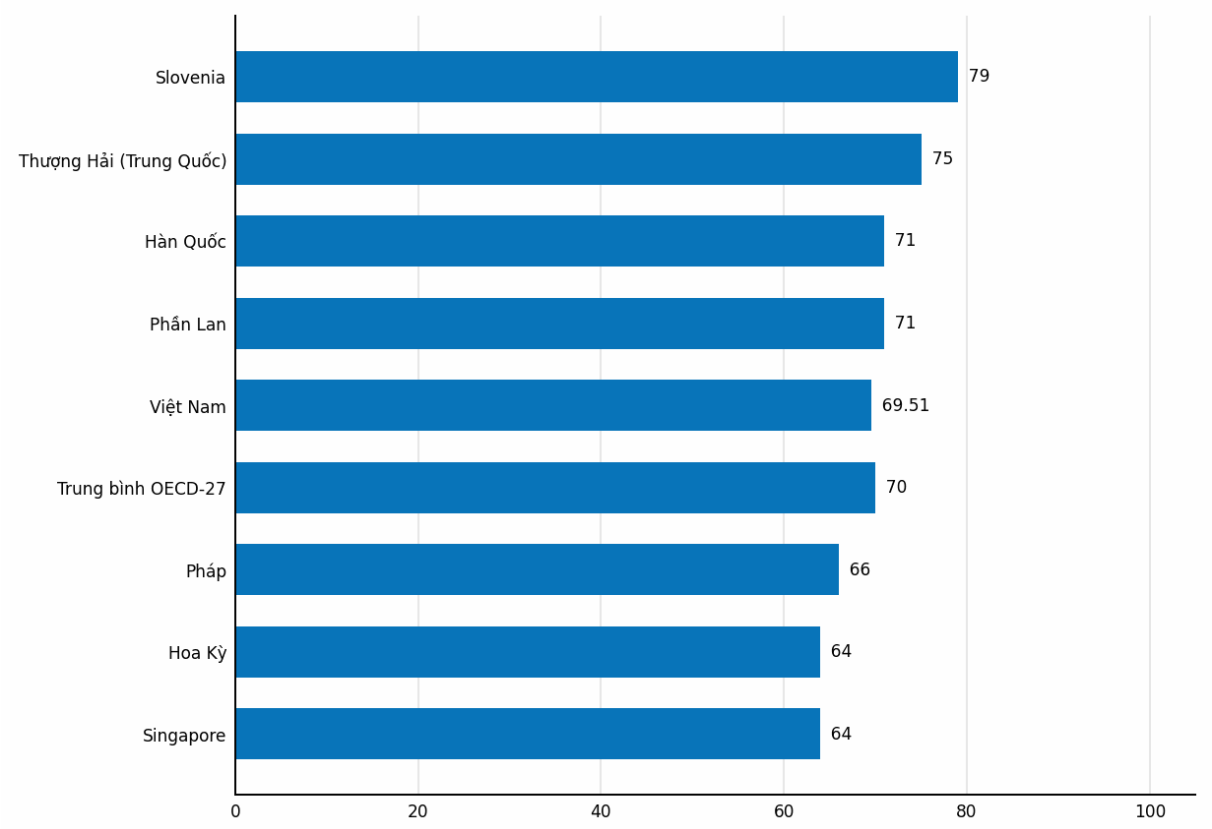
2.1.2. Đặc điểm của giáo viên

2.1.2.1. Giới tính

Đội ngũ GV THCS của Việt Nam có cơ cấu giới tính theo xu hướng chung của nhiều quốc gia, trong đó nữ giới chiếm tỷ lệ chủ yếu. Theo kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024, tỷ lệ GV nữ cấp THCS tại Việt Nam đạt 69,51%, tương đương mức trung bình của các nước OECD (khoảng 70%). So sánh quốc tế cho thấy tỷ lệ này cao hơn một số hệ thống giáo dục như Singapore và Hoa Kỳ (64%), Pháp (66%), nhưng thấp hơn các quốc gia/khu vực có tỷ lệ nữ cao như Slovenia (79%) và Thượng Hải (Trung Quốc) (75%); đồng thời tương đương với Hàn Quốc và Phần Lan (71%). Nhìn chung, cơ cấu giới tính của đội ngũ GV THCS Việt Nam nằm trong nhóm các quốc gia có tỷ lệ nữ tham gia nghề GV ở mức cao và ổn định (Hình 2.1.1).

Kết quả phân tích cho thấy tỷ lệ GV nữ tại Việt Nam duy trì quanh mức 70% qua các chu kỳ khảo sát, tức nữ giới tiếp tục chiếm tỷ trọng lớn trong đội ngũ GV THCS. Tỷ lệ nữ giữ vị trí HT THCS là 33,69%, thấp hơn mức trung bình OECD (47,3%) về mặt mô tả. TALIS không thu thập trực tiếp thông tin về quy hoạch, bổ nhiệm, cơ hội tiếp cận bồi dưỡng lãnh đạo hay các rào cản giới cụ thể; vì vậy báo cáo không suy luận nguyên nhân của khoảng cách này.

Hình 2.1.1. So sánh tỷ lệ (%) giáo viên nữ cấp THCS của Việt Nam với OECD



Xét theo không gian địa lý, tỷ lệ GV nữ không có sự khác biệt đáng kể giữa khu vực thành thị, nông thôn và vùng sâu, vùng xa. Tuy nhiên, có sự chênh lệch nhất định giữa các vùng kinh tế - xã hội. Cụ thể, vùng Bắc Trung Bộ có tỷ lệ GV nữ cao nhất (72,9%), trong khi vùng Tây Nguyên có tỷ lệ thấp nhất (64%). Sự khác biệt này phản ánh đặc điểm kinh tế - xã hội, điều kiện lao động và khả năng thu hút nguồn nhân lực của từng vùng, đồng thời gợi mở yêu cầu tiếp tục hoàn thiện chính sách phân bổ, thu hút và ổn định đội ngũ GV theo vùng, bảo đảm tính cân đối và bền vững của hệ thống.

Bảng 2.1.1. Tỷ lệ (%) giáo viên nữ cấp THCS Việt Nam theo vùng kinh tế - xã hội

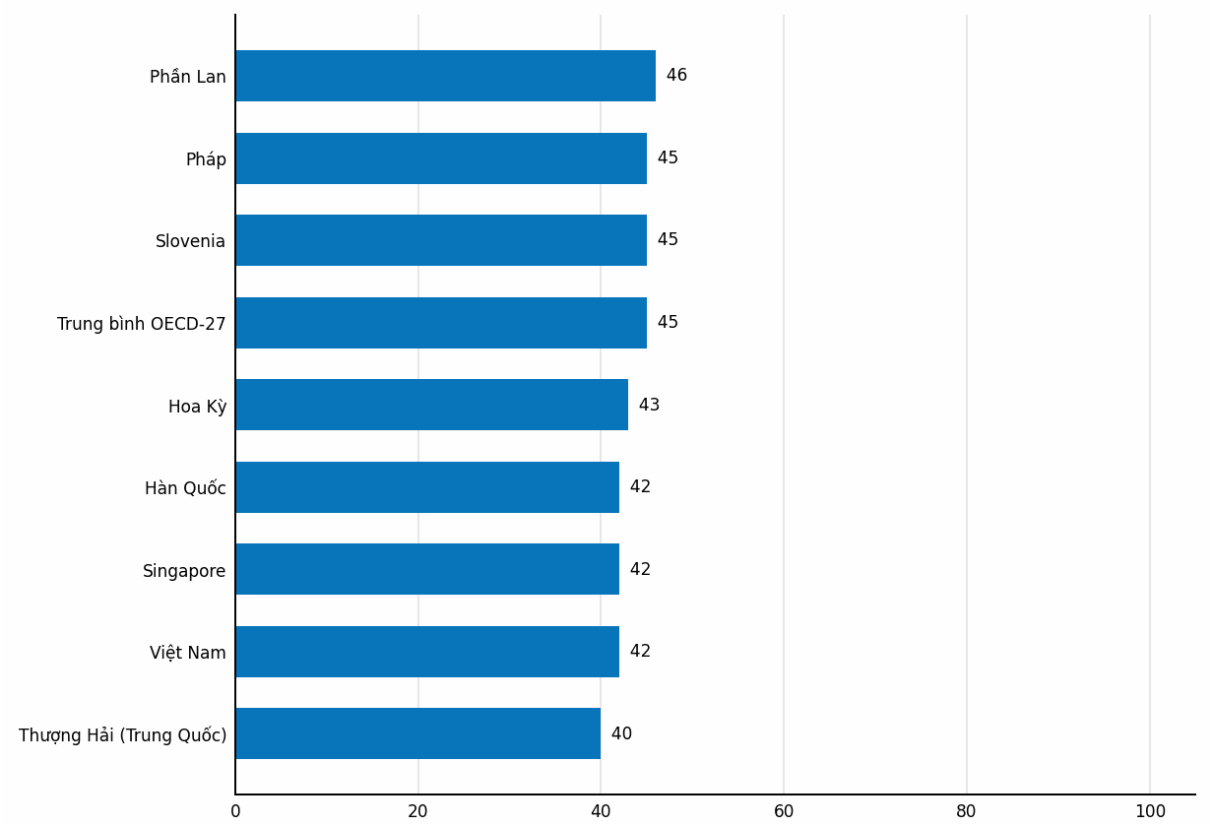
Giới tính	Thống kê	VÙNG						Tổng
		Trung du miền núi phía bắc	Đồng bằng sông Hồng	Bắc Trung bộ và duyên hải miền trung	Tây Nguyên	Đông Nam Bộ	Đồng bằng sông Cửu Long	
Nữ	Số lượng	555	647	709	190	460	466	3027
	%	70,43	68,12	72,51	64,06	71,35	66,96	69,51
Nam	Số lượng	248	304	263	107	175	221	1318
	%	29,57	31,88	27,49	35,94	28,65	33,04	30,49
Tổng	Số	803	951	972	297	635	687	4345

Giới	Thống	VÙNG						Tổng
	lượng							
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2.1.2.2. Độ tuổi

Tuổi trung bình của GV THCS tại Việt Nam là 42 tuổi, thấp hơn mức trung bình của các nước OECD (45 tuổi). So sánh quốc tế cho thấy, độ tuổi này tương đương với một số hệ thống giáo dục như Hàn Quốc và Singapore (42 tuổi), thấp hơn so với Phần Lan (46 tuổi), Pháp và Slovenia (45 tuổi), nhưng cao hơn Thượng Hải (Trung Quốc) (40 tuổi). Như vậy, Việt Nam thuộc nhóm quốc gia có cơ cấu độ tuổi GV ở mức trung bình, không quá già nhưng cũng không thuộc nhóm có đội ngũ GV trẻ.

Hình 2.1.2. So sánh độ tuổi trung bình của giáo viên THCS Việt Nam với OECD



Xét theo cơ cấu độ tuổi, đội ngũ GV THCS Việt Nam tập trung chủ yếu ở nhóm trung niên. Nhóm từ 40 đến dưới 50 tuổi chiếm tỷ lệ cao nhất (54,53%), phản ánh lực lượng nòng cốt có thâm niên và kinh nghiệm chuyên môn đang giữ vai trò chủ đạo trong hệ thống. Nhóm từ 30 đến 39 tuổi chiếm 26,24%, là lực lượng kế cận quan trọng, có khả năng tiếp nhận và triển khai các yêu cầu đổi mới giáo dục.

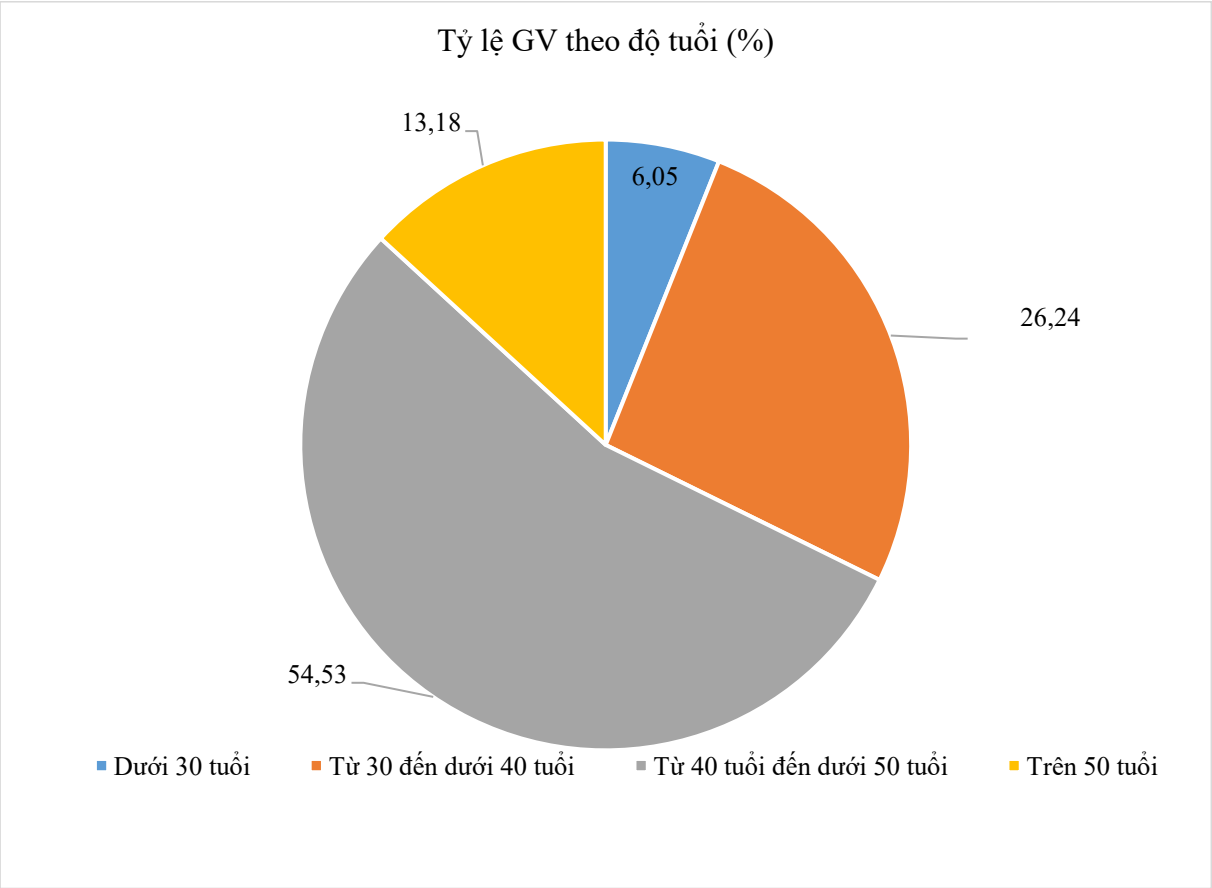
Tỷ lệ GV dưới 30 tuổi là 6,05%; về mặt mô tả, mức này thấp hơn mức trung bình OECD (khoảng 10%) và các hệ thống như Thượng Hải (khoảng 20%), Hoa Kỳ (17%) và Hàn Quốc (14%). Nhóm GV từ 50 tuổi trở lên chiếm 13,18%, cũng thấp hơn các tỷ

lệ tương ứng trong nhóm so sánh. Các chênh lệch này được dùng để mô tả cơ cấu tuổi, không hàm ý đánh giá hệ thống nào "trẻ", "già" hay năng động hơn nếu chưa có kiểm định và bằng chứng bổ sung.

So sánh này cho thấy, trong khi nhiều quốc gia OECD đang đối mặt với áp lực già hóa và nhu cầu thay thế số lượng lớn GV sắp nghỉ hưu, thì Việt Nam hiện chưa gặp phải thách thức này. Tuy nhiên, tỷ lệ GV trẻ thấp lại đặt ra yêu cầu về bổ sung nguồn nhân lực mới cho hệ thống.

Nhìn chung, cơ cấu độ tuổi của GV THCS Việt Nam hiện tập trung ở nhóm trung niên và tỷ lệ GV dưới 30 tuổi còn thấp. Kết quả này gợi ý cần theo dõi khả năng bổ sung lực lượng GV trẻ và tính kế thừa của đội ngũ trong dài hạn.

Hình 2.1.3. Tỷ lệ (%) giáo viên theo độ tuổi



2.1.2.3. Trình độ đào tạo cao nhất

Luật Giáo dục năm 2019 quy định GV THCS phải có bằng cử nhân thuộc ngành đào tạo GV trở lên, thể hiện định hướng nâng cao chuẩn trình độ đào tạo đội ngũ nhà giáo trong toàn hệ thống giáo dục phổ thông. Để triển khai quy định này, Chính phủ đã ban hành Nghị định số 71/2020/NĐ-CP, trong đó xác định lộ trình nâng chuẩn trình độ đào tạo đối với GV THCS trong giai đoạn từ 01/7/2020 đến 31/12/2030, chia làm hai giai đoạn: đến hết năm 2025 bảo đảm ít nhất 60% GV THCS đạt trình độ cử nhân, và đến hết năm 2030 100% GV THCS hoàn thành chương trình đào tạo trình độ cử nhân.

Kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024 cho thấy đội ngũ GV THCS Việt Nam đã đạt mức chuẩn hóa trình độ đào tạo cao, với 91,1% GV có bằng đại học hoặc tương đương, trong khi tỷ lệ GV có trình độ cao đẳng và dưới cao đẳng chỉ còn 4,65%.

So với năm 2018, khi tỷ lệ GV đạt trình độ đại học mới ở mức 79,3% và chuẩn đào tạo theo quy định vẫn là cao đẳng, có thể thấy sự chuyển dịch mạnh theo hướng nâng chuẩn. Sự gia tăng này diễn ra trong bối cảnh triển khai Luật Giáo dục năm 2019 và các chính sách liên quan về chuẩn trình độ đào tạo GV; dữ liệu TALIS không cho phép quy trực tiếp mức tăng cho một chính sách cụ thể.

Kết quả đạt được không chỉ vượt mục tiêu của giai đoạn 1 theo Nghị định số 71/2020/NĐ-CP (tối thiểu 60% GV đạt trình độ cử nhân vào năm 2025), mà còn cho thấy khả năng hoàn thành sớm mục tiêu GV THCS trình độ đại học vào năm 2030. Kết quả này phù hợp với định hướng chuẩn hóa trình độ đào tạo GV; tuy nhiên, TALIS không trực tiếp đánh giá hiệu quả của từng chính sách cụ thể.

So sánh quốc tế cho thấy, tỷ lệ GV THCS có trình độ đại học của Việt Nam thuộc nhóm cao, trên mức trung bình OECD (38%) và cao hơn nhiều hệ thống giáo dục khác như Hàn Quốc (64%), Singapore (67%), Úc (68%) và Thượng Hải - Trung Quốc (77%). Tuy nhiên, sự khác biệt này một phần xuất phát từ xu hướng tại các nước phát triển, nơi đội ngũ GV đã chuyển dịch mạnh lên trình độ sau đại học, dẫn đến tỷ lệ cử nhân thấp hơn.

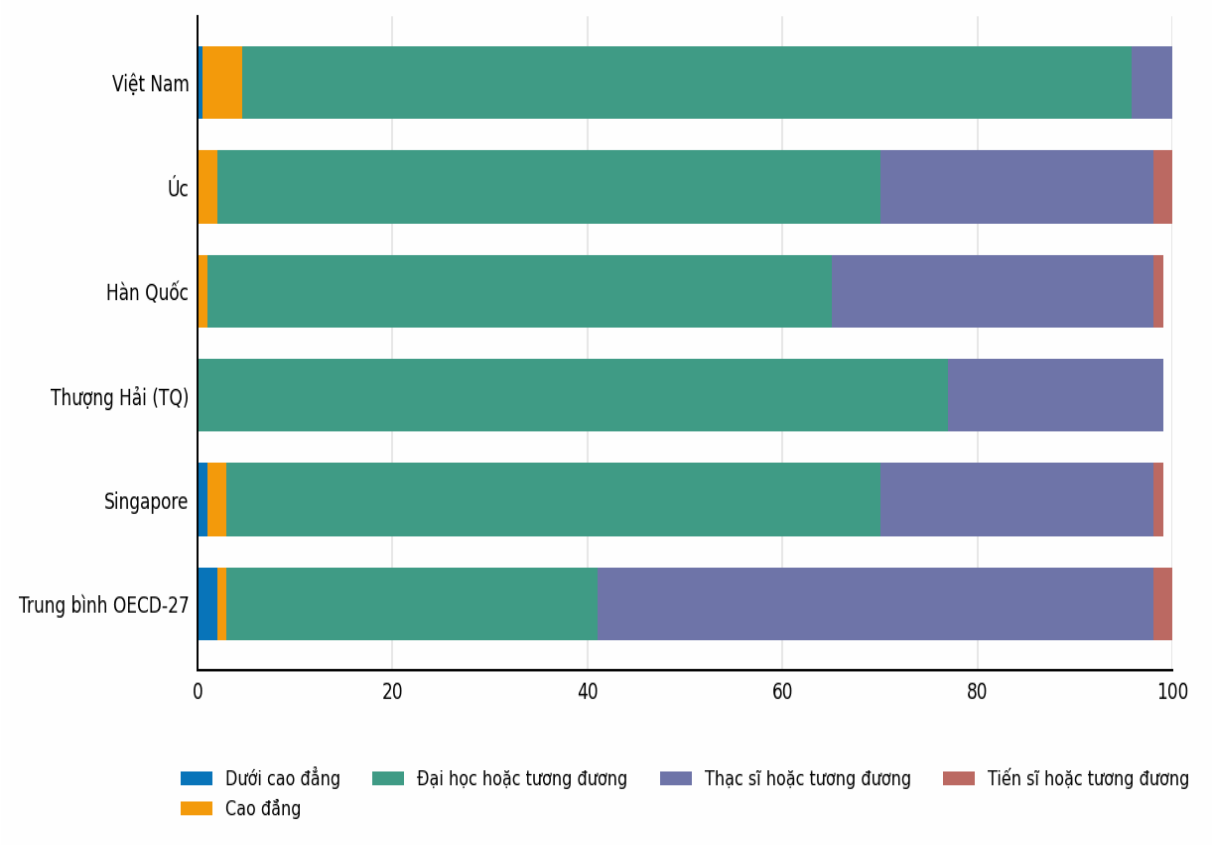
Ở trình độ sau đại học, GV THCS Việt Nam còn khoảng cách đáng kể so với các quốc gia phát triển. Tỷ lệ GV có trình độ thạc sĩ trở lên chỉ đạt 4,25%. Trong khi đó, tỷ lệ này ở OECD đạt khoảng 59% (chủ yếu là trình độ thạc sĩ), Hàn Quốc khoảng 34%, Singapore khoảng 29% và Úc khoảng 30%. Đặc biệt, tại Phần Lan, quốc gia có tiêu chuẩn đào tạo GV cao, phần lớn GV được đào tạo ở trình độ tương đương thạc sĩ trở lên (91,83%).

Bên cạnh trình độ học vấn, đào tạo sư phạm ban đầu của GV Việt Nam cũng đạt mức độ chuẩn hóa cao. Khoảng 94,03% GV THCS được đào tạo qua các chương trình sư phạm chính quy, cho thấy con đường gia nhập nghề dạy học chủ yếu được thực hiện thông qua đào tạo sư phạm chính thức. Tỷ lệ này tương đương với các quốc gia có hệ thống đào tạo GV được chuẩn hóa như Hàn Quốc và Nhật Bản, đồng thời cao hơn một số nước OECD nơi vẫn có một bộ phận GV gia nhập nghề từ các lĩnh vực đào tạo khác.

Nhìn chung, đội ngũ GV THCS Việt Nam có nền tảng đào tạo ban đầu vững chắc và đạt chuẩn trình độ đại học ở mức cao. Tuy nhiên, khoảng cách về trình độ sau đại học so với các quốc gia phát triển cho thấy nhu cầu tiếp tục hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ theo hướng nâng cao trình độ chuyên môn sâu. Trong thời gian tới, cần tăng cường các cơ chế hỗ trợ, khuyến khích GV học tập nâng cao trình độ, đặc biệt

thạc sĩ, gắn với nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá và triển khai hiệu quả CTGDPT 2018.

Hình 2.1.4. Tỷ lệ (%) trình độ đào tạo cao nhất của giáo viên THCS Việt Nam với OECD



2.1.2.4. Bằng cấp dạy học đầu tiên

Kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024, đào tạo sư phạm ban đầu của GV THCS Việt Nam thể hiện mức độ chuyên nghiệp hóa và chuẩn hóa cao so với mặt bằng chung quốc tế. Cụ thể, 94,03% GV đã hoàn thành chương trình đào tạo sư phạm chính quy; tỷ lệ tham gia các lộ trình đào tạo cấp tốc chỉ chiếm 2,37%, và rất ít trường hợp chưa qua đào tạo sư phạm.

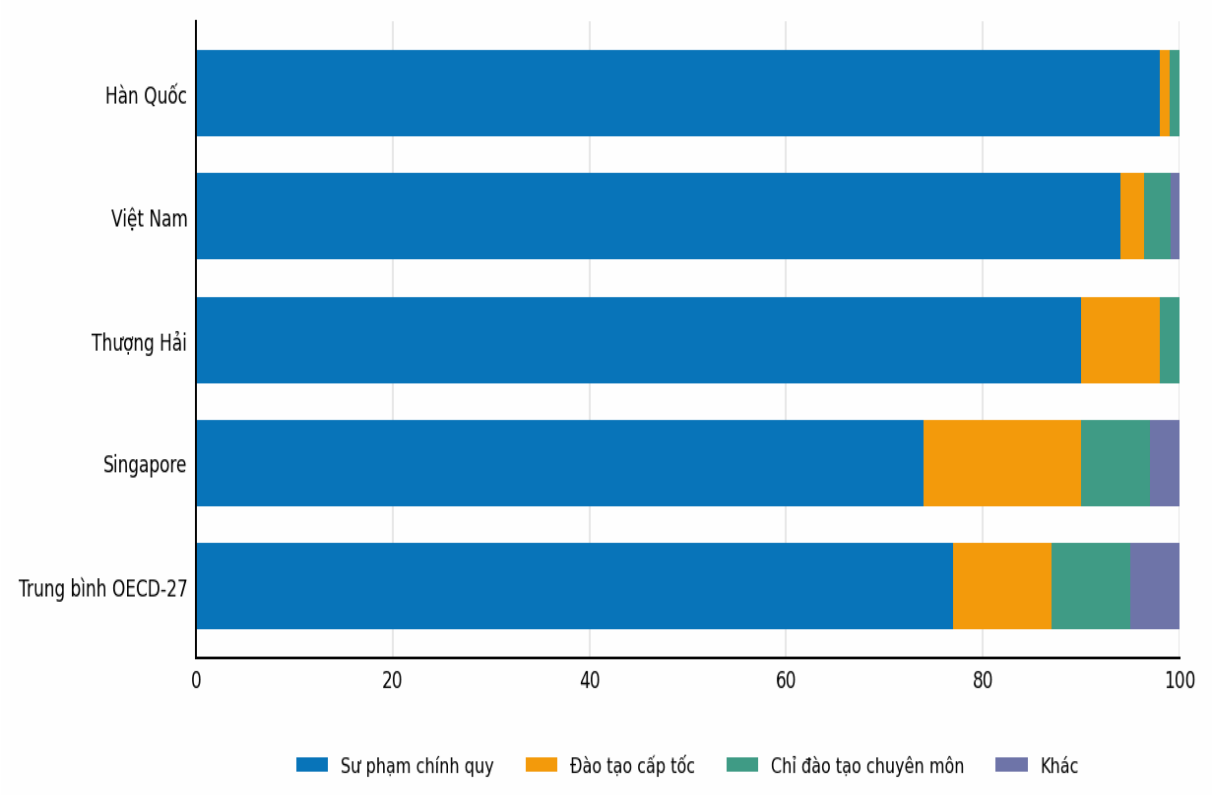
Bảng 2.1.2. Tỷ lệ (%) về bằng cấp dạy học đầu tiên của giáo viên THCS Việt Nam

Nội dung	**Thống kê**	
	Tỷ lệ (%)	***SE***
Một chương trình đào tạo sư phạm chính quy	94,03	0,43
Một chương trình đào tạo GV cấp tốc/chuyên biệt	2,37	0,25
Chương trình đào tạo chỉ chuyên môn	2,73	0,29
Tôi có bằng cấp chính thức khác không được liệt kê ở trên	0,81	0,15
Tôi không có bằng cấp chính thức liên quan đến môn học tôi đang dạy hay chưa bao giờ được đào tạo về sư phạm	0,06	0,04

So sánh mô tả cho thấy tỷ lệ GV Việt Nam được đào tạo sư phạm chính quy ở mức cao trong nhóm hệ thống trình bày: thấp hơn Hàn Quốc (98%) nhưng cao hơn Thượng Hải (90%), Singapore (74%) và mức trung bình OECD (77%). Kết quả phản ánh sự khác biệt về con đường đào tạo ban đầu giữa các hệ thống giáo dục; báo cáo không quy trực tiếp sự khác biệt này cho một mô hình chính sách cụ thể nếu không có bằng chứng bổ sung.

Nhìn chung, mô hình đào tạo sư phạm ban đầu của Việt Nam đã tạo nền tảng nghiệp vụ tương đối vững chắc, mức độ chuẩn hóa cao cho góp phần thúc đẩy tính chuyên nghiệp của nghề dạy học. Tuy nhiên, mô hình này cũng đặt ra yêu cầu nghiên cứu về mở rộng và đa dạng hóa nguồn tuyển giáo viên, nhất là đối với những lĩnh vực có tính chuyên môn đặc thù như Âm nhạc, Mỹ thuật, kỹ thuật trong bối cảnh giáo dục ngày càng đòi hỏi năng lực liên ngành. Vì vậy, trong giai đoạn tới, cần nghiên cứu các cơ chế linh hoạt hơn trong tuyển dụng và chuyển đổi nghề để mở rộng nguồn tuyển, đồng thời tăng cường tích hợp các năng lực mới vào chương trình đào tạo sư phạm ban đầu.

Hình 2.1.5. So sánh tỷ lệ (%) giáo viên theo loại hình đào tạo ban đầu với các quốc gia/tổ chức



2.1.2.5. Một số đặc điểm của hiệu trưởng

Báo cáo tổng hợp một số chỉ báo về HT hiện có trong bộ dữ liệu phân tích. Tỷ lệ nữ giữ vị trí HT THCS là 33,69%. Tuổi trung bình của HT là 48,93 tuổi; kinh nghiệm

làm HT trung bình 7,93 năm, trong đó kinh nghiệm làm HT tại trường hiện tại trung bình 4,79 năm. Các số liệu này chủ yếu mô tả đặc điểm về nhân khẩu học và kinh nghiệm nghề nghiệp của đội ngũ HT, không phải là các chỉ báo trực tiếp chất lượng quản lý nhà trường.

Phiếu khảo sát HT còn thu thập thông tin về trình độ, phát triển chuyên môn, nguồn lực, quản trị và áp lực công việc. Phần này tập trung trình bày các chỉ báo đã được xử lý và thống nhất về cách tính, đồng thời phân tích sâu hơn các nội dung liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp và các yếu tố liên quan ở mục 2.8.

2.1.3. Thiếu giáo viên ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục

Tình trạng thiếu GV được ghi nhận ở nhiều hệ thống giáo dục. Theo TALIS chu kỳ 2024, mức trung bình OECD có 23,12% GV làm việc tại các trường mà HT cho biết việc thiếu GV có chất lượng cản trở "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" khả năng cung cấp giáo dục chất lượng. Tỷ lệ này được tính theo trọng số GV, tức là phản ánh tỷ lệ GV làm việc tại các trường mà HT báo cáo có tình trạng thiếu GV; do đó không đồng nghĩa với tỷ lệ trường hoặc tỷ lệ HT báo cáo tình trạng này.

Kết quả khảo sát hiệu trưởng cho thấy thiếu giáo viên có chất lượng là một trong những vấn đề được đánh giá có ảnh hưởng đáng kể đến việc cung cấp giáo dục chất lượng. Có 45,62% hiệu trưởng lựa chọn mức "khá nhiều" hoặc "rất nhiều", trong khi 8,06% cho rằng yếu tố này "hoàn toàn không" ảnh hưởng. Các tỷ lệ này phản ánh đánh giá tự báo cáo của hiệu trưởng về mức độ ảnh hưởng, không phải là chỉ báo trực tiếp về mức thiếu hụt tuyệt đối về số lượng giáo viên.

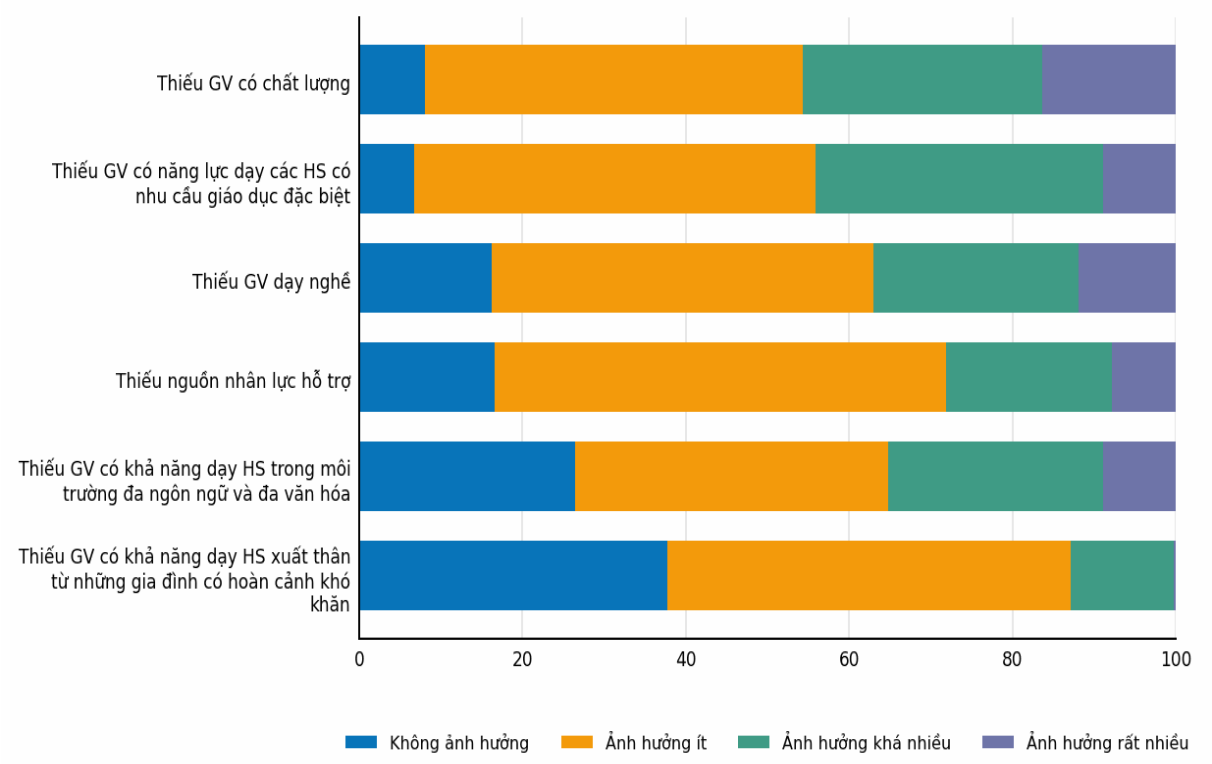
Bên cạnh thiếu giáo viên có chất lượng, một số nhu cầu nhân lực chuyên biệt cũng được hiệu trưởng ghi nhận. Có 44,10% hiệu trưởng cho biết thiếu giáo viên có khả năng dạy học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt ảnh hưởng "khá nhiều" hoặc "rất nhiều"; tỷ lệ này đối với giáo viên dạy nghề là 36,97%. Kết quả cho thấy nhu cầu về đội ngũ có năng lực đáp ứng các nhóm học sinh và nội dung dạy học chuyên biệt vẫn là vấn đề cần được quan tâm.

Thiếu nhân lực hỗ trợ cũng được ghi nhận là một yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động của nhà trường, với 28,11% hiệu trưởng đánh giá mức ảnh hưởng là "khá nhiều" hoặc "rất nhiều". Ngoài ra, 35,21% hiệu trưởng cho biết thiếu giáo viên có khả năng dạy học trong môi trường đa ngôn ngữ và đa văn hóa gây ảnh hưởng ở hai mức này. Trong khi đó, tình trạng thiếu giáo viên có khả năng dạy học sinh xuất thân từ gia đình có hoàn cảnh khó khăn được đánh giá là ít cấp bách hơn, khi gần 87% hiệu trưởng cho rằng yếu tố này không hoặc chỉ ảnh hưởng ở mức thấp.

Nhìn chung, kết quả TALIS cho thấy vấn đề nhân lực trong các trường THCS không chỉ liên quan đến số lượng giáo viên mà còn liên quan đến chất lượng, cơ cấu và năng lực đáp ứng các nhu cầu dạy học đa dạng. Đây là cơ sở để tiếp tục quan tâm

đến công tác tuyển dụng, phân bổ, đào tạo và phát triển đội ngũ theo nhu cầu thực tế của từng nhà trường và địa bàn.

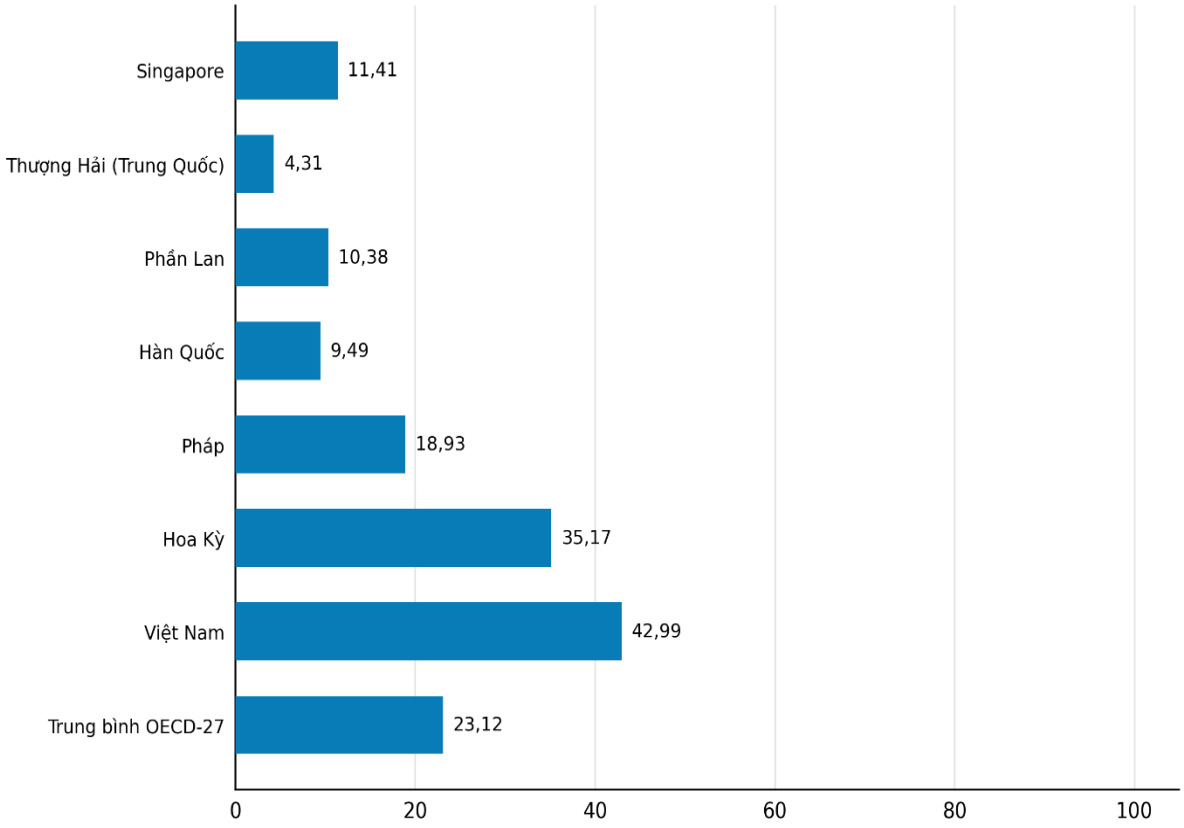
Hình 2.1.6. Tỷ lệ (%) trong ý kiến trả lời của hiệu trưởng về tác động của thiếu nhân lực đến chất lượng dạy học



So sánh năm 2024 cho thấy mức độ thiếu GV có chất lượng có sự khác biệt giữa các hệ thống giáo dục. 42,99% GV Việt Nam làm việc tại các trường mà HT cho biết tình trạng thiếu GV có chất lượng cản trở "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" khả năng cung cấp dạy học có chất lượng, cao hơn mức trung bình OECD (23,12%). Tỷ lệ này lần lượt ở Hoa Kỳ là 35,17%, Pháp 18,93%, Singapore 11,41%, Phần Lan 10,38%, Hàn Quốc 9,49% và Thượng Hải (Trung Quốc) 4,31%.

So với năm 2018, tỷ lệ của Việt Nam giảm mạnh từ 85,55% xuống 42,99%, tương ứng giảm 42,57 điểm phần trăm. Kết quả này cho thấy mức độ thiếu giáo viên có chất lượng, theo đánh giá của hiệu trưởng và được phản ánh qua chỉ báo TALIS, đã cải thiện đáng kể trong giai đoạn 2018-2024. Tuy nhiên, năm 2024, tỷ lệ này của Việt Nam vẫn cao hơn đáng kể so với mức trung bình OECD và nhiều hệ thống giáo dục được so sánh. Điều này cho thấy bảo đảm đủ số lượng, nâng cao chất lượng, phân bổ hợp lý đội ngũ giáo viên là một yêu cầu quan trọng đối với việc bảo đảm chất lượng và tính bền vững của hệ thống giáo dục.

Hình 2.1.7. Tỷ lệ (%) GV làm việc tại các trường mà HT cho biết thiếu GV có chất lượng cản trở việc cung cấp dạy học có chất lượng của Việt Nam và các quốc gia/tổ chức



Sự khác biệt giữa các hệ thống giáo dục cần được xem xét trong mối liên hệ với đặc điểm và cơ cấu đội ngũ giáo viên. Một số hệ thống giáo dục OECD có tỷ lệ GV lớn tuổi (trên 50 tuổi) cao, như Phần Lan khoảng 39%, trong khi tỷ lệ tương ứng của Việt Nam khoảng 13% nhưng vẫn tồn tại sự mất cân đối cục bộ giữa các vùng và môn học. Kết quả TALIS cũng cho thấy vấn đề nhân lực giáo dục không chỉ liên quan đến số lượng giáo viên mà còn liên quan đến chất lượng, cơ cấu và năng lực đáp ứng các nhu cầu dạy học đa dạng.

Nhìn chung, mặc dù tỷ lệ giáo viên Việt Nam làm việc tại các trường được hiệu trưởng đánh giá là chịu ảnh hưởng đáng kể bởi tình trạng thiếu giáo viên có chất lượng vẫn cao hơn nhiều hệ thống giáo dục có mức thấp như Thượng Hải (Trung Quốc), Hàn Quốc, Phần Lan và Singapore, mức giảm 42,56 điểm phần trăm so với năm 2018 cho thấy sự cải thiện rõ rệt của chỉ báo này. Do đó, bên cạnh việc tiếp tục theo dõi xu hướng qua các chu kỳ TALIS, cần đối chiếu kết quả khảo sát với các dữ liệu quản lý quốc gia về tuyển dụng, thiếu hụt, phân bổ và cơ cấu giáo viên để có đánh giá đầy đủ hơn về tình trạng nhân lực giáo dục và xác định các giải pháp phù hợp.

2.1.4. Dạy học đáp ứng sự đa dạng của người học

2.1.4.1. Sự đa dạng của học sinh

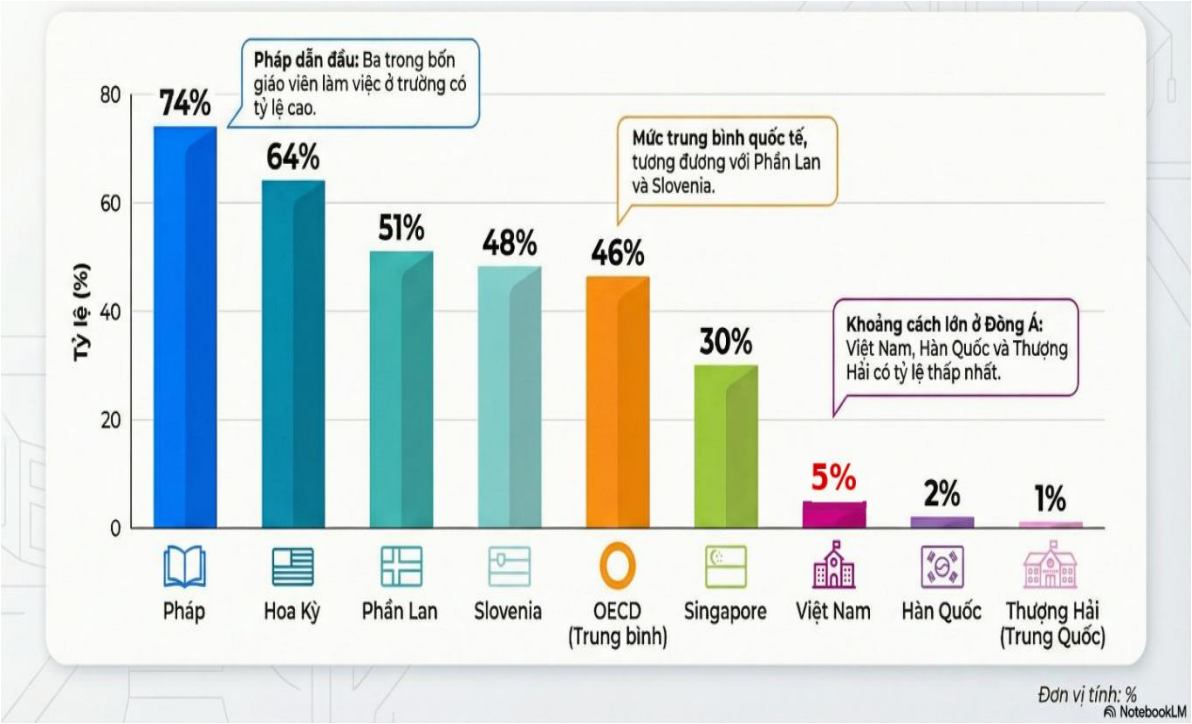
Kết quả khảo sát HT cho thấy thành phần HS tại các trường THCS Việt Nam khá đa dạng, thể hiện ở sự khác biết về điều kiện kinh tế - xã hội, nền tảng văn hóa, dân tộc và ngôn ngữ. Trong số các nhóm được khảo sát, HS đến từ các gia đình có hoàn cảnh khó khăn là nhóm phổ biến nhất, với 34,64% HT cho biết trường của họ có hơn 10% HS thuộc nhóm này. Bên cạnh đó, 31,59% trường có hơn 10% HS thuộc các nhóm dân tộc thiểu số, nhập cư, phản ánh sự đa dạng đáng kể về nền tảng văn hóa – xã hội trong các trường THCS.

Các yếu tố liên quan đến ngôn ngữ có tỷ lệ thấp hơn. 21,13% HT cho biết trường có hơn 10% HS có tiếng mẹ đẻ khác với ngôn ngữ giảng dạy là tiếng Việt; 10,76% HT cho biết có hơn 10% HS gặp khó khăn trong việc hiểu tiếng Việt. Mặc dù chưa phải là tình trạng phổ biến ở phần lớn các trường. Kết quả này cho thấy một số trường vẫn cần tăng cường hỗ trợ ngôn ngữ và điều chỉnh phương pháp giảng dạyphù hợp với sự khác biệt của học sinh.

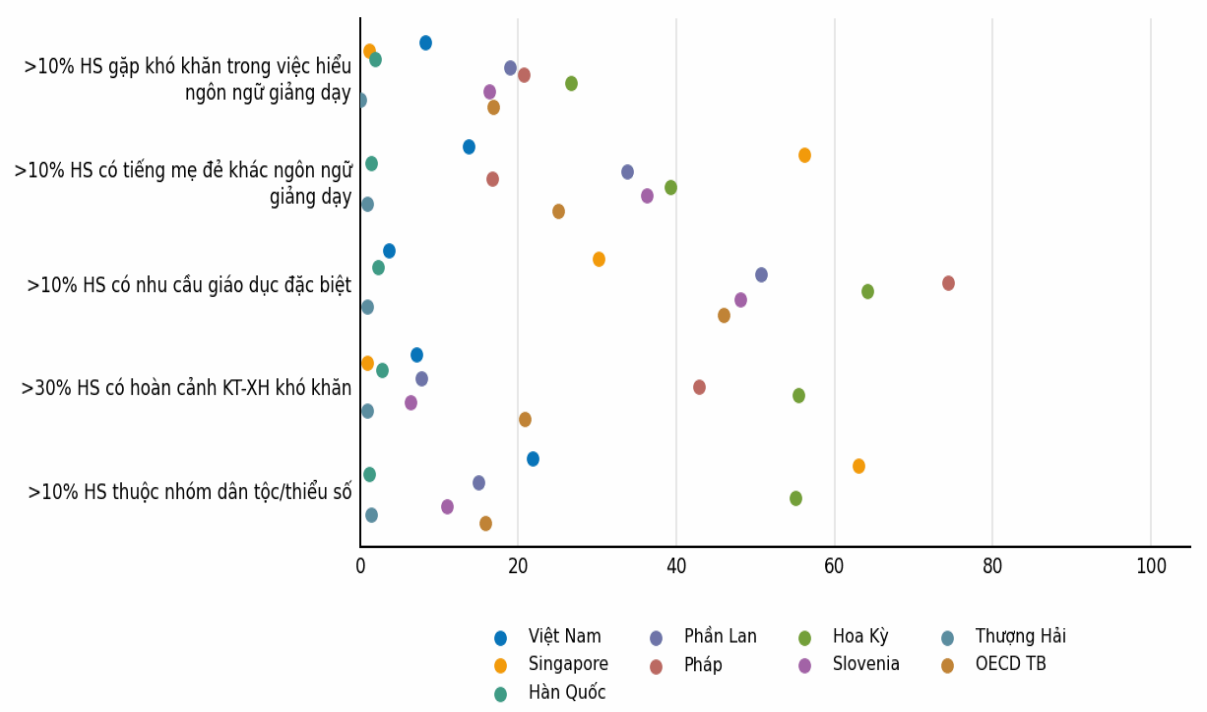
Đối với HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt, 4,56% HT cho biết trường có hơn 10% HS có nhu cầu thuộc nhóm này. Tỷ lệ này thấp hơn về mặt mô tả so với nhiều hệ thống đối sánh. Tuy nhiên, đây là chỉ báo dựa trên báo cáo của HT về cơ cấu HS trong trường; TALIS không cung cấp đủ cơ sở để giải thích sự khác biệt giữa các hệ thống, chẳng hạn do cách xác định, phát hiện nhu cầu giáo dục đặc biệt, chẩn đoán hay tổ chức giáo dục hòa nhập. Những giả thuyết này cần được kiểm chứng bằng nguồn dữ liệu và nghiên cứu bổ sung.

Mặc dù số lượng HS có nhu cầu đặc biệt trong các trường THCS không nhiều, nhưng tỷ lệ trẻ khuyết tật đi học đúng tuổi thấp hơn so với trẻ bình thường. Điều này cho thấy cần có chính sách không chỉ là tăng số lượng HS đến trường mà còn cần tăng cường cơ chế phát hiện sớm, hỗ trợ hòa nhập và năng lực GV để đáp ứng nhu cầu học tập của HS khuyết tật.

Hình 2.1.8. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết trường có trên 10% học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt



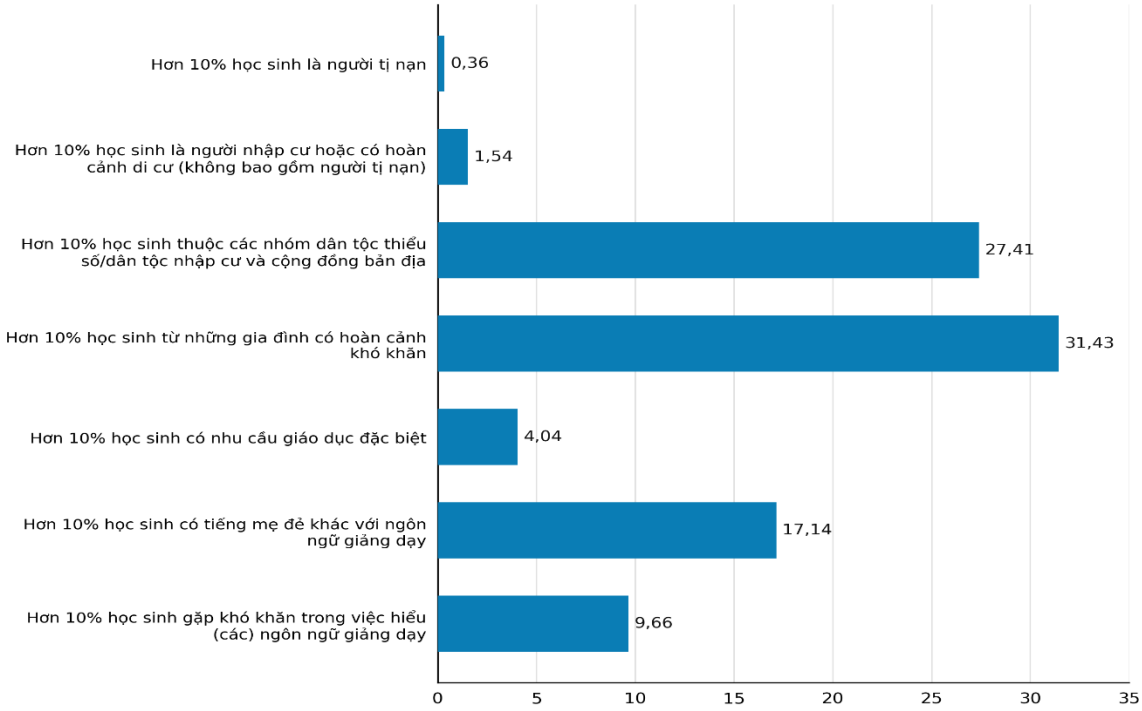
Hình 2.1.9. So sánh tỷ lệ (%) trường có học sinh thuộc các nhóm đặc điểm về kinh tế – xã hội, văn hóa, ngôn ngữ và nhu cầu giáo dục đặc biệt giữa Việt Nam và các quốc gia/tổ chức



Nhìn chung, kết quả TALIS 2024 cho thấy sự đa dạng của HS tại các trường THCS tập trung chủ yếu vào khía cạnh kinh tế – xã hội, nền tảng văn hóa, dân tộc và

ngôn ngữ, trong khi các thách thức liên quan nhu cầu giáo dục đặc biệt còn tương đối thấp. Điều này đặt ra yêu cầu tiếp tục tăng cường năng lực giáo viên về giáo dục hòa nhập, hỗ trợ ngôn ngữ và dạy học đáp ứng sự khác biệt của học sinh, đồng thời cần đối chiếu với các dữ liệu về trẻ em khuyết tật và tình hình đi học đúng độ tuổi để có đánh giá đầy đủ hơn về khả năng tiếp cận và tham gia giáo dục của các nhóm học sinh này.

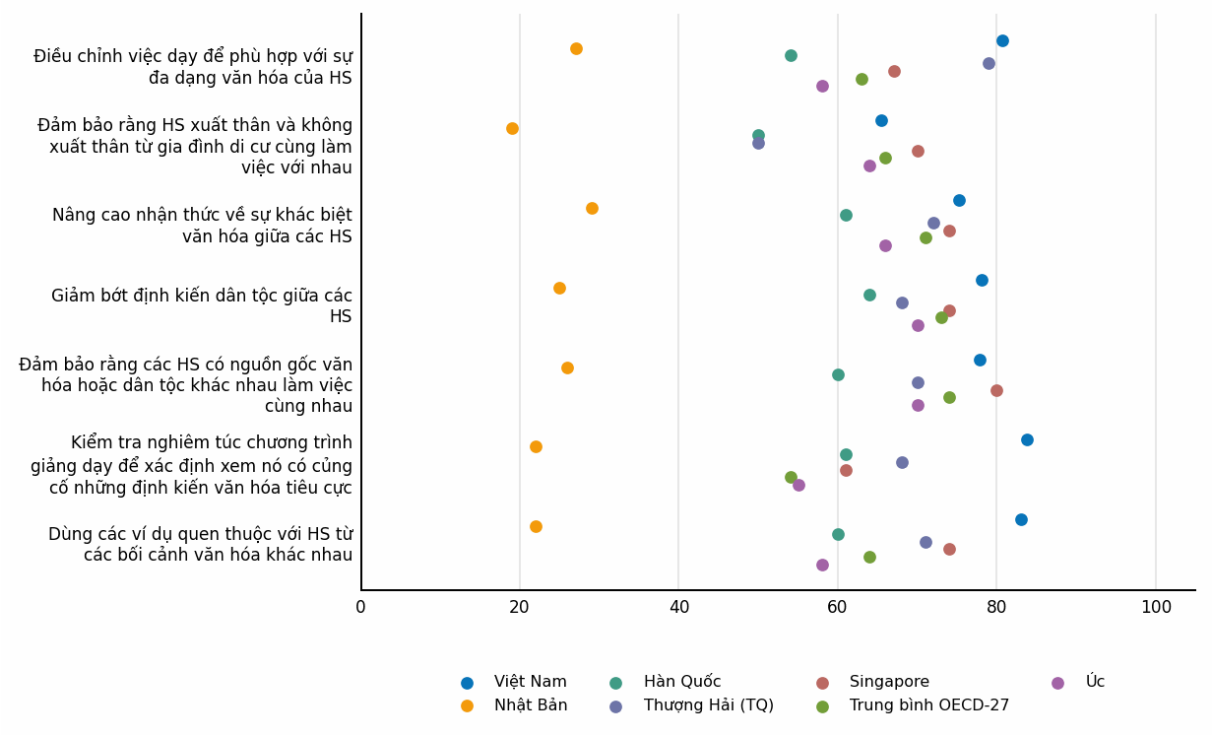
Hình 2.1.10. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết trường có trên 10% học sinh thuộc các nhóm đặc điểm về kinh tế - xã hội, văn hóa, ngôn ngữ và nhu cầu giáo dục đặc biệt



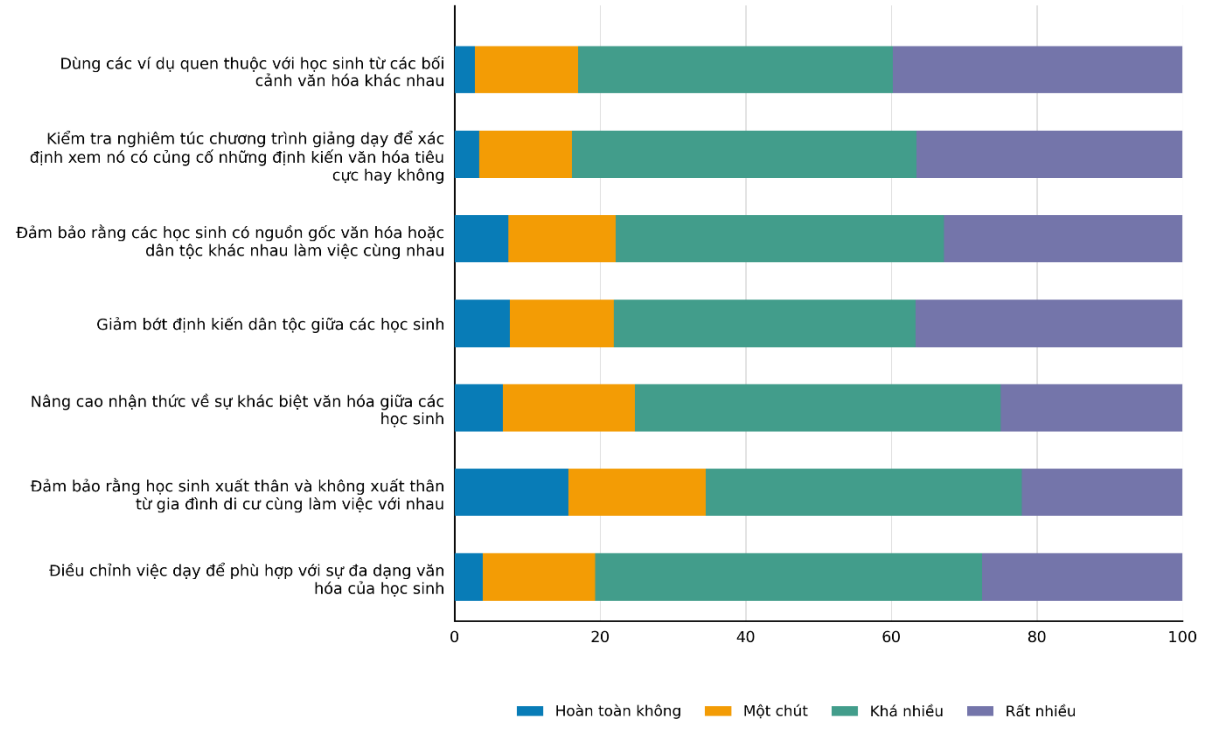
2.1.4.2. Giáo dục trong môi trường đa văn hóa

Kết quả khảo sát cho thấy đa số GV THCS đánh giá là thực hiện ở mức "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" các hoạt động giảng dạy liên quan đến môi trường đa văn hóa. Trong đó, các hoạt động được GV thực hiện thường xuyên nhất bao gồm điều chỉnh việc dạy học để phù hợp với sự đa dạng văn hóa của HS (80,69%), nâng cao nhận thức về sự khác biệt văn hóa giữa các HS (75,18%) và bảo đảm HS có nguồn gốc văn hóa hoặc dân tộc khác nhau làm việc cùng nhau (77,82%). Nhìn chung, kết quả này cho thấy mức độ thực hiện khá cao các hoạt động thúc đẩy sự tôn trọng, hợp tác và hòa nhập giữa học sinh có nền tảng văn hóa, dân tộc khác nhau. Tuy nhiên, các chỉ báo này phản ánh mức độ tự báo cáo của giáo viên về thực hành dạy học, không trực tiếp đo lường hiệu quả thực tế của các hoạt động đối với học sinh.

Hình 2.1.11. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện ở mức "Khá nhiều" hoặc "Rất nhiều" các hoạt động dạy học trong môi trường đa văn hóa so với OECD



Hình 2.1.12. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện các hoạt động dạy học trong môi trường đa văn hóa

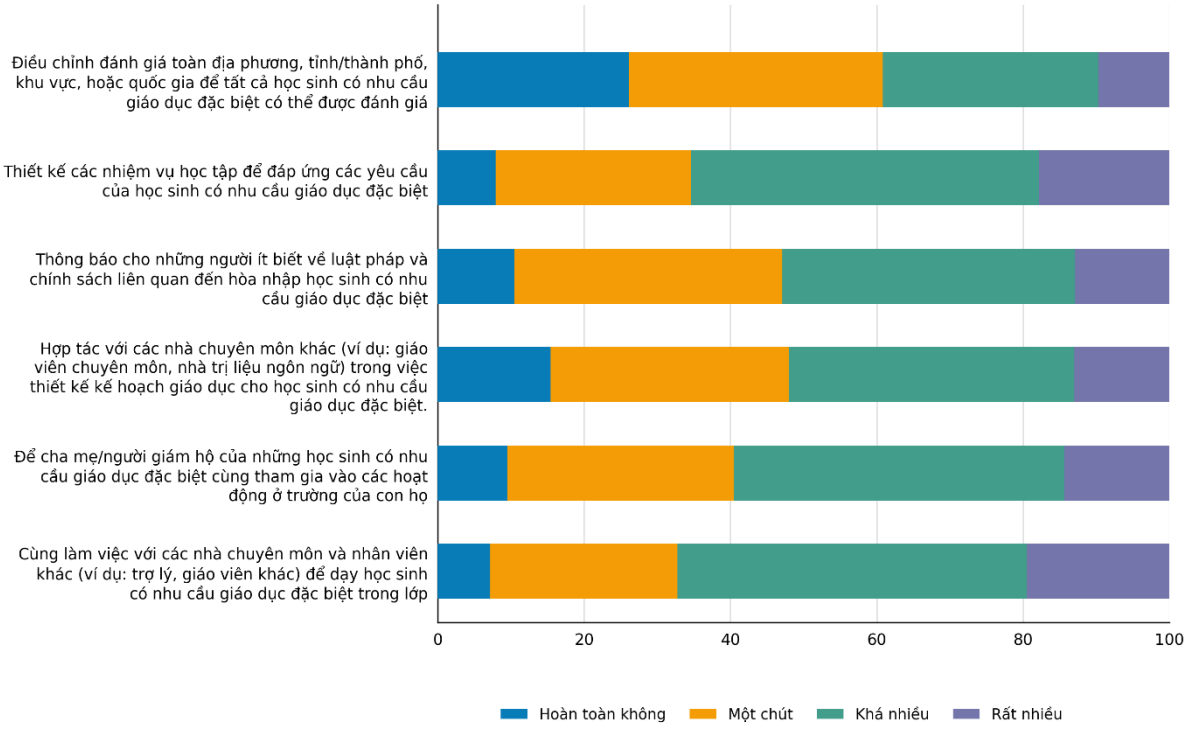


2.1.4.3. Giáo dục học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt

GV được hỏi về mức độ thực hiện các hoạt động liên quan đến dạy học và hỗ trợ HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt, với các mức từ "hoàn toàn không" thực hiện đến thực hiện "rất nhiều". Vì đây là dữ liệu tự báo cáo, các tỷ lệ dưới đây phản ánh mức độ tự

đánh giá của GV đối với từng hoạt động, không phải phép đo trực tiếp năng lực thực hiện.

Hình 2.1.13. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá việc thực hiện các hoạt động dạy học và hỗ trợ học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt



Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên THCS tự đánh giá tương đối tích cực về năng lực hỗ trợ học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt trong lớp học. Khoảng 67% GV cho biết có thể phối hợp với các nhà chuyên môn và nhân viên hỗ trợ (như trợ giảng, GV khác) để dạy HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt trong lớp học (thấp hơn mức trung bình 72% của OECD). Trong khi đó, 65% GV cho biết cảm thấy tự tin trong việc thiết kế các nhiệm vụ học tập phù hợp với năng lực và đặc điểm của nhóm HS này, cao hơn mức trung bình OECD (62%) và cao hơn đáng kể so với một số hệ thống giáo dục được so sánh như Hàn Quốc, Singapore, Thượng Hải, nhưng vẫn thấp hơn Hoa Kỳ (73%).

Trong thực tiễn dạy học, giáo viên có vận dụng một số hình thức hỗ trợ như chủ động điều chỉnh nội dung bài học, chia nhỏ nhiệm vụ, hoặc giao bài tập phù hợp với năng lực nhằm hỗ trợ HS có nhu cầu giáo dục học hòa nhập. Tuy nhiên, năng lực phối hợp trong giáo dục hòa nhập vẫn là một điểm cần được quan tâm. Chỉ khoảng 52-60% GV cho biết có thể phối hợp với cha mẹ hoặc người giám hộ, hợp tác với các chuyên gia (như GV chuyên biệt, chuyên viên tâm lý, nhà trị liệu ngôn ngữ) trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục, thông tin về chính sách giáo dục hòa nhập và trong quá trình hỗ trợ học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt. Điều này cho thấy việc tổ chức hỗ trợ liên ngành và phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng chuyên môn vẫn

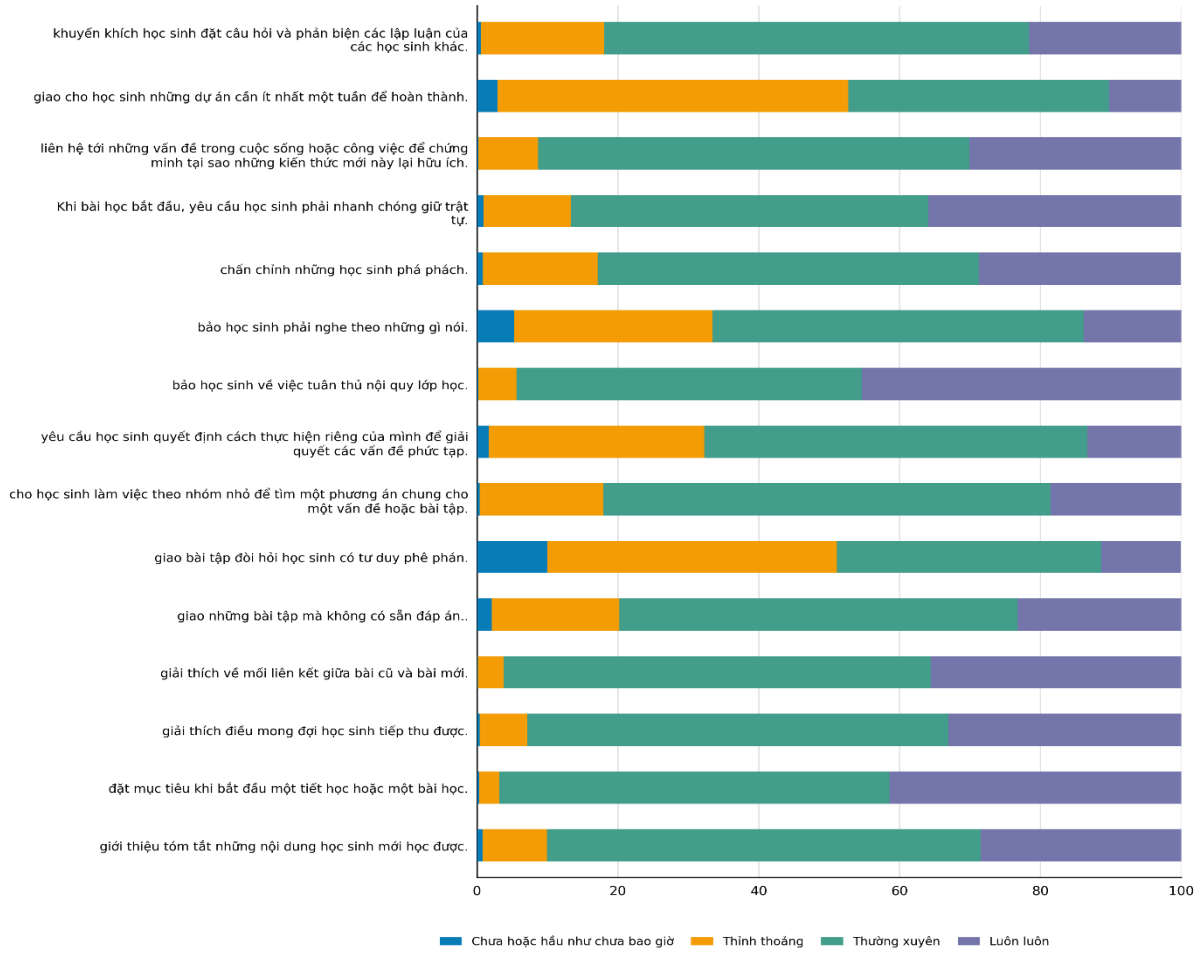
cần được củng cố. Đáng chú ý, trong các hoạt động được khảo sát, tỷ lệ GV cho biết có thể điều chỉnh các hình thức đánh giá cho HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt ở mức "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" thấp hơn các hoạt động khác, khoảng 39%. Kết quả này cho thấy điều chỉnh đánh giá là một trong những nội dung giáo viên cần được hỗ trợ và bồi dưỡng thêm để đáp ứng tốt hơn sự khác biệt về năng lực và nhu cầu học tập của học sinh.

Nhìn chung, GV Việt Nam tự đánh giá tương đối tích cực ở một số hoạt động hỗ trợ HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt, nhất là thiết kế nhiệm vụ học tập phù hợp với học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt. Tuy nhiên, năng lực phối hợp và điều chỉnh đánh giá có tỷ lệ tự tin thấp hơn. Kết quả TALIS gợi ý cần tiếp tục tăng cường phát triển chuyên môn cho giáo viên về giáo dục hòa nhập, tập trung vào phối hợp liên ngành, thiết kế và phân hóa nhiệm vụ học tập, điều chỉnh phương pháp và hình thức đánh giá, đồng thời xây dựng cơ chế phối hợp rõ ràng giữa nhà trường, gia đình và các dịch vụ hỗ trợ học sinh.

2.1.5. Thực tiễn triển khai hoạt động dạy học

2.1.5.1. Hoạt động giảng dạy

Hình 2.1.14. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động dạy học ở lớp mục tiêu



Kết quả khảo sát cho thấy, GV triển khai khá phổ biến các hoạt động tổ chức bài học có mục tiêu và cấu trúc rõ ràng. Trên 90% GV cho biết họ thường xuyên hoặc luôn đặt mục tiêu khi bắt đầu bài học, giải thích yêu cầu cần đạt, kết nối kiến thức cũ với kiến thức mới và tóm tắt nội dung chính sau bài học. Cách tổ chức này phù hợp với yêu cầu của Chương trình GDPT 2018, giúp HS hiểu rõ mục tiêu học tập, định hướng hoạt động và tự đánh giá kết quả học tập. Trong thực tế, các hoạt động này thường được thể hiện thông qua nội dung trong kế hoạch bài dạy như "Yêu cầu cần đạt", "Khởi động"; "Hình thành kiến thức", "Luyện tập", "Vận dụng". Đây là các thực hành có liên quan đến yêu cầu của Chương trình GDPT 2018; TALIS không trực tiếp đánh giá mức độ thực hiện hay hiệu quả của Chương trình GDPT 2018.

Bên cạnh đó, hơn 91% GV thường xuyên liên hệ kiến thức bài học với các tình huống thực tiễn. Trong quá trình triển khai Chương trình GDPT 2018, GV thường sử dụng các ví dụ gắn với đời sống địa phương hoặc các vấn đề quen thuộc với HS THCS như môi trường, sức khỏe, an toàn giao thông, gia đình và cộng đồng. Điều này cho thấy GV đã có những điều chỉnh về phương pháp để đáp ứng yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực.

Các hoạt động học tập tích cực như làm việc theo nhóm nhỏ, khuyến khích HS đặt câu hỏi, trao đổi và phản biện cũng được áp dụng khá rộng rãi. Khoảng 80–82% GV cho biết họ thực hiện các hoạt động này thường xuyên. Trong thực tế, GV thường tổ chức cho HS thảo luận nhóm, trình bày kết quả trước lớp hoặc giải quyết các nhiệm vụ học tập ngắn trong một tiết học. Tuy nhiên, mức độ tham gia và vai trò chủ động của HS vẫn khác nhau giữa các môn học và các trường. TALIS không cung cấp đủ bằng chứng để xác định các yếu tố giải thích sự khác biệt này.

Một số hoạt động dạy học đòi hỏi mức độ tự chủ và tham gia của HS cao hơn được GV báo cáo với tần suất thấp hơn. Cụ thể, 67,74% giáo viên thường xuyên yêu cầu học sinh giải quyết các vấn đề phức tạp và 82,03% thường xuyên tổ chức cho học sinh làm việc nhóm. Trong khi đó, chỉ 47,24% giáo viên cho biết thường xuyên hoặc luôn giao các dự án kéo dài ít nhất một tuần. Điều này cho thấy dạy học theo dự án được sử dụng ít phổ biến hơn so với một số hình thức dạy học tích cực khác. Tuy nhiên, chỉ báo này phản ánh tần suất sử dụng dạy học theo dự án và không thể được sử dụng để kết luận về nguyên nhân của mức độ sử dụng thấp hơn; các yếu tố như thời lượng dạy học, yêu cầu chương trình hoặc khó khăn trong tổ chức và đánh giá chỉ có thể được xem xét như những giả thuyết cần nghiên cứu thêm.

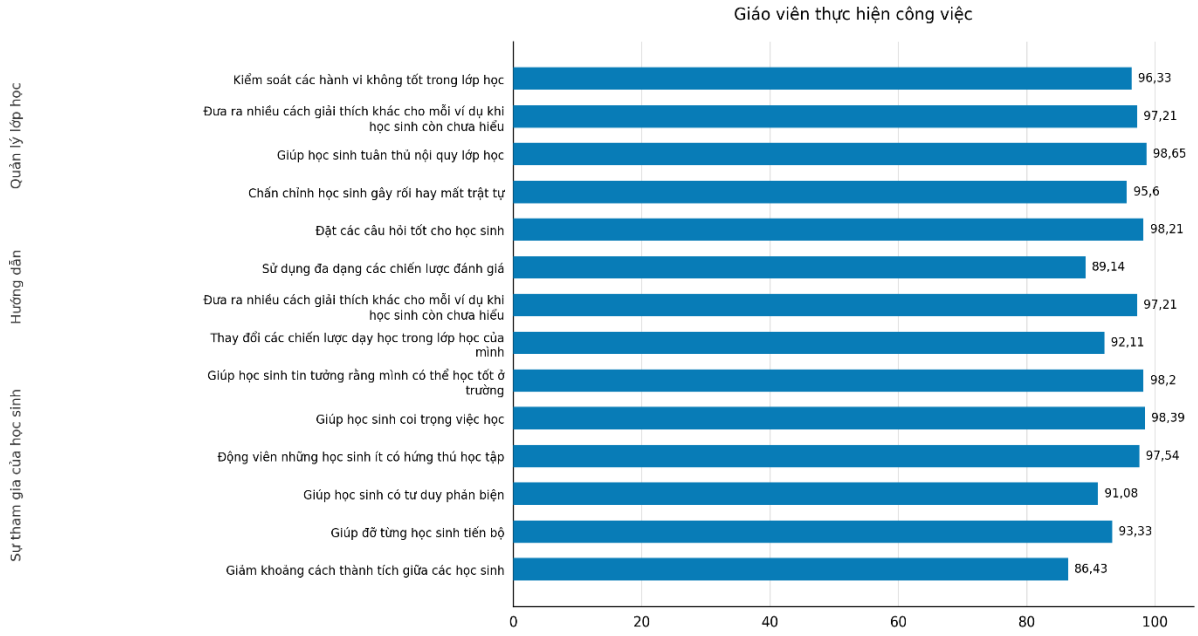
Nhìn chung, các kết quả TALIS 2024 cho thấy giáo viên THCS Việt Nam đang thực hiện khá phổ biến một số thực hành dạy học phù hợp với định hướng phát triển năng lực, như tổ chức bài học có mục tiêu rõ ràng, liên hệ kiến thức với thực tiễn, tổ chức làm việc nhóm và tăng cường sự tham gia của học sinh. Tuy nhiên, các hình thức

dạy học đòi hỏi học sinh có mức độ tự chủ cao hơn, đặc biệt là dạy học theo dự án và giải quyết các nhiệm vụ phức tạp, vẫn cần tiếp tục được quan tâm. Kết quả này cung cấp bằng chứng về một số thực hành nghề nghiệp có liên quan đến định hướng của Chương trình GDPT 2018, nhưng không phải là đánh giá trực tiếp về mức độ hay hiệu quả triển khai Chương trình.

2.1.5.2. Niềm tin và năng lực nghề nghiệp

Hiệu quả giảng dạy của GV phản ánh niềm tin của GV vào khả năng tổ chức dạy học hiệu quả và hỗ trợ sự tham gia, học tập của HS. Trong khảo sát này, GV được hỏi về mức độ họ thực hiện được các hoạt động dạy học và quản lý lớp học, với các nội dung được nhóm thành ba lĩnh vực chính: sự tham gia của HS, hướng dẫn giảng dạy và quản lý lớp học. Kết quả cho thấy, đa số GV tự đánh giá có khả năng thực hiện tốt các hoạt động này, với tỷ lệ "thực hiện" ở mức rất cao ở hầu hết các chỉ báo.

Hình 2.1.15. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá các hoạt động hỗ trợ sự tham gia của học sinh, hướng dẫn giảng dạy và quản lý lớp học



Về năng lực hỗ trợ và sự tham gia của HS. Kết quả khảo sát cho thấy GV thể hiện mức độ tự tin cao trong việc hỗ trợ, tạo động lực và củng cố niềm tin học tập cho HS. Hầu hết GV cho biết có thể giúp HS coi trọng việc học (98,39%), tin tưởng vào khả năng học tập của bản thân (98,20%) và động viên những HS ít hứng thú với việc học tập (97,54%). Tỷ lệ GV cho rằng họ có thể giúp từng HS tiến bộ (93,33%) và phát triển tư duy phản biện (91,08%) cũng ở mức rất cao. Tuy nhiên, khả năng thu hẹp khoảng cách về thành tích giữa các HS có tỷ lệ tự tin thấp hơn (86,43%), cho thấy việc đáp ứng sự khác biệt về năng lực và kết quả học tập giữa các HS vẫn là một thách thức đối với GV.

Về năng lực hướng dẫn giảng dạy. Giáo viên cũng thể hiện mức độ tự tin cao trong việc lựa chọn và điều chỉnh các chiến lược giảng dạy. Có 97,21% GV cho biết có thể đưa ra nhiều cách giải thích khác nhau khi HS chưa hiểu bài và 98,21% cho rằng có thể đặt được các câu hỏi phù hợp để hỗ trợ quá trình học tập. Bên cạnh đó, 92,11% GV cho biết có thể linh hoạt thay đổi các chiến lược dạy học trong lớp, trong khi 89,14% tự tin về khả năng sử dụng đa dạng các chiến lược đánh giá.

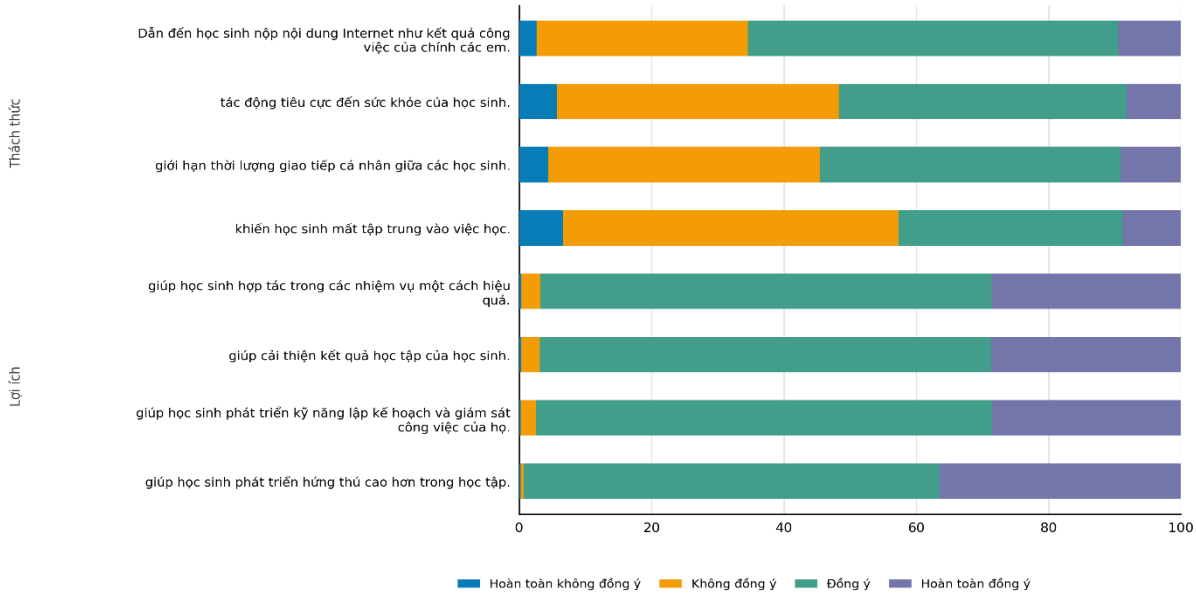
Về năng lực quản lý lớp học, kết quả khảo sát cho thấy GV có mức độ tự tin rất cao. 98,65% GV cho biết có thể hướng dẫn HS tuân thủ nội quy lớp học, 95,60% có thể chấn chỉnh HS gây rối hoặc mất trật tự và 96,33% kiểm soát các hành vi không phù hợp trong lớp học. Những kết quả này phản ánh mức tự tin tương đối cao của GV trong việc duy trì trật tự và tạo lập môi trường học tập có tổ chức.

