

PROPOSING COMPETENCY FRAMEWORK FOR HOMEROOM TEACHERS AT LOWER SECONDARY SCHOOLS

Nguyen Chi Thanh^{*1}, Nguyen Xuan Thuc²,
Nguyen Phuong Huyen³

* Corresponding author
Email: ncthanh@iemh.edu.vn

¹ Institute of Educational Management,
Ho Chi Minh City
No.7-9 Nguyen Binh Khiem street,
Sai Gon ward, Ho Chi Minh City, Vietnam

² Email: thucnguyenxuan78@gmail.com
Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy street, Cau Giay ward,
Hanoi, Vietnam

³ Email: Huyennp2526@gmail.com
University of Education,
Vietnam National University, Hanoi
144 Xuan Thuy street, Cau Giay ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 08/5/2026

Revised: 20/6/2026

Accepted: 15/7/2026

Published: 20/9/2026

Abstract: This paper proposes a specific competency framework for secondary homeroom teachers in the context of implementing the 2018 General Education Curriculum. The research stems from a gap where existing competency frameworks primarily focus on teaching competencies and do not fully reflect the unique characteristics of class management. The research question is: What competency framework structure can comprehensively reflect the professional requirements of secondary homeroom teachers? The study uses a mixed-methods approach, combining document analysis, legal review, and surveys of secondary school administrators and teachers using a 5-level Likert scale. The proposed competency framework comprises 5 competency groups, 22 criteria, and 5 levels of development. The novelty of this research contributes to developing a specific competency framework for homeroom teachers in lower secondary schools, serving as a basis for evaluating, training, and developing the teaching staff.

Keywords: Competency framework, homeroom teacher, lower secondary school, competency, teacher professional development.

ĐỀ XUẤT KHUNG NĂNG LỰC GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Chí Thanh^{*1}, Nguyễn Xuân Thúc²,
Nguyễn Phương Huyền³

* Tác giả liên hệ
Email: ncthanh@iemh.edu.vn

¹ Trường Cán bộ Quản lý Giáo dục
Thành phố Hồ Chí Minh
Số 7-9, đường Nguyễn Bình Khiêm, phường Sài Gòn,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

² Email: thucnguyenxuan78@gmail.com
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
136 Xuân Thủy, phường Cầu Giấy,
Hà Nội, Việt Nam

³ Email: Huyennp2526@gmail.com
Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội
144 Xuân Thủy, phường Cầu Giấy,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 08/5/2026

Chỉnh sửa xong: 20/6/2026

Chấp nhận đăng: 15/7/2026

Xuất bản: 20/9/2026

Tóm tắt: Bài viết đề xuất khung năng lực chuyên biệt cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Nghiên cứu xuất phát từ khoảng trống khi các khung năng lực hiện hành chủ yếu tập trung vào năng lực giảng dạy và chưa phản ánh đầy đủ đặc thù công tác chủ nhiệm lớp. Câu hỏi nghiên cứu đặt ra là: Cấu trúc khung năng lực nào có thể phản ánh toàn diện yêu cầu nghề nghiệp của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở? Nghiên cứu sử dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp, kết hợp phân tích tài liệu, rà soát văn bản pháp lý và khảo sát cán bộ quản lý, giáo viên trung học cơ sở bằng thang Likert 05 mức. Kết quả đề xuất khung năng lực gồm 05 nhóm năng lực, 22 tiêu chí và 05 cấp độ phát triển. Tính mới của nghiên cứu là xây dựng khung năng lực chuyên biệt cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở, làm cơ sở cho đánh giá, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ.

Từ khóa: Khung năng lực, giáo viên chủ nhiệm lớp, Trung học cơ sở, năng lực, phát triển nghề nghiệp giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở giữ vai trò trung tâm trong việc tổ chức và điều phối các hoạt động giáo dục nhằm thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện học sinh. Trong bối cảnh triển khai

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục, nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm không chỉ giới hạn ở quản lý lớp học mà còn mở rộng sang các hoạt động tư vấn tâm lý, hỗ trợ học tập và định hướng nghề nghiệp, tổ chức

hoạt động trải nghiệm, giáo dục kỹ năng sống, đồng thời phối hợp với gia đình và các lực lượng giáo dục khác để hỗ trợ sự phát triển của học sinh. Những yêu cầu đó đòi hỏi giáo viên chủ nhiệm phải có hệ thống năng lực chuyên biệt, phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục và đặc thù của công tác chủ nhiệm lớp.

Mặc dù vậy, việc xác định và chuẩn hóa các năng lực đặc thù của giáo viên chủ nhiệm vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Trên thế giới, các khung năng lực giáo viên do OECD, UNESCO, UNICEF và SEAMEO đề xuất chủ yếu tập trung vào năng lực nghề nghiệp chung hoặc năng lực số, chưa phản ánh đầy đủ những yêu cầu riêng của công tác chủ nhiệm lớp. Tại Việt Nam, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông ban hành theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT cùng các nghiên cứu của Trần Bá Hoàn (2006), Lê Quân (2016) và Vũ Thị Phương Hậu (2021) đã đề cập đến các yêu cầu năng lực của giáo viên trong hoạt động giáo dục, song chưa xây dựng được một khung năng lực chuyên biệt, có cấu trúc hệ thống dành riêng cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở.

