

A SURVEY OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF VIETNAM'S GIFTED EDUCATION SYSTEM

Vu Tuan Vu¹, Hoang Ngoc My Lam^{*2}, Tran Thi Bich Ngan³,
Bui Thi Dien⁴, Bui Dieu Quynh⁵, Le Anh Vinh⁶

* Corresponding author
Email: lamhnm@vnies.edu.vn

¹ Email: vutuanvu1993@gmail.com
Thai Nguyen Specialized High School
Group 6, Phan Dinh Phung ward,
Thai Nguyen province, Vietnam

³ Email: ngantb@vnies.edu.vn

⁴ Email: dienbt@vnies.edu.vn

⁵ Email: quynhbd@vnies.edu.vn

⁶ Email: vinhla@vnies.edu.vn

^{2,3,4,5,6} The Vietnam National Institute
of Educational Sciences
101 Tran Hung Dao, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 23/12/2025

Revised: 05/5/2026

Accepted: 10/6/2026

Published: 25/7/2026

Abstract: Although Vietnam's gifted high school system has long been central to identifying and nurturing high-achieving students, empirical evidence on teachers' perceptions and practices within this system remains limited. This study examines specialized school teachers' views on gifted education, professional development, instructional practices, and the perceived role of gifted schools. Data was collected through an online survey of 3,467 teachers from 72 gifted schools in 34 provinces/cities. The findings indicate that teachers generally possess a strong academic foundation and strongly support the gifted-school model. However, they also report constraints related to specialized professional development, foreign-language capacity, and the use of student-centered instructional approaches. The study provides empirical evidence for designing more targeted teacher-development policies and for improving the quality of gifted education in Vietnam.

Keywords: Gifted education, gifted schools, teachers' perceptions, professional development.

KHẢO SÁT NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ HỆ THỐNG TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG CHUYÊN TẠI VIỆT NAM

Vũ Tuấn Vũ¹, Hoàng Ngọc Mỹ Lam^{*2}, Trần Thị Bích Ngân³,
Bùi Thị Diễm⁴, Bùi Diệu Quỳnh⁵, Lê Anh Vinh⁶

* Tác giả liên hệ:
Email: lamhnm@vnies.edu.vn

¹ Email: vutuanvu1993@gmail.com
Trường Trung học phổ thông Chuyên Thái Nguyên
Tổ 6, phường Phan Đình Phùng,
tỉnh Thái Nguyên, Việt Nam

³ Email: ngantb@vnies.edu.vn

⁴ Email: dienbt@vnies.edu.vn

⁵ Email: quynhbd@vnies.edu.vn

⁶ Email: vinhla@vnies.edu.vn

^{2,3,4,5,6} Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 23/12/2025

Chỉnh sửa xong: 05/5/2026

Chấp nhận đăng: 10/6/2026

Xuất bản: 25/7/2026

Tóm tắt: Hệ thống trường trung học phổ thông chuyên giữ vai trò quan trọng trong phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng lực nổi trội tại Việt Nam nhưng các bằng chứng thực nghiệm về nhận thức và thực hành của đội ngũ giáo viên trong hệ thống này còn hạn chế. Nghiên cứu khảo sát nhận thức của giáo viên trường chuyên về giáo dục tài năng, hoạt động phát triển chuyên môn, phương pháp giảng dạy và vai trò của trường chuyên trong giáo dục phổ thông. Dữ liệu được thu thập bằng khảo sát trực tuyến từ 3.467 giáo viên thuộc 72 trường chuyên ở 34 tỉnh/thành phố. Kết quả cho thấy, đội ngũ giáo viên có nền tảng học thuật tương đối vững và mức độ đồng thuận cao về vai trò của trường chuyên, đồng thời còn đối mặt với các hạn chế về bồi dưỡng chuyên biệt, năng lực ngoại ngữ và mức độ vận dụng các phương pháp dạy học phát triển năng lực. Nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực chứng phục vụ thiết kế chính sách phát triển đội ngũ giáo viên và nâng cao chất lượng giáo dục tài năng trong bối cảnh Việt Nam.

Từ khóa: Giáo dục tài năng, trường chuyên, nhận thức giáo viên, phát triển chuyên môn.

1. Đặt vấn đề

Hệ thống trường trung học phổ thông chuyên tại Việt Nam với vai trò là một mô hình giáo dục mũi nhọn nhằm phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng khiếu, đã hình thành và phát triển sáu thập kỷ, giữ một vị trí then chốt trong cấu trúc của nền giáo dục

quốc dân. Theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), tính đến năm 2020, cả nước có 77 trường trung học phổ thông chuyên phân bố trên 63 tỉnh, thành phố (cũ), tạo nên một mạng lưới đào tạo tài năng tương đối hoàn chỉnh và có tính hệ thống cao. Sự phát triển này không chỉ phản ánh cam kết

chính sách của Việt Nam trong việc nuôi dưỡng và phát triển nhân lực trẻ chất lượng cao, mà còn cho thấy nhận thức ngày càng sâu sắc về vai trò của giáo dục tài năng trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự nổi lên của nền kinh tế tri thức.

Các nghiên cứu quốc tế đã khẳng định tầm quan trọng của giáo dục tài năng trong việc bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng cao, phục vụ phát triển xã hội. Renzulli (2012) với mô hình “ba vòng tròn” kinh điển, chỉ ra rằng tài năng là kết quả của sự giao thoa giữa ba yếu tố: Năng lực trên trung bình, sự sáng tạo và cam kết với nhiệm vụ. Ở một hướng tiếp cận khác, VanTassel-Baska (2018) nhấn mạnh rằng, giáo dục tài năng không chỉ dừng lại ở việc nâng cao tri thức mà còn phải thúc đẩy sự phát triển toàn diện năng lực của người học, bao gồm tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề cũng như năng lực sáng tạo. Những luận điểm này cho thấy, giáo dục tài năng cần được tiếp cận như một tiến trình toàn diện nhằm phát triển tiềm năng cá nhân thành nguồn lực xã hội.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam, hệ thống trường trung học phổ thông chuyên đang đứng trước yêu cầu chuyển dịch từ định hướng chủ yếu phục vụ thành tích thi cử sang phát triển năng lực toàn diện của học sinh có năng lực nổi trội. Vì vậy, nghiên cứu về nhận thức và thực hành của giáo viên cần được đặt trong mối liên hệ giữa niềm tin nghề nghiệp, cơ hội phát triển chuyên môn và điều kiện tổ chức dạy học cụ thể của trường chuyên, thay vì chỉ mô tả vai trò chung của mô hình này.

Chất lượng giáo dục tài năng phụ thuộc đáng kể vào đội ngũ giáo viên, đặc biệt là cách giáo viên hiểu về đặc điểm học sinh năng khiếu, lựa chọn phương pháp dạy học và tiếp cận các cơ hội phát triển chuyên môn. Các nghiên cứu của Moon (2017), Matheis và cộng sự (2017), Geesa và cộng sự (2024) cho thấy niềm tin và năng lực chuyên môn của giáo viên có liên hệ với động lực giảng dạy cũng như cách thức hỗ trợ học sinh có năng lực vượt trội.