2.1.6. Công nghệ và trí tuệ nhân tạo trong dạy học

2.1.6.1. Tài nguyên và công cụ số

Kết quả khảo sát cho thấy GV nhìn chung đánh giá rất tích cực về lợi ích của việc sử dụng tài nguyên và công cụ số trong dạy học, đồng thời cũng nhận diện rõ những thách thức. Những nhận định này phù hợp với cách tiếp cận của TALIS chu kỳ 2024 và phản ánh khá sát thực tiễn chuyển đổi số trong giáo dục Việt Nam những năm gần đây. Trong bối cảnh các trường THCS đang từng bước triển khai Chương trình GDPT 2018, GV bắt đầu tiếp cận và thử nghiệm nhiều ứng dụng công nghệ mới, trong đó có AI.

Hình 2.1.16. Tỷ lệ (%) giáo viên trả lời theo mức độ đồng ý với các nhận định về lợi ích và thách thức của việc sử dụng tài nguyên và công cụ số trong dạy học



Về lợi ích sử dụng công cụ số. Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên đánh giá cao những lợi ích của công cụ số đối với học tập của học sinh. Có tới 99,3% cho rằng việc

sử dụng công cụ số giúp HS hứng thú hơn với học tập, trong đó hơn 36% "hoàn toàn đồng ý". Khoảng 97-98% GV cũng nhận định rằng các công cụ này hỗ trợ HS phát triển kỹ năng lập kế hoạch, theo dõi quá trình học, cải thiện kết quả học tập và tăng cường hợp tác khi thực hiện nhiệm vụ. Trên thực tế, GV tại Việt Nam ngày càng sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến, học liệu số và một số công cụ AI để tạo bài tập, gợi ý nội dung học tập cá nhân hóa và phản hồi nhanh cho HS. Kết quả này cho thấy công cụ số được giáo viên nhìn nhận như một phương tiện hỗ trợ học tập chủ động, tự học và hợp tác, phù hợp với định hướng ứng dụng công nghệ trong giáo dục.

Bên cạnh những lợi ích, giáo viên cũng nhận thức rõ một số rủi ro trong quá trình học sinh sử dụng công cụ và tài nguyên số. Khoảng 43% GV cho rằng công cụ số có thể khiến HS mất tập trung; khoảng 55% cho rằng việc sử dụng công nghệ làm giảm giao tiếp trực tiếp; khoảng 52% nhận định công nghệ có thể ảnh hưởng đến sức khỏe của HS.

Đáng chú ý, gần 65% GV "đồng ý" hoặc "hoàn toàn đồng ý" việc sử dụng công cụ số làm gia tăng tình trạng HS sao chép nội dung từ Internet và nộp như sản phẩm của mình. Những lo ngại này cho thấy bên cạnh khả năng hỗ trợ học tập, việc sử dụng công nghệ số cũng đặt ra yêu cầu về tự quản lý, sử dụng công nghệ có trách nhiệm và bảo đảm tính trung thực trong học tập.

Khi các công cụ AI tạo sinh ngày càng phổ biến, điều lo ngại này càng rõ rệt hơn, đặt ra thách thức mới trong việc bảo đảm tính trung thực trong học tập và phát triển tư duy độc lập cho HS. Trước thực tế đó, nhiều GV ở Việt Nam đã chủ động điều chỉnh cách dạy và cách đánh giá, chẳng hạn yêu cầu HS trình bày quá trình thực hiện nhiệm vụ, giải thích lựa chọn của bản thân, hoặc kết hợp đánh giá quá trình với đánh giá sản phẩm cuối cùng để hạn chế sự phụ thuộc thụ động vào công nghệ và AI.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy GV đánh giá cao tiềm năng của tài nguyên và công cụ số, bao gồm cả các ứng dụng AI, trong việc nâng cao chất lượng học tập. Đồng thời, GV cũng nhận thức rõ những rủi ro của công cụ số trong học tập cần được quản lý. Điều này cho thấy, để chuyển đổi số trong giáo dục đạt hiệu quả, Việt Nam cần triển khai đồng bộ các giải pháp như hướng dẫn sử dụng công nghệ và AI một cách có trách nhiệm, lồng ghép giáo dục đạo đức về tính trung thực trong học tập và năng lực số vào dạy học, thiết kế hoạt động học tập phù hợp với lứa tuổi, duy trì sự cân đối hợp lý giữa học tập trong môi trường số và tương tác trực tiếp trong lớp học; và đổi mới phương thức đánh giá để bảo đảm công nghệ thực sự hỗ trợ quá trình học tập, thay vì thay thế sự tham gia và tư duy của học sinh.

2.1.6.2. Trí tuệ nhân tạo

Trong TALIS chu kỳ 2024, nhóm câu hỏi về trí tuệ nhân tạo (AI) tập trung vào hai nội dung: mức độ GV có sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát và đối với

những GV trả lời đã sử dụng AI, các mục đích sử dụng AI trong giảng dạy hoặc hỗ trợ việc học tập của HS. Vì vậy, cần phân biệt tỷ lệ sử dụng AI của toàn bộ giáo viên với các tỷ lệ sử dụng theo từng mục đích sử dụng trong nhóm giáo viên được hỏi tiếp là đã sử dụng AI.

Trong nhóm câu hỏi về AI, 64,45% GV cho biết đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát. Trong nhóm GV đã sử dụng AI trả lời về mục đích sử dụng, AI được khai thác phổ biến nhất cho các hoạt động phục vụ chuẩn bị và tổ chức dạy học. Cụ thể, 94,67% sử dụng AI để thiết kế giáo án và hoạt động học tập, 90,83% để tìm hiểu và tóm tắt nội dung chuyên môn; và 83,27% để hỗ trợ HS thực hành các kỹ năng mới trong các tình huống thực tế. Kết quả cho thấy AI đã được GV sử dụng khá rộng rãi cho các nhiệm vụ liên quan trực tiếp đến chuẩn bị và tổ chức hoạt động dạy học.

AI cũng được sử dụng cho một số nhiệm vụ theo dõi, cá nhân hóa và hỗ trợ quá trình học tập. Trong nhóm GV đã sử dụng AI và có câu trả lời hợp lệ về mục đích sử dụng, 82,95% cho biết dùng AI để kiểm tra dữ liệu về sự tham gia hoặc thành tích học tập của HS; 79,14% dùng AI để tạo văn bản phản hồi với HS hoặc liên lạc với cha mẹ/người giám hộ; 76,54% dùng AI để tự động điều chỉnh độ khó của tài liệu dạy học theo nhu cầu học tập của HS. Các tỷ lệ này chỉ phản ánh nhóm giáo viên đã sử dụng AI và được hỏi tiếp, không phải tỷ lệ của toàn bộ GV.

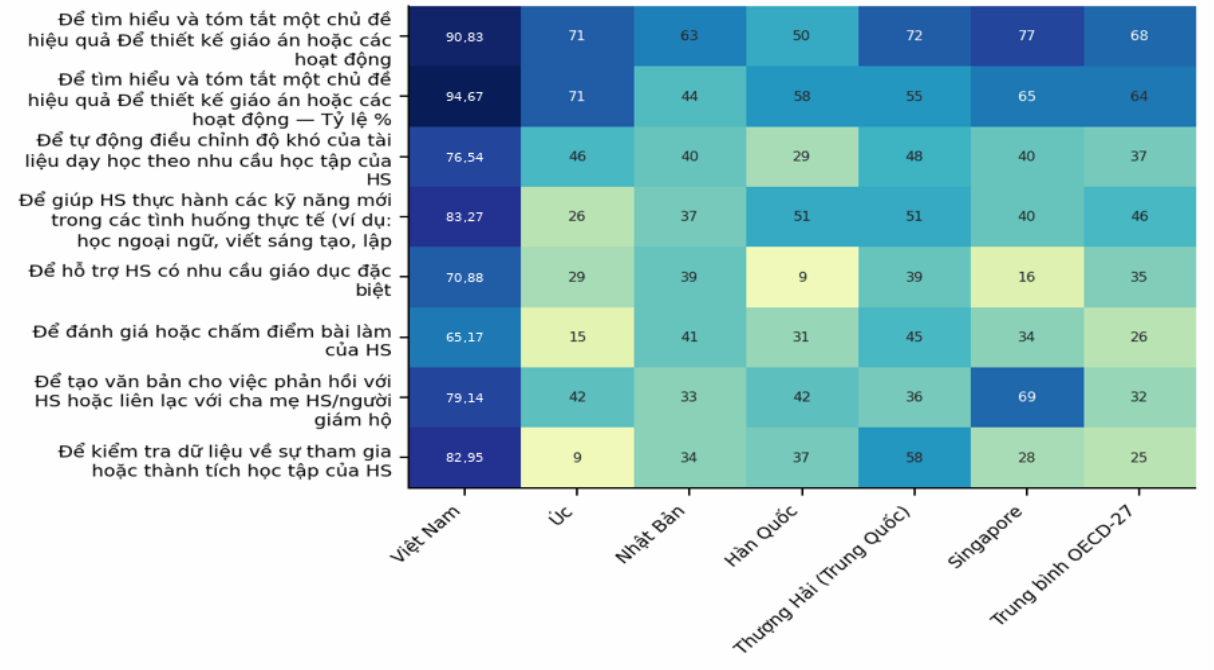
Đối với các nhiệm vụ chuyên biệt hơn, trong cùng nhóm GV đã sử dụng AI, 70,88% cho biết dùng AI để hỗ trợ HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt và 65,17% dùng AI để đánh giá hoặc chấm điểm bài làm của HS. Đây là những lĩnh vực có liên quan trực tiếp đến giáo dục hòa nhập và đánh giá kết quả học tập, đồng thời cũng đòi hỏi giáo viên có năng lực chuyên môn và khả năng kiểm soát chất lượng đầu ra của AI. Tuy nhiên, TALIS chỉ ghi nhận các cách sử dụng và mục đích sử dụng do GV tự báo cáo; kết quả không trực tiếp đo chất lượng, độ chính xác hay hiệu quả sư phạm của việc sử dụng AI ở các hoạt động này.

Nhìn chung, kết quả TALIS 2024 cho thấy AI được GV sử dụng cho nhiều loại nhiệm vụ dạy học và hỗ trợ học tập. Tuy nhiên, các câu hỏi này chủ yếu là tự báo cáo về việc có sử dụng và mục đích sử dụng tại thời điểm khảo sát không cung cấp đủ bằng chứng để kết luận về nguyên nhân, mức độ hiệu quả, chất lượng dạy học hay tác động của AI đến kết quả học tập của HS.

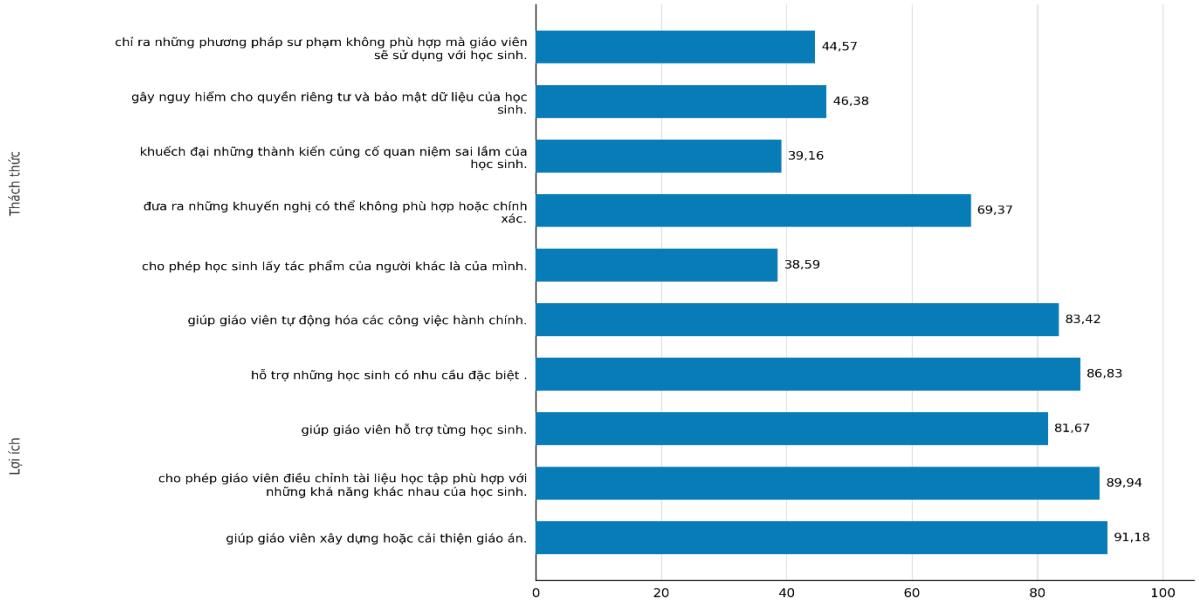
Khi so sánh quốc tế, cần bảo đảm các quốc gia được đối chiếu sử dụng cùng định nghĩa chỉ báo, cùng điều kiện định tuyến câu hỏi và cùng đơn vị phân tích. Trong báo cáo này, tỷ lệ 64,45% được hiểu là tỷ lệ GV Việt Nam báo cáo đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát; các tỷ lệ ở Hình 2.1.17 chỉ áp dụng cho nhóm GV đã sử dụng AI và được hỏi tiếp về mục đích sử dụng.

Kết quả TALIS gợi ý nhu cầu tiếp tục quan tâm đến năng lực sử dụng AI của giáo viên, sử dụng AI có trách nhiệm, bảo đảm tính trung thực trong học tập, bảo vệ dữ liệu và thông tin cá nhân, kiểm soát chất lượng đầu ra của AI và duy trì vai trò chuyên môn của giáo viên trong quá trình dạy học và đánh giá. Tuy nhiên, những vấn đề này cần được tiếp tục nghiên cứu và đối chiếu với các nguồn dữ liệu, quy định và bằng chứng khác trước khi đưa ra các kết luận chính sách cụ thể.

Hình 2.1.17. Tỷ lệ (%) giáo viên trong nhóm đã sử dụng AI cho biết mục đích sử dụng AI trong giảng dạy và hỗ trợ học tập của học sinh



Hình 2.1.18. Tỷ lệ (%) giáo viên theo mức độ đồng ý về lợi ích và thách thức của việc sử dụng AI trong dạy học



Nhận thức của giáo viên về lợi ích và thách thức của việc sử dụng AI trong dạy học

Kết quả khảo sát cho thấy GV THCS Việt Nam nhìn nhận tích cực về những lợi ích của AI đối với hoạt động dạy học. Đồng thời, GV cũng nhận diện được nhiều rủi ro và thách thức khi sử dụng AI trong giáo dục. Các nhận định của giáo viên tập trung chủ yếu vào khả năng hỗ trợ chuẩn bị bài dạy, điều chỉnh học liệu, hỗ trợ từng học sinh và tự động hóa một số nhiệm vụ của giáo viên. Bên cạnh đó, độ chính xác của thông tin, tính phù hợp của các khuyến nghị, tính trung thực trong học tập và bảo mật dữ liệu là những vấn đề được giáo viên quan tâm.

Về lợi ích của sử dụng AI. Những lợi ích mà GV đồng thuận cao nhất chủ yếu liên quan đến hỗ trợ chuyên môn và tổ chức dạy học. Cụ thể, hơn 91% GV "đồng ý" hoặc "hoàn toàn đồng ý" rằng AI giúp xây dựng hoặc cải thiện giáo án, trong đó gần 30% "hoàn toàn đồng ý". Tương tự, khoảng 90% GV cho rằng AI giúp điều chỉnh tài liệu học tập phù hợp với trình độ và năng lực khác nhau của HS. Điều này cho thấy GV đánh giá cao tiềm năng của AI trong hỗ trợ chuẩn bị bài và cá nhân hóa một số hoạt động học tập.

Khoảng 82% GV cho biết AI giúp họ hỗ trợ từng HS hiệu quả hơn, dù tỷ lệ "hoàn toàn đồng ý" nhận định này (gần 20%) thấp hơn so với các nội dung liên quan đến giáo án và học liệu. Kết quả này cho thấy GV coi AI là công cụ hỗ trợ, nhưng chưa xem AI có thể thay thế vai trò tương tác trực tiếp giữa GV và HS. Cùng với đó, hơn 86% GV cho rằng AI hỗ trợ tốt cho HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt. Những kết quả này cho thấy AI được giáo viên nhìn nhận không chỉ như công cụ hỗ trợ chuẩn bị bài mà còn có tiềm năng hỗ trợ đáp ứng sự khác biệt về nhu cầu và năng lực học tập của học sinh.

Ngoài ra, gần 83% GV nhận định rằng AI giúp tự động hóa các công việc hành chính, từ đó có khả năng giảm thời gian dành cho các nhiệm vụ hành chính và tạo thêm điều kiện cho giáo viên tập trung vào hoạt động chuyên môn. Tuy nhiên, đây là nhận định của giáo viên về tiềm năng của AI, không phải kết quả đo lường trực tiếp về mức độ tự động hóa hoặc thời gian thực tế được tiết giảm.

Về thách thức sử dụng AI trong dạy học. Bên cạnh các lợi ích, GV Việt Nam cũng bày tỏ những lo ngại nhất định về các tác động tiêu cực của AI. Gần 39% GV "đồng ý" hoặc "hoàn toàn đồng ý" là AI có thể gia tăng tình trạng HS lấy sản phẩm của người khác làm sản phẩm của mình, trong khi hơn một nửa "không đồng ý" với nhận định này. Kết quả cho thấy nhận thức về nguy cơ liên quan đến tính trung thực trong học tập đã được đặt ra nhưng mức độ đồng thuận giữa giáo viên chưa đồng nhất.

Lo ngại lớn nhất của GV liên quan đến độ chính xác và độ tin cậy của thông tin do AI. Gần 70% GV cho rằng AI có thể đưa ra những gợi ý hoặc khuyến nghị chưa

phù hợp hoặc thiếu chính xác. Đây là lo ngại thực tế, nhất là khi nhiều công cụ AI hiện nay chưa được Việt hóa đầy đủ và chưa phù hợp hoàn toàn với chương trình, sách giáo khoa và bối cảnh giáo dục Việt Nam.

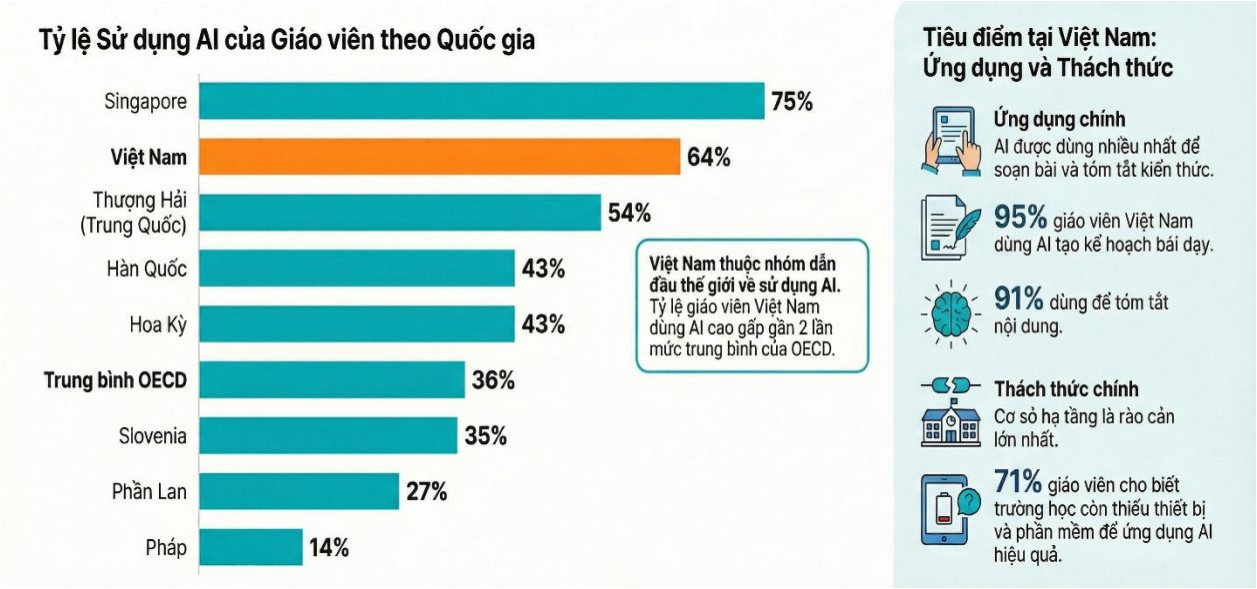
Khoảng 39% GV cũng lo ngại rằng AI có thể làm gia tăng định kiến hoặc củng cố những quan niệm sai lệch của HS, trong khi gần một nửa "không đồng ý" với nhận định này. Điều này cho thấy nhận thức của GV về vấn đề này còn khác nhau, phụ thuộc vào mức độ tiếp cận và hiểu biết về AI. Tương tự, khoảng 46% GV bày tỏ lo ngại về nguy cơ ảnh hưởng đến quyền riêng tư và bảo mật dữ liệu của HS. Các kết quả này cho thấy nhận thức của giáo viên về những rủi ro của AI còn có sự khác biệt, đồng thời đặt ra yêu cầu về hướng dẫn sử dụng AI có trách nhiệm, bảo vệ dữ liệu cá nhân và tăng cường năng lực đánh giá, kiểm chứng thông tin do AI tạo ra.

Bên cạnh đó, hơn 44% GV cho rằng AI có thể gợi ý những phương pháp sư phạm chưa phù hợp để GV áp dụng cho HS. Dữ liệu TALIS chỉ ghi nhận nhận định của giáo viên về rủi ro này không trực tiếp quan sát cách GV kiểm chứng, điều chỉnh hoặc sử dụng kết quả đầu ra AI trong thực tế. Vì vậy, đây là nội dung cần được nghiên cứu và hướng dẫn trong phát triển năng lực sử dụng AI của giáo viên.

Về mức độ GV đã sử dụng AI giữa các hệ thống giáo dục. Đối với chỉ báo giáo viên đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát. Tỷ lệ GV báo cáo Singapore (75%), Việt Nam (64,45%), Thượng Hải (Trung Quốc) (54%), Hàn Quốc và Hoa Kỳ (43%), Phần Lan (27%), Pháp (14%) và mức trung bình OECD (36%). Đây là so sánh mô tả của cùng chỉ báo sử dụng AI nói chung; các tỷ lệ về từng mục đích sử dụng AI ở Hình 2.1.17 có mẫu số khác và chỉ áp dụng cho nhóm GV đã sử dụng AI và được hỏi tiếp về mục đích sử dụng.

Nhìn chung, AI đang được giáo viên THCS Việt Nam tiếp cận và sử dụng tương đối phổ biến, đồng thời được nhìn nhận có nhiều tiềm năng trong hỗ trợ chuẩn bị và tổ chức dạy học. Tuy nhiên, việc sử dụng AI cũng đặt ra các vấn đề về độ chính xác, tính phù hợp của khuyến nghị, trung thực học tập, định kiến và bảo mật dữ liệu. Do đó, kết quả TALIS gợi ý cần tiếp tục phát triển năng lực AI của giáo viên theo hướng không chỉ biết sử dụng công cụ mà còn biết kiểm chứng, đánh giá và sử dụng AI có trách nhiệm. Các khác biệt về tỷ lệ sử dụng AI giữa các hệ thống giáo dục chỉ nên được diễn giải ở mức mô tả; TALIS không đủ cơ sở để quy những khác biệt này trực tiếp cho đặc điểm văn hóa, chính sách hoặc mức độ sẵn sàng đổi mới của từng hệ thống.

Hình 2.1.19. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã sử dụng AI trong 12 tháng trước khảo sát so với OECD



2.2. Phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Các phát hiện chính

Phát triển chuyên môn của GV THCS Việt Nam đã đạt được nhiều kết quả tích cực, với tỷ lệ tham gia bồi dưỡng cao, nội dung bồi dưỡng ngày càng gắn với yêu cầu đổi mới giáo dục và chuyển đổi số. Tuy nhiên, kết quả TALIS 2024 cũng cho thấy cần tiếp tục nâng cao chất lượng, tính phù hợp và khả năng đáp ứng nhu cầu cá nhân của giáo viên và đồng thời tăng cường các nội dung về giáo dục hòa nhập, giáo dục đa văn hóa và ứng dụng AI trong dạy học:

- GV THCS tham gia các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát ở mức rất cao, các chủ đề truyền thống như kiến thức bộ môn, phương pháp sư phạm và quản lý lớp học đều đạt tỷ lệ tham gia gần 100%. Điều này cho thấy phát triển chuyên môn đã trở thành một bộ phận thường xuyên trong hoạt động nghề nghiệp của GV THCS Việt Nam.

- Trong phát triển chuyên môn cho GV, những nội dung được quan tâm tập trung về dạy học phát triển năng lực, giáo dục STEM, kỹ năng sư phạm số (94,65%), kỹ năng công nghệ (89,56%) và gần đây nhất là ứng dụng AI trong dạy học (54,43%, cao hơn mức trung bình OECD). Tuy nhiên giáo dục đa văn hoá, giáo dục hoà nhập chưa được quan tâm đầy đủ, với tỷ lệ GV tham gia bồi dưỡng còn thấp (38,16% và 64,88%), cho thấy đây là những nội dung cần được tăng cường trong thời gian tới.

- Các hoạt động phát triển chuyên môn được 94,85% GV đánh giá có tác động tích cực ở mức "Khá nhiều" hoặc "Rất nhiều", cao hơn nhiều so với mức trung bình OECD (55%). Tuy nhiên, đây là đánh giá tự báo cáo của GV về tác động đến hoạt động giảng dạy, không phải thước đo thực nghiệm về hiệu quả của chương trình phát triển chuyên môn.

- Các rào cản đối với việc tham gia phát triển chuyên môn nhìn chung không lớn, mặc dù vẫn còn một bộ phận GV gặp khó khăn liên quan đến thời gian, kinh phí và khả năng tiếp cận chương trình phù hợp với nhu cầu. Điều này cho thấy việc tổ chức bồi dưỡng cần quan tâm hơn đến điều kiện thực tế và thời gian làm việc của giáo viên, thay vì chỉ tập trung vào

mở rộng số lượng hoặc hình thức bồi dưỡng.

- Nhu cầu cao phát triển nghề nghiệp GV Việt Nam vẫn ở mức cao. Những nhu cầu nổi bật tập trung vào kiến thức bộ môn (68,59%), năng lực sư phạm (66,89%) và kỹ năng sư phạm số (58,56%), bên cạnh nhu cầu về kỹ năng công nghệ, AI, giáo dục hòa nhập và giáo dục đa văn hóa; Kết quả này gợi ý cần chuyển mạnh từ mô hình bồi dưỡng đồng loạt sang phát triển chuyên môn theo nhu cầu, theo vị trí việc làm và theo mức độ năng lực của từng nhóm giáo viên, đồng thời tăng cường các hình thức học tập nghề nghiệp liên tục và hỗ trợ trực tiếp tại nhà trường.

2.2.1. Giới thiệu

Phát triển nghề nghiệp của giáo viên tại mục 2.2 tập trung phân tích thực hành nghề nghiệp, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp được GV tự đánh giá, cùng với các chỉ báo nhu cầu/rào cản gắn với phát triển nghề nghiệp. Trong khi đó, mục 2.4 trình bày theo tiến trình đào tạo ban đầu - tập sự - học tập và phát triển chuyên môn liên tục. Cách phân định này nhằm giảm sự trùng lặp giữa các nội dung, đồng thời làm rõ sự khác biệt giữa năng lực nghề nghiệp được giáo viên tự đánh giá và các cơ chế, hoạt động hỗ trợ phát triển chuyên môn.

Trong bối cảnh giáo dục toàn cầu đang trải qua những biến động sâu sắc dưới tác động của Cách mạng Công nghiệp 4,0, chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo (AI) và các thách thức toàn cầu như biến đổi khí hậu, dịch bệnh... vai trò của GV ngày càng mở rộng, không chỉ dừng ở việc truyền thụ kiến thức đơn thuần mà còn bao gồm tổ chức và hỗ trợ quá trình học tập, phát triển năng lực, tư duy phản biện, kỹ năng xã hội và cảm xúc của học sinh. Tại Việt Nam, yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, cụ thể hóa qua việc triển khai Chương trình GDPT 2018, đã ra những yêu cầu đổi mới đối với phẩm chất, năng lực sư phạm, khả năng thích ứng công nghệ, kỹ năng giáo dục cảm xúc xã hội và năng lực đáp ứng sự đa dạng của người học. Do đó, sự phát triển nghề nghiệp GV không chỉ là quyền lợi mà đã trở thành một yêu cầu cốt lõi, có ý nghĩa đối với chất lượng nguồn nhân lực trong tương lai.

Phần này tập trung phân tích các khía cạnh chủ yếu của phát triển nghề nghiệp giáo viên, trước hết là phẩm chất, năng lực và thực hành nghề nghiệp được giáo viên tự đánh giá; đồng thời xem xét nhu cầu và những yếu tố có thể ảnh hưởng đến quá trình phát triển nghề nghiệp. Kết quả phân tích là cơ sở để nhận diện những điểm mạnh, những lĩnh vực cần tiếp tục hỗ trợ và những yêu cầu đặt ra đối với phát triển đội ngũ giáo viên THCS trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018 và những yêu cầu mới của giáo dục.

2.2.2. Phẩm chất, năng lực nghề nghiệp của giáo viên

Kết quả TALIS 2024 cho thấy đa số GV THCS Việt Nam tin rằng họ có thể "giúp HS tin tưởng vào khả năng học tập" và "kiểm soát hành vi gây rối" ở mức "Khá

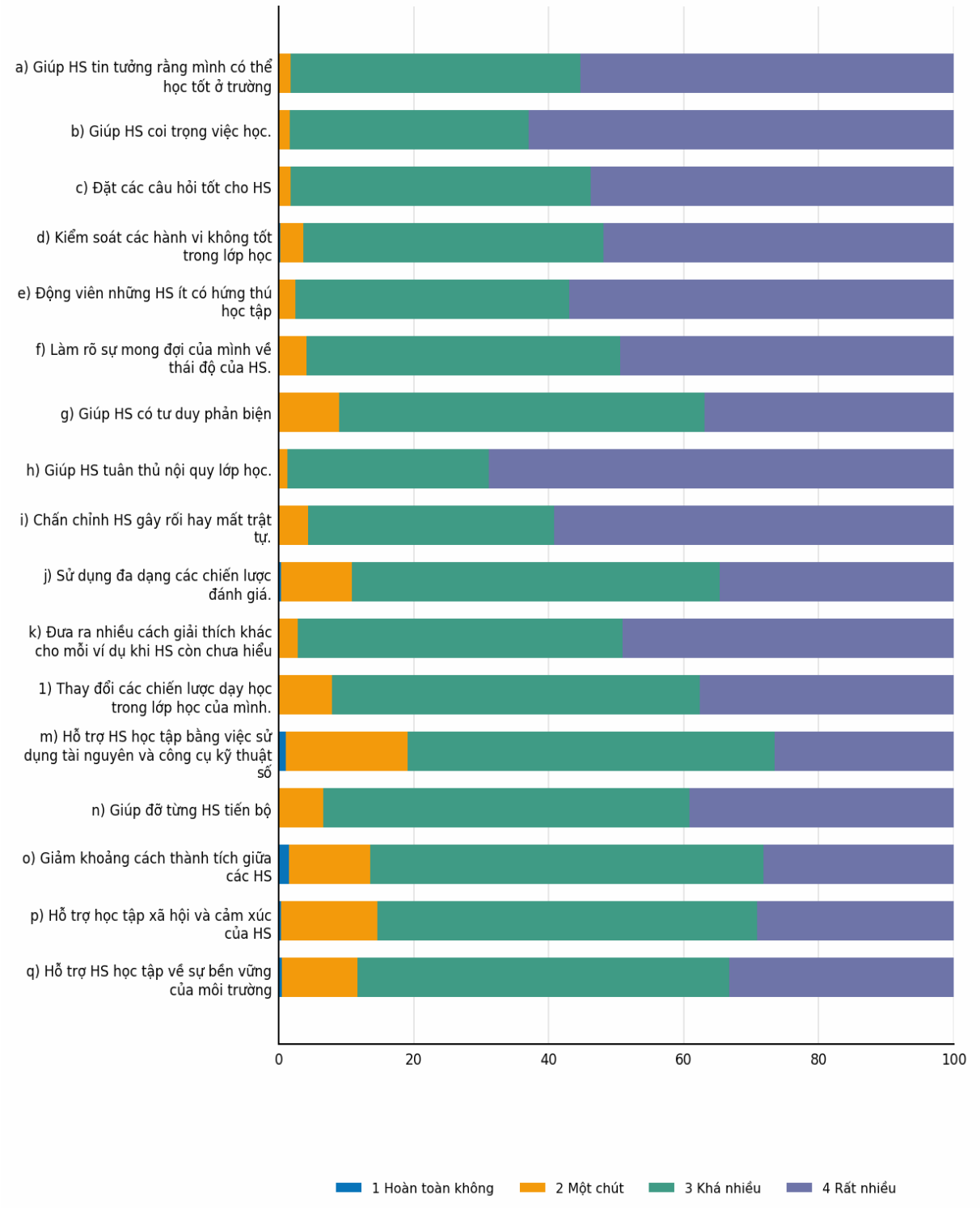
nhiều" hoặc "Rất nhiều". 85% GV tự tin có thể hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc của HS.

Để thực hiện tốt các nhiệm vụ, khả năng thực hiện của GV đóng vai trò quyết định. Hình 2.2.1 đưa ra một số nội dung (hoạt động, biện pháp) liên quan tới dạy học, tới quản lý lớp học, duy trì kỷ luật, … Kết quả tự đánh giá của GV cho thấy đa số GV đã chú trọng tới các hoạt động quản lý lớp học, duy trì kỷ luật. Điều này cho thấy việc giáo dục nề nếp, tuân thủ nội quy, quy định đã được chú trọng. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận (nhỏ) GV tự đánh giá khả năng hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc của HS còn có hạn chế. Đa số GV cho biết đã quan tâm tới phát triển tư duy phản biện của HS, tuy nhiên vẫn còn khoảng 10% ý kiến chưa quan tâm tới "Giúp HS có tư duy phản biện".

Biện pháp gắn với một số yêu cầu đổi mới cũng đã được GV quan tâm, theo đó tỷ lệ chọn các mức độ "Khá nhiều" và "Rất nhiều" khi thực hiện "Hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc của HS", "Hỗ trợ HS học tập về sự bền vững của môi trường" lần lượt là 86,17%, 88,35%. Kết quả này cho thấy đội ngũ giáo viên đã bước đầu mở rộng thực hành nghề nghiệp theo hướng đáp ứng yêu cầu phát triển toàn diện học sinh và các vấn đề giáo dục mới.

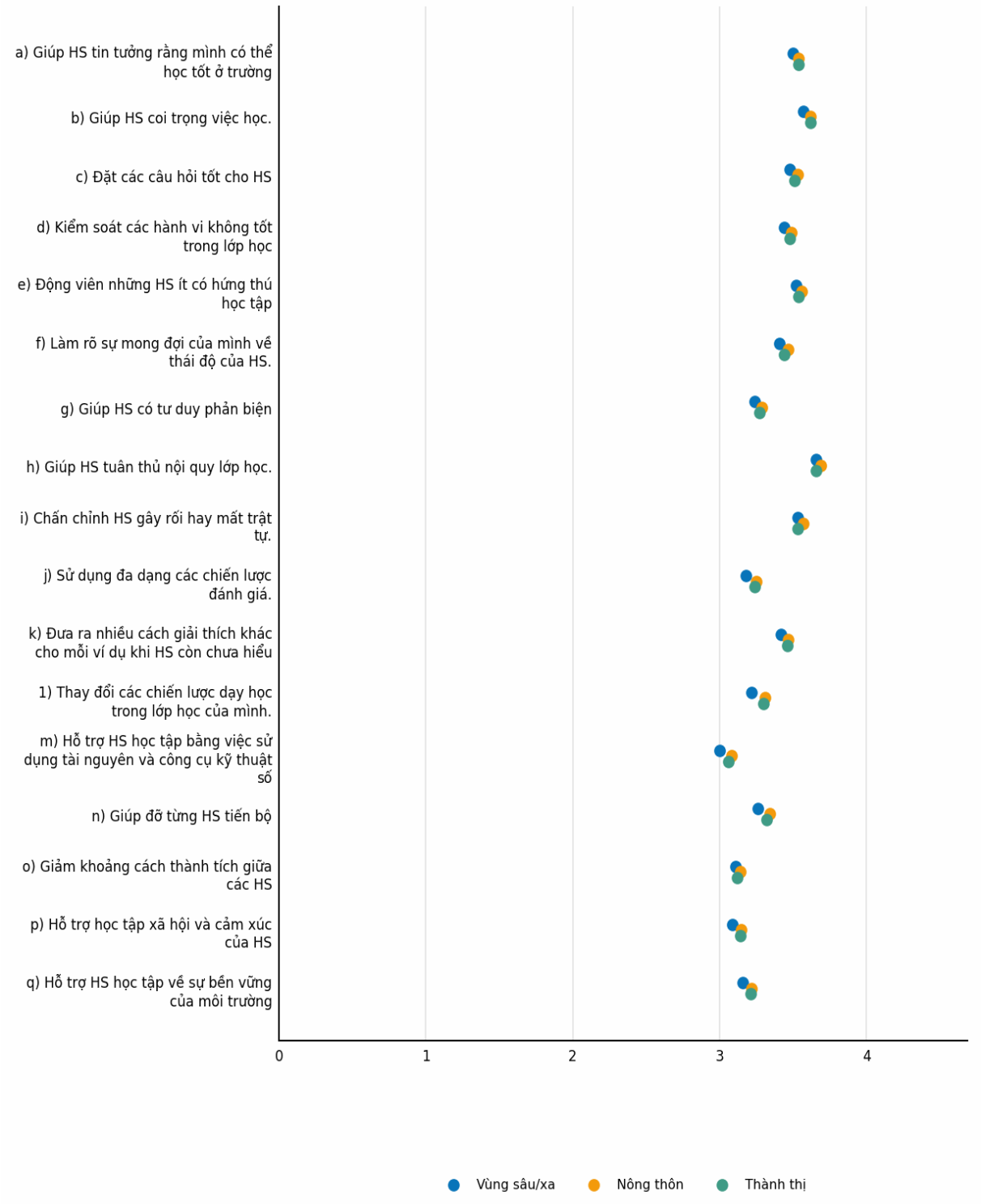
Nhìn chung, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS Việt Nam được tự đánh giá ở mức khá tích cực, đặc biệt ở quản lý lớp học, duy trì kỷ luật và hỗ trợ học sinh. Tuy nhiên, cần tiếp tục tăng cường năng lực phát triển tư duy phản biện, hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc và đáp ứng các yêu cầu giáo dục mới, qua đó nâng cao khả năng thực hiện hiệu quả Chương trình GDPT 2018.

Hình 2.2.1. Tỷ lệ (%) giáo viên tự đánh giá mức độ thực hiện các biện pháp/hoạt động trong dạy học



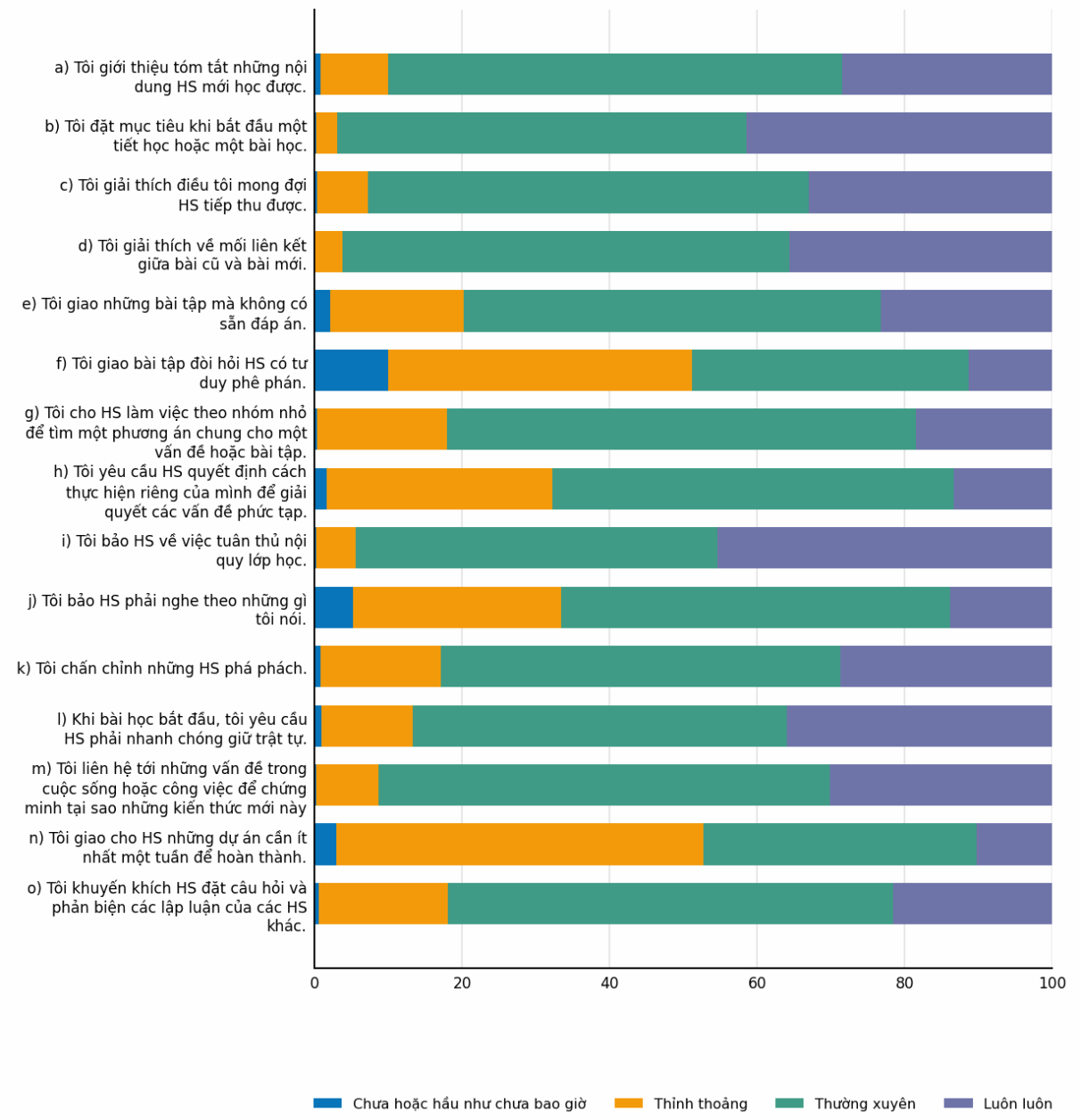
Kết quả phân tích theo khu vực cũng cho thấy không có sự khác biệt đáng kể giữa các khu vực. Tuy nhiên, GV khu vực nông thôn có xu hướng tự đánh giá cao hơn nhẹ so với GV ở hai khu vực còn lại ở hầu hết các nội dung.

Hình 2.2.2. Điểm trung bình mức độ giáo viên tự đánh giá có thể thực hiện các biện pháp/hoạt động trong dạy học theo vị trí trường



Với nhóm hoạt động dạy học, là nhiệm vụ trọng tâm của người GV, bao gồm nội dung hoạt động dạy học cụ thể mà mức độ thực hiện các nội dung này cho phép nhận diện không chỉ mức độ thực hiện nhiệm vụ trọng tâm, mà còn phần nào phản ánh quan điểm, năng lực dạy học cũng như những yêu cầu thực tế mà người GV phải đáp ứng trong quá trình dạy học trên lớp.

Hình 2.2.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ thường xuyên thực hiện các hoạt động dạy học ở lớp mục tiêu



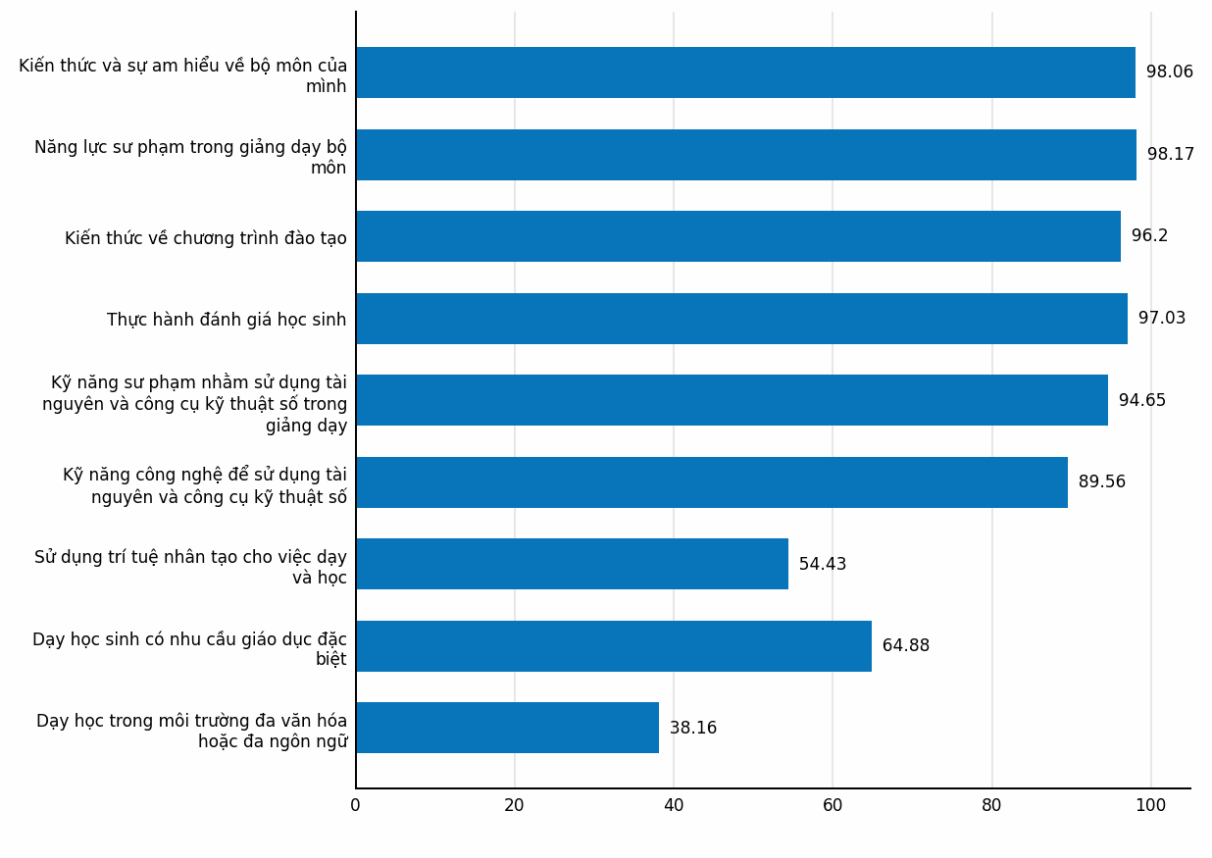
Kết quả cho thấy các nội dung "Tôi giao bài tập đòi hỏi HS có tư duy phê phán" và "Tôi yêu cầu HS quyết định cách thực hiện riêng của mình để giải quyết các vấn đề phức tạp" có mức thực hiện thấp hơn một số nội dung còn lại. Khác biệt có thể liên quan đến đặc điểm môn học, lớp học và cơ hội để giáo viên vận dụng các hình thức dạy học này trong thực tế. Điều này gợi ý cần tiếp tục tạo điều kiện và hướng dẫn giáo viên tăng cường các nhiệm vụ học tập phát triển tư duy bậc cao, đồng thời lưu ý đến đặc điểm môn học, lớp học và cơ hội vận dụng trong thực tiễn dạy học.

2.2.3. Kết quả phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Kết quả thống kê cho thấy tỷ lệ GV THCS tham gia các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát ở mức rất cao. Tuy nhiên, khi phân tích

theo từng nội dung bồi dưỡng và theo vùng kinh tế - xã hội, có sự khác biệt nhất định về mức độ tham gia.

Hình 2.2.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết các chủ đề có trong hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát theo các vùng



Phân tích sâu, các chủ đề cốt lõi như kiến thức và sự am hiểu về bộ môn, năng lực sư phạm trong giảng dạy bộ môn, thực hành đánh giá HS và quản lý lớp học/hành vi của HS có tỷ lệ xuất hiện trong hoạt động học tập chuyên môn rất cao. Chênh lệch giữa các vùng ở các chủ đề này nhìn chung không lớn. Dữ liệu TALIS cho biết chủ đề có hay không có trong hoạt động học tập chuyên môn của GV, nhưng không trực tiếp đo chất lượng, thời lượng hay hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng.

Ở nhóm nội dung số, 94,65% GV cho biết hoạt động học tập chuyên môn có nội dung "Kỹ năng sư phạm nhằm sử dụng tài nguyên và công cụ kỹ thuật số trong giảng dạy", 89,56% có nội dung "Kỹ năng công nghệ để sử dụng tài nguyên và công cụ kỹ thuật số", và 54,43% có nội dung "Sử dụng trí tuệ nhân tạo cho việc dạy và học"; tỷ lệ đối với nội dung AI cao hơn mức trung bình OECD (38%). Các tỷ lệ khác nhau phản ánh mức độ xuất hiện khác nhau của từng chủ đề trong hoạt động học tập chuyên môn. Tỷ lệ phản hồi về chủ đề AI cao nhất ở Đồng bằng sông Cửu Long (57,81%) và thấp nhất ở Tây Nguyên (52,46%).

Trong các chủ đề được khảo sát, 38,16% GV cho biết hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát có nội dung "Dạy học trong môi trường đa văn hóa

hoặc đa ngôn ngữ", và 64,88% có nội dung "Dạy học sinh có nhu cầu giáo dục đặc biệt".

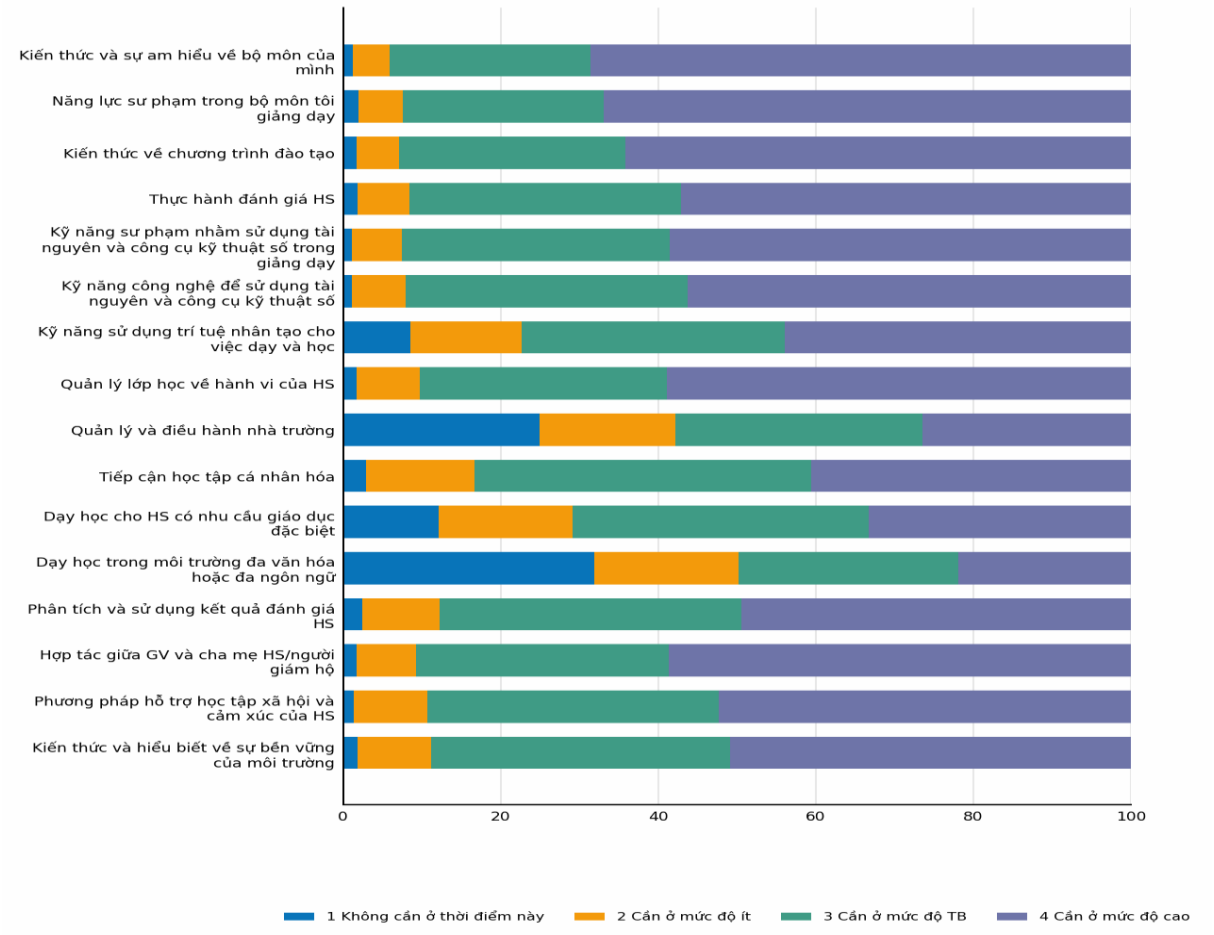
Dữ liệu TALIS không cho phép xác định nguyên nhân của các khác biệt giữa các chủ đề học tập chuyên môn. Việc lý giải vai trò của chương trình, dự án, chính sách hay mức độ ưu tiên của từng nội dung cần được đối chiếu thêm với dữ liệu quản lý và thông tin về các chương trình phát triển chuyên môn đã triển khai.

Mức độ bao phủ các chủ đề phản ánh khá rõ các ưu tiên chính sách: những chủ đề gắn với triển khai Chương trình GDPT 2018 như kiến thức về chương trình (96,20%), năng lực sư phạm bộ môn (98,17%) và thực hành đánh giá HS (97,03%) đều rất cao. Ngược lại, chủ đề đa văn hóa, đa ngôn ngữ thấp nhất (38,16%), trong khi 27,41% HT cho biết trường có trên 10% HS thuộc các nhóm dân tộc thiểu số (Hình 2.1.10); như vậy, nội dung này có ý nghĩa đối với một bộ phận đáng kể GV, đặc biệt ở miền núi, vùng dân tộc thiểu số.

2.2.4. Nhu cầu và rào cản trong phát triển nghề nghiệp

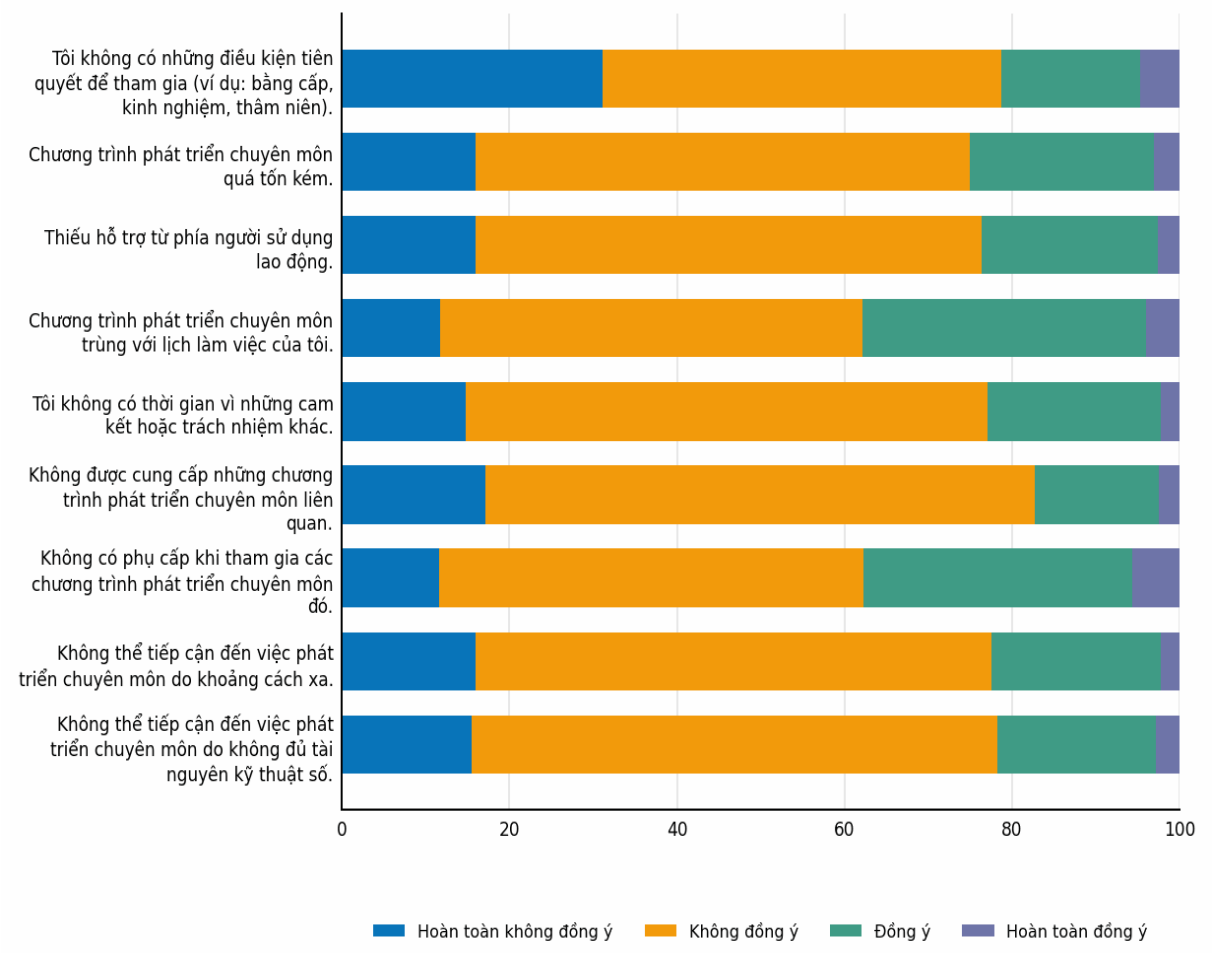
Để hiểu rõ hơn về động lực học tập, cần phân tích Nhu cầu và Rào cản mà GV đối mặt.

Hình 2.2.5. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ nhu cầu phát triển chuyên môn ở từng nội dung



Kết quả khảo sát về nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng cho thấy GV Việt Nam có nhu cầu học tập rất cao, đặc biệt ở các lĩnh vực mới. 68,59% GV có nhu cầu phát triển "Cần ở mức độ cao" đối với Kiến thức bộ môn và 66,89% đối với Năng lực sư phạm. Dù đã được tập huấn nhiều, nhu cầu này vẫn cao, cho thấy GV mong muốn liên tục cập nhật và hoàn thiện chuyên môn. Tiếp đến là nhu cầu về AI và công nghệ thông tin: khoảng 58,56% GV có nhu cầu cao về kỹ năng sư phạm số và 43,89% về kỹ năng sử dụng AI. Kết quả này cho thấy nhu cầu tiếp tục bồi dưỡng về công nghệ số và AI của một bộ phận GV còn ở mức đáng kể. Nhu cầu về Giáo dục đặc biệt: 33,27% GV có nhu cầu cao về kỹ năng dạy HS có nhu cầu đặc biệt.

Hình 2.2.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các rào cản đối với việc tham gia hoạt động phát triển chuyên môn



Khi được hỏi về lý do không tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn, 37,83% giáo viên được hỏi cho biết là "trùng với lịch làm việc của giáo viên", tiếp đến là "không có phụ cấp khi tham gia các chương trình phát triển chuyên môn" (37,35%). Chỉ một tỷ lệ nhỏ GV (khoảng 17%) cho rằng "không có chương trình phù hợp". Tuy nhiên, rào cản tiềm ẩn nằm ở nguồn lực hỗ trợ tại chỗ, đặc biệt ở các Vùng sâu/xa nơi việc tiếp cận các khóa học chất lượng cao (trực tiếp) còn khó khăn.

Khoảng 1/5 đến 1/4 số GV "đồng ý" hoặc "hoàn toàn đồng ý" với các rào cản

khác như chi phí, thiếu hỗ trợ từ người sử dụng lao động, không có thời gian vì trách nhiệm khác, khoảng cách xa hay thiếu tài nguyên kỹ thuật số. Như vậy, rào cản mang tính tổ chức và điều kiện (thời gian, cơ chế khuyến khích, sự hỗ trợ của nhà trường) nổi trội hơn rào cản về sự phù hợp của chương trình. Việc cụ thể hóa các quy định của Luật Nhà giáo năm 2025 về thời gian và kinh phí khi tham gia bồi dưỡng sẽ góp phần giảm các rào cản này.

2.2.5. Tác động và hiệu quả của hoạt động phát triển chuyên môn

Chỉ số tác động phản ánh mức độ tác động tích cực của hoạt động phát triển chuyên môn theo tự đánh giá/cảm nhận của GV; đây không phải thước đo khách quan về chất lượng khóa bồi dưỡng.

94,85% GV THCS Việt Nam đánh giá các hoạt động phát triển chuyên môn có tác động tích cực đến việc giảng dạy ("Khá nhiều": 57,70%; "Rất nhiều": 37,14%). Tỷ lệ này cao hơn mức trung bình OECD và nhiều quốc gia được so sánh trong báo cáo. Phần Lan và Pháp, tỷ lệ tương ứng là 27,21% và 35,34%. Các chênh lệch này là so sánh mô tả của chỉ báo tự báo cáo và không đồng nghĩa trực tiếp với chất lượng khách quan của chính sách bồi dưỡng. Không có sự khác biệt giữa giữa tự đánh giá của giáo viên theo vị trí trường đóng là Thành thị (điểm trung bình là 3,33), Nông thôn (3,32) và Vùng sâu/xa (3,26).

Tổng hợp các kết quả trên cho thấy ba đặc điểm nổi bật. Thứ nhất, GV có nền tảng năng lực được tự đánh giá ở mức cao, đặc biệt ở quản lý lớp học, tạo động lực học tập và tổ chức bài học. Thứ hai, các năng lực gắn với yêu cầu mới như sử dụng công cụ số, hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc, dạy học phân hóa và phát triển tư duy bậc cao được đánh giá ở mức thấp hơn và chưa chuyển hóa đầy đủ thành thực hành thường xuyên. Thứ ba, hoạt động học tập chuyên môn có độ bao phủ rộng, được đánh giá cao về tác động, nhưng nhu cầu bồi dưỡng vẫn cao, kể cả ở những nội dung đã được bồi dưỡng phổ biến như: kiến thức chuyên mon, năng lực sư phạm...

Từ đó, gợi ý cho công tác bồi dưỡng phát triển chuyên môn: (1) chuyển trọng tâm bồi dưỡng từ "bao phủ chủ đề" sang "chiều sâu và chuyển hóa thực hành", ưu tiên các hình thức gắn với lớp học như nghiên cứu bài học, dự giờ có phản hồi, cố vấn chuyên môn và cộng đồng học tập chuyên môn tại trường; (2) tăng cường nội dung về dạy học phát triển tư duy phản biện, dạy học dự án và đánh giá đa dạng; (3) phát triển năng lực số và năng lực sử dụng AI theo lộ trình phân tầng, gắn với bảo đảm hạ tầng, học liệu số, nhất là ở vùng sâu/xa; (4) xác định đối tượng ưu tiên cho giáo dục hòa nhập, giáo dục đa văn hóa dựa trên đặc điểm HS của từng trường; (5) cụ thể hóa các quy định của Luật Nhà giáo năm 2025 về thời gian, kinh phí khi tham gia bồi dưỡng.

2.3. Những yêu cầu đặt ra đối với nghề dạy học

Các phát hiện chính

Kết quả TALIS 2024 cho thấy: GV THCS Việt Nam dành phần lớn thời gian làm việc cho các hoạt động chuyên môn và hỗ trợ người học:

- GV Việt Nam dành nhiều thời gian cho công việc (43,94 giờ/tuần) hơn trung bình OECD-25 (40,8 giờ/tuần), dù đã có giảm nhiều so với 2018 (3,1 giờ/tuần) trong khi trung bình OECD-25 tăng khoảng 0,4 giờ/tuần.

- Thời gian GV dành cho các hoạt động chuyên môn có xu hướng tăng, trung bình GV dành 23,2 giờ mỗi tuần cho hoạt động giảng dạy (tăng 4,9 giờ so với năm 2018), 11,2 giờ cho việc soạn bài (tăng 0,9 giờ) và 6,1 giờ cho việc chấm, chữa bài (tăng 1,1 giờ), cao hơn mức trung bình OECD, cho thấy hoạt động chuyên môn trực tiếp và các công việc phục vụ dạy học chiếm phần đáng kể trong thời gian làm việc của giáo viên.

- GV sử dụng thời gian trên lớp chủ yếu cho hoạt động dạy học. Trung bình, GV dành 81,16% thời gian trên lớp cho hoạt động dạy học. Thời gian được dành cho việc duy trì kỷ luật lớp học là 11,07% và 7,6% thời gian dành cho các công việc hành chính trong lớp học

- GV dành nhiều thời gian hơn cho HS và CMHS (tăng so với năm 2018).

- Áp lực nghề nghiệp vẫn là vấn đề đáng lưu ý. Gần 40% GV báo cáo bị căng thẳng vì công việc ở mức "khá nhiều" hoặc "rất nhiều". Kết quả này cho thấy bên cạnh yêu cầu nâng cao chất lượng và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ, cần quan tâm đến khối lượng công việc, điều kiện làm việc và sức khỏe nghề nghiệp của giáo viên.

2.3.1. Giới thiệu

Thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, trong những năm qua ngành giáo dục nói chung và đội ngũ GV THCS nói riêng đã và đang triển khai các yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo.

Đổi mới giáo dục đặt ra những yêu cầu đối với đội ngũ GV, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành *Thông tư Số: 20/2018/TT-BGDĐT (ngày 22 tháng 8 năm 2018), quy định chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở giáo dục phổ thông*. Trong đó bao gồm các tiêu chuẩn:

Phẩm chất nhà giáo (Tuân thủ các quy định và rèn luyện về đạo đức nhà giáo; chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ đồng nghiệp trong rèn luyện đạo đức và tạo dựng phong cách nhà giáo); *Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ* (Nắm vững chuyên môn và thành thạo nghiệp vụ: Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục; Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục; Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS; Tư vấn và hỗ trợ HS); thường xuyên cập nhật, nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục); *Xây dựng môi trường giáo dục* (Thực hiện xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh dân chủ, phòng, chống bạo lực học đường); *Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội* (Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan; Tham

gia tổ chức và thực hiện các hoạt động phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong dạy học, giáo dục đạo đức, lối sống cho HS); *Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục*.

Các tiêu chuẩn, tiêu chí trên đặt ra những yêu cầu đối với GV cả đối với dạy học cũng như các nhiệm vụ khác, và cũng là cơ sở cho các hoạt động phát triển chuyên môn của GV.

Đổi mới dạy học ở THCS gắn với triển khai chương trình giáo dục phổ thông 2018. Thực hiện Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai xây dựng và ban hành Chương trình giáo dục phổ thông (Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018). Chương trình được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS, bảo đảm yêu gắn với thực tiễn, tăng cường hoạt động thực hành, trải nghiệm cho HS, tạo điều kiện thực hiện tốt phương pháp giáo dục tích cực. Chương trình tạo cơ hội bình đẳng về quyền được bảo vệ, chăm sóc, học tập và phát triển, quyền được lắng nghe, tôn trọng và được tham gia của HS; đặt nền tảng cho một xã hội nhân văn, phát triển bền vững và phồn vinh. Những yêu cầu dạy học vì sự phát triển từng cá nhân người học; giáo dục vì sự phát triển bền vững được đặc biệt chú trọng.

Tính "mở" của chương trình rõ hơn. Nhà trường, GV được trao quyền chủ động và trách nhiệm trong việc xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục nhà trường hàng năm nhằm thực hiện hiệu quả chương trình, phù hợp với nhu cầu, điều kiện thực tiễn.

Về phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục, cùng với việc xác định rõ mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phẩm chất, năng lực, yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực HS đã được chú trọng, quy định rõ trong định hướng về phương pháp giáo dục và đánh giá giáo dục. Chương trình quy định các phương pháp tích cực hoá hoạt động của người học, trong đó GV đóng vai trò tổ chức, kiểm tra, định hướng hoạt động cho HS, tạo môi trường học tập thân thiện và những tình huống có vấn đề để khuyến khích HS tích cực tham gia vào các hoạt động học tập. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy và học, đánh giá được chú trọng.

Những mục tiêu, quan điểm và những điểm mới của chương trình là những yêu cầu đòi hỏi GV cần thực hiện và cần phải bồi dưỡng, phát triển để thực hiện ngày càng tốt hơn các mục tiêu yêu cầu này.

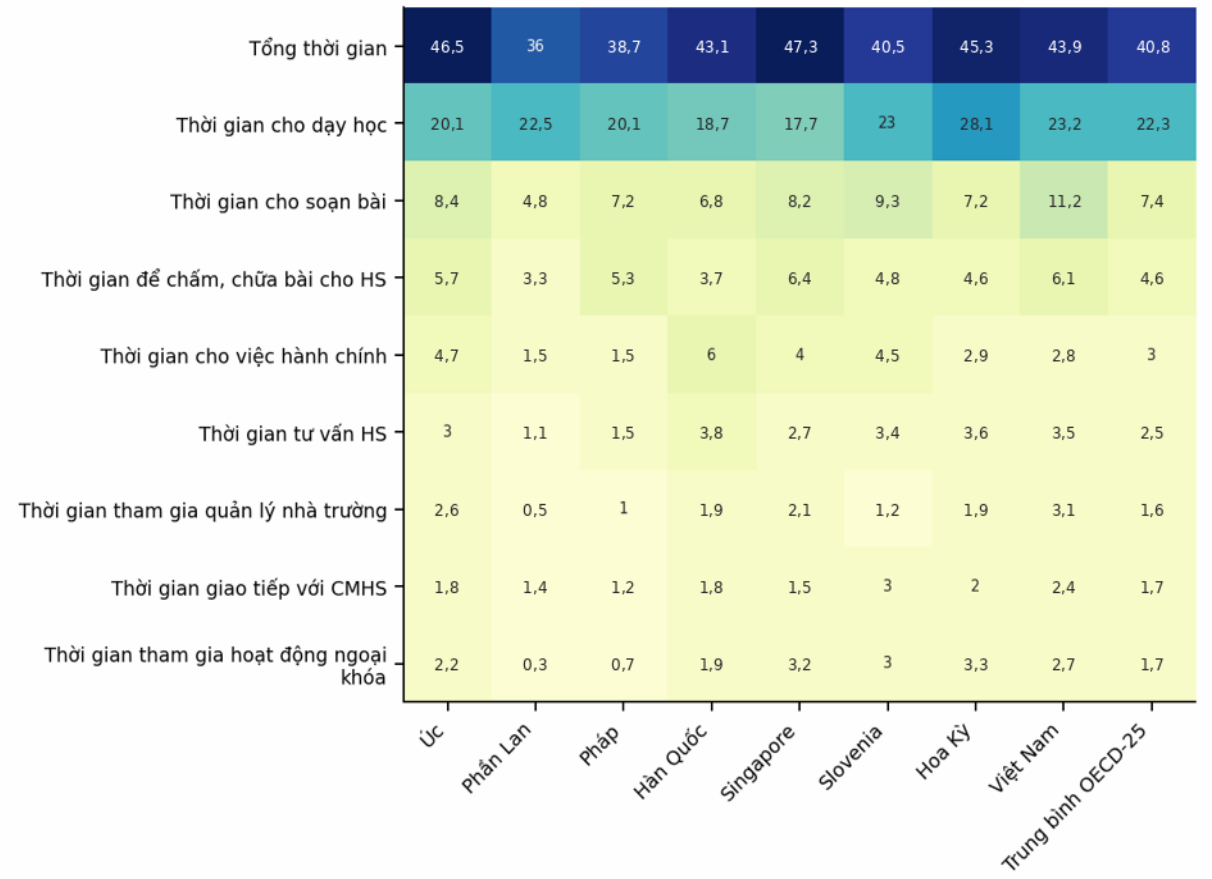
2.3.2. Khối lượng và tính chất công việc của giáo viên

Khi xét về khối lượng và tính chất công việc thì trước hết cần xem xét chung về tổng thời gian dành cho các công việc cũng như thời gian cho các nhóm công việc.

Bảng 2.3.1. Số giờ trung bình giáo viên toàn thời gian dành cho các loại công việc trong một tuần năm 2024 và thay đổi so với năm 2018

	Úc	**Phần Lan**	**Pháp**	**Hàn Quốc**	**Singapore**	**Slovenia**	**Hoa Kỳ**	**Việt Nam**	**Trung bình OECD -25**
Tổng thời gian	46,5 (-0,4)	36,0 (+0,9)	38,7 (-0,2)	43,1 (+9,0)	47,3 (+1,0)	40,5 (+0,2)	45,3 (-1,4)	43,9 (-3,1)	40,8 (+0,4)
Thời gian cho dạy học	20,1 (-0,5)	22,5 (+0,7)	20,1 (+0,6)	18,7 (+0,6)	17,7 (-0,3)	23,0 (+0,3)	28,1 (-0,2)	23,2 (+4,9)	22,3 (+0,3)
Thời gian cho soạn bài	8,4 (+0,8)	4,8 (-0,3)	7,2 (+0,1)	6,8 (+0,5)	8,2 (+0,9)	9,3 (+0,5)	7,2 (0,0)	11,2 (+0,9)	7,4 (+0,6)
Thời gian để chấm, chữa bài cho HS	5,7 (+0,7)	3,3 (+0,2)	5,3 (+0,4)	3,7 (+0,8)	6,4 (-1,1)	4,8 (+1,2)	4,6 (-0,8)	6,1 (+1,1)	4,6 (+0,2)
Thời gian cho việc hành chính	4,7 (+0,3)	1,5 (+0,3)	1,5 (0,0)	6,0 (+0,6)	4,0 (+0,1)	4,5 (+1,0)	2,9 (+0,2)	2,8 (+0,8)	3,0 (+0,2)
Thời gian tư vấn HS	3,0 (+0,4)	1,1 (0,0)	1,5 (+0,2)	3,8 (+0,2)	2,7 (+0,2)	3,4 (+1,3)	3,6 (+0,1)	3,5 (+1,1)	2,5 (+0,3)
Thời gian tham gia quản lý nhà trường	2,6 (-0,1)	0,5 (+0,2)	1,0 (+0,3)	1,9 (+0,3)	2,1 (+0,6)	1,2 (+0,1)	1,9 (+0,3)	3,1 (+0,9)	1,6 (+0,1)
Thời gian giao tiếp với CMHS	1,8 (+0,4)	1,4 (+0,2)	1,2 (+0,1)	1,8 (+0,2)	1,5 (+0,2)	3,0 (+1,2)	2,0 (+0,4)	2,4 (+0,4)	1,7 (+0,2)
Thời gian tham gia hoạt động ngoại khóa	2,2 (+0,2)	0,3 (-0,1)	0,7 (-0,3)	1,9 (0,0)	3,2 (+0,4)	3,0 (+0,8)	3,3 (+0,3)	2,7 (+0,1)	1,7 (-0,2)

Hình 2.3.1. Số giờ trung bình giáo viên toàn thời gian dành cho các loại công việc trong một tuần năm 2024 và thay đổi so với năm 2018



Ghi chú: - Kết quả trong bảng là thời gian (h) tính trung bình trong một tuần, gồm: Kết quả của năm 2024 và sự thay đổi của năm 2024 so với năm 2018 (số trong ngoặc đơn). OECD-25 là trung bình của 25 hệ thống giáo dục OECD có dữ liệu so sánh ở cả TALIS 2018 và TALIS chu kỳ 2024.

Tổng thời gian trung bình trong tuần mà GV toàn thời gian ở Việt Nam báo cáo dành cho các nhiệm vụ liên quan đến công việc là 43,9 giờ, cao hơn mức trung bình OECD trong nhóm hệ thống có dữ liệu so sánh xu hướng (40,8 giờ). So với năm 2018, mức của Việt Nam giảm khoảng 3,1 giờ/tuần, trong khi mức trung bình OECD tăng khoảng 0,4 giờ; trong nhóm quốc gia được so sánh, Hàn Quốc tăng khoảng 9,0 giờ.

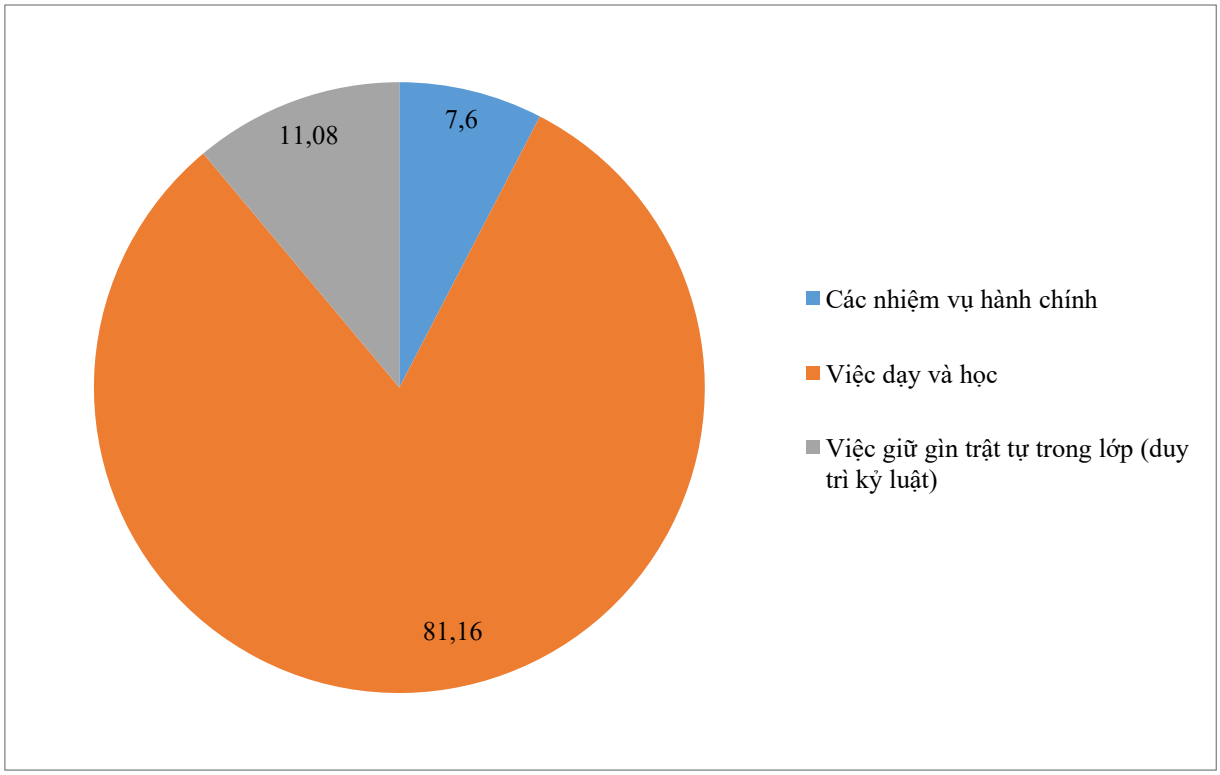
Tại Việt Nam, thời gian dành cho dạy học, soạn bài và chấm, chữa bài cho HS đều tăng so với năm 2018. Năm 2024, GV báo cáo trung bình 23,24 giờ/tuần cho dạy học (tăng 4,9 giờ), 11,17 giờ cho soạn bài (tăng 0,9 giờ) và 6,10 giờ cho chấm, chữa bài (tăng 1,1 giờ). Các mức này đều cao hơn mức trung bình OECD trong bảng so sánh.

Ngoài hoạt động dạy và học, GV còn dành thời gian cho một số công việc khác. Thời gian dành cho công việc hành chính ở Việt Nam là 2,78 giờ/tuần, tăng 0,8 giờ so với năm 2018; mức này thấp hơn mức trung bình OECD (3,0 giờ) và thấp hơn nhiều nước trong nhóm so sánh, nhưng cao hơn Phần Lan và Pháp (đều khoảng 1,5 giờ).

Đối với tư vấn HS và giao tiếp với CMHS/người giám hộ, GV Việt Nam báo cáo lần lượt là 3,54 giờ và 2,39 giờ mỗi tuần, đều tăng so với năm 2018. Đây cũng là những nhiệm vụ của GV được đề cập trong Chuẩn nghề nghiệp GV (ban hành theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT) và Điều lệ trường THCS, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học (ban hành theo Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT).

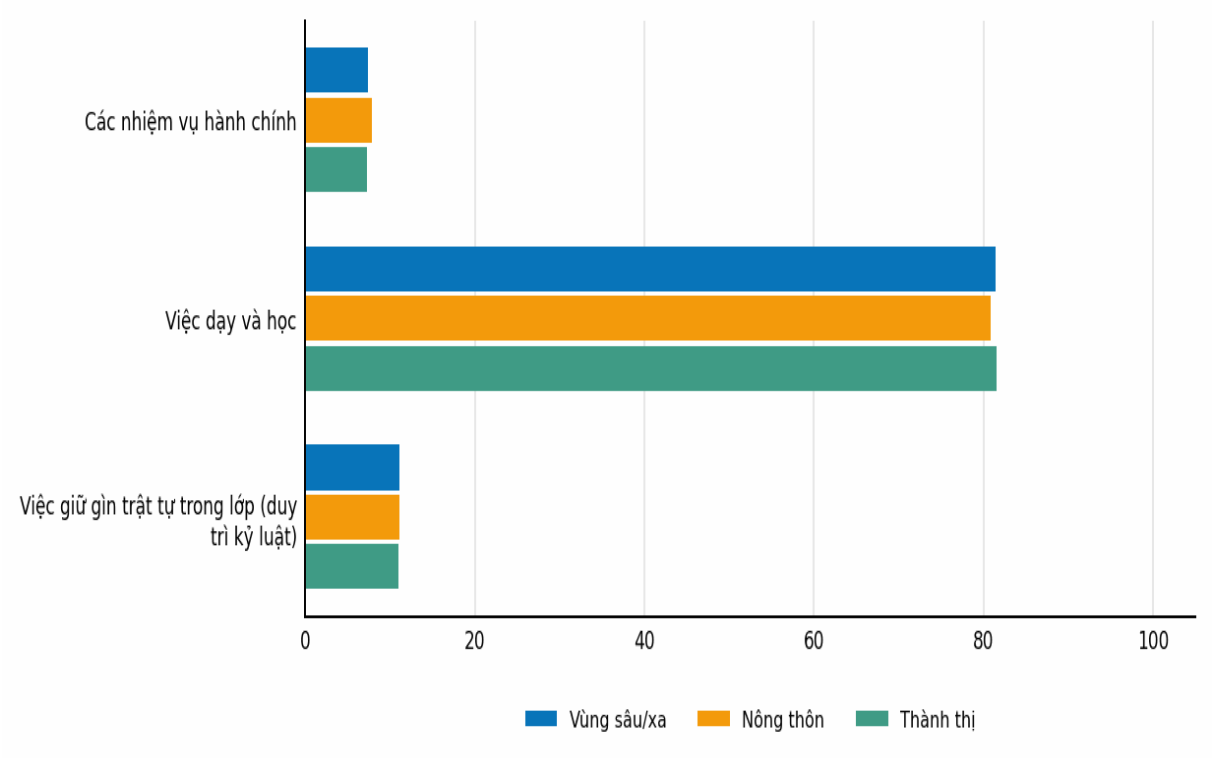
Việc phân bổ thời gian cho các nhóm hoạt động cũng được thể hiện qua hình sau khi GV nhận định về thực tế ở lớp mục tiêu.