Từ thực tiễn đó, nghiên cứu này tập trung giải quyết khoảng trống về xây dựng khung năng lực dành cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Kết quả nghiên cứu góp phần làm rõ cấu trúc năng lực đặc thù của giáo viên chủ nhiệm, đồng thời cung cấp cơ sở khoa học cho việc xây dựng tiêu chí đánh giá, thiết kế chương trình bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên chủ nhiệm. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tìm lời giải cho câu hỏi: Khung năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở cần bao gồm những nhóm năng lực? Tiêu chí và cấp độ phát triển nào để phản ánh đúng đặc thù công tác chủ nhiệm và đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp và triển khai theo ba bước:

Bước 1: Nghiên cứu cơ sở lý luận: Nhóm tác giả phân tích, tổng hợp tài liệu trong và ngoài nước về năng lực giáo viên, khung năng lực nghề nghiệp và công tác giáo viên chủ nhiệm; đồng thời rà soát các văn bản pháp lý liên quan đến Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên và chế độ làm việc của giáo viên phổ thông.

Bước 2: Đề xuất khung năng lực: Trên cơ sở lý luận và pháp lý, nhóm tác giả xây dựng bản thảo khung năng lực giáo viên chủ nhiệm trung học cơ sở gồm 05 nhóm năng lực, 22 tiêu chí và các chỉ báo hành vi ở 05 cấp độ phát triển.

Bước 3: Khảo nghiệm và điều chỉnh: Nghiên cứu tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi để thu thập ý kiến về mức độ cần thiết của các nhóm năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp. Mẫu khảo sát gồm 369 phiếu hợp lệ từ cán bộ quản lý và giáo viên tại các cơ sở giáo dục Trung học cơ sở trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, được lựa chọn bảo đảm tính đại diện về khu vực và chất lượng giáo dục. Thời gian khảo sát diễn ra trong hai năm học 2023–2024 và 2024–2025.

Bộ công cụ gồm 22 mệnh đề đánh giá theo thang Likert 5 mức độ (1 = Không cần thiết; 5 = Rất cần thiết). Dữ liệu thu thập được kiểm tra, làm sạch, loại bỏ phiếu không hợp lệ, mã hóa và xử lý bằng thống kê mô tả (điểm trung bình, độ lệch chuẩn) trên phần mềm IBM SPSS Statistics. Kết quả phân tích là cơ sở thực tiễn để điều chỉnh và hoàn thiện khung năng lực đề xuất.

Trong quá trình hoàn thiện bản thảo, nhóm tác giả sử dụng ChatGPT để hỗ trợ chỉnh sửa văn phong và kiểm tra lỗi diễn đạt; toàn bộ nội dung học thuật, thiết kế nghiên cứu và kết quả do nhóm tác giả chịu trách nhiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận về năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở

3.1.1. Khái niệm năng lực

Khái niệm năng lực được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau trong tâm lý học, giáo dục học và quản lý nguồn nhân lực. Theo Hoàng Phê (2003), năng lực là khả năng và những điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có của cá nhân cho phép thực hiện một hoạt động nhất định với chất lượng cao. Dưới góc độ tâm lý học, Vũ Dũng (2008) cho rằng, năng lực là tổ hợp các phẩm chất tâm lý của cá nhân, tạo điều kiện cho việc thực hiện hiệu quả một loại hoạt động cụ thể.

Trong lĩnh vực quản lý nguồn nhân lực, năng lực được xem là những đặc điểm của cá nhân có liên quan đến hiệu quả thực hiện công việc. Boyatzis (1982) cho rằng, năng lực bao gồm động cơ, phẩm chất, kiến thức và kỹ năng giúp cá nhân đạt kết quả công việc vượt trội. Spencer và Spencer (1993) nhấn mạnh năng lực là những đặc điểm nền tảng của cá nhân có mối quan hệ nhân quả với hiệu quả thực hiện công việc và được biểu hiện thông qua các hành vi có thể quan sát.

Trong tiếng Anh, năng lực thường được diễn đạt qua các thuật ngữ như: *competence*, *competency*, *capacity* và *ability*, phản ánh khả năng thực hiện

nhệm vụ, thích ứng với bối cảnh và phát triển tiềm năng cá nhân. Theo Nguyễn Quang Uẩn (1998), năng lực là khả năng được hình thành và phát triển trong quá trình hoạt động, cho phép con người thực hiện thành công một nhiệm vụ trong những điều kiện cụ thể.

Theo định hướng của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành và phát triển thông qua học tập, rèn luyện và trải nghiệm, cho phép con người huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ và kinh nghiệm để thực hiện thành công các nhiệm vụ trong những bối cảnh xác định.

Trên cơ sở tổng hợp các quan điểm trên, nghiên cứu xác định năng lực là tổ hợp động của kiến thức, kĩ năng, thái độ và các thuộc tính cá nhân, được hình thành và phát triển trong quá trình hoạt động, cho phép cá nhân huy động hiệu quả các nguồn lực để thực hiện nhiệm vụ hoặc giải quyết vấn đề trong những bối cảnh cụ thể. Cách tiếp cận này nhấn mạnh tính tích hợp, tính phát triển và tính bối cảnh của năng lực, phù hợp với định hướng giáo dục phát triển năng lực và yêu cầu xây dựng khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở.