Khung lý thuyết về niềm tin vào năng lực bản thân của Bandura (1997) được sử dụng trong nghiên cứu này để lý giải mối liên hệ giữa nhận thức nghề nghiệp của giáo viên và hành vi sư phạm. Theo tiếp cận này, giáo viên có mức độ tự tin nghề nghiệp cao thường sẵn sàng thử nghiệm chiến lược dạy học mới và kiên trì hơn khi đối diện với thách thức trong lớp học chuyên biệt. Bên cạnh đó, mô hình phát triển chuyên môn của Clarke và Hollingsworth (2002) giúp giải thích quá trình thay đổi thực hành giảng

dạy như một tiến trình tương tác giữa niềm tin cá nhân, tri thức chuyên môn, thực nghiệm sư phạm và bối cảnh nhà trường. Việc kết hợp hai khung lý thuyết này cho phép nghiên cứu xem xét nhận thức của giáo viên trường chuyên không chỉ như một thái độ chung, mà như yếu tố gắn với cơ hội bồi dưỡng và lựa chọn phương pháp dạy học.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về giáo dục học sinh năng khiếu và hệ thống trường chuyên vẫn còn khá khiêm tốn và phân tán, chủ yếu tập trung vào các khía cạnh như chương trình đào tạo, thành tích học tập và hiệu quả vận hành của mô hình. Các công trình của Nguyễn Công Khanh (2018), Trần Thị Thu Hương (2019), Lê Anh Vinh và cộng sự (2024) đã có những đóng góp đáng kể trong việc phân tích cấu trúc và tổ chức của hệ thống trường chuyên. Tuy nhiên, cần thừa nhận rằng nghiên cứu chuyên sâu về đội ngũ giáo viên, đặc biệt là nhận thức, niềm tin và quan điểm của họ đối với vai trò và công việc giảng dạy vẫn còn là một khoảng trống lớn trong bức tranh nghiên cứu giáo dục tại Việt Nam. Từ khoảng trống đó, nghiên cứu này tập trung vào nhận thức của giáo viên trường trung học phổ thông chuyên tại Việt Nam thông qua bốn nhóm nội dung: Đặc điểm đội ngũ, đào tạo và bồi dưỡng, phương pháp giảng dạy và quan điểm về vai trò của trường chuyên. Cách tiếp cận này giúp kết nối dữ liệu khảo sát với khung lý thuyết về niềm tin nghề nghiệp và phát triển chuyên môn giáo viên.

Các nghiên cứu quốc tế gần đây, chẳng hạn Townend và cộng sự (2024), nhấn mạnh rằng, phát triển chuyên môn cho giáo viên giáo dục tài năng cần có tính chuyên biệt, dựa trên bằng chứng và duy trì liên tục. Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, bằng chứng thực nghiệm quy mô lớn về cách giáo viên trường chuyên tự đánh giá điều kiện phát triển chuyên môn và thực hành giảng dạy vẫn còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu này được triển khai nhằm làm rõ bức tranh nhận thức của giáo viên trường trung học phổ thông chuyên trong bối cảnh Việt Nam hiện nay, đồng thời nhận diện những điểm mạnh và khoảng trống có liên quan trực tiếp đến chất lượng giáo dục tài năng.

Mục tiêu của nghiên cứu là khảo sát và phân tích nhận thức của giáo viên về các khía cạnh cốt lõi của giáo dục trung học phổ thông chuyên, bao gồm đặc điểm đội ngũ, đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn, phương pháp giảng dạy và vai trò của trường chuyên trong hệ thống giáo dục phổ thông. Trên cơ sở đó, nghiên cứu trả lời ba câu hỏi: 1) Đội ngũ

giáo viên trường trung học phổ thông chuyên hiện có những đặc điểm chuyên môn và kinh nghiệm phát triển nghề nghiệp nào? 2) Giáo viên nhận thức và vận dụng các phương pháp giảng dạy trong lớp chuyên ra sao? 3) Những khác biệt theo trình độ học vấn và trải nghiệm từng học trường chuyên có liên hệ như thế nào với mức độ áp dụng phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thiết kế theo phương pháp tiếp cận định lượng, với mục tiêu thu thập và phân tích dữ liệu trên quy mô lớn nhằm xây dựng bức tranh thực chứng về nhận thức của giáo viên trung học phổ thông chuyên tại Việt Nam. Công cụ thu thập dữ liệu chính là phiếu khảo sát trực tuyến được thiết kế gồm 15 câu hỏi lớn theo bốn nhóm nội dung: 1) Thông tin nhân khẩu học và nghề nghiệp của giáo viên; 2) Kinh nghiệm đào tạo, bồi dưỡng và tham gia mạng lưới chuyên môn; 3) Mức độ sử dụng một số phương pháp và chiến lược dạy học trong lớp chuyên; 4) Quan điểm về vai trò của trường chuyên. Các biến trong nhóm thứ nhất chủ yếu là biến phân loại như giới tính, trình độ đào tạo, chứng chỉ ngoại ngữ, thâm niên và trải nghiệm từng là học sinh chuyên; các biến về bồi dưỡng và phương pháp giảng dạy được ghi nhận bằng các mức tần suất tự báo cáo. Biến về vai trò trường chuyên được đo bằng mức độ đánh giá của giáo viên.

Đối tượng khảo sát của nghiên cứu là 3.467 giáo viên đang công tác tại 72 trường trung học phổ thông chuyên thuộc 34 tỉnh, thành phố, đại diện cho nhiều vùng miền khác nhau trên cả nước. Mẫu nghiên cứu được tiếp cận theo hướng điều tra diện rộng trong toàn bộ hệ thống trường chuyên. Thời gian khảo sát từ ngày 17 tháng 11 năm 2020 đến ngày 31 tháng 12 năm 2020.

Dữ liệu thu thập được xử lý và phân tích bằng SPSS. Các biến phân loại và biến tần suất được mã hóa thành các nhóm giá trị tương ứng với phương án trả lời trong phiếu khảo sát; các kết quả được trình bày chủ yếu bằng tần suất, tỉ lệ phần trăm, điểm trung bình và độ lệch chuẩn đối với các chỉ báo có thể lượng hóa. Nghiên cứu sử dụng thống kê mô tả để phác họa đặc điểm mẫu, đồng thời áp dụng T-test và ANOVA một chiều nhằm kiểm tra khác biệt giữa các nhóm giáo viên theo trình độ học vấn và trải nghiệm từng học trường chuyên. Khi diễn giải kết quả kiểm định, bài viết ưu tiên đồng thời xem xét mức ý nghĩa thống kê và độ lớn ảnh hưởng; các hệ số η^2 nhỏ được hiểu là ảnh hưởng hạn chế về mặt thực tiễn.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Đặc điểm đội ngũ giáo viên trung học phổ thông chuyên

Bảng 1: Một số đặc điểm mô tả của mẫu khảo sát được sử dụng trong phân tích

Đặc điểm	Kết quả được báo cáo trong bản thảo
Quy mô mẫu	3.467 giáo viên
Phạm vi trường tham gia	72 trường trung học phổ thông chuyên
Phạm vi địa bàn	34 tỉnh/thành phố
Trình độ thạc sĩ	62,9%
Trình độ tiến sĩ	1,6%
Từng là học sinh chuyên	26,3%
Có chứng chỉ IELTS	8,2%
Chưa có chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế	Gần 60%

Kết quả khảo sát về đặc điểm đội ngũ giáo viên trung học phổ thông chuyên (xem Bảng 1) phản ánh một bức tranh đa chiều, trong đó có nhiều điểm tích cực song song với những thách thức cần được quan tâm. Xét về trình độ chuyên môn, đội ngũ giáo viên nhìn chung thể hiện nền tảng học thuật vững chắc, tạo cơ sở quan trọng cho việc tổ chức dạy học chất lượng cao.