Hình 2.3.2. Tỷ lệ (%) thời gian giáo viên phân bổ cho các hoạt động ở lớp mục tiêu



Qua đó cho thấy thời gian dành tập trung chủ yếu cho hoạt động dạy học (81,16%), bên cạnh đó vấn đề duy trì kỷ luật trong lớp cũng như các nhiệm vụ hành chính cũng đã được phân bổ thời gian thực hiện (lần lượt là 11,07% và 7,6%). Kết quả này không có sự khác biệt đáng kể giữa các khu vực (tuy rằng kết quả khu vực nông thôn có cao hơn kết quả hai khu vực còn lại một chút).

Hình 2.3.3. Tỷ lệ (%) thời gian giáo viên phân bổ cho các hoạt động ở lớp mục tiêu theo vị trí trường



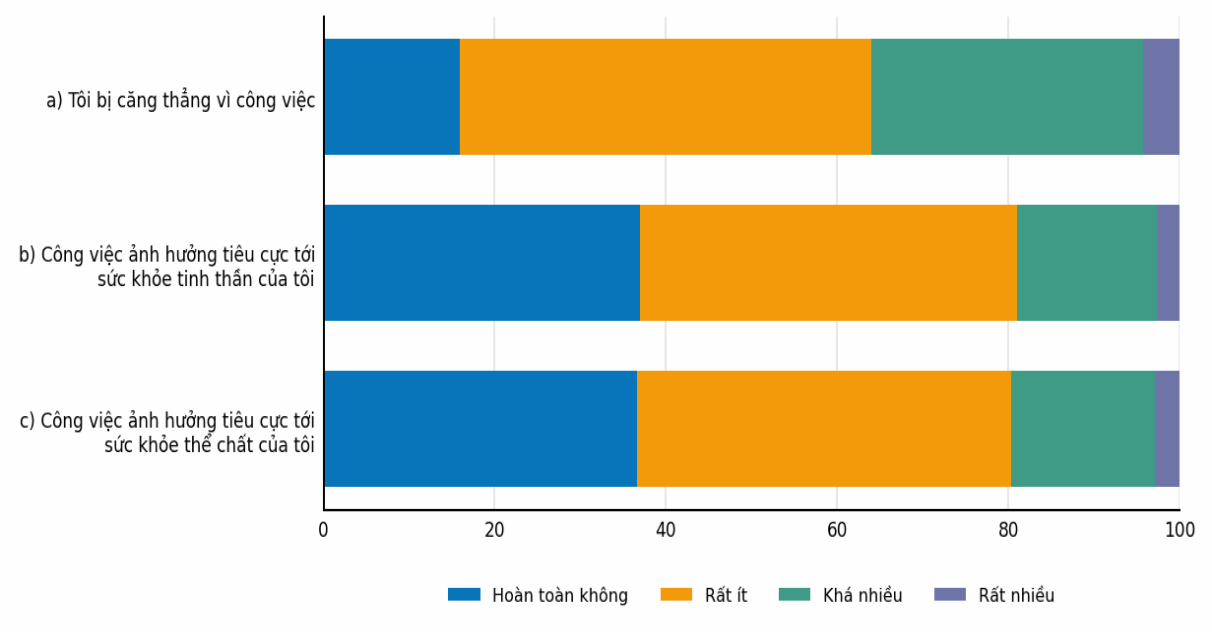
Ghi chú: Các giá trị là tỷ lệ thời gian trung bình do GV báo cáo cho từng nhóm hoạt động. Tổng các giá trị có thể xấp xỉ nhưng không hoàn toàn bằng 100% do quá trình ước lượng có trọng số, sự khác biệt về số trường hợp hợp lệ giữa các biến và làm tròn số.

Khi bàn về khối lượng và tính chất công việc của người GV thì bên cạnh việc quan tâm tới các loại công việc GV thực hiện thì không thể không quan tâm tới những tác động từ công việc gây áp lực, căng thẳng và nguyên nhân.

Bảng 2.3.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe

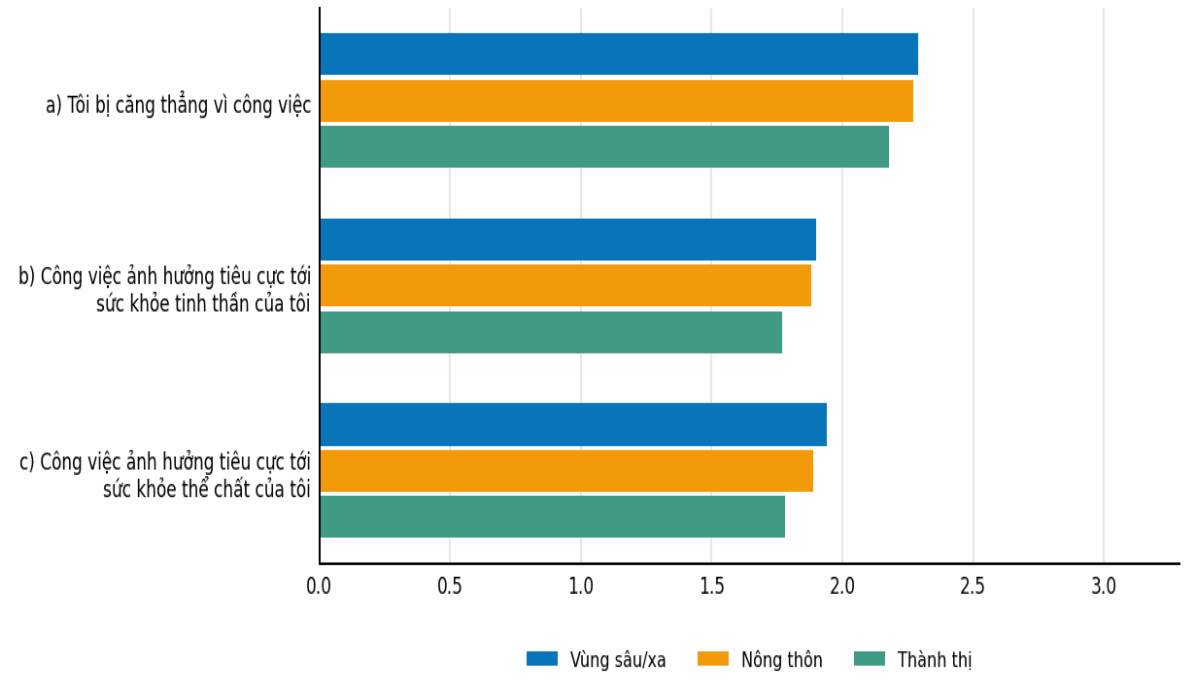
Nội dung	Hoàn toàn không		Rất ít		Khá nhiều		Rất nhiều	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
a) Tôi bị căng thẳng vì công việc	15,98	0,82	48,04	0,99	31,73	1,12	4,25	0,40
b) Công việc ảnh hưởng tiêu cực tới sức khỏe tinh thần của tôi	36,93	1,19	44,06	0,84	16,36	0,74	2,64	0,36
c) Công việc ảnh hưởng tiêu cực tới sức khỏe thể chất của tôi	36,60	1,20	43,68	0,92	16,79	0,71	2,94	0,36

Hình 2.3.4. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe



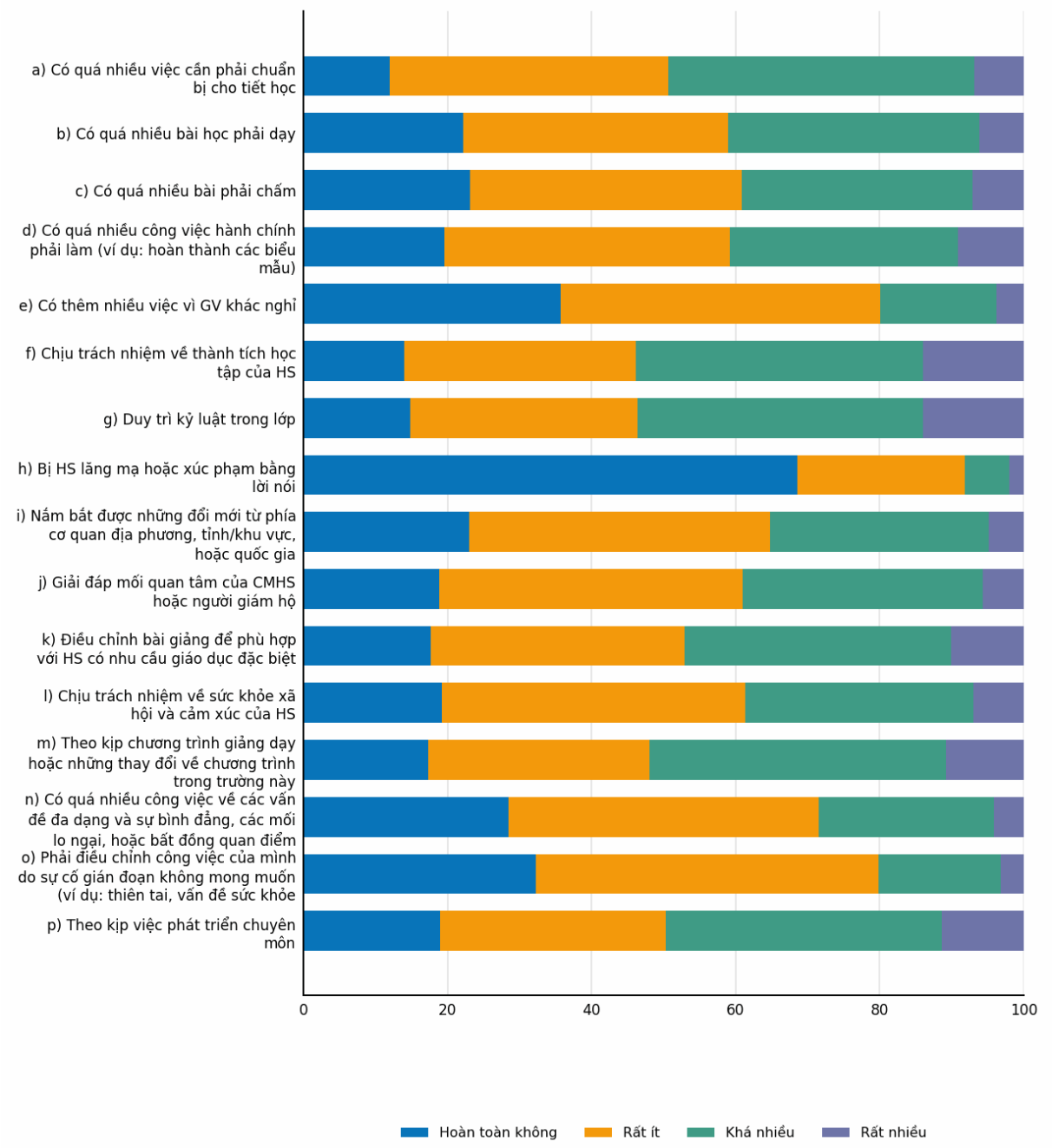
Kết quả cho thấy có gần 40% GV được hỏi chịu tác động khá nhiều/ rất nhiều từ công việc dẫn tới tình trạng căng thẳng; khoảng 20% còn bị một số ảnh hưởng tiêu cực khác ở mức độ đáng kể. Kết quả phân tích theo khu vực cho thấy cả 3 nội dung, cao nhất là kết quả khu vực thành thị, thấp nhất là Vùng sâu/xa, tuy nhiên sự khác biệt giữa các khu vực là không đáng kể.

Hình 2.3.5. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng và ảnh hưởng tiêu cực của công việc đến sức khỏe theo vị trí trường



Đánh giá về những nguyên nhân căng thẳng trong việc giảng dạy, kết quả ở Hình 2.3.6 cho thấy: ảnh hưởng nhiều nhất là các nguyên nhân: Chịu trách nhiệm về thành tích học tập của HS (54% chọn "Khá nhiều" và "Rất nhiều"), duy trì kỷ luật trong lớp (54%), và đáp ứng những thay đổi về chương trình dạy học tại trường (52%); ảnh hưởng ít nhất là các nguyên nhân: Có thêm nhiều việc vì GV khác nghỉ (20%), Bị HS lăng mạ hoặc xúc phạm bằng lời nói (8,2%). Kết quả đối với một số nguyên nhân khác: "Có quá nhiều công việc hành chính phải làm" là 41%; "Theo kịp việc phát triển chuyên môn" khoảng 50%; …

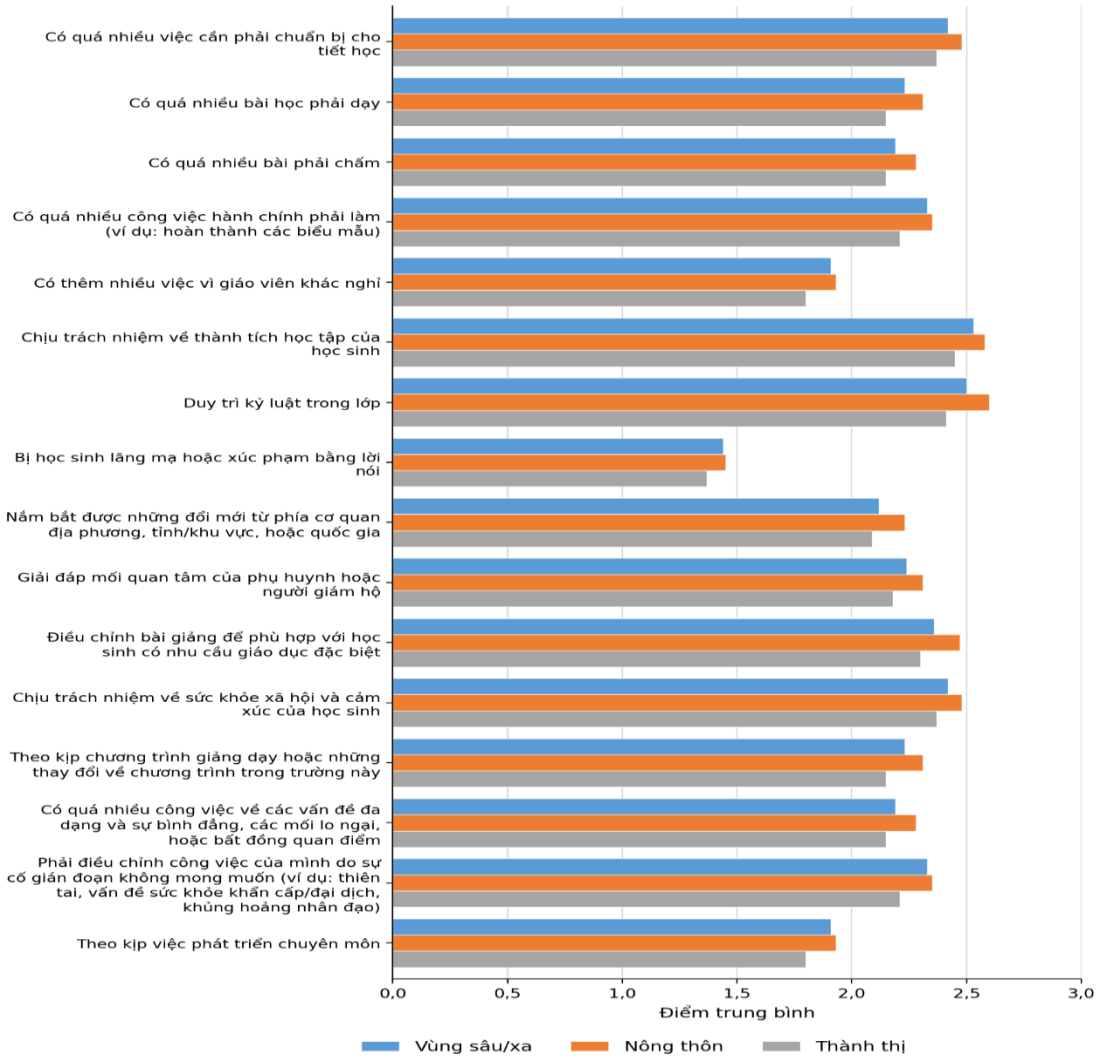
Hình 2.3.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy



Kết quả hình trên cũng cung cấp thêm thông tin liên quan cho một số vấn đề trình bày ở một số mục khác như: Ý kiến về việc phân bổ thời gian trên lớp, trong đó số chọn nguyên nhân gây căng thẳng "Khá nhiều" và "Rất nhiều", đối với "Có quá nhiều công việc hành chính phải làm" là 41%; đối với "Duy trì kỷ luật trong lớp" là 54%; … Ý kiến GV Việt Nam về tổng thời gian dành cho cho dạy học và cho chuẩn bị bài (theo Bảng 2.3.1) cao hơn so với mức trung bình OECD, tuy nhiên chỉ gần 50% GV chọn "Có quá nhiều việc cần phải chuẩn bị cho tiết học" là nguyên nhân gây căng thẳng (mức "Khá nhiều" và "Rất nhiều"); đối với "Có quá nhiều bài học phải dạy" tỷ lệ này là khoảng 40%, cho thấy chỉ một bộ phận GV chịu áp lực căng thẳng liên quan tới các vấn đề này.

Hình sau trình bày kết quả theo địa bàn nhà trường. Ở khu vực nông thôn kết quả có nhỉnh hơn một chút so với 2 khu vực còn lại ở hầu hết các nội dung. Nhìn chung kết quả không có sự khác biệt đáng kể theo địa bàn.

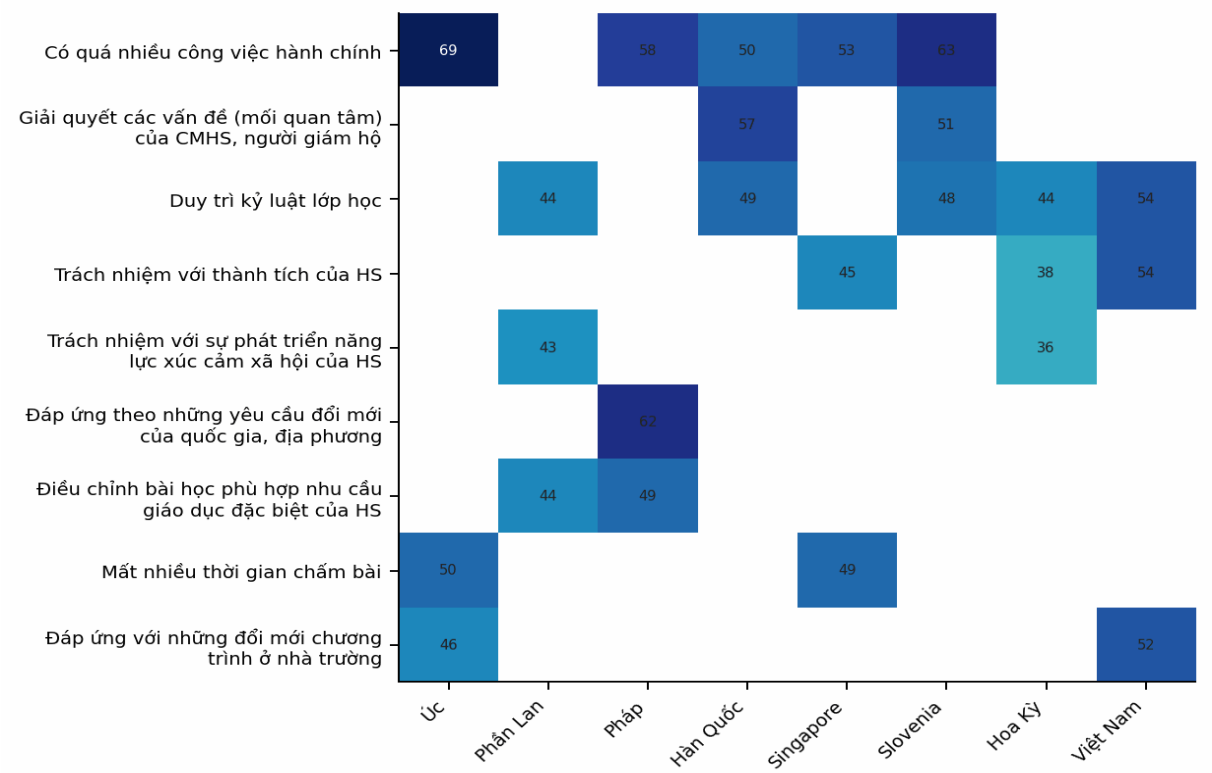
Hình 2.3.7. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vị trí trường



So sánh với các nguyên nhân phổ biến nhất ở mỗi nước so sánh thấy có sự khác biệt. Cũng như kết quả trước đó, so với nhiều nước, khối lượng công việc hành chính của GV ít hơn, không thuộc nhóm nguyên nhân phổ biến nhất (tuy nhiên cũng chiếm 41% chọn "Khá nhiều" và "Rất nhiều"). Điều này cũng phù hợp với kết quả ở Bảng 2.3.2.

"Duy trì kỷ luật lớp học" được xác định là một trong hai nguyên nhân phổ biến nhất. Đây cũng là nguyên nhân phổ biến ở nhiều nước khác. Việt Nam và Úc là hai nước có kết quả "Đáp ứng với những đổi mới chương trình ở nhà trường" là một trong 3 nguyên nhân căng thẳng phổ biến nhất của mỗi quốc gia. Trong trường hợp của Việt Nam, việc triển khai chương trình mới (Chương trình GDPT 2018), cùng với việc giao cho các trường, GV nhiều quyền tự chủ hơn trong thực hiện Chương trình (qua xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường) có thể là một nguyên nhân dẫn tới kết quả trên.

Hình 2.3.8. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết ba nguồn gây căng thẳng phổ biến nhất trong công việc giảng dạy tại mỗi quốc gia

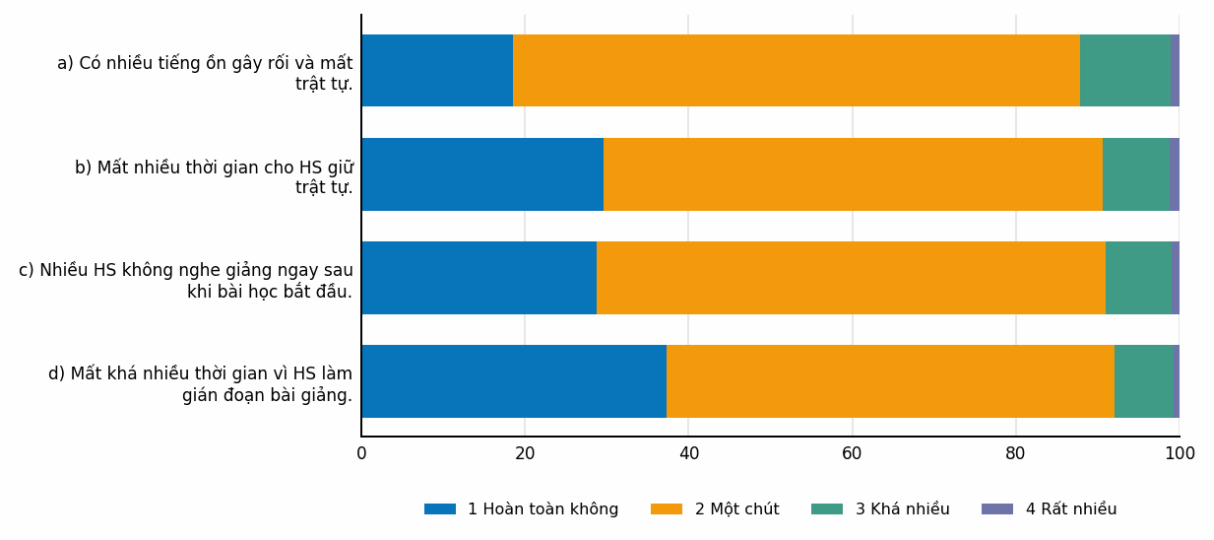


Quản lý và duy trì kỷ luật lớp học là nhiệm vụ hàng ngày của GV và cũng là một nguyên nhân căng thẳng phổ biến. Kết quả cho thấy đại đa số GV đã chú trọng tới các hoạt động quản lý lớp học, duy trì kỷ luật. Cụ thể là: Kiểm soát các hành vi không tốt trong lớp học (96,33% chọn "Khá nhiều", "Rất nhiều"), Động viên những HS ít có hứng thú học tập (97,54%), Làm rõ sự mong đợi của mình về thái độ của HS

(95,83%), Giúp HS tuân thủ nội quy lớp học (98,65%), Chấn chỉnh HS gây rối hay mất trật tự (95,60%).

Với một số tình huống cụ thể, GV nhận định về mức độ xảy ra như sau:

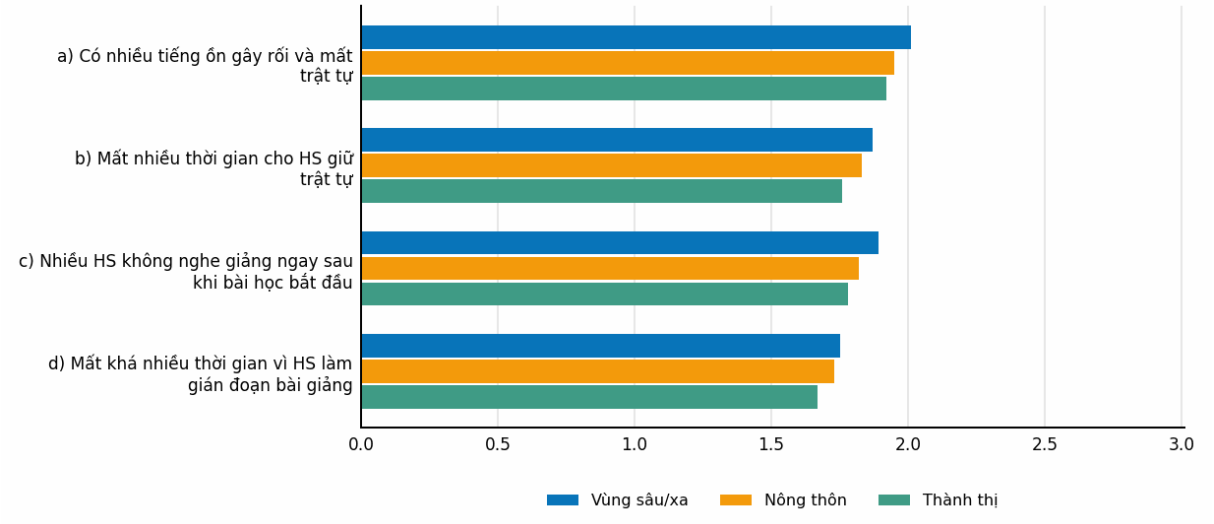
Hình 2.3.9. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ xảy ra các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học



Kết quả cho thấy các điều xảy ra nhìn chung ở mức khá thấp (trên 80% chọn mức 1, 2).

Kết quả phân tích theo khu vực: khu vực thành thị cao nhất, khu vực Vùng sâu/xa thấp nhất, tuy nhiên không cho thấy sự khác biệt đáng kể giữa các khu vực.

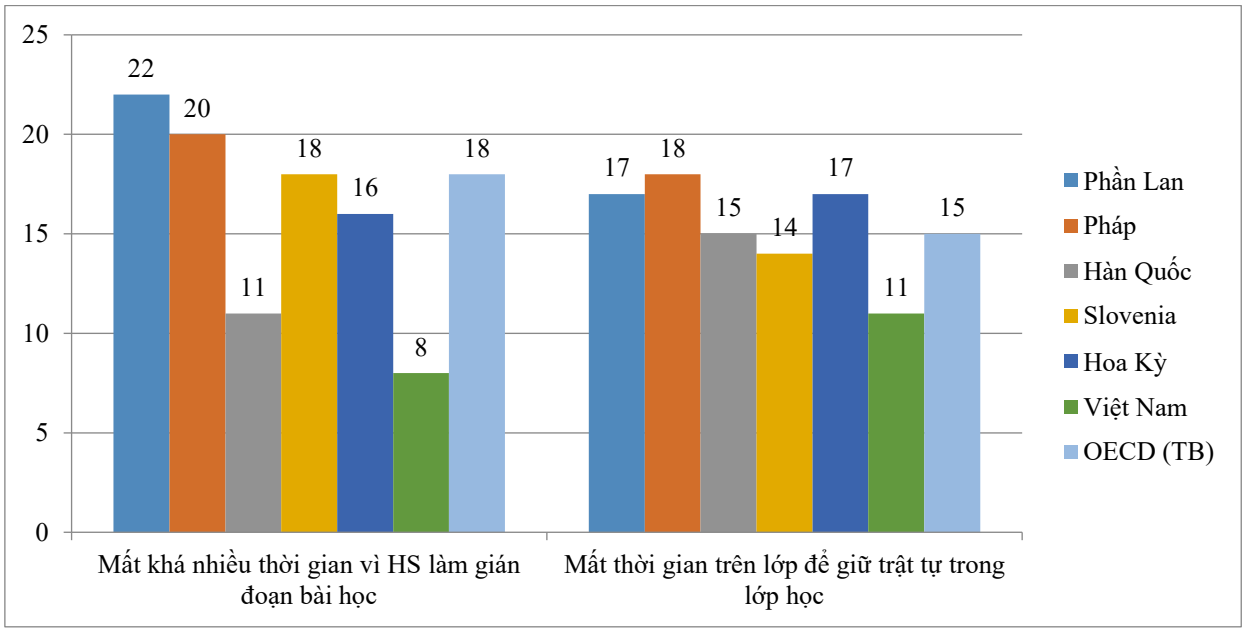
Hình 2.3.10. Điểm trung bình về mức độ giáo viên báo cáo các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học theo vị trí trường



Kết quả khảo sát cho thấy có 8% GV cho biết mất khá nhiều thời gian (chọn (Khá nhiều, Rất nhiều) vì HS làm gián đoạn bài học (thấp hơn mức trung bình OECD: 18% và thấp hơn các nước so sánh) và dành 11% thời gian trên lớp để giữ trật tự trong lớp học (thấp hơn mức trung bình OECD: 15% và thấp hơn các nước so sánh) (Xem

hình bên dưới). Từ năm 2018 đến năm 2024, tỷ lệ thời gian trên lớp dành cho việc giữ trật tự tại Việt Nam tăng 3 điểm phần trăm; mức thay đổi trung bình của OECD-25 là tăng 2 điểm phần trăm.

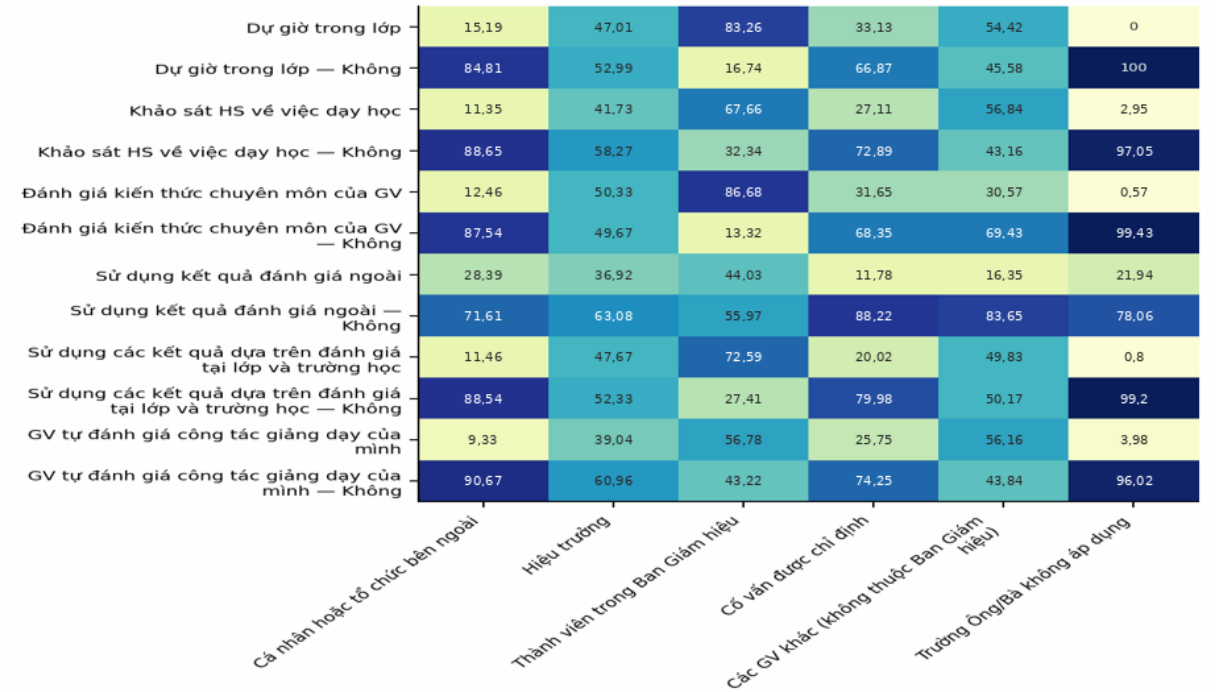
Hình 2.3.11. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học so với OECD



2.3.3. Đánh giá công việc của giáo viên và sử dụng kết quả đánh giá

Ý kiến của CBQL về việc thực hiện các hoạt động như là phần đánh giá chính thức công việc của GV như sau:

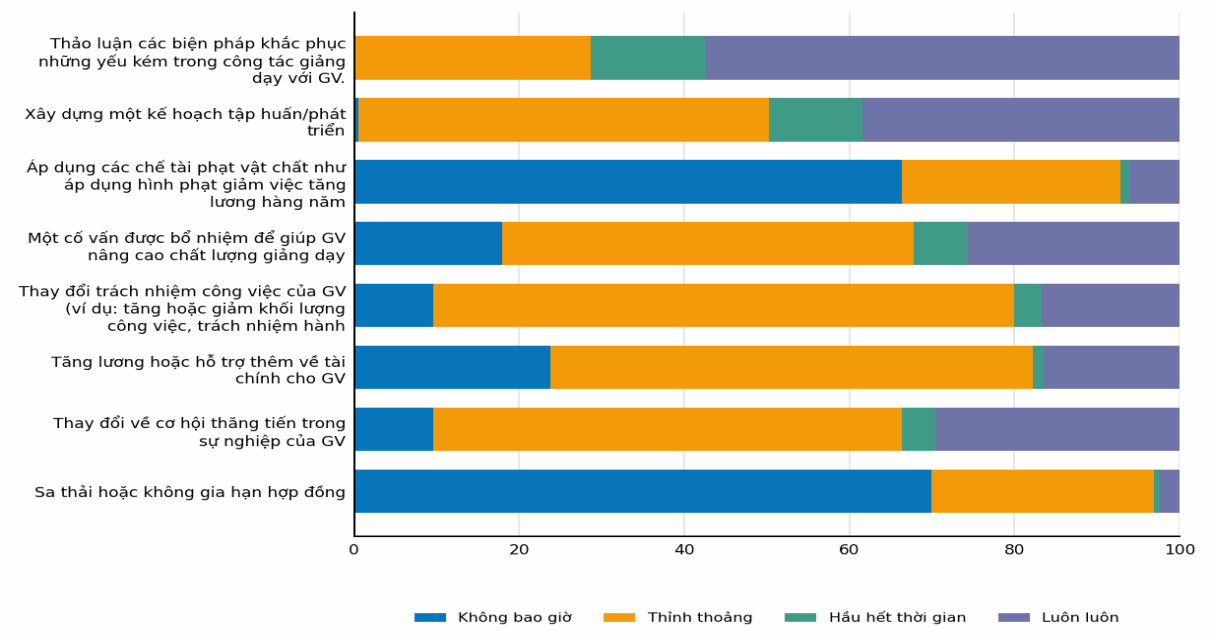
Hình 2.3.12. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể thực hiện từng hình thức đánh giá chính thức công việc của giáo viên



Theo ý kiến của CBQL, các phương pháp sử dụng để đánh giá là: quan sát hoạt động giảng dạy trên lớp (100%), đánh giá kiến thức chuyên môn của GV (99%), và kết quả học tập tại trường và trên lớp (99%).

Kết quả đánh giá GV được sử dụng theo những cách thức khác nhau. Kết quả lấy ý kiến CBQL về mức độ thường xuyên của các hoạt động sau khi tiến hành công tác đánh giá chính thức GV tại trường.

Hình 2.3.13. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về tần suất sử dụng kết quả đánh giá công việc của giáo viên cho các mục đích khác nhau

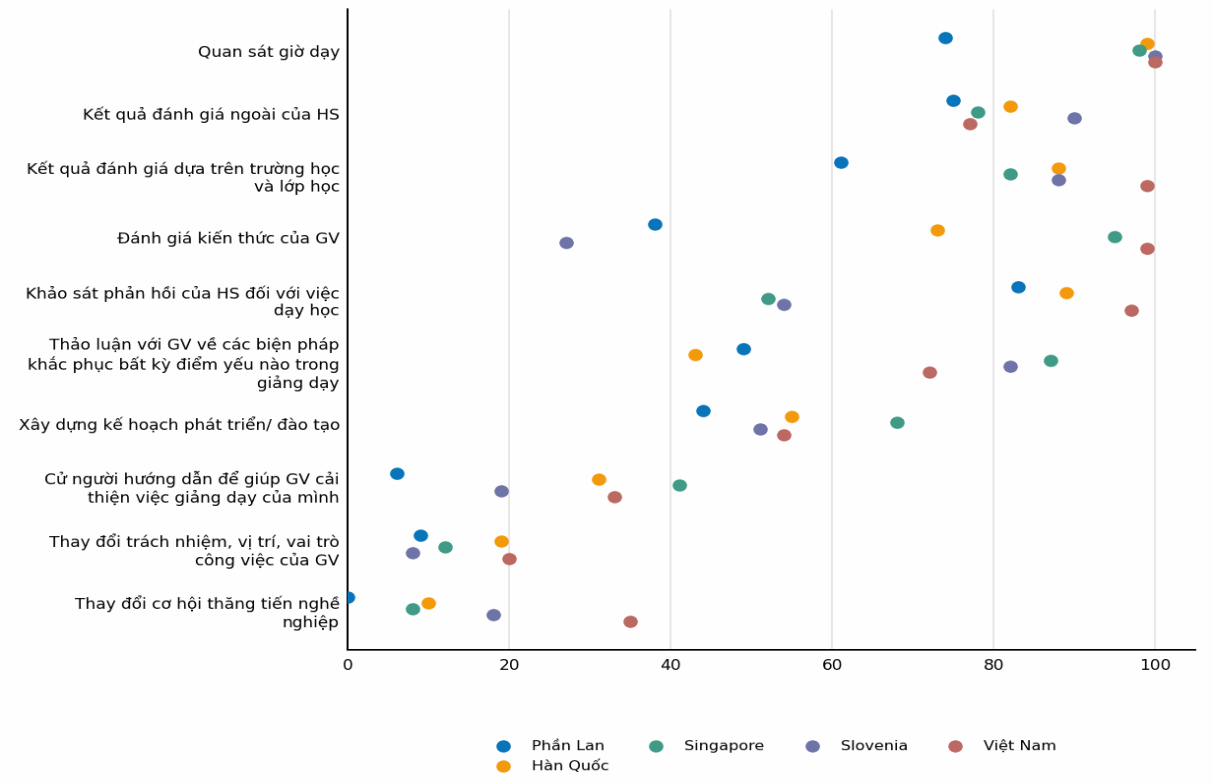


Các hoạt động sử dụng kết quả đánh giá thường gặp nhất gồm thảo luận với GV về biện pháp khắc phục điểm yếu trong giảng dạy (72,16%), xây dựng kế hoạch phát triển (53,58%), thay đổi khả năng thăng tiến nghề nghiệp (34,99%), cử người hướng dẫn hỗ trợ cải thiện giảng dạy (33,32%) và thay đổi trách nhiệm/vị trí/vai trò công việc (20,42%).

Kết quả so sánh với một số quốc gia cũng cho thấy sự khác biệt về các hoạt động chính để đánh giá/ sử dụng kết quả đánh giá.

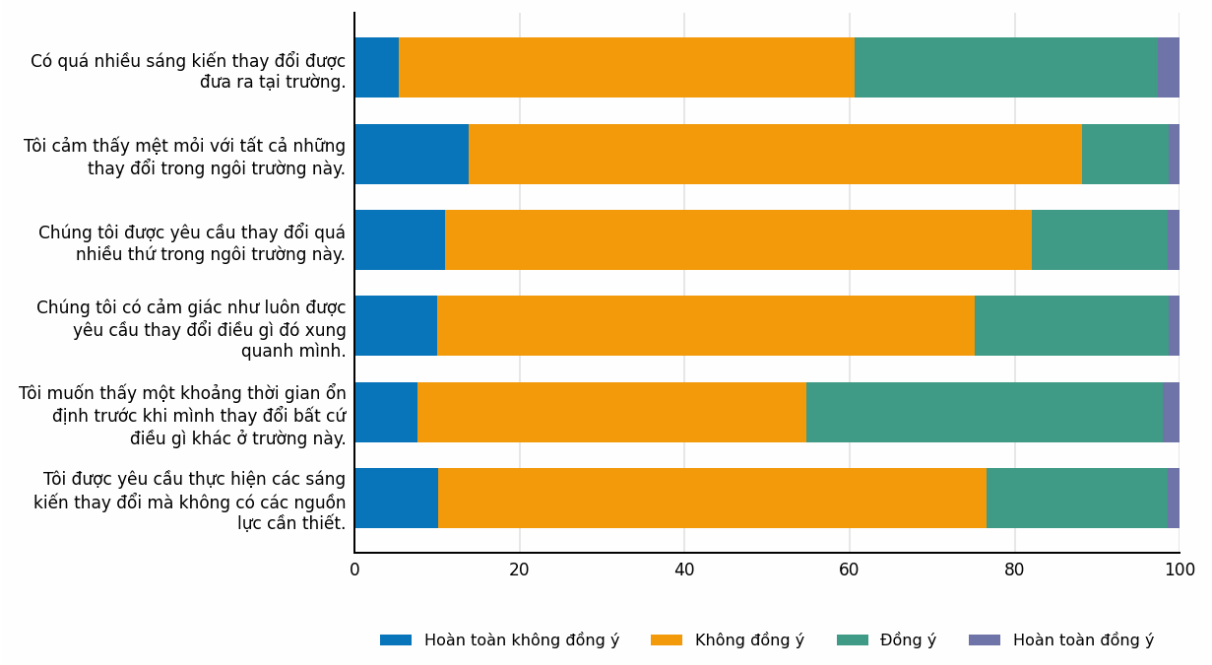
Đối chiếu OECD cho thấy Việt Nam sử dụng nhiều nguồn thông tin trong đánh giá chính thức của GV với tỷ lệ cao: quan sát giờ dạy (100%), kết quả dựa trên trường/lớp (98,94%), đánh giá kiến thức chuyên môn của GV (98,99%), phản hồi khảo sát HS (96,77%) và kết quả đánh giá ngoài của HS (77,36%). Các hệ thống giáo dục khác có cơ cấu nguồn thông tin và cách sử dụng kết quả khác nhau; vì vậy, các khác biệt được diễn giải như mô tả về cơ chế đánh giá, không mặc nhiên đồng nghĩa với mức độ hiệu quả cao hay thấp.

Hình 2.3.14. Tỷ lệ (%) giáo viên làm việc tại các trường áp dụng các hình thức đánh giá công việc và sử dụng kết quả đánh giá so với OECD



2.3.4. Tác động của những đổi mới và cải cách đối với dạy học

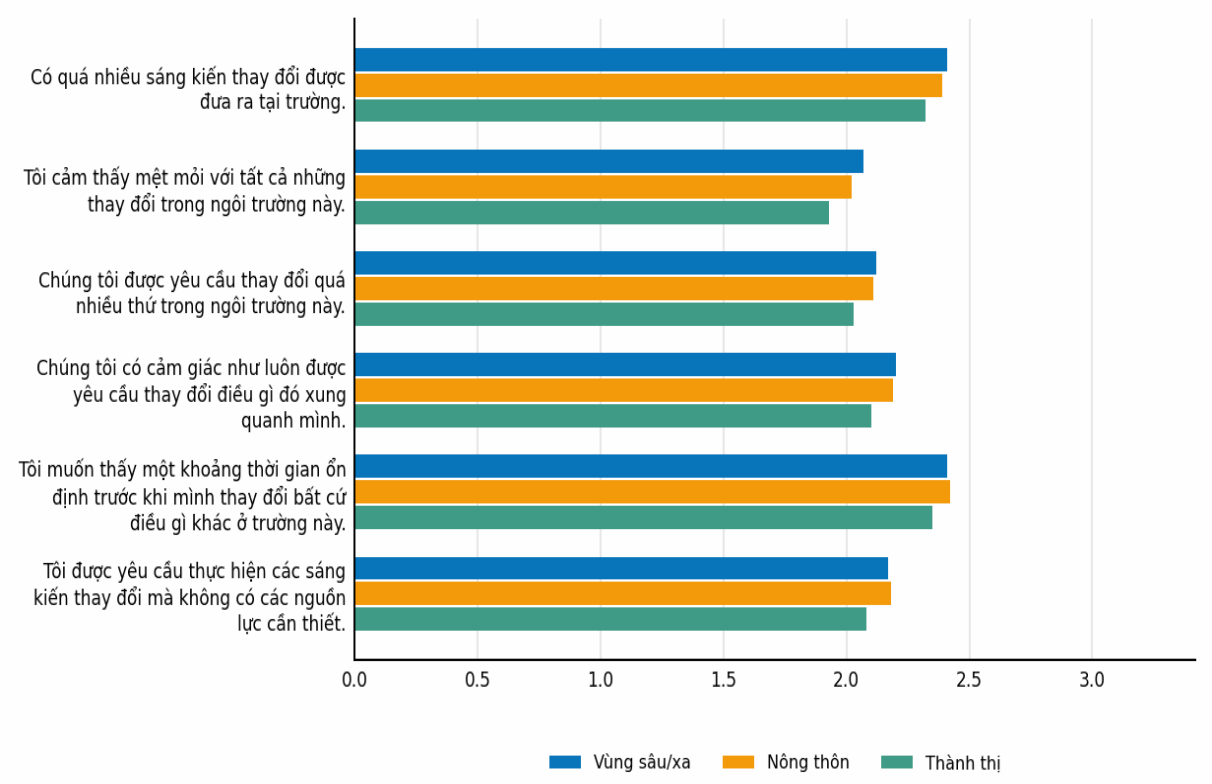
Hình 2.3.15. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về những thay đổi tại nhà trường



Bên cạnh những phản ứng tích cực đối với những đổi mới giáo dục, những yêu cầu thay đổi cũng có thể mang đến những phản ứng không tích cực từ phía GV khi chưa có sự chuẩn bị về các điều kiện cần thiết, cũng như yêu cầu thay đổi quá thường xuyên, dẫn tới tính ổn định hạn chế, …

Theo ý kiến của GV về những thay đổi của nhà trường: Có 39% GV chọn "đồng ý", "hoàn toàn đồng ý" có quá nhiều sáng kiến thay đổi được đưa ra tại trường của họ (cao hơn mức trung bình OECD: 31%), 45% GV cho biết muốn thấy một giai đoạn ổn định trước khi các thay đổi mới được đưa ra tại trường của họ (tương tự như mức trung bình OECD: 44%), và 23% GV cho biết được yêu cầu thực hiện các thay đổi mà không có đủ nguồn lực cần thiết (thấp hơn mức trung bình OECD: 31%).

Hình 2.3.16. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về những thay đổi tại nhà trường theo vị trí trường



Kết quả giữa các vùng miền không có sự khác biệt đáng kể, ở khu vực Vùng sâu/xa hơi thấp hơn một chút so với 2 khu vực còn lại (kết quả này tương đồng với kết quả Mức độ của một số tác động tiêu cực từ công việc và Mức độ xảy ra một số vấn đề liên quan tới quản lý lớp học.

Kết quả trên cũng cho thấy cần có sự "cân bằng" nhất định giữa "ổn định" và "đổi mới" trong giáo dục, rà soát những yêu cầu thay đổi ở các cấp độ khác nhau để bảo đảm chất lượng, sự phát triển bền vững.

2.4. Phát triển chuyên môn của giáo viên

Các phát hiện chính

- GV THCS Việt Nam có nền tảng đào tạo nghề nghiệp vững chắc và tinh thần chủ động trong học tập, phát triển chuyên môn.
- Hầu hết GV THCS của Việt Nam (94,03%) đã được đào tạo chương trình sư phạm chính quy, tỷ lệ GV không có bằng cấp chính thức liên quan đến môn học đang dạy hoặc chưa từng được đào tạo về sư phạm là rất thấp (0,06%).
- Tỷ lệ GV tham gia chương trình tập sự chính thức đạt mức khá cao (73,83%), cao hơn so với mức trung bình OECD (40,03%), Hoa Kỳ (66,09%), Úc (64,69%), Hàn Quốc (51,77%), Slovenia (39,47%), Phần Lan (28,37%); thấp hơn Singapore (80,39%)
- Hỗ trợ chuyên môn ban đầu chủ yếu mang tính "học việc tại chỗ", chưa hình thành hệ thống phát triển nghề nghiệp bài bản, liên tục. Các biện pháp hỗ trợ như giảm định mức giờ dạy, dành thời gian cho học hỏi và hỗ trợ chuyên môn còn hạn chế, có thể làm gia tăng áp lực đối với GV trong năm đầu công tác.
- Hoạt động học tập chuyên môn của GV vẫn tập trung vào những kiến thức và năng lực nền tảng, gắn trực tiếp với công việc giảng dạy hằng ngày, đáp ứng khá sát những nhu cầu thiết yếu, "trước mắt" của GV, nhưng đồng thời đặt ra yêu cầu mở rộng nội dung theo hướng chuẩn bị tốt hơn cho những yêu cầu mới của nghề dạy học.
- Một số lĩnh vực của giáo dục hiện đại chưa được chú trọng tương xứng: tỷ lệ giáo viên tham gia bồi dưỡng về quản trị nhà trường (chỉ đạt 39,78%), dạy học đa văn hóa (38,16%) và giáo dục đặc biệt (64,88%) có tỷ lệ tham gia thấp, cho thấy hoạt động bồi dưỡng cần tiếp tục được mở rộng để đáp ứng tốt hơn sự đa dạng của người học, yêu cầu giáo dục hòa nhập và những thay đổi trong môi trường giáo dục.
- GV nhìn nhận phát triển chuyên môn trước hết là nhu cầu nghề nghiệp của bản thân.
- GV không xem phát triển chuyên môn như một hoạt động áp đặt từ bên ngoài và ngày càng coi trọng vai trò của thực hành nghề nghiệp và học tập từ thực tiễn trong quá trình hình thành và phát triển năng lực.
- Rào cản đối với việc tham gia phát triển chuyên môn của GV chủ yếu liên quan đến thời gian (37,83%)và cơ chế khuyến khích (37,75%). GV tại các vùng sâu, vùng xa chịu "rào cản kép" khi vừa thiếu hỗ trợ tài chính, vừa gặp khó khăn về hạ tầng số và khoảng cách địa lý so với khu vực thành thị.

2.4.1. Giới thiệu

Phát triển chuyên môn của GV là quá trình học tập, bồi dưỡng nâng cao chuyên môn nghiệp vụ có hệ thống được thực hiện trong suốt quá trình công tác. Theo cách tiếp cận hiện đại, phát triển chuyên môn không chỉ nhằm bồi đắp tri thức môn học hay kỹ năng sư phạm, mà còn hướng tới việc hình thành ở GV năng lực tự học, thích ứng linh hoạt với những biến đổi nhanh chóng của môi trường giáo dục. GV, vì thế, được xem là những "người học suốt đời" trong chính nghề nghiệp của mình, không ngừng

tái cấu trúc tri thức, phương pháp và bản sắc nghề nghiệp thông qua thực tiễn giảng dạy.

Phát triển chuyên môn của GV giữ vai trò quyết định trong việc bảo đảm và nâng cao chất lượng giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới Chương trình giáo dục phổ thông ở Việt Nam theo định hướng phát triển năng lực, vai trò của GV càng trở nên quan trọng. Nếu GV không có ý thức, điều kiện phát triển chuyên môn một cách thường xuyên để đáp ứng với yêu cầu của thực tiễn thì mọi nỗ lực đổi mới sẽ khó đạt được hiệu quả như mong muốn. Do đó, phát triển chuyên môn không chỉ mang ý nghĩa cá nhân đối với GV mà còn là điều kiện nền tảng để nâng cao chất lượng nhà trường và hiệu quả của hệ thống giáo dục nói chung. Đánh giá các yếu tố liên quan đến phát triển chuyên môn của GV là hết sức cần thiết đối với thực tiễn giáo dục. Vì hoạt động này xác định thực tiễn, nhu cầu phát triển, mức độ cần thiết đối với từng yếu tố nhằm xác định đúng trọng tâm nguồn lực đầu tư, phân hóa nội dung phù hợp với đối tượng và bối cảnh, thúc đẩy ý thức tự học, tự phát triển nghề nghiệp của GV. Đây là điều kiện then chốt để xây dựng đội ngũ GV có năng lực học tập suốt đời, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh đất nước đang trên đà hội nhập.

Phần này của báo cáo sẽ tập trung phân tích xem xét các cơ hội học tập dành cho GV để phát triển chuyên môn và kỹ năng giảng dạy vốn là nguồn lực quan trọng giúp GV khẳng định giá trị bản thân. Phát triển chuyên môn được xem xét từ khi họ có được bằng cấp hoặc chứng chỉ đào tạo ở các trường/khoa sư phạm đến những hoạt động có tính định hướng, hỗ trợ để giúp họ bắt đầu sự nghiệp và cuối cùng là xem xét các cơ hội học tập, bồi dưỡng thường xuyên. Các lĩnh vực nội dung được phân tích gồm: Đào tạo ban đầu của GV; Hoạt động tập sự và những hỗ trợ tiếp theo; Hoạt động bồi dưỡng phát triển chuyên môn thường xuyên; và cuối cùng là những cơ hội, điều kiện để GV phát triển chuyên môn.

2.4.2. Đào tạo ban đầu

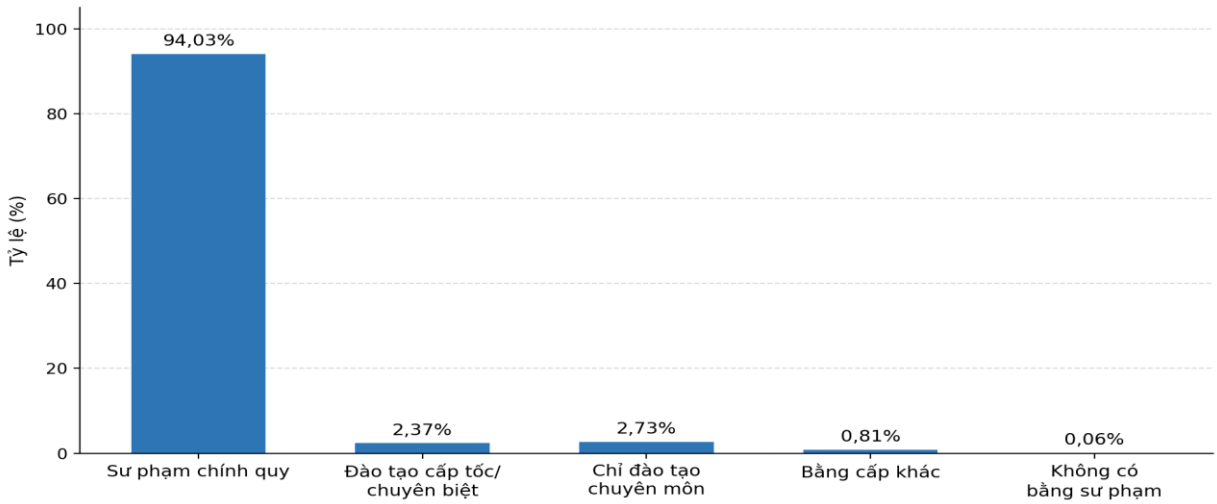
GV thường phải hoàn thành chương trình đào tạo GV của các trường Đại học hoặc tham gia một số hình thức đào tạo ban đầu trước khi được cấp các chứng chỉ hành nghề. Đào tạo ban đầu có ý nghĩa quan trọng đối với sự hình thành và phát triển nghề nghiệp của GV, bởi đây là giai đoạn đặt những "viên gạch đầu tiên" cho năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm. Một chương trình đào tạo ban đầu được thiết kế cân đối giữa khoa học cơ bản với khối tri thức chuyên môn và khoa học giáo dục với khối tri thức nghiệp vụ sẽ giúp GV không chỉ biết "Dạy cái gì?" mà còn biết "Dạy như thế nào?" và "Dạy nhằm mục đích gì?". Đào tạo ban đầu góp phần bảo đảm tính chuẩn hóa và công bằng về chất lượng đội ngũ GV trên phạm vi toàn hệ thống. Khi GV được trang bị những chuẩn mực chung về nghề nghiệp, đạo đức và trách nhiệm xã hội thì việc triển khai thực hiện các nhiệm vụ của ngành sẽ diễn ra đồng bộ hơn, hạn chế sự

chênh lệch quá lớn giữa các cơ sở giáo dục và vùng miền. Điều này có ý nghĩa quan trọng để xây dựng niềm tin xã hội đối với nghề giáo và chất lượng giáo dục. Đào tạo ban đầu còn là nền móng cho mục tiêu phát triển chuyên môn thường xuyên liên tục. Một GV được đào tạo bài bản sẽ có khả năng tự học, tự bồi dưỡng và thích ứng tốt hơn trước những yêu cầu đổi mới.

Kết quả khảo sát cho thấy, hầu hết GV của Việt Nam (94,03%) đã được đào tạo trong các chương trình sư phạm chính quy; chỉ có 2,73% GV đào tạo theo chương trình chuyên môn thuần túy và 2,37% GV được đào tạo chương trình cấp tốc hoặc chuyên biệt.

Với nhóm GV được đào tạo theo chương trình chính quy sẽ có nhiều lợi thế quan trọng trong hoạt động nghề nghiệp bởi họ được trang bị nền tảng kiến thức chuyên môn và sư phạm hệ thống, bài bản, bao gồm hiểu biết về khoa học giáo dục, tâm lí học lứa tuổi, phương pháp dạy học và đánh giá. Nền tảng này giúp GV được đào tạo chính quy dễ dàng thích ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục. GV chính quy thường có năng lực phản tư nghề nghiệp tốt hơn, do được rèn luyện các kỹ năng nghiên cứu giáo dục cơ bản như phân tích chương trình, thiết kế kế hoạch bài dạy, đánh giá kết quả học tập và điều chỉnh hoạt động dạy học. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho việc tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn liên tục. Với tỷ lệ GV được đào tạo ban đầu với chương trình chính quy gần như tuyệt đối thể hiện ưu thế của đội ngũ GV phổ thông Việt Nam. Nhóm GV đào tạo ban đầu với chương trình chuyên môn thuần túy, chương trình cấp tốc hoặc chuyên biệt chiếm tỷ lệ nhỏ (tổng số 5,1%) có thể gặp những hạn chế nhất định về nghiệp vụ sư phạm, phương pháp dạy học và năng lực giáo dục toàn diện, nếu không được bồi dưỡng bổ sung một cách hệ thống sau khi vào nghề. Điều này đặt ra yêu cầu phải gắn chặt đào tạo ban đầu không chính quy hoặc bán chính quy với các chương trình bồi dưỡng thường xuyên, phát triển chuyên môn liên tục nhằm bù đắp những thiếu hụt trong quá trình đào tạo.

Hình 2.4.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về hình thức đào tạo ban đầu



Đáng chú ý, tỷ lệ GV có bằng cấp chính thức khác không được liệt kê ở trên chỉ chiếm 0,81%, và tỷ lệ GV không có bằng cấp chính thức liên quan đến môn học đang dạy hoặc chưa từng được đào tạo về sư phạm là rất thấp (0,06%). Điều này cho thấy hệ thống quản lý và tuyển dụng GV của Việt Nam vẫn giữ được ngưỡng chuẩn nghề nghiệp ở mức cao. Sai số chuẩn phản ánh độ bất định do lấy mẫu của từng ước lượng và cần được xem xét cùng với tỷ lệ ước lượng, không phải là bằng chứng trực tiếp về chất lượng quản lý hay tuyển dụng.

Về tổng thể, dữ liệu phản ánh một nền tảng đào tạo ban đầu của GV Việt Nam khá vững chắc, với ưu thế rõ rệt thể hiện ở tỷ lệ GV được đào tạo sư phạm chính quy. Tuy nhiên, trong bối cảnh đổi mới toàn diện, đào tạo ban đầu dù chính quy cũng không hẳn là đủ bảo đảm năng lực nghề nghiệp lâu dài. Với các nhóm GV được đào tạo theo lối rút gọn hoặc chuyển đổi càng cần được quan tâm trong các chính sách phát triển chuyên môn. Việc củng cố, tái cấu trúc và nâng cao hiệu quả các mô hình bồi dưỡng sau đào tạo ban đầu sẽ là chìa khóa để phát huy lợi thế sẵn có của đội ngũ GV và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn mới.

So sánh giữa các vùng

Số liệu phản ánh bức tranh khá toàn diện về đào tạo ban đầu của GV Việt Nam theo khu vực địa lí (vùng sâu/xa, nông thôn, đô thị), qua đó có thể xem xét ở cả phương diện về mức độ bao phủ, chất lượng chuyên môn hóa và tính công bằng trong tiếp cận đào tạo sư phạm.

Tỷ lệ GV cho biết đã được đào tạo qua chương trình sư phạm chính quy đều ở mức cao ở ba nhóm vị trí trường: 94,90% ở vùng sâu, vùng xa; 94,55% ở nông thôn và 92,88% ở thành thị. Chênh lệch giữa các nhóm về mặt mô tả là nhỏ. Kết quả khảo sát cho biết đặc điểm đào tạo ban đầu của GV theo địa bàn. Kết quả này chủ yếu phản ánh thực trạng đào tạo ban đầu của đội ngũ giáo viên theo khu vực chưa đủ cơ sở để đánh giá trực tiếp cho hiệu quả hay nỗ lực của một chính sách chuẩn hóa đào tạo cụ thể.

Có sự khác biệt về mức độ đa dạng hóa con đường đào tạo ban đầu giữa các khu vực. Ở đô thị, tỷ lệ GV được đào tạo qua các chương trình GV cấp tốc hoặc chuyên biệt (3,01%) và đào tạo chỉ chuyên môn (3,06%) cao hơn rõ rệt so với nông thôn và vùng sâu, vùng xa. Sự khác biệt này có thể liên quan đến nhiều yếu tố về tuyển dụng và dịch chuyển nghề nghiệp ở khu vực đô thị; dữ liệu TALIS không cho phép xác định nguyên nhân trực tiếp. Trong khi đó, ở vùng sâu, vùng xa, các hình thức đào tạo "không chính quy" hoặc chuyển đổi này chiếm tỷ lệ rất thấp, cho thấy hệ thống vẫn thiên về mô hình đào tạo truyền thống, ổn định nhưng chưa linh hoạt.

Một điểm đáng chú ý khác là tỷ lệ GV có bằng cấp chính thức khác không thuộc các nhóm liệt kê tuy nhỏ nhưng tăng dần từ vùng sâu, vùng xa (0,50%) lên nông thôn (0,78%) và cao nhất ở đô thị (0,99%). Xu hướng này cho thấy ở đô thị tồn tại sự giao

thoa mạnh hơn giữa các lĩnh vực đào tạo, đồng thời đặt ra yêu cầu cao hơn đối với công tác bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm bổ sung cho GV có xuất phát điểm ngoài sư phạm. Tỷ lệ GV không có bằng cấp chính thức liên quan đến môn dạy hoặc chưa từng được đào tạo sư phạm là rất thấp ở cả ba khu vực (dưới 0,2%), gần như không đáng kể về mặt thống kê. Tuy nhiên, dữ liệu TALIS không trực tiếp đánh giá hiệu quả của chính sách chuẩn hóa trình độ GV.

Có thể nói, dữ liệu khảo sát cho thấy đào tạo ban đầu của GV Việt Nam đã đạt mức bao phủ cao và tương đối đồng đều giữa các vùng, bảo đảm công bằng cơ bản trong tiếp cận đào tạo sư phạm. Song sự khác biệt về các hình thức đào tạo giữa thành thị và các khu vực còn lại cũng gợi mở yêu cầu đổi mới chính sách: vừa giữ vững chuẩn mực đào tạo sư phạm chính quy, vừa tăng cường các mô hình đào tạo chuyển đổi, bồi dưỡng bổ sung có kiểm soát, nhằm đáp ứng linh hoạt nhu cầu nhân lực giáo dục trong bối cảnh đổi mới chương trình và hội nhập quốc tế.

2.4.3. Tập sự và hỗ trợ ban đầu khi mới vào nghề

Tập sự và hỗ trợ ban đầu cho GV khi mới vào nghề có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với chất lượng đội ngũ và sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục. Đây là giai đoạn chuyển tiếp then chốt, trong đó GV trẻ phải đối diện đồng thời với yêu cầu thích ứng môi trường làm việc, thực hành sư phạm thực tế và xây dựng bản sắc nghề nghiệp. Nếu thiếu các cơ chế tập sự bài bản và hỗ trợ kịp thời, GV mới dễ rơi vào trạng thái quá tải, bị áp lực nghề nghiệp, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu quả giảng dạy và động lực gắn bó lâu dài với nghề. Về phương diện chuyên môn, hoạt động tập sự giúp GV mới từng bước nắm vững chương trình, phương pháp dạy học, kỹ thuật đánh giá và các chuẩn mực nghề nghiệp thông qua quan sát, thực hành có hướng dẫn và phản hồi thường xuyên. Các hình thức hỗ trợ ban đầu, đặc biệt là kèm cặp bởi GV giàu kinh nghiệm, tạo điều kiện để tri thức sư phạm được chuyển giao một cách thực chất, gắn với bối cảnh lớp học cụ thể. Điều này góp phần thu hẹp khoảng cách giữa đào tạo ban đầu và yêu cầu thực tiễn của nhà trường. Ở góc độ quản lý giáo dục, tập sự và hỗ trợ ban đầu không chỉ là biện pháp nâng cao năng lực cá nhân GV mà còn là công cụ bảo đảm chất lượng hệ thống. Nhiều nghiên cứu quốc tế chỉ ra rằng các chương trình tập sự được thiết kế tốt có tác dụng giảm tỷ lệ bỏ nghề sớm, tăng mức độ hài lòng nghề nghiệp và cải thiện kết quả học tập của HS. Do đó, đầu tư cho tập sự và hỗ trợ ban đầu cần được xem là một chính sách chiến lược, mang tính củng cố và phát triển, thay vì chỉ là một khâu thủ tục.

Số liệu khảo sát cho thấy sự khả quan rất rõ khi tỷ lệ GV tham gia một chương trình tập sự chính thức[1] đạt mức khá cao (73,83%), cao hơn so với mức trung bình

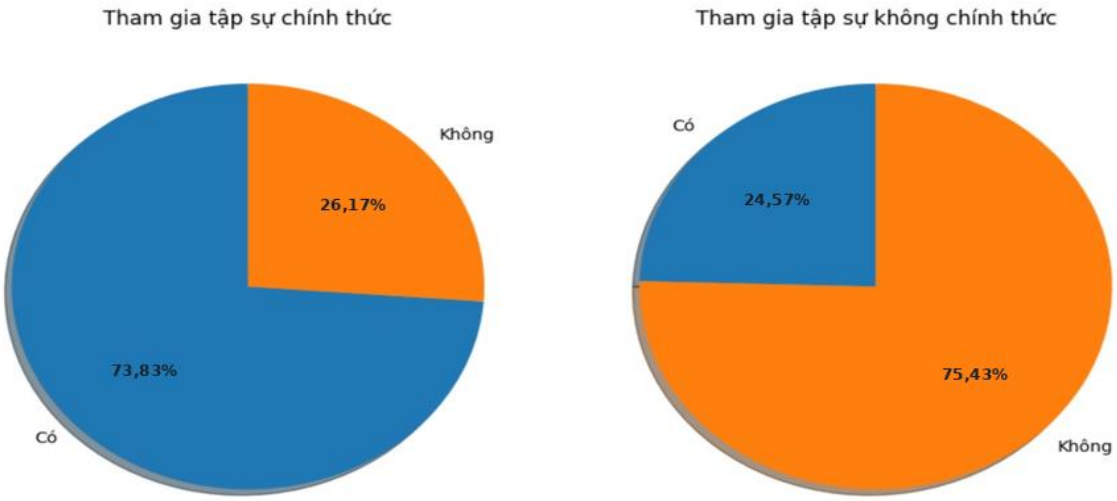
[1] Chương trình tập sự chính thức: Chương trình hỗ trợ nghề nghiệp ban đầu dành cho giáo viên mới, được tổ chức có kế hoạch do nhà trường, cơ quan quản lí giáo dục chính thức triển khai thực hiện. Khác với chương trình

OECD (40,03%), Hoa Kỳ (66,09%), Úc (64,69%), Hàn Quốc (51,77%), Slovenia (39,47%), Phần Lan (28,37%); thấp hơn Singapore (80,39%).

Số liệu này là tín hiệu tích cực, phản ánh sự quan tâm của ngành đối với giai đoạn hỗ trợ GV mới vào nghề. Trong bối cảnh nhiều quốc gia coi tập sự là một cấu phần quan trọng của phát triển nghề nghiệp ban đầu, tỷ lệ này cho thấy Việt Nam đã từng bước tiệm cận với xu hướng chung của các hệ thống giáo dục phát triển. Tuy nhiên, khi đặt trong tương quan với một số quốc gia có hệ thống hỗ trợ GV mới như Singapore (97%), Úc (93%), hay Hoa Kỳ và Phần Lan (88%), có thể thấy mức độ bao phủ của chương trình tập sự ở Việt Nam vẫn còn khoảng cách nhất định. Ở các quốc gia này, chương trình tập sự thường được thiết kế thành một hệ thống chính sách bắt buộc, có chuẩn nghề nghiệp rõ ràng, có cơ chế cố vấn (mentoring), đánh giá định kỳ và hỗ trợ phát triển năng lực sư phạm một cách bài bản. Trong khi đó, tại Việt Nam, mặc dù nhiều trường học đã chủ động tổ chức hoạt động hướng dẫn, kèm cặp GV mới, nhưng việc triển khai chương trình tập sự chính thức vẫn còn phụ thuộc khá nhiều vào điều kiện cụ thể của từng địa phương và nhà trường. Việc tỷ lệ của Việt Nam tương đương với Hàn Quốc (74%) và cao hơn Slovenia (66%) cho thấy tỷ lệ GV tham gia một chương trình tập sự chính thức là tương đối cao trong so sánh quốc tế, đặc biệt nếu xét trong bối cảnh nguồn lực và hệ thống chính sách vẫn đang trong quá trình hoàn thiện. Kết quả này phản ánh một nền tảng tương đối tích cực, đồng thời cũng gợi mở nhu cầu tiếp tục chuẩn hoá và mở rộng các chương trình tập sự chính thức nhằm bảo đảm mọi GV mới đều được hỗ trợ một cách có hệ thống trong giai đoạn đầu của sự nghiệp. Bởi đây là một nền tảng quan trọng bảo đảm chất lượng đội ngũ, giảm khó khăn, thách thức, tăng khả năng thích ứng của GV trong giai đoạn đầu hành nghề. Tuy nhiên, việc 26,17% GV không tham gia chương trình tập sự chính thức vẫn là một khoảng trống đáng quan tâm. Nguyên nhân của tình trạng này cần được tìm hiểu và phân tích bằng dữ liệu bổ sung. Vì dữ liệu TALIS không cho phép kết luận trực tiếp về hệ quả đối với năng lực hành nghề hoặc của giáo viên.

tập sự không chính thức: Sự hỗ trợ giáo viên mới hòa nhập và phát triển nghề nghiệp một cách linh hoạt, thông qua các tương tác nghề nghiệp hằng ngày do giáo viên chủ động thực hiện, không có kế hoạch, lịch trình cố định.

Hình 2.4.2. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hình thức tập sự khi bắt đầu làm việc



Đáng chú ý hơn, 75,43% GV được khảo sát cho biết chưa tham gia các hoạt động tập sự không chính thức, trong khi chỉ 24,57% có cơ hội trải nghiệm hình thức này. Điều đó gợi ý rằng các hình thức hỗ trợ mang tính linh hoạt như kèm cặp đồng nghiệp, cùng nhau chuẩn bị bài, trao đổi sau giờ dạy, được một giáo viên giàu kinh nghiệm hỗ trợ thường xuyên,… vẫn chưa thực sự phổ biến. Trong khi đó, nhiều nghiên cứu quốc tế chỉ ra rằng các hoạt động tập sự không chính thức, nếu được tổ chức có chủ đích, có thể bổ trợ hiệu quả cho tập sự chính thức, giúp GV mới phát triển năng lực nghề nghiệp theo hướng thực chất và bền vững hơn.

Nhìn chung, hệ thống tập sự giáo viên đã có nền tảng tương đối rõ, nhưng các hình thức hỗ trợ trong giai đoạn đầu nghề nghiệp còn chưa đa dạng và chưa khai thác đầy đủ vai trò của cố vấn, đồng nghiệp và hỗ trợ tại chỗ. Điều này đặt ra yêu cầu tiếp tục hoàn thiện chính sách tập sự theo hướng toàn diện, liên tục, linh hoạt và lấy nhu cầu phát triển nghề nghiệp của giáo viên làm trung tâm.

Hoạt động chuyên môn trong chương trình tập sự tại trường

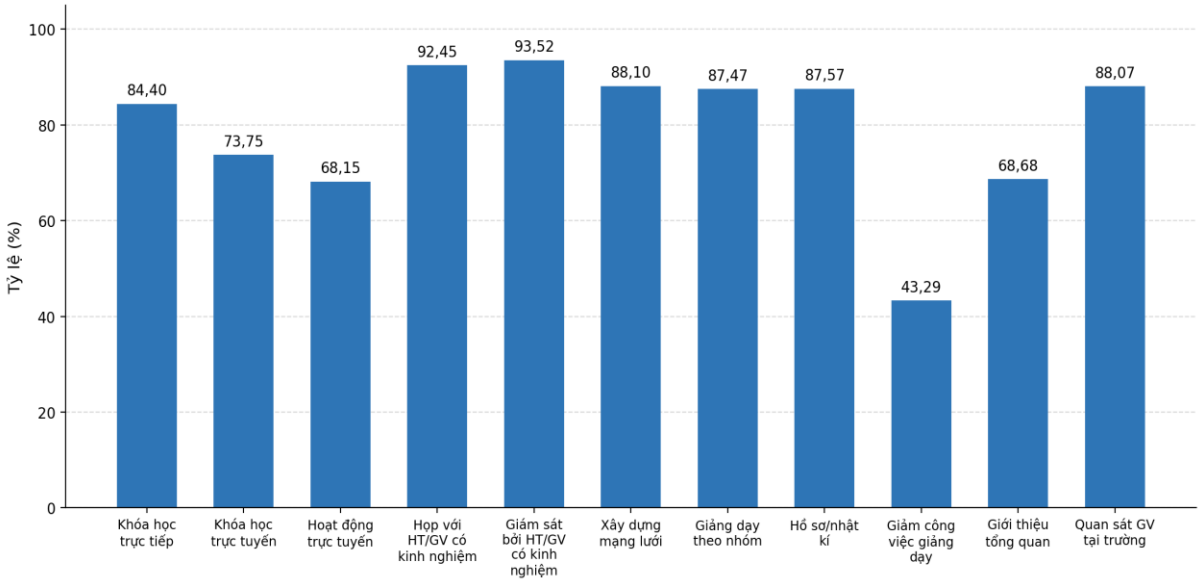
Số liệu khảo sát về các hoạt động GV được tham gia khi bắt đầu làm việc tại trường cho thấy hỗ trợ chuyên môn ban đầu cho GV ở Việt Nam đã được triển khai khá phổ biến, chủ yếu thông qua sự hướng dẫn, giám sát và tương tác trực tiếp tại nhà trường. Tuy nhiên, các hình thức hỗ trợ mang tính hệ thống, gắn với giảm tải công việc và phát triển năng lực nghề nghiệp dài hạn vẫn còn những khoảng trống cần tiếp tục hoàn thiện. Tỷ lệ GV được tham gia các cuộc họp theo lịch với HT và/hoặc GV có kinh nghiệm đạt tới 92,45%. Tỷ lệ GV cho biết khi bắt đầu làm việc tại trường được HT hoặc GV có kinh nghiệm giám sát đạt 93,52%, mức cao nhất trong các hoạt động hỗ trợ ban đầu. Kết quả cho thấy hình thức hướng dẫn, theo dõi trực tiếp của lãnh đạo nhà trường khá phổ biến trong giai đoạn GV mới làm quen với môi trường làm việc. Bên cạnh đó, các hoạt động như xây dựng mạng lưới hợp tác với GV mới khác

(88,10%), giảng dạy theo nhóm với GV có kinh nghiệm (87,47%) và quan sát GV khác tại trường (88,07%) cũng có tỷ lệ tham gia cao. Kết quả này cho thấy các hình thức hỗ trợ trực tiếp của ban giám hiệu và GV có kinh nghiệm rất phổ biến trong giai đoạn GV mới thích nghi với môi trường nghề nghiệp.

Kết quả này cho thấy môi trường nhà trường đã đóng vai trò quan trọng trong hỗ trợ giáo viên mới thông qua hướng dẫn trực tiếp và học tập đồng nghiệ. Tuy nhiên, dữ liệu TALIS chưa trực tiếp đo mức độ quan tâm của nhà trường. Vấn đề này gợi ra nhu cầu tiếp tục nghiên cứu sâu hơn về chất lượng và hiệu quả thực chất của các hoạt động hỗ trợ trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

So sánh với OECD và các quốc gia khác cho thấy có chênh lệch về tỷ lệ tham gia; Tuy nhiên, không nên diễn giải tỷ lệ tham gia thấp hơn ở một quốc gia là biểu hiện của mức độ tự chủ cao hơn của giáo viên. Sự khác biệt có thể liên quan đến cách thức tổ chức đào tạo ban đầu, thời gian thực tập nghề nghiệp, mức độ chuẩn hóa của quá trình chuẩn bị nghề nghiệp và cơ chế hỗ trợ giáo viên mới ở từng hệ thống giáo dục. Chẳng hạn, ở những nước mà GV đã trải qua quá trình thực tập trong thời gian dài lúc học nghề với mức độ chuẩn hóa cao nên khi bắt đầu công việc họ được trao quyền tự chủ nhiều hơn và không nhất thiết phải chịu sự giám sát trực tiếp thường xuyên của đồng nghiệp. Các hoạt động như xây dựng mạng lưới hợp tác với GV mới khác (88,10%), giảng dạy theo nhóm với GV có kinh nghiệm (87,47%) và quan sát các GV tại trường (88,07%) cũng có tỷ lệ thực hiện rất cao. Đây là những chỉ báo tích cực, cho thấy tại trường học GV mới đã có điều kiện khá thuận lợi để tiếp tục học nghề thông qua thực hành, quan sát và tương tác đồng nghiệp.