3.1.2. Năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở

Giáo viên chủ nhiệm lớp là giáo viên được hiệu trưởng phân công phụ trách một lớp học, chịu trách nhiệm tổ chức, quản lí và phối hợp các hoạt động giáo dục của tập thể lớp nhằm bảo đảm sự phát triển toàn diện của học sinh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Khác với giáo viên bộ môn chủ yếu thực hiện chức năng dạy học, giáo viên chủ nhiệm còn đảm nhiệm các vai trò đặc thù như quản lí lớp học, giáo dục hành vi, phối hợp với gia đình và các lực lượng giáo dục, tư vấn hỗ trợ học sinh, theo dõi và đánh giá quá trình rèn luyện của học sinh (Epstein, 2011).

Chính sự khác biệt về vai trò và nhiệm vụ này đặt ra yêu cầu về một hệ thống năng lực chuyên biệt đối với giáo viên chủ nhiệm. Theo Sandberg (2000), năng lực nghề nghiệp cần được xác định trên cơ sở các tình huống và nhiệm vụ thực tiễn của vị trí việc làm. Do đó, năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở không chỉ bao gồm năng lực dạy học mà còn là tổ hợp các năng lực quản lí, phối hợp, hỗ trợ và phát triển học sinh, mang tính đặc thù so với giáo viên dạy học bộ môn.

Nghiên cứu tiếp cận cấu trúc năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp dựa trên hai khung lí thuyết. Lí thuyết năng lực hành động (Action competence) của

Sandberg (2000) cho rằng, năng lực không phải là một tập hợp thuộc tính cố định mà được hình thành và biểu hiện thông qua cách cá nhân nhận thức, tổ chức và thực hiện công việc trong những tình huống nghề nghiệp cụ thể. Theo đó, năng lực của giáo viên chủ nhiệm cần được mô tả gắn với các nhiệm vụ và tình huống thực tế của công tác chủ nhiệm thay vì các phẩm chất chung chung. Lí thuyết phát triển nghề nghiệp giáo viên của Day (1999) và Guskey (2002) nhấn mạnh năng lực nghề nghiệp là một quá trình phát triển liên tục, có thể quan sát qua các giai đoạn từ mới vào nghề đến thành thạo, làm cơ sở cho việc phân chia các cấp độ phát triển năng lực trong khung đề xuất.

Trên cơ sở hai khung lí thuyết này, kết hợp phân tích nhiệm vụ thực tế của giáo viên chủ nhiệm theo các văn bản pháp lí hiện hành (Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT; Thông tư 05/2025/TT-BGDĐT) và yêu cầu đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, nghiên cứu xác định cấu trúc năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở gồm các nhóm thành tố sau: 1) Năng lực tổ chức và quản lí hoạt động giáo dục tập thể lớp; 2) Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục; 3) Năng lực tư vấn, hỗ trợ và đồng hành cùng học sinh; 4) Năng lực theo dõi, đánh giá và định hướng sự phát triển của học sinh; 5) Năng lực phân tích trải nghiệm, điều chỉnh hoạt động và phát triển nghề nghiệp. Các nhóm năng lực này phản ánh khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng và thái độ nghề nghiệp để thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ đặc thù của công tác chủ nhiệm lớp.

Năm thành tố năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở được xác định trên cơ sở phản ánh đầy đủ các yêu cầu đặc thù của công tác chủ nhiệm. Cụ thể, năng lực tổ chức và quản lí hoạt động giáo dục tập thể lớp giúp giáo viên xây dựng môi trường học tập tích cực và duy trì nề nếp lớp học; năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục thể hiện vai trò kết nối giữa nhà trường, gia đình và xã hội (Epstein, 2011); năng lực tư vấn, hỗ trợ và đồng hành cùng học sinh đáp ứng yêu cầu hỗ trợ sự phát triển tâm lí, học tập và định hướng cá nhân; năng lực theo dõi, đánh giá và định hướng sự phát triển của học sinh bảo đảm việc đánh giá vì sự tiến bộ của người học (Marzano & Toth, 2013); năng lực phân tích trải nghiệm, điều chỉnh hoạt động và phát triển nghề nghiệp giúp giáo viên liên tục cải tiến hoạt động chủ nhiệm trên cơ sở thực tiễn (Zeichner & Liston, 2013).

Như vậy, cấu trúc năng lực của giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở là một chỉnh thể thống nhất,

phản ánh khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng và thái độ nghề nghiệp để thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ đặc thù của công tác chủ nhiệm.

3.1.3. Tổng quan các mô hình và định hướng xây dựng khung năng lực

a. Các mô hình khung năng lực giáo viên trên thế giới

Trên thế giới, khung năng lực được sử dụng rộng rãi như một công cụ xác định yêu cầu nghề nghiệp, đánh giá hiệu quả công việc và định hướng phát triển nguồn nhân lực. Trong lĩnh vực giáo dục, khung năng lực giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn hóa đội ngũ, hỗ trợ đánh giá năng lực nghề nghiệp và xây dựng lộ trình phát triển chuyên môn. OECD (2019; 2020) nhấn mạnh rằng, việc phát triển đội ngũ giáo viên cần dựa trên các chuẩn năng lực rõ ràng nhằm thúc đẩy học tập nghề nghiệp liên tục và nâng cao chất lượng giáo dục.