Kết quả khảo sát cho thấy, có 62,9% giáo viên sở hữu bằng thạc sĩ, trong khi chỉ 1,6% đạt trình độ tiến sĩ. Đây là một tín hiệu tích cực, phản ánh rằng phần lớn đội ngũ đã được trang bị nền tảng học thuật vững chắc ở bậc sau đại học, thể hiện sự đầu tư nghiêm túc cũng như nỗ lực không ngừng trong việc nâng cao trình độ chuyên môn. Tuy nhiên, tỉ lệ giáo viên có học vị Tiến sĩ lại ở mức rất thấp so với yêu cầu của một mô hình giáo dục tiên tiến và so với chuẩn mực quốc tế. Nghiên cứu của Antoun (2022) chỉ ra rằng, tại nhiều quốc gia phát triển, tỉ lệ giáo viên tham gia giáo dục tài năng đạt trình độ Tiến sĩ thường dao động từ 5% đến 15% - cao hơn đáng kể so với mức 1,6% ở Việt Nam. Sự chênh lệch này cho thấy còn nhiều dư địa để tăng cường chất lượng đội ngũ, đặc biệt trong việc phát triển năng lực nghiên cứu và khả năng tích hợp tri thức hàn lâm vào thực tiễn giảng dạy.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy tỉ lệ giáo viên từng là cựu học sinh chuyên chiếm khoảng 26,3%, trong đó một bộ phận hiện đang giảng dạy môn học gắn với trải nghiệm đào tạo trước đây. Kết quả này cho thấy sự hiện diện của một nhóm giáo viên có trải nghiệm trực tiếp với môi trường trường chuyên; tuy nhiên, dữ liệu khảo sát hiện có chưa đủ để kết luận chắc chắn rằng trải nghiệm này tự thân làm tăng mức độ thấu hiểu tâm lí hay nhu cầu của học sinh năng khiếu.

Ở mức độ mô tả, tỉ lệ giáo viên từng là học sinh chuyên gợi ý một dạng kế thừa nhân sự trong hệ thống trường chuyên. Dạng kế thừa này có thể góp phần duy trì kĩ ức nghề nghiệp và truyền thống sư phạm của nhà trường nhưng cần được phân tích thận trọng vì khảo sát chưa đo trực tiếp động cơ nghề nghiệp, mức độ gắn bó hay cơ chế hình thành bản sắc nghề nghiệp của nhóm giáo viên này.

Từ góc độ phát triển đội ngũ, tỉ lệ 26,3% cho thấy, nhóm giáo viên có trải nghiệm học trường chuyên là một bộ phận đáng kể nhưng không chiếm đa số trong mẫu khảo sát. Do đó, bài viết chỉ xem đây là một đặc điểm cần lưu ý khi phân tích khác biệt giữa các nhóm giáo viên thay vì khẳng định hiện tượng này chắc chắn tạo ra sự khép kín hay cản trở đổi mới.

Về năng lực ngoại ngữ, kết quả nghiên cứu cho thấy, gần 60% giáo viên chưa có chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế, chỉ khoảng 8,2% có chứng chỉ IELTS và một số ít đạt chuẩn B1/B2 theo Khung tham chiếu châu Âu. Đây là một chỉ báo cho thấy năng lực tham gia các hoạt động học thuật quốc tế của một bộ phận giáo viên có thể còn hạn chế. Tuy nhiên, kết quả không đồng nghĩa với việc đánh giá đầy đủ năng lực sử dụng ngoại ngữ thực tế của từng giáo viên.

Kết quả này phản ánh một dạng bất cân xứng trong quá trình phát triển đội ngũ: Trong khi trình độ chuyên môn chuyên ngành của giáo viên trường chuyên được đánh giá khá vững chắc, thì năng lực ngoại ngữ - vốn là công cụ thiết yếu để tham gia vào dòng chảy tri thức toàn cầu - lại bộc lộ nhiều hạn chế. Hạn chế này không chỉ giới hạn cơ hội tiếp cận tri thức mới, mà còn thu hẹp khả năng kết nối học thuật, trao đổi kinh nghiệm và cập nhật phương pháp giảng dạy hiện đại từ các hệ thống giáo dục tiên tiến.

3.2. Thực trạng đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

Phân tích về đào tạo và bồi dưỡng giáo viên được trình bày nhằm làm rõ điều kiện phát triển chuyên môn có thể hỗ trợ hoặc giới hạn nhận thức và thực hành sư phạm của giáo viên trường chuyên. Thay vì

chỉ xem bồi dưỡng như một hoạt động hành chính, mục này tập trung vào mức độ tiếp cận các hình thức học tập nghề nghiệp khác nhau, từ tập huấn ngắn ngày, hướng dẫn của ban giám hiệu, tự học, chia sẻ kinh nghiệm đến bồi dưỡng quốc tế và mạng lưới chuyên môn.

Bảng 2: Thực trạng đào tạo bồi dưỡng giáo viên chuyên

Hoạt động	Thường xuyên (%)	Thỉnh thoảng (%)	Hiếm khi (%)	Chưa bao giờ (%)
Tập huấn ngắn ngày	45,2	38,7	12,4	3,7
Hướng dẫn từ Ban giám hiệu/quản lí giáo dục	52,1	31,4	13,2	3,3
Tự học, nghiên cứu	67,8	24,3	6,1	1,8
Học nhóm, chia sẻ kinh nghiệm	38,9	41,2	16,7	3,2
Bồi dưỡng ở nước ngoài	1,7	12,3	-	86,0
Tham gia mạng lưới quốc tế	2,3	8,5	-	89,2

Kết quả khảo sát (xem Bảng 2) cho thấy cơ hội bồi dưỡng chuyên biệt và kết nối quốc tế của giáo viên trường chuyên còn chưa đồng đều, đặc biệt ở các hoạt động bồi dưỡng ở nước ngoài và tham gia mạng lưới quốc tế. Có 86% giáo viên chưa từng tham gia bồi dưỡng ở nước ngoài, trong khi tỉ lệ tham gia thường xuyên vào các mạng lưới kết nối quốc tế đạt 2,3%. Các con số này nên được hiểu trong bối cảnh điều kiện kinh tế, cơ chế quản lí giáo dục và nguồn lực triển khai của Việt Nam thay vì xem như sự thiếu hụt tuyệt đối so với các mô hình quốc tế.

Ở trong nước, các hoạt động bồi dưỡng chủ yếu diễn ra dưới hình thức tập huấn ngắn hạn (45,2% thường xuyên), tự học hoặc thông qua hướng dẫn chuyên môn từ ban giám hiệu và cơ quan quản lí (52,1% thường xuyên). Mặc dù những hoạt động này có giá trị nhất định, chúng thường mang tính khái quát và thiếu sự chuyên biệt dành cho đặc thù giáo dục tài năng. Kết quả này phù hợp với nhận định của

Cheung và các cộng sự (2022), theo đó các chương trình phát triển chuyên môn hiệu quả cho giáo viên giáo dục tài năng cần phải có thiết kế đặc thù, tập trung vào những phương pháp sư phạm thích ứng với nhu cầu của học sinh có năng lực vượt trội.