Hình 2.4.3. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động trong chương trình tập sự khi mới vào nghề



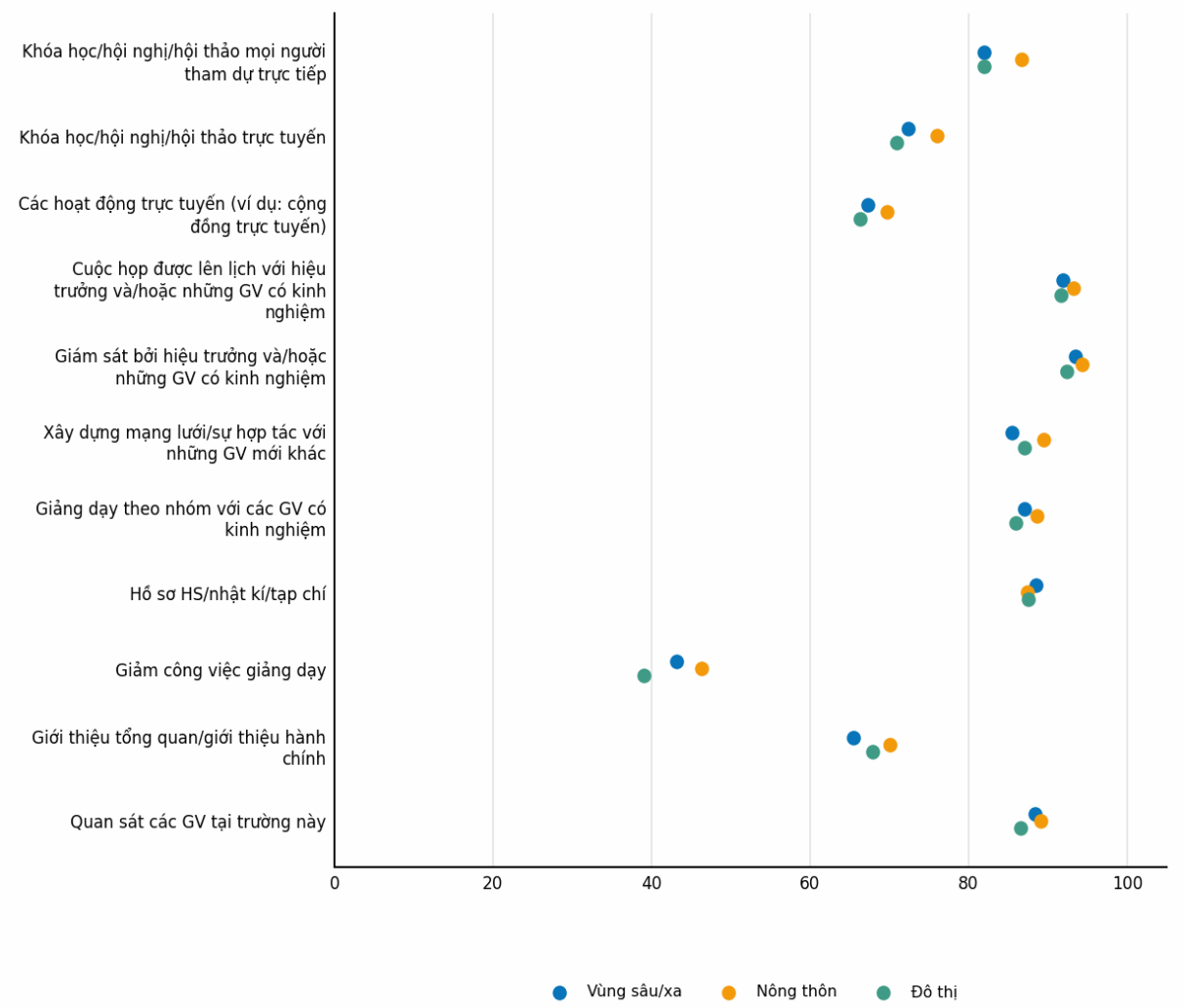
Phân tích sâu hơn, có thể thấy hỗ trợ chuyên môn ban đầu chủ yếu mang tính "học việc tại chỗ", chưa được cấu trúc thành chương trình phát triển nghề nghiệp bài bản. Các hoạt động tập huấn chính quy như khóa học, hội nghị, hội thảo trực tiếp tuy có tỷ lệ tham gia cao (84,40%), nhưng hình thức trực tuyến - vốn phù hợp với xu hướng bồi dưỡng linh hoạt, cá nhân hóa - lại giảm đáng kể (73,75%). Đáng chú ý hơn, các hoạt động trực tuyến mang tính cộng đồng học tập (ví dụ: cộng đồng trực tuyến) chỉ đạt 68,15%, cho thấy việc khai thác các không gian học tập nghề nghiệp mở, liên trường hoặc liên vùng còn khá hạn chế. Điều này phần nào phản ánh thực tế rằng hỗ trợ ban đầu cho GV vẫn nặng về phạm vi nội bộ trường, chưa gắn chặt với các mạng lưới học tập nghề nghiệp rộng hơn. Một điểm đáng suy ngẫm khác nằm ở sự thiếu hụt các biện pháp hỗ trợ mang tính giảm tải và tạo "không gian an toàn" cho GV mới. Chỉ có 43,29% GV cho biết họ được giảm công việc giảng dạy khi bắt đầu làm việc – mức thấp nhất trong Hình 2.4.3, đồng thời cho thấy hơn một nửa GV mới vẫn phải dạy đầy đủ số giờ ngay từ đầu. Trong bối cảnh họ còn đang làm quen với chương trình, HS, văn hóa nhà trường và các yêu cầu hành chính, tỷ lệ giảm thấp là một vấn đề cần được lưu ý; song TALIS cũng không cho phép kết luận trực tiếp về tác động của yếu tố này đến khả năng thích nghi hay động lực gắn bó nghề nghiệp. Kết quả chỉ có giá trị gợi ý để xem xét mức độ phù hợp của cơ chế hỗ trợ và phân công nhiệm vụ đối với GV mới trong giai đoạn đầu vào nghề. Bên cạnh đó, các hoạt động mang tính định hướng tổng quan như giới thiệu, hành chính, tổ chức (68,68%) hay hỗ trợ về hồ sơ HS, nhật ký (87,57%) phản ánh rõ nét cách tiếp cận quản lý: ưu tiên giúp GV mới nhanh chóng hòa nhập vào guồng vận hành của nhà trường. Tuy nhiên, nếu thiếu sự kết nối chặt chẽ với các mục tiêu phát triển năng lực sư phạm, những hỗ trợ này dễ dừng lại ở mức "giúp làm quen công việc" hơn là "giúp phát triển nghề nghiệp".

Từ những phân tích trên, có thể nhận thấy rằng hỗ trợ chuyên môn ban đầu cho GV hiện nay có độ bao phủ khá rộng nhưng chưa thật sự cân đối. Mạnh về giám sát, kèm cặp và hỗ trợ nội bộ trường; khá tích cực ở học hỏi đồng nghiệp; nhưng còn yếu ở giảm tải công việc, ở các hình thức bồi dưỡng linh hoạt, trực tuyến và ở việc thiết kế một lộ trình phát triển nghề nghiệp rõ ràng cho GV mới. Đây chính là khoảng trống quan trọng cần được giải quyết nếu muốn nâng cao chất lượng đội ngũ GV một cách bền vững, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới chương trình và yêu cầu nghề nghiệp ngày càng cao.

Xem xét tổng thể theo vùng miền, các hoạt động tập sự ban đầu của GV cho thấy mức độ triển khai khá đồng đều, đặc biệt đối với những hoạt động mang tính chuyên môn trực tiếp như giám sát, dự giờ, họp chuyên môn hoặc hợp tác nghề nghiệp. Tuy nhiên, vẫn tồn tại một số khác biệt đáng chú ý giữa các vùng, một số hoạt động còn có những hạn chế nhất định, từ đó gợi mở những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu sâu hơn

về chất lượng, mức độ phù hợp và hiệu quả thực chất của các hoạt động hỗ trợ giáo viên trong giai đoạn đầu nghề nghiệp, đồng thời xem xét khả năng hoàn thiện hệ thống tập sự theo hướng kết hợp giữa hướng dẫn trực tiếp, cố vấn nghề nghiệp, học tập đồng nghiệp, quan sát và thực hành nghề nghiệp, cùng với các cơ chế hỗ trợ và giảm tải phù hợp cho giáo viên mới.

Hình 2.4.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động tập sự theo vị trí trường



Các hoạt động giám sát và hỗ trợ chuyên môn trực tiếp từ HT hoặc GV có kinh nghiệm đạt tỷ lệ rất cao ở cả ba vùng, dao động từ khoảng 92% đến hơn 94%. Cụ thể, hoạt động giám sát bởi HT và/hoặc GV có kinh nghiệm đạt 93,47% ở vùng sâu/xa, 94,31% ở nông thôn và 92,39% ở đô thị. Tương tự, hoạt động cuộc họp được lên lịch với HT hoặc GV có kinh nghiệm cũng đạt mức rất cao (khoảng 91–93%). Điều này cho thấy các nhà trường ở Việt Nam rất chú trọng đến cơ chế cố vấn và hỗ trợ nghề nghiệp trực tiếp, coi đây là nền tảng của quá trình tập sự. Đặc điểm này phù hợp với truyền thống tổ chức chuyên môn trong nhà trường nơi vai trò của HT, tổ trưởng chuyên môn và GV giàu kinh nghiệm thường được phát huy mạnh mẽ trong việc kèm

cặp, hướng dẫn GV mới. Đồng thời, sự chênh lệch giữa các vùng ở nhóm hoạt động này không đáng kể, cho thấy mạng lưới hỗ trợ nghề nghiệp cơ bản đã được triển khai đồng đều trên phạm vi toàn quốc, kể cả ở những khu vực còn khó khăn như miền núi, vùng sâu, vùng xa. Các hoạt động học tập chuyên môn và hợp tác nghề nghiệp cũng được triển khai với tỷ lệ khá cao, đặc biệt ở khu vực nông thôn. Chẳng hạn, hoạt động xây dựng mạng lưới hoặc hợp tác với GV khác đạt 89,46% ở nông thôn, cao hơn so với vùng sâu/xa (85,48%) và đô thị (87,04%). Tương tự, giảng dạy theo nhóm với các GV có kinh nghiệm đạt 88,61% ở nông thôn, so với 86,99% ở vùng sâu, vùng xa và 85,97% ở đô thị. Nghĩa là nhiều trường ở khu vực nông thôn, văn hóa cộng tác chuyên môn có xu hướng khá mạnh, có thể do quy mô trường vừa phải, mối quan hệ đồng nghiệp gắn bó và sự phụ thuộc lẫn nhau trong tổ chức dạy học. Trong khi đó, ở các trường ở vùng đô thị, dù có điều kiện cơ sở vật chất và đội ngũ tốt hơn, nhưng mức độ hợp tác trực tiếp đôi khi thấp hơn do tính chuyên môn hóa cao hoặc áp lực công việc lớn. Ưu điểm của hoạt động xây dựng mạng lưới hoặc hợp tác với giáo viên khác cần tiếp tục được phát huy trong bối cảnh mới khi mà các trường THCS ở Việt Nam vừa thực hiện sáp nhập lớn, quy mô của nhà trường được mở rộng, số lượng GV tăng lên gấp nhiều lần. Hình thức hợp tác, trao đổi chuyên môn cần thực hiện linh hoạt hơn với những mô hình đa dạng có tính mở, đặc biệt là xu thế ứng dụng công nghệ số.

Một điểm đáng chú ý khác là các hoạt động phát triển chuyên môn thông qua các khóa học, hội nghị hoặc hội thảo cũng được triển khai tương đối phổ biến, đặc biệt ở khu vực nông thôn. Tỷ lệ GV tham gia khóa học/hội nghị/hội thảo trực tiếp đạt 86,71% ở nông thôn, cao hơn so với vùng sâu, vùng xa và đô thị (cùng khoảng 81,91%). Đối với hình thức trực tuyến, tỷ lệ cũng khá cao, dao động từ 70,89% đến 76,03%. Điều này thể hiện các hình thức bồi dưỡng GV đã trở nên đa dạng hơn. Ngoài ra, các hoạt động như quan sát GV trong trường (khoảng 86-89%) hay sử dụng hồ sơ HS, nhật kí nghề nghiệp (khoảng 87-88%) cũng có tỷ lệ khá cao, phản ánh xu hướng coi trọng học tập thông qua thực hành nghề nghiệp trong quá trình tập sự. Đây là những hoạt động có ý nghĩa quan trọng đối với việc phát triển năng lực nghề nghiệp của GV mới, giúp GV quan sát cách thức tổ chức dạy học cụ thể, sống động, đồng thời tự đánh giá và điều chỉnh thực hành giảng dạy của mình theo hướng hiệu quả.

Tuy nhiên, dữ liệu khảo sát cũng cho thấy một số hoạt động hỗ trợ mang tính giảm tải hoặc hỗ trợ điều kiện làm việc cho GV mới vẫn còn khá hạn chế, điển hình là hoạt động giảm công việc giảng dạy. Tỷ lệ thực hiện hoạt động này chỉ đạt 43,20% ở vùng sâu, vùng xa, 46,25% ở nông thôn và thấp nhất ở đô thị (38,99%). Điều này có nghĩa trong thực tế, nhiều GV mới vẫn phải đảm nhiệm khối lượng giảng dạy tương đương với GV có kinh nghiệm (thậm chí còn phụ trách thêm một số những công việc/ hoạt động kiêm nhiệm khác) trong khi họ đang ở giai đoạn cần nhiều thời gian để học

hỏi và thích nghi với môi trường nghề nghiệp. Đây là một điểm cần được quan tâm trong chính sách phát triển đội ngũ, bởi việc giảm định mức giảng dạy trong năm đầu công tác là một biện pháp hiệu quả để hỗ trợ GV mới phát triển năng lực và giảm áp lực nghề nghiệp.

Có thể nhận định rằng hệ thống hỗ trợ GV mới ở Việt Nam đã hình thành tương đối đầy đủ với nhiều hoạt động đa dạng, đặc biệt là các hình thức cố vấn, giám sát và hợp tác chuyên môn. Sự khác biệt giữa các vùng nhìn chung không đáng kể, cho thấy các chính sách và quy định về tập sự GV đã được triển khai khá đồng bộ. Tuy nhiên, để nâng cao hiệu quả của chương trình tập sự, cần chú trọng hơn đến các biện pháp hỗ trợ mang tính điều kiện như giảm tải công việc, tăng cường định hướng nghề nghiệp ban đầu. Khi những yếu tố này được cải thiện, chương trình tập sự không chỉ giúp GV mới thích nghi với nghề nghiệp mà còn góp phần xây dựng một đội ngũ GV vững vàng, có năng lực chuyên môn và khả năng phát triển nghề nghiệp bền vững trong tương lai.

2.4.4. Bồi dưỡng phát triển chuyên môn thường xuyên

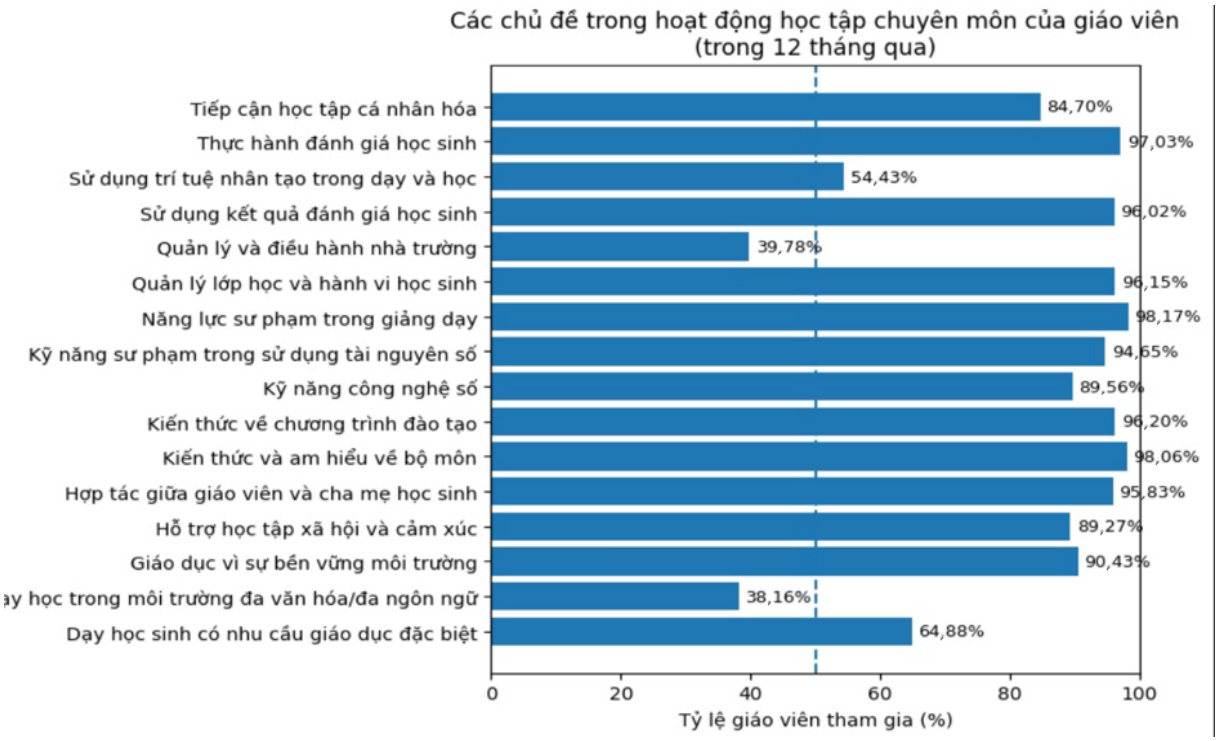
Hoạt động bồi dưỡng phát triển chuyên môn thường xuyên giữ vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV và bảo đảm tính bền vững của hệ thống giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đang diễn ra cấp bách, sâu rộng, tri thức chuyên môn ban đầu của GV nhanh chóng trở nên chưa đủ nếu không được cập nhật và làm mới thông qua các hoạt động bồi dưỡng có hệ thống. Phát triển chuyên môn thường xuyên giúp GV củng cố kiến thức chuyên ngành, mở rộng hiểu biết về phương pháp dạy học hiện đại, đánh giá vì sự tiến bộ của HS và ứng dụng công nghệ trong dạy học, từ đó nâng cao hiệu quả giảng dạy và quản lý lớp học. Không chỉ dừng lại ở việc cập nhật kiến thức, bồi dưỡng thường xuyên còn góp phần hình thành và nuôi dưỡng, phát triển nghề nghiệp theo chiều sâu, thay vì tiếp cận bồi dưỡng theo hướng hình thức hoặc ngắn hạn. Ở tầm vĩ mô, phát triển chuyên môn thường xuyên là công cụ quan trọng để thực hiện các cải cách giáo dục, bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu chính sách và thực hành sư phạm trong nhà trường. Khi được thiết kế phù hợp với nhu cầu thực tiễn và gắn với bối cảnh trường học của GV, hoạt động bồi dưỡng không chỉ nâng cao năng lực cá nhân mà còn góp phần xây dựng văn hóa học tập trong nhà trường, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục một cách bền vững. Việc đánh giá các chủ đề, xem xét mức độ cần thiết, những tác động tích cực của các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho GV có ý nghĩa thực tiễn quan trọng để đề xuất giải pháp phù hợp.

Những chủ đề trong các hoạt động học tập chuyên môn của GV (trong 12 tháng)

Số liệu thu được phản ánh bức tranh khá toàn diện về các chủ đề xuất hiện trong hoạt động học tập chuyên môn của GV trong 12 tháng trước khảo sát, từ đó có thể thấy

tính cốt lõi nghề nghiệp của hoạt động phát triển chuyên môn nhưng cũng bộc lộ khoảng trống đáng lưu ý trước các yêu cầu mới của giáo dục hiện đại. Kết quả được thể hiện qua biểu đồ sau:

Hình 2.4.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết từng chủ đề có trong hoạt động học tập chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát



Trước hết, nhóm chủ đề chiếm tỷ lệ "Có" rất cao (trên 95%) gồm: kiến thức và sự am hiểu về bộ môn (98,06%), năng lực sư phạm trong giảng dạy bộ môn (98,17%), thực hành đánh giá HS (97,03%), quản lý lớp học và hành vi của HS (96,15%), phân tích và sử dụng kết quả đánh giá HS (96,02%) và hợp tác giữa GV với cha mẹ HS/người giám hộ (95,83%). Như vậy, hoạt động học tập chuyên môn của GV vẫn tập trung vào những năng lực nền tảng, gắn trực tiếp với công việc giảng dạy hằng ngày. Đây là một tín hiệu tích cực, phản ánh nhận thức tương đối thống nhất trong hệ thống giáo dục về vai trò trung tâm của chất lượng dạy học, kiểm tra - đánh giá và quản lý lớp học; các chương trình bồi dưỡng, sinh hoạt chuyên môn hiện nay đang đáp ứng khá sát những nhu cầu thiết yếu, "trước mắt" của GV.

Tuy nhiên, chính sự tập trung cao vào các nội dung cốt lõi này cũng đặt ra một vấn đề cần suy ngẫm: hoạt động phát triển chuyên môn của GV vẫn mang nặng tính duy trì, củng cố năng lực hiện có hơn là định hướng đổi mới mạnh mẽ. Điều này cũng phản ánh đặc trưng của hệ thống giáo dục Việt Nam đang trong giai đoạn chuyển tiếp, khi GV phải đồng thời thích ứng với chương trình mới (Chương trình GDPT 2018) và vẫn chịu áp lực lớn từ các yêu cầu truyền thống về kết quả học tập, thi cử và quản lý lớp học.

Ở nhóm nội dung liên quan đến chuyển đổi số và đổi mới phương pháp, bức tranh trở nên phân hóa rõ rệt hơn. Kĩ năng sử dụng tài nguyên và công cụ kĩ thuật số trong giảng dạy đạt tỷ lệ khá cao (94,65%), trong khi kỹ năng công nghệ để sử dụng tài nguyên và công cụ kĩ thuật số thấp hơn (89,56%). Sự chênh lệch này cho thấy nhiều GV đã được tiếp cận, trao đổi ở mức độ cơ bản về phương pháp sư phạm (cách tích hợp công cụ số vào bài dạy) nhưng năng lực công nghệ vẫn chưa đồng đều. Đặc biệt, sử dụng trí tuệ nhân tạo cho việc dạy và học đạt 54,43% (dù là một con số tích cực ở Việt Nam) nhưng vẫn phản ánh một khoảng cách khá lớn giữa xu thế phát triển công nghệ trên thế giới và thực tiễn bồi dưỡng chuyên môn ở nhà trường. Đây không chỉ là vấn đề về kỹ năng, mà quan trọng hơn là vấn đề về nhận thức, tâm lý nghề nghiệp và khuôn khổ chính sách: nhiều GV còn e dè trước AI do lo ngại lệ thuộc công nghệ, khó kiểm soát đạo đức học thuật, hoặc chưa có hướng dẫn chính thức, rõ ràng từ phía quản lý.

Một điểm đáng chú ý khác là các nội dung liên quan đến quản trị nhà trường và bối cảnh đa dạng của người học có tỷ lệ tham gia thấp. Quản lý và điều hành nhà trường chỉ đạt 39,78%; dạy học trong môi trường đa văn hóa hoặc đa ngôn ngữ đạt 38,16%; dạy HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt đạt 64,88%. Điều này cho thấy hoạt động học tập chuyên môn của GV vẫn chủ yếu được thiết kế theo hướng "lấy lớp học chuẩn làm trung tâm", chưa chú trọng đầy đủ đến tính đa dạng và bao trùm của giáo dục hiện đại. Trong bối cảnh ngày càng gia tăng sự khác biệt về văn hóa, ngôn ngữ, hoàn cảnh gia đình và nhu cầu học tập của HS, việc thiếu hụt các nội dung bồi dưỡng này có thể khiến GV gặp khó khăn khi đối diện với những tình huống sư phạm phức tạp, vượt ra ngoài mô hình lớp học truyền thống.

Đáng lưu ý, tiếp cận học tập cá nhân hóa đạt 84,70% - một tỷ lệ tương đối cao so với các nội dung đổi mới khác. Điều này cho thấy khái niệm cá nhân hóa đã được nhắc đến nhiều trong sinh hoạt chuyên môn, song chưa chắc đã được triển khai một cách thực chất. Khi đặt cạnh tỷ lệ thấp của các nội dung như AI, đa văn hóa hay giáo dục đặc biệt, cho thấy cá nhân hóa hiện nay vẫn chủ yếu dừng ở mức điều chỉnh phương pháp trong khuôn khổ lớp học chung, hơn là cá nhân hóa dựa trên dữ liệu học tập, công nghệ hay các chiến lược hỗ trợ chuyên sâu, vấn đề này hoàn toàn phù hợp với thực tiễn của Việt Nam.

Cuối cùng, sự xuất hiện của các nội dung như phương pháp hỗ trợ học tập xã hội và cảm xúc của HS (89,27%) và kiến thức và hiểu biết về sự bền vững của môi trường (90,43%) đề cập đến xu hướng mở rộng phạm vi phát triển chuyên môn ra ngoài tri thức học thuật thuần túy. Đây là tín hiệu tích cực, phản ánh hướng tiếp cận đồng thuận với thế giới và sự dịch chuyển dần sang cách tiếp cận giáo dục toàn diện, chú trọng đến năng lực công dân, sức khỏe tinh thần và trách nhiệm xã hội. Tuy nhiên, mức độ

tham gia cao chưa đồng nghĩa với chất lượng hay chiều sâu, mà cần được tiếp tục đánh giá thông qua các chỉ báo về thay đổi thực hành dạy học.

Nhìn chung, hoạt động học tập chuyên môn của GV trong 12 tháng trước khảo sát đã làm tốt vai trò củng cố năng lực cốt lõi, song còn hạn chế trong việc chuẩn bị cho GV đối mặt với các thách thức mới của giáo dục thế kỷ XXI, đặc biệt là chuyển đổi số nâng cao, trí tuệ nhân tạo, và quản trị nhà trường. Điều này gợi mở yêu cầu tái cân đối nội dung bồi dưỡng: từ chỗ "đủ để dạy tốt hôm nay" sang "đủ năng lực để thích ứng và dẫn dắt sự thay đổi trong tương lai".

Tác động tích cực của các hoạt động phát triển chuyên môn trong 12 tháng trước khảo sát đến việc giảng dạy

Về tổng thể, kết quả khảo sát cho thấy tác động tích cực là rất rõ ràng và chiếm ưu thế, thể hiện qua việc đa số GV lựa chọn các mức "Khá nhiều" và "Rất nhiều". Cụ thể, 57,70% GV đánh giá các hoạt động phát triển chuyên môn có tác động "khá nhiều", và 37,14% đánh giá là "rất nhiều". Như vậy, gần 95% GV ghi nhận tác động tích cực ở mức từ khá trở lên một con số có ý nghĩa thống kê và giá trị thực tiễn cao vượt khá xa tỉ lệ mức trung bình OECD (55%), cao hơn một số nước như Hoa Kỳ (50%), Úc (49%), Hàn Quốc (43%), Pháp (35%), Phần Lan (27%). Điều này có nghĩa là các hình thức phát triển chuyên môn trong thời gian qua, như tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên, sinh hoạt chuyên môn, học tập qua mạng, nghiên cứu bài học… nhìn chung đã đáp ứng đúng nhu cầu nghề nghiệp của GV, hỗ trợ họ cải thiện năng lực dạy học, phương pháp, đánh giá và tổ chức hoạt động học tập cho HS. Sự chênh lệch khá lớn giữa Việt Nam và các nước có thể được lí giải từ một số góc độ. Thứ nhất, trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông ở Việt Nam, đặc biệt là việc triển khai Chương trình GDPT 2018, GV có nhu cầu rất cao đối với các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn nhằm thích ứng với những yêu cầu mới về phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá và tổ chức hoạt động học tập. Chính vì vậy, các chương trình tập huấn, sinh hoạt chuyên môn hay bồi dưỡng thường xuyên dễ được GV cảm nhận rõ rệt về tính hữu ích đối với thực tiễn giảng dạy. Thứ hai, ở nhiều quốc gia OECD, hệ thống phát triển chuyên môn của GV đã được thiết lập ổn định trong thời gian dài; do đó, tác động của các hoạt động bồi dưỡng trong từng giai đoạn có thể không tạo ra sự thay đổi rõ rệt trong nhận thức của GV như ở những bối cảnh đang cải cách mạnh mẽ. Thứ ba, sự khác biệt này cũng có thể phản ánh đặc điểm văn hóa nghề nghiệp, thái độ, quan điểm GV đánh giá các hoạt động phát triển chuyên môn.

Tuy nhiên, khoảng cách lớn so với trung bình OECD và một số nước cần được diễn giải thận trọng, thay vì xem như bằng chứng trực tiếp về hiệu quả vượt trội. Chỉ báo TALIS phản ánh tác động do giáo viên tự đánh giá và cảm nhận, có thể chịu ảnh hưởng của xu hướng trả lời tích cực, kỳ vọng xã hội và khác biệt văn hóa đánh giá

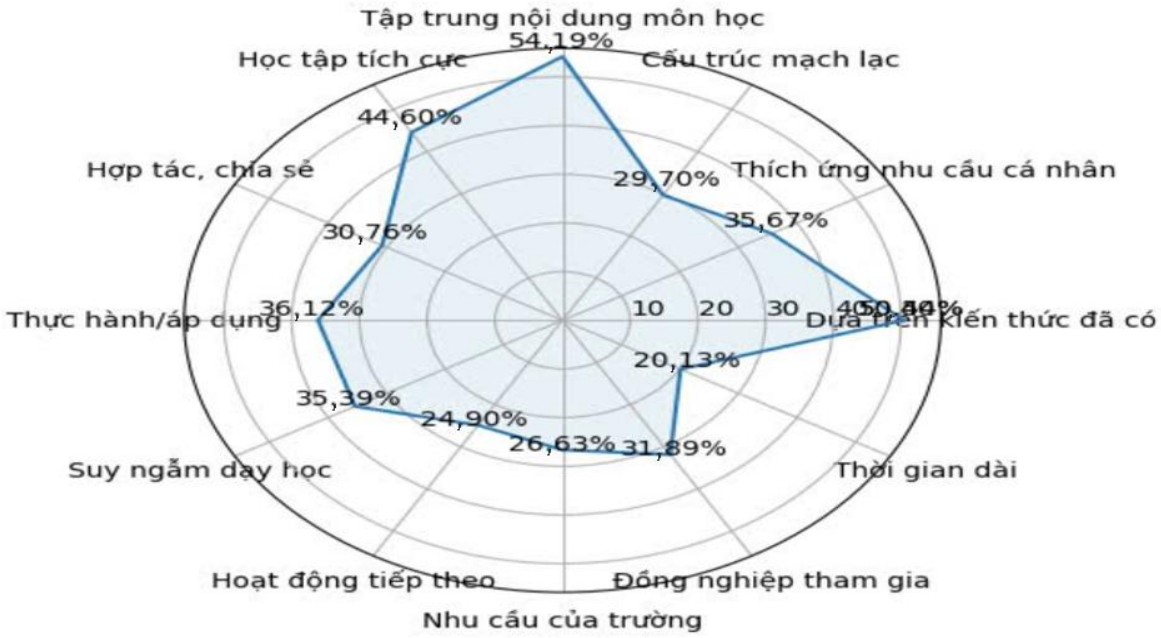
giữa các quốc gia như đã lí giải. Tự đánh giá "có tác động tích cực" chưa hẳn đồng nghĩa với sự thay đổi thực chất và bền vững trong thực hành sư phạm hay kết quả học tập của học sinh. Vì vậy, kết quả cao này chỉ nên xem là tín hiệu thuận lợi bước đầu, thực chất cần được kiểm chứng bằng các chỉ báo khách quan về thay đổi thực hành nghề nghiệp và chất lượng dạy học. Nhưng dù sao, kết quả này vẫn cho thấy các hoạt động phát triển chuyên môn thời gian qua đã có ý nghĩa tích cực đối với nhận thức của đội ngũ GV Việt Nam, đồng thời gợi mở nhu cầu tiếp tục nâng cao chất lượng, tính thiết thực và hiệu quả của các chương trình bồi dưỡng trong giai đoạn tiếp theo. Tỉ lệ GV cho rằng các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn này "hoàn toàn không" hoặc chỉ "một chút" tác động là rất thấp (lần lượt 0,21% và 4,94%). Đây là tín hiệu tích cực, cho thấy phần lớn GV nhận thấy các chương trình phát triển chuyên môn có giá trị nhất định đối với công việc giảng dạy của họ. Tuy nhiên, do dữ liệu dựa trên tự đánh giá, kết quả chưa đủ cơ sở để khẳng định mức độ thay đổi thực tế trong thực hành sư phạm hoặc hiệu quả của các chương trình phát triển chuyên môn.

Việc tỷ lệ chọn "khá nhiều" cao hơn "rất nhiều" cũng gợi ý rằng dư địa nâng cao chất lượng phát triển chuyên môn vẫn còn. Một bộ phận GV có thể chưa được tham gia các hoạt động đủ sâu, đủ cá nhân hóa hoặc chưa gắn chặt với bối cảnh lớp học cụ thể. Vì vậy, trong thời gian tới, cần chú trọng thiết kế các mô hình phát triển chuyên môn theo hướng thực hành, dựa trên nhu cầu thực tiễn và hỗ trợ tại chỗ, nhằm gia tăng tỷ lệ tác động ở mức "rất nhiều" và nâng cao hơn nữa hiệu quả giảng dạy của GV.

Mức độ quan trọng của các đặc điểm tiêu chí phát triển chuyên môn

Dựa trên số liệu khảo sát về mức độ quan trọng của các đặc điểm tiêu chí phát triển chuyên môn đối với GV, có thể rút ra một số vấn đề phản ánh rõ nhu cầu, kỳ vọng và cách GV đánh giá chất lượng hoạt động phát triển chuyên môn hiện nay. Các kết quả cho thấy một bức tranh tương đối nhất quán, trong đó GV đánh giá cao những đặc điểm gắn với tính thực tiễn, tính phù hợp cá nhân và khả năng tác động trực tiếp đến hoạt động dạy học hằng ngày, đồng thời thể hiện sự dè dặt hơn với các đặc điểm mang tính hình thức, tổ chức trong một thời gian dài hoặc quy mô lớn.

Hình 2.4.6. Tỷ lệ (%) giáo viên theo mức độ đánh giá các đặc điểm của hoạt động phát triển chuyên môn có tác động tích cực đến việc giảng dạy



Nhóm đặc điểm tiêu chí được đánh giá "Rất nhiều" và "Khá nhiều" ở mức cao. Có tới 50,44% GV cho rằng phát triển chuyên môn cần "dựa trên những kiến thức đã có của tôi", và 46,89% đánh giá mức "khá nhiều", gần như không có ý kiến phủ nhận (tổng "hoàn toàn không" và "một chút" chỉ khoảng 2,67%). Điều này cho thấy GV không xem phát triển chuyên môn như một hoạt động áp đặt từ bên ngoài, mà mong muốn nó phải kế thừa kinh nghiệm nghề nghiệp sẵn có, tôn trọng vốn tri thức thực hành của họ. Xu hướng này phù hợp với các tiếp cận hiện đại về phát triển chuyên môn lấy GV làm trung tâm, coi GV là chủ thể học tập suốt đời.

Tương tự, các đặc điểm như "tập trung vào nội dung cần thiết để dạy môn học của tôi" (54,19% rất nhiều; 43,18% khá nhiều) hay "mang lại cơ hội cho việc học tập tích cực của tôi" (44,60% rất nhiều; 49,61% khá nhiều) tiếp tục khẳng định nhu cầu cốt lõi của GV là tính gắn kết trực tiếp với lớp học và môn dạy. GV đánh giá cao những hoạt động phát triển chuyên môn giúp họ giải quyết các vấn đề thực tiễn, cải thiện chất lượng bài giảng, phương pháp và tổ chức dạy học, hơn là những nội dung chung chung, mang tính lí thuyết xa rời bối cảnh lớp học.

Đáng chú ý, các đặc điểm liên quan đến tính tương tác và ứng dụng cũng được GV đánh giá cao. Các mục "mang lại cơ hội để thực hành/áp dụng các ý tưởng và kiến thức mới trong lớp học của chính tôi" và "mang lại cơ hội để suy ngẫm về việc dạy học của tôi" đều có trên 90% GV lựa chọn mức "khá nhiều" và "rất nhiều". Điều này phản ánh rõ nhận thức ngày càng trưởng thành của GV về vai trò của thực hành, phản hồi trong phát triển năng lực nghề nghiệp. GV không chỉ mong muốn được "nghe" hay

"học", mà cần có không gian thử nghiệm, áp dụng và suy ngẫm để chuyển hóa tri thức thành năng lực thực hành.

Tuy nhiên, khi chuyển sang các đặc điểm mang tính tổ chức ở quy mô trường hoặc hệ thống, mức độ đánh giá cao có xu hướng giảm dần. Ví dụ, "mang lại các hoạt động tiếp theo" chỉ có 24,90% đánh giá "rất nhiều", trong khi 16,67% cho rằng chỉ "một chút". Đặc biệt, đặc điểm "diễn ra trong một khoảng thời gian dài (vài tuần hoặc lâu hơn)" có tỷ lệ "hoàn toàn không" và "một chút" lên tới hơn 23%, và chỉ 20,13% đánh giá "rất nhiều". Điều này cho thấy GV có thể chưa thực sự tin tưởng hoặc chưa có trải nghiệm tích cực với các chương trình phát triển chuyên môn kéo dài, nếu chúng không được thiết kế linh hoạt, gắn với nhu cầu cá nhân và bối cảnh cụ thể của GV. Ngoài ra, các đặc điểm như "giải quyết các nhu cầu của trường tôi" hay "có sự tham gia của hầu hết các đồng nghiệp trong trường" tuy vẫn được đa số đánh giá ở mức "khá nhiều", nhưng tỷ lệ "rất nhiều" chỉ dao động từ 26-32%. Điều này gợi ý rằng GV nhìn nhận phát triển chuyên môn trước hết là nhu cầu cá nhân, sau đó mới đến nhu cầu tập thể. Nếu các hoạt động phát triển chuyên môn chỉ nhấn mạnh mục tiêu chung của nhà trường mà thiếu sự cá nhân hóa, khả năng tạo động lực nội tại cho GV sẽ bị hạn chế.

Từ số liệu thu được qua khảo sát cho thấy một thông điệp rõ ràng: GV đánh giá cao các hoạt động phát triển chuyên môn thiết thực, linh hoạt, cá nhân hóa, gắn với môn học và lớp học, có cơ hội cho học tập tích cực, thực hành và suy ngẫm. Ngược lại, các chương trình mang tính hình thức, kéo dài, hoặc tổ chức đồng loạt mà thiếu chiều sâu cá nhân dễ bị nhìn nhận là kém hiệu quả. Đây là căn cứ quan trọng để các nhà quản lý giáo dục, nhà hoạch định chính sách và cơ sở đào tạo GV tái thiết kế mô hình phát triển chuyên môn, hướng tới chất lượng thực chất thay vì chỉ chú trọng quy mô hay hình thức triển khai.

2.4.5. Cơ hội và điều kiện phát triển chuyên môn

Việc xem xét và đánh giá một cách hệ thống các cơ hội và điều kiện phát triển chuyên môn của GV có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay. Phát triển chuyên môn không chỉ là quá trình bồi dưỡng tri thức, kỹ năng nghề nghiệp đơn lẻ mà là một tiến trình liên tục, gắn với nhu cầu cá nhân, bối cảnh nhà trường và yêu cầu của chương trình giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông, các chính sách như Thông tư 17/2019/TT-BGDĐT và Chương trình ETEP đã tạo ra một khung thể chế tương đối đầy đủ và nhất quán cho việc phát triển chuyên môn của GV. Quy định mỗi GV phải hoàn thành 120 tiết bồi dưỡng hằng năm (theo Thông tư 17) không chỉ mang tính yêu cầu hành chính mà còn thiết lập một chu trình học tập nghề nghiệp liên tục, bảo đảm GV được cập nhật kiến thức, phương pháp và yêu cầu mới của Chương trình GDPT 2018. Đồng thời, Chương

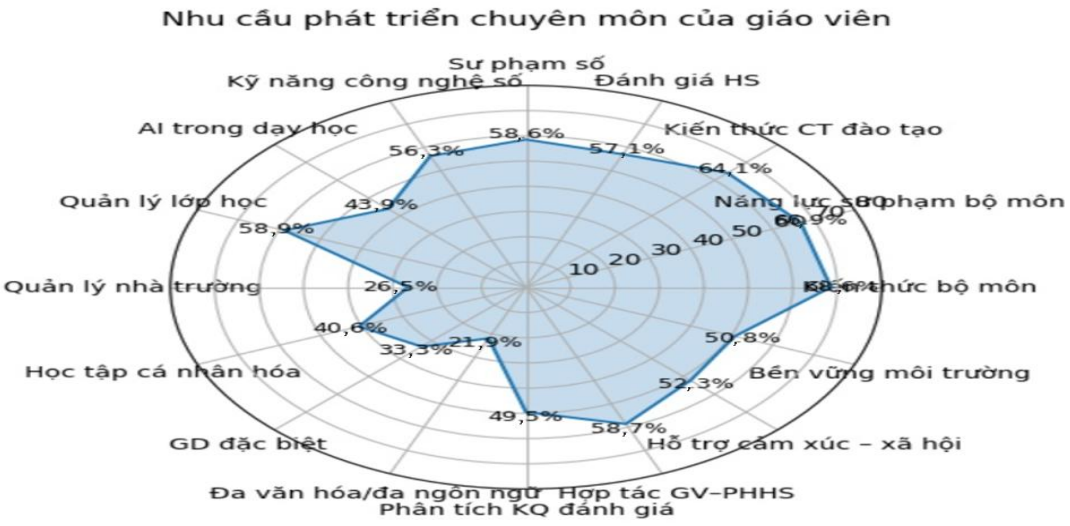
trình ETEP với sự hỗ trợ của Ngân hàng Thế giới đã góp phần nâng cấp hệ sinh thái bồi dưỡng, thông qua phát triển đội ngũ giảng viên sư phạm chủ chốt, xây dựng học liệu chuẩn hóa và triển khai các nền tảng bồi dưỡng trực tuyến quy mô quốc gia. Sự kết hợp giữa quy định bắt buộc (Thông tư 17) và đầu tư hệ thống (ETEP) đã mở ra cơ hội tiếp cận bồi dưỡng rộng rãi hơn, linh hoạt hơn, đặc biệt là thông qua các mô hình học tập kết hợp và cộng đồng học tập chuyên môn. Nhờ đó, về nguyên tắc, mọi GV đều có điều kiện thể chế, nguồn lực và cơ hội để phát triển năng lực nghề nghiệp một cách thường xuyên. Vấn đề đặt ra hiện nay không còn là "có hay không cơ hội" mà là tổ chức thực hiện như thế nào để các cơ hội đó trở thành hiệu quả thực chất, phù hợp với điều kiện và nhu cầu của từng nhóm GV, từng bối cảnh nhà trường.

Do đó, đánh giá đúng mức các cơ hội và điều kiện phát triển chuyên môn chính là cơ sở khoa học để bảo đảm tính hiệu quả, bền vững và công bằng của các chính sách phát triển đội ngũ GV. Việc đánh giá các cơ hội phát triển chuyên môn giúp nhận diện mức độ tiếp cận thực chất của GV đối với các hoạt động bồi dưỡng, học tập và hỗ trợ nghề nghiệp. Bởi không phải mọi GV đều có cơ hội tham gia các chương trình phát triển chuyên môn như nhau; sự khác biệt về vùng miền, điều kiện kinh tế xã hội, quy mô trường học và năng lực quản lý có thể tạo ra những khoảng cách đáng kể. Đánh giá các cơ hội phát triển chuyên môn, nhu cầu phát triển chuyên môn của GV vì vậy cho phép các nhà quản lý giáo dục phát hiện những bất bình đẳng tiềm ẩn, từ đó điều chỉnh chính sách theo hướng phân tầng, linh hoạt và phù hợp hơn với từng nhóm GV.

Nhu cầu về các hoạt động phát triển chuyên môn của GV

Kết quả khảo sát cho thấy cách GV tự đánh giá trước các yêu cầu nghề nghiệp mới cũng như những ưu tiên thực tiễn đang chi phối hoạt động dạy học trong nhà trường. Số liệu cụ thể như sau:

Hình 2.4.7. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết có nhu cầu phát triển chuyên môn ở mức cao theo từng nội dung



Một phát hiện nhất quán và có giá trị nền tảng là nhu cầu phát triển chuyên môn tập trung cao nhất vào các năng lực cốt lõi của nghề dạy học. Các lĩnh vực như kiến thức và sự am hiểu về bộ môn (68,6%), năng lực sư phạm trong bộ môn (66,9%) và kiến thức về chương trình đào tạo (64,1%) đều được GV lựa chọn "cần ở mức độ cao". Điều này cho thấy họ không coi phát triển chuyên môn là những khóa bồi dưỡng mang tính bổ trợ bên lề mà là quá trình củng cố và làm sâu sắc nền tảng chuyên môn, đặc biệt là trong bối cảnh đổi mới giáo dục đòi hỏi sự thay đổi mạnh mẽ về mục tiêu, nội dung và cách tổ chức dạy học. Đây là tín hiệu tích cực, phản ánh tinh thần nghề nghiệp và ý thức tự hoàn thiện của đội ngũ GV.

Đồng thời, dữ liệu cũng cho thấy áp lực thực tiễn lớp học đang chi phối mạnh nhu cầu phát triển chuyên môn. Các năng lực như thực hành đánh giá HS (57,1%), quản lý lớp học (58,9%), hợp tác giữa GV và cha mẹ HS (58,7%), hỗ trợ học tập xã hội cảm xúc của HS (52,3%) và phân tích, sử dụng kết quả đánh giá (49,5%) đều có tỷ lệ thể hiện nhu cầu cao đáng kể. Điều này phản ánh một thực tế: vai trò của GV ngày càng mở rộng, không chỉ là người truyền thụ tri thức mà còn là người tổ chức, hỗ trợ, tư vấn và đồng hành với sự phát triển toàn diện của HS. Nhu cầu này đặc biệt nổi bật trong bối cảnh HS có sự đa dạng về năng lực, tâm lý và hoàn cảnh gia đình.

Tiếp theo, nhóm năng lực số và trí tuệ nhân tạo thể hiện cấu trúc nhu cầu phân hóa khá rõ rệt. Trong khi đặc điểm tiêu chí sư phạm số và kỹ năng công nghệ số có trên 56% GV cho rằng cần ở mức độ cao thì kỹ năng sử dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy học chỉ đạt 43,9%, đồng thời có tỷ lệ "không cần ở thời điểm này" cao hơn hẳn so với các lĩnh vực khác. Điều này cho thấy AI vẫn đang được nhìn nhận như một lĩnh vực mới, chưa đồng đều về nhận thức và mức độ sẵn sàng. Đây là cảnh báo quan trọng đối với các nhà hoạch định chính sách: bồi dưỡng AI không thể triển khai đại trà mà cần tiếp cận theo hướng từng bước, gắn với thực hành cụ thể và nhu cầu thực tiễn của GV.

Các lĩnh vực như quản lý và điều hành nhà trường (26,5% cần ở mức độ cao) hay dạy học trong môi trường đa văn hóa, đa ngôn ngữ (22,0%) có mức ưu tiên thấp hơn rõ rệt. Điều này phản ánh sự tự ý thức ranh giới vai trò nghề nghiệp của GV và cho thấy các nội dung này chỉ phù hợp với những nhóm đối tượng hoặc bối cảnh đặc thù.

Số liệu khảo sát cho thấy có sự khác biệt khá rõ trong cấu trúc nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn của GV Việt Nam so với GV ở một số quốc gia như Hàn Quốc, Slovenia, Hoa Kỳ, Úc, Pháp và Phần Lan. Trước hết, ở Việt Nam, các lĩnh vực được GV lựa chọn có nhu cầu bồi dưỡng ở mức độ cao tập trung chủ yếu vào những năng lực cốt lõi của nghề dạy học như kiến thức và sự am hiểu về bộ môn (68,6%), năng lực sư phạm trong bộ môn (66,9%) và kiến thức về chương trình đào tạo (64,1%). Bên cạnh đó, các năng lực liên quan đến thực hành nghề nghiệp như quản lý lớp học (58,9%), hợp tác với cha mẹ HS (58,7%) hay thực hành đánh giá HS (57,1%) cũng được nhiều GV lựa

chọn, cho thấy GV Việt Nam vẫn đặc biệt quan tâm đến những năng lực trực tiếp gắn với hoạt động dạy học hằng ngày.

Trong khi đó, ở nhiều quốc gia phát triển như Hoa Kỳ, Úc hay Phần Lan, nhu cầu bồi dưỡng của GV lại tập trung nhiều hơn vào các lĩnh vực mới nổi gắn với sự chuyển đổi số của giáo dục, đặc biệt là kỹ năng sử dụng trí tuệ nhân tạo và các công cụ số trong dạy học. Mặc dù tỷ lệ GV lựa chọn theo nhu cầu ở các nước này không quá cao (ví dụ: Hoa Kỳ 22%, Úc 26%, Phần Lan 23% đối với AI), nhưng đây lại là những lĩnh vực đứng đầu trong danh sách ưu tiên bồi dưỡng. Điều này cho thấy ở các hệ thống giáo dục đã tương đối ổn định về nền tảng chuyên môn, GV có xu hướng chuyển trọng tâm sang việc thích ứng với các xu hướng công nghệ và đổi mới phương thức dạy học trong bối cảnh số hóa.

Một điểm khác biệt đáng chú ý nữa là ở nhiều nước châu Âu như Pháp và Phần Lan, nhu cầu bồi dưỡng liên quan đến dạy HS có nhu cầu giáo dục đặc biệt và hỗ trợ học tập xã hội - cảm xúc của HS được nhấn mạnh. Điều này phản ánh định hướng giáo dục hòa nhập và quan tâm mạnh mẽ tới sự phát triển toàn diện của người học trong các hệ thống giáo dục này. Trong khi đó, mặc dù GV Việt Nam cũng ghi nhận nhu cầu bồi dưỡng về hỗ trợ học tập xã hội - cảm xúc (52,3%), nhưng mức độ ưu tiên vẫn thấp hơn so với các năng lực chuyên môn và sư phạm truyền thống. Ở Hàn Quốc và Slovenia, nhu cầu bồi dưỡng lại tập trung nhiều vào quản lý hành vi HS và các phương pháp dạy học của môn học. Điều này phần nào phản ánh những thách thức về quản lý lớp học và sự đa dạng trong đặc điểm người học trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Tuy nhiên, tỷ lệ GV báo cáo nhu cầu ở các nước này nhìn chung thấp hơn đáng kể so với Việt Nam, có thể do hệ thống bồi dưỡng GV đã được tổ chức khá thường xuyên và đáp ứng tương đối tốt nhu cầu nghề nghiệp. Từ những so sánh trên có thể thấy, sự khác biệt trong nhu cầu bồi dưỡng của GV giữa các quốc gia chủ yếu bắt nguồn từ mức độ phát triển của hệ thống giáo dục, giai đoạn cải cách chương trình, sự sẵn sàng về áp dụng công nghệ và các chính sách giáo dục đặc thù. Trong bối cảnh Việt Nam đang triển khai mạnh mẽ đổi mới chương trình và phương pháp dạy học, việc GV ưu tiên bồi dưỡng các năng lực chuyên môn, sư phạm cốt lõi là hoàn toàn hợp lý.

Kết quả khảo sát cũng gợi mở vấn đề các chương trình bồi dưỡng phát triển chuyên môn cho GV nên được thiết kế theo hướng lấy nhu cầu thực tiễn làm trung tâm, ưu tiên năng lực cốt lõi, đồng thời cá nhân hóa và phân hóa nội dung bồi dưỡng. Cũng cần từng bước tăng cường bồi dưỡng về năng lực số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào dạy học trong thời gian tới. Điều này hoàn toàn phù hợp với những định hướng chiến lược của Đảng và Nhà nước về phát triển ngành giáo dục được thể hiện ở Nghị quyết số 71 -NQ/TW.

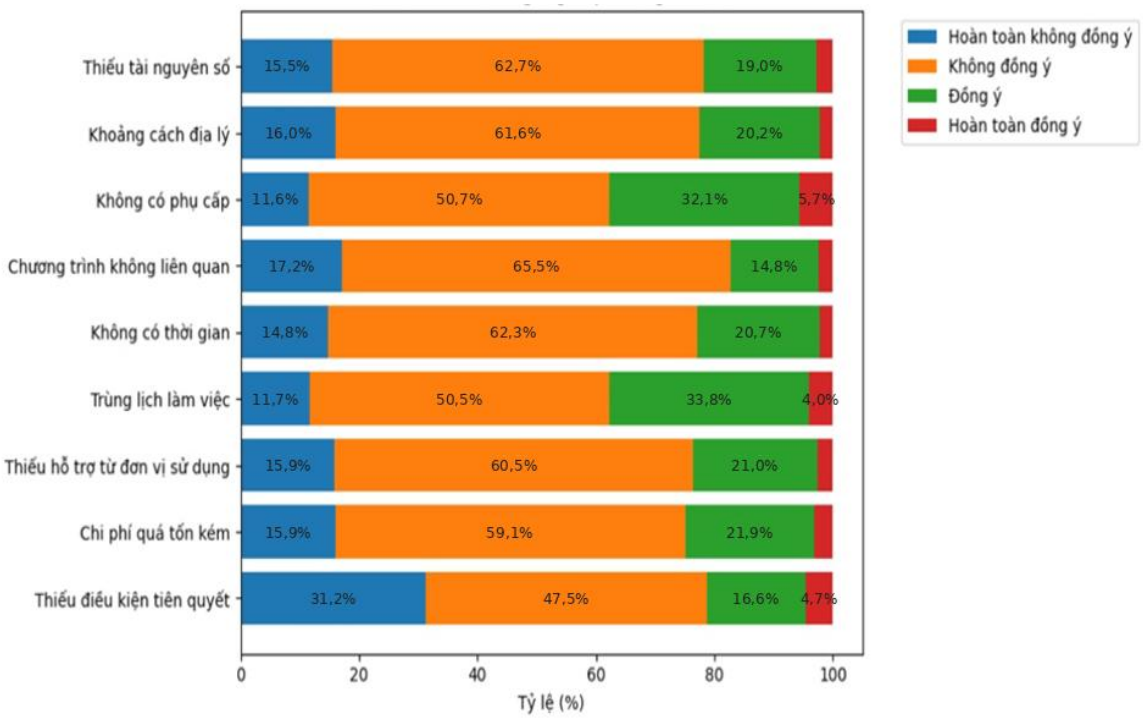
Những rào cản ảnh hưởng tới việc tham gia vào các hoạt động phát triển

chuyên môn của GV

Việc xem xét một cách nghiêm túc và có hệ thống các rào cản ảnh hưởng tới sự tham gia của GV vào hoạt động phát triển chuyên môn có ý nghĩa quan trọng Trên thực tế, mức độ tham gia của GV không chỉ phụ thuộc vào nhận thức hay động cơ cá nhân mà còn có thể liên quan đến nhiều yếu tố mang tính cấu trúc và bối cảnh. Phân tích các rào cản giúp làm rõ khoảng cách giữa chủ trương và thực tiễn triển khai. Nhiều hoạt động phát triển chuyên môn được thiết kế với mục tiêu tích cực song lại có thể gặp hạn chế khi tồn tại các rào cản như quá tải công việc, thiếu thời gian, hạn chế về nguồn lực tài chính hoặc cơ sở vật chất. Nếu không nhận diện rõ những yếu tố này, các chương trình bồi dưỡng có thể chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu của GV và khó tạo ra thay đổi bền vững trong thực hành dạy học. Xem xét các rào cản cho phép hiểu sâu hơn sự đa dạng về bối cảnh nghề nghiệp của GV. GV ở các vùng miền, loại hình trường học hoặc giai đoạn nghề nghiệp khác nhau phải đối mặt với những khó khăn khác nhau khi tham gia phát triển chuyên môn. Việc đánh giá rào cản vì vậy là cơ sở khoa học để xây dựng các chính sách linh hoạt, có tính phân hóa, tránh áp dụng một mô hình phát triển chuyên môn đồng loạt cho mọi đối tượng. Nhận diện và phân tích các rào cản còn góp phần nâng cao tính khả thi và tính công bằng của chính sách phát triển chuyên môn. Khi các yếu tố cản trở được xem xét nghiêm túc, các giải pháp hỗ trợ có thể được thiết kế theo hướng giảm gánh nặng cho GV, tăng cường điều kiện tham gia và tạo động lực nội tại. Điều này không chỉ thúc đẩy sự tham gia thực chất của GV vào các hoạt động phát triển chuyên môn, mà còn góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ và hiệu quả cải thiện chất lượng giáo dục trong dài hạn.

Khảo sát những rào cản ảnh hưởng tới việc tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn của GV cho kết quả cụ thể như sau:

Hình 2.4.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các rào cản khi tham gia hoạt động phát triển chuyên môn



Một xu hướng chung cho thấy những rào cản ảnh hưởng tới việc tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn của GV "không mang tính tuyệt đối" nhưng tồn tại phổ biến. Điểm nổi bật thể hiện ở đây là tỷ lệ "Hoàn toàn đồng ý" đối với hầu hết các rào cản đều khá thấp, dao động trong khoảng 2-6%. Điều này có nghĩa là đa số GV không cảm nhận rào cản ở mức cực đoan, không xem những yếu tố này là lực cản lớn đối với việc tham gia phát triển chuyên môn.

Có loại rào cản mang tính tổ chức, hệ thống như lịch làm việc và cơ chế khuyến khích. Trong các yếu tố được khảo sát, rào cản "Chương trình phát triển chuyên môn trùng với lịch làm việc" và "Không có phụ cấp khi tham gia các chương trình phát triển chuyên môn" nổi lên rõ rệt. Cụ thể, có tới 37,83% GV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý rằng lịch làm việc trùng với thời gian bồi dưỡng là một trở ngại và 37,75% cho rằng việc thiếu phụ cấp là rào cản đáng kể. Hai yếu tố này phản ánh một vấn đề mang tính cấu trúc, phát triển chuyên môn chưa được tích hợp hữu cơ vào chế độ làm việc chính thức của GV. Khi các hoạt động bồi dưỡng diễn ra ngoài giờ hành chính, trong khi không có cơ chế giảm tải công việc hay bù đắp tài chính tương xứng, GV buộc phải lựa chọn giữa yêu cầu nghề nghiệp trước mắt và lợi ích phát triển dài hạn. Tình trạng này, nếu kéo dài, sẽ làm suy giảm tính bền vững của các chính sách phát triển đội ngũ.

Rào cản về thời gian và vai trò xã hội của GV: Rào cản này cũng được gần 23% GV thừa nhận mặc dù tỷ lệ "Hoàn toàn đồng ý" chỉ ở mức 2,26%, nhưng nhóm "Đồng ý" chiếm tới 20,65%. Điều này có nghĩa vấn đề không nằm ở sự thiếu ý thức nghề

nghiệp, mà ở xung đột vai trò: GV vừa là người dạy học, vừa đảm nhiệm nhiều trách nhiệm hành chính, gia đình và xã hội. Dưới góc độ đánh giá giáo dục, đây là dấu hiệu cho thấy phát triển chuyên môn chưa được xem như một phần tất yếu của lao động nghề nghiệp, mà vẫn bị cảm nhận như một "hoạt động bổ sung". Khi GV phải "tự xoay xở" thời gian cá nhân để tham gia bồi dưỡng, mức độ tham gia khó có thể cao và đồng đều.

Rào cản về sự phù hợp và hỗ trợ chuyên môn: Một điểm đáng chú ý là rào cản "Không được cung cấp những chương trình phát triển chuyên môn liên quan" được khoảng 17,34% GV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý. Dù tỷ lệ này không cao so với các rào cản khác nhưng thể hiện vấn đề không chỉ là có hay không hoạt động bồi dưỡng mà là mức độ phù hợp với nhu cầu thực tiễn của GV. Bên cạnh đó, rào cản "Thiếu hỗ trợ từ phía người sử dụng lao động" cũng có hơn 23% GV thừa nhận. Kết quả này cho thấy một bộ phận GV chưa nhận được mức hỗ trợ như mong đợi; không nên suy trực tiếp thành đánh giá chung về vai trò của nhà trường hoặc cơ quan quản lý. Trong bối cảnh cải cách giáo dục, nếu sự hỗ trợ này không được tăng cường, các rào cản có thể làm giảm khả năng tham gia đầy đủ hoặc mức độ phù hợp của hoạt động phát triển chuyên môn đối với nhu cầu của GV.

Các rào cản như thiếu điều kiện tiên quyết (bằng cấp, kinh nghiệm), chi phí chương trình, khoảng cách địa lí, hay thiếu tài nguyên kỹ thuật số đều có tỷ lệ "Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý" dao động quanh mức 20-25%. Có nghĩa những yếu tố này chưa phải là trở ngại nghiêm trọng song vẫn tồn tại ở một bộ phận GV nhất định, đặc biệt có thể rơi vào các nhóm yếu thế (GV vùng khó khăn, GV lớn tuổi, hoặc GV ít cơ hội tiếp cận công nghệ). Từ góc độ đánh giá sẽ thấy đây là những rào cản có tính phân hóa, đòi hỏi giải pháp linh hoạt và có mục tiêu thay vì áp dụng một mô hình phát triển chuyên môn đồng loạt cho mọi đối tượng.

So sánh mô tả theo vị trí trường cho thấy điểm trung bình của một số rào cản phát triển chuyên môn ở vùng sâu, vùng xa cao hơn thành thị, trong khi nông thôn thường nằm giữa hai nhóm. Chênh lệch ở nhiều biến vào khoảng 0,2-0,3 điểm; ví dụ, rào cản trùng lịch ở nông thôn là 2,33 và ở vùng sâu, vùng xa là 2,35. Kết quả gợi ý điều kiện tiếp cận và tổ chức bồi dưỡng có thể khác nhau giữa các địa bàn, nhưng mức độ và ý nghĩa của chênh lệch cần được xem cùng SE/kiểm định; không nên diễn giải trực tiếp thành bất bình đẳng hay xác định nguyên nhân khi TALIS chưa đo trực tiếp cơ chế gây ra chênh lệch.

Từ kết quả trên, có thể thấy cần chuyển từ tư duy "bồi dưỡng đại trà" sang thiết kế chính sách có phân hoá, dựa trên sự khác biệt về bối cảnh, nhu cầu và điều kiện thực tế của các nhóm GV hoặc nhà trường, thay vì áp dụng một mô hình đồng loạt. Nhóm trường khó khăn ở vùng sâu, vùng xa cần được ưu tiên về điều kiện tiếp cận,

chẳng hạn tăng hỗ trợ tài chính, tổ chức bồi dưỡng linh hoạt (trực tuyến/kết hợp), giảm yêu cầu hành chính đi kèm và có quy định sắp xếp thời gian phù hợp cho GV trong quá trình tham gia học tập, bồi dưỡng chuyên môn. Nhóm trường ở khu vực nông thôn cần giải pháp về tổ chức và điều phối như thiết kế chương trình theo mô-đun, linh hoạt thời gian, tăng quyền tự chủ lựa chọn nội dung phù hợp với nhu cầu thực tiễn. Nhóm trường ở khu vực thành thị nên chuyển sang bồi dưỡng nâng cao và cá nhân hoá nhằm phát triển chuyên sâu, nghiên cứu bài học, cập nhật xu thế mới,... Như vậy, chính sách phân hóa không làm thay đổi mục tiêu chung (ví dụ: thời gian bồi dưỡng 120 tiết/năm theo Thông tư 17), mà điều chỉnh cách thức đạt mục tiêu cho phù hợp với từng nhóm. Cách tiếp cận này giúp tránh hai rủi ro phổ biến là chính sách "đồng phục" nhưng kém hiệu quả ở nhóm khó khăn; và lãng phí nguồn lực ở nhóm đã có điều kiện tốt. Trong dài hạn, áp dụng chính sách phân hóa sẽ góp phần thu hẹp khoảng cách phát triển chuyên môn giữa các vùng, đồng thời nâng cao chất lượng đội ngũ theo hướng thực chất, bền vững.

Tổng hợp kết quả khảo sát cho thấy rào cản đối với phát triển chuyên môn của GV không mang tính tuyệt đối nhưng có tính tích lũy và hệ thống. Những khó khăn về thời gian, cơ chế khuyến khích, lịch làm việc và mức độ hỗ trợ tổ chức là các yếu tố nổi bật hơn so với hạn chế cá nhân thuần túy. Điều này hàm ý rằng, để nâng cao mức độ tham gia và chất lượng phát triển chuyên môn, trọng tâm chính sách cần chuyển từ việc "kêu gọi GV tự học, tự bồi dưỡng" sang việc tái cấu trúc điều kiện làm việc, coi phát triển chuyên môn là một phần không thể tách rời của nhiệm vụ nghề nghiệp. Chỉ khi đó, các chương trình bồi dưỡng mới thực sự đi vào chiều sâu, bảo đảm tính hữu ích và tạo ra tác động bền vững đối với việc cải thiện chất lượng giáo dục.

So sánh từ số liệu của một số nước công bố cho thấy các rào cản đối với việc tham gia phát triển chuyên môn của GV ở nhiều quốc gia có sự tương đồng song cũng phản ánh những khác biệt nhất định về điều kiện thực hiện của từng hệ thống giáo dục. Trước hết, điểm chung nổi bật giữa Việt Nam, Hoa Kỳ, Phần Lan và Hàn Quốc là xung đột về thời gian và lịch làm việc được xem là rào cản lớn nhất. Tại Hoa Kỳ, 67% GV cho rằng họ không có đủ thời gian do phải thực hiện các trách nhiệm nghề nghiệp khác và 59% gặp khó khăn vì các chương trình bồi dưỡng trùng với lịch làm việc. Xu hướng tương tự cũng xuất hiện ở Phần Lan với 67% GV cho biết lịch bồi dưỡng xung đột với công việc và 61% thiếu thời gian tham gia. Đặc biệt, ở Hàn Quốc các con số này cao hơn rõ rệt (93% thiếu thời gian, 87% xung đột lịch làm việc), phản ánh cường độ lao động nghề nghiệp rất lớn của GV trong hệ thống giáo dục có tính cạnh tranh cao. Bên cạnh yếu tố thời gian thì thiếu động lực và cơ chế khuyến khích cũng là rào cản phổ biến ở nhiều quốc gia. Tại Hoa Kỳ, 54% GV cho rằng việc thiếu các hình thức khuyến khích khiến GV ít có động lực tham gia các chương trình học tập chuyên môn.

Tỷ lệ này ở Phần Lan là 56% và ở Hàn Quốc là 64%, cho thấy ngay cả trong những hệ thống giáo dục phát triển, việc duy trì động lực tham gia phát triển nghề nghiệp vẫn là một thách thức. Nhìn tổng thể, những số liệu này cho thấy các rào cản đối với phát triển chuyên môn của GV không chỉ xuất phát từ nội dung chương trình bồi dưỡng mà chủ yếu liên quan đến điều kiện tổ chức công việc và chính sách hỗ trợ nghề nghiệp. Vì vậy, để nâng cao hiệu quả phát triển chuyên môn, các hệ thống giáo dục cần chú trọng thiết kế các hình thức bồi dưỡng linh hoạt hơn về thời gian, đồng thời xây dựng cơ chế khuyến khích rõ ràng nhằm tăng cường động lực tham gia của GV.

Kết quả khảo sát cho thấy vấn đề phát triển chuyên môn của GV nổi lên một số đặc điểm đáng chú ý như sau:

Thứ nhất, GV Việt Nam có thái độ tích cực đối với việc học tập nghề nghiệp và sẵn sàng tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn khi có cơ hội phù hợp. Đây là một nền tảng quan trọng để tiếp tục thúc đẩy các chính sách phát triển nghề nghiệp liên tục cho GV.

Thứ hai, hệ thống các hoạt động tập sự ban đầu GV tham gia chủ yếu là những hoạt động mang tính chính thức, bắt buộc chứ chưa khai thác đầy đủ tiềm năng của các mô hình hỗ trợ đa dạng để thúc đẩy sự tích cực tự giác của GV. Đây là gợi ý quan trọng cho việc cân nhắc hoàn thiện chính sách tập sự ban đầu theo hướng toàn diện, liên tục và lấy nhu cầu phát triển nghề nghiệp của GV làm trung tâm.

Thứ ba, nhu cầu bồi dưỡng của GV tập trung trước hết vào các năng lực cốt lõi của nghề dạy học trong bối cảnh đổi mới chương trình giáo dục phổ thông. Năng lực số và ứng dụng công nghệ mới, đặc biệt là trí tuệ nhân tạo, tuy được quan tâm nhưng chưa phải là ưu tiên hàng đầu. Như vậy cần có những chính sách hỗ trợ rõ ràng hơn về đào tạo và hướng dẫn vận dụng giúp GV có nền tảng để thực hiện những đổi mới nói chung và yêu cầu đột phá về giáo dục gắn với chuyển đổi số như tinh thần chỉ đạo được nêu trong Nghị quyết số 71 -NQ/TW.

Thứ tư, các rào cản đối với việc tham gia phát triển chuyên môn của GV chủ yếu liên quan đến thời gian và cơ chế khuyến khích, đây cũng là xu hướng chung ở nhiều quốc gia trong khảo sát TALIS. Điều này cho thấy vấn đề tổ chức và chính sách hỗ trợ có vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả phát triển chuyên môn của GV.

Thứ năm, các hình thức hỗ trợ nghề nghiệp cho thấy nhà trường có vai trò quan trọng trong việc tạo môi trường học tập nghề nghiệp tại chỗ. Khuyến khích GV tự học, tự bồi dưỡng sang việc tái cấu trúc điều kiện làm việc, coi phát triển chuyên môn là một phần không thể tách rời của nhiệm vụ nghề nghiệp.

Nhìn chung, chính sách phát triển chuyên môn GV trong thời gian tới cần tập trung vào việc thiết kế các chương trình bồi dưỡng đa dạng, mềm dẻo gắn với nhu cầu thực tiễn của GV, tổ chức linh hoạt về thời gian, tăng cường cơ chế khuyến khích tham

gia, đồng thời thúc đẩy các mô hình học tập nghề nghiệp ngay tại nhà trường và nâng cao năng lực số cho GV. Những định hướng này sẽ góp phần xây dựng hệ thống phát triển nghề nghiệp GV bền vững và phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục của Việt Nam trong bối cảnh hiện nay.

2.5. Tự chủ và vai trò lãnh đạo của giáo viên

Các phát hiện chính

GV THCS Việt Nam có mức độ tự chủ chuyên môn cao và đang từng bước phát huy vai trò lãnh đạo chuyên môn trong nhà trường, đặc biệt trong các hoạt động liên quan trực tiếp đến dạy học và hợp tác nghề nghiệp. Tuy nhiên, vai trò tham gia vào các hoạt động lãnh đạo và phát triển cộng đồng chuyên môn trong nhà trường vẫn cần tiếp tục được củng cố:

- GV THCS Việt Nam có mức độ tự chủ chuyên môn cao, đặc biệt trong thiết kế bài học (68,74%) và lựa chọn phương pháp, chiến lược dạy học (60,01%).
- GV chủ động điều chỉnh hoạt động dạy học đáp ứng nhu cầu của học sinh, với khoảng 90% GV thường xuyên cân nhắc đặc điểm và nhu cầu học tập của học sinh khi lập kế hoạch bài dạy.
- GV thể hiện tinh thần tự học và phát triển nghề nghiệp mạnh mẽ, với 97,40% cho biết chủ động dẫn dắt các hoạt động phát triển chuyên môn của bản thân.
- Vai trò lãnh đạo chuyên môn của GV ngày càng được phát huy, đặc biệt trong các hoạt động hợp tác chuyên môn (89,54%), tuy nhiên vai trò dẫn dắt cộng đồng học tập chuyên môn trong nhà trường vẫn cần tiếp tục được tăng cường (75,69%).
- Văn hóa hợp tác và quản trị nhà trường được đánh giá tương đối tích cực, tạo điều kiện để GV, học sinh và cha mẹ học sinh tham gia vào các hoạt động và quyết định của nhà trường (khoảng 86% ý kiến đồng thuận).
- Quyền ra quyết định về quản trị nhà trường vẫn chủ yếu tập trung ở HT, đặc biệt trong các lĩnh vực nhân sự, tài chính và phân bổ nguồn lực, trong khi GV chủ yếu được trao quyền trong các hoạt động chuyên môn.
- Quản lý và đánh giá giáo viên có xu hướng chú trọng hỗ trợ và phát triển chuyên môn. Các hoạt động quản lý, đánh giá giáo viên ưu tiên những biện pháp nhằm hỗ trợ, phản hồi và thúc đẩy phát triển chuyên môn, thay vì chủ yếu sử dụng các biện pháp mang tính kỷ luật. Đây là định hướng phù hợp với việc xây dựng môi trường nghề nghiệp khuyến khích giáo viên học tập, hợp tác và liên tục cải thiện thực hành nghề nghiệp.

2.5.1. Giới thiệu

Trong bối cảnh các hệ thống giáo dục trên thế giới đang chuyển mạnh sang mô hình quản trị dựa trên chất lượng, trách nhiệm giải trình và đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học, vai trò của GV ngày càng được xác định như một trong những chủ thể trung tâm của quá trình đổi mới giáo dục. Mặc dù các cơ quan quản lý giáo dục không ngừng xây dựng các chính sách, cơ chế quản lý nhằm bảo đảm cung cấp nền giáo dục có chất lượng cho tất cả HS, GV vẫn là chủ thể quyết định trực tiếp và có điều kiện

thuận lợi nhất để đưa ra các quyết định quản lý phù hợp với bối cảnh lớp học cụ thể. Thông qua việc xác định mục tiêu dạy học, lựa chọn và vận dụng linh hoạt các phương pháp, tổ chức hoạt động học tập, điều chỉnh cách thức dạy học theo đặc điểm, nhu cầu của HS, GV đóng vai trò quan trọng trong việc chuyển hóa các định hướng chương trình, chính sách thành hoạt động dạy học và kết quả học tập thực chất của người học.

Trong một thời gian dài, các quyết định trong lĩnh vực giáo dục chủ yếu được tập trung ở cấp quản lý, với trọng tâm là các cơ chế quản trị và giám sát hành chính. Tuy nhiên, các nghiên cứu gần đây cho thấy cách tiếp cận này có những giới hạn nhất định, khi chưa phát huy đầy đủ vai trò chuyên môn và năng lực tự chủ nghề nghiệp và vai trò lãnh đạo của GV và ngày càng nhấn mạnh sự cần thiết phải mở rộng quyền tự chủ của GV, đặc biệt trong các lĩnh vực gắn trực tiếp với hoạt động chuyên môn như lựa chọn phương pháp dạy học, tổ chức và quản lý lớp học. Đồng thời, tạo cơ hội để GV tham gia vào các hoạt động lãnh đạo chuyên môn và ra quyết định trong nhà trường được xem là một trong những yếu tố góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động của nhà trường và sự hài lòng nghề nghiệp của GV (OECD, 2018).

Bên cạnh đó, một số cải cách theo hướng địa phương hóa quản lý trường học, vốn được kỳ vọng sẽ tăng tính linh hoạt và hiệu quả, lại bị phê phán vì trong thực tiễn triển khai đã làm gia tăng đáng kể các nhiệm vụ quản lý và hành chính ở cấp cơ sở. Điều này không những làm phân tán nguồn lực thời gian dành cho hoạt động giảng dạy mà còn hạn chế khả năng của nhà trường và GV trong việc tập trung cải thiện chất lượng học tập của HS. Trong bối cảnh đó, việc trao quyền tự chủ lớn hơn cho GV ngày càng được nhấn mạnh như một hướng tiếp cận chiến lược nhằm giảm tải gánh nặng hành chính, tăng cường động lực nghề nghiệp, củng cố bản sắc chuyên môn và góp phần giữ chân GV trong hệ thống giáo dục.

Phần này tập trung phân tích mức độ tự chủ và vai trò lãnh đạo của GV THCS trong nhà trường, bao gồm:

(1) Mức độ tự chủ trong giảng dạy và khả năng điều chỉnh phương pháp dạy học nhằm đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của HS; và sự hài lòng nghề nghiệp của GV;

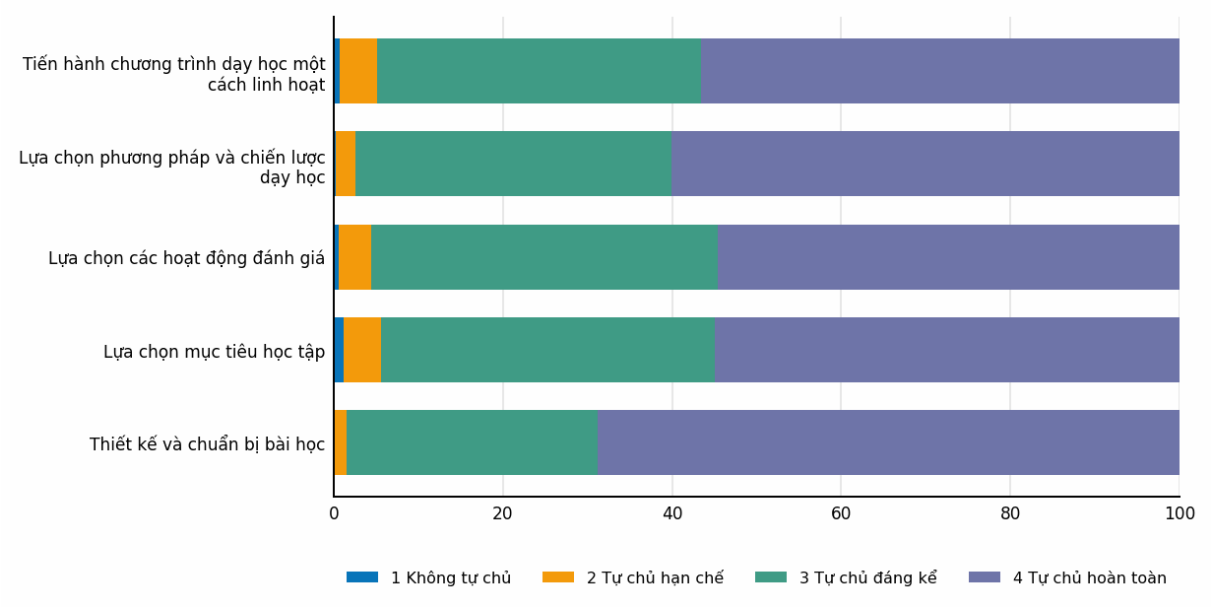
(2) Mức độ tham gia của GV vào các hoạt động hợp tác, phát triển chuyên môn và vai trò lãnh đạo chuyên môn trong nhà trường;

(3) Mức độ tham gia của GV vào các quyết định của nhà trường;

(4) Cơ hội đảm nhận vai trò lãnh đạo, quản lý nhà trường.

2.5.2. Tự chủ của giáo viên

Hình 2.5.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ tự chủ trong các hoạt động chuyên môn



Kết quả khảo sát cho thấy mức độ tự chủ của GV trong các hoạt động giảng dạy được đánh giá ở mức cao, thể hiện rõ xu hướng trao quyền và chủ động chuyên môn trong nhà trường. Ở tất cả các nội dung, tỷ lệ GV được đánh giá ở mức tự chủ đáng kể và tự chủ hoàn toàn đều chiếm ưu thế, trong khi tỷ lệ không tự chủ và tự chủ hạn chế ở mức rất thấp.

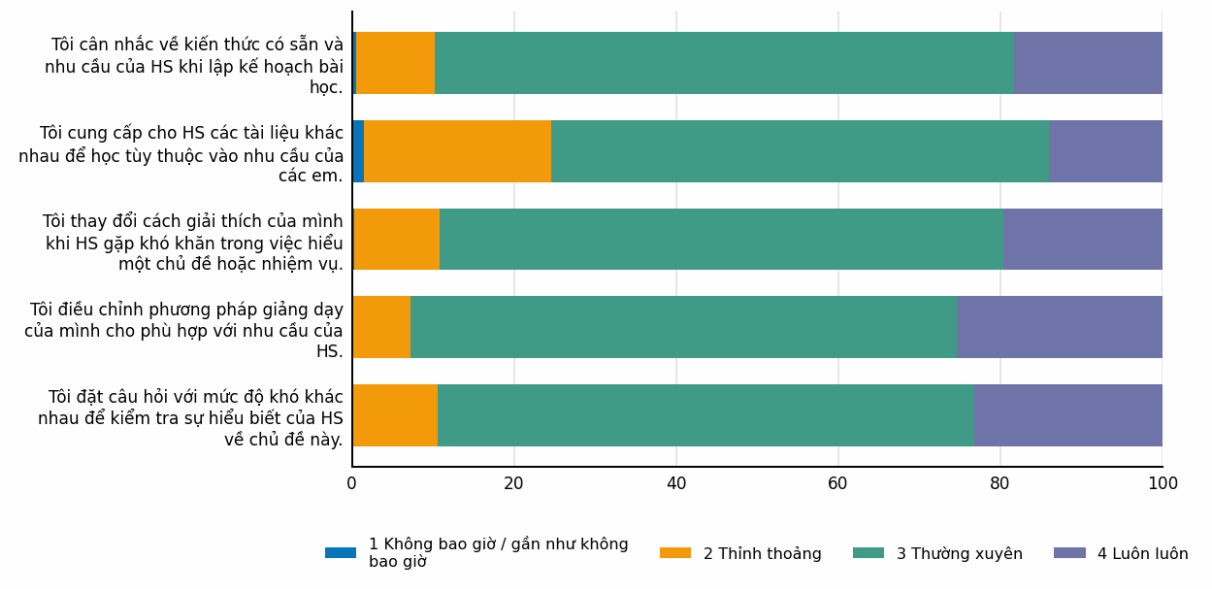
Xét ở mức tự chủ hoàn toàn, nội dung thiết kế và chuẩn bị bài học ghi nhận tỷ lệ cao nhất (68,74%), cho thấy đây là lĩnh vực mà quyền quyết định và tính độc lập nghề nghiệp của GV được thể hiện rõ nét nhất. Tiếp theo là lựa chọn phương pháp và chiến lược dạy học với 60,01%, phản ánh mức độ trao quyền đáng kể cho GV trong việc lựa chọn cách thức tổ chức dạy học nhằm đáp ứng mục tiêu giáo dục và đặc điểm của người học. Các nội dung còn lại đều đạt tỷ lệ trên 50%, qua đó cho thấy quyền tự chủ trong giảng dạy của GV đã được mở rộng tương đối, mặc dù việc thực thi vẫn chịu những ràng buộc nhất định từ định hướng quản lý và chương trình chung.

Ở mức tự chủ đáng kể, tỷ lệ cao nhất thuộc về lựa chọn các hoạt động đánh giá (41,01%), cho thấy GV có không gian tương đối rộng trong việc quyết định hình thức và phương thức đánh giá HS. Tiếp theo là lựa chọn mục tiêu học tập (39,44%) và tiến hành chương trình dạy học một cách linh hoạt (38,37%), phản ánh vai trò chủ động của GV trong việc điều chỉnh mục tiêu và triển khai chương trình phù hợp với điều kiện thực tiễn. Nội dung lựa chọn phương pháp và chiến lược dạy học đạt 37,41%, trong khi thiết kế và chuẩn bị bài học có tỷ lệ tự chủ đáng kể thấp hơn (29,77%).

Ngược lại, các mức không tự chủ và tự chủ hạn chế chiếm tỷ lệ rất nhỏ ở tất cả các nội dung, cho thấy quyền tự chủ của GV trong giảng dạy nhìn chung đã được xác

lập tương đối rõ. Tuy nhiên, sự phân bố khác nhau giữa hai mức tự chủ cao cũng cho thấy mức độ tự chủ của GV chưa hoàn toàn đồng đều trong các khía cạnh.

Hình 2.5.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tần suất điều chỉnh dạy học nhằm đáp ứng sự đa dạng về nhu cầu của học sinh



Kết quả khảo sát cho thấy mức độ tự chủ của GV trong việc điều chỉnh dạy học nhằm đáp ứng sự đa dạng về nhu cầu và năng lực của HS đã được GV triển khai với tần suất tương đối cao, thể hiện rõ qua việc các mức "*không bao giờ/gần như không bao giờ*" đều chiếm tỷ lệ rất thấp (dao động từ 0,16% đến 1,46%). Điều này cho thấy các hoạt động hướng tới cá thể hóa dạy học không còn mang tính ngoại lệ mà đã trở thành một phần trong thực tiễn giảng dạy.