Các nghiên cứu nền tảng về năng lực cho thấy, khung năng lực cần được xây dựng trên cơ sở các yêu cầu thực tiễn của vị trí việc làm. Boyatzis (1982) xem năng lực là những đặc điểm cá nhân có liên hệ trực tiếp với hiệu quả thực hiện công việc, trong khi Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993) nhấn mạnh khả năng nhận diện năng lực thông qua các hành vi nghề nghiệp có thể quan sát và đánh giá. Trên cơ sở đó, Mansfield (1996) đề xuất cách tiếp cận xây dựng mô hình năng lực dựa trên các hành vi và tiêu chuẩn thực hiện công việc. Champion và cộng sự (2011) cho rằng, mô hình năng lực cần gắn với từng vị trí việc làm cụ thể, bảo đảm tính minh bạch, khả năng đánh giá và tính ứng dụng trong quản lý nhân sự.

Trong lĩnh vực giáo dục, nhiều tổ chức quốc tế đã xây dựng các khung năng lực giáo viên ở phạm vi quốc gia hoặc khu vực. Khung Năng lực giáo viên Đông Nam Á của SEAMEO (2018) được thiết kế theo cấu trúc phân tầng gồm các nhóm năng lực và cấp độ phát triển nghề nghiệp. UNESCO (2011) tập trung vào năng lực ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học, trong khi UNICEF (2022) nhấn mạnh năng lực số của nhà giáo trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. Bên cạnh đó, Darling-Hammond và cộng sự (2017) chỉ ra rằng, phát triển chuyên môn hiệu quả cần gắn với bối cảnh công việc thực tế và được duy trì liên tục trong suốt quá trình hành nghề.

Nhìn chung, các mô hình và khung năng lực quốc tế hiện nay chủ yếu được xây dựng cho giáo viên nói chung hoặc tập trung vào những lĩnh vực năng lực cụ thể như giảng dạy, phát triển nghề nghiệp và năng lực số. Mặc dù có giá trị tham khảo quan trọng,

các khung này chưa phản ánh đầy đủ những nhiệm vụ đặc thù của công tác chủ nhiệm lớp và chưa được thiết kế riêng cho vị trí giáo viên chủ nhiệm ở cấp Trung học cơ sở. Đây chính là khoảng trống lí luận và thực tiễn đặt ra yêu cầu xây dựng một khung năng lực chuyên biệt dành cho giáo viên chủ nhiệm lớp trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

b. Các khung năng lực giáo viên tại Việt Nam

Tại Việt Nam, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông (ban hành theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT) là cơ sở quan trọng cho việc đánh giá và phát triển năng lực giáo viên, với các tiêu chuẩn và tiêu chí bao quát nhiều mặt của hoạt động nghề nghiệp (phẩm chất nhà giáo, phát triển chuyên môn, xây dựng môi trường giáo dục, phát triển quan hệ với phụ huynh, cộng đồng...), không chỉ giới hạn ở năng lực giảng dạy bộ môn.

Tuy nhiên, đây là khung năng lực áp dụng chung cho mọi giáo viên phổ thông, được xây dựng theo hướng chuẩn hóa ở cấp độ nghề nghiệp, chưa được thiết kế riêng theo từng vị trí việc làm cụ thể trong nhà trường. Do đó, các yêu cầu đặc thù của công tác chủ nhiệm như tổ chức hoạt động tập thể, phối hợp với gia đình và các lực lượng giáo dục, tư vấn tâm lí, đánh giá toàn diện học sinh theo lớp, chỉ được thể hiện rải rác, lồng ghép trong các tiêu chí chung, chưa được cụ thể hóa thành một nhóm năng lực riêng với chỉ báo hành vi và cấp độ phát triển tương ứng. Các nghiên cứu trong nước đã chỉ ra sự cần thiết phải xây dựng một khung năng lực riêng cho giáo viên chủ nhiệm, nhằm đáp ứng yêu cầu thực tiễn và đổi mới giáo dục.

c. Định hướng xây dựng khung năng lực

Trên cơ sở tổng quan lí luận và thực tiễn, việc xây dựng khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở cần bảo đảm bốn định hướng: 1) Bám sát mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi trung học cơ sở; 2) Phản ánh rõ các nhiệm vụ đặc thù của công tác chủ nhiệm như quản lí lớp học, tư vấn học sinh và phối hợp các lực lượng giáo dục; 3) Tích hợp yêu cầu chuyển đổi số thông qua năng lực ứng dụng công nghệ trong quản lí và tổ chức hoạt động giáo dục; 4) Có cấu trúc rõ ràng, tiêu chí và chỉ báo hành vi có thể quan sát, đánh giá được, đồng thời phân chia theo các cấp độ phát triển nghề nghiệp.

3.1.4. Cơ sở lí luận của khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp

Trong khoa học giáo dục, giáo viên chủ nhiệm

lớp được xem là nhân tố trung tâm trong tổ chức và quản lý hoạt động giáo dục ở cấp lớp. Đặc biệt, ở cấp Trung học cơ sở, học sinh đang trong giai đoạn phát triển mạnh về tâm sinh lý, dễ bị tác động bởi các yếu tố từ gia đình, nhà trường và xã hội. Điều này đặt ra yêu cầu cao đối với năng lực của giáo viên chủ nhiệm trong việc định hướng, hỗ trợ và giáo dục học sinh.