Có 16,4% giáo viên cho biết, họ chưa từng được tham gia khóa bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy học sinh chuyên. Đây là tỉ lệ cần được quan tâm vì bồi dưỡng chuyên biệt có thể hỗ trợ giáo viên lựa chọn phương pháp phù hợp hơn với nhu cầu của học sinh có năng lực nổi trội. Tuy nhiên, mức độ ảnh hưởng của việc chưa tham gia bồi dưỡng đến chất lượng dạy học cần được kiểm chứng thêm bằng các chỉ báo trực tiếp về năng lực sư phạm và kết quả học tập của học sinh.

3.3. Phương pháp giảng dạy và cách tiếp cận trong lớp chuyên

Phân tích về phương pháp giảng dạy và cách tiếp cận sư phạm trong các lớp chuyên cho thấy một bức tranh đa chiều, phản ánh rõ nét quá trình chuyển đổi từ mô hình dạy học truyền thống sang các phương pháp hiện đại hơn, song vẫn tồn tại nhiều dấu ấn của lối tiếp cận truyền thống. Những kết quả này được trình bày chi tiết trong Bảng 3, qua đó làm nổi bật cả những xu hướng tích cực trong đổi mới sư phạm lẫn những giới hạn đang cản trở việc hiện thực hóa mục tiêu giáo dục tài năng trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Kết quả khảo sát cho thấy, trong các trường chuyên, một số hoạt động dạy học gắn với củng cố kiến thức và chuẩn bị bài kiểm tra vẫn được giáo viên sử dụng với tần suất cao. Các hoạt động thường xuyên nhất bao gồm phản hồi và nhận xét chi tiết sau mỗi bài tập (46%), đọc sách và báo

(45,1%) và làm phiếu luyện tập (42,1%). Điều này phản ánh dấu ấn của bối cảnh trường chuyên Việt Nam, nơi giáo viên vừa phải đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực học sinh, vừa chịu áp lực từ thi học sinh giỏi, tuyển sinh đại học và các kì thi học thuật trong nước/quốc tế.

Các hoạt động dạy học theo hướng chủ động hóa vai trò của học sinh được ghi nhận ở mức thấp hơn. Việc cho phép học sinh lựa chọn chuyên đề quan tâm để học sâu đạt 25,4% ở mức thường xuyên; hoạt động báo cáo và trình bày chủ đề tự nghiên cứu đạt 24,3%; dự án giải quyết vấn đề thực tiễn đạt 18,1%. Các kết quả này cho thấy, còn dư địa để mở rộng các phương pháp dạy học phát triển năng lực nhưng không nên diễn giải như bằng chứng trực tiếp về chất lượng dạy học thấp, vì khảo sát chỉ đo tần suất tự báo cáo của một số hoạt động cụ thể.

Phân tích ANOVA một chiều được tiến hành để kiểm tra sự khác biệt trong mức độ áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực theo đặc điểm của giáo viên. Kết quả cho thấy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê theo trình độ học vấn ($F(2, 2997) = 12.847, p < 0.001, \eta^2 = 0.008$). Cụ thể, giáo viên có bằng Thạc sĩ ($M = 3.42, SD = 1.23$) và Tiến sĩ ($M = 4.15, SD = 1.08$) triển khai thường xuyên hơn các hoạt động rèn luyện kĩ năng nghiên cứu, báo cáo và thuyết trình so với giáo viên chỉ có bằng Cử nhân ($M = 2.89, SD = 1.34$). Tuy vậy, $\eta^2 = 0.008$ cho thấy độ lớn ảnh hưởng rất nhỏ. Vì thế, kết quả nên được hiểu là một khác biệt có ý nghĩa thống kê nhưng chỉ giải thích một phần rất hạn chế biến thiên trong thực hành giảng dạy.

Tương tự, kết quả phân tích ANOVA cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm giáo viên từng là học sinh chuyên và nhóm không có trải nghiệm này trong việc áp dụng các phương pháp

Bảng 3: Phương pháp giảng dạy của giáo viên chuyên

Phương pháp	Thường xuyên (%)	Hàng tháng (%)	Rất ít (%)	Chưa bao giờ (%)
Đưa ra lời phê cụ thể sau mỗi bài tập/kiểm tra	46,0	29,1	17,6	7,3
Đọc sách/báo	45,1	28,7	16,1	10,1
Làm phiếu luyện tập các dạng đề thi	42,1	29,8	14,3	13,8
Học sinh chọn chuyên đề quan tâm để học sâu	25,4	25,7	21,5	27,4
Báo cáo/trình bày chủ đề tự nghiên cứu	24,3	25,5	29,0	21,2
Dự án giải quyết vấn đề thực tế	18,1	22,1	25,8	34,0
Kĩ năng nghiên cứu khoa học	16,2	28,9	34,1	20,8

dạy học định hướng phát triển năng lực ($F(1, 2998) = 8.923, p = 0.003, \eta^2 = 0.003$). Nhóm giáo viên từng là học sinh chuyên ($M = 3.28, SD = 1.19$) có điểm trung bình cao hơn nhóm không từng học chuyên ($M = 3.05, SD = 1.26$), nhưng $\eta^2 = 0.003$ cho thấy khác biệt này rất nhỏ về mặt thực tiễn.

Phát hiện này gợi ý rằng, trải nghiệm từng học trường chuyên có thể có liên hệ với cách giáo viên tiếp cận một số phương pháp dạy học phát triển năng lực, nhưng mức độ liên hệ rất hạn chế. Vì vậy, trải nghiệm học trường chuyên chỉ nên được xem là một yếu tố nền cần tiếp tục khảo sát cùng với các biến khác như thâm niên, môn giảng dạy, vùng miền, năng lực ngoại ngữ và cơ hội bồi dưỡng chuyên biệt khi có dữ liệu đầy đủ hơn. Do dữ liệu hiện có trong bản thảo chỉ cho phép so sánh theo một số biến nền đã báo cáo, nghiên cứu chưa phân tích sâu khác biệt theo giới tính, vùng miền, môn học, thâm niên, năng lực ngoại ngữ hoặc kinh nghiệm tham gia bồi dưỡng quốc tế. Đây là hướng phân tích cần bổ sung khi bộ dữ liệu gốc và cấu trúc biến đầy đủ được cung cấp.

3.4. Quan điểm về tầm quan trọng của trường chuyên

Kết quả khảo sát về quan điểm của giáo viên đối với vai trò của trường chuyên cho thấy mức độ đồng thuận cao trong mẫu nghiên cứu nhưng để tránh cách hiểu quá rộng, cần xác định rõ phạm vi của khái niệm “vai trò của trường chuyên”. Trong bài viết này, khái niệm này được hiểu ở ba tầng nghĩa có liên hệ với nhau: *Thứ nhất*, trường chuyên là thiết chế phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng lực nổi trội. *Thứ hai*, trường chuyên là môi trường tạo điều kiện cho học sinh tiếp cận các nhiệm vụ học tập chuyên sâu, nghiên cứu và sáng tạo. *Thứ ba*, trường chuyên có thể đóng vai trò lan tỏa tri thức, phương pháp và chuẩn mực học thuật cho giáo dục phổ thông nói chung.