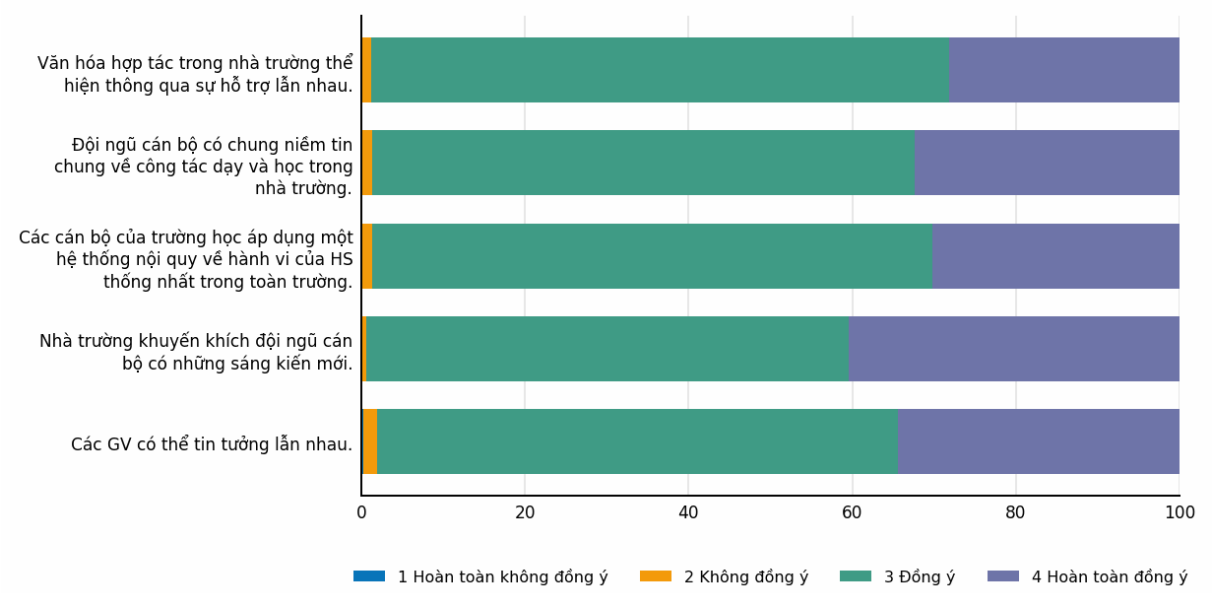
Ở giai đoạn lập kế hoạch, phần lớn GV cho biết thường xuyên cân nhắc kiến thức có sẵn và nhu cầu của HS, với tỷ lệ "*thường xuyên*" đạt 71,47% và "*luôn luôn*" đạt 18,31%, trong khi mức "*thỉnh thoảng*" chỉ chiếm 9,69%. Xu hướng điều chỉnh linh hoạt tiếp tục được thể hiện trong quá trình giảng dạy, khi việc thay đổi cách giải thích để hỗ trợ HS gặp khó khăn được thực hiện chủ yếu ở mức "*thường xuyên*" (69,51%) và "*luôn luôn*" (19,63%).

Mức độ chủ động của GV được thể hiện rõ hơn ở các hoạt động mang tính điều chỉnh trực tiếp phương pháp dạy học và tương tác sư phạm. Cụ thể, tỷ lệ "*luôn luôn*" trong việc điều chỉnh phương pháp giảng dạy cho phù hợp với nhu cầu HS đạt 25,40% – mức cao nhất trong các nội dung khảo sát, trong khi mức "*thường xuyên*" chiếm 67,37%. Việc sử dụng câu hỏi với các mức độ khó khác nhau cũng được triển khai chủ yếu ở hai mức này, với 66,20% GV lựa chọn "*thường xuyên*"và 23,25% lựa chọn "*luôn luôn*", phản ánh sự phổ biến của các chiến lược phân hóa trong quá trình kiểm tra, đánh giá thường xuyên trên lớp.

So với các hoạt động trên, việc cá thể hóa tài liệu học tập thể hiện mức độ ổn định thấp hơn. Mặc dù phần lớn GV vẫn thực hiện ở mức "*thường xuyên*" (61,36%), tỷ lệ "*luôn luôn*" chỉ đạt 14,02%, trong khi mức "*thỉnh thoảng*" còn khá cao (23,15%). Sự phân bố này cho thấy việc cung cấp tài liệu học tập phù hợp với nhu cầu cá nhân của HS vẫn gặp những hạn chế nhất định.

Nhìn chung, các số liệu cho thấy GV đã hình thành thói quen điều chỉnh dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm, đặc biệt trong lập kế hoạch, lựa chọn phương pháp và tương tác sư phạm. Đây là biểu hiện quan trọng của quyền tự chủ chuyên môn được thực thi gắn với trách nhiệm nghề nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

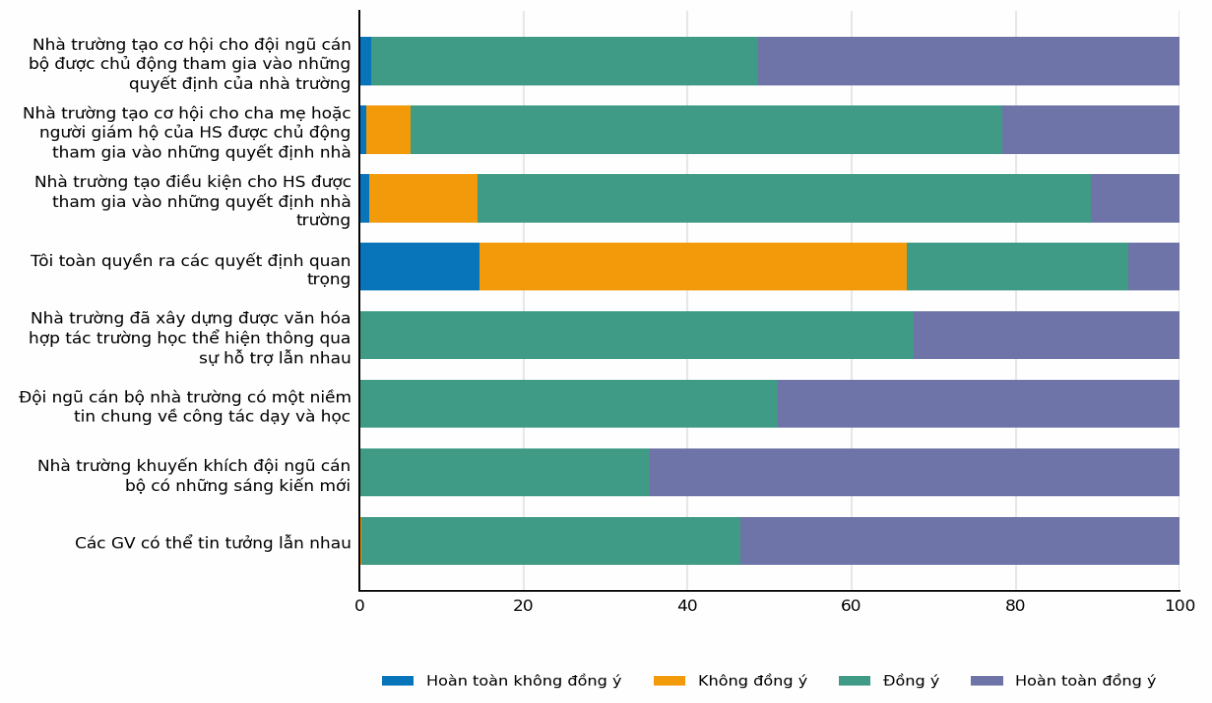
Hình 2.5.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về văn hóa hợp tác của nhà trường



Kết quả khảo sát phản ánh mức độ đồng thuận rất cao của người tham gia đối với các đặc điểm của văn hóa hợp tác trong nhà trường. Các lựa chọn tích cực tập trung chủ yếu ở hai mức "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý", trong đó tỷ lệ "Đồng ý" dao động từ 58,91% đến 70,61% và "Hoàn toàn đồng ý" từ 28,12% đến 40,44%. Kết quả này cho thấy đa số người được khảo sát nhìn nhận môi trường nhà trường có sự hợp tác, chia sẻ và tin cậy cao giữa các thành viên. Đáng chú ý, mức "Hoàn toàn đồng ý" đạt 40,44% ở một nội dung, cho thấy một bộ phận đáng kể người tham gia khảo sát đánh giá rất tích cực về môi trường làm việc và sự khuyến khích đổi mới trong nhà trường. Đồng thời, tỷ lệ "Đồng ý" cao nhất đạt 70,61%, phản ánh sự thống nhất tương đối mạnh mẽ trong nhận thức về sự hỗ trợ và hợp tác giữa các thành viên trong tổ chức. Ngược lại, các mức không đồng thuận chiếm tỷ lệ rất thấp, với "Hoàn toàn không đồng ý" chỉ từ 0,11% đến 0,22% và "Không đồng ý" từ 0,54% đến 1,77%. Như vậy, ý kiến đánh giá tiêu cực về văn hóa hợp tác trong nhà trường là không đáng kể.

Nhìn chung, kết quả cho thấy môi trường nhà trường được GV đánh giá là có tính hợp tác và tin cậy tương đối cao, tạo điều kiện cho sự chia sẻ chuyên môn và khuyến khích sáng kiến, qua đó cung cấp nền tảng thuận lợi để phát huy vai trò tự chủ và lãnh đạo chuyên môn của GV..

Hình 2.5.4. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về cơ hội tham gia ra quyết định tại nhà trường



Kết quả khảo sát cho thấy nhận thức của người tham gia về mức độ tham gia vào quá trình ra quyết định và văn hóa hợp tác trong nhà trường được đánh giá khá tích cực, song có sự phân hóa giữa các nhóm đối tượng và các khía cạnh quản trị. Đối với các nội dung liên quan đến sự tham gia của tập thể vào các quyết định của nhà trường, tỷ lệ đồng thuận tương đối cao. Cụ thể, nhận định về việc nhà trường tạo cơ hội cho đội ngũ cán bộ tham gia vào các quyết định của nhà trường nhận được 47,25% "đồng ý" và 51,34% "hoàn toàn đồng ý", trong khi tỷ lệ "hoàn toàn không đồng ý" là 1,42% và không có ý kiến không đồng ý. Điều này cho thấy nhận thức rất tích cực về sự tham gia của đội ngũ vào trong quá trình ra quyết định của nhà trường.

Đối với sự tham gia của các bên liên quan khác, nhận định về việc nhà trường tạo cơ hội cho cha mẹ hoặc người giám hộ HS tham gia vào các quyết định của nhà trường có 72,13% "đồng ý" và 21,63% "hoàn toàn đồng ý", song song với đó việc nhà trường tạo điều kiện cho HS tham gia vào các quyết định của nhà trường nhận được 74,77% đồng ý và 10,78% hoàn toàn đồng ý, tương ứng 85,55%. Như vậy, hai nội dung này đều có tỷ lệ đồng thuận cao, cho thấy nhà trường được nhìn nhận là đã tạo ra những cơ chế nhất định để mở rộng sự tham gia của cha mẹ/người giám hộ và HS vào đời sống và quá trình ra quyết định của nhà trường.

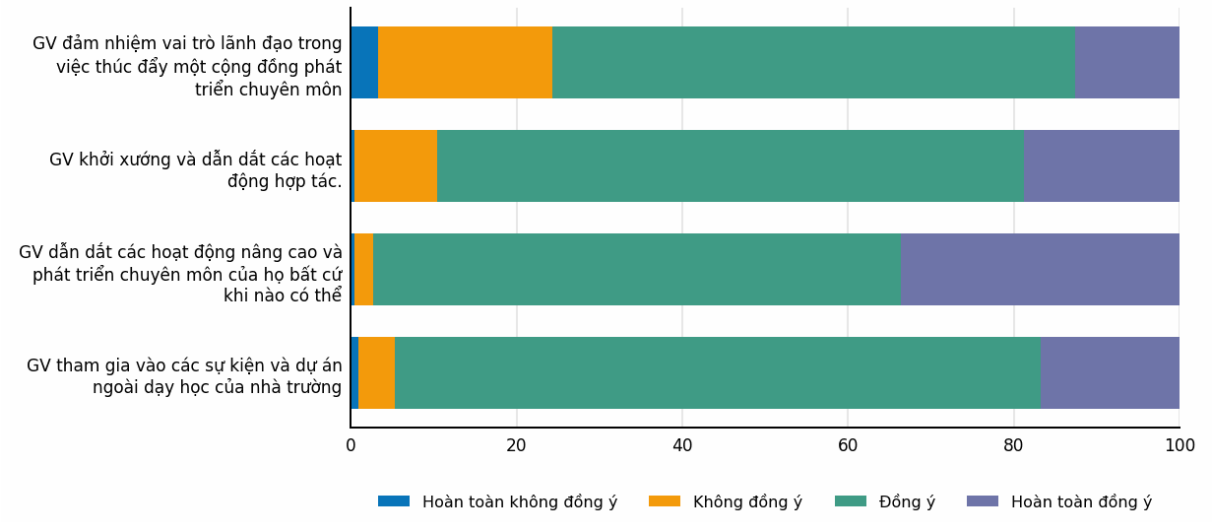
Tuy nhiên, khi xem xét nhận định của HT về nội dung "Tôi toàn quyền ra các quyết định quan trọng", kết quả cho thấy xu hướng khác: tỷ lệ "không đồng ý" chiếm 52,13% và "hoàn toàn không đồng ý" chiếm 14,65%. Điều này cho thấy đa số HT không nhìn nhận quyền ra quyết định trong nhà trường mang tính cá nhân tuyệt đối, mà thiên về cơ chế ra quyết định mang tính tập thể và chia sẻ trách nhiệm.

Tỷ lệ đồng thuận đối với các nhận định về nội dung này đều ở mức rất cao, trong đó nhiều nội dung đạt 100% ý kiến đồng thuận, cho thấy sự thống nhất rõ rệt của người tham gia khảo sát về sự tồn tại của văn hóa hợp tác và tinh thần đổi mới trong nhà trường. Đồng thời, tỷ lệ ý kiến không đồng thuận hầu như không đáng kể, cho thấy mức độ đồng thuận cao trong đánh giá của đội ngũ về các giá trị văn hóa tổ chức trong môi trường giáo dục.

Nhìn chung, các kết quả cho thấy văn hóa hợp tác và sự tham gia của các thành viên, các bên liên quan trong quản trị nhà trường được đánh giá ở mức khá cao. Sự tham gia không chỉ được thể hiện ở đội ngũ cán bộ, GV mà còn mở rộng tới cha mẹ/người giám hộ và HS. Đồng thời, kết quả về quyền quyết định của HT cho thấy quản trị nhà trường không hoàn toàn dựa trên cơ chế quyết định tập trung ở cá nhân người đứng đầu. Đây là cơ sở thuận lợi để tiếp tục phát huy quyền tự chủ chuyên môn của GV, vai trò lãnh đạo chuyên môn và cơ chế quản trị nhà trường theo hướng hợp tác, chia sẻ trách nhiệm và tăng cường sự tham gia của các bên liên quan.

2.5.3. Năng lực lãnh đạo trong chuyên môn và các hoạt động của nhà trường

Hình 2.5.5. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vai trò lãnh đạo của giáo viên trong hoạt động chuyên môn và hoạt động chung của nhà trường



Khảo sát các biểu hiện về vai trò lãnh đạo của GV trong phát triển chuyên môn và tham gia các hoạt động của nhà trường cho thấy GV đang thể hiện vai trò chủ động

và tích cực trên nhiều phương diện, từ phát triển chuyên môn cá nhân, khởi xướng hợp tác đến tham gia các hoạt động chung của nhà trường.

Đối với nội dung GV đảm nhiệm vai trò lãnh đạo trong việc thúc đẩy cộng đồng phát triển chuyên môn, tỷ lệ ý kiến "đồng ý" và "hoàn toàn đồng ý" đạt 75,69%. Kết quả này phản ánh vai trò lãnh đạo chuyên môn của GV đã được ghi nhận ở mức khá rõ, tuy nhiên vẫn còn một bộ phận người được khảo sát (23,17%) chưa đồng thuận quan điểm này, cho thấy mức độ lan tỏa của vai trò lãnh đạo chưa thật sự đồng đều giữa các GV.

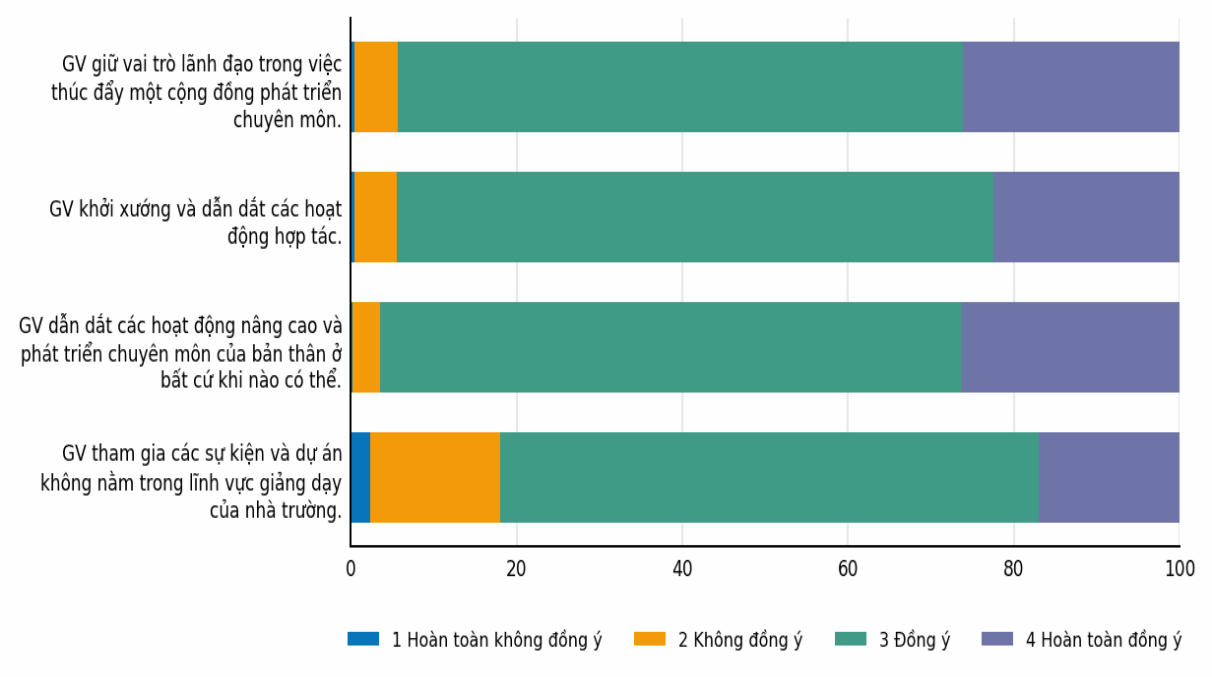
Ở nội dung GV khởi xướng và dẫn dắt các hoạt động hợp tác, mức độ đồng thuận tăng lên rõ rệt, với 89,59% ý kiến "đồng ý" và "hoàn toàn đồng ý". Điều này cho thấy hoạt động hợp tác chuyên môn do GV chủ động khởi xướng và điều phối đã trở thành một thực hành tương đối phổ biến, được đánh giá tích cực trong môi trường nhà trường.

Với nội dung GV dẫn dắt các hoạt động nâng cao và phát triển chuyên môn của họ bất cứ khi nào có thể, tỷ lệ đồng thuận đạt 97,32%, trong đó tỷ lệ "hoàn toàn đồng ý" chiếm 33,62%. Kết quả này nhấn mạnh tính chủ động và tinh thần tự học, tự bồi dưỡng của GV, đồng thời khẳng định vai trò lãnh đạo mang tính cá nhân trong quá trình phát triển nghề nghiệp.

Tương tự, nội dung GV tham gia vào các sự kiện và dự án ngoài dạy học của nhà trường cũng ghi nhận mức độ đồng thuận rất cao (94,63%). Điều này cho thấy biểu hiện của của GV trong vai trò lãnh đạo chuyên môn, bởi đã vượt ra khỏi phạm vi hoạt động giảng dạy của tổ/nhóm chuyên môn để mở rộng sang các hoạt động chung của nhà trường, góp phần thúc đẩy sự phát triển toàn diện của tổ chức giáo dục và mở rộng vai trò nghề nghiệp của GV.

Nhìn tổng thể, kết quả khảo sát cho thấy vai trò lãnh đạo của GV được nhìn nhận một cách tích cực và khá toàn diện trên nhiều phương diện hoạt động chuyên môn và tham gia phát triển nhà trường. Tuy nhiên, sự chênh lệch nhất định về mức độ đồng thuận giữa các nội dung phản ánh rằng việc phát huy vai trò này vẫn chưa thật sự đồng đều, qua đó đặt ra yêu cầu tiếp tục hoàn thiện các cơ chế hỗ trợ, chính sách khuyến khích và hoạt động bồi dưỡng phù hợp nhằm tăng cường và duy trì vai trò lãnh đạo của GV hiệu quả và bền vững trong tiến trình đổi mới giáo dục.

Hình 2.5.6. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vai trò lãnh đạo trong hoạt động chuyên môn và hoạt động chung của nhà trường



Kết quả khảo sát cho thấy GV đánh giá cao vai trò chủ động của mình trong việc dẫn dắt các hoạt động chuyên môn, thúc đẩy hợp tác và tham gia vào các hoạt động phát triển của nhà trường. Tỷ lệ GV lựa chọn mức "Đồng ý" chiếm ưu thế ở tất cả các nội dung, dao động từ 64,94% đến 71,97%, trong khi tỷ lệ "Hoàn toàn đồng ý" cũng ở mức tương đối cao, từ 17,01% đến 26,22%. "GV khởi xướng và dẫn dắt các hoạt động hợp tác" và "GV dẫn dắt các hoạt động nâng cao và phát triển chuyên môn của bản thân ở bất cứ khi nào có thể" là 2 nội dung có kết quả nhận định cao nhất.

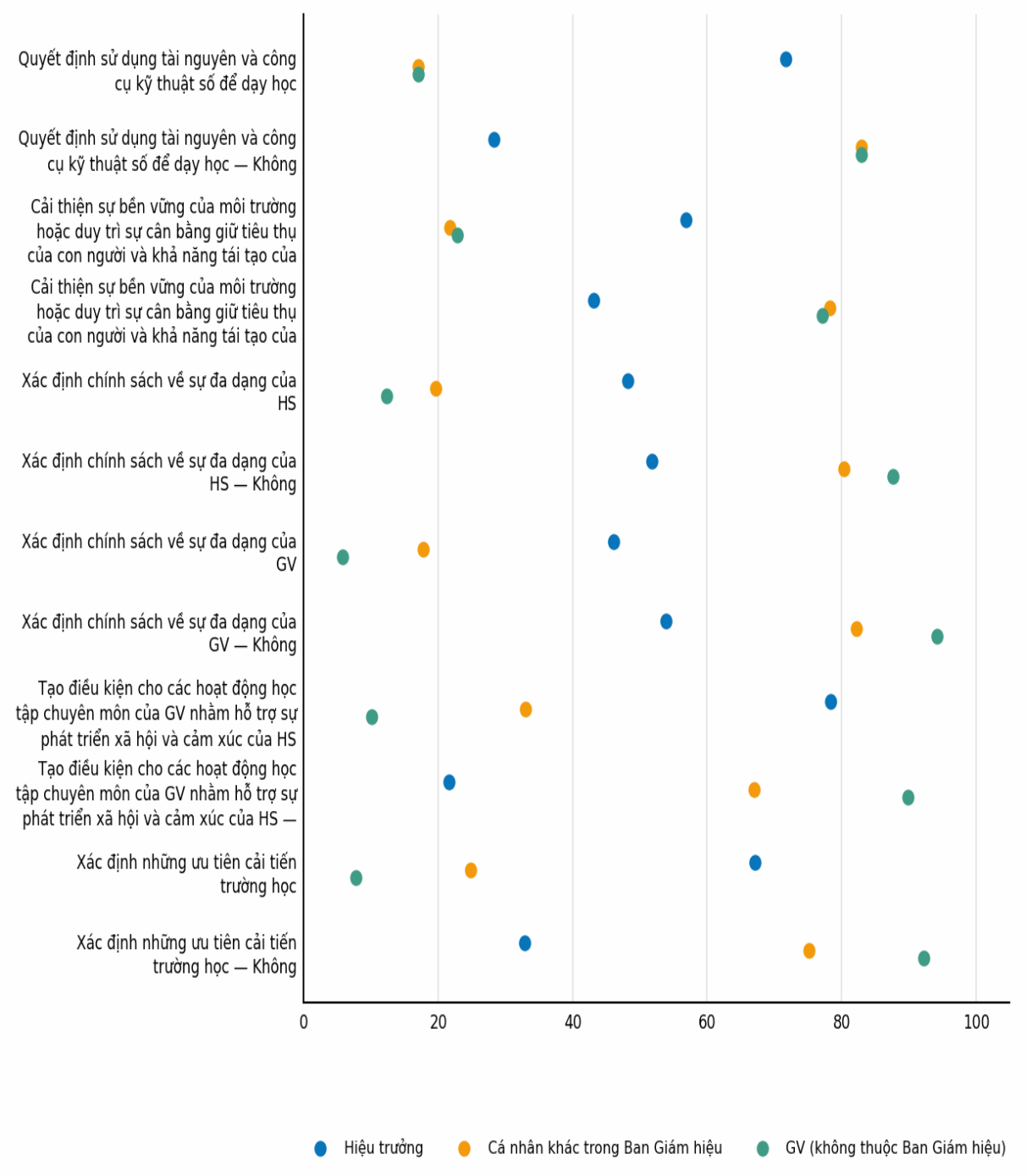
Ngược lại, tỷ lệ GV không đồng thuận ("Hoàn toàn không đồng ý" và "Không đồng ý") nhìn chung ở mức thấp, chủ yếu dưới 6% ở ba nội dung liên quan trực tiếp đến vai trò lãnh đạo và phát triển chuyên môn của GV. Riêng nội dung về "việc tham gia các sự kiện và dự án ngoài lĩnh vực giảng dạy" có tỷ lệ không đồng ý cao hơn, với 2,38% "hoàn toàn không đồng ý" và 15,67% "không đồng ý". Điều này cho thấy mặc dù GV nhìn chung tích cực trong các hoạt động lãnh đạo chuyên môn và hợp tác nội bộ, nhưng mức độ tham gia vào các hoạt động mở rộng ngoài phạm vi lĩnh vực giảng dạy vẫn còn có sự khác biệt nhất định.

Từ góc nhìn của HT, vai trò chủ động và năng lực lãnh đạo của đội ngũ GV trong nhà trường được đánh giá tương đối tích cực. Tỷ lệ lựa chọn mức "Đồng ý" chiếm ưu thế, dao động từ 63,13% đến 77,55%, trong khi tỷ lệ "Hoàn toàn đồng ý" cũng ở mức đáng kể, từ 13,69% đến 33,85%. Trái lại, tỷ lệ "Không đồng ý" và "Hoàn toàn không đồng ý" nhìn chung ở mức thấp hơn đáng kể. Đặc biệt là việc "GV đảm nhiệm vai trò lãnh đạo trong việc thúc đẩy một cộng đồng phát triển chuyên môn"

được HT đánh giá thấp nhất với tỷ lệ không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý lần lượt là 20,65% và 2,52%. Đây cũng là nội dung cho thấy sự khác biệt đáng chú ý giữa nhận định của GV và HT, cho thấy vai trò lãnh đạo của GV trong việc hình thành và dẫn dắt cộng đồng phát triển chuyên môn tuy đã được ghi nhận nhưng chưa được thể hiện đồng đều từ cả hai góc nhìn.

2.5.4. Mức độ tham gia của giáo viên vào các nhiệm vụ của nhà trường

Hình 2.5.7. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể tham gia ra quyết định đối với các chính sách và hoạt động chuyên môn của nhà trường



Kết quả khảo sát cho thấy quyền ra quyết định trong nhà trường chủ yếu tập trung ở HT, thể hiện ở hầu hết các lĩnh vực được khảo sát. Đối với việc quyết định sử dụng tài nguyên và công cụ kỹ thuật số phục vụ dạy học, có tới 71,79% ý kiến cho rằng HT là người đưa ra quyết định, cao hơn đáng kể so với các thành viên khác trong Ban Giám hiệu (17,66%) và ở GV không thuộc Ban Giám hiệu (18,24%). Sự chênh lệch rõ rệt này phản ánh vai trò chủ đạo của HT trong các quyết định liên quan đến nguồn lực và điều kiện hỗ trợ dạy học.

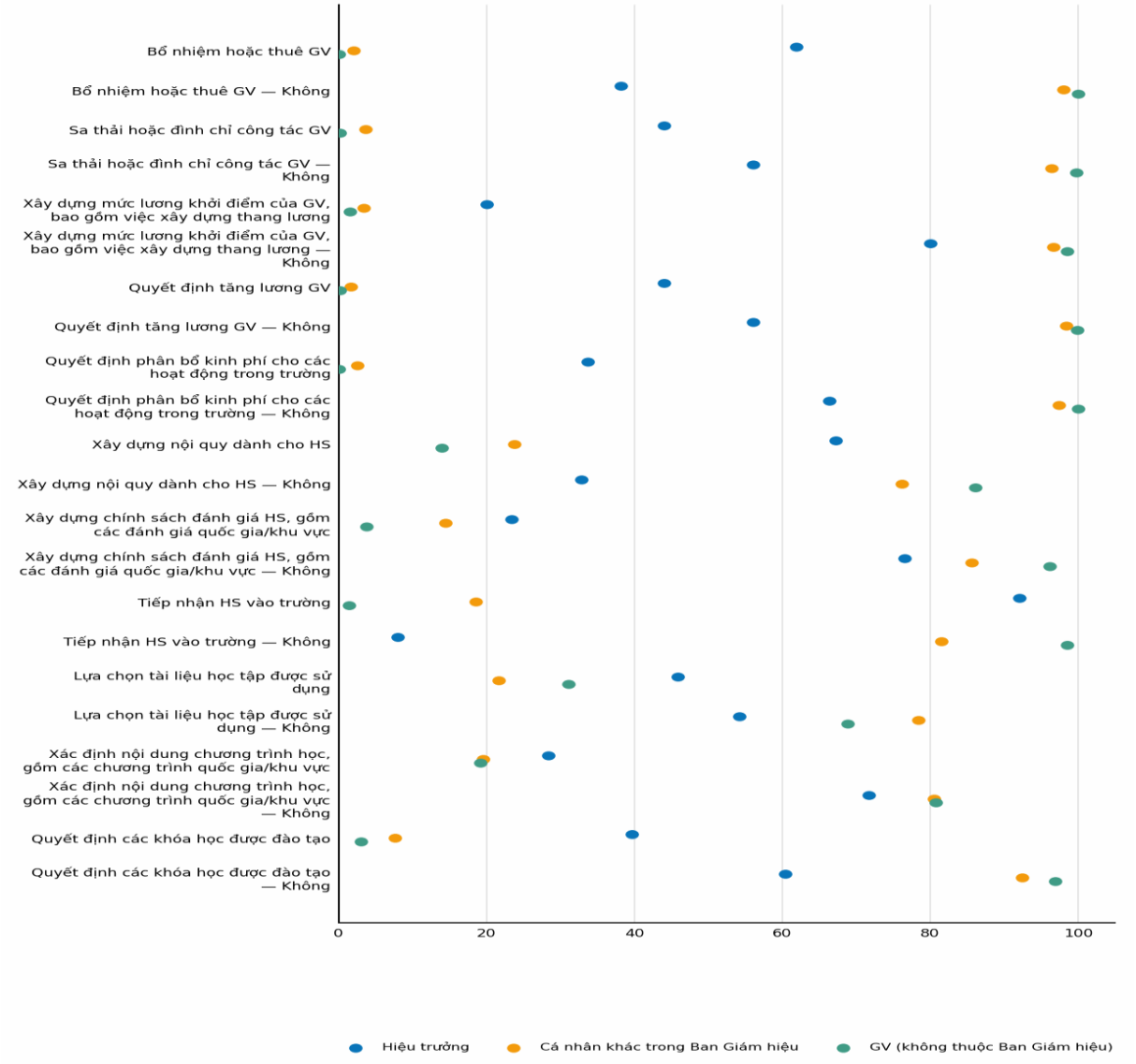
Xu hướng tương tự tiếp tục được ghi nhận trong các quyết định nhằm cải thiện tính bền vững môi trường trong phạm vi nhà trường. HT tham gia ra quyết định với tỷ lệ 56,65%, cao hơn đáng kể so với Ban Giám hiệu (22,10%) và GV (22,21%). Đối với chính sách liên quan đến sự đa dạng của HS, tỷ lệ HT tham gia quyết định đạt 48,30%, trong khi Ban Giám hiệu và GV lần lượt chỉ đạt 18,72% và 11,16%. Khoảng cách này còn rõ nét hơn đối với chính sách về sự đa dạng của GV, khi tỷ lệ thuộc về HT là 44,98%, giảm mạnh xuống 17,12% ở Ban Giám hiệu và chỉ còn 4,98% ở GV. Kết quả này cho thấy sự tham gia của GV vào các quyết định mang tính chính sách, trong đó có những vấn đề liên quan trực tiếp đến đội ngũ, còn khá hạn chế.

Đối với việc tạo điều kiện cho các hoạt động học tập chuyên môn của GV nhằm hỗ trợ sự phát triển xã hội và cảm xúc của HS, vai trò của HT càng nổi bật hơn, với tỷ lệ tham gia quyết định lên tới 78,97%. Trong khi đó, Ban Giám hiệu đạt 33,44% và GV chỉ đạt 9,87%, phản ánh mức độ hạn chế đáng kể về quyền chủ động của GV trong việc định hình các hoạt động phát triển chuyên môn.

Tương tự, khi xác định các ưu tiên cải tiến nhà trường, HT tiếp tục là chủ thể quyết định chính với tỷ lệ 67,37%, cao hơn nhiều so với Ban Giám hiệu (24,64%) và GV (6,70%). Sự phân bố này cho thấy các quyết định mang tính chiến lược vẫn được thực hiện ở cấp hiệu trưởng, trong khi sự tham gia trực tiếp của GV rất hạn chế.

Nhìn chung, các số liệu cho thấy mô hình ra quyết định trong nhà trường hiện nay có xu hướng tập trung khá rõ ở HT, đặc biệt đối với các quyết định liên quan đến nguồn lực, chính sách, phát triển chuyên môn và định hướng cải tiến nhà trường. Trong khi đó, mức độ tham gia của GV vào quá trình ra quyết định còn thấp, kể cả ở những lĩnh vực có liên quan trực tiếp đến hoạt động chuyên môn và môi trường giáo dục. Kết quả này đặt ra yêu cầu tiếp tục mở rộng cơ chế tham gia và phân quyền phù hợp cho GV, nhất là đối với các vấn đề chuyên môn và những quyết định mà GV có lợi thế về chuyên môn, qua đó tăng cường quyền tự chủ nghề nghiệp, trách nhiệm giải trình và phát huy vai trò lãnh đạo của GV trong quản trị nhà trường.

Hình 2.5.8. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng cho biết các chủ thể tham gia ra quyết định về quản trị nhà trường



Kết quả khảo sát cho thấy quyền ra quyết định trong các lĩnh vực quản trị nhà trường được phân bổ chưa đồng đều giữa các nhóm chủ thể, trong đó HT giữ vai trò trung tâm, còn mức độ tham gia của các cá nhân khác trong Ban Giám hiệu và GV không thuộc Ban Giám hiệu nhìn chung ở mức thấp.

Trong các quyết định liên quan đến nhân sự GV, thẩm quyền quyết định chủ yếu thuộc về HT. Cụ thể, việc bổ nhiệm hoặc hợp đồng GV được xác định là do HT quyết định với tỷ lệ 61,40%, trong khi Ban Giám hiệu chỉ đạt 2,43% và GV không tham gia (100% cho rằng không). Tương tự, đối với việc sa thải hoặc đình chỉ công tác GV, tỷ lệ thuộc về HT đạt 44,12%, cao hơn rất nhiều so với Ban Giám hiệu (2,98%) và GV (0,25%). Các quyết định liên quan đến tiền lương cho thấy mức độ tự chủ còn hạn chế hơn, khi tỷ lệ HT tham gia xây dựng mức lương khởi điểm chỉ đạt 18,60% và quyết định tăng lương đạt 42,80%, trong khi sự tham gia của Ban Giám hiệu và GV ở cả hai nội dung này đều dưới 4%.

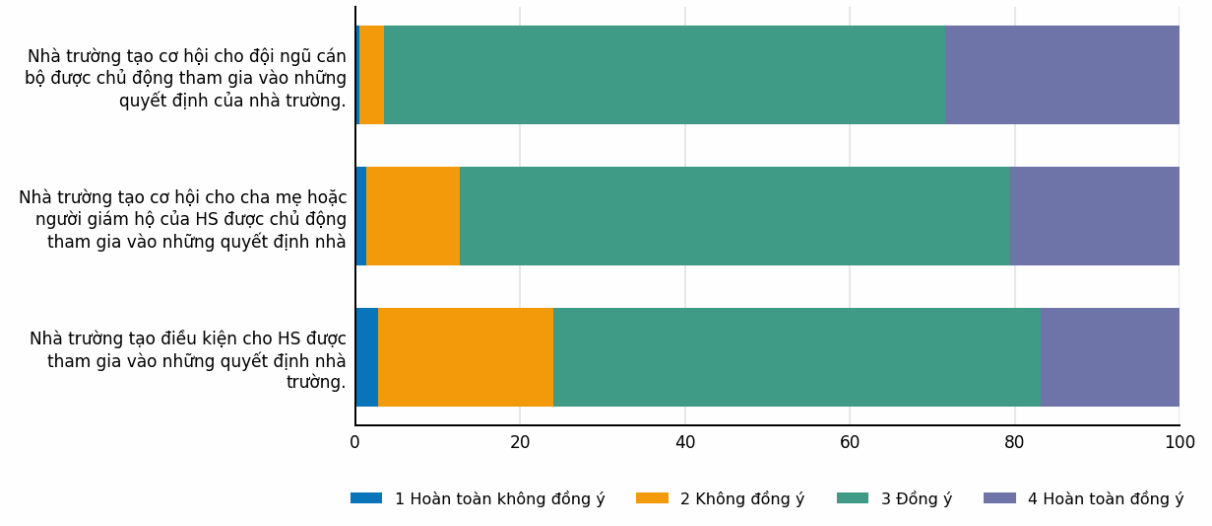
Đối với quản lý tài chính, quyền quyết định phân bổ kinh phí cho các hoạt động trong trường chủ yếu do HT đảm nhiệm với tỷ lệ 33,12%, trong khi Ban Giám hiệu chỉ đạt 2,51% và GV hoàn toàn không tham gia. Điều này cho thấy quyền quyết định về nguồn lực tài chính trong nhà trường vẫn được thực hiện theo cơ chế tập trung, ít có sự phân quyền xuống các cấp khác.

Trong lĩnh vực quản lý HS, vai trò của HT tiếp tục nổi bật. Việc tiếp nhận HS vào trường được xác định là do HT quyết định với tỷ lệ rất cao (93,36%), trong khi Ban Giám hiệu đạt 17,47% và GV chỉ đạt 1,29%. Việc xây dựng nội quy dành cho HS cũng chủ yếu do HT đảm nhiệm (68,43%), song đã ghi nhận mức độ tham gia cao hơn của Ban Giám hiệu (23,06%) và GV (13,93%). Đối với đánh giá HS, bao gồm các đánh giá quốc gia hoặc khu vực, tỷ lệ HT tham gia quyết định là 23,58%, cao hơn Ban Giám hiệu (13,72%) và GV (4,17%), cho thấy đây là lĩnh vực chịu sự chi phối đáng kể từ các quy định bên ngoài nhà trường.

Ở các quyết định mang tính chuyên môn, mức độ tham gia của GV có xu hướng cao hơn nhưng vẫn chưa chiếm ưu thế. Việc lựa chọn tài liệu học tập được sử dụng ghi nhận 47,45% thuộc về HT, 21,89% thuộc Ban Giám hiệu và 31,66% thuộc về GV, phản ánh sự chia sẻ thẩm quyền tương đối rõ hơn so với các lĩnh vực khác. Tuy nhiên, trong việc xác định nội dung chương trình học, tỷ lệ tham gia của ba nhóm khá tương đồng (28,09% ở HT, 19,50% ở Ban Giám hiệu và 18,05% ở GV), cho thấy mức độ tự chủ của nhà trường nói chung còn bị giới hạn bởi các khung chương trình quốc gia hoặc khu vực. Quyết định về các khóa học được đào tạo vẫn chủ yếu thuộc về HT (39,48%), trong khi Ban Giám hiệu (7,40%) và GV (2,30%) tham gia rất hạn chế.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy mô hình quản trị và phân bổ quyền ra quyết định trong nhà trường vẫn có xu hướng tập trung vào HT, rõ nhất trong các quyết định về nhân sự, tài chính và quản lý HS. Mặc dù GV đã tham gia vào các quyết định chuyên môn, nhưng mức độ phân quyền và tự chủ của GV nhìn chung còn hạn chế. Kết quả này gợi mở yêu cầu tiếp tục rà soát phạm vi và cơ chế phân quyền trong nhà trường, nhất là đối với các quyết định chuyên môn mà GV có lợi thế về năng lực và kinh nghiệm, đồng thời tạo điều kiện để GV tham gia thực chất hơn vào quá trình quản trị và phát triển nhà trường.

Hình 2.5.9. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về môi trường tạo điều kiện tham gia ra quyết định tại nhà trường



Kết quả khảo sát cho thấy đa số GV đồng thuận với nhận định rằng các chủ thể trong nhà trường được tạo cơ hội tham gia vào quá trình ra quyết định, tuy nhiên mức độ đồng thuận có sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng.

Đối với đội ngũ cán bộ trong nhà trường, tỷ lệ GV lựa chọn "đồng ý" chiếm 68,15% và "hoàn toàn đồng ý" chiếm 28,40%. Trong khi đó, tỷ lệ "không đồng ý" là 2,91% và "hoàn toàn không đồng ý" là 0,55%. Kết quả này cho thấy phần lớn GV nhận thức rằng nhà trường tạo điều kiện cho đội ngũ cán bộ tham gia chủ động vào các quyết định của nhà trường.

Đối với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS, tỷ lệ "đồng ý" đạt 66,78% và "hoàn toàn đồng ý" đạt 20,53%. Ngược lại, tỷ lệ "không đồng ý" chiếm 11,37% và "hoàn toàn không đồng ý" chiếm 1,32%. Điều này cho thấy GV nhìn nhận rằng CMHS đã có cơ hội tham gia vào các quyết định của nhà trường, song mức độ tham gia được đánh giá thấp hơn so với đội ngũ cán bộ trong nhà trường.

Đối với HS, tỷ lệ GV đồng ý đạt 59,15% và "hoàn toàn đồng ý" đạt 16,83%. Trong khi đó, tỷ lệ "không đồng ý" là 21,24% và "hoàn toàn không đồng ý" là 2,79%. So với hai nhóm đối tượng còn lại, mức độ đồng thuận ở chỉ báo này thấp hơn đáng kể, cho thấy GV đánh giá sự tham gia của HS vào quá trình ra quyết định trong nhà trường còn tương đối hạn chế.

Nhìn chung, kết quả cho thấy cơ chế tham gia của các bên liên quan trong quản trị nhà trường đã được hình thành và được GV đánh giá khá tích cực, nhưng mức độ tham gia chưa đồng đều. Đội ngũ cán bộ có cơ hội tham gia rõ nhất, tiếp đến là CMHS, trong khi HS là nhóm có mức độ tham gia thấp nhất. Điều này đặt ra yêu cầu tiếp tục đa dạng hóa và thực chất hóa các cơ chế tham gia, đặc biệt là tăng cơ hội để

HS và CMHS được bày tỏ ý kiến, tham gia thảo luận và đóng góp vào những quyết định phù hợp với phạm vi, lứa tuổi và trách nhiệm của mình trong quản trị nhà trường.

2.6. Hợp tác trong hoạt động chuyên môn

Các phát hiện chính

Trường học tại Việt Nam đã hình thành văn hóa hợp tác nghề nghiệp tương đối rõ nét, thể hiện qua sự tham gia tích cực của GV, vai trò dẫn dắt của HT và sự đồng hành của CMHS trong các hoạt động giáo dục:

- GV tập sự được hỗ trợ chặt chẽ trong quá trình phát triển nghề nghiệp. Có 93,52% GV mới được HT hoặc GV có kinh nghiệm hướng dẫn, cao hơn nhiều so với mức trung bình OECD (26%); 92,45% tham gia các cuộc họp chuyên môn định kỳ trong giai đoạn tập sự.
- HT đóng vai trò tích cực trong việc thúc đẩy hợp tác chuyên môn và nâng cao chất lượng giảng dạy. Có 98,5% GV cho biết HT khuyến khích GV hợp tác, đổi mới phương pháp dạy học và 98,7% đánh giá HT quan tâm, hỗ trợ phát triển năng lực chuyên môn của đội ngũ.
- Văn hóa hợp tác chuyên môn giữa GV được hình thành rõ nét và có mức độ tham gia cao. GV thường xuyên thực hiện các hoạt động như trao đổi tài liệu giảng dạy (78,3%), cùng giảng dạy trong một lớp học (68,9%), dự giờ và phản hồi cho đồng nghiệp (66,2%) và tham gia các hoạt động hợp tác phát triển chuyên môn (63,3%), cao hơn so với mức trung bình OECD.
- Nhà trường đã chú trọng tạo cơ hội để GV tập sự được làm việc cùng GV có kinh nghiệm, góp phần hỗ trợ quá trình thích ứng nghề nghiệp và nâng cao năng lực giảng dạy, đặc biệt tại khu vực nông thôn.
- Sự phối hợp giữa GV với CMHS được thực hiện thường xuyên và hiệu quả. Có 95,83% GV đã tham gia các hoạt động hợp tác với CMHS trong 12 tháng trước khảo sát; nội dung phối hợp không chỉ tập trung vào kết quả học tập mà còn mở rộng sang các hoạt động giáo dục và hỗ trợ học sinh.
- Công nghệ số đang được sử dụng ngày càng nhiều trong việc kết nối giữa nhà trường và gia đình. Khoảng 70% GV sử dụng các công cụ và nền tảng số để trao đổi thông tin, phối hợp với CMHS và hỗ trợ các hoạt động giáo dục.

2.6.1. Giới thiệu

Hoạt động dạy học không diễn ra độc lập mà được thực hiện trong một môi trường quan hệ nghề nghiệp đa chiều, trong đó GV thường xuyên tương tác với đồng nghiệp, lãnh đạo nhà trường, HS và CMHS. Chất lượng của các mối quan hệ này có thể tạo điều kiện hoặc gây trở ngại cho việc thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, phát triển nghề nghiệp và duy trì sự hài lòng, hạnh phúc của GV. Vì vậy, xem xét quan hệ nghề nghiệp là một nội dung quan trọng để nhận diện môi trường làm việc và điều kiện hỗ trợ GV thực hiện tốt vai trò của mình.

Trong TALIS 2024, các quan hệ nghề nghiệp của GV được xem xét trên một số phương diện, bao gồm quan hệ hợp tác chuyên môn với đồng nghiệp; sự hỗ trợ và

khuyến khích của lãnh đạo nhà trường; tương tác và phối hợp với HS; cũng như sự phối hợp giữa GV với CMHS. Các nội dung này không chỉ phản ánh mức độ hợp tác và hỗ trợ trong nhà trường mà còn cho thấy mức độ kết nối của GV với các chủ thể trực tiếp tham gia vào quá trình giáo dục HS.

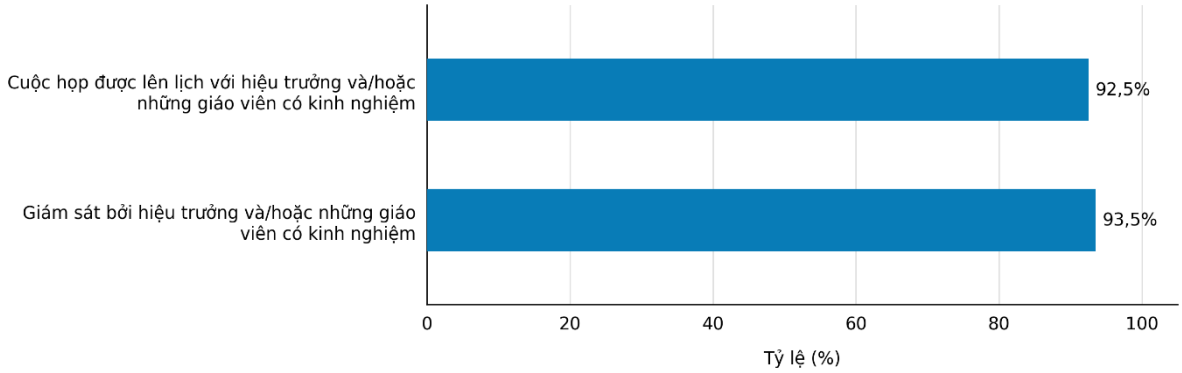
Việc phân tích các quan hệ nghề nghiệp cũng cho phép xem xét sự khác biệt giữa các nhóm GV theo những đặc điểm và bối cảnh khác nhau, qua đó nhận diện những nhóm có điều kiện thuận lợi hoặc gặp nhiều hạn chế hơn trong việc xây dựng và duy trì các mối quan hệ nghề nghiệp. Đồng thời, kết quả khảo sát được đặt trong mối liên hệ với một số kết quả nghề nghiệp của GV, như mức độ thực hiện các mục tiêu bài học, sự hài lòng với công việc và cảm nhận về hạnh phúc nghề nghiệp. Cách tiếp cận này giúp làm rõ không chỉ GV có những mối quan hệ nghề nghiệp như thế nào, mà còn xem xét những mối quan hệ đó có liên quan như thế nào đến trải nghiệm và kết quả nghề nghiệp của GV.

Trên cơ sở đó, phần này tập trung phân tích các quan hệ về chuyên môn của GV với đồng nghiệp, lãnh đạo nhà trường, HS và CMHS. Các mối quan hệ này được xét từ sự khác biệt giữa các nhóm GV và mối liên hệ của chúng với kết quả nghề nghiệp như thực hiện mục tiêu bài học, hạnh phúc và sự hài lòng trong công việc. Qua đó, kết quả khảo sát góp phần nhận diện đặc điểm của môi trường hợp tác, hỗ trợ nghề nghiệp và những yếu tố liên quan đến trải nghiệm nghề nghiệp của GV.

2.6.2. Mối quan hệ và sự hỗ trợ của hiệu trưởng

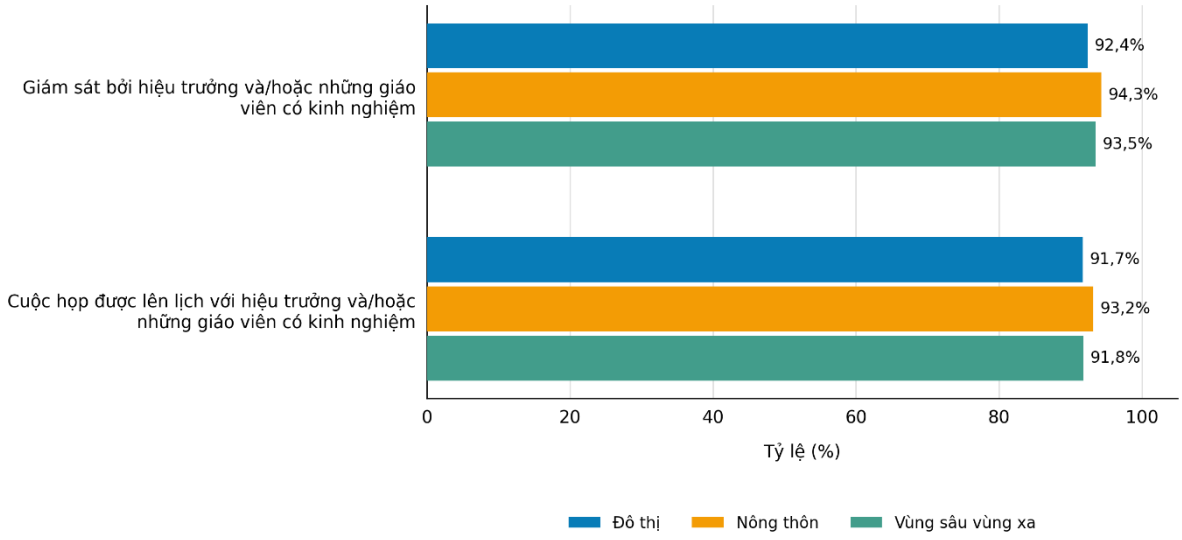
Trong quá trình tập sự các GV thường xuyên được làm việc với lãnh đạo nhà trường và các GV có thâm niên dạy học lâu năm. Có tới 92,5% GV cho biết có điều này. HT và các GV có kinh nghiệm cũng thường xuyên giám sát để trợ giúp GV tập sự (tỷ lệ GV báo cáo điều này là 93,5%).

Hình 2.6.1. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nhận được các hình thức hỗ trợ từ lãnh đạo nhà trường và giáo viên có kinh nghiệm trong giai đoạn tập sự



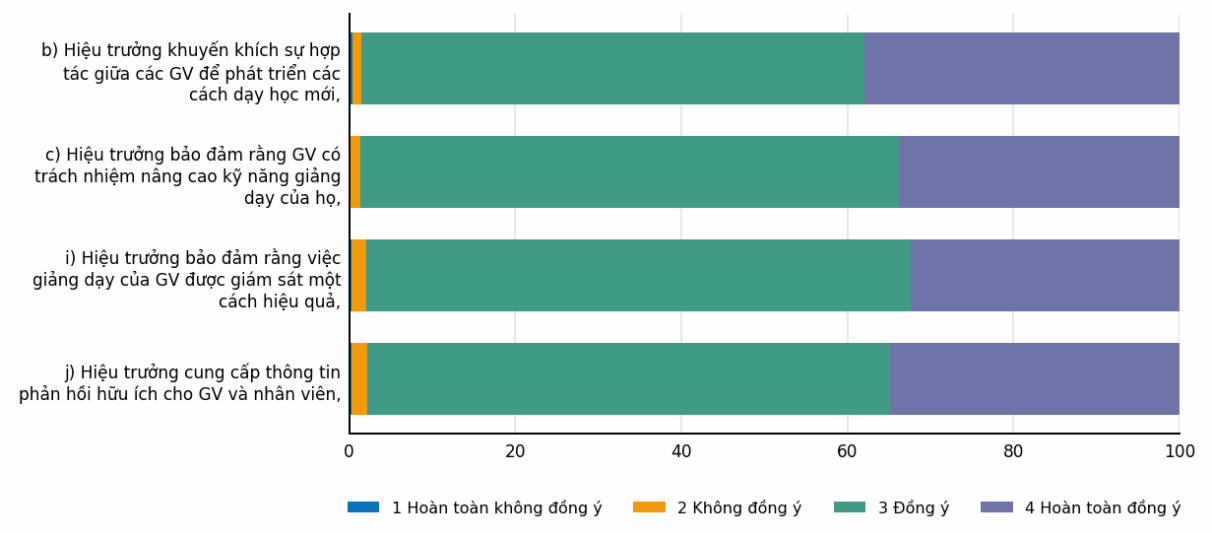
Sự hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường và các GV có kinh nghiệm đối với GV tập sự có một sự khác biệt nhất định theo địa bàn. Ở các trường vùng nông thôn sự hỗ trợ kể cả trong giám sát (94,3%) hay các cuộc họp (93,2%) đều cao hơn các địa bàn còn lại.

Hình 2.6.2. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nhận được các hình thức hỗ trợ trong giai đoạn tập sự theo vị trí trường



Sự hỗ trợ của lãnh đạo nhà trường được GV đánh giá tích cực. Tỷ lệ "đồng ý" và "hoàn toàn đồng ý" cao ở các nhận định về việc HT khuyến khích hợp tác và hỗ trợ hoạt động dạy học; kết quả này phản ánh cảm nhận của GV về môi trường hỗ trợ chuyên môn trong nhà trường.

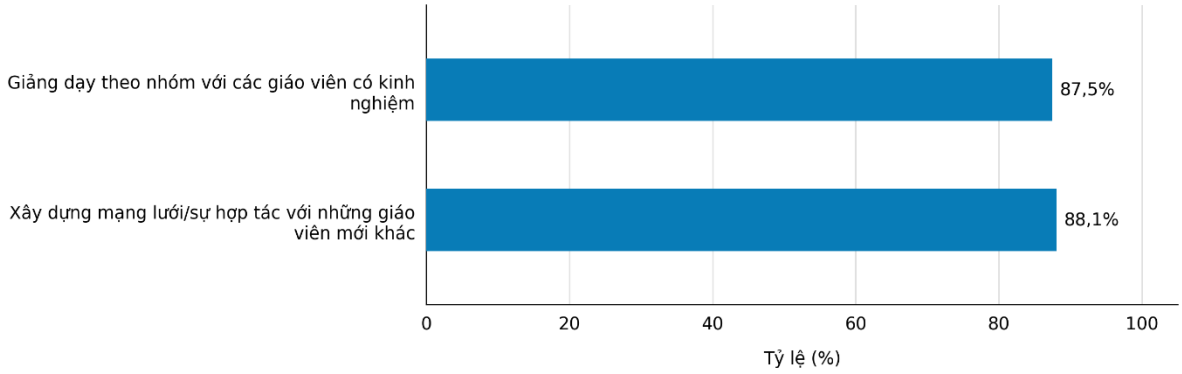
Hình 2.6.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về hoạt động quản lý và hỗ trợ chuyên môn của hiệu trưởng



2.6.3. Hợp tác chuyên môn giữa các đồng nghiệp

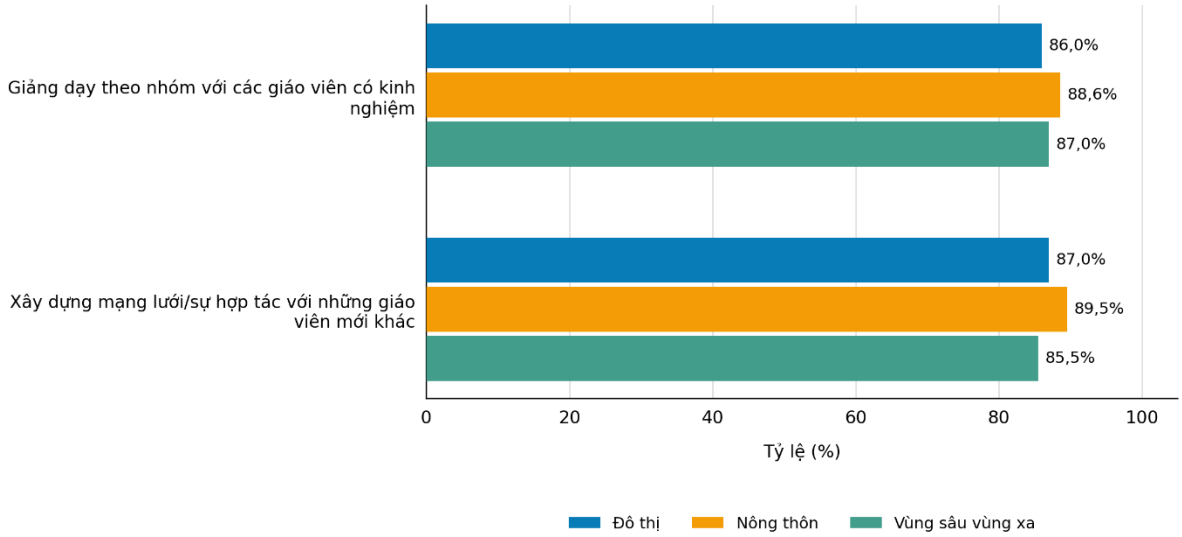
Các trường đã chú ý bố trí GV tập sự dạy cùng với các GV có kinh nghiệm, số liệu được báo cáo là 87,5%. Bên cạnh đó có 88,1% GV cho biết khi mới vào dạy học cũng có xây dựng mạng lưới hợp tác của các GV mới. Những số liệu này khá đồng đều giữa các địa bàn khác nhau.

Hình 2.6.4. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động hợp tác khi mới vào nghề



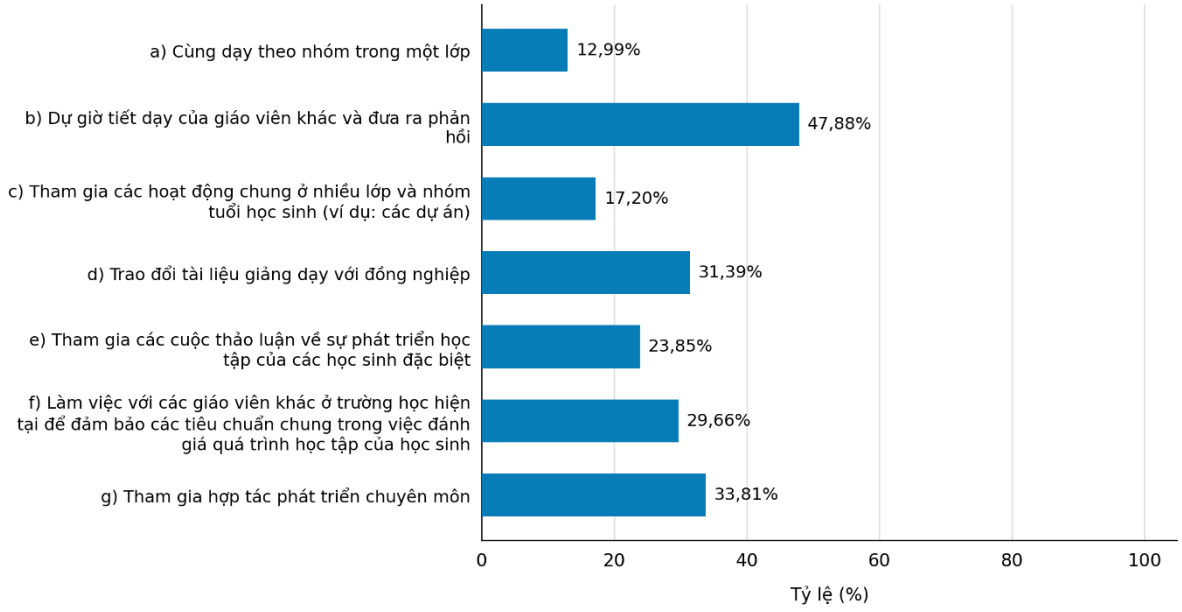
Tỷ lệ GV báo cáo có dạy theo nhóm với GV có kinh nghiệm ở các địa bàn nông thôn cao hơn hẳn các địa bàn khác.

Hình 2.6.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết đã tham gia các hoạt động hợp tác khi mới vào nghề theo vị trí trường



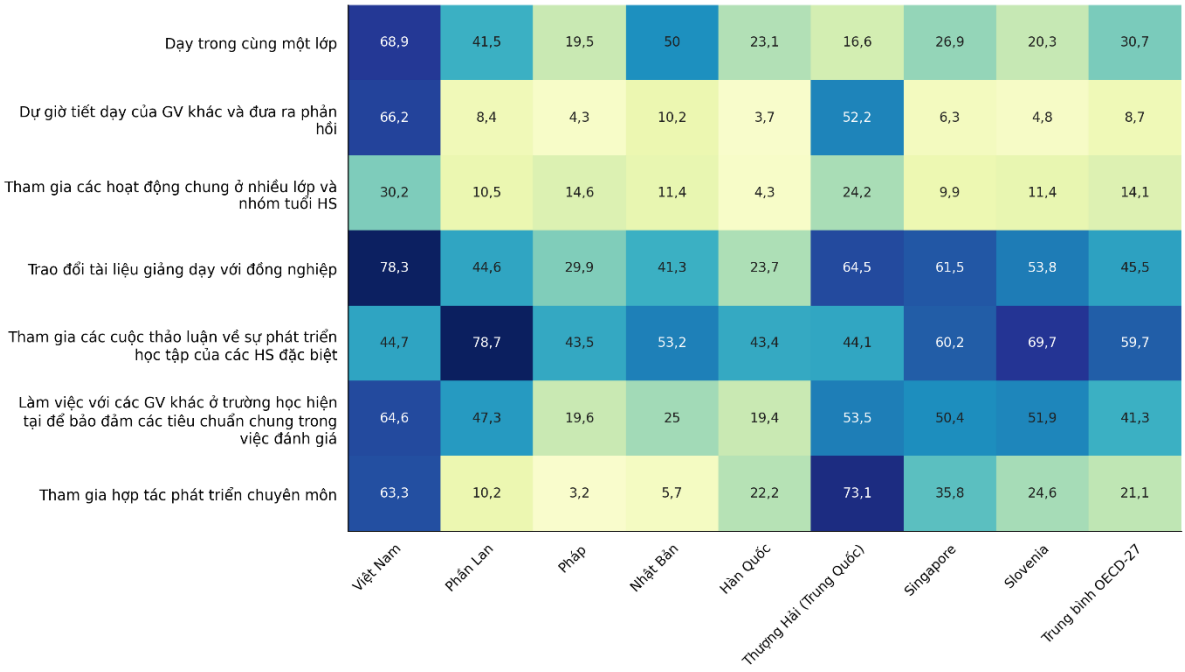
Trong quá trình dạy học các GV có nhiều hoạt động hợp tác với các GV khác, trong và ngoài trường. Có gần một nửa số GV cho biết có dự giờ và phản hồi sau tiết dự giờ. Trên một phần ba GV có tham gia các hoạt động hợp tác phát triển chuyên môn. 31,4% GV thực hiện trao đổi tài liệu giảng dạy với đồng nghiệp. Đặc biệt có tới gần 30% GV cùng hợp tác với GV khác để bảo đảm sự nhất quán trong đánh giá kết quả học tập của HS.

Hình 2.6.6. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động hợp tác chuyên môn với giáo viên khác từ 1 đến 3 lần mỗi tháng



Hoạt động được các GV thực hiện nhiều nhất là các trao đổi về sự phát triển học tập của các HS đặc biệt. Dự giờ của GV khác cũng khá phổ biến trong số GV được hỏi, đặc biệt khu vực Tây nguyên có tần suất cao nhất của hai hoạt động này.

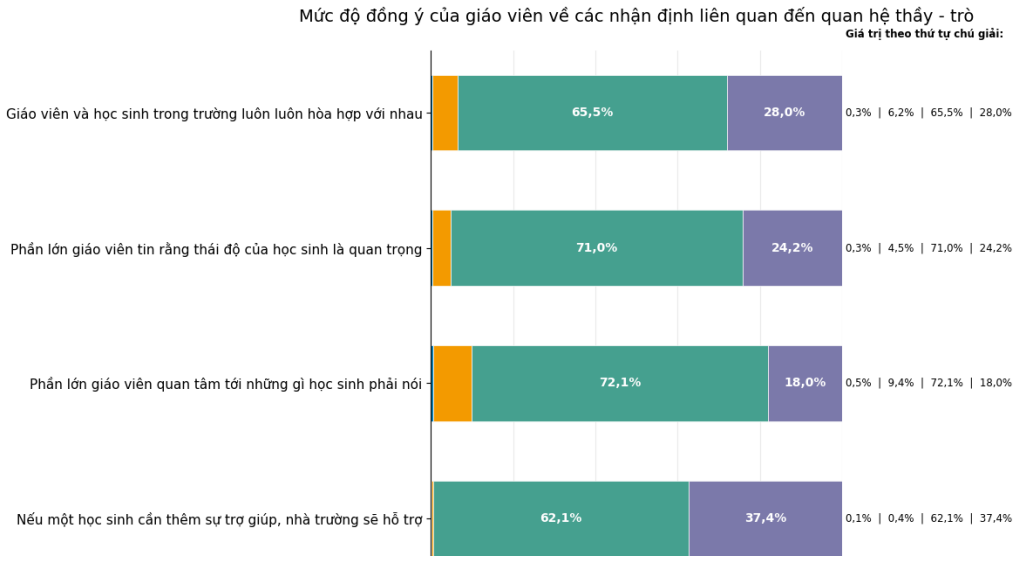
Hình 2.6.7. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết thực hiện các hoạt động hợp tác chuyên môn so với OECD



2.6.4. Mối quan hệ giữa thầy - trò

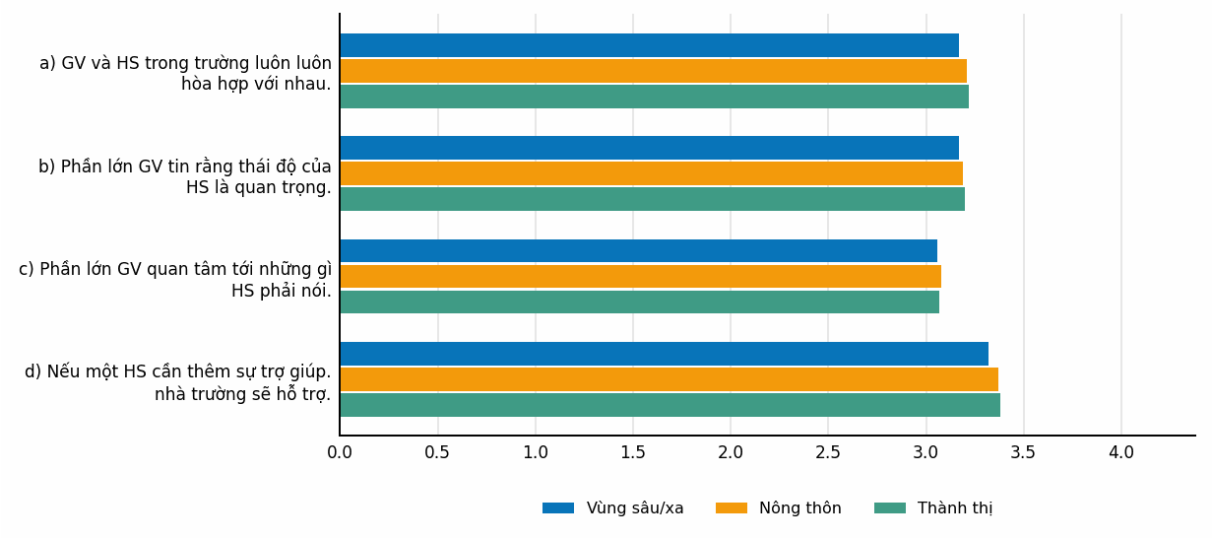
Khi được hỏi về các khía cạnh chính trong mối quan hệ thầy - trò trong nhà trường đa số GV đồng ý với các ý đưa ra, chỉ có một tỷ lệ rất nhỏ GV không đồng ý với các nhận định được nêu. Gần như toàn bộ GV được hỏi đều cho rằng nếu HS cần nhà trường sẽ hỗ trợ. Thái độ của HS cũng là khía cạnh được GV rất quan tâm.

Hình 2.6.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về quan hệ thầy - trò trong nhà trường



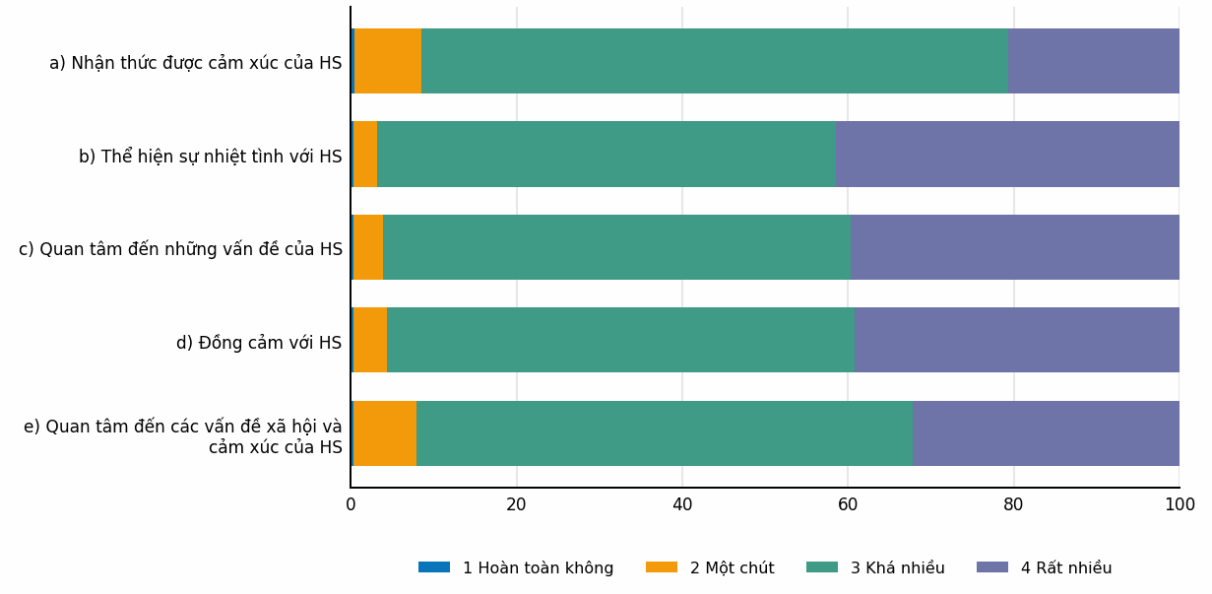
Các nhận định về quan hệ thầy - trò trong nhà trường về cơ bản không quá khác nhau theo địa bàn, với các GV ở vùng đô thị có cái nhìn tích cực hơn một chút.

Hình 2.6.9. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về quan hệ thầy - trò theo vị trí trường



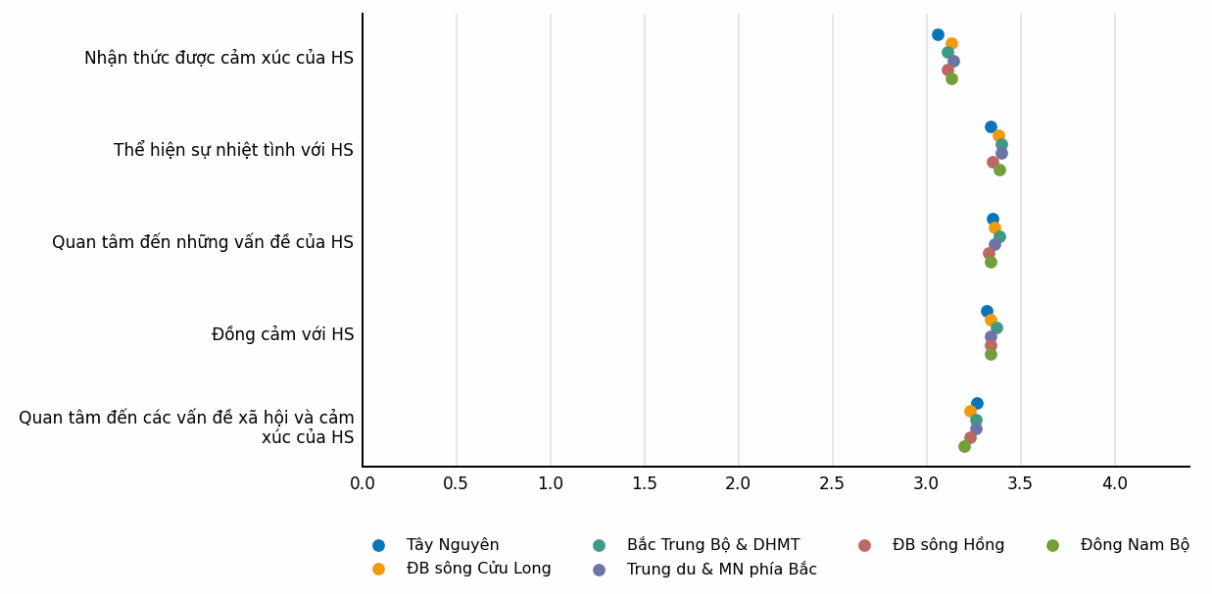
Khi được hỏi về lớp do GV trực tiếp phụ trách ta có thể thấy quan hệ thầy – trò đạt được mức độ rất tốt. Phần lớn GV đã cho thấy họ hiểu HS, quan tâm đến HS.

Hình 2.6.10. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ tự đánh giá sự quan tâm đến học sinh



Dưởng như GV vùng Bắc trung bộ và duyên hải miền trung cũ có được sự quan tâm cao hơn một chút đối với HS.

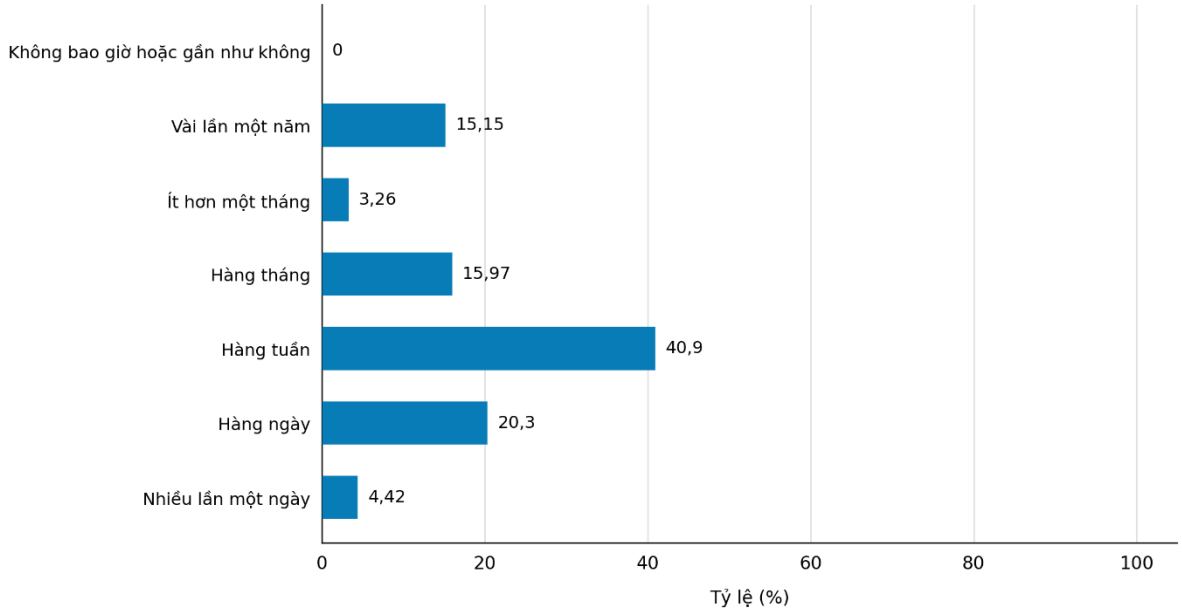
Hình 2.6.11. Điểm trung bình về mức độ giáo viên tự đánh giá sự quan tâm đến học sinh theo vùng kinh tế - xã hội



Đại đa số (hơn 96%) GV cũng cho rằng GV của trường được HS kính trọng.

Quan hệ thầy - trò trong nhà trường cũng được phản ánh qua tương tác của Hiệu trưởng với HS. Mức độ tương tác đó xuất hiện chủ yếu là hàng tuần (hơn 40%), sau đó là hàng ngày (hơn 20%).

Hình 2.6.12. Tỷ lệ (%) hiệu trưởng phản hồi về tần suất tương tác với học sinh

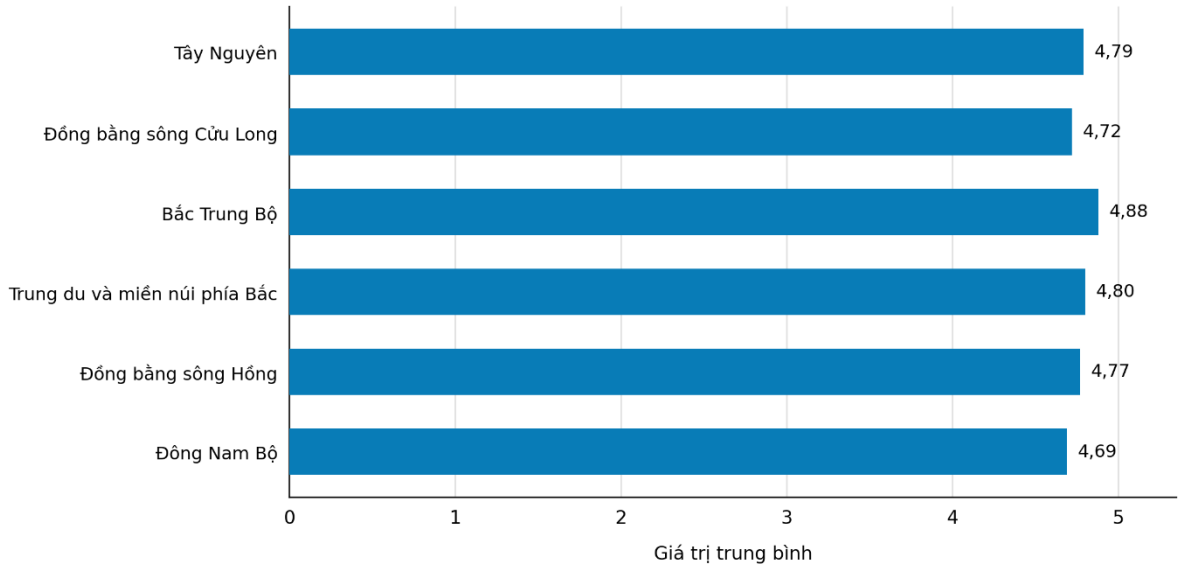


2.6.5. Phối hợp với cha mẹ học sinh

Sự hợp tác giữa GV và cha mẹ/người giám hộ HS được thực hiện thường xuyên. Có tới 95,83% số GV có các hoạt động này 12 tháng trước khảo sát. Tỷ lệ này khá đồng nhất giữa các vùng miền.

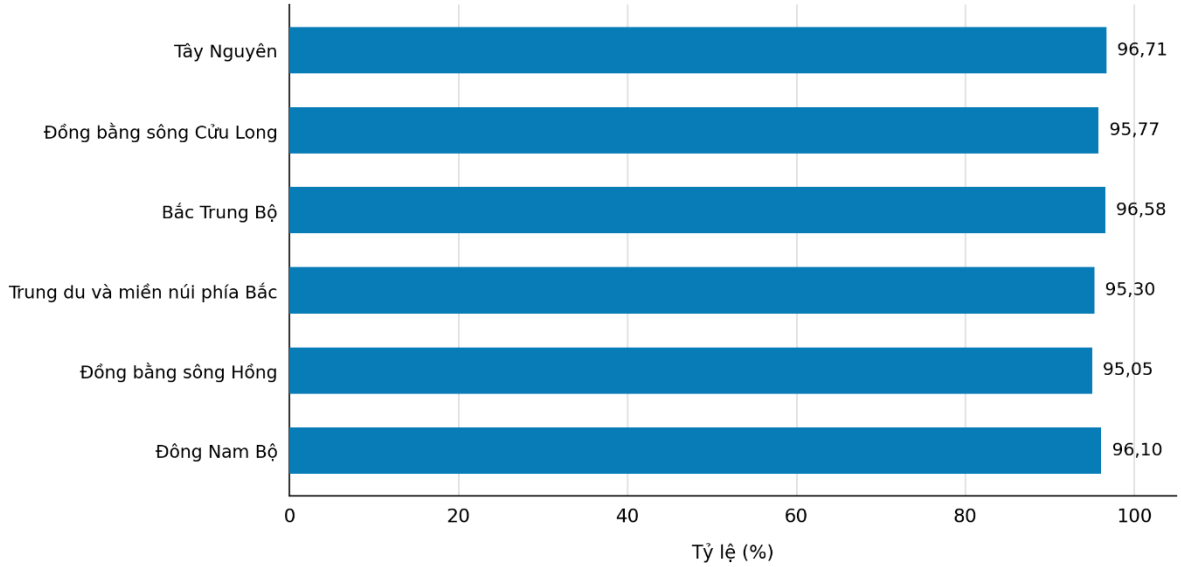
Mức độ thực hiện hoạt động này có phần nào khác nhau giữa các cùng miền, trong đó Bắc Trung bộ và Duyên hải miền Trung có tần suất cao nhất là trong khi Đông Nam Bộ có mức thấp nhất.

Hình 2.6.13. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nội dung hợp tác với cha mẹ/người giám hộ học sinh có trong hoạt động học tập chuyên môn



Kết quả cho thấy nội dung hợp tác giữa GV và cha mẹ/người giám hộ HS được đưa vào các hoạt động học tập/phát triển chuyên môn của GV với tỷ lệ cao. Có gần 97% GV vùng Tây nguyên đã cho biết điều này trong khi tỷ lệ đó ở Trung du và miền núi phía Bắc chỉ là 95,31%.