Các quy định pháp lý hiện hành đã xác định rõ vai trò và nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm lớp. Theo Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT, giáo viên chủ nhiệm chịu trách nhiệm quản lý nề nếp, kỉ luật và kết quả học tập của học sinh, đồng thời có ảnh hưởng trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách. Bên cạnh nhiệm vụ giảng dạy, giáo viên chủ nhiệm còn có vai trò định hướng phương pháp học tập và hỗ trợ học sinh trong quá trình tiếp thu tri thức.

Về mặt lí luận, các nghiên cứu của Shulman (1987) đã chỉ ra rằng, hiệu quả giáo dục phụ thuộc vào sự kết hợp giữa tri thức nội dung và tri thức sư phạm. Nguyễn Lộc (2009) khẳng định năng lực chuyên môn là yếu tố cốt lõi quyết định chất lượng giáo dục. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 nhấn mạnh yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, qua đó đặt ra yêu cầu đối với giáo viên chủ nhiệm phải mở rộng vai trò sang tư vấn, hỗ trợ và phát triển kĩ năng sống (Đặng Thành Hưng, 2020; Vũ Thị Phương Hậu, 2021).

Ngoài ra, theo Thông tư 05/2025/TT-BGDĐT, giáo viên chủ nhiệm có trách nhiệm phản ánh tình hình học tập, rèn luyện và nhu cầu của học sinh, đồng thời là cầu nối giữa hiệu trưởng, giáo viên bộ môn và tập thể lớp. Những yêu cầu này cho thấy cần thiết phải xây dựng một khung năng lực mang tính hệ thống, phản ánh đầy đủ các chức năng và nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm trong bối cảnh hiện nay.

3.1.5. Cơ sở thực tiễn của khung năng lực

Cơ sở thực tiễn cho việc xây dựng khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp được xác lập từ cả hệ thống văn bản pháp lý và kết quả khảo sát thực tiễn. Các văn bản như Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT về Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục phổ thông và các quy định liên quan đã tạo nền tảng quan trọng cho việc xác định yêu cầu năng lực đối với giáo viên.

Kết quả khảo sát mức độ cần thiết của các nhóm năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp cho thấy tất cả các nhóm đều được đánh giá ở mức rất cần thiết, với điểm trung bình chung đạt 4,75/5 (xem Bảng 1).

Bảng 1: Mức độ cần thiết của các nhóm năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp

Nhóm năng lực	Điểm trung bình mức độ cần thiết
Năng lực tìm hiểu học sinh và lập kế hoạch chủ nhiệm	4,85
Năng lực phối hợp với gia đình học sinh	4,82
Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục tập thể lớp	4,78
Năng lực phối hợp với lực lượng xã hội	4,62
Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (hoạt động ngoại khóa, tham quan)	4,58
Điểm trung bình chung (22 tiêu chí)	4,75

Trong đó, năng lực tìm hiểu học sinh và năng lực phối hợp với gia đình được đánh giá là cần thiết nhất, lần lượt đạt 4,85 và 4,82 điểm, phản ánh vai trò đặc biệt quan trọng của việc hiểu học sinh và sự phối hợp với gia đình trong công tác chủ nhiệm. Ngược lại, năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và năng lực phối hợp với lực lượng xã hội được đánh giá ở mức cần thiết thấp hơn tương đối so với các nhóm còn lại, cho thấy những khó khăn nhất định về điều kiện triển khai trong thực tiễn.

Bên cạnh những kết quả tích cực, thực tiễn cũng cho thấy một số hạn chế trong năng lực của giáo viên chủ nhiệm, đặc biệt là kĩ năng tư vấn tâm lý, quản lý xung đột và ứng dụng công nghệ trong quản lý lớp học. Ngoài ra, áp lực công việc ngày càng gia tăng, cùng với quy mô lớp học lớn, khiến công tác chủ nhiệm trở nên phức tạp hơn. Trong khi đó, hiện nay, chưa có một khung năng lực chuyên biệt dành riêng cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở, dẫn đến những khó khăn trong công tác đánh giá và bồi dưỡng. Do đó, việc xây dựng một khung năng lực phù hợp là yêu cầu cấp thiết cả về lí luận và thực tiễn.

3.2. Đề xuất khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở

3.2.1. Cấu trúc khung năng lực đề xuất

Khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở được xây dựng trên cơ sở vận dụng lí thuyết năng lực hành động của Sandberg (2000) và lí thuyết phát triển nghề nghiệp của Day (1999), Guskey

(2002) đã trình bày tại mục 3.1.2. Theo đó, mỗi tiêu chuẩn trong khung là một năng lực tích hợp, tổ hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ được huy động để giải quyết một nhóm tình huống nghề nghiệp đặc trưng của công tác chủ nhiệm, được hình thành theo hai trục logic xuyên suốt.