Như vậy, “vai trò” ở đây không chỉ là sự cần thiết về mặt tồn tại của mô hình, mà còn bao hàm kì vọng của giáo viên về chức năng phát triển nhân tài, đổi mới phương pháp dạy học và đóng góp học thuật của nhà trường. Cụ thể, 48,1% giáo viên đánh giá trường chuyên là “cần thiết” và 44,3% đánh giá ở mức “rất cần thiết”, tổng cộng 92,4% giáo viên khẳng định vai trò quan trọng của mô hình này. Tỷ lệ đồng thuận cao cho thấy trong mẫu khảo sát, giáo viên nhìn chung vẫn xem trường chuyên là một cấu phần có ý nghĩa của hệ thống giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, kết quả này cần được diễn giải như dữ liệu về nhận thức nghề nghiệp của giáo viên, không phải

bằng chứng trực tiếp chứng minh hiệu quả vận hành của toàn bộ mô hình trường chuyên. Nói cách khác, dữ liệu cho thấy, giáo viên ủng hộ mạnh mẽ sứ mệnh của trường chuyên, nhưng chưa đủ để kết luận về tác động thực tế của trường chuyên đối với thành tích học tập, phát triển năng lực hoặc công bằng giáo dục nếu không có thêm dữ liệu độc lập về học sinh, chương trình và đầu ra giáo dục.

Xét theo các nhóm giáo viên đã được phân tích ở các mục trước, sự đồng thuận về vai trò của trường chuyên có thể được hiểu như một “nền nhận thức chung”, nhưng mức độ chuyển hóa niềm tin đó thành thực hành sư phạm có khả năng không giống nhau giữa các nhóm. Kết quả ở mục 3.3 cho thấy, giáo viên có trình độ sau đại học, đặc biệt là nhóm thạc sĩ và tiến sĩ, có xu hướng triển khai thường xuyên hơn các hoạt động rèn luyện kĩ năng nghiên cứu, báo cáo và thuyết trình so với nhóm cử nhân; tuy vậy, độ lớn ảnh hưởng rất nhỏ ($\eta^2 = 0.008$). Điều này gợi ý rằng, trình độ học vấn có liên hệ nhất định với cách giáo viên hiện thực hóa vai trò của trường chuyên trong lớp học, nhưng không phải là yếu tố quyết định duy nhất.

Tương tự, nhóm giáo viên từng là học sinh chuyên có điểm trung bình cao hơn trong việc áp dụng một số phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực so với nhóm không từng học chuyên, nhưng độ lớn ảnh hưởng cũng rất nhỏ ($\eta^2 = 0.003$). Phát hiện này cho phép đặt giả thuyết thận trọng rằng trải nghiệm học tập trong môi trường chuyên có thể giúp giáo viên hiểu rõ hơn kì vọng, áp lực và nhu cầu học tập của học sinh chuyên; từ đó, họ có thể nhạy cảm hơn với các hoạt động học sâu, tự nghiên cứu hoặc trình bày học thuật. Tuy nhiên, vì mục 3.4 chưa có bảng chéo trực tiếp giữa quan điểm về vai trò trường chuyên với biến “từng là học sinh chuyên”, bài viết không khẳng định nhóm này đánh giá trường chuyên cao hơn nhóm còn lại. Điểm quan trọng là trải nghiệm nền của giáo viên có thể ảnh hưởng đến cách họ diễn giải và thực hành sứ mệnh của trường chuyên, chứ chưa thể chứng minh bằng dữ liệu hiện có rằng nó tạo ra khác biệt rõ rệt trong mức độ ủng hộ mô hình.

Mối liên hệ giữa quan điểm về vai trò của trường chuyên và phương pháp dạy học cũng cần được nhìn nhận theo hướng hai chiều. Nếu giáo viên xem trường chuyên chủ yếu là nơi tuyển chọn và luyện thi học sinh giỏi, họ có thể ưu tiên các hoạt động củng cố kiến thức, luyện tập và phản hồi sau bài kiểm tra. Ngược lại, nếu giáo viên nhìn nhận trường chuyên

như một môi trường phát triển tài năng toàn diện, thì các phương pháp như học theo dự án, tự nghiên cứu, thuyết trình học thuật và giải quyết vấn đề thực tiễn sẽ trở nên phù hợp hơn với sứ mệnh của nhà trường. Dữ liệu ở mục 3.3 cho thấy các hoạt động dạy học tích cực này đã xuất hiện nhưng chưa đạt tần suất cao; do đó, khoảng cách đáng chú ý không nằm ở việc giáo viên có ủng hộ trường chuyên hay không, mà ở mức độ các giá trị được ủng hộ có được chuyển hóa thành thực hành dạy học thường xuyên hay chưa.

Từ góc nhìn này, tỉ lệ 92,4% giáo viên đánh giá trường chuyên là cần thiết hoặc rất cần thiết nên được xem là điều kiện thuận lợi về mặt nhận thức, nhưng chưa đủ để bảo đảm đổi mới giáo dục chuyên. Các ý kiến của giáo viên về nhu cầu tăng cường nghiên cứu khoa học, trải nghiệm sáng tạo, kĩ năng mềm và phát triển nhân cách cho thấy họ không chỉ bảo vệ mô hình trường chuyên theo nghĩa truyền thống, mà còn nhận ra yêu cầu chuyển dịch từ đào tạo thiên về thành tích sang phát triển năng lực toàn diện.

4. Thảo luận

4.1. Ý nghĩa trung tâm của kết quả

Các kết quả của nghiên cứu cho thấy một nghịch lí đáng chú ý trong đội ngũ giáo viên trung học phổ thông chuyên: Nền tảng học thuật của giáo viên nhìn chung tương đối tốt, nhưng các điều kiện để chuyển hóa nền tảng đó thành năng lực giáo dục tài năng theo chuẩn hiện đại vẫn chưa thật sự tương xứng. Tỉ lệ giáo viên có bằng Thạc sĩ đạt 62,9%, cho thấy đội ngũ đã có mức độ đầu tư đáng kể về trình độ chuyên môn, tạo cơ sở quan trọng cho việc tổ chức dạy học ở môi trường có yêu cầu học thuật cao. Tuy nhiên, tỉ lệ giáo viên có trình độ Tiến sĩ chỉ đạt 1,6%, gần 60% giáo viên chưa có chứng chỉ ngoại ngữ quốc tế, 86% chưa từng tham gia bồi dưỡng ở nước ngoài và tỉ lệ tham gia thường xuyên vào mạng lưới kết nối quốc tế chỉ đạt 2,3%. Những kết quả này không nên được hiểu đơn giản như sự thiếu hụt cá nhân của giáo viên, mà phản ánh khoảng cách giữa yêu cầu phát triển giáo dục chuyên trong bối cảnh hội nhập với hệ sinh thái hỗ trợ nghề nghiệp hiện có.

Điểm cần nhấn mạnh là năng lực của giáo viên trường chuyên không thể được đánh giá chỉ bằng bằng cấp hoặc kinh nghiệm giảng dạy. Trong bối cảnh giáo dục tài năng, giáo viên vừa cần năng lực chuyên môn sâu, vừa cần khả năng thiết kế nhiệm vụ học tập phân hóa, hướng dẫn nghiên cứu, tổ chức phản biện học thuật, hỗ trợ học sinh phát triển năng lực tự học và kết nối tri thức chuyên ngành với các

vấn đề thực tiễn. Vì vậy, kết quả về tỉ lệ giáo viên có trình độ sau đại học là một chỉ báo tích cực nhưng chưa đủ. Khi đặt cạnh các chỉ báo về ngoại ngữ, bồi dưỡng quốc tế và bồi dưỡng chuyên biệt cho dạy học học sinh chuyên, dữ liệu cho thấy vấn đề cốt lõi không nằm ở việc đội ngũ “thiếu năng lực” theo nghĩa chung mà nằm ở chỗ năng lực hiện có chưa được đặt trong một cấu trúc phát triển nghề nghiệp đủ chuyên sâu, đủ liên tục và đủ mở để đáp ứng đặc thù của trường chuyên.