Hình 2.6.14. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết nội dung hợp tác với cha mẹ/người giám hộ học sinh có trong hoạt động học tập chuyên môn theo vùng kinh tế - xã hội

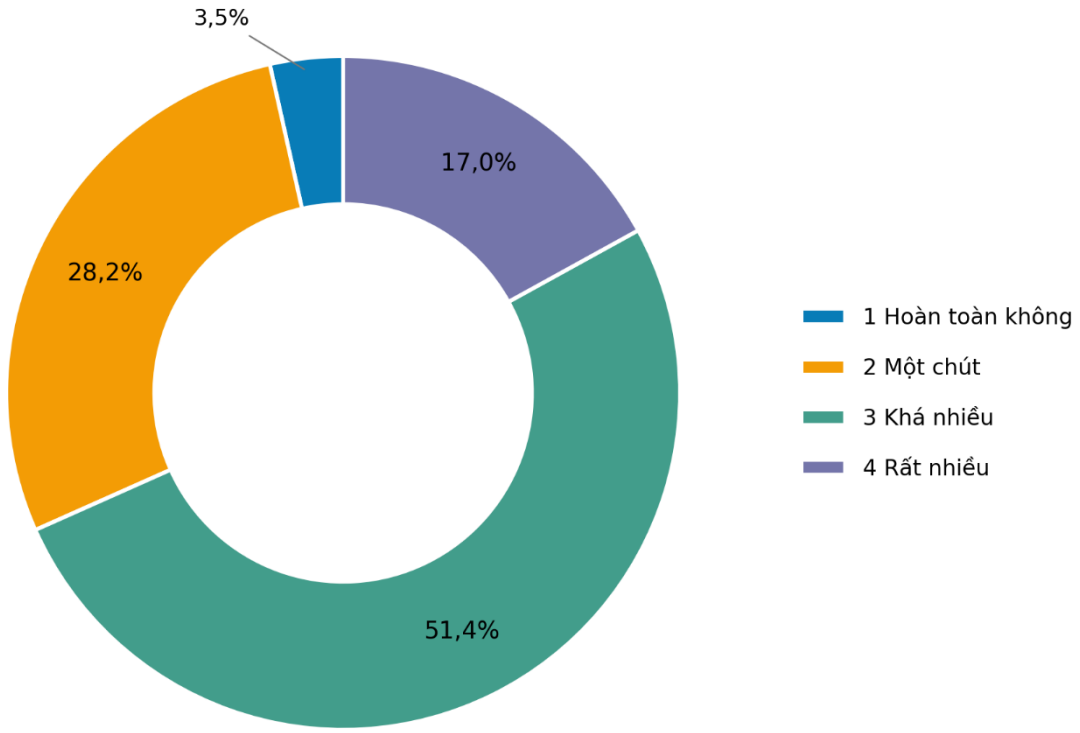


Một điểm đặc biệt là GV đã tận dụng các công cụ số để giao tiếp với cha mẹ HS khá nhiều, tuy nhiên vẫn còn khoảng 30% GV chưa sử dụng hoặc sử dụng rất ít các công cụ số.

Bảng 2.6.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh

	1 Hoàn toàn không	2 Một chút	3 Khá nhiều	4 Rất nhiều
Giao tiếp với các cha mẹ HS bằng cách sử dụng nguồn tài nguyên và công cụ kỹ thuật số	3,45	28,16	51,35	17,03

Hình 2.6.15. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh



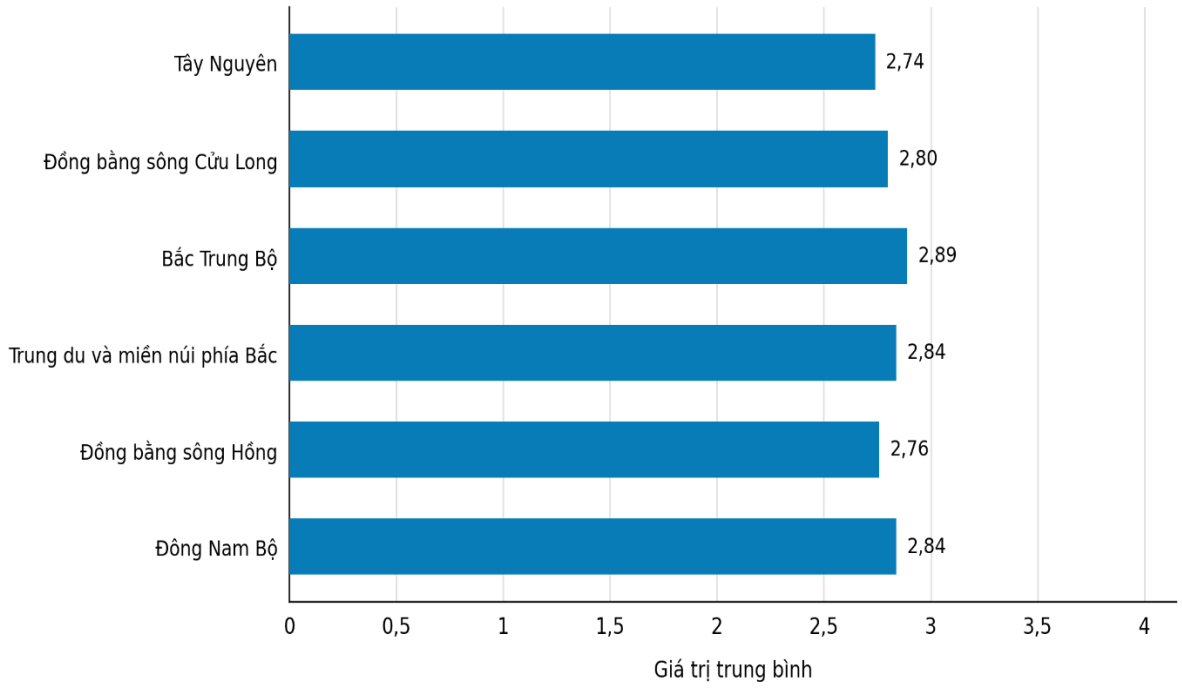
Xét về vùng địa lý dường như Bắc Trung bộ và Đông nam Bộ có được mức độ sử dụng cao nhất trong khi Tây Nguyên đạt mức độ thấp hơn cả.

Bảng 2.6.2. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vùng kinh tế - xã hội

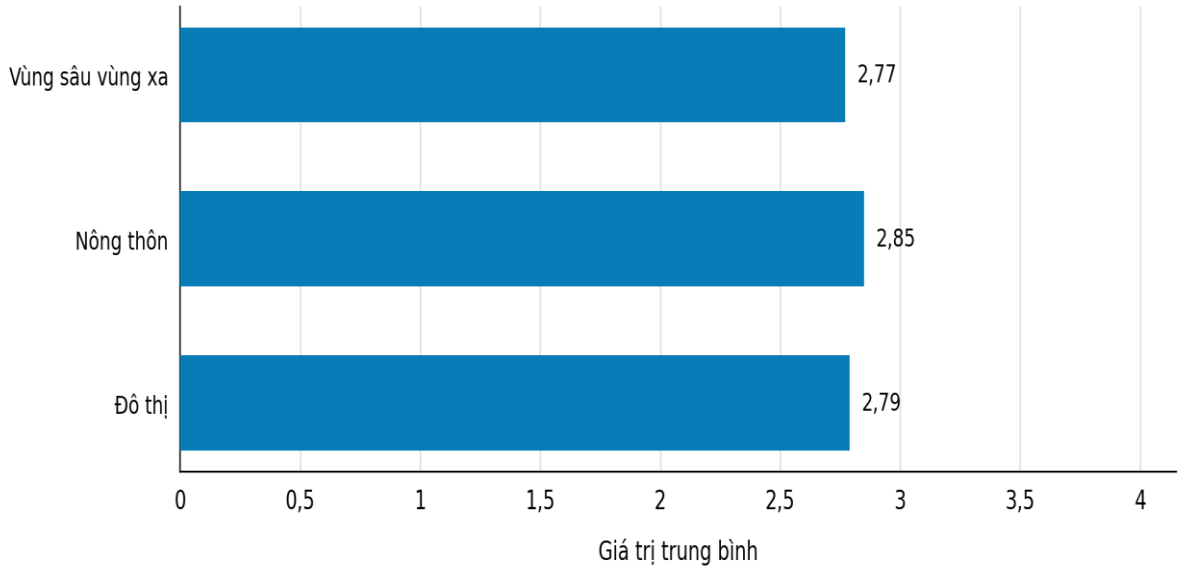
	Tây Nguyên	Đồng bằng sông Cửu Long	Bắc Trung Bộ	Trung du và miền núi phía bắc	ĐỒNG BẰNG sông Hồng	Đông Nam Bộ

	Tây Nguyên	Đồng bằng sông Cửu Long	Bắc Trung Bộ	Trung du và miền núi phía bắc	ĐỒNG BẰNG sông Hồng	Đông Nam Bộ
Giao tiếp với các cha mẹ HS bằng cách sử dụng nguồn tài nguyên và công cụ kỹ thuật số	2,74	2,80	2,89	2,84	2,76	2,84

Hình 2.6.16. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vùng kinh tế - xã hội



Hình 2.6.17. Điểm trung bình về mức độ sử dụng tài nguyên và công cụ số của giáo viên để giao tiếp với cha mẹ/người giám hộ học sinh theo vị trí trường



2.7. Bảo đảm phát triển bền vững cho nghề dạy học

Các phát hiện chính

- GV THCS Việt Nam có sự gắn bó cao với nghề, hài lòng với công việc và có động lực nghề nghiệp mạnh mẽ, xuất phát từ mong muốn đóng góp cho sự phát triển của học sinh và xã hội:

- GV THCS Việt Nam có xu hướng gắn bó lâu dài với nghề, cao hơn so với các quốc gia được so sánh. Số năm trung bình GV mong muốn tiếp tục giảng dạy là 15,24 năm, cao hơn nhiều quốc gia được so sánh như Úc (14,02 năm), Hoa Kỳ (13,57 năm), Phần Lan (13,27 năm) và Singapore (12,31 năm). GV ở khu vực thuận lợi có xu hướng gắn bó với nghề lâu hơn so với GV ở vùng khó khăn.

- Động lực nghề nghiệp của GV chủ yếu đến từ ý nghĩa xã hội và sự phù hợp với nghề. Có 71% GV cho rằng việc đóng góp cho xã hội thông qua dạy học là rất quan trọng và 92,19% tin rằng nghề giáo được xã hội coi trọng.

- GV Việt Nam có mức độ hài lòng với nghề nghiệp tương đối cao. Có 96,75% GV hài lòng với công việc hiện tại, thuộc nhóm cao nhất trong các quốc gia tham gia khảo sát. Tuy nhiên, mức độ hài lòng đối với thu nhập còn thấp hơn (58,16%), cho thấy yêu cầu tiếp tục cải thiện chính sách đãi ngộ đối với nhà giáo.

- GV có xu hướng tiếp tục gắn bó với ngành giáo dục ngay cả khi cân nhắc thay đổi công việc. Các lựa chọn phổ biến là tiếp tục học tập, nâng cao trình độ (50,92%) hoặc chuyển sang các vị trí quản lý, chuyên môn khác trong ngành giáo dục (46,68%), thay vì rời bỏ ngành, nếu phải rời ngành giáo dục chủ yếu là các lý do cá nhân hoặc gia đình.

- Khối lượng công việc chuyên môn vẫn là nguồn áp lực đáng kể đối với GV. Khoảng 40%–52% GV cho biết gặp căng thẳng liên quan đến chuẩn bị bài giảng, giảng dạy, chấm bài và theo kịp yêu cầu của chương trình giáo dục. GV khu vực nông thôn có mức độ căng thẳng

cao hơn ở hầu hết các nội dung so với GV thành thị.

- Điều kiện việc làm của GV nhìn chung ổn định, với 91,48% GV làm việc lâu dài (hợp đồng không thời hạn). Tuy nhiên, tỷ lệ GV có hợp đồng ngắn hạn còn cao hơn ở vùng sâu, vùng xa, cho thấy thách thức về ổn định nhân sự tại những khu vực khó khăn, cần có chính sách thu hút và giữ chân đội ngũ này.

2.7.1. Giới thiệu

Khái niệm "phát triển bền vững" lần đầu được đề cập trong *Chiến lược Bảo tồn Thế giới* của Hiệp hội Bảo tồn Thiên nhiên Quốc tế (IUCN) năm 1980, ban đầu chủ yếu gắn với bền vững sinh thái, và được phổ biến rộng rãi thông qua *Báo cáo Brundtland* của Liên Hợp Quốc năm 1987 với định nghĩa nhấn mạnh sự hài hòa giữa nhu cầu hiện tại và tương lai. Vận dụng vào lĩnh vực giáo dục, phát triển bền vững nghề dạy học được hiểu là việc xây dựng một hệ thống giáo dục ổn định và nhân văn, trong đó GV được tôn trọng, hỗ trợ và phát triển liên tục. Điều này nhằm duy trì và nâng cao chất lượng, giá trị và sức hấp dẫn của nghề dạy học trong dài hạn, bảo đảm nghề giáo vừa đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện đại vừa giữ vững bản chất nhân văn cốt lõi.

Bảo đảm phát triển bền vững cho nghề dạy học chính là tạo ra sự ổn định và lâu dài đối với nghề dạy học; dạy học phải được duy trì như một nghề nghiệp có tính bền vững, không bị mai một trước sự thay đổi của xã hội. Đồng thời có ý nghĩa phát triển toàn diện, không chỉ chú trọng kiến thức chuyên môn mà còn phát triển kỹ năng, phẩm chất và đời sống tinh thần của GV, thích ứng với thời đại, GV cần được trang bị năng lực công nghệ, đổi mới phương pháp để phù hợp với xu thế chuyển đổi số và hội nhập quốc tế và được bảo đảm công bằng xã hội với các chính sách đãi ngộ, môi trường làm việc phải tương xứng để thu hút và giữ chân nhân lực chất lượng cao. Hơn bao giờ hết, dạy học hôm nay chính là kiến tạo tương lai ngày mai, phù hợp với định hướng, kế hoạch hành động quốc gia thực hiện Chương trình nghị sự 2030 vì sự phát triển bền vững của Thủ tướng Chính phủ.

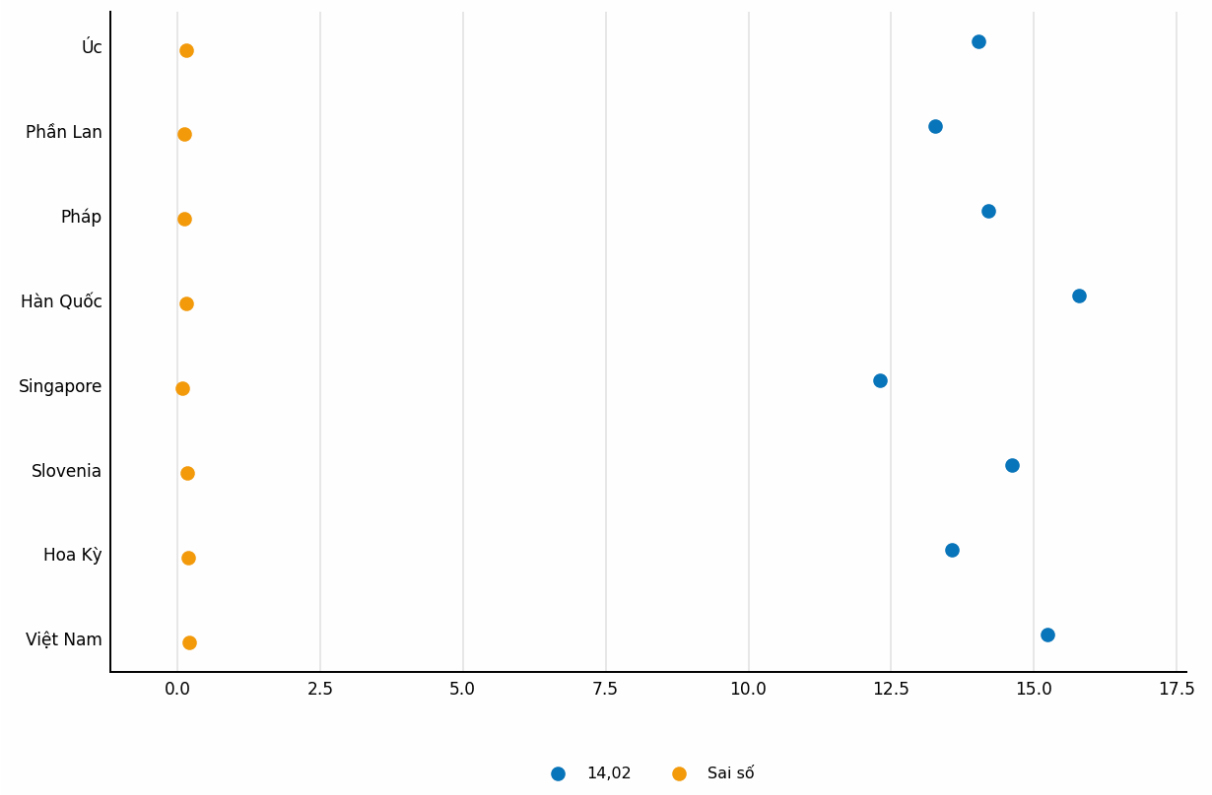
Trong ngành giáo dục, người lao động chủ yếu là GV - người trực tiếp truyền đạt kiến thức cho người học, và HT - người điều hành trường học và chịu trách nhiệm về GV và HS. Vì vậy, HT và GV được xem là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng giáo dục. Với TALIS chu kỳ 2024, việc nghiên cứu các yếu tố: kỳ vọng về nghề nghiệp, động lực làm việc, vị thế xã hội của nghề dạy học, điều kiện làm việc và chế độ đãi ngộ là một số nhân tố quan trọng về động lực nội tại và được xem là cơ sở để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực của trường học cũng như việc bảo đảm phát triển bền vững cho nghề dạy học cấp THCS nói riêng cũng như ngành giáo dục nói chung.

2.7.2. Kỳ vọng về nghề nghiệp

a) *Số năm mong muốn được tiếp tục giảng dạy*

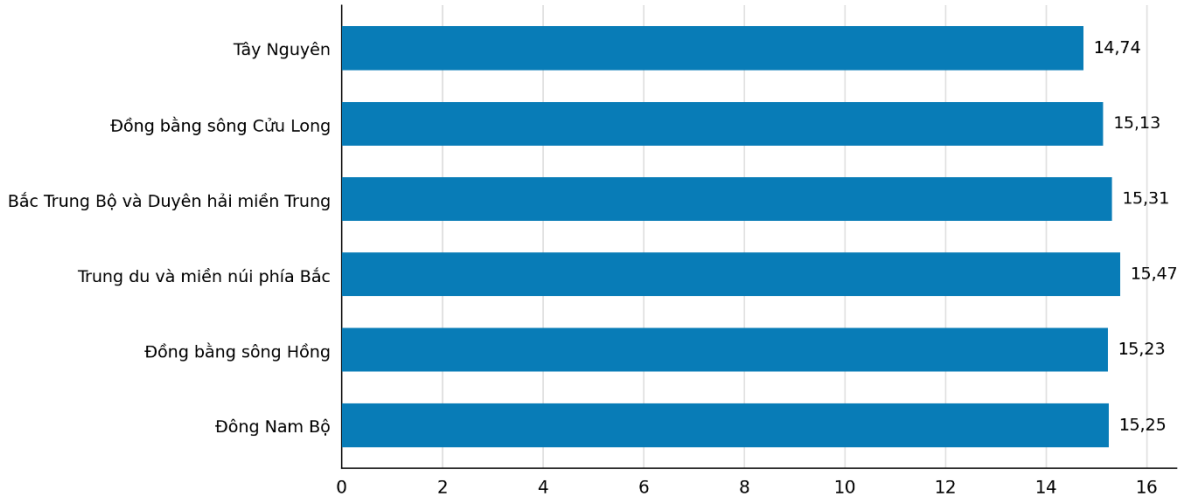
Khảo sát TALIS chu kỳ 2024 tìm hiểu số năm mà GV mong muốn được tiếp tục cống hiến giảng dạy. Điều này phản ánh ý định/kỳ vọng của họ đối với nghề nghiệp. Kết quả phân tích cho thấy, số năm trung bình GV mong muốn tiếp tục giảng dạy là 15,24 năm, nghĩa là GV ở Việt Nam có kỳ vọng/mong muốn gắn bó lâu dài với nghề, trung bình khoảng 15,24 năm nữa, cao hơn so với phần lớn các quốc gia được so sánh như Úc (14,02 năm), Pháp (14,20 năm), Slovenia (14,62 năm), Hoa Kỳ (13,57 năm), Phần Lan (13,27 năm) và Singapore (12,31 năm). Trong nhóm này, Hàn Quốc có mức cao nhất với 15,78 năm, chỉ nhỉnh hơn Việt Nam một mức nhỏ. Kết quả này cho thấy GV Việt Nam có xu hướng dự định gắn bó với nghề trong thời gian tương đối dài so với nhiều hệ thống giáo dục OECD, phản ánh mức độ ổn định nghề nghiệp tương đối tích cực của đội ngũ GV Việt Nam.

Hình 2.7.1. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh



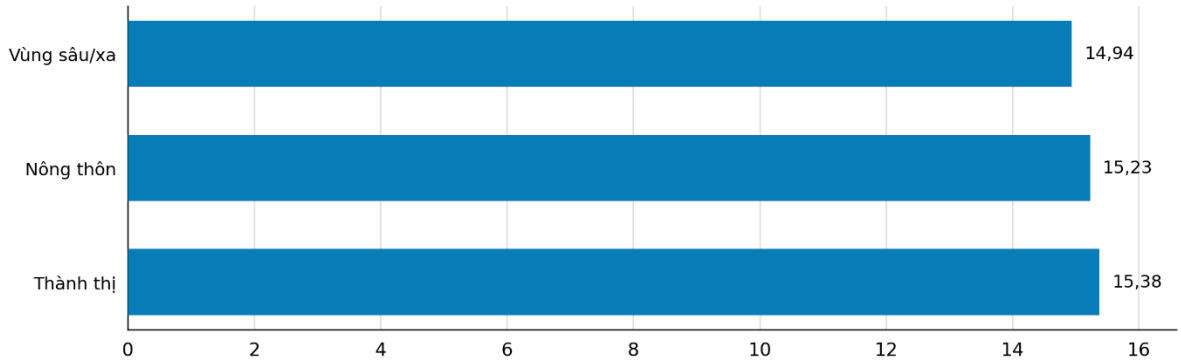
Có sự khác biệt giữa các vùng miền về mức độ gắn bó với nghề nghiệp, trong đó Tây Nguyên có số năm trung bình thấp nhất, khoảng 14 năm, cao nhất là vùng Trung du và miền núi phía Bắc, khoảng 15,5 năm.

Hình 2.7.2. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy theo vùng kinh tế - xã hội



Đối với vị trí trường đóng, khu vực vùng xâu/xa có số năm trung bình mà GV mong muốn tiếp tục gắn bó với nghề dạy học thấp nhất, khoảng 14,9 năm, cao nhất là vùng thành thị với 15,4 năm. Điều này cũng có thể dễ dàng lý giải vì những điều kiện thuận lợi do vị trí mang lại nên GV có xu hướng gắn bó với nghề lâu dài hơn so với vùng khó khăn, không thuận tiện.

Hình 2.7.3. Số năm trung bình giáo viên mong muốn tiếp tục giảng dạy theo vị trí trường

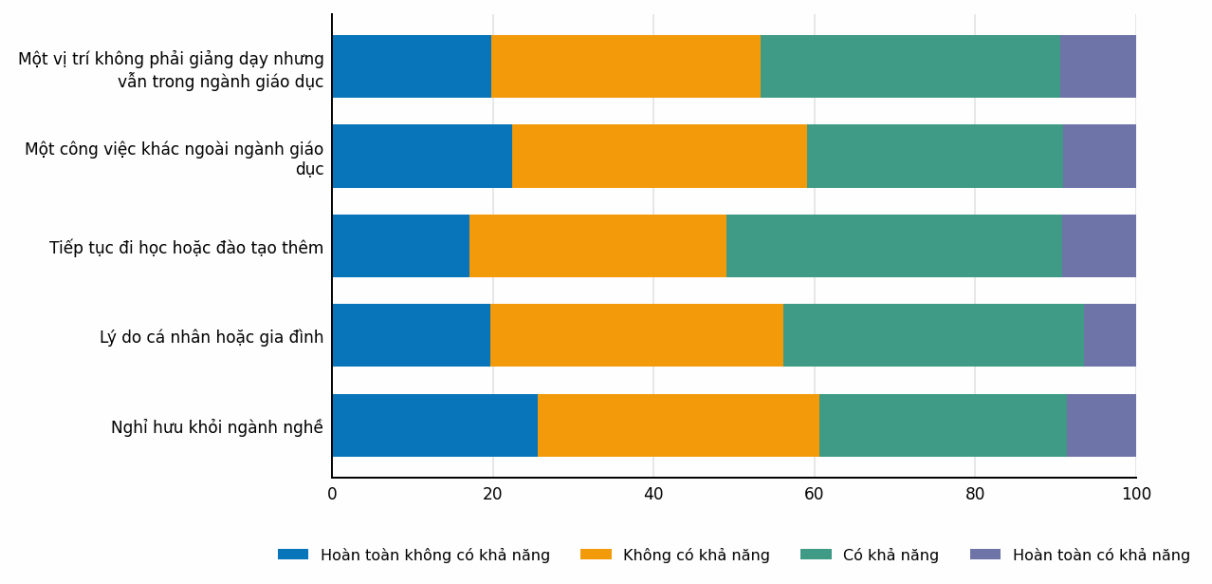


b) Lý do bỏ việc trong 05 năm tới

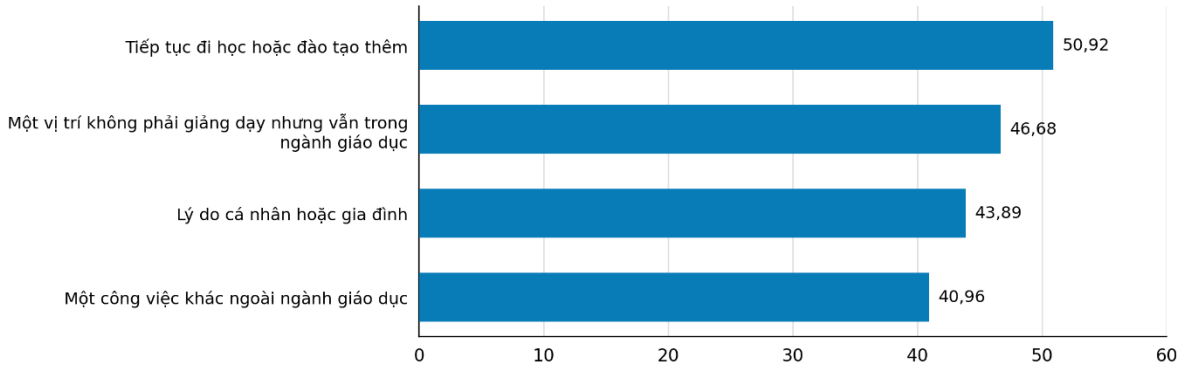
Trong các yếu tố có khả năng khiến GV bỏ việc dạy học trong 5 năm tới, GV có khả năng cân nhắc các lựa chọn nghề nghiệp đa dạng bên cạnh việc tiếp tục giảng dạy, nhưng mức độ khác nhau tùy theo phương án. Trong đó, khả năng "*Tiếp tục đi học hoặc đào tạo thêm"* được đánh giá cao nhất, với 50,92% GV cho rằng họ "*có hoặc hoàn toàn có khả năng"* lựa chọn phương án này, phản ánh nhu cầu phát triển chuyên môn và nâng cao trình độ. Đối với nội dung "*Không phải giảng dạy nhưng vẫn trong ngành giáo dục"*, tỷ lệ "*có hoặc hoàn toàn có khả năng"* đạt 46,68%, cho thấy xu hướng dịch chuyển nội bộ trong ngành hơn là rời bỏ hoàn toàn lĩnh vực giáo dục.

Ngược lại, khả năng chuyển sang một công việc ngoài ngành giáo dục thấp hơn, khi chỉ 40,96% GV đánh giá là "*có hoặc hoàn toàn có khả năng*", trong khi gần 59% cho rằng họ không có khả năng, cho thấy mức độ gắn bó tương đối với ngành. Các lý do cá nhân hoặc gia đình cũng là một yếu tố đáng kể, với 43,89% GV cho rằng đây là khả năng có thể xảy ra. Cuối cùng, nghỉ hưu khỏi ngành nghề là phương án ít được cân nhắc nhất trong ngắn hạn, khi tỷ lệ "*hoàn toàn không có khả năng*" cao nhất (25,56%), phản ánh rằng phần lớn GV chưa xem đây là lựa chọn gần kề.

Hình 2.7.4. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới



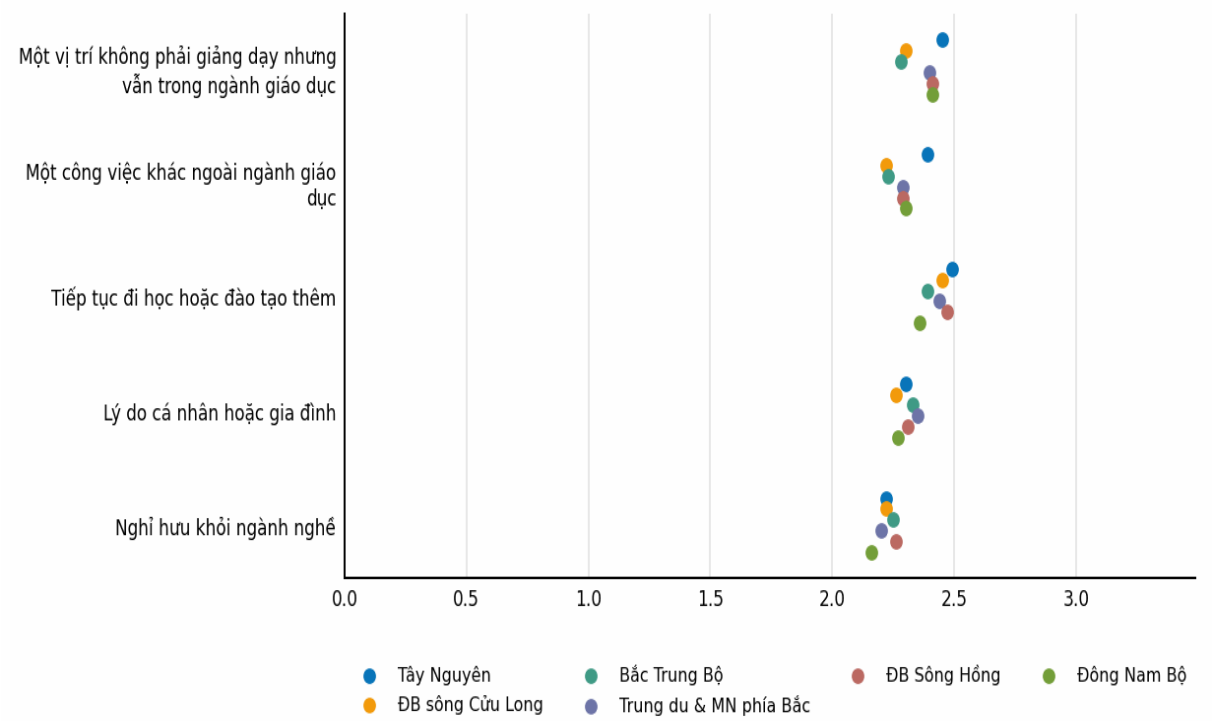
Hình 2.7.5. Tỷ lệ (%) giáo viên cho biết "Có khả năng" hoặc "Hoàn toàn có khả năng" chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới



Xét theo vùng kinh tế, kết quả cho thấy các giá trị trung bình (TB) của các phương án đều dao động quanh mức 2,2-2,5, phản ánh xu hướng nghiêng về "không có khả năng" đến "có khả năng", tức GV chỉ cân nhắc ở mức độ trung bình các lựa chọn thay thế cho việc tiếp tục giảng dạy. Trong số các phương án, tiếp tục đi học hoặc đào tạo thêm có điểm trung bình cao nhất ở hầu hết các vùng (khoảng 2,36-2,49),

cho thấy đây là lựa chọn được GV cân nhắc nhiều nhất so với các phương án khác. Cụ thể hơn, Tây Nguyên có xu hướng GV có trung bình đánh giá cao hơn đối với các phương án dịch chuyển nghề nghiệp (đặc biệt là vị trí không giảng dạy trong ngành giáo dục và học tập/đào tạo thêm), phản ánh mức độ cởi mở hơn đối với các lựa chọn thay thế. Ngược lại, GV ở Đồng bằng sông Cửu Long và Bắc Trung Bộ thường có trung bình đánh giá thấp hơn, cho thấy GV tại các vùng này ít có xu hướng cân nhắc rời khỏi vai trò giảng dạy. Các phương án chuyển sang công việc ngoài ngành giáo dục và nghỉ hưu khỏi ngành nghề có trung bình thấp nhất ở tất cả các vùng (khoảng 2,17-2,30), phản ánh mức độ gắn bó tương đối cao của GV với ngành giáo dục. Sai số chuẩn nhỏ và ổn định giữa các vùng cho thấy các ước lượng đáng tin cậy, đồng thời cho phép kết luận rằng sự khác biệt giữa các vùng tồn tại nhưng chủ yếu ở cường độ cân nhắc, chứ không phải ở khuynh hướng lựa chọn.

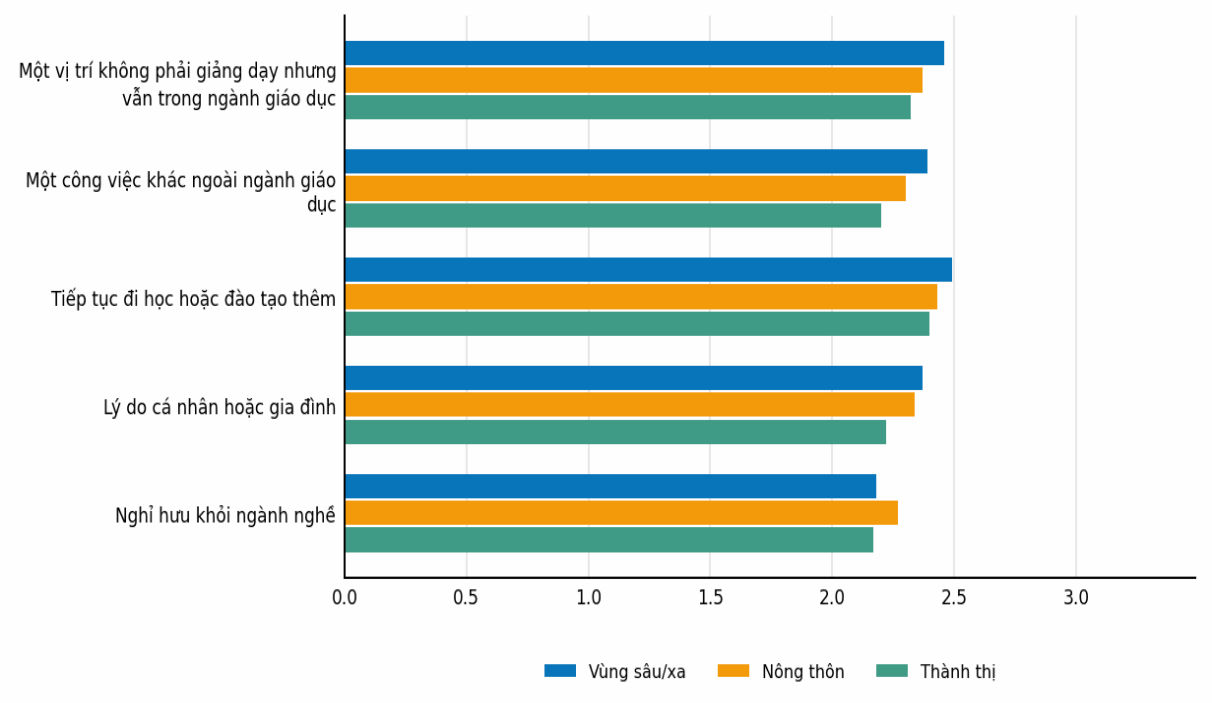
Hình 2.7.6. Điểm trung bình về mức độ giáo viên đánh giá khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới theo vùng kinh tế - xã hội



Xét theo vị trí trường đóng, kết quả cho thấy các giá trị trung bình đánh giá của các phương án dao động trong khoảng 2,18-2,49, phản ánh xu hướng GV chỉ cân nhắc ở mức độ trung bình các khả năng thay thế cho việc tiếp tục giảng dạy. GV ở vùng sâu/xa có trung bình đánh giá cao hơn so với nông thôn và thành thị ở hầu hết các phương án, đặc biệt là chuyển sang vị trí không giảng dạy trong ngành giáo dục và làm việc ngoài ngành, cho thấy mức độ linh hoạt nghề nghiệp cao hơn trong bối cảnh điều kiện làm việc khó khăn hơn. Phương án tiếp tục đi học hoặc đào tạo thêm có trung bình đánh giá cao nhất ở cả ba nhóm vị trí trường, cho thấy đây là lựa chọn được GV

cân nhắc nhiều nhất, bất kể bối cảnh địa lý. Ngược lại, nghỉ hưu khỏi ngành nghề là phương án có trung bình đánh giá thấp nhất ở tất cả các nhóm, phản ánh ý định gắn bó lâu dài với nghề dạy học. Các sai số chuẩn nhỏ và ổn định cho thấy các ước lượng là đáng tin cậy, đồng thời sự khác biệt giữa các nhóm chủ yếu thể hiện ở cường độ cân nhắc, chứ không phải ở sự khác biệt căn bản về khuynh hướng nghề nghiệp.

Hình 2.7.7. Điểm trung bình về mức độ giáo viên đánh giá khả năng chuyển sang công việc khác trong 5 năm tới theo vị trí trường

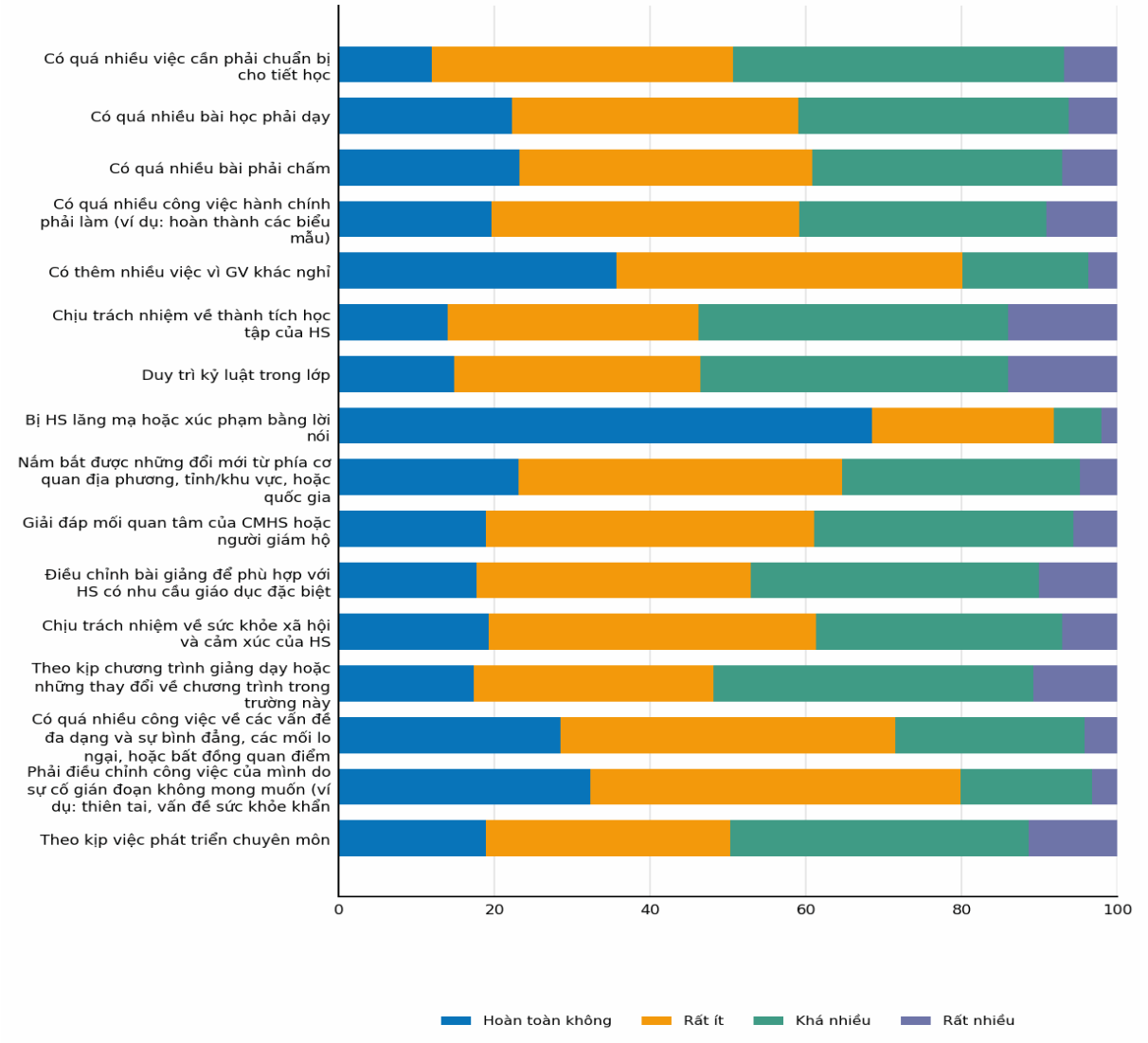


c) Nguyên nhân căng thẳng của GV trong việc giảng dạy

Bên cạnh các biểu hiện và mức độ căng thẳng nghề nghiệp, việc nhận diện những nguyên nhân cụ thể gây ra căng thẳng trong quá trình giảng dạy có ý nghĩa quan trọng trong việc hiểu rõ trải nghiệm nghề nghiệp của GV. Căng thẳng không chỉ xuất phát từ khối lượng công việc giảng dạy, mà còn gắn với các yêu cầu ngày càng gia tăng về trách nhiệm giáo dục, quản lý lớp học và thích ứng với những thay đổi trong bối cảnh nhà trường. Trên cơ sở đó, mục này tập trung phân tích các nguồn gây căng thẳng chủ yếu mà GV phải đối mặt trong hoạt động giảng dạy hằng ngày.

Kết quả thống kê tỷ lệ % mức độ "đồng ý" về các nguyên nhân căng thẳng của GV trong việc giảng dạy như sau:

Hình 2.7.8. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy

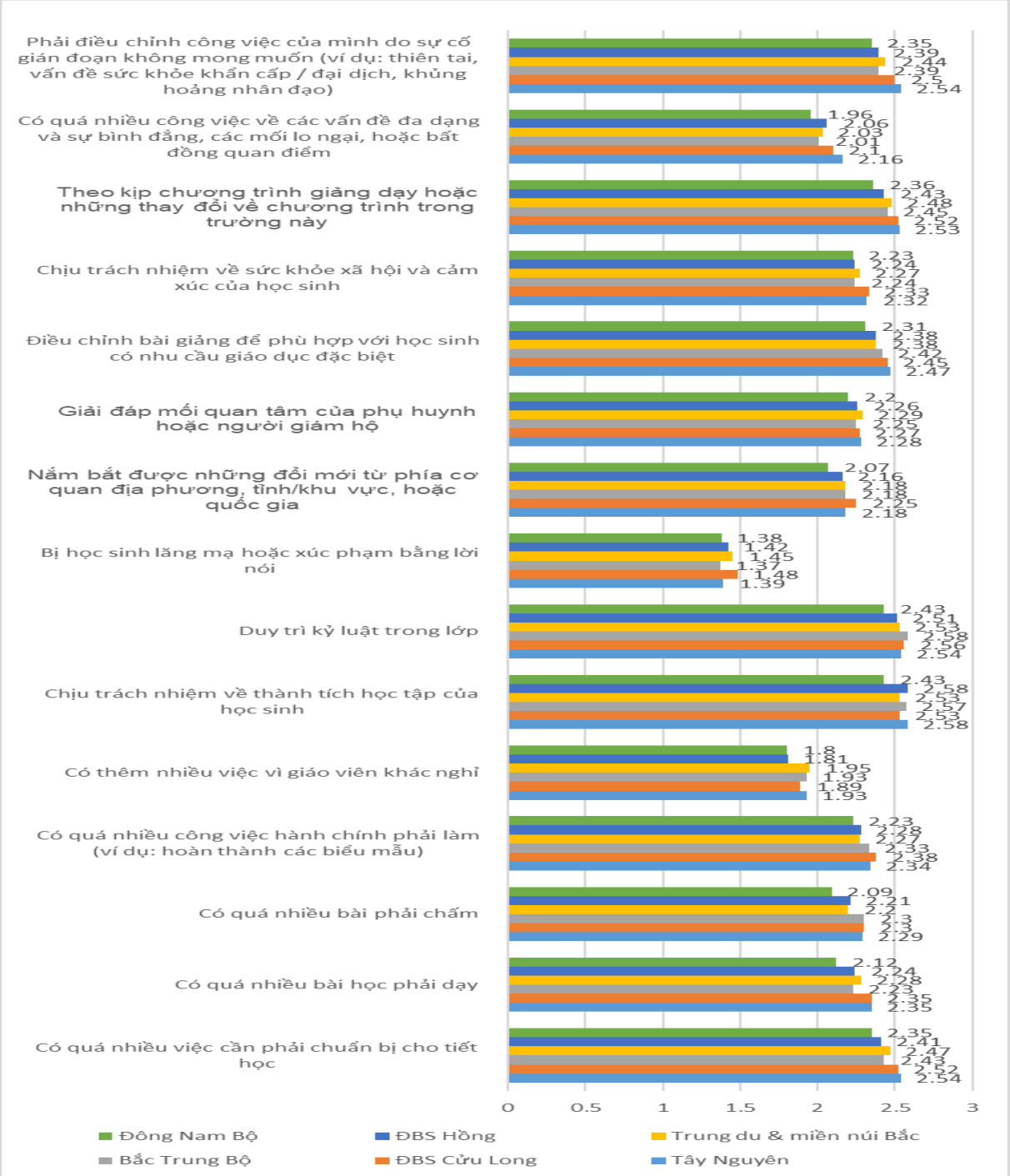


Kết quả cho thấy khối lượng công việc giảng dạy và các nhiệm vụ liên quan là nguồn áp lực đáng kể đối với GV, đặc biệt ở các hoạt động cốt lõi như chuẩn bị bài giảng, giảng dạy, chấm bài và theo kịp chương trình, khi tỷ lệ GV đánh giá ở mức *"khá nhiều" hoặc "rất nhiều"* thường dao động từ 40-52%. Trách nhiệm liên quan đến thành tích học tập, kỷ luật lớp học và sự phát triển xã hội - cảm xúc của HS cũng được ghi nhận ở mức cao, phản ánh vai trò ngày càng mở rộng của GV vượt ra ngoài nhiệm vụ giảng dạy thuần túy. Các yêu cầu mang tính hành chính và phối hợp (công việc giấy tờ, giải đáp CMHS, nắm bắt đổi mới từ cấp quản lý) chủ yếu được đánh giá ở mức *"rất ít" đến "khá nhiều"*, cho thấy đây là áp lực thường xuyên nhưng không quá cực đoan đối với đa số GV. Ngược lại, các yếu tố như bị HS lăng mạ bằng lời nói và gián đoạn do các sự cố bất thường có tỷ lệ *"hoàn toàn không" hoặc "rất ít"* cao, cho thấy đây không phải là nguồn căng thẳng phổ biến. Nhìn chung, kết quả phản ánh rằng áp lực nghề nghiệp của GV chủ yếu bắt nguồn từ khối lượng và tính phức tạp của công

việc chuyên môn, hơn là từ các yếu tố cực đoan hay bất thường, đặt ra yêu cầu cần hỗ trợ tốt hơn về tổ chức công việc và phân bổ nhiệm vụ trong nhà trường.

Xét theo vùng kinh tế, trung bình đánh giá mức độ đồng ý (Hoàn toàn không, Một chút, Khá nhiều, Rất nhiều) cho thấy có sự khác biệt về các nguyên nhân gây căng thẳng và giữa các vùng kinh tế - xã hội đối với giáo viên.

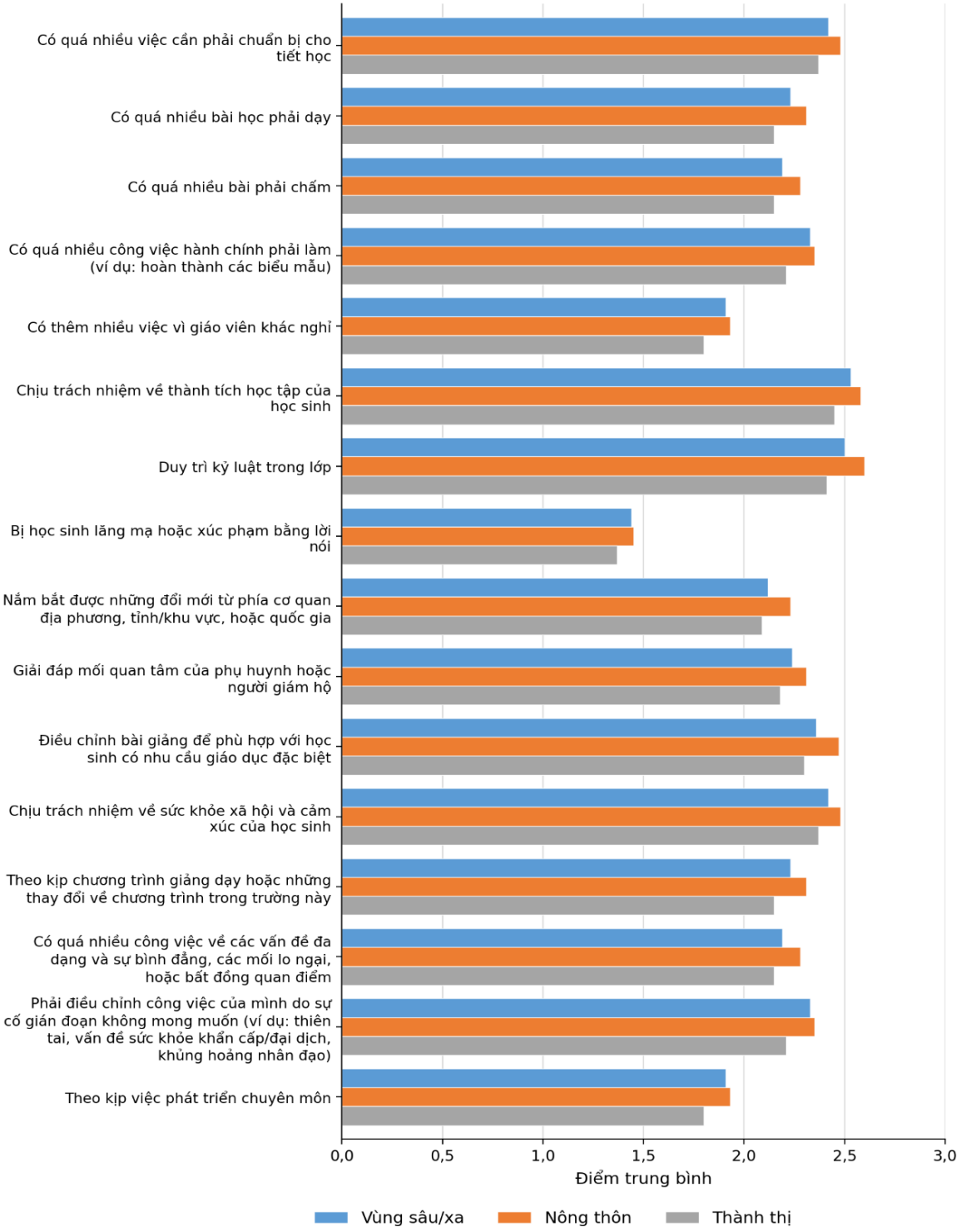
Hình 2.7.9. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vùng kinh tế - xã hội



Kết quả cho thấy các nguyên nhân gây căng thẳng trong giảng dạy nhìn chung có mức điểm trung bình đánh giá dao động từ khoảng 2,1 - 2,6, phản ánh GV ở các vùng cảm nhận áp lực ở mức "rất ít" đến "khá nhiều" trên thang đo. Những yếu tố gây căng thẳng nổi bật nhất ở hầu hết các vùng là chuẩn bị bài giảng, chịu trách nhiệm về thành tích học tập của HS, duy trì kỷ luật lớp học và theo kịp chương trình hoặc các thay đổi về chương trình, với trung bình đánh giá thường trên 2,5 điểm. Xét theo vùng, Tây Nguyên và Đồng bằng sông Cửu Long có xu hướng ghi nhận mức căng thẳng cao hơn ở nhiều khía cạnh, trong khi Đông Nam Bộ thường có trung bình đánh giá thấp hơn, cho thấy mức độ áp lực tương đối nhẹ hơn. Ngược lại, các yếu tố như bị HS lăng mạ hoặc xúc phạm bằng lời nói và phải gánh thêm việc do GV khác nghỉ có trung bình đánh giá thấp nhất ở tất cả các vùng (xấp xỉ 1,8-2,0), phản ánh đây không phải là nguồn căng thẳng phổ biến. Các sai số chuẩn nhỏ cho thấy các ước lượng ổn định và đáng tin cậy, đồng thời sự khác biệt giữa các vùng chủ yếu thể hiện ở cường độ căng thẳng, hơn là sự khác biệt về bản chất các nguyên nhân gây căng thẳng trong giảng dạy.

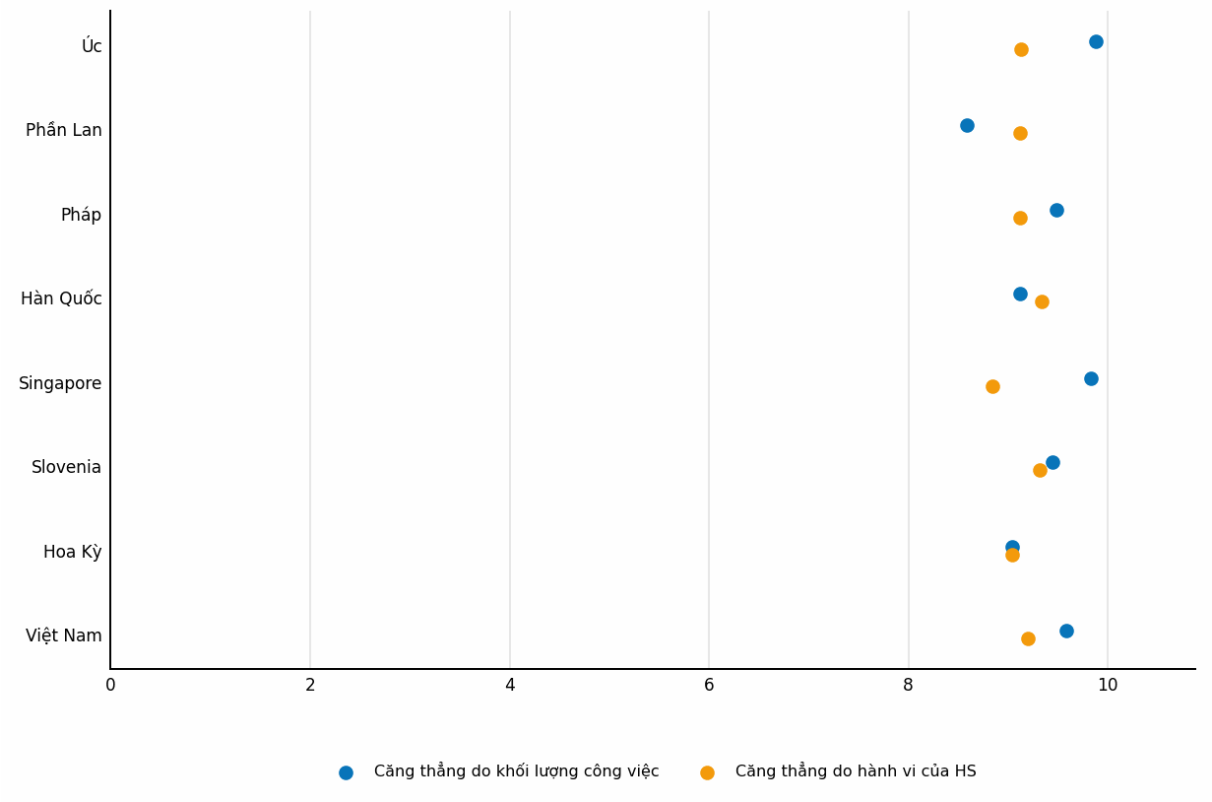
Xét theo vị trí trường đóng. Nhìn chung, GV tại nông thôn ghi nhận mức căng thẳng cao hơn ở hầu hết các nội dung, đặc biệt là chuẩn bị bài giảng, trách nhiệm về thành tích học tập, duy trì kỷ luật lớp học và điều chỉnh bài giảng cho HS có nhu cầu đặc biệt. GV ở vùng sâu/vùng xa cũng đối mặt với mức căng thẳng tương đối cao, nhất là ở các trách nhiệm chuyên môn và cảm xúc của HS, cho thấy áp lực nghề nghiệp không chỉ gắn với khối lượng công việc mà còn với bối cảnh dạy học khó khăn. Trong khi đó, GV ở khu vực thành thị thường có trung bình đánh giá thấp hơn ở hầu hết các yếu tố, phản ánh điều kiện tổ chức và hỗ trợ nghề nghiệp thuận lợi hơn. Các yếu tố như bị HS lăng mạ bằng lời nói và gánh thêm việc do GV khác nghỉ có trung bình đánh giá thấp nhất ở cả ba nhóm, cho thấy đây không phải là nguồn căng thẳng phổ biến. Sai số chuẩn nhỏ khẳng định các ước lượng ổn định và đáng tin cậy, đồng thời cho thấy sự khác biệt theo vị trí trường chủ yếu thể hiện ở cường độ căng thẳng, hơn là ở bản chất các nguyên nhân.

Hình 2.7.10. Điểm trung bình về mức độ căng thẳng do các nguồn áp lực trong công việc giảng dạy theo vị trí trường



Phân tích chỉ số tổng hợp của các nguyên nhân gây căng thẳng trong công việc trên hai khía cạnh chính: áp lực do khối lượng công việc và áp lực do hành vi của HS, kết quả so sánh giữa các quốc gia cho thấy mức độ căng thẳng nghề nghiệp của GV có sự khác biệt nhất định.

Hình 2.7.11. Giá trị trung bình của các chỉ số căng thẳng do khối lượng công việc và hành vi của học sinh tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh



Theo thang chỉ số chuẩn hóa của TALIS, đối với căng thẳng liên quan đến khối lượng công việc, Việt Nam đạt 9,58. Các giá trị trong nhóm so sánh gồm Hoa Kỳ 9,04; Hàn Quốc 9,12; Pháp 9,48; Slovenia 9,45; Úc 9,88; Singapore 9,83 và Phần Lan 8,59. Các số liệu cho thấy vị trí tương đối của Việt Nam trong nhóm tham chiếu; báo cáo không quy chênh lệch giữa các hệ thống cho cách phân công nhân sự hỗ trợ, văn hóa nghề nghiệp hay cơ chế quản lý nếu không có nguồn nghiên cứu bổ sung.

Đối với căng thẳng liên quan đến hành vi của HS, Việt Nam đạt giá trị 9,20, cao hơn so với Hoa Kỳ (9,04), Úc (9,13), Phần Lan (9,12) và Pháp (9,12), nhưng thấp hơn so với Hàn Quốc (9,34) và Slovenia (9,32). Singapore có mức thấp nhất trong nhóm (8,84). Như vậy, xét trong bảy quốc gia còn lại, mức độ căng thẳng do hành vi của HS mà GV Việt Nam cảm nhận thuộc nhóm tương đối cao, nhưng không phải là cao nhất. Điều này cho thấy các vấn đề liên quan đến quản lý hành vi HS và kỷ luật lớp học cũng là một nguồn gây áp lực đáng kể đối với GV Việt Nam, tương tự xu hướng được ghi nhận ở nhiều hệ thống giáo dục khác.

GV Việt Nam có kỳ vọng gắn bó lâu dài với nghề dạy học, thể hiện qua số năm trung bình mong muốn tiếp tục giảng dạy lên tới 15,24 năm, dù tồn tại những khác biệt nhất định theo vùng kinh tế và vị trí trường. Các vùng có điều kiện thuận lợi hơn và khu vực thành thị ghi nhận xu hướng gắn bó nghề nghiệp cao hơn, trong khi vùng khó khăn có mức kỳ vọng thấp hơn nhưng không chênh lệch lớn.

Bên cạnh mong muốn tiếp tục giảng dạy, GV cũng cân nhắc các khả năng nghề nghiệp thay thế trong trung hạn, song chủ yếu ở mức độ trung bình; trong đó, tiếp tục học tập hoặc đào tạo thêm và chuyển sang vị trí không giảng dạy trong ngành giáo dục là những lựa chọn được cân nhắc nhiều hơn so với rời bỏ hoàn toàn ngành. Các phương án như chuyển sang công việc ngoài ngành giáo dục hoặc nghỉ hưu sớm có mức độ cân nhắc thấp, phản ánh mức độ gắn bó tương đối cao với nghề dạy học.

Nhìn chung, kết quả cho thấy kỳ vọng nghề nghiệp của GV Việt Nam mang tính ổn định và định hướng dài hạn, song vẫn chịu tác động bởi điều kiện làm việc, bối cảnh vùng miền, vị trí trường và khá cao so với bảy quốc gia so sánh. Điều này đặt ra yêu cầu cần có các chính sách hỗ trợ phù hợp nhằm duy trì và củng cố sự gắn bó bền vững của đội ngũ GV.

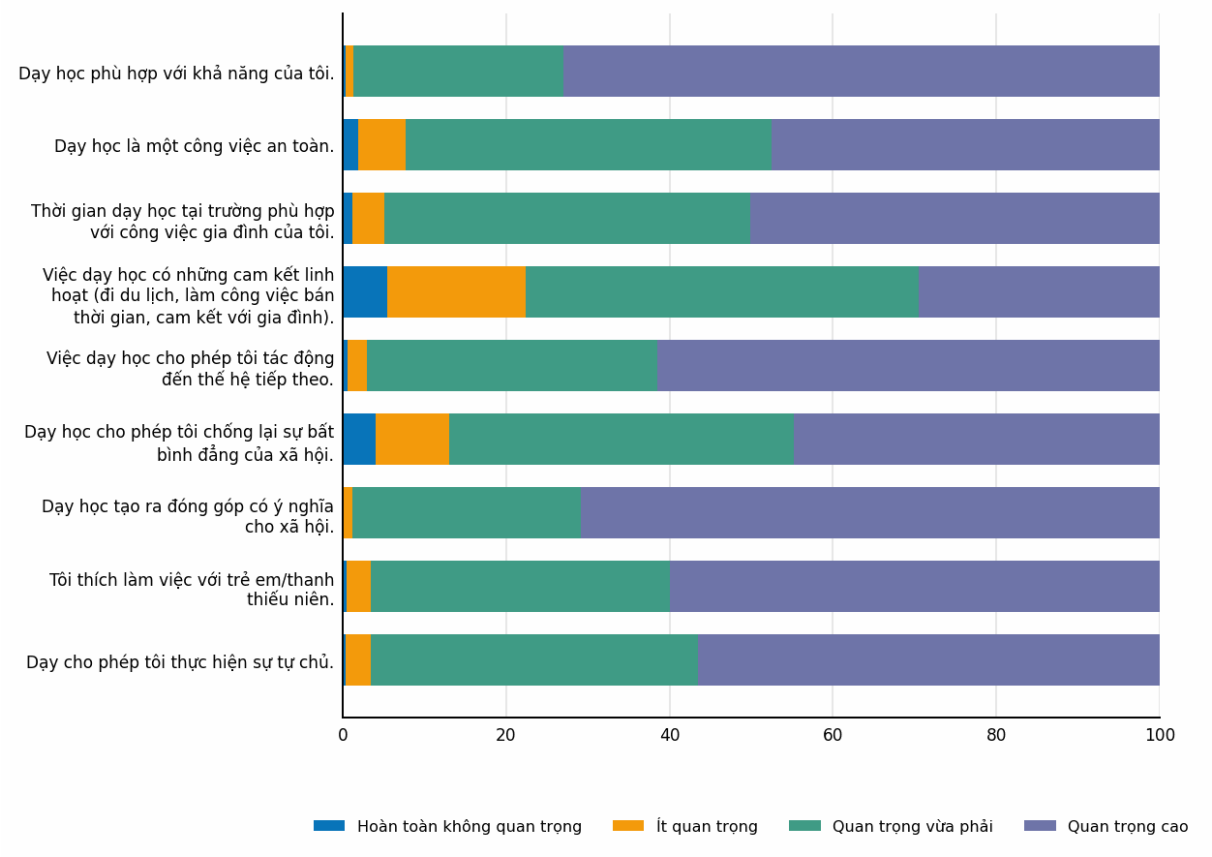
2.7.3. Động lực nội tại

Động lực nội tại đề cập đến sự thôi thúc tham gia vào một hoạt động vì bản thân hoạt động đó vốn đã thú vị hoặc mang lại niềm vui, thay vì vì một kết quả tách biệt như phần thưởng hay áp lực từ bên ngoài. Theo OECD (2025), động lực nội tại có thể được xem là một nguồn lực cá nhân giúp giảm tác động của các yêu cầu công việc, tăng cường sự gắn kết và hỗ trợ các kết quả nghề nghiệp tích cực. Việc hiểu rõ động lực giảng dạy của GV có thể giúp định hướng các chính sách thu hút, tuyển dụng và duy trì đội ngũ GV.

Mức độ hài lòng trong công việc có mối liên hệ với động lực nội tại của GV. Khi GV cảm thấy hài lòng với môi trường, điều kiện và ý nghĩa nghề nghiệp, họ có xu hướng gắn bó, nhiệt huyết và sáng tạo hơn trong giảng dạy. Các nghiên cứu tại Việt Nam và Đông Nam Á cho thấy sự hài lòng trong công việc là yếu tố dự báo quan trọng cho động lực làm việc của GV. Hài lòng trong công việc có thể là một điều kiện thuận lợi để duy trì và nâng cao động lực làm việc của GV. Bởi lẽ, nếu chỉ có yếu tố duy trì, hay gọi là động lực bên ngoài, như: lương, an toàn, chế độ đãi ngộ khác thì GV ít bất mãn nhưng chưa chắc có động lực mạnh từ nội tại bên trong. Để tăng động lực, cần tập trung vào ý nghĩa nghề nghiệp, sự công nhận, cơ hội phát triển và môi trường hỗ trợ.

Kết quả phân tích thống kê trả lời của GV về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học như sau:

Hình 2.7.12. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học



Kết quả cho thấy, GV trường THCS tại Việt Nam đánh giá sự phù hợp nghề nghiệp và ý nghĩa xã hội là yếu tố quan trọng nhất để duy trì động lực. An toàn nghề nghiệp và thời gian phù hợp với gia đình cũng góp phần vào sự hài lòng, nhưng thiên về mức "duy trì" hơn là "tạo động lực". Những kết quả này gợi ý rằng động lực nghề nghiệp của giáo viên được hình thành từ nhiều yếu tố khác nhau, trong đó các giá trị nghề nghiệp và ý nghĩa xã hội giữ vai trò nổi bật, đồng thời các điều kiện làm việc và đời sống cũng là những yếu tố cần được quan tâm.

Bảng câu hỏi này thể hiện ba yếu tố liên quan đến lợi ích xã hội, ba yếu tố liên quan đến lợi ích cá nhân và ba yếu tố liên quan đến các khía cạnh khác. Trong số các yếu tố liên quan đến lợi ích xã hội, khoảng 71% GV THCS ở Việt Nam đánh giá "dạy học tạo ra đóng góp có ý nghĩa cho xã hội" là rất quan trọng, cao hơn so với mức trung bình OECD (66%). 73% GV trường THCS ở Việt Nam bày tỏ quan điểm "dạy học phù hợp với khả năng của tôi", tương đương với mức trung bình OECD, 74%. Ở mức độ rất quan trọng (quan trọng cao), tỷ lệ GV THCS Việt Nam đánh giá cao nhất ở các nội dung cụ thể như: Việc ảnh hưởng đến thế hệ tương lai (61,5%), Thích làm việc với trẻ em/thanh thiếu niên (60%, thấp hơn so với mức trung bình OECD, đạt 74%), Tự chủ trong công việc (56,5%, cao hơn so với mức trung bình OECD, đạt 50%). Điều

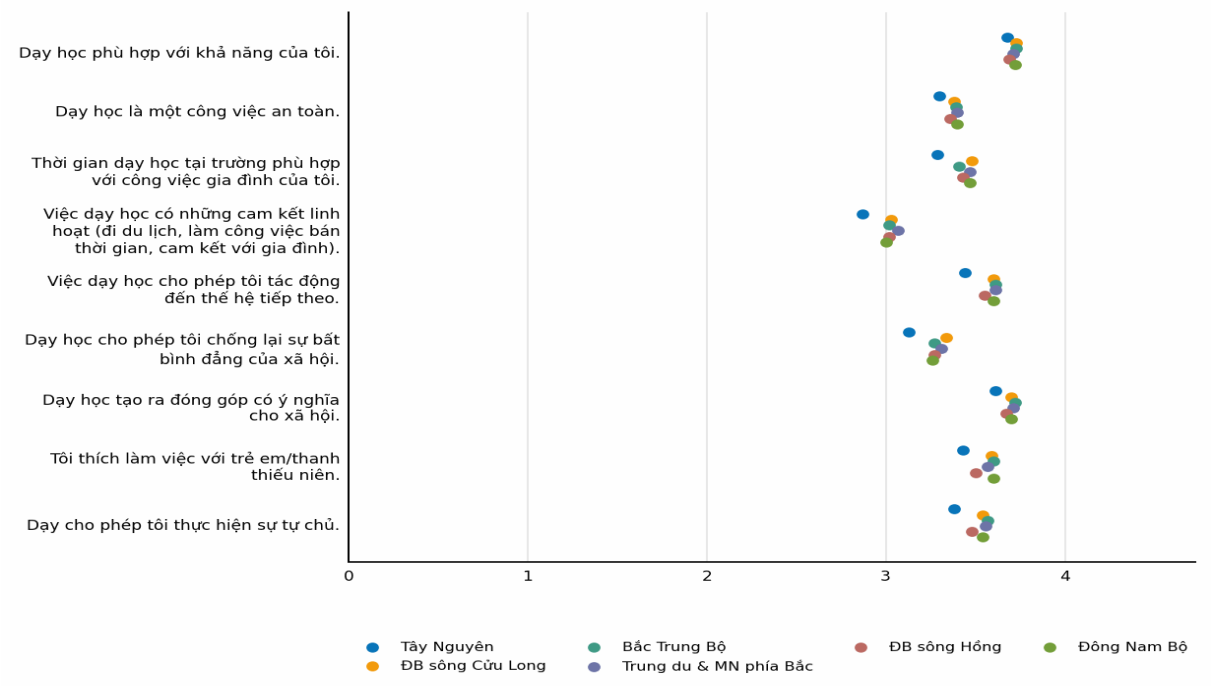
này cho thấy GV chủ yếu được thúc đẩy bởi giá trị nghề nghiệp và ý nghĩa xã hội, hơn là yếu tố vật chất.

Ở mức độ trung bình (ít quan trọng/quan trọng vừa phải), khoảng 45% GV THCS Việt Nam cho rằng, dạy học là một công việc an toàn. Thời gian phù hợp với gia đình và dạy học cho phép GV chống lại bất bình đẳng của xã hội. Yếu tố ít quan trọng hơn là Việc dạy học có những cam kết linh hoạt (đi du lịch, làm công việc bán thời gian, cam kết với gia đình,..) với tỷ lệ 29,5% quan trọng cao, trong khi gần 48% "quan trọng vừa phải". Như vậy, có thể thấy, linh hoạt không phải là động lực chính, GV coi trọng sự ổn định và ý nghĩa hơn.

Khảo sát TALIS chu kỳ 2024 đã hỏi các GV về mức độ đồng ý của họ với các phát biểu thể hiện sự nhiệt tình, cảm thấy hạnh phúc khi giảng dạy và yêu thích việc giảng dạy các môn học của mình. Tại Việt Nam, gần 100% GV các trường THCS đều "đồng ý" hoặc "hoàn toàn đồng ý" với các phát biểu này, và đây cũng là tỷ lệ trung bình của GV THCS các quốc gia OECD.

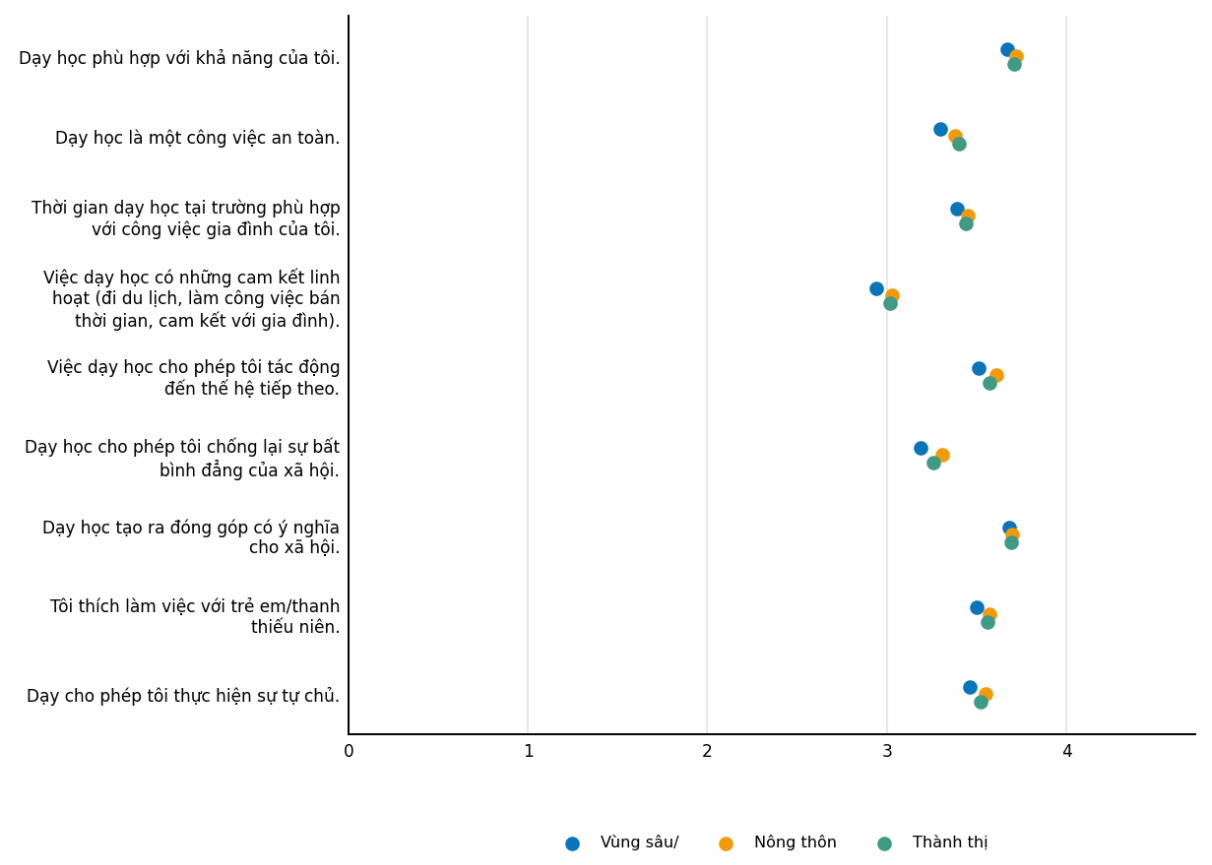
Phân tích các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học theo vùng kinh tế cho thấy các điểm trung bình giữa vùng có một số khác biệt mô tả. Chẳng hạn, mục "Thời gian dạy học tại trường phù hợp với công việc gia đình của tôi" dao động khoảng 3,29-3,48; mục "Việc dạy học cho phép tôi tác động đến thế hệ tiếp theo" khoảng 3,60-3,61 ở một số vùng được nêu. Các chênh lệch nhỏ cần được xem cùng SE/kiểm định trước khi kết luận có khác biệt thực chất về động lực nghề nghiệp giữa các vùng.

Hình 2.7.13. Điểm trung bình về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học theo vùng kinh tế - xã hội



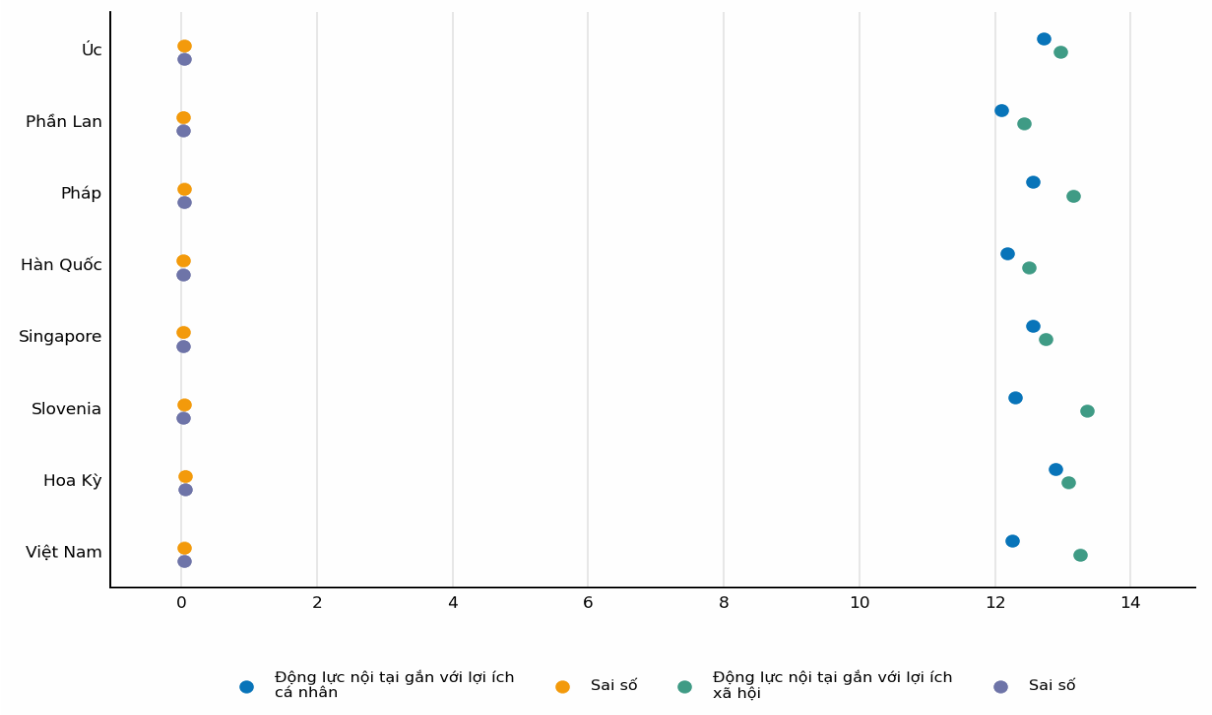
Đối với vị trí trường đóng, GV vùng thành thị và nông thôn có điểm trung bình cao hơn so với vùng sâu/xa. Cụ thể kết quả trung bình của các yếu tố của vùng sâu/xa, nông thôn, thành thị lần lượt là: Tác động đến thế hệ tiếp theo: 3,51, 3,61, 3,57; Thích làm việc với trẻ em/thanh thiếu niên: 3,50, 3,57, 3,56; Cam kết linh hoạt: 2,94, 3,03, ,3,02). Có thể cho rằng, vị trí trường đóng ảnh hưởng đến mức độ cảm nhận về sự linh hoạt và cơ hội phát triển của GV trường THCS tại Việt Nam.

Hình 2.7.14. Điểm trung bình về mức độ quan trọng của các yếu tố khi lựa chọn nghề dạy học theo vị trí trường



Trong TALIS chu kỳ 2024, các chỉ số Động lực nội tại gắn với lợi ích cá nhân) và Động lực nội tại gắn với lợi ích xã hội là hai chỉ số trong TALIS chu kỳ 2024 dùng để đo lường động lực nội tại của GV đối với nghề dạy học. Hai chỉ số này được xây dựng như các thang đo tiềm ẩn (latent scales) nhằm phản ánh động lực nội tại của GV đối với nghề dạy học. Cụ thể, các mục hỏi liên quan đến niềm yêu thích giảng dạy (personal utility) và giá trị xã hội của nghề dạy học (social utility) được đưa vào mô hình để ước lượng tham số và tổng hợp thành chỉ số thang đo. Kết quả cuối cùng được chuẩn hóa trên toàn bộ mẫu TALIS với trung bình bằng 10 và độ lệch chuẩn bằng 2, cho phép so sánh mức độ động lực của GV giữa các cá nhân và giữa các hệ thống giáo dục. Kết quả phân tích chỉ số hai đặc điểm này của GV Việt Nam, so sánh với một số quốc gia Úc, Pháp, Slovenia, Hoa Kỳ, Phần Lan, Singapore và Hàn Quốc như sau.

Hình 2.7.15. Giá trị trung bình của các chỉ số động lực lựa chọn nghề dạy học gắn với lợi ích cá nhân và lợi ích xã hội tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh



Kết quả cho thấy động lực nội tại mang tính cá nhân của GV tại Việt Nam đạt 12,26, thấp hơn so với một số quốc gia như Hoa Kỳ (12,90), Úc (12,72), Pháp và Singapore (12,56), nhưng cao hơn Phần Lan (12,09) và gần tương đương với Hàn Quốc (12,18) và Slovenia (12,30).

Ngược lại, đối với động lực nội tại mang tính xã hội, Việt Nam đạt 13,25, thuộc nhóm cao trong các quốc gia so sánh, chỉ thấp hơn Slovenia (13,36) nhưng cao hơn Pháp (13,16), Hoa Kỳ (13,08), Úc (12,96), Singapore (12,75), Hàn Quốc (12,50) và Phần Lan (12,43). Điều này cho thấy GV Việt Nam có xu hướng đánh giá cao ý nghĩa xã hội và đóng góp của nghề dạy học đối với xã hội, mặc dù mức độ động lực cá nhân đối với hoạt động giảng dạy ở mức trung bình so với các quốc gia trong mẫu.

Như vậy, kết quả phân tích cho thấy động lực làm việc của GV THCS Việt Nam chủ yếu được thúc đẩy bởi các yếu tố nội tại, đặc biệt là sự phù hợp nghề nghiệp, ý nghĩa xã hội của công việc giảng dạy và cơ hội tác động tích cực đến thế hệ tương lai. Phần lớn GV đánh giá cao vai trò xã hội của nghề dạy học, cảm nhận rõ sự tự chủ trong công việc và niềm yêu thích khi làm việc với HS, cho thấy động lực nghề nghiệp không chỉ dựa trên yếu tố vật chất mà gắn chặt với giá trị và ý nghĩa nghề.