Trục thứ nhất: Đối tượng tác động phản ánh các nhóm tình huống theo đối tượng quan hệ của giáo viên chủ nhiệm: Học sinh và tập thể lớp (Tiêu chuẩn 1), các lực lượng giáo dục bên ngoài lớp học (Tiêu chuẩn 2), kết quả học tập, rèn luyện của học sinh (Tiêu chuẩn 3).

Trục thứ hai: Phân tích trải nghiệm và phát triển dựa trên lý thuyết thực hành phân tích trải nghiệm của Zeichner và Liston (2013), OECD (2019) và mô hình phát triển nghề nghiệp liên tục của Day (1999), Guskey (2002), phản ánh năng lực giáo viên nhìn lại,

điều chỉnh hoạt động của bản thân (Tiêu chuẩn 4) và phát triển năng lực nghề nghiệp theo thời gian (Tiêu chuẩn 5). Khung năng lực gồm 05 nhóm năng lực với tổng 22 tiêu chí, trong đó Tiêu chuẩn 1 được chia thành hai nhóm tiêu chí thành phần tương ứng với hai loại tình huống của trục đối tượng tác động (giáo dục cá nhân học sinh và tổ chức tập thể lớp), mỗi nhóm gồm 03 tiêu chí. Nội dung chi tiết được trình bày tại Bảng 2.

3.2.2. Cấp độ phát triển năng lực

Năm cấp độ phát triển năng lực được xây dựng dựa trên lý thuyết phát triển nghề nghiệp giáo viên của Day (1999), Guskey (2002) và lý thuyết năng lực hành động của Sandberg (2000). Theo đó, năng lực nghề nghiệp được xem là quá trình phát triển liên tục, được phân định không chỉ bởi lượng kiến thức, kỹ năng tích lũy mà còn bởi khả năng huy động, vận

Bảng 2: Khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp

Tiêu chuẩn	Tiêu chí	Biểu hiện hành vi
Tiêu chuẩn 1. Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục đối với học sinh và tập thể lớp	TC1. Năng lực tìm hiểu học sinh và lập kế hoạch chủ nhiệm	Hiểu rõ đặc điểm, hoàn cảnh, năng lực từng học sinh; phân loại đối tượng; xây dựng kế hoạch chủ nhiệm năm học chủ động, sáng tạo, phù hợp đặc điểm lớp.
	TC2. Năng lực giáo dục học sinh cá biệt	Áp dụng hiệu quả các phương pháp giáo dục học sinh cá biệt; kiên nhẫn, đồng cảm, tích cực tìm giải pháp giúp học sinh tiến bộ.
	TC3. Năng lực tham vấn tâm lý học sinh	Hiểu tâm lý lứa tuổi học sinh; biết lắng nghe, chia sẻ, tư vấn hiệu quả các vấn đề học sinh gặp phải.
	TC4. Năng lực đề xuất biện pháp giáo dục và giải quyết xung đột	Đề xuất biện pháp giáo dục sáng tạo, phù hợp đối tượng, tình huống; nhận diện, xử lý kịp thời, công bằng các mâu thuẫn trong lớp.
	TC5. Năng lực tổ chức hoạt động tập thể và xây dựng lớp tự quản	Tổ chức, hướng dẫn hiệu quả hoạt động chung của lớp; thiết lập, vận hành bộ máy tự quản; khuyến khích tính tự giác, chủ động của học sinh.
	TC6. Năng lực tổ chức hoạt động ngoại khóa	Lập kế hoạch, tổ chức an toàn, hiệu quả các hoạt động ngoại khóa, tham quan; đảm bảo mục tiêu giáo dục và tính thiết thực.
Tiêu chuẩn 2. Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục	TC7. Năng lực phối hợp với giáo viên bộ môn	Tôn trọng vai trò giáo viên bộ môn; trao đổi thường xuyên về tình hình học sinh; phối hợp đề xuất, thực hiện biện pháp hỗ trợ kịp thời.
	TC8. Năng lực phối hợp với gia đình học sinh	Nhận thức vai trò của gia đình; duy trì kênh liên lạc hiệu quả với phụ huynh; phối hợp hợp, tư vấn, giải quyết vấn đề của học sinh.
	TC9. Năng lực phối hợp với tổ chức Đoàn - Đội	Đánh giá đúng vai trò của Đoàn, Đội; khuyến khích học sinh tham gia tích cực các phong trào.
	TC10. Năng lực phối hợp với các lực lượng xã hội	Hiểu vai trò, nguồn lực hỗ trợ từ các tổ chức xã hội; chủ động hợp tác với các lực lượng ngoài nhà trường.