Từ góc nhìn lí thuyết, phát hiện này phù hợp với cách tiếp cận coi phát triển nghề nghiệp của giáo viên là quá trình tương tác giữa niềm tin cá nhân, tri thức chuyên môn, cơ hội học tập nghề nghiệp và điều kiện tổ chức tại nhà trường. Bandura (1997) nhấn mạnh vai trò của niềm tin năng lực bản thân đối với hành động nghề nghiệp, trong khi Clarke và Hollingsworth (2002) cho rằng, thay đổi thực hành giảng dạy không diễn ra tuyến tính mà thông qua sự tương tác giữa tri thức mới, phản tư, thử nghiệm trong lớp học và môi trường hỗ trợ. Do đó, việc giáo viên trường chuyên có nền tảng học thuật tốt chỉ là điều kiện ban đầu; để tạo ra thay đổi thực chất trong dạy học, cần có các cơ chế bồi dưỡng giúp giáo viên chuyển từ tri thức chuyên môn sang năng lực thiết kế trải nghiệm học tập phù hợp với học sinh có năng lực nổi trội.

4.2. Bồi dưỡng giáo viên trường chuyên

Kết quả ở mục 3.2 cho thấy hoạt động bồi dưỡng giáo viên hiện nay chủ yếu dựa vào các hình thức trong nước, ngắn hạn hoặc gắn với chỉ đạo chuyên môn của nhà trường và cơ quan quản lí. Tỉ lệ giáo viên thường xuyên tham gia tập huấn ngắn hạn là 45,2%, trong khi 52,1% cho biết thường xuyên tự học hoặc tiếp nhận hướng dẫn chuyên môn từ ban giám hiệu và cơ quan quản lí. Các hình thức này có giá trị nhất định vì tạo ra kênh cập nhật chính sách, chia sẻ kinh nghiệm và duy trì nhịp sinh hoạt chuyên môn. Tuy nhiên, nếu bồi dưỡng dừng lại ở mức khái quát, hành chính hoặc ngắn hạn, nó khó đáp ứng được các yêu cầu đặc thù của giáo dục tài năng, nơi giáo viên cần được hỗ trợ về dạy học phân hóa, thiết kế nhiệm vụ mở, đánh giá năng lực nghiên cứu, hướng dẫn học sinh tự học và phát triển sản phẩm học thuật.

Tỉ lệ 16,4% giáo viên chưa từng được tham gia khóa bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy học sinh chuyên là một kết quả cần được thảo luận kĩ hơn. Con số này không đủ để kết luận trực tiếp về chất lượng dạy học của nhóm giáo viên chưa được bồi dưỡng, nhưng nó cho thấy việc chuẩn bị năng lực

sư phạm chuyên biệt cho giáo viên trường chuyên chưa được bảo đảm một cách đồng đều. Trong khi đó, trường chuyên không chỉ là nơi giảng dạy nội dung nâng cao, mà còn là môi trường đòi hỏi giáo viên biết tổ chức quá trình học tập theo chiều sâu, khuyến khích học sinh tự đặt vấn đề, theo đuổi câu hỏi nghiên cứu và phát triển tư duy độc lập. Nếu thiếu bồi dưỡng chuyên biệt, giáo viên có thể vẫn dạy tốt theo kinh nghiệm cá nhân, nhưng việc đổi mới sẽ phụ thuộc nhiều vào nỗ lực riêng lẻ hơn là trở thành năng lực chung của hệ thống.

Vì vậy, kết quả nghiên cứu gợi ý cần chuyển cách nhìn về bồi dưỡng giáo viên trường chuyên: Từ một hoạt động bổ sung sau đào tạo sang một điều kiện cấu trúc của đổi mới giáo dục chuyên. Bồi dưỡng không nên chỉ nhằm “cập nhật” giáo viên mà cần tạo ra một chu trình phát triển nghề nghiệp gồm xác định nhu cầu, thiết kế nội dung chuyên biệt, thực hành có hướng dẫn, phản hồi dựa trên minh chứng và hỗ trợ tiếp tục trong cộng đồng chuyên môn. Cách tiếp cận này cũng giúp tránh lối diễn giải giản đơn rằng chỉ cần tăng số khóa tập huấn là có thể nâng cao chất lượng dạy học. Vấn đề quan trọng hơn là chất lượng, tính liên tục và mức độ gắn kết của bồi dưỡng với các tình huống dạy học thực tế trong lớp chuyên.

4.3. Phương pháp dạy học trong lớp chuyên

Các kết quả ở mục 3.3 cho thấy thực hành dạy học của giáo viên trường chuyên đang ở trạng thái chuyển tiếp. Một mặt, các hoạt động gắn với củng cố kiến thức và hỗ trợ học sinh hoàn thành nhiệm vụ học tập vẫn được sử dụng với tần suất cao: Phản hồi và nhận xét chi tiết sau mỗi bài tập đạt 46%, đọc sách và báo đạt 45,1%, làm phiếu luyện tập đạt 42,1%. Những hoạt động này không nên bị đánh giá đơn giản là “truyền thống” theo nghĩa tiêu cực, bởi trong bối cảnh trường chuyên, phản hồi chi tiết, đọc tài liệu và luyện tập có hệ thống vẫn là những thành tố quan trọng của việc phát triển năng lực học thuật. Tuy nhiên, nếu các hoạt động này chiếm ưu thế quá lớn, dạy học trong trường chuyên có nguy cơ nghiêng về củng cố tri thức và chuẩn bị thi cử hơn là mở rộng năng lực nghiên cứu, sáng tạo và giải quyết vấn đề.

Mặt khác, các hoạt động thể hiện rõ hơn tinh thần học tập chủ động và phát triển năng lực ở học sinh lại có tần suất thấp hơn: Cho phép học sinh lựa chọn chuyên đề quan tâm để học sâu đạt 25,4%; báo cáo và trình bày chủ đề tự nghiên cứu đạt 24,3%; dự án giải quyết vấn đề thực tiễn đạt 18,1%. Khoảng cách này là một phát hiện quan trọng của bài viết. Nó cho thấy đổi mới phương pháp dạy học trong

trường chuyên không phải chưa xuất hiện nhưng mức độ phổ biến còn hạn chế. Nói cách khác, giáo viên đã nhận thức được nhu cầu chuyển dịch sang các phương pháp tích cực hơn, song sự chuyển dịch đó chưa đủ mạnh để trở thành đặc điểm nổi bật của thực hành sư phạm trong lớp chuyên.

Kết quả này cần được đặt trong mối liên hệ với đặc thù của trường chuyên Việt Nam. Giáo viên trường chuyên thường phải đồng thời đáp ứng nhiều yêu cầu: Bảo đảm kiến thức chuyên sâu, duy trì thành tích học sinh giỏi, chuẩn bị cho các kì thi trong nước và quốc tế, đồng thời thực hiện mục tiêu phát triển năng lực toàn diện. Chính sự chồng lấn mục tiêu này có thể giải thích vì sao các phương pháp dạy học phát triển năng lực chưa đạt tần suất cao, dù về mặt quan điểm, giáo viên vẫn đánh giá rất cao vai trò của trường chuyên.