Bên cạnh đó, các yếu tố mang tính duy trì như an toàn nghề nghiệp, thời gian làm việc phù hợp với gia đình và sự linh hoạt trong cam kết công việc cũng góp phần củng cố động lực, song chưa phải là nguồn tạo động lực mạnh mẽ nhất. Phân tích theo vùng kinh tế và vị trí trường cho thấy động lực làm việc của GV nhìn chung ở mức cao và tương đối đồng đều, dù GV ở vùng khó khăn và vùng sâu/vùng xa có xu hướng cảm

nhận thấp hơn ở một số khía cạnh liên quan đến cân bằng công việc - gia đình và tính linh hoạt nghề nghiệp.

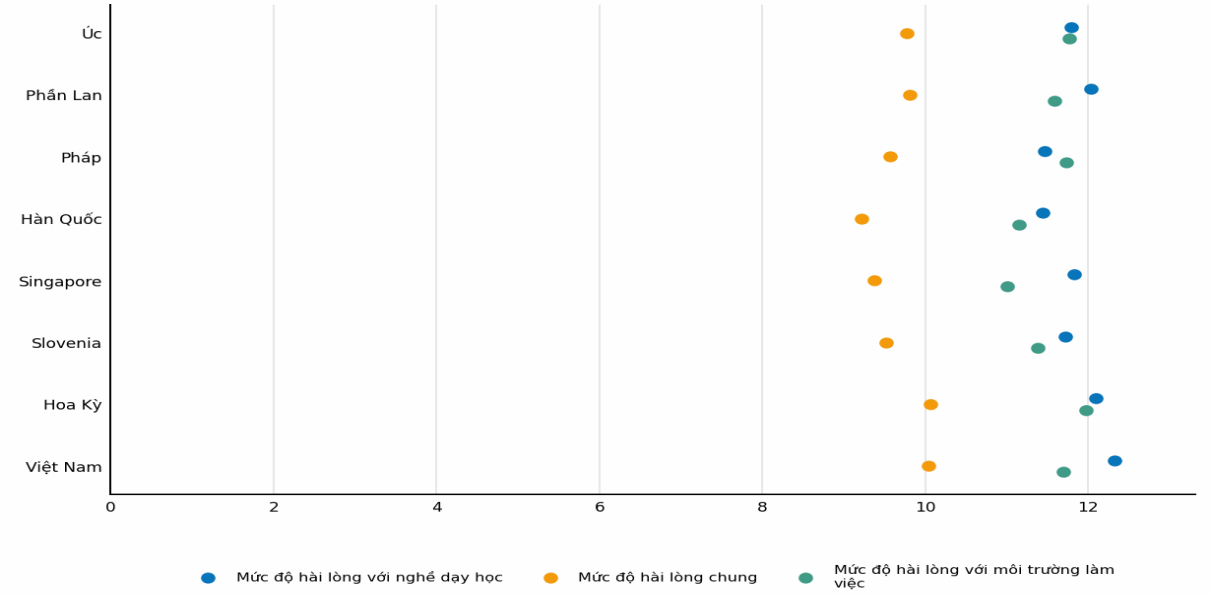
Nhìn chung, kết quả gợi ý rằng việc duy trì và nâng cao động lực làm việc của GV cần được tiếp cận theo hướng nuôi dưỡng động lực nội tại, thông qua việc tôn vinh ý nghĩa xã hội của nghề, tăng cường sự công nhận, tạo điều kiện phát triển chuyên môn và xây dựng môi trường làm việc hỗ trợ, qua đó góp phần bảo đảm sự gắn bó và phát triển bền vững của đội ngũ GV.

2.7.4. Mức độ hài lòng với nghề nghiệp

Trong TALIS chu kỳ 2024, mức độ hài lòng nghề nghiệp của GV được phản ánh thông qua ba thang đo chính: T4JSPROT (Mức độ hài lòng với nghề dạy học - Job satisfaction with profession), T4JOBSAT (Mức độ hài lòng chung - Overall job satisfaction) và T4JSENVT (Mức độ hài lòng với môi trường làm việc - Satisfaction with the work environment). Trong đó, T4JSPROT đo lường mức độ hài lòng của GV đối với nghề dạy học như một lựa chọn nghề nghiệp, T4JOBSAT phản ánh mức độ hài lòng tổng thể của GV đối với công việc của mình, còn T4JSENVT thể hiện mức độ hài lòng của GV đối với môi trường làm việc tại trường học. Ba chỉ số này được xây dựng như các thang đo tổng hợp theo trung bình bằng 10, độ lệch chuẩn bằng 2 nhằm cung cấp một cách tiếp cận toàn diện để đánh giá mức độ hài lòng nghề nghiệp của GV trong các hệ thống giáo dục khác nhau.

Kết quả phân tích đặc điểm sự hài lòng trong công việc với nghề nghiệp cho toàn mẫu, theo vùng, vị trí trường đóng, giới tính GV cho kết quả như sau:

Hình 2.7.16. Giá trị trung bình của các chỉ số hài lòng nghề nghiệp của giáo viên tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh



Đối với hài lòng với nghề nghiệp (T4JSPROT), Việt Nam đạt giá trị cao nhất (12,32; SE = 0,04), cao hơn so với tất cả các quốc gia còn lại như Hoa Kỳ (12,09), Phần Lan (12,04), Singapore (11,83), Úc (11,79), Slovenia (11,72), Pháp (11,47) và Hàn Quốc (11,44). Điều này cho thấy GV Việt Nam có mức độ hài lòng với nghề dạy học tương đối cao, phản ánh sự gắn bó tích cực với nghề so với nhiều hệ thống giáo dục khác. Điều này có thể phản ánh đặc trưng văn hóa - xã hội, trong đó nghề dạy học tại Việt Nam vẫn được xem là nghề có ý nghĩa xã hội cao, gắn với uy tín và giá trị tinh thần, từ đó củng cố động lực nội tại và sự gắn bó với nghề. Kết quả TALIS 2024 cho thấy GV Việt Nam tự đánh giá mức độ hài lòng với nghề dạy học tương đối cao. Tuy nhiên, đây là các chỉ số thái độ dựa trên bảng hỏi tự báo cáo. Việc so sánh trực tiếp thứ hạng giữa các hệ thống giáo dục cần được thực hiện thận trọng, bởi cách GV diễn giải và sử dụng thang trả lời có thể chịu ảnh hưởng của chuẩn mực văn hóa, kỳ vọng xã hội đối với nghề giáo và đặc điểm bối cảnh nghề nghiệp.

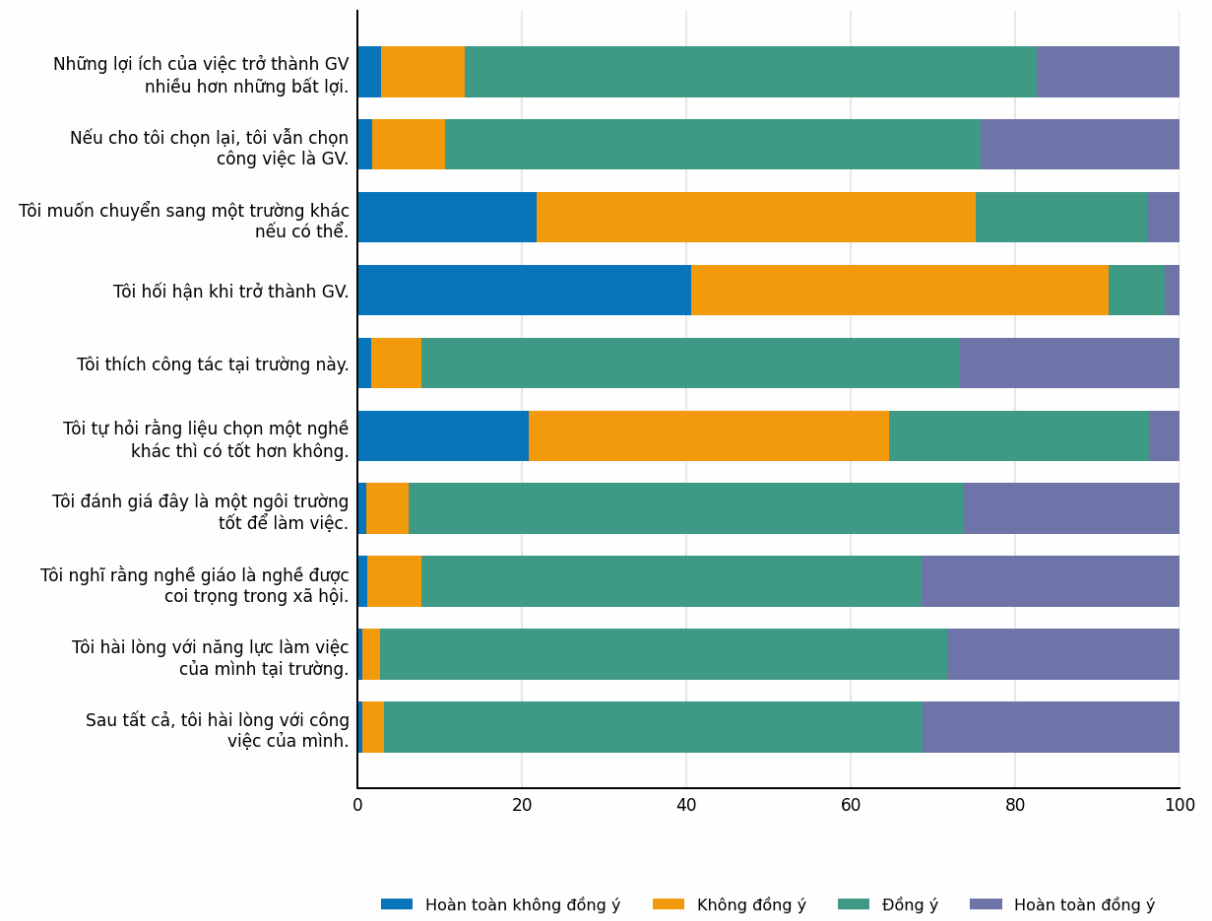
Đối với hài lòng chung với công việc (T4JOBSAT), Hoa Kỳ (10.06) và Việt Nam (10,04) có mức cao nhất trong nhóm quốc gia so sánh, trong khi Hàn Quốc (9,22) và Singapore (9,37) có mức thấp hơn. Điều này cho thấy GV không chỉ hài lòng với ý nghĩa nghề nghiệp mà còn tương đối tích cực với công việc tổng thể. Tuy nhiên, khi đặt trong tương quan với các chỉ số khác như áp lực công việc hoặc điều kiện làm việc, điều này có thể phản ánh khả năng thích ứng hoặc chấp nhận điều kiện nghề nghiệp, hơn là phản ánh hoàn toàn chất lượng công việc ở mức cao.

Trong khi đó, đối với hài lòng với môi trường làm việc (T4JSENVT), Hoa Kỳ đạt giá trị cao nhất (11,97), tiếp theo là Úc (11,77) và Pháp (11,73), còn Việt Nam đạt mức 11,70, tương đương với nhiều quốc gia trong mẫu. Điều này cho thấy, mặc dù GV Việt Nam có động lực và sự gắn bó nghề nghiệp cao, nhưng các yếu tố về điều kiện làm việc, cơ sở vật chất, hỗ trợ từ nhà trường hoặc môi trường tổ chức vẫn còn dư địa để cải thiện. Từ góc độ chính sách, kết quả này hàm ý rằng việc duy trì và nâng cao chất lượng đội ngũ GV không chỉ dựa vào động lực nội tại, mà cần đi kèm với cải thiện thực chất môi trường làm việc nhằm bảo đảm sự hài lòng bền vững và hiệu quả nghề nghiệp lâu dài.

Tổng thể, kết quả cho thấy mức độ hài lòng nghề nghiệp của GV có sự khác biệt giữa các quốc gia trong nhóm so sánh trên ba khía cạnh. kết quả cho thấy GV Việt Nam có mức độ hài lòng cao đối với nghề dạy học và công việc nói chung, trong khi cảm nhận về môi trường làm việc ở mức tương đối so với các hệ thống giáo dục được so sánh.

Đánh giá chi tiết của GV về các mức độ hài lòng trong công việc với nghề nghiệp như sau:

Hình 2.7.17. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp



Cảm nhận về sự coi trọng của xã hội đối với nghề dạy học là một khía cạnh quan trọng trong trải nghiệm nghề nghiệp của giáo viên và có thể liên quan đến động lực, sự hài lòng và kỳ vọng tiếp tục gắn bó với nghề. Kết quả TALIS 2024 cho thấy 92,19% giáo viên Việt Nam đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với nhận định nghề giáo được xã hội coi trọng, trong đó 31,34% hoàn toàn đồng ý. Kết quả này cho thấy giáo viên có cảm nhận tương đối tích cực về mức độ xã hội ghi nhận và coi trọng nghề dạy học. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng đây là kết quả tự báo cáo của giáo viên, phản ánh nhận thức và cảm nhận của họ tại thời điểm khảo sát, không phải là thước đo khách quan về uy tín xã hội, thái độ thực tế của công chúng hay vị thế xã hội thực tế của nghề giáo. Bên cạnh đó, đa số giáo viên cũng cho biết họ cảm nhận được sự tôn trọng từ học sinh và cha mẹ học sinh/người giám hộ trong môi trường học đường. Nhìn chung, các kết quả này phản ánh một khía cạnh tích cực trong trải nghiệm nghề nghiệp và cảm nhận của giáo viên về sự ghi nhận dành cho nghề dạy học, song cần được diễn giải thận trọng và đặt trong bối cảnh văn hóa – xã hội cụ thể của Việt Nam. Các chỉ báo về sự hài lòng nghề nghiệp cho thấy đánh giá tích cực và mức độ gắn bó cao với nghề dạy học. Cụ thể, 86,91% GV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý rằng "*lợi ích của việc trở thành GV*

nhiều hơn những bất lợi", và 89,32% cho biết nếu được lựa chọn lại, họ vẫn sẽ chọn nghề dạy học. Bên cạnh đó, 96,75% GV bày tỏ hài lòng với công việc của mình, cho thấy mức độ thỏa mãn nghề nghiệp ổn định.

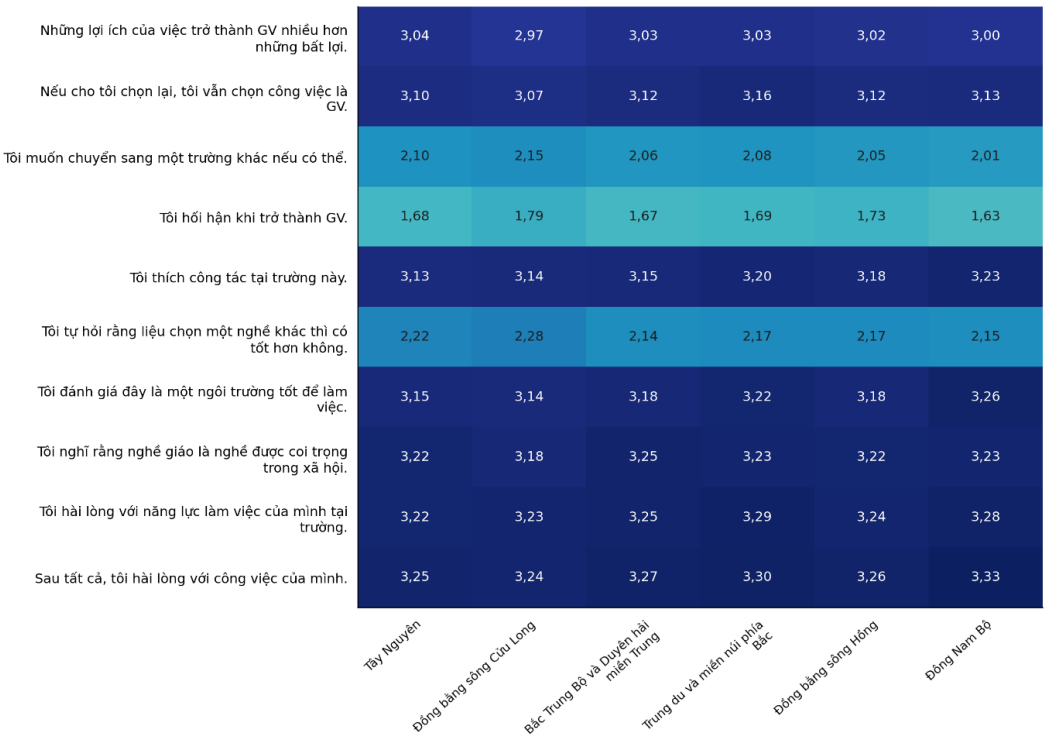
Ngược lại, các phát biểu phản ánh ý định rời bỏ hoặc sự hối tiếc đối với nghề chiếm tỷ lệ thấp. Có tới 91,34% GV "không đồng ý" hoặc "hoàn toàn không đồng ý" rằng họ hối hận khi trở thành GV, và 75,24% không mong muốn chuyển sang trường khác nếu có cơ hội. Điều này cho thấy mức độ cam kết nghề nghiệp tương đối bền vững trong đội ngũ GV.

Tuy nhiên, bên cạnh sự ghi nhận ở cấp độ cá nhân và nhà trường, tiếng nói của GV trong hoạch định chính sách và truyền thông vẫn là một khía cạnh cần được quan tâm. Việc cảm nhận nghề giáo được xã hội coi trọng ở mức cao nhưng vẫn tồn tại khoảng cách trong đánh giá của các nhà hoạch định chính sách và truyền thông cho thấy sự chênh lệch giữa vị thế nghề trong thực hành giáo dục và vị thế nghề ở cấp chính sách.

Nghề dạy học được lựa chọn như nghề nghiệp đầu tiên là một chỉ báo quan trọng phản ánh sức hấp dẫn xã hội của nghề, đồng thời liên kết chặt chẽ với các chỉ báo về sự hài lòng và gắn bó nghề nghiệp. Tổng hợp các kết quả cho thấy vị thế xã hội của nghề dạy học đóng vai trò then chốt đối với phát triển bền vững đội ngũ GV, góp phần duy trì động lực, sự cam kết và ổn định nghề nghiệp trong dài hạn.

Kết quả theo vùng kinh tế:

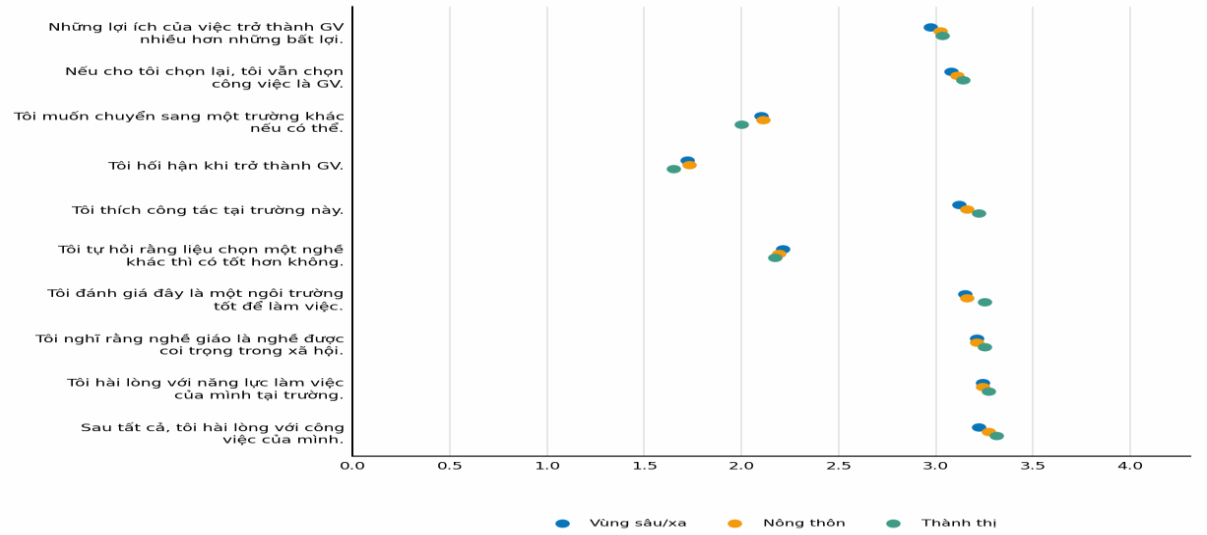
Hình 2.7.18. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp theo vùng kinh tế - xã hội



Kết quả cho thấy điểm trung bình đánh giá theo vùng kinh tế chủ yếu dao động quanh mức 3,0-3,3, tương ứng với mức "Đồng ý" đối với các nhận định tích cực về nghề dạy học. Đối với các biến phản ánh giá trị và sự hài lòng nghề nghiệp, GV tại Đông Nam Bộ và Trung du & miền núi phía Bắc thường có trung bình đánh giá cao hơn, cho thấy cường độ đồng thuận mạnh hơn so với các vùng còn lại. Ngược lại, các biến mang nội dung tiêu cực có trung bình nằm trong khoảng 1,6-2,3, phản ánh xu hướng nghiêng về "Không đồng ý", trong đó Đồng bằng sông Cửu Long và Tây Nguyên có mức trung bình đánh giá nhỉnh hơn, hàm ý mức độ hoài nghi nghề nghiệp cao hơn tương đối. Mặc dù tồn tại khác biệt giữa các vùng, khoảng chênh lệch trung bình nhìn chung không lớn, cho thấy sự khác biệt chủ yếu nằm ở mức độ đồng thuận hơn là sự đảo chiều quan điểm. Các sai số chuẩn nhỏ và ổn định củng cố rằng các ước lượng điểm trung bình theo vùng là đáng tin cậy cho so sánh mô tả.

Kết quả theo vị trí trường đóng:

Hình 2.7.19. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp theo vị trí trường

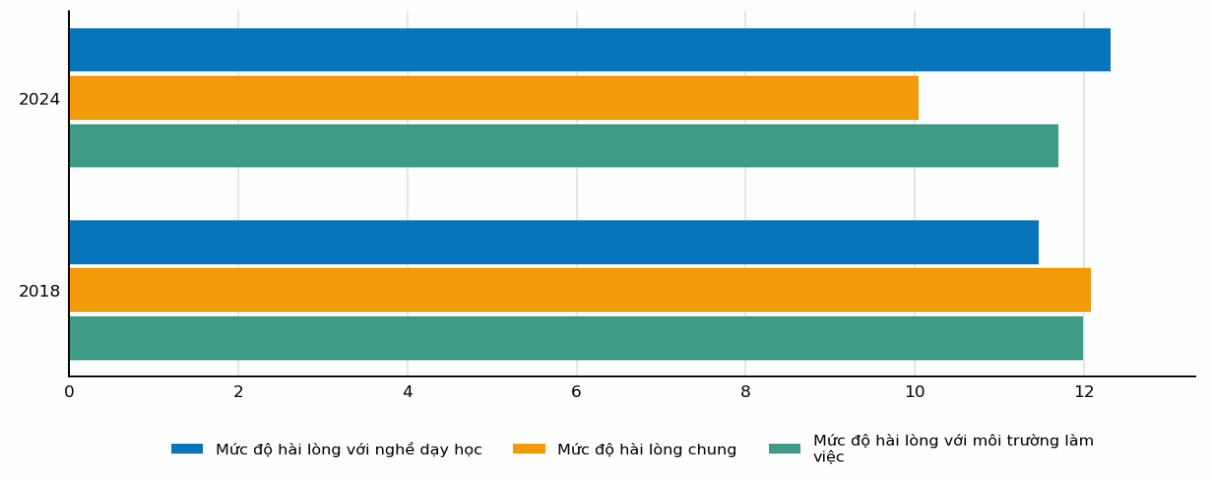


Kết quả cho thấy, ở hầu hết các mục hỏi, giá trị trung bình tăng dần từ vùng sâu/xa, nông thôn đến thành thị, cho thấy mức độ đồng thuận với các nhận định tích cực về nghề dạy học cao hơn ở khu vực thành thị. Ngược lại, đối với các biến mang nội dung tiêu cực, trung bình đánh giá dao động quanh 2,0-2,2, phản ánh xu hướng nghiêng về "Không đồng ý", đặc biệt rõ ở khu vực thành thị. Sự chênh lệch trung bình đánh giá giữa các vị trí trường tuy không lớn nhưng nhất quán theo cùng một chiều, hàm ý khác biệt về cường độ đồng thuận hơn là khác biệt về khuynh hướng đánh giá. Các sai số chuẩn nhỏ củng cố rằng các ước lượng điểm trung bình là ổn định và đáng tin cậy khi so sánh theo vị trí trường.

So với chu kỳ 2018, mức độ hài lòng của GV với nghề dạy học năm 2024 tăng từ 11,46 lên 12,32 (tăng 0,86 điểm), cho thấy nhận thức tích cực hơn về giá trị nghề

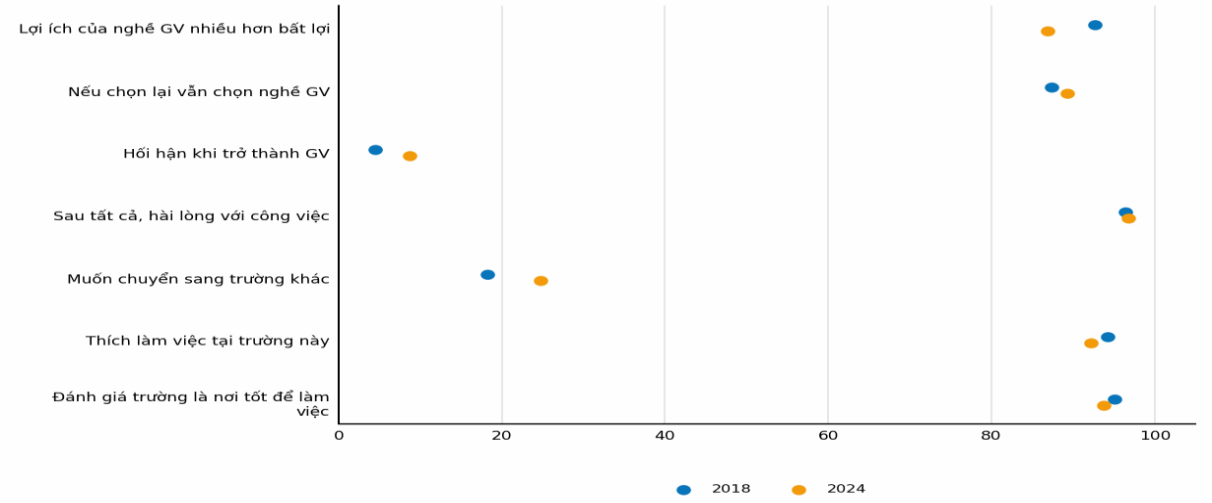
nghiệp. Mức độ hài lòng với môi trường làm việc cũng giảm nhẹ từ 11,99 xuống 11,70 (giảm 0,29 điểm). Kết quả này cho thấy sự gia tăng về động lực nội tại gắn với nghề, nhưng đồng thời điều kiện làm việc và tổ chức công việc chưa được cải thiện tương ứng trong giai đoạn 2018-2024.

Hình 2.7.20. Giá trị trung bình của các chỉ số hài lòng nghề nghiệp của giáo viên Việt Nam qua hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024



So sánh hai chu kỳ cho thấy bức tranh có tính đan xen. Tỷ lệ GV hài lòng chung với công việc gần như ổn định ở mức rất cao, từ 96,38% năm 2018 lên 96,75% năm 2024; tỷ lệ nếu được lựa chọn lại vẫn chọn nghề GV tăng 1,95 điểm phần trăm. Ngược lại, tỷ lệ cho rằng lợi ích của nghề GV lớn hơn bất lợi giảm 5,69 điểm phần trăm, tỷ lệ hối hận khi trở thành GV tăng 4,13 điểm phần trăm và tỷ lệ muốn chuyển sang trường khác tăng 6,56 điểm phần trăm. Điều này cho thấy không nên sử dụng một chỉ báo hài lòng tổng thể để đại diện cho toàn bộ trải nghiệm nghề nghiệp của GV.

Hình 2.7.21. Tỷ lệ (%) giáo viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các nhận định về sự hài lòng nghề nghiệp qua hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024



Kết quả phân tích cho thấy xu hướng hài lòng nghề nghiệp của GV Việt Nam giai đoạn 2018-2024 không hoàn toàn đồng nhất. Tỷ lệ GV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với nhận định 'Sau tất cả, tôi hài lòng với công việc của mình' gần như ổn định, từ 96,38% lên 96,75%. Tỷ lệ cho biết nếu được lựa chọn lại vẫn chọn nghề dạy học tăng 1,95 điểm phần trăm. Tuy nhiên, tỷ lệ cho rằng lợi ích của nghề GV nhiều hơn bất lợi giảm 5,69 điểm phần trăm và tỷ lệ hối hận khi trở thành GV tăng 4,13 điểm phần trăm. Đối với môi trường làm việc, tỷ lệ muốn chuyển sang trường khác tăng 6,56 điểm phần trăm, trong khi tỷ lệ thích làm việc tại trường hiện tại và đánh giá trường là nơi tốt để làm việc giảm lần lượt 2,05 và 1,37 điểm phần trăm. Vì vậy, kết quả phản ánh mức hài lòng tổng thể vẫn rất cao nhưng một số khía cạnh cụ thể của trải nghiệm nghề nghiệp có dấu hiệu kém tích cực hơn.

Nhìn chung, vị thế xã hội của nghề dạy học tại Việt Nam được GV cảm nhận tương đối tích cực, thể hiện qua mức độ hài lòng nghề nghiệp cao và sự gắn bó bền vững với nghề. Chỉ số tổng hợp hài lòng của GV Việt Nam cao hơn mức trung bình OECD, phản ánh đánh giá tích cực về giá trị, ý nghĩa xã hội và sự phù hợp của nghề dạy học. Đa số GV cho rằng lợi ích của nghề vượt trội so với bất lợi, sẵn sàng lựa chọn lại nghề và bày tỏ mức độ hài lòng tổng thể cao, trong khi các biểu hiện hối tiếc hay ý định rời bỏ nghề chiếm tỷ lệ thấp.

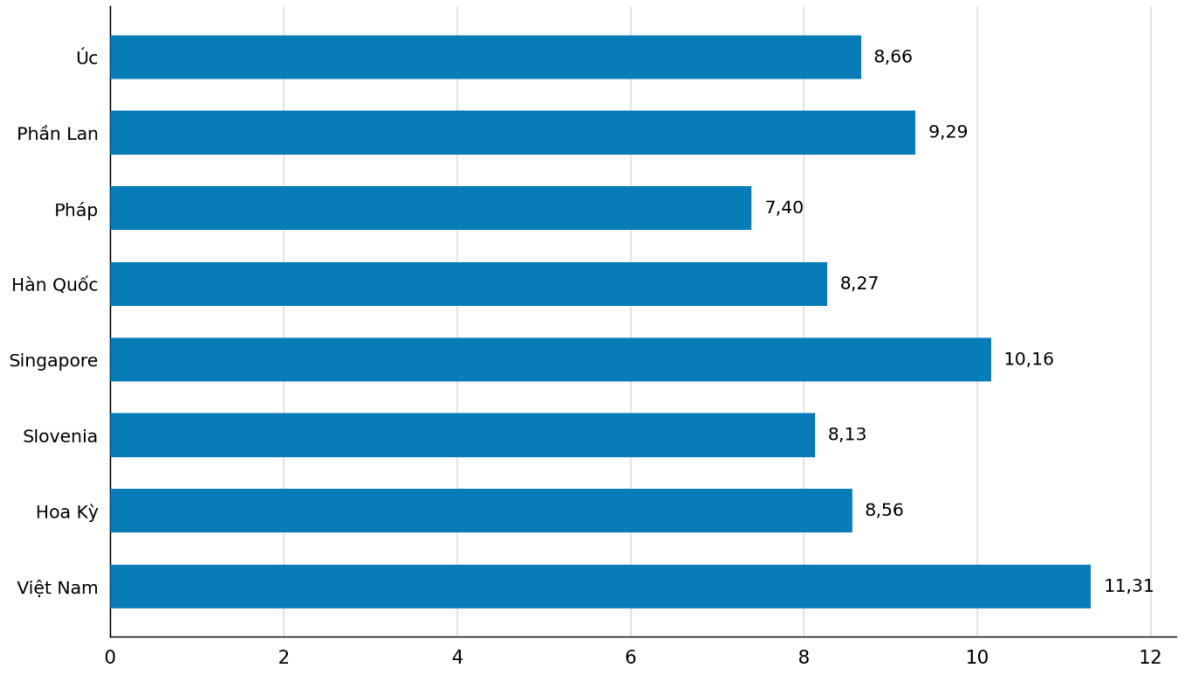
Phân tích theo vùng kinh tế, vị trí trường, quốc gia khác nhau cho thấy tồn tại sự khác biệt nhất định về cường độ đánh giá, song không làm thay đổi xu hướng chung là sự đồng thuận cao đối với các nhận định tích cực về nghề dạy học. Tuy nhiên, bên cạnh sự ghi nhận ở cấp độ cá nhân và nhà trường, tiếng nói của GV trong hoạch định chính sách và truyền thông vẫn cần được tăng cường. Điều đặc biệt là đặc điểm này không thay đổi qua hai chu kỳ khảo sát, mà còn có sự tăng nhẹ theo hướng tích cực. Nhìn chung, vị thế xã hội của nghề dạy học đóng vai trò then chốt trong việc duy trì động lực, sự hài lòng và phát triển bền vững đội ngũ GV trong dài hạn.

2.7.5. Nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học

Trong TALIS chu kỳ 2024, nhận thức về giá trị của nghề dạy học và mức độ ảnh hưởng của GV đối với chính sách giáo dục (Perceptions of value and policy influence) được đo lường thông qua một nhóm mục hỏi trong phiếu hỏi GV và được tổng hợp thành chỉ số nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học (T4VALP). Chỉ số này được xây dựng dựa trên hai biến quan sát GV được xã hội coi trọng GV có thể ảnh hưởng đến chính sách giáo dục. Các mục hỏi được đo bằng thang Likert bốn mức từ "hoàn toàn không đồng ý" đến "hoàn toàn đồng ý". Dữ liệu sau đó được xử lý để ước lượng biến tiềm ẩn và hình thành chỉ số tổng hợp nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học (T4VALP) với trung bình bằng 10 và độ lệch chuẩn bằng 2 theo các quốc gia/vùng lãnh thổ tham gia TALIS chu kỳ 2024, qua đó cho phép so sánh mức độ nhận

thức của GV về vị thế xã hội của nghề dạy học và vai trò của GV trong quá trình xây dựng chính sách giáo dục giữa các hệ thống giáo dục khác nhau. Kết quả cho thấy có sự khác biệt khá rõ giữa các quốc gia trong nhóm so sánh.

Hình 2.7.22. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học tại Việt Nam và một số quốc gia đối sánh

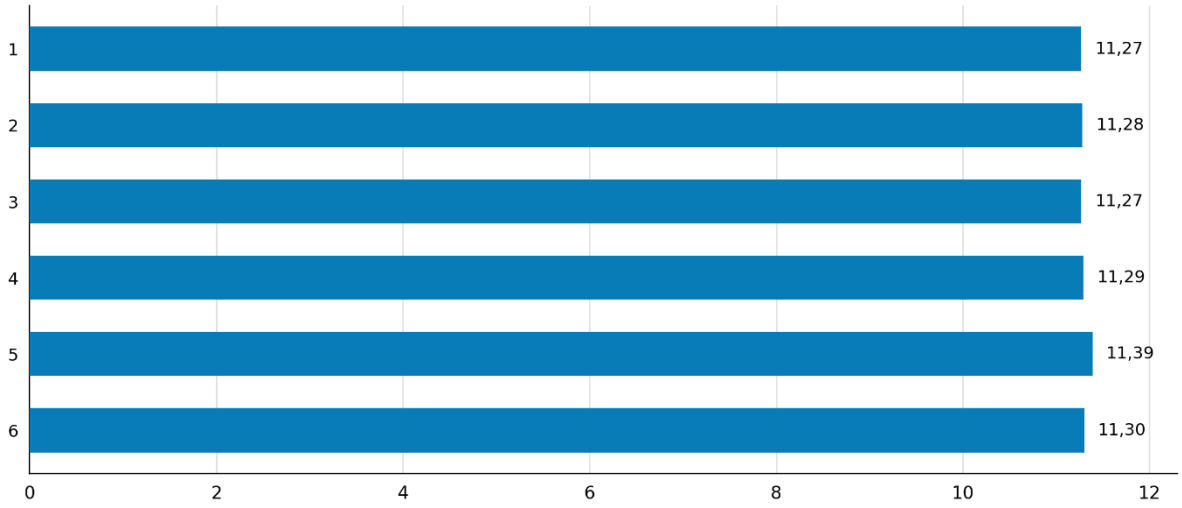


Kết quả cho thấy Việt Nam có giá trị trung bình cao nhất về cảm nhận vị thế xã hội của nghề dạy học, vượt khá xa so với tất cả các quốc gia còn lại, đặc biệt là so với các hệ thống như Pháp hay Slovenia. Điều này phản ánh rằng GV Việt Nam có xu hướng nhìn nhận nghề dạy học như một nghề có ý nghĩa và được xã hội tôn trọng, đồng thời cảm nhận rõ vai trò của mình trong việc đóng góp vào sự phát triển giáo dục. Yếu tố này nhiều khả năng gắn với đặc điểm văn hóa - xã hội, trong đó truyền thống "tôn sư trọng đạo" và kỳ vọng xã hội đối với GV vẫn còn được duy trì mạnh mẽ.

Tuy nhiên, khoảng cách khá lớn giữa Việt Nam và các quốc gia phát triển cũng đặt ra một số vấn đề cần cân nhắc trong diễn giải. Ở Việt Nam, cảm nhận tích cực này có thể chịu ảnh hưởng bởi chuẩn mực xã hội hoặc kỳ vọng nghề nghiệp, trong khi mức độ tham gia thực tế của GV vào quá trình xây dựng chính sách giáo dục vẫn còn hạn chế.

Liên hệ thực tiễn, kết quả này hàm ý rằng Việt Nam đang có một "nguồn lực mềm" quan trọng là niềm tin và sự tự hào nghề nghiệp của GV. Tuy nhiên, để tận dụng hiệu quả nguồn lực này, cần có các chính sách tăng cường tiếng nói chuyên môn của GV trong nhà trường và hệ thống giáo dục, đồng thời cải thiện các điều kiện làm việc và cơ chế đãi ngộ. Nếu không, sự chênh lệch giữa cảm nhận tích cực và điều kiện thực tế có thể ảnh hưởng đến tính bền vững của động lực nghề nghiệp trong dài hạn.

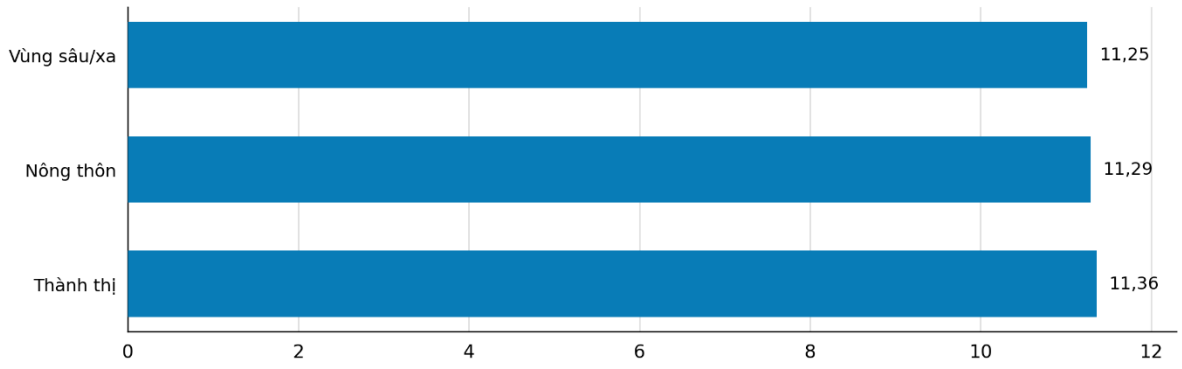
Hình 2.7.23. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học theo vùng kinh tế - xã hội



Kết quả phân tích theo vùng kinh tế cho thấy chỉ số nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học (của GV Việt Nam khá đồng đều giữa các vùng. Giá trị trung bình dao động trong khoảng từ 11,27 đến 11,39, cho thấy sự khác biệt giữa các vùng là không lớn. Trong đó, vùng Đồng bằng sông Hồng có mức nhận thức cao nhất (11,39; SE = 0,07), tiếp theo là Đông Nam Bộ (11,30) và Trung du & miền núi phía Bắc (11,29). Các vùng Tây Nguyên, Đồng bằng sông Cửu Long và Bắc Trung Bộ & Duyên hải miền Trung có mức trung bình tương đối tương đồng, khoảng 11,27-11,28.

Khoảng chênh lệch nhỏ giữa các vùng cho thấy nhận thức tích cực của GV về vị thế xã hội của nghề dạy học và vai trò của GV trong chính sách giáo dục được phân bố khá thống nhất trên phạm vi cả nước. Đồng thời, các sai số chuẩn nhỏ (từ 0,03 đến 0,05) cho thấy các ước lượng điểm trung bình có mức độ bất định lấy mẫu tương đối nhỏ khi so sánh giữa các vùng. Nhìn chung, kết quả này phản ánh rằng cảm nhận tích cực về giá trị xã hội của nghề dạy học không chỉ tập trung ở một số khu vực phát triển mà được chia sẻ tương đối rộng rãi trong đội ngũ GV ở các vùng kinh tế khác nhau.

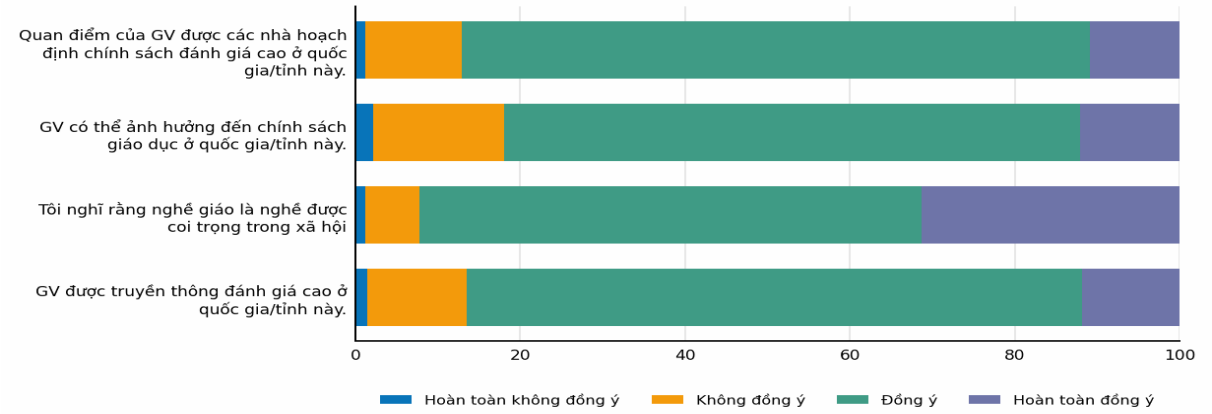
Hình 2.7.24. Giá trị trung bình của chỉ số nhận thức của giáo viên về vị thế xã hội của nghề dạy học theo vị trí trường



Kết quả phân tích theo vị trí trường cho thấy chỉ số nhận thức về vị thế xã hội của nghề dạy học có xu hướng tăng dần từ vùng sâu/vùng xa đến nông thôn và thành thị. Cụ thể, GV tại khu vực thành thị có giá trị trung bình cao nhất (11,36), tiếp theo là khu vực nông thôn (11,29) và thấp hơn ở vùng sâu/vùng xa (11,25). Mặc dù mức chênh lệch giữa các nhóm không lớn, kết quả này cho thấy GV ở khu vực thành thị có xu hướng cảm nhận tích cực hơn về vị thế xã hội của nghề dạy học và vai trò của GV trong chính sách giáo dục. Ngược lại, GV ở vùng sâu, vùng xa có mức đánh giá thấp hơn đôi chút, có thể phản ánh những khác biệt nhất định về điều kiện nghề nghiệp, môi trường làm việc hoặc mức độ tiếp cận với các hoạt động quản lý và hoạch định chính sách. Tuy vậy, nhìn chung các giá trị trung bình đều ở mức cao và tương đối gần nhau, cho thấy nhận thức tích cực về vị thế xã hội của nghề dạy học các khu vực trường học khác nhau ở Việt Nam.

Chi tiết tỷ lệ % tự đánh giá về vị trí xã hội của nghề nghiệp như sau:

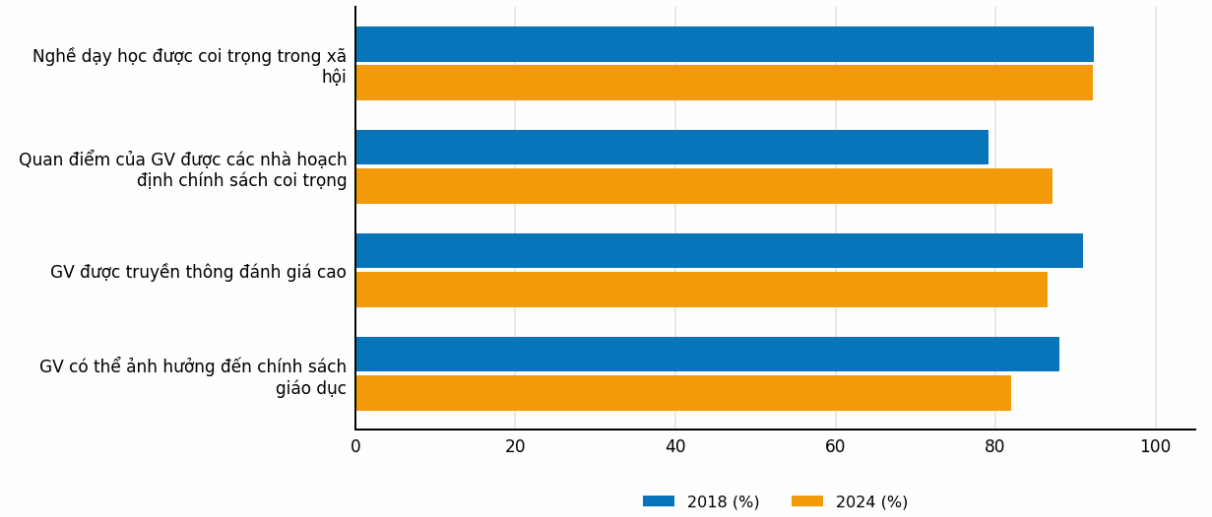
Hình 2.7.25. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về vị thế xã hội và ảnh hưởng chính sách của nghề dạy học



Phân tích theo hướng tổng tỷ lệ đồng thuận (đồng ý và hoàn toàn đồng ý) cho thấy nhận thức của GV có sự khác biệt giữa các khía cạnh. Cụ thể, tỷ lệ đồng thuận cao nhất thuộc về nhận định "quan điểm của GV được các nhà hoạch định chính sách đánh giá cao" (87,09%), tiếp đến là "GV được truyền thông đánh giá cao" (86,53%). Nội dung "GV có thể ảnh hưởng đến chính sách giáo dục" có mức thấp hơn (81,90%), cho thấy cảm nhận về vai trò tham gia chính sách còn hạn chế. Đáng chú ý, biến "tôi nghĩ rằng nghề giáo là nghề được coi trọng trong xã hội" có tỷ lệ đồng thuận rất cao (92,19%), trong đó tỷ lệ "hoàn toàn đồng ý" đạt 31,34%, vượt trội so với các biến còn lại. Điều này phản ánh GV có niềm tin mạnh mẽ vào vị thế xã hội của nghề dạy học, nhưng mức độ tin tưởng vào sự ghi nhận từ hệ thống và khả năng ảnh hưởng thực tế lại thấp hơn.

So với chu kỳ 2018, nhận thức của GV Việt Nam về vị thế xã hội của nghề dạy học duy trì ở mức rất cao và có một số cải thiện giữa hai chu kỳ 2018 và 2024. Cụ thể, tỷ lệ GV cho rằng nghề dạy học được xã hội coi trọng ổn định ở mức khoảng 92-93% và hầu như không thay đổi qua thời gian. Đáng chú ý, tỷ lệ GV cảm nhận ý kiến của họ được các nhà hoạch định chính sách coi trọng tăng từ khoảng 79% năm 2018 lên 87% năm 2024 (tăng 8 điểm phần trăm). Bên cạnh đó, tỷ lệ GV cho rằng GV được truyền thông coi trọng vẫn ở mức cao nhưng giảm từ khoảng 90,94% năm 2018 xuống 86,53% năm 2024, tương ứng giảm khoảng 4,41 điểm phần trăm Những kết quả này cho thấy vị thế xã hội của nghề dạy học tại Việt Nam không chỉ được duy trì ổn định mà còn có dấu hiệu được củng cố, đặc biệt trong mối quan hệ với hệ thống chính sách.

Hình 2.7.26. Tỷ lệ (%) giáo viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các nhận định về vị thế nghề dạy học và ảnh hưởng chính sách giữa hai chu kỳ TALIS 2018 và 2024



Phân tích theo hướng tổng tỷ lệ đồng thuận (đồng ý và hoàn toàn đồng ý) cho thấy nhận thức của GV có sự khác biệt giữa các khía cạnh. Cụ thể, tỷ lệ đồng thuận cao nhất thuộc về nhận định "quan điểm của GV được các nhà hoạch định chính sách đánh giá cao" (87,09%), tiếp đến là "GV được truyền thông đánh giá cao" (86,53%). Nội dung "GV có thể ảnh hưởng đến chính sách giáo dục" có mức thấp hơn (81,90%), cho thấy cảm nhận về vai trò tham gia chính sách còn hạn chế. Đáng chú ý, biến "tôi nghĩ rằng nghề giáo là nghề được coi trọng trong xã hội" có tỷ lệ đồng thuận rất cao (92,19%), trong đó tỷ lệ "hoàn toàn đồng ý" đạt 31,34%, vượt trội so với các biến còn lại. Điều này phản ánh GV có niềm tin mạnh mẽ vào vị thế xã hội của nghề dạy học, nhưng mức độ tin tưởng vào sự ghi nhận từ hệ thống và khả năng ảnh hưởng thực tế lại thấp hơn.

So với chu kỳ 2018, nhận thức của GV Việt Nam về vị thế xã hội của nghề dạy học duy trì ở mức rất cao và có một số cải thiện giữa hai chu kỳ 2018 và 2024. Cụ thể, tỷ lệ GV cho rằng nghề dạy học được xã hội coi trọng ổn định ở mức khoảng 92–93%

và hầu như không thay đổi qua thời gian. Đáng chú ý, tỷ lệ GV cảm nhận ý kiến của họ được các nhà hoạch định chính sách coi trọng tăng từ khoảng 79% năm 2018 lên 87% năm 2024 (tăng 8 điểm phần trăm). Bên cạnh đó, tỷ lệ GV cho rằng nghề dạy học được truyền thông đánh giá tích cực cũng duy trì ở mức cao, khoảng 86,53%. Những kết quả này cho thấy vị thế xã hội của nghề dạy học tại Việt Nam không chỉ được duy trì ổn định mà còn có dấu hiệu được củng cố, đặc biệt trong mối quan hệ với hệ thống chính sách.

2.7.6. Điều kiện làm việc và chế độ đãi ngộ

Chất lượng điều kiện làm việc của GV được nhiều nghiên cứu ghi nhận là có mối liên hệ với phúc lợi, sức khỏe và năng suất lao động. Các điều khoản việc làm, bao gồm hình thức hợp đồng và chế độ đãi ngộ, là những yếu tố cấu thành quan trọng của điều kiện làm việc; chúng có thể góp phần giảm thiểu các nguồn gây căng thẳng nghề nghiệp, đồng thời tăng cường động lực và mức độ gắn kết của GV. Phần này tập trung phân tích các nội dung sau: Loại hợp đồng lao động; Tình trạng làm việc toàn thời gian/bán thời gian; Mức độ hài lòng của GV đối với các điều khoản việc làm và tiền lương.

2.7.6.1. Loại hợp đồng lao động

Kết quả cho thấy đa số GV đang làm việc theo hợp đồng không thời hạn, với tỷ lệ chung đạt 91,48%, phản ánh mức độ ổn định việc làm cao trong hệ thống giáo dục. Các hình thức hợp đồng có thời hạn chiếm tỷ trọng nhỏ, trong đó hợp đồng trên 1 năm học chiếm 5,50% và hợp đồng từ 1 năm học trở xuống chiếm 3,01%, cho thấy tình trạng việc làm kém ổn định không phổ biến.

Bảng 2.7.1. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động

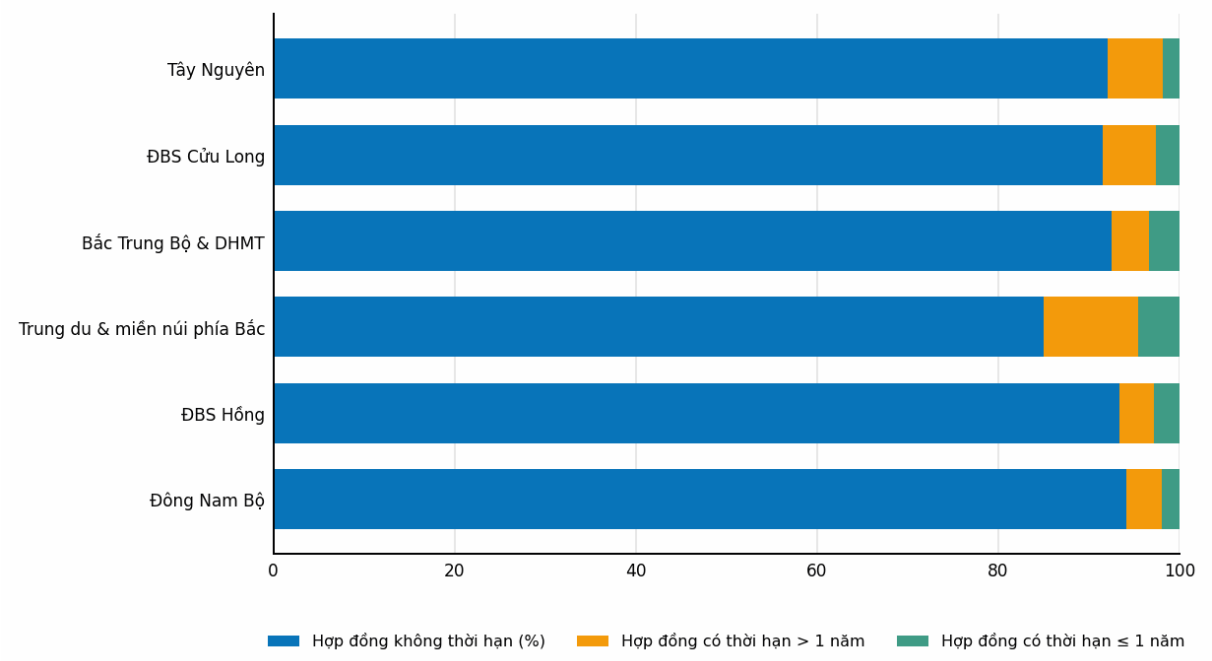
Nội dung	Thống kê	
	Tỷ lệ (%)	SE
Làm việc lâu dài (hợp đồng không thời hạn)	91,48	0,89
Hợp đồng có thời hạn dài hơn 1 năm học	5,50	0,77
Hợp đồng có thời hạn 1 năm học hoặc ngắn hơn	3,01	0,48

Xét theo vùng kinh tế, tỷ lệ GV có hợp đồng không thời hạn nhìn chung cao ở tất cả các vùng, song Trung du và miền núi phía Bắc nổi bật với tỷ lệ thấp hơn (85,01%) và đồng thời có tỷ lệ hợp đồng có thời hạn cao hơn, hàm ý mức độ ổn định việc làm còn hạn chế hơn so với các vùng khác. Ngược lại, Đông Nam Bộ và Đồng bằng sông Hồng có tỷ lệ hợp đồng không thời hạn cao nhất (trên 93%), phản ánh điều kiện tuyển dụng và giữ chân GV thuận lợi hơn.

Bảng 2.7.2. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vùng kinh tế - xã hội

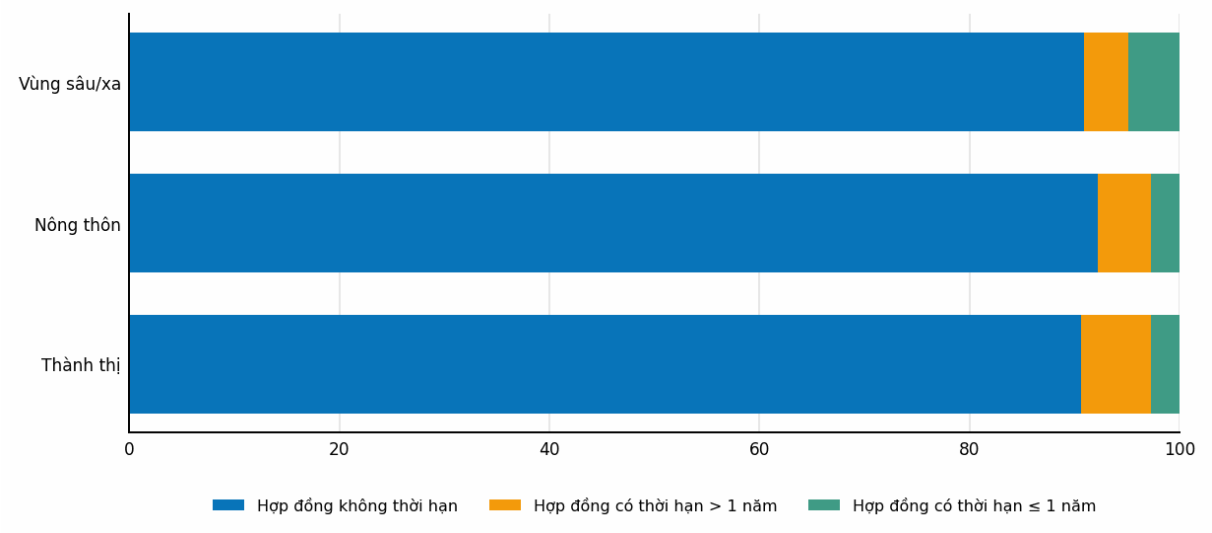
Vùng kinh tế	Hợp đồng không thời hạn (%)		Hợp đồng có thời hạn > 1 năm		Hợp đồng có thời hạn ≤ 1 năm	
	Tỷ lệ %	SE	Tỷ lệ %	SE	Tỷ lệ %	SE
Tây Nguyên	92,03	3,07	6,10	2,87	1,87	1,20
ĐỒNG BẰNG sông Cửu Long	91,53	2,15	5,85	1,60	2,63	0,98
Bắc Trung Bộ & Duyên hải miền trung	92,53	1,43	4,13	0,94	3,33	0,98
Trung du & miền núi phía Bắc	85,01	4,38	10,46	3,92	4,53	1,64
ĐỒNG BẰNG sông Hồng	93,41	1,48	3,72	1,01	2,87	1,08
Đông Nam Bộ	94,15	1,23	3,89	0,94	1,96	0,77

Hình 2.7.27. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vùng kinh tế - xã hội



Theo vị trí trường sự khác biệt không lớn nhưng đáng chú ý: GV ở vùng sâu/vùng xa có tỷ lệ hợp đồng ngắn hạn (≤ 1 năm) cao hơn (4,86%) so với nông thôn và thành thị, cho thấy thách thức về ổn định nhân sự tại những khu vực khó khăn. Các sai số chuẩn nhỏ cho thấy các ước lượng là ổn định và đáng tin cậy, cho phép rút ra kết luận rằng nhìn chung GV Việt Nam có mức độ ổn định việc làm cao, song vẫn tồn tại chênh lệch theo vùng và vị trí trường cần được quan tâm trong hoạch định chính sách.

Hình 2.7.28. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về loại hợp đồng lao động theo vị trí trường



2.7.6.2. Tình trạng làm việc toàn thời gian/bán thời gian

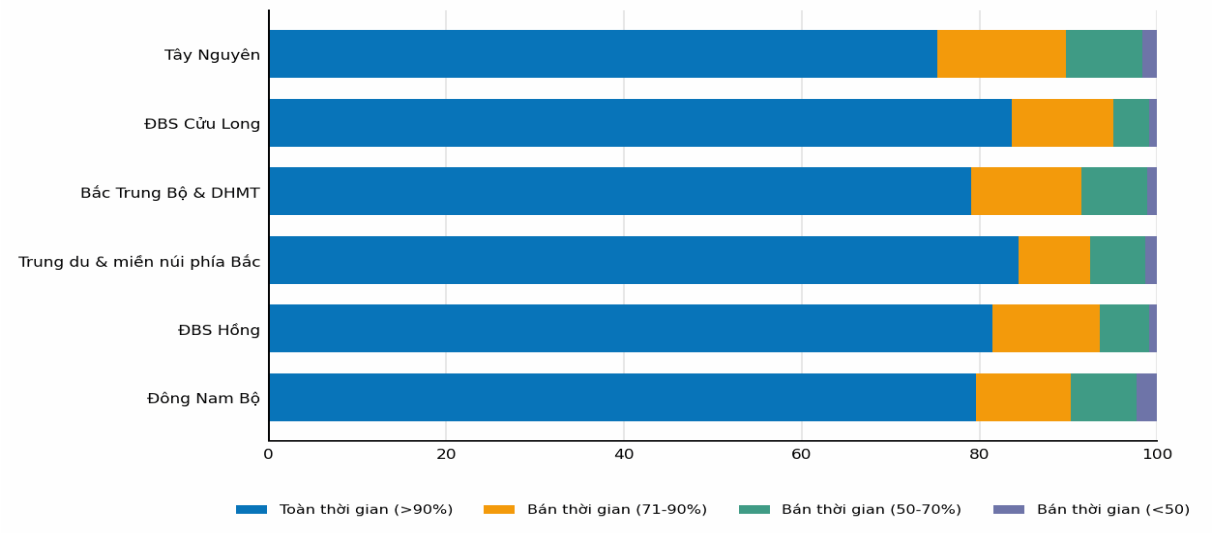
Kết quả cho thấy đa số GV làm việc toàn thời gian, với tỷ lệ chung đạt 81,09%, phản ánh mức độ ổn định tương đối cao về khối lượng công việc trong hệ thống giáo dục. Các hình thức bán thời gian chiếm khoảng 18,9%, trong đó chủ yếu là bán thời gian ở mức 71-90% giờ làm việc (11,32%), còn các mức bán thời gian thấp hơn chiếm tỷ lệ nhỏ.

Bảng 2.7.3. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc toàn thời gian/ bán thời gian

Nội dung	**Tỷ lệ (%)**	SE
Toàn thời gian (hơn 90% số giờ toàn thời gian làm việc)	81,09	1,11
Bán thời gian (71-90% số giờ toàn thời gian làm việc	11,32	0,76
Bán thời gian (50-70% số giờ toàn thời gian làm việc)	6,29	0,67
Bán thời gian (ít hơn 50% số giờ toàn thời gian làm việc)	1,30	0,25

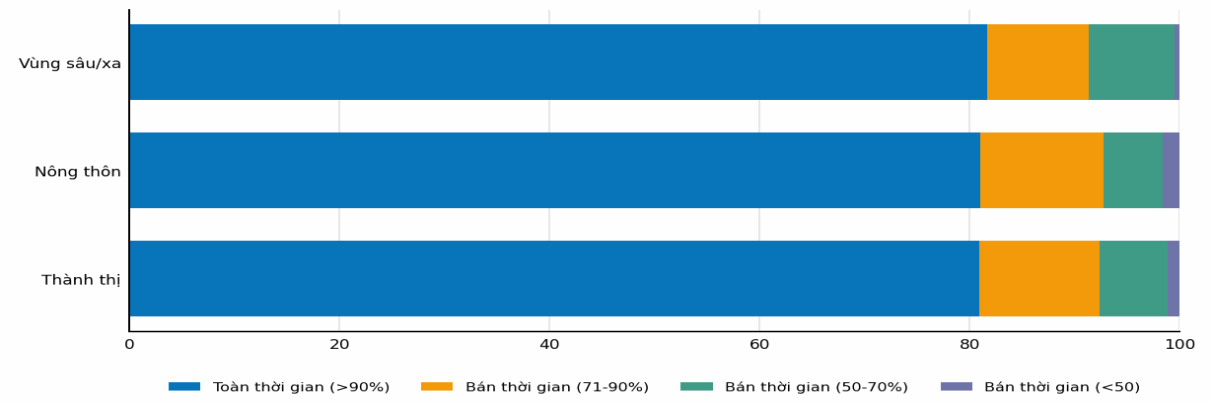
Xét theo vùng, tỷ lệ GV làm việc toàn thời gian cao nhất ở Trung du và miền núi phía Bắc (84,44%) và Đồng bằng sông Cửu Long (83,65%), trong khi Tây Nguyên (75,22%) có tỷ lệ thấp hơn và đồng thời có tỷ lệ bán thời gian cao hơn, cho thấy sự khác biệt về nhu cầu và điều kiện bố trí lao động theo vùng. Đông Nam Bộ có tỷ lệ bán thời gian dưới 50% cao hơn so với các vùng khác, phản ánh cơ cấu việc làm linh hoạt hơn.

Hình 2.7.29. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc theo vùng kinh tế - xã hội



Theo vị trí trường sự khác biệt giữa vùng sâu/vùng xa, nông thôn và thành thị không lớn, với tỷ lệ toàn thời gian đều quanh mức 81%. Tuy nhiên, GV ở vùng sâu/vùng xa có tỷ lệ bán thời gian ở mức 50-70% cao hơn, trong khi nông thôn và thành thị có tỷ lệ bán thời gian dưới 50% nhỉnh hơn. Các sai số chuẩn nhỏ cho thấy các ước lượng là ổn định và đáng tin cậy, cho phép kết luận rằng làm việc toàn thời gian vẫn là hình thức chủ đạo, song vẫn tồn tại khác biệt theo vùng và vị trí trường cần được lưu ý trong quản lý nhân sự giáo dục.

Hình 2.7.30. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về tình trạng làm việc theo vị trí trường

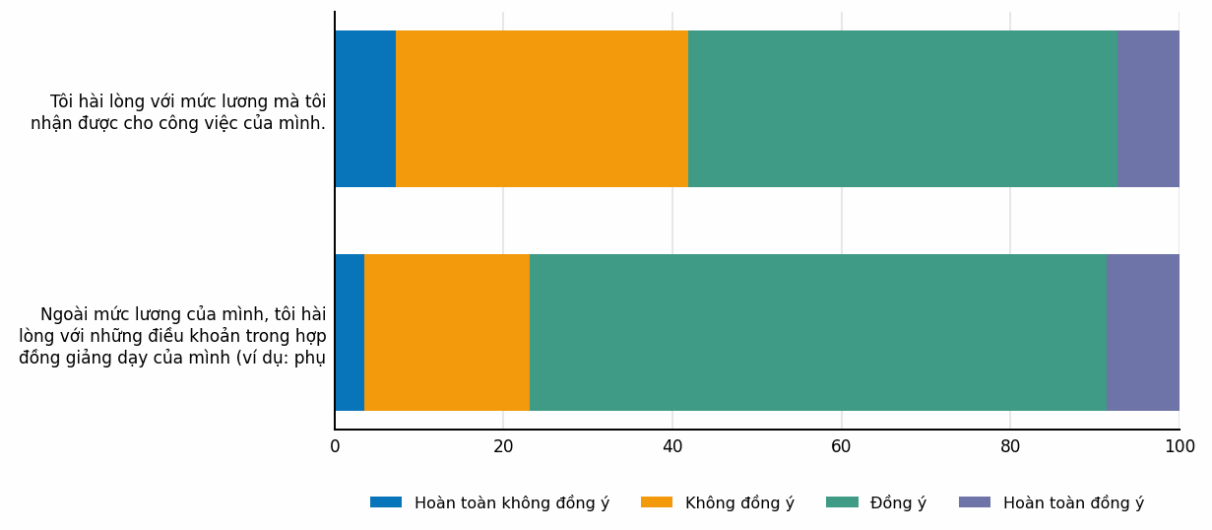


2.7.6.3. Mức độ hài lòng của GV đối với các điều khoản việc làm và tiền lương

Kết quả khảo sát phản ánh mức độ hài lòng của GV đối với đãi ngộ vật chất và điều khoản việc làm còn có sự khác biệt rõ rệt giữa tiền lương và các điều kiện hợp đồng đi kèm. Đối với mức lương, chỉ 58,16% GV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý là hài lòng, trong khi tỷ lệ không hài lòng vẫn chiếm 41,84%, cho thấy tiền lương vẫn là vấn đề gây nhiều băn khoăn. Ngược lại, các điều khoản hợp đồng ngoài lương được đánh

giá tích cực hơn, với 76,96% GV bày tỏ hài lòng, phản ánh vai trò bù đắp đáng kể của phụ cấp và điều kiện làm việc đối với sự thỏa mãn nghề nghiệp của GV.

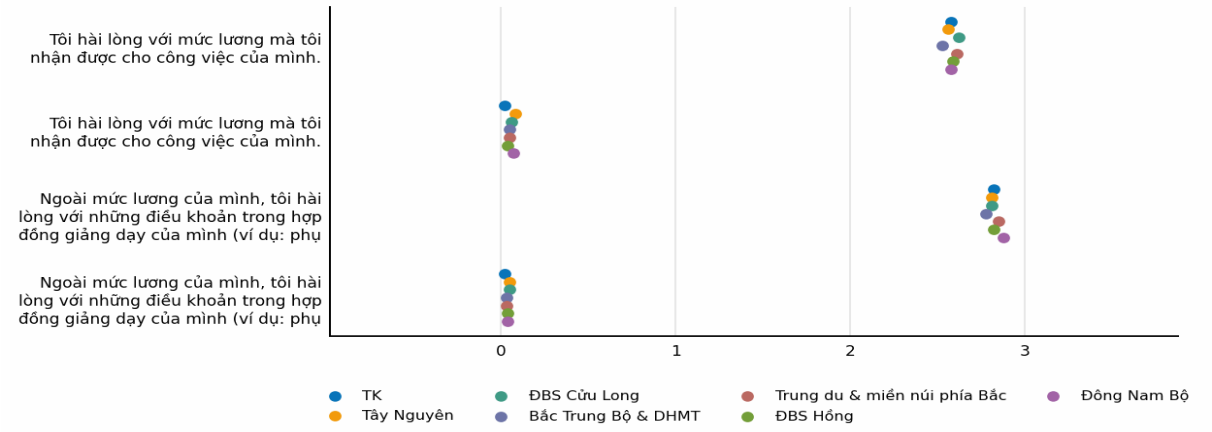
Hình 2.7.31. Tỷ lệ (%) giáo viên phản hồi về mức độ đồng ý với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm



Kết quả cho thấy mức độ hài lòng với tiền lương của GV theo vùng kinh tế nhìn chung ở mức trung bình, với điểm trung bình đánh giá dao động từ 2,53 đến 2,62, tương ứng xu hướng nằm giữa *"không đồng ý" và "đồng ý"* trên thang Likert 4 mức. GV tại Đồng bằng sông Cửu Long, Trung du và miền núi phía Bắc có mức hài lòng với lương nhỉnh hơn so với các vùng còn lại, trong khi Bắc Trung Bộ & Duyên hải miền Trung ghi nhận mức thấp hơn.

Ngược lại, mức độ hài lòng với các điều khoản hợp đồng ngoài lương được đánh giá tích cực hơn ở tất cả các vùng, với trung bình đánh giá dao động từ 2,78 đến 2,88, tiệm cận rõ hơn mức *"đồng ý"*. Đáng chú ý, Đông Nam Bộ có mức hài lòng cao nhất đối với các điều khoản hợp đồng, phản ánh vai trò bù đắp của phụ cấp và điều kiện làm việc trong bối cảnh chi phí sinh hoạt cao. Các sai số chuẩn nhỏ cho thấy các ước lượng ổn định, đồng thời sự khác biệt giữa các vùng chủ yếu thể hiện ở cường độ hài lòng, chứ không phải ở sự khác biệt căn bản về xu hướng đánh giá.

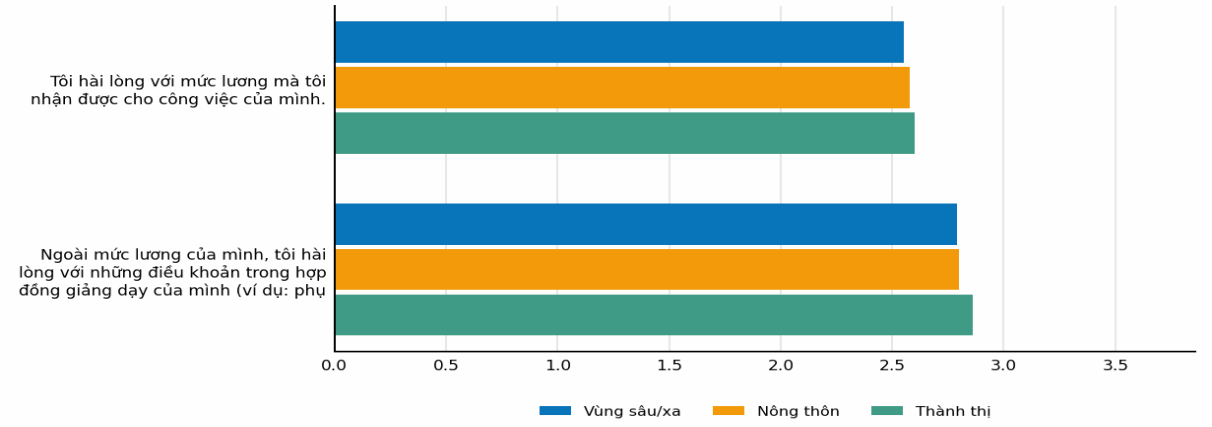
Hình 2.7.32. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm theo vùng kinh tế- xã hội



Kết quả cho thấy mức độ hài lòng với tiền lương của GV có sự khác biệt nhẹ theo vị trí trường, với điểm trung bình tăng dần từ vùng sâu/vùng xa (2,55) đến nông thôn (2,58) và cao nhất ở thành thị (2,60), phản ánh xu hướng GV ở khu vực thuận lợi hơn có mức đánh giá tích cực hơn về thu nhập. Tuy nhiên, các giá trị trung bình này vẫn chỉ nằm quanh mức giữa "không đồng ý" và "đồng ý", cho thấy tiền lương chưa thực sự đáp ứng kỳ vọng của GV ở tất cả các khu vực.

Ngược lại, mức độ hài lòng với các điều khoản hợp đồng ngoài lương được đánh giá cao hơn và tăng rõ rệt theo mức độ đô thị hóa, với điểm trung bình đạt 2,79 ở vùng sâu/vùng xa, 2,80 ở nông thôn và 2,86 ở thành thị. Điều này cho thấy phụ cấp, lịch trình làm việc và các điều kiện hợp đồng đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp, đặc biệt tại khu vực thành thị. Các sai số chuẩn nhỏ khẳng định các ước lượng ổn định và đáng tin cậy, đồng thời cho thấy sự khác biệt theo vị trí trường chủ yếu phản ánh cường độ hài lòng, chứ không phải sự khác biệt căn bản về xu hướng đánh giá.

Hình 2.7.33. Điểm trung bình về mức độ đồng ý của giáo viên với các nhận định về tiền lương và các điều khoản việc làm theo vị trí trường



Theo vị trí trường, GV ở khu vực thành thị có mức hài lòng cao hơn cả về tiền lương và điều khoản hợp đồng so với nông thôn và vùng sâu/vùng xa, thể hiện qua giá trị trung bình cao hơn một cách nhất quán. Các sai số chuẩn nhỏ cho thấy các ước lượng ổn định và đáng tin cậy, qua đó cho thấy trong khi điều khoản hợp đồng được đánh giá tương đối tích cực, thì tiền lương vẫn là khía cạnh gây nhiều băn khoăn hơn đối với GV.

So với chu kỳ 2018, mức độ hài lòng của GV Việt Nam đối với tiền lương có cải thiện nhẹ, khi tỷ lệ "đồng ý" và "hoàn toàn đồng ý" tăng từ khoảng 52% lên 58,16% năm 2024 (tăng khoảng 6 điểm phần trăm). Trong khi đó, mức độ hài lòng với các điều khoản công việc ngoài lương tiếp tục duy trì ở mức cao và tăng nhẹ, từ khoảng 75% lên 76,96%.

Như vậy, kết quả phân tích cho thấy điều kiện làm việc của GV Việt Nam nhìn chung có mức độ ổn định tương đối cao, thể hiện qua tỷ lệ lớn GV có hợp đồng không thời hạn và làm việc toàn thời gian. Tuy nhiên, vẫn tồn tại sự khác biệt theo vùng kinh tế và vị trí trường, trong đó các khu vực khó khăn và vùng sâu/vùng xa có tỷ lệ hợp đồng ngắn hạn và hình thức làm việc kém ổn định cao hơn.

Mức độ hài lòng của GV đối với các điều khoản hợp đồng ngoài lương được đánh giá tương đối tích cực, cho thấy vai trò quan trọng của phụ cấp, lịch trình và điều kiện làm việc trong việc bù đắp hạn chế về thu nhập. Ngược lại, tiền lương vẫn là khía cạnh gây nhiều băn khoăn, khi mức hài lòng chỉ ở mức trung bình và có sự chênh lệch nhẹ theo vùng và vị trí trường.

Nhìn chung, kết quả cho thấy sự ổn định việc làm là điểm mạnh của hệ thống, song để nâng cao động lực và gắn bó nghề nghiệp trong dài hạn, cần tiếp tục cải thiện chế độ đãi ngộ, đặc biệt là tiền lương, đồng thời quan tâm hơn tới GV ở các khu vực khó khăn nhằm bảo đảm phát triển bền vững đội ngũ GV.

Nhìn chung, đội ngũ GV Việt Nam có mức độ gắn bó và cam kết nghề nghiệp cao, thể hiện rõ qua kỳ vọng tiếp tục giảng dạy trung bình 15,24 năm, cùng với tỷ lệ lớn GV bày tỏ sự hài lòng và sẵn sàng lựa chọn lại nghề (gần 90%). Động lực làm việc của GV chủ yếu bắt nguồn từ động lực nội tại, khi trên 70% GV đánh giá cao ý nghĩa xã hội của nghề dạy học và khả năng tác động đến thế hệ tương lai, cho thấy nghề dạy học vẫn giữ vai trò xã hội quan trọng và có sức hấp dẫn bền vững. So với các hệ thống giáo dục như Úc, Phần Lan, Pháp, Hàn Quốc, Singapore, Slovenia và Hoa Kỳ, đặc điểm này của GV Việt Nam thể hiện khá rõ nét. Cụ thể, các chỉ số liên quan đến động lực nội tại, mức độ hài lòng với nghề dạy học và nhận thức về giá trị xã hội của nghề của Việt Nam nhìn chung đều ở mức cao hơn hoặc thuộc nhóm cao trong các quốc gia so sánh. Điều này cho thấy, so với nhiều hệ thống giáo dục được so sánh, giáo viên Việt Nam có xu hướng đánh giá cao hơn ý nghĩa xã hội của nghề dạy học và thể hiện

kỳ vọng tiếp tục giảng dạy tương đối tích cực; tuy nhiên, mối liên hệ giữa hai yếu tố này cần được diễn giải thận trọng và không nên xem là quan hệ nhân quả trực tiếp. Tuy nhiên, động lực nội tại mang tính cá nhân của GV Việt có xu hướng thấp hơn so với một số quốc gia trong nhóm so sánh như Hoa Kỳ, Úc, Pháp hay Singapore. Điều này cho thấy mặc dù GV Việt Nam đánh giá cao ý nghĩa xã hội và giá trị cộng đồng của nghề dạy học, các yếu tố liên quan đến sự thỏa mãn cá nhân trong công việc chưa phải là động lực nổi bật như ở một số hệ thống giáo dục khác. Kết quả này gợi ý rằng sự gắn bó nghề nghiệp của GV Việt Nam có thể được thúc đẩy nhiều hơn bởi các giá trị xã hội và tinh thần trách nhiệm đối với cộng đồng, hơn là bởi các yếu tố mang tính thỏa mãn cá nhân trong hoạt động nghề nghiệp.

GV Việt Nam có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao trên cả ba khía cạnh được đo lường trong TALIS chu kỳ 2024, bao gồm hài lòng với nghề dạy học, hài lòng chung với công việc và hài lòng với môi trường làm việc. So sánh với các quốc gia trong nhóm đối chiếu cho thấy Việt Nam nổi bật ở chỉ số hài lòng với nghề dạy học và nằm trong nhóm cao nhất trong các nước được so sánh. Phân tích theo vùng kinh tế và vị trí trường cho thấy một số khác biệt nhất định về cường độ đánh giá, trong đó GV ở khu vực thành thị và một số vùng như Đông Nam Bộ hoặc Trung du và miền núi phía Bắc có xu hướng đánh giá tích cực hơn. Tuy nhiên, các khác biệt này không làm thay đổi xu hướng chung là mức độ đồng thuận cao đối với các nhận định tích cực về nghề dạy học và sự hài lòng với công việc. Nhìn chung, kết quả cho thấy nghề dạy học tại Việt Nam vẫn duy trì được mức độ hấp dẫn và sự gắn bó nghề nghiệp tương đối bền vững trong đội ngũ GV. Mức độ hài lòng nghề nghiệp cao không chỉ phản ánh động lực nội tại của GV mà còn cho thấy vai trò của vị thế xã hội của nghề dạy học trong việc duy trì động lực làm việc và sự ổn định của đội ngũ GV. Đây là một yếu tố quan trọng góp phần bảo đảm chất lượng và tính bền vững của hệ thống giáo dục trong dài hạn.

Kết quả phân tích cho thấy GV Việt Nam có nhận thức rất tích cực về vị thế xã hội của nghề dạy học và vai trò của mình trong hệ thống giáo dục, thể hiện qua việc chỉ số T4VALP đạt mức cao nhất trong nhóm quốc gia so sánh. Điều này cho thấy nghề dạy học không chỉ được xã hội ghi nhận mà còn là một chỉ báo về nhận thức nghề nghiệp tích cực, góp phần củng cố động lực nội tại, sự tự hào nghề và mức độ gắn bó của GV. Khoảng cách đáng kể giữa Việt Nam và các quốc gia khác đồng thời phản ánh một mức nhận thức xã hội tích cực hơn về nghề giáo trong nhóm quốc gia được so sánh. Tuy nhiên, từ góc độ chính sách, kết quả này đặt ra yêu cầu cần chuyển hóa nhận thức tích cực thành các cơ chế thực chất. Cụ thể, việc nâng cao vị thế nghề cần đi đôi với tăng cường sự tham gia thực chất của GV trong quá trình xây dựng và thực thi chính sách, mở rộng quyền tự chủ chuyên môn và cải thiện điều kiện làm việc, đãi ngộ. Nếu không, sự chênh lệch giữa vị thế cảm nhận và vị thế thực tế có thể làm

suy giảm động lực nghề trong dài hạn. Do đó, vị thế xã hội của nghề dạy học là một nội dung chính sách cần được quan tâm, không chỉ để thu hút và giữ chân GV, mà còn để thúc đẩy chất lượng và tính bền vững của hệ thống giáo dục.