Tiêu chuẩn	Tiêu chí	Biểu hiện hành vi
Tiêu chuẩn 3. Năng lực đánh giá học sinh	TC11. Năng lực nhận xét, đánh giá sự tiến bộ của học sinh	Nắm vững tiêu chí, quy trình khen thưởng – kỉ luật; đánh giá công bằng, ghi nhận sự tiến bộ; phản hồi mang tính xây dựng.
	TC12. Năng lực ghi chép, quản lí hồ sơ đánh giá	Ghi chép đầy đủ, chính xác kết quả học tập, rèn luyện; đảm bảo tính minh bạch, đúng trách nhiệm.
	TC13. Năng lực hướng dẫn học sinh tự đánh giá	Vận dụng phương pháp hướng dẫn học sinh tự đánh giá; hỗ trợ học sinh tự nhận xét ưu, khuyết điểm khách quan.
	TC14. Năng lực tổng hợp và quản lí kết quả đánh giá	Theo dõi, phân tích số liệu để đề xuất hỗ trợ kịp thời; đánh giá, xếp loại cuối kì, cuối năm chính xác, khách quan; đảm bảo công bằng, minh bạch, đúng quy trình trong toàn bộ công tác đánh giá.
Tiêu chuẩn 4. Năng lực phân tích trải nghiệm và cải tiến hoạt động chủ nhiệm	TC15. Năng lực báo cáo tình hình lớp	Nắm vững yêu cầu, nội dung, hình thức báo cáo (định kì, đột xuất); báo cáo trung thực, kịp thời, rõ ràng, có số liệu, dẫn chứng cụ thể.
	TC16. Năng lực khảo sát và tiếp nhận phản hồi	Chủ động thu thập thông tin phản hồi từ học sinh, phụ huynh bằng nhiều hình thức; cởi mở, khách quan khi tiếp nhận ý kiến đóng góp.
	TC17. Năng lực phân tích thông tin và xác định vấn đề cần điều chỉnh	Phân tích thông tin, phản hồi thu được để xác định đúng vấn đề, nguyên nhân cần cải tiến trong hoạt động chủ nhiệm.
Tiêu chuẩn 5. Năng lực phát triển nghề nghiệp	TC18. Năng lực điều chỉnh hoạt động chủ nhiệm	Linh hoạt điều chỉnh kế hoạch, phương pháp theo thực tế và phản hồi; xử lí kịp thời vấn đề phát sinh, duy trì môi trường học tập ổn định.
	TC19. Năng lực tự đánh giá bản thân	Tự nhận thức rõ điểm mạnh, điểm yếu trong công tác chủ nhiệm một cách khách quan, có hệ thống.
	TC20. Năng lực cập nhật chuyên môn và bồi dưỡng thường xuyên	Chủ động tham gia hoạt động bồi dưỡng, sinh hoạt chuyên môn; cập nhật quy định, phương pháp giáo dục mới liên quan công tác chủ nhiệm.
	TC21. Năng lực ứng dụng công nghệ trong công tác chủ nhiệm	Sử dụng hiệu quả công cụ số trong quản lí lớp học, liên lạc phụ huynh, tổ chức hoạt động giáo dục.
	TC22. Năng lực vận dụng kinh nghiệm và lan tỏa thực hành tốt	Áp dụng bài học, kinh nghiệm mới vào thực tế; chia sẻ, hỗ trợ đồng nghiệp trong công tác chủ nhiệm.

dụng và làm chủ các nguồn lực trong những tình huống nghề nghiệp thực tế.

Việc xác định các cấp độ dựa trên ba chiều phát triển: mức độ tự chủ (từ phụ thuộc đến độc lập), mức độ linh hoạt (từ thực hiện theo mẫu đến thích ứng, sáng tạo) và mức độ ảnh hưởng nghề nghiệp (từ thực hiện cho bản thân đến hỗ trợ, dẫn dắt đồng nghiệp). Ba chiều này tăng dần qua năm cấp độ, tạo thành một thang phát triển thống nhất.

Do đây là những thuộc tính chung của năng lực nghề nghiệp, thang năm cấp độ có thể áp dụng cho toàn bộ 22 tiêu chí của khung năng lực, từ các năng

lực kĩ thuật nghiệp vụ, năng lực quan hệ – ứng xử đến năng lực phát triển bản thân. Với mỗi tiêu chí, các cấp độ được cụ thể hóa bằng các biểu hiện hành vi tương ứng, bảo đảm tính thống nhất về logic phát triển và phù hợp với đặc thù của từng thành tố năng lực (xem Bảng 3).

Các cấp độ được xây dựng theo hướng tăng dần về mức độ tự chủ, linh hoạt và ảnh hưởng nghề nghiệp trong thực hiện nhiệm vụ, phù hợp với quan điểm phát triển liên tục của năng lực nghề nghiệp theo Day (1999) và Guskey (2002). Cấu trúc này vừa hỗ trợ đánh giá năng lực ở từng tiêu chí, vừa giúp

Bảng 3: Cấp độ phát triển năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp

Cấp độ	Mô tả năng lực	Đặc trưng hành vi minh chứng
1. Cơ bản	Nắm được yêu cầu tối thiểu, thực hiện nhiệm vụ dưới sự hướng dẫn.	- Lập kế hoạch hoặc thực hiện công việc theo mẫu có sẵn. - Còn phụ thuộc nhiều vào sự chỉ đạo của cấp trên. - Hiểu nhưng chưa vận dụng được vào thực tiễn.
2. Trung bình	Thực hiện được nhiệm vụ độc lập trong điều kiện thông thường.	- Hoàn thành công việc theo quy định. - Biết sử dụng công cụ, phương pháp cơ bản. - Có thể quản lý lớp học/hoạt động nhưng chưa linh hoạt.
3. Khá	Thực hiện tốt, ổn định, xử lý được các tình huống phổ biến.	- Hoàn thành nhiệm vụ với chất lượng ổn định. - Vận dụng linh hoạt kiến thức, kĩ năng. - Xử lý hiệu quả các tình huống thường gặp trong công tác chủ nhiệm.
4. Tốt	Thành thạo, linh hoạt, có khả năng hỗ trợ đồng nghiệp.	- Thực hiện nhiệm vụ với hiệu quả cao. - Chủ động điều chỉnh kế hoạch, phương pháp phù hợp với tình huống. - Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp hoặc chia sẻ kinh nghiệm.
5. Xuất sắc	Là hình mẫu, có sáng kiến và ảnh hưởng tích cực đến đồng nghiệp, học sinh.	- Đưa ra sáng kiến, giải pháp đổi mới hiệu quả. - Lan tỏa thực hành tốt ở cấp trường/huyện. - Được đồng nghiệp, phụ huynh và học sinh đánh giá cao.