4.4. Khác biệt giữa các nhóm giáo viên

Một đóng góp quan trọng của nghiên cứu là đã bước đầu kiểm tra sự khác biệt trong thực hành dạy học theo một số đặc điểm của giáo viên. Kết quả ANOVA cho thấy trình độ học vấn có liên hệ với mức độ áp dụng các hoạt động rèn luyện kĩ năng nghiên cứu, báo cáo và thuyết trình: Giáo viên có bằng Thạc sĩ và Tiến sĩ có điểm trung bình cao hơn giáo viên có bằng cử nhân. Tuy nhiên, độ lớn ảnh hưởng rất nhỏ ($\eta^2 = 0.008$), cho thấy trình độ học vấn chỉ giải thích một phần rất hạn chế sự khác biệt trong thực hành dạy học. Phát hiện này có ý nghĩa quan trọng vì nó giúp tránh hai cực đoan trong diễn giải: hoặc tuyệt đối hóa bằng cấp như bảo chứng của đổi mới sư phạm, hoặc phủ nhận hoàn toàn vai trò của đào tạo sau đại học. Dữ liệu cho thấy trình độ cao hơn có thể đi kèm xu hướng áp dụng phương pháp phát triển năng lực nhiều hơn, nhưng để tạo ra thay đổi thực chất, cần thêm các điều kiện khác như bồi dưỡng chuyên biệt, văn hóa học thuật trong tổ chuyên môn, cơ chế khuyến khích thử nghiệm và năng lực phản tư nghề nghiệp.

Tương tự, nhóm giáo viên từng là học sinh chuyên có điểm trung bình cao hơn nhóm không từng học chuyên trong một số phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực, nhưng độ lớn ảnh hưởng cũng rất nhỏ ($\eta^2 = 0.003$). Kết quả này cho phép nhìn nhận trải nghiệm từng học trường chuyên như một biến nền đáng chú ý, chứ không phải một yếu tố quyết định. Trải nghiệm học tập trong môi trường chuyên có thể giúp giáo viên hiểu sâu hơn áp lực, động lực và kiểu học tập của học sinh chuyên; tuy nhiên, dữ liệu hiện có không cho phép kết luận

rằng nhóm này đổi mới hơn một cách rõ rệt hoặc có quan điểm khác biệt căn bản về trường chuyên. Vì vậy, hiện tượng “kế thừa nhân sự” trong trường chuyên cần được phân tích theo hướng cân bằng: nó có thể tạo ra sự liên tục về truyền thống học thuật, nhưng cũng cần được làm giàu bằng tiếp xúc với các phương pháp mới, mạng lưới chuyên môn rộng hơn và cơ chế phân biện sự phạm.

Điểm đáng chú ý là cả hai kết quả ANOVA đều có ý nghĩa thống kê nhưng độ lớn ảnh hưởng rất nhỏ. Điều này gợi ý rằng, các khác biệt cá nhân như bằng cấp hoặc trải nghiệm từng học chuyên không đủ để giải thích đầy đủ thực hành dạy học của giáo viên. Thực hành sự phạm nhiều khả năng chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố chưa được phân tích sâu trong bộ dữ liệu hiện tại, chẳng hạn môn giảng dạy, thâm niên, văn hóa tổ chuyên môn, điều kiện học sinh, năng lực ngoại ngữ, cơ hội bồi dưỡng, yêu cầu thi cử và mức độ hỗ trợ từ nhà trường. Do đó, phần thảo luận không nên biến các khác biệt nhỏ thành kết luận mạnh, mà cần xem chúng như các tín hiệu mở ra hướng nghiên cứu tiếp theo về cơ chế hình thành năng lực giáo viên trường chuyên.

4.5. Quan điểm về vai trò của trường chuyên và khoảng cách giữa đồng thuận giá trị với chuyển hóa thực hành

Kết quả 92,4% giáo viên đánh giá trường chuyên là “cần thiết” hoặc “rất cần thiết” là một chỉ báo quan trọng về mức độ đồng thuận giá trị trong mẫu khảo sát. Nếu đặt riêng lẻ, kết quả này có thể được hiểu là sự ủng hộ mạnh mẽ đối với mô hình trường chuyên. Tuy nhiên, khi đặt trong tương quan với các kết quả về phương pháp dạy học và bồi dưỡng giáo viên, ý nghĩa của phát hiện này trở nên phức tạp hơn. Sự đồng thuận về vai trò của trường chuyên không tự động dẫn đến đổi mới phương pháp dạy học; giữa niềm tin nghề nghiệp và thực hành lớp học còn có khoảng cách được quy định bởi năng lực, nguồn lực, kinh nghiệm, áp lực thi cử và văn hóa nhà trường.

Do đó, “vai trò của trường chuyên” cần được hiểu không chỉ như sự tồn tại của một loại hình nhà trường, mà như một cam kết giáo dục: Phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng lực nổi trội, tạo môi trường học thuật chuyên sâu, phát triển năng lực nghiên cứu và lan tỏa chuẩn mực học tập chất lượng cao. Các ý kiến của giáo viên về nhu cầu tăng cường nghiên cứu khoa học, trải nghiệm sáng tạo, kỹ năng mềm và phát triển nhân cách cho thấy họ không chỉ nhìn trường chuyên như nơi đào tạo học sinh giỏi theo nghĩa hẹp, mà còn kì vọng trường

chuyên chuyển dịch theo hướng phát triển năng lực toàn diện.

Từ đây có thể rút ra một hàm ý thảo luận quan trọng: Thách thức của giáo dục chuyên hiện nay không phải là thiếu sự ủng hộ của giáo viên đối với mô hình trường chuyên, mà là làm thế nào để biến sự ủng hộ đó thành năng lực hành động sự phạm. Nếu giáo viên vẫn chủ yếu được hỗ trợ bằng các hình thức bồi dưỡng ngắn hạn, ít cơ hội kết nối quốc tế và thiếu chương trình chuyên biệt cho giáo dục tài năng, thì sự đồng thuận về vai trò của trường chuyên có thể dừng lại ở cấp độ nhận thức. Ngược lại, nếu nhà trường xây dựng được cộng đồng học tập chuyên môn, khuyến khích nghiên cứu bài học, hỗ trợ giáo viên thử nghiệm dự án học tập, hướng dẫn học sinh nghiên cứu và đánh giá năng lực bằng sản phẩm học thuật thì niềm tin vào vai trò trường chuyên có thể được chuyển hóa thành đổi mới thực chất trong lớp học.

4.6. Hàm ý đối với phát triển đội ngũ và đổi mới mô hình trường chuyên

Tổng hợp các kết quả trên, nghiên cứu gợi ý rằng phát triển đội ngũ giáo viên trường chuyên cần được tiếp cận như một chiến lược hệ thống hơn là tập hợp các biện pháp rời rạc. Trước hết, cần ưu tiên các chương trình bồi dưỡng chuyên biệt về giáo dục tài năng, trong đó nhấn mạnh dạy học phân hóa, hướng dẫn nghiên cứu khoa học, thiết kế nhiệm vụ học tập mở, đánh giá năng lực và hỗ trợ tâm lý học sinh có năng lực nổi trội. Tiếp theo, cần tăng cường năng lực ngoại ngữ học thuật và khả năng tham gia mạng lưới chuyên môn, không phải để chạy theo chứng chỉ, mà để mở rộng khả năng tiếp cận tri thức, tài liệu và kinh nghiệm quốc tế. Đồng thời, các trường chuyên cần phát triển cộng đồng học tập chuyên môn trong nội bộ nhà trường và giữa các trường, bởi đổi mới phương pháp dạy học khó bền vững nếu chỉ dựa vào nỗ lực cá nhân của một số giáo viên.