Một ưu điểm nổi bật của hệ thống là mức độ ổn định việc làm cao, với 91,48% GV làm việc theo hợp đồng không thời hạn và 81,09% làm việc toàn thời gian. Đồng thời, chỉ số hài lòng nghề nghiệp về nghề nghiệp của GV Việt Nam đạt 12,32, cao hơn mức trung bình chung của các quốc gia/vùng lãnh thổ tham gia (trung bình bằng 10, độ lệch chuẩn bằng 2), phản ánh sự thỏa mãn và gắn bó nghề nghiệp tương đối vững chắc trên phạm vi toàn quốc. Những yếu tố này góp phần quan trọng trong việc duy trì lực lượng GV ổn định và giảm nguy cơ rời bỏ nghề.

Tuy nhiên, kết quả cũng chỉ ra một số hạn chế đáng lưu ý. Áp lực nghề nghiệp vẫn ở mức đáng kể, khi khoảng 40%-52% GV cho biết họ chịu căng thẳng ở mức "khá nhiều" hoặc "rất nhiều" do khối lượng công việc giảng dạy và trách nhiệm chuyên môn. Đặc biệt, mức độ hài lòng với tiền lương chỉ đạt khoảng 58%, với điểm trung bình dao động 2,53-2,62 trên thang Likert 4 mức, thấp hơn rõ rệt so với mức hài lòng đối với các điều khoản hợp đồng ngoài lương (trung bình đánh giá từ 2,78-2,88). Ngoài ra, vẫn tồn tại chênh lệch theo vùng kinh tế và vị trí trường, trong đó GV ở vùng khó khăn và vùng sâu/xa có mức ổn định việc làm và mức độ hài lòng thấp hơn tương đối. So với 7 quốc gia được so sánh, Việt Nam thuộc nhóm quốc gia có GV phản ánh có mức độ căng thẳng do khối lượng công việc cao (Chỉ sau Úc).

So với chu kỳ 2018, các đặc điểm liên quan đến phát triển bền vững nghề dạy học cho thấy, Việt Nam duy trì mức độ ổn định cao ở các chỉ số cốt lõi liên quan đến việc duy trì nghề dạy học, đồng thời có một số cải thiện nhất định. Các chỉ số như mức độ hài lòng với công việc tăng không đáng kể, vị thế xã hội của nghề (duy trì khoảng 92–93%) và sự ổn định việc làm (khoảng 91% có hợp đồng dài hạn) hầu như không có biến động lớn, cho thấy nền tảng nghề nghiệp vững chắc. Bên cạnh đó, một số khía cạnh có chuyển biến tích cực, đặc biệt là tỷ lệ GV cảm nhận được các nhà hoạch định chính sách coi trọng tăng từ khoảng 79% lên 87%, và mức độ hài lòng với tiền lương tăng từ khoảng 52% lên 58%. Tuy nhiên, mức cải thiện về thu nhập vẫn còn hạn chế so với các yếu tố khác.

Trong bối cảnh Việt Nam đang triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và đẩy mạnh đổi mới kiểm tra, đánh giá, những kết quả này cho thấy đội ngũ GV vẫn duy trì được động lực nghề nghiệp và sự gắn bó cao, bất chấp áp lực đổi mới ngày càng lớn. Việc gia tăng cảm nhận được lắng nghe trong chính sách phản ánh nỗ lực của ngành giáo dục trong việc tăng cường vai trò của GV như một chủ thể của quá trình đổi mới. Tuy nhiên, khoảng cách giữa mức độ hài lòng nghề nghiệp rất cao và mức độ hài lòng về thu nhập còn tương đối thấp cũng đặt ra yêu cầu tiếp tục hoàn

thiện chính sách đãi ngộ, nhằm bảo đảm tính bền vững lâu dài của đội ngũ. Nhìn chung, Việt Nam thể hiện sự ổn định và cải thiện dần, phù hợp với giai đoạn chuyển đổi hệ thống, trong đó các yếu tố giá trị nghề và vị thế xã hội tiếp tục đóng vai trò nền tảng

2.8. Các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng trong TALIS chu kỳ 2024

Các phát hiện chính

- Sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT có mối liên hệ với đặc điểm cá nhân, môi trường làm việc và các yếu tố tổ chức/chính sách- GV và HT Việt Nam có mức độ hài lòng nghề nghiệp rất cao. Có tới 96,8% GV và 99,0% HT hài lòng với công việc hiện tại, phản ánh đa số GV và HT có đánh giá tích cực về công việc hiện tại.
- Vị thế xã hội của nghề giáo và cơ hội tham gia vào quá trình xây dựng chính sách là nhân tố có mối liên hệ dương mạnh nhất với sự hài lòng nghề nghiệp của GV trong mô hình. Cảm nhận nghề dạy học được xã hội coi trọng và ý kiến của GV có ảnh hưởng đến các quyết định chính sách có hệ số liên hệ dương lớn nhất với sự hài lòng nghề nghiệp của GV trong mô hình (Beta = 0,319).
- Khối lượng công việc là yếu tố có mối liên hệ âm lớn nhất với sự hài lòng của GV trong mô hình. Áp lực từ hoạt động giảng dạy, chuẩn bị bài học và các nhiệm vụ chuyên môn khác có mối liên hệ âm với mức độ hài lòng nghề nghiệp của GV (Beta = -0,214).
- Đối với HT, căng thẳng và những ảnh hưởng của công việc đến sức khỏe là yếu tố có mối liên hệ âm mạnh nhất với sự hài lòng nghề nghiệp trong mô hình ($\beta = -0,382$). Ngược lại, cơ hội tham gia quyết định ($\beta = 0,206$) và lãnh đạo giảng dạy ($\beta = 0,167$) có mối liên hệ dương và đạt ý nghĩa thống kê.
- Môi trường quản trị có sự tham gia và cơ hội tham gia vào quá trình ra quyết định có mối liên hệ dương với sự hài lòng nghề nghiệp của cả GV và HT. GV và HT có xu hướng hài lòng hơn khi được tham gia vào các quyết định chuyên môn và quản lý của nhà trường.
- Môi trường làm việc tích cực và năng lực nghề nghiệp của GV có mối liên hệ chặt chẽ với sự hài lòng nghề nghiệp. Sự hỗ trợ và hợp tác trong nhà trường có mối tương quan tích cực khá mạnh với sự hài lòng nghề nghiệp của GV ($r = 0,439$); mối quan hệ tích cực giữa GV và HS có tương quan dương với sự hài lòng nghề nghiệp ($r = 0,317$). GV có mức độ tự tin cao vào năng lực nghề nghiệp của bản thân thường có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao hơn (Beta = 0,153).

2.8.1. Giới thiệu

Phần này phân tích các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT trong TALIS chu kỳ 2024. Sự hài lòng nghề nghiệp được xem xét trong mối liên hệ với đặc điểm cá nhân, môi trường làm việc, điều kiện tổ chức nhà trường, vai trò lãnh đạo, áp lực công việc, mức độ tham gia vào quyết định và cảm nhận về giá trị nghề nghiệp.

Đối với GV và HT, biến phụ thuộc là chỉ số về sự hài lòng nghề nghiệp tổng thể. Trong phân tích, dữ liệu GV được sử dụng ở cấp độ cá nhân, tức là mỗi dòng dữ liệu tương ứng với một GV. Các kết quả phân tích GV được tính với trọng số GV để suy rộng kết quả từ mẫu khảo sát tới quần thể GV mục tiêu. Đối với HT, do dữ liệu gốc có nhiều GV thuộc cùng một trường nên thông tin của HT có thể được lặp lại ở nhiều dòng. Vì vậy, trước khi phân tích HT, dữ liệu được chuyển về cấp trường bằng cách mỗi trường chỉ giữ một dòng thông tin HT. Sau đó, các kết quả phân tích HT được tính với trọng số HT. Các phương pháp phân tích bao gồm thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha, tương quan Pearson và hồi quy tuyến tính đa biến. Các phân tích tại mục 2.8 tuân theo nguyên tắc xử lý trọng số và dữ liệu thiếu nêu tại mục 1.3.4; kết quả hồi quy được diễn giải là mối liên hệ thống kê, không phải quan hệ nhân quả.

Mẫu khảo sát thực tế gồm 4.348 GV và 202 HT/trường; các giá trị Weighted N trong các bảng là quy mô quần thể ước tính sau áp dụng trọng số, không phải số người trực tiếp tham gia khảo sát.

Do đặc điểm dữ liệu TALIS có một số nhóm biến chỉ áp dụng cho một phần mẫu, mô hình hồi quy GV được chia thành các mô hình nhỏ theo nhóm biến để bảo đảm số trường hợp hợp lệ. Mô hình hồi quy HT được xây dựng theo 5 bước, lần lượt đưa vào các nhóm biến về đặc điểm cá nhân, đặc điểm trường học, lãnh đạo/quản trị, nguồn lực/kỷ luật trường học và căng thẳng/áp lực công việc.

TALIS chu kỳ 2024 là khảo sát cắt ngang. Vì vậy, các hệ số tương quan và hồi quy trong mục này phản ánh mối liên hệ thống kê hoặc khả năng dự báo trong mô hình tại thời điểm khảo sát, không cung cấp bằng chứng để khẳng định quan hệ nhân quả. Hệ số hồi quy dương hoặc âm được diễn giải theo hướng một yếu tố có liên hệ với mức độ hài lòng nghề nghiệp cao hơn hoặc thấp hơn sau khi kiểm soát các biến khác trong mô hình; không được hiểu là yếu tố đó "làm tăng", "làm giảm" hoặc "ảnh hưởng" sự hài lòng nghề nghiệp.

Đối với dữ liệu GV, dữ liệu có cấu trúc phân cấp. Các mô hình sử dụng trong mục này chủ yếu là hồi quy một cấp ở cấp cá nhân GV, do đó chưa tách riêng được phần biến thiên ở cấp GV và cấp nhà trường. Vì vậy, các biến về lãnh đạo, môi trường nhà trường và đặc điểm tổ chức được diễn giải là các yếu tố có liên quan trong mô hình hiện tại, không phải là ước lượng tác động nhân quả ở cấp trường.

2.8.2. Tổng hợp kết quả phân tích dữ liệu

Bảng 2.8.1. Thống kê mô tả các biến về sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng

Đối tượng	Chỉ báo	Quy mô quần thể ước tính theo trọng số (Weighted N)	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn

Đối tượng	Chỉ báo	Quy mô quần thể ước tính theo trọng số (Weighted N)	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
GV	Tuổi	305,410	42,15	7,39
	Sự hài lòng nghề nghiệp tổng thể*	305,410	10,04	1,65
	Chỉ số hài lòng tính lại từ các mục hỏi gốc**	305,335	3,12	0,40
HT	Tuổi	11,439	48,93	5,47
	Kinh nghiệm làm HT tại trường hiện tại	11,439	4,79	4,31
	Tổng kinh nghiệm làm HT	11,274	7,93	5,75
	Sự hài lòng nghề nghiệp tổng thể*	11,439	9,76	1,60
	Chỉ số hài lòng tính lại từ các mục hỏi gốc**	11,439	3,28	0,35

** Phản ánh mức độ hài lòng chung của GV và HT đối với công việc hiện tại. Được xây dựng trên cơ sở các mục hỏi về cảm nhận đối với nghề nghiệp, môi trường làm việc, ý định tiếp tục gắn bó với công việc và đánh giá chung về sự hài lòng trong công việc. Điểm số càng cao cho thấy mức độ hài lòng nghề nghiệp càng cao*

*** Được tính lại từ các mục hỏi gốc trên thang 1-4. Trước khi tính trung bình, các mục hỏi mang ý nghĩa tiêu cực, chẳng hạn "muốn chuyển sang trường khác", "hối hận khi chọn nghề/vị trí hiện tại" hoặc "tự hỏi liệu chọn nghề khác có tốt hơn không", được đảo chiều để bảo đảm rằng ở tất cả các mục, điểm càng cao đều phản ánh mức độ hài lòng nghề nghiệp càng cao*

Bảng 2.8.2. Tỷ lệ (%) giáo viên và hiệu trưởng phản hồi về mức độ hài lòng với công việc

Đối tượng	Không đồng ý/Hoàn toàn không đồng ý (%)	Đồng ý/Hoàn toàn đồng ý (%)	Quy mô quần thể ước tính theo trọng số (Weighted N)
GV	3,2	96,8	305,335
HT	1,0	99,0	11,439

Bảng 2.8.3. Độ tin cậy của thang đo sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng

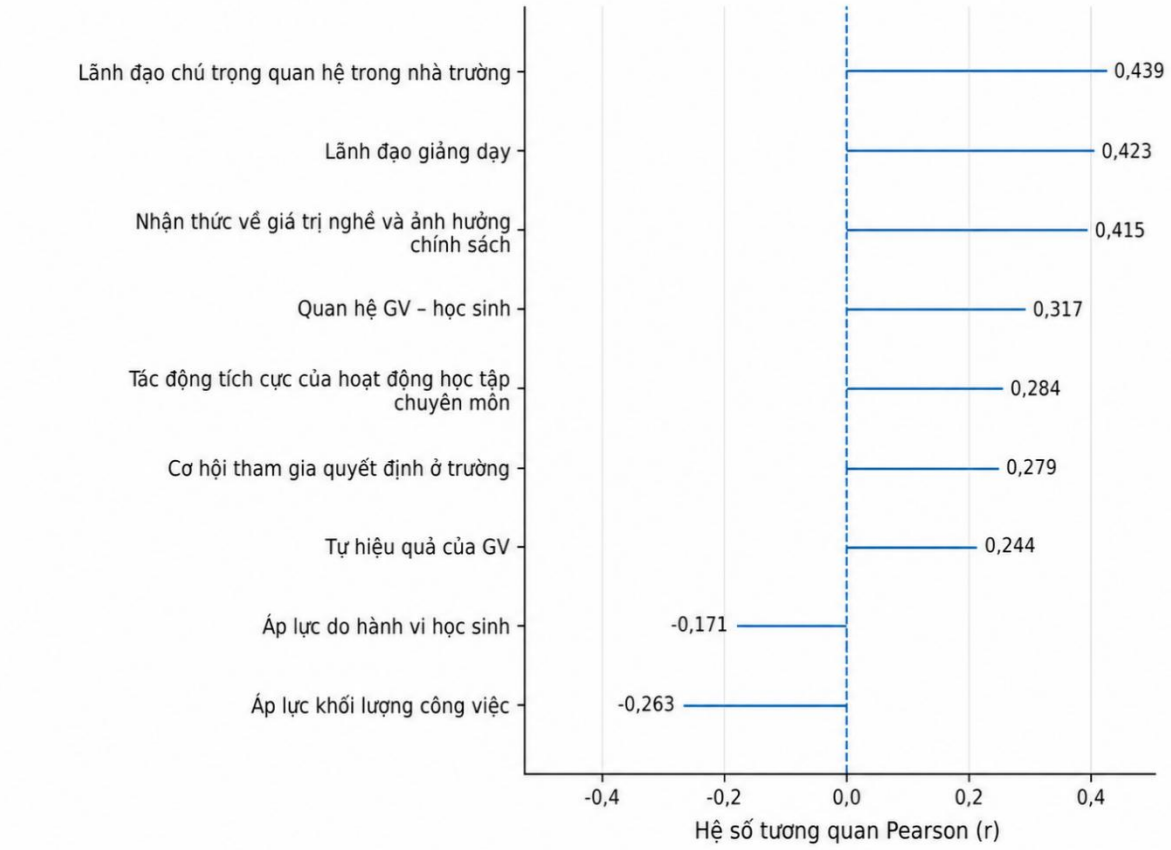
Đối tượng	Số mục hỏi	Cronbach's Alpha	Kết luận
GV	9	0,805	Đạt độ tin cậy tốt
HT	9	0,774	Đạt độ tin cậy tốt

** Cronbach's Alpha được tính từ 9 mục hỏi gốc nhằm kiểm tra tính nhất quán nội tại*

Bảng 2.8.4. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên

Nhân tố	Hệ số tương quan Pearson với sự hài lòng nghề nghiệp	Giá trị p	Chiều quan hệ
Lãnh đạo chú trọng quan hệ trong nhà trường (phản ánh khía cạnh lãnh đạo liên quan đến xây dựng quan hệ, sự hỗ trợ và tương tác trong môi trường nhà trường)	0,439	< 0,001	+
Lãnh đạo giảng dạy	0,423	< 0,001	+
Nhận thức về giá trị nghề và ảnh hưởng chính sách	0,415	< 0,001	+
Quan hệ GV - học sinh	0,317	< 0,001	+
Tác động tích cực của hoạt động học tập chuyên môn	0,284	< 0,001	+
Cơ hội tham gia quyết định ở trường	0,279	< 0,001	+
Tự hiệu quả của GV	0,244	< 0,001	+
Áp lực khối lượng công việc	-0,263	< 0,001	-
Áp lực do hành vi học sinh	-0,171	< 0,001	-

Hình 2.8.1. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên



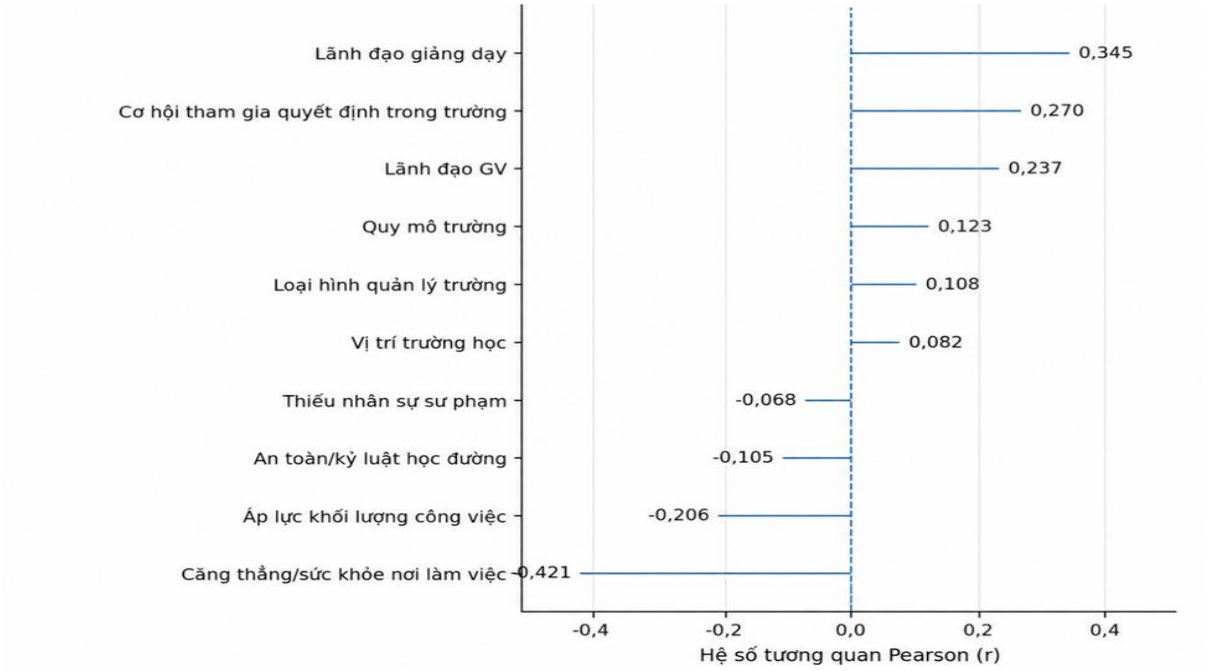
Ghi chú: Tất cả hệ số có p < 0,001. Hệ số dương/âm biểu thị chiều liên hệ; không hàm ý quan hệ nhân quả.

Bảng 2.8.5. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng

Nhân tố	**Hệ số tương quan Pearson với sự hài lòng nghề nghiệp**	**Giá trị p**	**Kết luận với α=0,05**
Lãnh đạo giảng dạy	0,345	< 0,001	Có ý nghĩa
Cơ hội tham gia quyết định trong trường	0,270	< 0,001	Có ý nghĩa
Lãnh đạo GV	0,237	0,005	Có ý nghĩa
Quy mô trường	0,123	0,024	Có ý nghĩa, tương quan yếu
Loại hình quản lý trường	0,108	0,004	Có ý nghĩa, tương quan yếu
Vị trí trường học	0,082	0,181	Không có ý nghĩa
Thiếu nhân sự sư phạm	-0,068	0,404	Không có ý nghĩa
An toàn/kỷ luật học đường	-0,105	0,191	Không có ý nghĩa
Áp lực khối lượng công việc	-0,206	0,003	Có ý nghĩa

Nhân tố	Hệ số tương quan Pearson với sự hài lòng nghề nghiệp	Giá trị p	Kết luận với α=0,05
Căng thẳng/sức khỏe nơi làm việc	-0,421	<0,001	Có ý nghĩa

Hình 2.8.2. Hệ số tương quan Pearson giữa một số nhân tố và sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng



Ghi chú: Hệ số tương quan được trình bày theo giá trị r. Mức ý nghĩa thống kê của từng hệ số được trình bày tại Bảng 2.8.5; dấu của hệ số thể hiện chiều của mối liên hệ

Bảng 2.8.6. Kết quả hồi quy các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên*

Nhân tố	Hệ số chưa chuẩn hóa B	Sai số chuẩn	Hệ số chuẩn hóa β	Giá trị p	95% CI
Hằng số	4,282	0,449	—	<0,001	[3,402; 5,162]
GV nữ	0,107	0,054	0,030	**0,049**	[0,001; 0,213]
Tuổi	−0,005	0,004	−0,021	**0,239**	[−0,012; 0,003]
Cơ hội tham gia quyết định	0,122	0,017	0,133	**<0,001**	[0,088; 0,155]

Nhân tố	Hệ số chưa chuẩn hóa B	Sai số chuẩn	Hệ số chuẩn hóa β	Giá trị p	95% CI
Trao đổi thông tin, ý tưởng	−0,010	0,019	−0,011	**0,600**	[−0,048; 0,028]
Hợp tác chuyên môn	−0,021	0,023	−0,020	**0,358**	[−0,065; 0,024]
Tự hiệu quả	0,153	0,018	0,153	**<0,001**	[0,118; 0,187]
Áp lực khối lượng công việc	−0,187	0,019	−0,214	**<0,001**	[−0,224; −0,150]
Áp lực do hành vi HS	0,019	0,023	0,021	**0,397**	[−0,025; 0,063]
Giá trị nghề/ảnh hưởng chính sách	0,426	0,028	0,319	**<0,001**	[0,372; 0,481]

** Bảng trình bày kết quả được ước lượng trên 2.890 GV có dữ liệu hợp lệ đối với các biến của mô hình.*

Bảng 2.8.7. Hệ số R^2 và mức độ giải thích của các mô hình hồi quy đối với sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên*

Mô hình	Nhóm biến đưa vào mô hình	Số quan sát thực tế	R^2	Tỷ lệ biến thiên được giải thích trong mẫu phân tích tương ứng (%)
Mô hình 1	Giới tính, tuổi, cơ hội tham gia quyết định, trao đổi thông tin, hợp tác chuyên môn, tự hiệu quả	4.343	0,113	11,3
Mô hình 2	Giới tính, tuổi, cơ hội tham gia quyết định, trao đổi thông tin, hợp tác chuyên môn, tự hiệu quả, môi trường trường học và lãnh đạo	2.898	0,218	21,8
Mô hình 3	Giới tính, tuổi, cơ hội tham gia quyết định, trao đổi thông tin, hợp tác chuyên môn, tự	2.890	0,257	25,7

Mô hình	Nhóm biến đưa vào mô hình	Số quan sát thực tế	R^2	Tỷ lệ biến thiên được giải thích trong mẫu phân tích tương ứng (%)
	hiệu quả, áp lực công việc và giá trị nghề nghiệp			

** Do không phải tất cả GV đều có dữ liệu đầy đủ ở mọi biến phân tích, các mô hình hồi quy GV có thể được ước lượng trên những tập hợp trường hợp hợp lệ khác nhau. Vì vậy, các giá trị R^2 = 0,113; 0,218 và 0,257 phản ánh tỷ lệ biến thiên của sự hài lòng nghề nghiệp được giải thích trong từng mẫu phân tích tương ứng. Chênh lệch R^2 giữa các mô hình không được diễn giải là phần phương sai được giải thích thêm do lần lượt bổ sung từng nhóm biến. Việc so sánh trực tiếp R^2 giữa các mô hình chỉ mang tính tham khảo khi kích thước và thành phần mẫu phân tích không hoàn toàn giống nhau.*

Bảng 2.8.8. Kết quả hồi quy các nhân tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của hiệu trưởng

Nhân tố	Hệ số chưa chuẩn hóa B	Sai số chuẩn	Hệ số chuẩn hóa β	Giá trị p	95% CI
Hằng số	8,979	1,162	—	<0,001	[6,701–11,257]
HT nữ	−0,121	0,273	−0,036	0,657	[−0,657; 0,414]
Tuổi	−0,019	0,022	−0,067	0,375	[−0,062; 0,024]
Trình độ học vấn	0,062	0,281	0,016	0,826	[−0,489; 0,613]
Kinh nghiệm HT tại trường hiện tại	−0,007	0,023	−0,019	0,753	[−0,052; 0,038]
Tổng kinh nghiệm HT	−0,015	0,020	−0,054	0,448	[−0,054; 0,024]
Vị trí trường	0,033	0,112	0,022	0,771	[−0,187; 0,252]
Loại hình quản lý trường	0,490	0,520	0,036	0,346	[−0,529; 1,509]
Quy mô trường	0,00041	0,0002	0,124	0,044	[0,00001; 0,00081]
Lãnh đạo giảng dạy	0,186	0,081	0,167	0,022	[0,027; 0,346]

Nhân tố	Hệ số chưa chuẩn hóa B	Sai số chuẩn	Hệ số chuẩn hóa β	Giá trị p	95% CI
Lãnh đạo GV	0,090	0,061	0,101	0,142	[−0,030; 0,209]
Cơ hội tham gia quyết định	0,198	0,061	0,206	0,001	[0,077; 0,318]
Thiếu nguồn lực vật chất	0,081	0,180	0,030	0,654	[−0,272; 0,434]
Thiếu nhân sự sư phạm	−0,522	0,322	−0,171	0,105	[−1,153; 0,110]
Thiếu nhân sự hỗ trợ nhu cầu đặc biệt	0,391	0,256	0,158	0,126	[−0,110; 0,892]
An toàn/kỷ luật học đường	−0,124	0,099	−0,102	0,214	[−0,319; 0,071]
Căng thẳng/sức khỏe nơi làm việc	−0,424	0,097	−0,382	<0,001	[−0,614; −0,234]
Áp lực khối lượng công việc	0,054	0,089	0,051	0,546	[−0,120; 0,227]

** Biến giới tính của HT được đưa vào mô hình như một biến kiểm soát thuộc nhóm đặc điểm cá nhân. Hệ số của HT nữ mang dấu âm nhưng rất nhỏ (β = −0,036) và không có ý nghĩa thống kê (p = 0,657). Vì vậy, kết quả hiện tại không cho thấy bằng chứng rõ về sự khác biệt mức độ hài lòng nghề nghiệp giữa HT nữ và HT nam sau khi kiểm soát các yếu tố khác. Mô hình đầy đủ được ước lượng trên 197 HT có dữ liệu hợp lệ.*

Bảng 2.8.9. Hệ số R, R^2 và mức thay đổi R^2 của mô hình hồi quy hiệu trưởng khi bổ sung từng nhóm nhân tố*

Mô hình	Nhóm biến đưa vào mô hình	Số quan sát thực tế**	R	R^2		R^2 thay đổi
Mô hình 1	Đặc điểm cá nhân và kinh nghiệm	**197**	**0,148**	**0,022**		**0,022**

Mô hình	Nhóm biến đưa vào mô hình	Số quan sát thực tế**	R	R^2		R^2 thay đổi
Mô hình 2	Bổ sung đặc điểm trường học	**197**	**0,203**	**0,041**		**0,019**
Mô hình 3	Bổ sung lãnh đạo và cơ hội tham gia quyết định	**197**	**0,438**	**0,192**		**0,151**
Mô hình 4	Bổ sung nguồn lực, nhân sự và an toàn/kỷ luật trường học	**197**	**0,474**	**0,225**		**0,033**
Mô hình 5	Bổ sung căng thẳng và áp lực công việc	**197**	**0,584**	**0,341**		**0,116**

** Mô hình hồi quy HT được xây dựng theo từng bước trên cùng một mẫu phân tích. R^2 lần lượt đạt 0,022 ở Mô hình 1; 0,041 ở Mô hình 2; 0,192 ở Mô hình 3; 0,225 ở Mô hình 4 và 0,341 ở Mô hình 5. Mức thay đổi R^2 tương ứng là 0,022; 0,019; 0,151; 0,033 và 0,116. Các giá trị R^2 phản ánh mức độ giải thích thống kê của mô hình và không được diễn giải như bằng chứng về quan hệ nhân quả.*

*** Số quan sát thực tế của các mô hình là 197 HT. Mặc dù mẫu khảo sát gồm 202 HT, 5 trường hợp không có dữ liệu hợp lệ đầy đủ đối với ít nhất một biến trong mô hình hồi quy đầy đủ nên không được đưa vào phân tích. Cả 5 bước hồi quy được ước lượng trên cùng tập 197 trường hợp để bảo đảm khả năng so sánh R^2 và mức thay đổi R^2 giữa các mô hình.*

2.8.3. Diễn giải kết quả phân tích

2.8.3.1. Mức độ hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng

Kết quả cho thấy GV và HT Việt Nam nhìn chung có mức độ hài lòng nghề nghiệp cao. Có 96,8% GV và 99,0% HT đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với nhận định "Sau tất cả, tôi hài lòng với công việc của mình". Kết quả này cho thấy phần lớn GV và HT có đánh giá tích cực đối với công việc hiện tại.

Chỉ số hài lòng nghề nghiệp tổng thể cũng cho kết quả tương tự. Điểm trung bình của GV là 10,04, còn của HT là 9,76. Với chỉ số được tính bổ sung từ các mục hỏi gốc theo thang điểm 1–4, điểm trung bình là 3,12 đối với GV và 3,28 đối với HT.

Kết quả kiểm tra 9 mục hỏi gốc cho thấy mức độ nhất quán nội tại khá tốt, với Cronbach's Alpha bằng 0,805 ở GV và 0,774 ở HT. Tuy nhiên, cần lưu ý đây là kết quả kiểm tra bổ sung đối với các mục hỏi gốc; các phân tích tương quan và hồi quy trong phần này sử dụng chỉ số hài lòng nghề nghiệp chính thức của TALIS là T4JOBSAT đối với GV và T4PJOBSAT đối với HT.

Nhìn chung, kết quả mô tả cho thấy sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT đang ở mức cao. Phần phân tích tiếp theo tập trung làm rõ những yếu tố nào có liên hệ với sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các cá nhân.

2.8.3.2. Môi trường nhà trường và lãnh đạo

Đối với GV, các yếu tố thuộc môi trường nhà trường và lãnh đạo có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng nghề nghiệp. Trong đó, sự hài lòng của GV có tương quan dương với lãnh đạo chú trọng quan hệ trong nhà trường (r = 0,439), lãnh đạo giảng dạy (r = 0,423) và quan hệ GV – HS (r = 0,317). Các kết quả này cho thấy GV có xu hướng hài lòng hơn khi làm việc trong môi trường có sự hỗ trợ, quan hệ nghề nghiệp tích cực và lãnh đạo quan tâm đến hoạt động dạy học.

Đối với HT, lãnh đạo giảng dạy có mối liên hệ dương với sự hài lòng nghề nghiệp, với β = 0,167; p = 0,022. Điều này cho thấy những HT có mức độ tham gia cao hơn vào việc định hướng, hỗ trợ và thúc đẩy hoạt động dạy học cũng có xu hướng hài lòng hơn với công việc.

Biến lãnh đạo GV cũng có hệ số dương (β = 0,101), nhưng kết quả chưa đạt mức ý nghĩa thống kê (p = 0,142). Vì vậy, kết quả này chỉ cho thấy xu hướng tích cực và cần được diễn giải thận trọng hơn.

Các kết quả trên phù hợp với những nghiên cứu quốc tế về điều kiện làm việc trong nhà trường. Diagne (2023) cho thấy lãnh đạo phân quyền, quan hệ tích cực giữa GV và HS và sự hợp tác giữa GV có liên hệ dương với sự hài lòng nghề nghiệp. Toropova, Myrberg và Johansson (2021) cũng nhấn mạnh vai trò của điều kiện làm việc, hợp tác chuyên môn và kỷ luật HS đối với sự hài lòng nghề nghiệp của GV.

2.8.3.3. Cơ hội tham gia quyết định trong nhà trường

Cơ hội tham gia quyết định là một trong những yếu tố có kết quả rõ ràng ở cả GV và HT.

Đối với GV, biến này có β = 0,133; p < 0,001. Điều đó cho thấy GV được tham gia nhiều hơn vào các quyết định của nhà trường có xu hướng hài lòng hơn với công việc.

Đối với HT, cơ hội tham gia quyết định có β = 0,206; p = 0,001. Đây là một trong những hệ số dương nổi bật nhất trong mô hình HT. Kết quả cho thấy môi trường quản trị có tính chia sẻ, trong đó các thành viên cùng tham gia trao đổi và ra quyết định, có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng nghề nghiệp.

Kết quả này cũng phù hợp với phần mô tả trước đó của báo cáo, khi đa số HT không cho rằng các quyết định quan trọng trong nhà trường hoàn toàn thuộc về cá nhân HT mà có xu hướng được thực hiện theo hướng tập thể và chia sẻ trách nhiệm. Phát hiện này cũng tương đồng với nghiên cứu của Diagne (2023), trong đó lãnh đạo phân quyền được xem là một trong những nhân tố dự báo quan trọng đối với sự hài lòng nghề nghiệp của GV.

2.8.3.4. Giá trị nghề nghiệp và tự hiệu quả của GV

Đối với GV, nhận thức về giá trị nghề nghiệp và ảnh hưởng chính sách là yếu tố có mối liên hệ dương mạnh nhất trong mô hình, với $\beta = 0{,}319$; $p < 0{,}001$.

Kết quả này cho thấy GV có xu hướng hài lòng hơn khi họ cảm nhận nghề dạy học được xã hội coi trọng và tiếng nói nghề nghiệp của mình được ghi nhận. Như vậy, sự hài lòng nghề nghiệp của GV không chỉ liên quan đến điều kiện làm việc trong nhà trường mà còn gắn với cách GV nhìn nhận vị thế và ý nghĩa của nghề nghiệp.

Tự hiệu quả của GV cũng có mối liên hệ dương rõ rệt với sự hài lòng nghề nghiệp, với $\beta = 0{,}153$; $p < 0{,}001$. Những GV tự tin hơn vào khả năng giảng dạy, quản lý lớp học và hỗ trợ HS có xu hướng hài lòng hơn với công việc.

Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu về tự hiệu quả của GV. Klassen và Chiu (2010) cho thấy tự hiệu quả nghề nghiệp có liên hệ với sự hài lòng nghề nghiệp của GV; Caprara và cộng sự (2006) cũng cho rằng niềm tin tự hiệu quả của GV có liên hệ với sự hài lòng nghề nghiệp và kết quả học tập của HS.

Như vậy, đối với GV, ba yếu tố có mối liên hệ dương nổi bật là giá trị nghề nghiệp và ảnh hưởng chính sách, tự hiệu quả nghề nghiệp và cơ hội tham gia quyết định.

2.8.3.5. Áp lực công việc, căng thẳng nghề nghiệp và sức khỏe nơi làm việc

Kết quả cho thấy áp lực và căng thẳng trong công việc có liên hệ rõ với sự hài lòng nghề nghiệp, nhưng biểu hiện khác nhau giữa GV và HT.

Đối với GV, áp lực khối lượng công việc có mối liên hệ âm đáng chú ý với sự hài lòng nghề nghiệp, với $\beta = -0{,}214$; $p < 0{,}001$. Đây là yếu tố có hệ số âm lớn nhất trong mô hình GV. Nói cách khác, GV chịu nhiều áp lực hơn từ giảng dạy, chuẩn bị bài, đánh giá HS, công việc hành chính và các nhiệm vụ khác có xu hướng ít hài lòng hơn với công việc.

Biến áp lực do hành vi HS có hệ số rất nhỏ ($\beta = 0{,}021$) và không có ý nghĩa thống kê ($p = 0{,}397$). Vì vậy, trong mô hình hồi quy đầy đủ, chưa có bằng chứng rõ để xem đây là yếu tố có mối liên hệ độc lập với sự hài lòng nghề nghiệp của GV.

Đối với HT, căng thẳng và ảnh hưởng của công việc đến sức khỏe là yếu tố có mối liên hệ âm mạnh nhất trong mô hình, với $\beta = -0{,}382$; $p < 0{,}001$. Kết quả cho thấy HT có mức độ căng thẳng cao hơn và cảm nhận công việc ảnh hưởng nhiều hơn đến sức khỏe hoặc đời sống cá nhân thì có xu hướng hài lòng nghề nghiệp thấp hơn.

Trong khi đó, áp lực khối lượng công việc của HT có $\beta = 0{,}051$ nhưng không có ý nghĩa thống kê ($p = 0{,}546$). Vì vậy, đối với HT, kết quả nổi bật không nằm ở khối lượng công việc nói chung mà ở mức độ căng thẳng và tác động của công việc đến sức khỏe.

Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu quốc tế. Diagne (2023) cho thấy áp lực khối lượng công việc có liên hệ với sự không hài lòng nghề nghiệp của GV; OECD (2020) cũng ghi nhận GV có mức độ căng thẳng cao thường báo cáo mức độ hài lòng nghề nghiệp thấp hơn. Đối với HT, Chen, Bellibaş và Gümüş (2023) cho thấy môi trường học đường và nguồn lực có liên hệ với sự hài lòng nghề nghiệp thông qua áp lực công việc; Wang, Pollock và Hauseman (2018) cũng chỉ ra rằng cường độ công việc có liên hệ với sự hài lòng nghề nghiệp của HT.

Như vậy, có thể thấy sự khác biệt khá rõ: đối với GV, áp lực khối lượng công việc là yếu tố tiêu cực nổi bật; đối với HT, căng thẳng và ảnh hưởng của công việc đến sức khỏe là yếu tố tiêu cực nổi bật nhất.

2.8.3.6. Nguồn lực, nhân sự và an toàn, kỷ luật trường học

Trong phân tích tương quan, thiếu nhân sự sư phạm có hệ số r = −0,068 nhưng không có ý nghĩa thống kê (p = 0,404). An toàn/kỷ luật học đường cũng có hệ số âm, r = −0,105, nhưng chưa đạt ý nghĩa thống kê (p = 0,191).

Kết quả hồi quy cho xu hướng tương tự. Thiếu nhân sự sư phạm có β = −0,171; p = 0,105, còn an toàn/kỷ luật học đường có β = −0,102; p = 0,214. Như vậy, mặc dù cả hai hệ số đều mang chiều âm, chưa có đủ bằng chứng thống kê để xem đây là những yếu tố có mối liên hệ độc lập với sự hài lòng nghề nghiệp của HT trong mô hình hiện tại.

Hai biến khác là thiếu nguồn lực vật chất (β = 0,030; p = 0,654) và thiếu nhân sự hỗ trợ nhu cầu đặc biệt (β = 0,158; p = 0,126) cũng không đạt ý nghĩa thống kê. Vì vậy, các hệ số này không nên được diễn giải theo hướng thiếu nguồn lực hoặc thiếu nhân sự hỗ trợ làm tăng sự hài lòng nghề nghiệp.

Kết quả này không có nghĩa là nguồn lực, nhân sự hay an toàn trường học không quan trọng đối với hoạt động quản lý. Nó chỉ cho thấy, trong mô hình hiện tại, khi xem xét đồng thời nhiều yếu tố khác, chưa xác định được mối liên hệ riêng đủ rõ giữa các biến này với sự hài lòng nghề nghiệp của HT.

Nghiên cứu của Liu và Bellibaş (2018) cho thấy các yếu tố cấp trường như quan hệ xã hội, an toàn trường học, nguồn nhân lực và loại hình quản lý trường có liên hệ với sự hài lòng nghề nghiệp và cam kết tổ chức của HT. Kết quả của TALIS 2024 Việt Nam cho thấy những mối liên hệ này có thể phụ thuộc vào bối cảnh và vào các yếu tố khác được đưa đồng thời vào mô hình.

Một yếu tố khác là quy mô trường, có β = 0,124; p = 0,044. Kết quả cho thấy quy mô trường có mối liên hệ dương nhưng tương đối yếu với sự hài lòng nghề nghiệp của HT. Do mức ý nghĩa khá sát ngưỡng 0,05, đây không nên được xem là một trong những phát hiện trọng tâm.

2.8.3.7. Mức độ giải thích của các mô hình

Đối với GV, ba mô hình có R^2 lần lượt là 0,113; 0,218 và 0,257, tương ứng giải thích 11,3%; 21,8% và 25,7% biến thiên của sự hài lòng nghề nghiệp trong từng mẫu phân tích.

Tuy nhiên, số quan sát thực tế của ba mô hình khác nhau: Mô hình 1 có 4.343 GV, Mô hình 2 có 2.898 GV và Mô hình 3 có 2.890 GV. Vì vậy, ba giá trị R^2 này nên được hiểu là mức độ giải thích của từng mô hình trong mẫu riêng của nó, không nên so sánh trực tiếp như một chuỗi tăng thêm về khả năng giải thích.

Trong mô hình GV có $R^2 = 0,257$, các yếu tố nổi bật nhất là giá trị nghề nghiệp và ảnh hưởng chính sách ($\beta = 0,319$), áp lực khối lượng công việc ($\beta = -0,214$), tự hiệu quả ($\beta = 0,153$) và cơ hội tham gia quyết định ($\beta = 0,133$). Đây là những yếu tố vừa có hệ số tương đối lớn hơn, vừa có ý nghĩa thống kê rõ.

Đối với HT, cả 5 bước hồi quy được ước lượng trên cùng 197 quan sát thực tế. R^2 lần lượt là 0,022; 0,041; 0,192; 0,225 và 0,341.

Ở hai mô hình đầu, các đặc điểm cá nhân, kinh nghiệm và đặc điểm chung của nhà trường chỉ giải thích một phần nhỏ sự khác biệt về mức độ hài lòng nghề nghiệp. Khi đưa thêm các biến về lãnh đạo và cơ hội tham gia quyết định, R^2 tăng lên 0,192. Đây là bước có mức thay đổi R^2 lớn nhất, với $\Delta R^2 = 0,151$.

Khi bổ sung các biến về nguồn lực, nhân sự và an toàn/kỷ luật, R^2 tăng lên 0,225, nhưng mức thay đổi nhỏ hơn, $\Delta R^2 = 0,033$. Đến mô hình cuối cùng, khi bổ sung các biến về căng thẳng và áp lực công việc, R^2 đạt 0,341, với $\Delta R^2 = 0,116$.

Như vậy, mô hình đầy đủ giải thích khoảng 34,1% biến thiên của sự hài lòng nghề nghiệp của HT. Trong mô hình này, những yếu tố nổi bật nhất là căng thẳng/sức khỏe nơi làm việc ($\beta = -0,382$), cơ hội tham gia quyết định ($\beta = 0,206$) và lãnh đạo giảng dạy ($\beta = 0,167$).

Nhìn chung, kết quả cho thấy các yếu tố liên quan đến sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT có sự khác nhau. Đối với GV, nổi bật hơn là giá trị nghề nghiệp, tự hiệu quả, cơ hội tham gia quyết định và áp lực khối lượng công việc. Đối với HT, nổi bật hơn là căng thẳng và sức khỏe nơi làm việc, cơ hội tham gia quyết định và lãnh đạo giảng dạy.

Sự khác biệt này phù hợp với đặc điểm công việc của hai nhóm: GV gắn trực tiếp với hoạt động dạy học và thực hành nghề nghiệp, còn HT chịu nhiều trách nhiệm hơn về lãnh đạo, quản trị và điều hành nhà trường.

2.8.4. Kết luận

Kết quả phân tích cho thấy sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT có liên hệ với nhiều yếu tố khác nhau. Đối với GV, nhận thức về giá trị nghề nghiệp và ảnh hưởng chính sách là yếu tố có mối liên hệ dương nổi bật nhất; tự hiệu quả và cơ hội tham gia

quyết định cũng có mối liên hệ tích cực, trong khi áp lực khối lượng công việc có mối liên hệ âm rõ rệt. Đối với HT, căng thẳng và ảnh hưởng của công việc đến sức khỏe là yếu tố có mối liên hệ âm mạnh nhất; cơ hội tham gia quyết định và lãnh đạo giảng dạy có mối liên hệ dương rõ rệt. Một số yếu tố về nhân sự, nguồn lực và an toàn/kỷ luật có hệ số theo những chiều nhất định nhưng chưa đạt ý nghĩa thống kê, vì vậy không nên xem đây là các phát hiện chính của mô hình. Nhìn chung, kết quả cho thấy môi trường quản trị có sự tham gia, năng lực nghề nghiệp và việc kiểm soát áp lực công việc là những nội dung đáng chú ý khi xem xét sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT.

Trong các phân tích tiếp theo, mô hình hồi quy đa cấp (HLM) có thể được xem xét sử dụng đồng thời các yếu tố ở cấp GV và cấp nhà trường. Ở Cấp 1 có thể xem xét đặc điểm cá nhân, trải nghiệm và điều kiện nghề nghiệp của GV; ở Cấp 2 có thể xem xét đặc điểm nhà trường, môi trường tổ chức và các yếu tố lãnh đạo/quản lý của HT. Cách tiếp cận này sẽ giúp tách rõ hơn phần biến thiên giữa GV và giữa các nhà trường.

TỔNG HỢP KẾT QUẢ THEO CÂU HỎI NGHIÊN CỨU

Phần tổng hợp này kết nối các kết quả đang phân bố với năm câu hỏi nghiên cứu. Nội dung chỉ tổng hợp những gì TALIS trực tiếp đo lường hoặc cho phép mô tả; các diễn giải về nguyên nhân và hiệu quả chính sách được tách khỏi bằng chứng khảo sát nếu chưa có nguồn bổ sung.

Câu hỏi 1. Đặc điểm nổi bật của đội ngũ GV và HT

Điểm nổi bật	Vấn đề cần lưu ý	Bằng chứng TALIS	Hàm ý chính sách
Cơ cấu đội ngũ	Tỷ lệ GV trẻ còn thấp; nữ chiếm đa số trong đội ngũ GV nhưng tỷ lệ nữ HT thấp hơn mức trung bình OECD về mặt mô tả.	GV nữ 69,51%; tuổi GV khoảng 42; nữ HT 33,69%; tuổi HT 48,93.	Theo dõi kế cận đội ngũ, cơ cấu giới trong lãnh đạo và nhu cầu nhân lực theo địa bàn.
Trình độ và con đường đào tạo	Tỷ lệ sau đại học còn thấp so với nhóm đối sánh; không suy luận hiệu quả chính sách từ thay đổi hai chu kỳ.	91,1% GV có trình độ đại học hoặc tương đương; 94,03% qua đào tạo sư phạm chính quy; 4,25% sau đại học.	Gắn nâng cao trình độ với nhu cầu vị trí việc làm và kế hoạch phát triển đội ngũ.
Điều kiện làm việc và nhân lực	Khối lượng công việc cao; thiếu GV có chất lượng vẫn được HT báo cáo là vấn đề.	43,94 giờ/tuần đối với GV toàn thời gian; 43% HT chọn thiếu GV có chất lượng ảnh hưởng khá nhiều/rất nhiều.	Rà soát phân bổ nhân lực, công việc hành chính và hỗ trợ vùng/nhóm trường khó khăn
Phát triển nghề nghiệp	Mức tham gia và cảm nhận tác động	Các chủ đề cốt lõi xuất hiện ở trên 97%	Cá nhân hóa bồi dưỡng; dùng nhiều

	cao nhưng đây là dữ liệu tự báo cáo; nhu cầu khác nhau theo nội dung.	hoạt động học tập chuyên môn; 94,85% GV tự đánh giá tác động ở mức khá nhiều/rất nhiều.	nguồn bằng chứng khi đánh giá chất lượng, không chỉ cảm nhận người tham gia.

Câu hỏi 2. Liên hệ giữa chỉ báo TALIS và yêu cầu của Chương trình GDPT 2018

Yêu cầu/định hướng	Chỉ báo TALIS liên quan	Giới hạn diễn giải
Dạy học phát triển phẩm chất, năng lực	Tần suất giải quyết vấn đề, làm việc nhóm, liên hệ thực tiễn, dự án; tự đánh giá về hỗ trợ tư duy phản biện.	Phản ánh thực hành/tự đánh giá có liên quan; không đo trực tiếp hiệu quả triển khai Chương trình GDPT 2018.
Tự chủ chuyên môn	Mức tự chủ trong thiết kế bài học, lựa chọn phương pháp, điều chỉnh hoạt động dạy học.	Không đồng nhất tự chủ được báo cáo với chất lượng quyết định chuyên môn.
Giáo dục hòa nhập và đa dạng người học	Tự đánh giá khả năng hỗ trợ HS có nhu cầu đặc biệt; dạy học trong môi trường đa văn hóa/đa ngôn ngữ; chủ đề bồi dưỡng.	Không suy luận nguyên nhân từ thiếu nguồn lực/chuyên gia hay quy định đánh giá nếu không có nguồn bổ sung.
Chuyển đổi số và AI	Tỷ lệ tiếp cận/sử dụng; mục đích sử dụng; chủ đề bồi dưỡng; nhu cầu bồi dưỡng.	Phân biệt rõ toàn bộ GV với nhóm GV đã sử dụng AI; không coi tần suất sử dụng là chất lượng sử dụng.

Câu hỏi 3. Khung đọc mức độ thích ứng trước các yêu cầu mới

- Mức độ tiếp cận: GV có tiếp cận công nghệ, AI, nội dung bồi dưỡng hoặc môi trường dạy học đa dạng hay không.

- Mức độ sử dụng/thực hành: tần suất GV cho biết đã sử dụng công cụ hoặc thực hiện hoạt động dạy học.

- Mức độ tự tin/tự đánh giá: GV cho biết họ có thể thực hiện một nhiệm vụ ở mức nào; đây không phải phép đo trực tiếp năng lực.

- Mức độ được đào tạo/hỗ trợ: chủ đề xuất hiện trong hoạt động học tập chuyên môn, tập sự và hỗ trợ đồng nghiệp.

- Nhu cầu tiếp tục hỗ trợ: tỷ lệ GV cho biết có nhu cầu phát triển chuyên môn ở từng lĩnh vực và các rào cản tham gia.

Câu hỏi 4. Nguyên tắc tổng hợp so sánh quốc tế

So sánh quốc tế sử dụng mức trung bình OECD làm mốc tham chiếu chung và một nhóm hệ thống đối sánh tương đối ổn định. Các mô tả "cao hơn/thấp hơn" được hiểu trước hết là chênh lệch mô tả; chỉ sử dụng thuật ngữ "có ý nghĩa thống kê" khi có kiểm định phù hợp. Báo cáo tránh ngôn ngữ xếp hạng và không quy khác biệt cho văn hóa hoặc mô hình chính sách nếu TALIS không trực tiếp kiểm chứng.

Câu hỏi 5. Cơ sở hình thành kiến nghị chính sách

Các khuyến nghị trực tiếp từ TALIS tập trung vào những vấn đề được khảo sát rõ như phát triển chuyên môn theo nhu cầu, giảm áp lực công việc, tăng cơ hội tham gia quyết định, hỗ trợ GV mới, hỗ trợ địa bàn khó khăn và sức khỏe nghề nghiệp của GV/HT. Những định hướng rộng hơn như sửa đổi văn bản quy phạm, tiền lương, định mức nhân sự hay cấu trúc đào tạo cần kết hợp thêm dữ liệu quản lý, đánh giá chính sách và rà soát pháp lý trước khi quyết định cụ thể.

PHẦN 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ CHÍNH SÁCH

3.1. Kết luận

Kết quả TALIS chu kỳ 2024 cho thấy GV và HT THCS Việt Nam có nhiều đánh giá tích cực về nghề nghiệp, đồng thời cung cấp bằng chứng về trình độ đào tạo, điều kiện làm việc, phát triển chuyên môn, tự chủ và sự hài lòng nghề nghiệp. Do phần lớn chỉ báo là tự báo cáo và khảo sát có thiết kế cắt ngang, các kết luận dưới đây được trình bày theo hướng mô tả/mối liên hệ, không suy luận quan hệ nhân quả.

1) Đội ngũ GV THCS Việt Nam có nền tảng chuyên môn vững chắc và mức độ gắn bó cao với nghề. Tỷ lệ GV có trình độ đại học trở lên đạt 95,35%; trên 94% GV được đào tạo sư phạm chính quy. GV có động lực nghề nghiệp mức độ hài lòng với nghề cao và mong muốn tiếp tục gắn bó lâu dài với công việc giảng dạy. Đây là nguồn lực quan trọng để triển khai các chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

2) GV tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn với tỷ lệ cao và phần lớn tự đánh giá các hoạt động đã tham dự có tác động tích cực đến việc giảng dạy. Các chủ đề cốt lõi và nội dung số/AI xuất hiện ở mức độ khác nhau. Kết quả này phản ánh mức độ tham gia và cảm nhận của GV, không phải đánh giá khách quan về hiệu quả chương trình bồi dưỡng.

3) Nhiều thực hành và điều kiện nghề nghiệp được GV báo cáo có liên quan đến định hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS, như tự chủ chuyên môn, làm việc nhóm, giải quyết vấn đề và điều chỉnh dạy học theo nhu cầu HS. TALIS không trực tiếp đánh giá hiệu quả triển khai Chương trình GDPT 2018; vì vậy các kết quả được sử dụng như bằng chứng về điều kiện và thực hành có liên quan.

4) Nghề dạy học tại Việt Nam đang đứng trước những yêu cầu mới về phát triển bền vững của đội ngũ nhà giáo. GV có mức độ hài lòng và động lực nghề nghiệp cao. Bên cạnh đó, thời gian dành cho công việc của GV Việt Nam ở mức cao hơn so với mức trung bình OECD. Một bộ phận GV vẫn gặp khó khăn về điều kiện làm việc, khả năng tiếp cận các cơ hội phát triển nghề nghiệp và sự ổn định trong công tác, nhất là tại các vùng khó khăn.

5) Kết quả khảo sát cho thấy vẫn còn một số khoảng trống cần tiếp tục được quan tâm trong công tác phát triển đội ngũ GV. Các nội dung về giáo dục hòa nhập, giáo dục trong môi trường đa văn hóa, kỹ năng số chuyên sâu và dạy học theo dự án chưa được triển khai đồng đều trong hoạt động bồi dưỡng GV. Vai trò lãnh đạo của GV trong quản trị và phát triển nhà trường cần tiếp tục được phát huy. Bên cạnh đó, việc nâng cao chất lượng và tính bền vững của đội ngũ GV đòi hỏi các chính sách hỗ trợ phù hợp hơn đối với GV công tác tại vùng sâu, vùng xa và những địa bàn có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn.

Trong tương quan quốc tế, Việt Nam có một số điểm mạnh nổi bật ở mức độ chuẩn hóa đào tạo ban đầu, mức tham gia và đánh giá tích cực đối với phát triển chuyên môn, mức độ sử dụng AI và mức độ hài lòng nghề nghiệp của GV. Ngược lại, các khoảng cách đáng lưu ý gồm tỷ lệ GV có trình độ sau đại học còn thấp, chỉ báo thiếu GV có chất lượng ở mức cao hơn mức trung bình OECD và tổng thời gian làm việc của GV cao hơn mức trung bình OECD. Các khác biệt này cần được diễn giải theo từng chỉ báo và bối cảnh, không sử dụng như một bảng xếp hạng các hệ thống giáo dục.

Từ kết quả khảo sát TALIS chu kỳ 2024 có thể nhận thấy rằng, đội ngũ GV THCS Việt Nam đang có nhiều điều kiện thuận lợi để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, với nền tảng chuyên môn tốt, động lực nghề nghiệp cao và tinh thần sẵn sàng học tập, thích ứng với những yêu cầu mới của nghề dạy học. Trong thời gian tới, việc tiếp tục hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ nhà giáo theo hướng nâng cao chất lượng đào tạo, đổi mới công tác bồi dưỡng, cải thiện điều kiện làm việc, tăng cường phân quyền và hỗ trợ GV ở các vùng khó khăn sẽ là những giải pháp quan trọng nhằm bảo đảm sự phát triển bền vững của nghề dạy học và góp phần nâng cao chất lượng giáo dục Việt Nam trong giai đoạn mới.

3.2. Kiến nghị chính sách

Các kiến nghị được phân theo ba giai đoạn: Trong ngắn hạn (2027-2028), ưu tiên giảm các yêu cầu hành chính và áp lực công việc không cần thiết; tháo gỡ rào cản tham gia phát triển nghề nghiệp; tăng hỗ trợ GV mới vào nghề, GV ở vùng khó khăn và hỗ trợ quản trị cho HT. Trong trung hạn (đến năm 2030), tập trung nâng cao chất lượng đào tạo - bồi dưỡng, phát huy tự chủ và quản trị có sự tham gia, hoàn thiện hạ tầng số và củng cố chính sách thu hút, giữ chân GV. Trong dài hạn (sau 2030), duy trì hệ thống chỉ báo theo dõi bền vững nghề dạy học và sử dụng bằng chứng qua các chu kỳ TALIS cùng dữ liệu quốc gia để đánh giá, điều chỉnh chính sách.

Về trách nhiệm thực hiện, Bộ Giáo dục và Đào tạo chủ trì rà soát khung chính sách và hướng dẫn triển khai; Ủy ban nhân dân cấp tỉnh và Sở Giáo dục và Đào tạo xây dựng kế hoạch nhân lực, phân bổ nguồn lực và theo dõi thực hiện tại địa phương; các cơ sở đào tạo GV và cơ sở giáo dục phổ thông triển khai các giải pháp về đào tạo, tập sự, bồi dưỡng, phân công công việc và hỗ trợ nghề nghiệp. Tiến độ và mức độ hoàn thành cần được cụ thể hóa trong kế hoạch thực hiện của từng cấp. Các chỉ báo theo dõi ưu tiên gồm: ý định tiếp tục gắn bó với nghề; mức độ hài lòng nghề nghiệp; áp lực/khối lượng công việc; hài lòng với thu nhập; cảm nhận vị thế nghề nghiệp; cơ hội tham gia quyết định; khả năng tiếp cận phát triển chuyên môn; và mức độ tự chủ nghề nghiệp.

Về mức độ bằng chứng, các khuyến nghị về phát triển chuyên môn theo nhu cầu, giảm áp lực, tăng cơ hội tham gia quyết định, hỗ trợ GV mới, hỗ trợ địa bàn khó khăn và sức khỏe nghề nghiệp được rút ra trực tiếp từ các chỉ báo TALIS. Các kiến nghị rộng hơn về tiền lương, định mức nhân sự, sửa đổi chuẩn hoặc văn bản quy phạm cần được đối chiếu thêm với dữ liệu khác, đánh giá chính sách và rà soát pháp lý.

3.2.1. Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

(1) Hoàn thiện công tác quy hoạch và phát triển đội ngũ GV

- Tiếp tục xây dựng và triển khai chiến lược phát triển đội ngũ GV theo hướng dài hạn, đồng bộ và bền vững, bảo đảm cân đối về quy mô, cơ cấu và chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

- Rà soát cơ cấu đội ngũ GV và nhân sự hỗ trợ giáo dục theo nhu cầu thực tế của từng địa phương, cấp học và lĩnh vực chuyên môn; trên cơ sở đó đánh giá mức độ phù hợp của các quy định hiện hành về vị trí việc làm, định mức nhân sự, tuyển dụng và bố trí đội ngũ để đề xuất điều chỉnh, bổ sung chính sách khi cần thiết.

- Xây dựng cơ chế dự báo nhu cầu GV theo từng địa phương, cấp học và môn học, làm cơ sở cho công tác quy hoạch, đào tạo, tuyển dụng, phân bổ và sử dụng đội ngũ GV theo hướng chủ động, hiệu quả và bền vững.

(2) Hoàn thiện chính sách thu hút, sử dụng và giữ chân giáo viên

- Hoàn thiện chính sách thu hút, tuyển dụng và giữ chân GV, ưu tiên GV trẻ và GV có chất lượng cao, đặc biệt tại các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn, thông qua việc hoàn thiện cơ chế về tuyển dụng, tiền lương, chế độ đãi ngộ, điều kiện làm việc và cơ hội phát triển nghề nghiệp.

- Theo dõi cơ cấu giới trong quy hoạch và bổ nhiệm cán bộ quản lý giáo dục; bảo đảm GV nữ có cơ hội bình đẳng tiếp cận các chương trình bồi dưỡng năng lực lãnh đạo, nguồn quy hoạch và vị trí quản lý trên cơ sở tiêu chuẩn chức danh và năng lực thực tế.

- Hoàn thiện cơ chế phân bổ, điều động và sử dụng GV trên cơ sở nhu cầu thực tiễn của từng địa phương, bảo đảm sử dụng hiệu quả nguồn nhân lực và khắc phục tình trạng thiếu GV cục bộ giữa các vùng, miền và các môn học.

(3) Hoàn thiện cơ chế theo dõi và quản trị đội ngũ giáo viên

- Xây dựng hệ thống phát triển nghề nghiệp GV theo lộ trình xuyên suốt từ GV mới vào nghề đến GV cốt cán, gắn với chuẩn nghề nghiệp, đánh giá năng lực, thăng hạng chức danh nghề nghiệp và chính sách đãi ngộ phù hợp nhằm tạo động lực phát triển chuyên môn liên tục.

- Hoàn thiện cơ chế theo dõi, đánh giá và giám sát việc phát triển đội ngũ GV trên cơ sở các chỉ số về quy mô, cơ cấu, chất lượng và kết quả phát triển nghề nghiệp, làm căn cứ cho việc điều chỉnh và hoàn thiện chính sách trong từng giai đoạn.

3.2.2. Đổi mới chính sách phát triển nghề nghiệp liên tục của giáo viên

(1) Hoàn thiện hệ thống chính sách phát triển nghề nghiệp liên tục

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách phát triển nghề nghiệp liên tục của GV theo hướng lấy năng lực nghề nghiệp làm trung tâm, bảo đảm tính liên tục, hệ thống và gắn kết giữa đào tạo ban đầu, bồi dưỡng thường xuyên và phát triển nghề nghiệp trong suốt quá trình công tác.

(2) Đổi mới nội dung, phương thức và hình thức phát triển nghề nghiệp

- Đổi mới nội dung và chương trình bồi dưỡng theo hướng tập trung phát triển năng lực thực hành nghề nghiệp với những yêu cầu mới, chú trọng năng lực dạy học phát triển phẩm chất và năng lực HS, giáo dục hòa nhập, giáo dục đa văn hóa, chuyển đổi số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm, hiệu quả trong dạy học.

- Chuyển từ bồi dưỡng, tập huấn theo các đợt học đồng loạt sang phát triển liên tục, gắn với thực hành nghề nghiệp và nhu cầu của GV. Tăng cường các mô hình học tập linh hoạt (GV có thể kết hợp học trực tiếp, trực tuyến và học tập ngay tại trường). các hình thức phát triển nghề nghiệp dựa trên thực hành và hỗ trợ đồng nghiệp như cộng đồng học tập chuyên môn, cố vấn nghề nghiệp, quan sát lớp học và phản hồi thiết lập cơ chế hỗ trợ theo dõi việc vận dụng kết quả bồi dưỡng, phát triển chuyên môn vào thực hành dạy học

(3) Hoàn thiện cơ chế hỗ trợ và tạo động lực phát triển nghề nghiệp

- Xây dựng lộ trình phát triển nghề nghiệp theo từng giai đoạn của nghề giáo, từ GV mới vào nghề đến GV cốt cán, gắn với hệ thống đánh giá năng lực, thăng hạng chức danh nghề nghiệp và chính sách đãi ngộ phù hợp.

- Bố trí hoạt động bồi dưỡng trong kế hoạch công tác của nhà trường và sắp xếp thời khóa biểu, khối lượng công việc phù hợp để GV có thời gian tham gia. Đồng thời, tăng cường trách nhiệm của nhà trường trong việc lựa chọn hoặc tạo điều kiện để GV tiếp cận các chương trình bồi dưỡng phù hợp với nhu cầu chuyên môn; ưu tiên hỗ trợ điều kiện tiếp cận đối với GV ở vùng sâu, vùng xa và các địa bàn khó khăn.

(4) Nâng cao hiệu quả quản trị và đánh giá phát triển nghề nghiệp

- Xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá kết quả phát triển nghề nghiệp của GV dựa trên chuẩn nghề nghiệp, minh chứng về năng lực thực hiện nhiệm vụ và tác động đến chất lượng dạy học, thay cho cách tiếp cận chủ yếu dựa trên số lượng khóa bồi dưỡng đã tham gia.

- Tăng cường ứng dụng cơ sở dữ liệu số trong quản lý hoạt động phát triển nghề nghiệp, đồng thời hoàn thiện cơ chế giám sát, đánh giá và sử dụng kết quả phát triển nghề nghiệp làm căn cứ cho công tác quy hoạch, sử dụng, bổ nhiệm, thăng hạng và xây dựng chính sách phát triển đội ngũ GV.

3.2.3. Giảm áp lực nghề nghiệp và hỗ trợ giáo viên thích ứng với yêu cầu đổi mới

(1) Hoàn thiện chính sách giảm áp lực nghề nghiệp cho giáo viên

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách giảm áp lực nghề nghiệp theo hướng cân đối hợp lý khối lượng công việc, bảo đảm thời gian và điều kiện để giáo viên tập trung vào các nhiệm vụ chủ yếu như giảng dạy, giáo dục học sinh, chuẩn bị bài, đánh giá và phát triển chuyên môn.

- Rà soát, tinh giản hồ sơ, sổ sách và chế độ báo cáo của giáo viên, loại bỏ các yêu cầu có nội dung trùng lặp, không thực sự phục vụ quản lý hoặc chuyên môn; hạn chế tình trạng cùng một thông tin phải báo cáo nhiều lần ở các cấp khác nhau. Đồng thời, tiếp tục đẩy mạnh số hóa và liên thông dữ liệu quản lý giáo dục, qua đó giảm thời gian dành cho công việc hành chính và tạo thêm thời gian cho hoạt động dạy học, hỗ trợ học sinh và phát triển chuyên môn.

(2) Tăng cường điều kiện hỗ trợ giáo viên thích ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục

- Hoàn thiện cơ chế hỗ trợ GV thích ứng với các yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, chuyển đổi số và đổi mới phương pháp dạy học thông qua việc bảo đảm nguồn học liệu, thiết bị, hạ tầng công nghệ và các nguồn lực hỗ trợ chuyên môn. Việc bổ sung nhân sự hỗ trợ chỉ thực hiện trên cơ sở rà soát nhu cầu thực tế của từng địa phương và loại hình trường, ưu tiên nơi có bằng chứng thiếu hụt rõ ràng.

- Đổi mới nội dung và phương thức bồi dưỡng theo hướng hỗ trợ GV phát triển năng lực quản lý lớp học, giáo dục hòa nhập, ứng dụng công nghệ số và trí tuệ nhân tạo, cũng như đáp ứng yêu cầu dạy học trong bối cảnh đa dạng người học.

(3) Xây dựng môi trường làm việc tích cực và nâng cao phúc lợi nghề nghiệp

- Xây dựng môi trường làm việc an toàn, tích cực và hợp tác trong nhà trường, tăng cường cơ chế hỗ trợ chuyên môn giữa đồng nghiệp, phát huy vai trò của tổ chuyên môn và cộng đồng học tập nghề nghiệp nhằm chia sẻ kinh nghiệm và giảm áp lực trong quá trình thực hiện nhiệm vụ.

- Hoàn thiện các chính sách chăm sóc sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần cho GV, tăng cường các dịch vụ tư vấn, hỗ trợ tâm lý và các hoạt động nâng cao phúc lợi nghề nghiệp nhằm cải thiện mức độ hài lòng và gắn bó với nghề.

(4) Hoàn thiện cơ chế quản trị và giám sát áp lực nghề nghiệp

- Xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá định kỳ về khối lượng công việc, mức độ áp lực nghề nghiệp, điều kiện làm việc và khả năng thích ứng của GV với yêu cầu đổi mới, làm căn cứ điều chỉnh chính sách phát triển đội ngũ.

- Tăng cường phân cấp, trao quyền cho các cơ sở giáo dục trong việc tổ chức, phân công nhiệm vụ và sử dụng nguồn lực phù hợp với điều kiện thực tiễn, đồng thời

hoàn thiện cơ chế giám sát và đánh giá hiệu quả các chính sách hỗ trợ GV ở cấp quốc gia và địa phương.

3.2.4. Hoàn thiện hệ thống đào tạo, tập sự và phát triển chuyên môn giáo viên

(1) Đổi mới chính sách đào tạo giáo viên

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách đào tạo GV theo hướng bảo đảm sự gắn kết giữa đào tạo ban đầu với yêu cầu thực tiễn của nghề dạy học và yêu cầu đổi mới giáo dục.

- Rà soát, cập nhật chương trình đào tạo GV theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực nghề nghiệp, tăng cường năng lực dạy học phát triển phẩm chất và năng lực HS, giáo dục hòa nhập, chuyển đổi số, ứng dụng trí tuệ nhân tạo và khả năng thích ứng với bối cảnh giáo dục đa dạng.

- Tăng cường mối liên kết giữa cơ sở đào tạo GV và các cơ sở giáo dục phổ thông trong xây dựng chương trình, tổ chức thực hành sư phạm và đánh giá kết quả đào tạo nhằm nâng cao mức độ đáp ứng của GV mới đối với yêu cầu nghề nghiệp.

(2) Hoàn thiện hệ thống tập sự và hỗ trợ giáo viên mới vào nghề

- Hoàn thiện chính sách tập sự GV theo hướng chuẩn hóa quy trình hỗ trợ GV mới, bảo đảm sự chuyển tiếp hiệu quả từ đào tạo ban đầu sang thực tiễn nghề nghiệp.

- Xây dựng và phát triển hệ thống cố vấn (mentoring) và hỗ trợ đồng nghiệp trong các cơ sở giáo dục, phát huy vai trò của GV cốt cán và tổ chuyên môn trong hướng dẫn, hỗ trợ và đánh giá GV mới vào nghề.

- Hoàn thiện cơ chế hỗ trợ GV trong giai đoạn đầu công tác thông qua việc giảm tải nhiệm vụ phù hợp, tăng cường hỗ trợ chuyên môn và tạo điều kiện thuận lợi để thích ứng với môi trường làm việc.

3.2.5. Tăng cường quyền tự chủ nghề nghiệp gắn với nâng cao năng lực lãnh đạo nhà trường

(1) Hoàn thiện chính sách về quyền tự chủ nghề nghiệp của giáo viên

- Tiếp tục hoàn thiện cơ chế phân quyền trong nhà trường theo hướng tăng cường quyền tự chủ chuyên môn của GV gắn với trách nhiệm giải trình, bảo đảm sự thống nhất giữa quyền hạn, trách nhiệm và kết quả thực hiện nhiệm vụ.

- Rà soát, hoàn thiện các quy định về phạm vi và hình thức thực hiện quyền tự chủ của GV trong xây dựng kế hoạch giáo dục, tổ chức hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá và đổi mới phương pháp giáo dục.

(2) Mở rộng sự tham gia của giáo viên trong quản trị nhà trường

- Tăng cường sự tham gia của GV vào quá trình xây dựng kế hoạch phát triển nhà trường, phát triển chương trình giáo dục, tổ chức hoạt động chuyên môn và các quyết định liên quan đến quản trị nhà trường.

- Hoàn thiện cơ chế phối hợp và tham vấn giữa HT, tổ chuyên môn và GV nhằm phát huy vai trò của GV trong quản trị nhà trường và nâng cao chất lượng ra quyết định. Cơ chế tham vấn cần có kênh phản hồi hai chiều từ GV đến nhà trường/cơ quan quản lý và phản hồi lại về cách ý kiến được xem xét, xử lý.

(3) Phát triển năng lực lãnh đạo và quản trị của giáo viên

- Xây dựng lộ trình phát triển năng lực lãnh đạo cho GV theo từng giai đoạn nghề nghiệp, tạo nguồn cán bộ quản lý và đội ngũ lãnh đạo kế cận trong các cơ sở giáo dục.

- Đổi mới chương trình đào tạo, bồi dưỡng theo hướng phát triển năng lực lãnh đạo chuyên môn, quản trị sự thay đổi, quản trị nhà trường, quản trị dữ liệu và lãnh đạo chuyển đổi số.

(4) Hoàn thiện cơ chế quản trị và đánh giá quyền tự chủ nghề nghiệp

- Xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá việc thực hiện quyền tự chủ nghề nghiệp và hiệu quả tham gia quản trị của GV trên cơ sở các chỉ số về năng lực chuyên môn, năng lực lãnh đạo và kết quả thực hiện nhiệm vụ.

- Tăng cường giám sát việc thực hiện cơ chế phân quyền trong nhà trường, đồng thời sử dụng kết quả đánh giá làm căn cứ hoàn thiện chính sách phát triển đội ngũ và nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường.

3.2.6. Xây dựng văn hóa hợp tác và cộng đồng học tập chuyên nghiệp trong nhà trường

(1) Hoàn thiện chính sách phát triển văn hóa hợp tác trong nhà trường

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách xây dựng môi trường giáo dục dân chủ, hợp tác và chia sẻ, thúc đẩy sự phối hợp giữa GV, cán bộ quản lý, HS, CMHS và cộng đồng trong tổ chức các hoạt động giáo dục.

- Hoàn thiện cơ chế khuyến khích hợp tác chuyên môn và chia sẻ tri thức trong nhà trường, coi đây là một thành tố quan trọng của phát triển nhà trường và phát triển nghề nghiệp GV.

(2) Phát triển cộng đồng học tập chuyên nghiệp

- Khuyến khích phát triển các mô hình cộng đồng học tập chuyên nghiệp (Professional Learning Communities) gắn với sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học, chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy, nghiên cứu thực tiễn và đổi mới phương pháp dạy học.

- Tăng cường các hoạt động cố vấn, hỗ trợ đồng nghiệp, học tập ngang hàng và hợp tác liên trường nhằm mở rộng cơ hội học tập và phát triển chuyên môn cho GV.

(3) Tăng cường các điều kiện hỗ trợ hợp tác chuyên môn

- Phát triển hạ tầng số và các nền tảng công nghệ phục vụ hợp tác chuyên môn, chia sẻ học liệu, tổ chức sinh hoạt chuyên môn trực tuyến và phát triển mạng lưới học tập nghề nghiệp.

- Mở rộng sự tham gia của CMHS, cựu HS, tổ chức xã hội và cộng đồng trong hỗ trợ các hoạt động giáo dục, góp phần hình thành hệ sinh thái giáo dục dựa trên sự hợp tác giữa nhà trường và xã hội.

(4) Hoàn thiện cơ chế quản trị và đánh giá văn hóa hợp tác

- Xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá mức độ hợp tác nghề nghiệp, hiệu quả hoạt động của cộng đồng học tập chuyên nghiệp và mức độ tham gia của các bên liên quan trong hoạt động giáo dục.

- Tăng cường lồng ghép các tiêu chí về hợp tác nghề nghiệp và phát triển cộng đồng học tập vào hệ thống đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục và đánh giá phát triển nghề nghiệp GV.

3.2.7. Bảo đảm phát triển bền vững nghề dạy học và nâng cao sức hấp dẫn của nghề giáo

(1) Hoàn thiện chính sách phát triển nghề dạy học

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách phát triển nghề dạy học theo hướng bảo đảm tính bền vững của đội ngũ GV, gắn kết giữa thu hút, phát triển, sử dụng và giữ chân GV trong toàn bộ vòng đời nghề nghiệp.

- Hoàn thiện hệ thống chính sách về tiền lương, phụ cấp, chế độ phúc lợi và các chính sách hỗ trợ nghề nghiệp theo hướng bảo đảm tương xứng với yêu cầu, tính chất và trách nhiệm của nghề giáo.

(2) Cải thiện điều kiện làm việc và nâng cao chất lượng cuộc sống nghề nghiệp

- Tiếp tục cải thiện điều kiện làm việc, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học và hạ tầng số.

- Hoàn thiện các chính sách chăm sóc sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần, tăng cường các dịch vụ tư vấn, hỗ trợ tâm lý và các chương trình nâng cao phúc lợi nghề nghiệp cho GV.

(3) Nâng cao vị thế và sức hấp dẫn của nghề giáo

- Triển khai các giải pháp nâng cao vị thế xã hội của nghề dạy học thông qua tăng cường truyền thông về giá trị nghề giáo, ghi nhận những đóng góp của GV và xây dựng hình ảnh tích cực của đội ngũ nhà giáo trong xã hội.

- Mở rộng cơ hội phát triển nghề nghiệp, tạo môi trường làm việc tích cực và thúc đẩy văn hóa tôn trọng, hợp tác trong nhà trường nhằm nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp và tăng cường khả năng thu hút, giữ chân GV có chất lượng.

(4) Hoàn thiện cơ chế quản trị và theo dõi phát triển bền vững đội ngũ giáo viên

- Xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá mức độ gắn bó nghề nghiệp, mức độ hài lòng trong công việc, ý định tiếp tục gắn bó với nghề và các yếu tố ảnh hưởng đến tính bền vững của đội ngũ GV.

- Tăng cường sử dụng kết quả theo dõi, đánh giá làm căn cứ điều chỉnh chính sách về phát triển nghề dạy học, nâng cao sức hấp dẫn của nghề giáo và bảo đảm phát triển bền vững đội ngũ GV trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

3.2.8. Nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp của giáo viên và hiệu trưởng

(1) Nâng cao vị thế nghề giáo và tăng cường sự tham gia của giáo viên trong quá trình xây dựng chính sách

- Tiếp tục triển khai các giải pháp nâng cao vị thế xã hội của nghề dạy học, tăng cường truyền thông về vai trò, giá trị và những đóng góp của đội ngũ nhà giáo đối với sự phát triển của đất nước, qua đó củng cố niềm tự hào và động lực nghề nghiệp của GV.

- Xây dựng và hoàn thiện các cơ chế tham vấn, đối thoại chính sách, tạo điều kiện để GV và HT tham gia đóng góp ý kiến đối với các chính sách giáo dục và các quyết định chuyên môn ở các cấp quản lý giáo dục.

(2) Cải thiện điều kiện làm việc và giảm áp lực nghề nghiệp

- Tiếp tục đẩy mạnh chuyển đổi số trong quản lý giáo dục nhằm giảm tải công việc ngoài chuyên môn cho GV và cán bộ quản lý.

- Bố trí hợp lý khối lượng công việc, bảo đảm GV có điều kiện tập trung vào các hoạt động giảng dạy, giáo dục HS và phát triển chuyên môn, góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống nghề nghiệp và sự hài lòng trong công việc.

(3) Tăng cường quản trị nhà trường theo hướng dân chủ và phát huy vai trò của giáo viên

- Hoàn thiện cơ chế quản trị nhà trường theo hướng tăng cường sự tham gia của GV trong quá trình xây dựng kế hoạch giáo dục, đổi mới hoạt động chuyên môn và phát triển nhà trường.

- Khuyến khích các mô hình lãnh đạo chia sẻ, tăng cường văn hóa hợp tác, tin cậy và hỗ trợ lẫn nhau trong nhà trường, tạo môi trường làm việc tích cực và nâng cao sự gắn kết của đội ngũ GV và HT.

(4) Quan tâm chăm sóc sức khỏe thể chất và tinh thần của giáo viên và HT

- Xây dựng các chính sách và chương trình hỗ trợ sức khỏe tinh thần, tư vấn tâm lý và nâng cao phúc lợi nghề nghiệp cho GV và cán bộ quản lý giáo dục, đặc biệt trong bối cảnh yêu cầu đổi mới giáo dục ngày càng gia tăng.

- Tăng cường bồi dưỡng các năng lực quản trị sự thay đổi, quản lý căng thẳng và cân bằng giữa công việc và cuộc sống cho đội ngũ hiệu trưởng nhằm góp phần nâng cao chất lượng lãnh đạo và sự hài lòng nghề nghiệp.

(5) Bảo đảm nguồn nhân lực giáo dục và môi trường học đường an toàn, tích cực

- Tiếp tục thực hiện các giải pháp khắc phục tình trạng thiếu GV theo môn học và vùng miền, bảo đảm sự ổn định của đội ngũ và giảm áp lực công việc cho GV và hiệu trưởng.

- Tăng cường các điều kiện bảo đảm môi trường giáo dục an toàn, thân thiện và tích cực trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng dạy học và sự hài lòng của đội ngũ nhà giáo.

(6) Hoàn thiện chính sách đãi ngộ nhằm nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp

- Tiếp tục hoàn thiện chính sách tiền lương, phụ cấp và các chế độ đãi ngộ đối với GV và cán bộ quản lý giáo dục theo hướng tương xứng với yêu cầu nghề nghiệp và đóng góp của đội ngũ nhà giáo.

- Tăng cường các chính sách hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, tạo cơ hội thăng tiến và ghi nhận những đóng góp của GV, qua đó nâng cao động lực làm việc, sự hài lòng nghề nghiệp và khả năng thu hút, giữ chân đội ngũ GV chất lượng cao.

Những khuyến nghị này góp phần xây dựng môi trường làm việc tích cực, nâng cao sự hài lòng nghề nghiệp của GV và HT, đồng thời bảo đảm sự phát triển bền vững của đội ngũ nhà giáo trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 "về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
2. Ban Chấp hành Trung ương (2024), Kết luận 91-KL/TW ngày 12 tháng 8 năm 2024 của Bộ Chính trị tiếp tục thực hiện nghị quyết số 29-nq/tw, ngày 04/11/2013 của ban chấp hành trung ương đảng khoá xi "về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế".
3. Ban Chấp hành Trung ương (2025), Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22 tháng 8 năm 2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), Thông tư số 17/2019/TT-BGDĐT ngày 01 tháng 11 năm 2019 ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.
6. Chính phủ (2020), Nghị định số 71/2020/NĐ-CP ngày 30 tháng 6 năm 2020 quy định lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên mầm non, tiểu học, THCS.
7. Quốc hội (2019), Luật Giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14 tháng 6 năm 2019 được sửa đổi, bổ sung bởi Luật số 123/2025/QH15 ngày 10 tháng 12 năm 2025.
8. Quốc hội (2025), Luật nhà giáo số 73/2025/QH15 ngày 16 tháng 6 năm 2025
9. Quốc hội, Luật viên chức, công chức.
10. Thủ tướng Chính phủ (2024), Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31 tháng 12 năm 2024 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.
11. Thủ tướng Chính phủ (2022), Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 1 năm 2022 về việc phê duyệt đề án "tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"
12. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing.
13. OECD. (2025). Results from TALIS 2024: Finland. OECD Publishing.
14. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Korea*. OECD Publishing.
15. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Singapore*. OECD Publishing.

16. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024:Slovenia*. OECD Publishing.
17. OECD. (2025). Results from TALIS 2024: United States. OECD Publishing.
18. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: China*. OECD Publishing.
19. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: France*. OECD Publishing.