giáo viên xác định lộ trình phát triển nghề nghiệp trên toàn bộ khung năng lực, qua đó giúp nâng cao hiệu quả công tác chủ nhiệm.

3.2.3. Ý nghĩa, giá trị ứng dụng

Khung năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp được đề xuất trong nghiên cứu được sử dụng như một tài liệu tham khảo cho công tác quản lý, đánh giá và phát triển đội ngũ giáo viên chủ nhiệm. Đối với nhà trường, khung năng lực hỗ trợ nhận diện nhu cầu bồi dưỡng và phân công nhiệm vụ phù hợp. Đối với giáo viên, đây là công cụ tham khảo để tự đánh giá và định hướng phát triển nghề nghiệp. Đối với cơ quan quản lý giáo dục, kết quả nghiên cứu có thể cung cấp cơ sở tham khảo khi xây dựng tiêu chí đánh giá và nội dung bồi dưỡng giáo viên chủ nhiệm. Tuy nhiên, để áp dụng rộng rãi, khung năng lực cần tiếp tục được kiểm định và hoàn thiện thông qua các nghiên cứu thực nghiệm với quy mô lớn hơn.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã đề xuất khung năng lực dành

riêng cho giáo viên chủ nhiệm lớp trung học cơ sở, gồm 05 nhóm năng lực, 22 tiêu chí và 05 cấp độ phát triển, được xây dựng trên cơ sở lí thuyết năng lực hành động và phát triển nghề nghiệp, đồng thời kiểm định qua khảo sát thực tiễn (369 phiếu) với mức độ cần thiết được đánh giá cao (4,75/5). Khung năng lực góp phần lấp khoảng trống mà các khung năng lực hiện hành (trong nước và quốc tế) chưa giải quyết, do chưa phân hóa theo đặc thù vị trí chủ nhiệm lớp. Kết quả nghiên cứu có thể làm cơ sở để các nhà trường và cơ quan quản lý giáo dục xây dựng tiêu chí đánh giá, thiết kế chương trình bồi dưỡng và hoạch định lộ trình phát triển nghề nghiệp cho giáo viên chủ nhiệm. Hạn chế của nghiên cứu là phạm vi khảo sát còn giới hạn ở Thành phố Hồ Chí Minh; do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô và địa bàn khảo sát, đồng thời kiểm định độ tin cậy, độ hiệu lực của khung năng lực bằng các phương pháp định lượng chuyên sâu hơn (như phân tích nhân tố) để tăng tính khái quát và khả năng ứng dụng rộng rãi.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). *Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT)*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025). *Thông tư số 05/2025/TT-BGDĐT quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông*.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M. & Odman, R. B. (2011). *Doing competencies well: Best practices in competency modeling*. *Personnel Psychology*, 64(1), pp.225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge.
- Đặng Thành Hưng. (2020). *Giáo dục phát triển năng lực: Lý thuyết và thực tiễn*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.)*. Westview Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), pp.381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Hoàng Phê. (2003). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.
- Lê Quân. (2016). *Khung năng lực lãnh đạo, quản lý khu vực hành chính công*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Mansfield, R. (1996). *Building Competency Models: Approaches for HR Professionals*. HRD Press.
- Marzano, R. J. & Toth, M. D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. ASCD.
- Nguyễn Lộc. (2009). Một số vấn đề về phát triển năng lực trong giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 46, tr.3–9.
- Nguyễn Quang Uẩn. (1998). *Tâm lý học đại cương*. NXB Giáo dục.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD. (2020). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Sandberg, J. (2000). *Understanding human competence at work: An interpretative approach*. *Academy of Management Journal*, 43(1), pp.9–25. <https://doi.org/10.2307/1556383>.
- SEAMEO. (2018). *Southeast Asian Teachers Competency Framework (SEA-TCF)*. SEAMEO Secretariat.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp.1–22.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons.
- Trần Bá Hoàn. (2006). *Vấn đề giáo viên: Những nghiên cứu lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Trần Khánh Đức. (2010). *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). *Educators' Digital Competency Framework*. UNICEF.
- Vũ Dũng. (2008). *Từ điển tâm lý học*. NXB Từ điển Bách khoa.
- Vũ Quốc Chung & Nguyễn Văn Cường. (2009). *Cải cách bồi dưỡng giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp*. *Tạp chí Giáo dục*, 215, tr.12–15.
- Vũ Thị Phương Hậu. (2021). *Phát triển năng lực giáo viên chủ nhiệm lớp ở trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction (2nd ed.)*. Routledge.