Tuy nhiên, các hàm ý này cần được đặt trong giới hạn của thiết kế nghiên cứu. Dữ liệu của bài chủ yếu dựa trên khảo sát tự báo cáo và các phân tích khác biệt nhóm ở mức ban đầu; nghiên cứu chưa đo trực tiếp kết quả học tập của học sinh, chưa có dữ liệu quan sát lớp học, chưa có phân tích tương quan hoặc hồi quy đầy đủ giữa quan điểm về trường chuyên, cơ hội bồi dưỡng và thực hành dạy học. Vì vậy, phần thảo luận không nhằm đưa ra kết luận nhân quả, mà nhằm chỉ ra các mối liên hệ có ý nghĩa giữa những kết quả đã được báo cáo. Chính sự thận trọng này làm rõ đóng góp của bài viết: Cung cấp một bức tranh thực

chúng ban đầu về đội ngũ giáo viên trường chuyên, từ đó xác định những điểm nghẽn cần được nghiên cứu sâu hơn và can thiệp bằng chính sách phát triển nghề nghiệp có trọng tâm.

Nhìn chung, các kết quả của bài cho thấy giáo viên trường chuyên đang đứng trước một yêu cầu chuyển đổi kép. Một mặt, họ cần duy trì chiều sâu học thuật và truyền thống bồi dưỡng học sinh có năng lực nổi trội; mặt khác, họ cần mở rộng phương pháp dạy học theo hướng nghiên cứu, sáng tạo, tự học và giải quyết vấn đề. Sự chuyển đổi này không thể đạt được chỉ bằng yêu cầu hành chính hoặc kì vọng đạo đức nghề nghiệp, mà cần một hệ sinh thái hỗ trợ gồm bồi dưỡng chuyên biệt, ngoại ngữ học thuật, cộng đồng chuyên môn, cơ chế thử nghiệm sư phạm và đánh giá phù hợp. Đây là điểm nối quan trọng giữa các kết quả nghiên cứu và hàm ý chính sách của bài viết: Muốn đổi mới trường chuyên, trước hết phải phát triển giáo viên trường chuyên như những chủ thể học thuật có năng lực tự đổi mới, chứ không chỉ như người thực hiện chương trình hoặc người truyền đạt tri thức nâng cao.

5. Kết luận

5.1. Tổng kết

Nghiên cứu đã cung cấp bằng chứng khảo sát quy mô lớn về nhận thức và thực hành của giáo viên trung học phổ thông chuyên tại Việt Nam. Bốn phát hiện chính được ghi nhận gồm: Đội ngũ giáo viên có nền tảng học thuật tương đối vững; cơ hội bồi dưỡng chuyên biệt và kết nối quốc tế còn hạn chế; các phương pháp dạy học phát triển năng lực đã xuất hiện nhưng chưa được sử dụng thường xuyên như các hoạt động củng cố kiến thức và luyện tập; và đa số giáo viên trong mẫu khảo sát đánh giá cao sự cần thiết của trường chuyên.

Về mặt học thuật: Nghiên cứu bổ sung dữ liệu thực chứng cho việc phân tích nhận thức giáo viên trường chuyên trong mối liên hệ với niềm tin nghề nghiệp và phát triển chuyên môn. Tuy nhiên, do thiết kế nghiên cứu chủ yếu là khảo sát mô tả và phân tích khác biệt nhóm, các kết luận về quan hệ nhân quả hoặc tác động trực tiếp đến chất lượng học tập của học sinh cần được diễn giải thận trọng.

Về mặt thực tiễn: Kết quả nghiên cứu gợi ý nhu cầu xây dựng các chương trình bồi dưỡng giáo viên trường chuyên có tính chuyên biệt hơn, chú trọng năng lực thiết kế hoạt động học tập phân hóa, hướng dẫn nghiên cứu khoa học, phản hồi học tập và phát triển năng lực tự học của học sinh.

Các nhà quản lí và hoạch định chính sách có thể sử dụng kết quả này như một nguồn tham khảo để ưu tiên đầu tư vào bồi dưỡng chuyên môn, hỗ trợ ngoại ngữ học thuật và phát triển cộng đồng học tập chuyên môn giữa các trường chuyên. Những giải pháp này cần được triển khai phù hợp với điều kiện nguồn lực và đặc thù thi cử của từng địa phương.

Các kết quả ANOVA cho thấy trình độ học vấn và trải nghiệm từng học trường chuyên có liên hệ với mức độ áp dụng một số phương pháp dạy học tích cực, nhưng độ lớn ảnh hưởng rất nhỏ. Vì vậy, các chương trình phát triển chuyên môn không nên chỉ phân loại giáo viên theo bằng cấp hoặc xuất thân học tập, mà cần dựa trên đánh giá nhu cầu thực tế, môn học giảng dạy và điều kiện hỗ trợ tại nhà trường.

5.2. Hạn chế của nghiên cứu

Thứ nhất, dữ liệu dựa trên khảo sát tự báo cáo của giáo viên nên có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch nhận thức và thiên lệch không phản hồi.

Thứ hai, bản thảo hiện tại chưa cung cấp bảng hỏi gốc, thời gian khảo sát, tỉ lệ phản hồi chính thức, quy trình xử lý phản hồi trùng lặp/thiếu và các kiểm định độ tin cậy, giá trị thang đo; vì vậy, các kết quả cần được diễn giải trong phạm vi các chỉ báo đã báo cáo.

Thứ ba, các phân tích khác biệt nhóm mới tập trung vào một số biến nền, trong khi các yếu tố như giới tính, vùng miền, môn học, thâm niên, năng lực ngoại ngữ và kinh nghiệm bồi dưỡng quốc tế cần được khai thác sâu hơn khi có dữ liệu đầy đủ.

Thứ tư, nghiên cứu chưa đo trực tiếp kết quả học tập hoặc sự phát triển năng lực của học sinh, nên không đưa ra kết luận nhân quả về tác động của nhận thức giáo viên đến chất lượng giáo dục tài năng.

5.3. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Các nghiên cứu tiếp theo nên kết hợp khảo sát định lượng với phỏng vấn sâu, quan sát lớp học và nghiên cứu tình huống để giải thích rõ hơn cách giáo viên trường chuyên hiểu và triển khai các phương pháp dạy học phát triển năng lực. Cách tiếp cận hỗn hợp sẽ giúp làm sáng tỏ những yếu tố tâm lí, văn hóa nhà trường và điều kiện tổ chức dạy học mà khảo sát định lượng khó phản ánh đầy đủ.

Nghiên cứu so sánh quốc tế vẫn là hướng cần thiết, nhưng nên được thực hiện theo logic đối chiếu bối cảnh hơn là xếp hạng mô hình. Các trường hợp như Singapore, Hàn Quốc và Phần Lan có thể cung cấp bài học tham khảo về bồi dưỡng giáo viên, dạy học phân hóa và hỗ trợ học sinh năng khiếu nhưng cần được điều chỉnh phù hợp với chính sách, nguồn lực và văn hóa thi cử của Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Antoun, M. (2022). *Teacher qualifications in gifted education: A global perspective*. International Education Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Báo cáo tổng kết 10 năm thực hiện Đề án phát triển hệ thống trường trung học phổ thông chuyên giai đoạn 2010-2020*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Cheung, A. C. K., Sit, P. S., Mak, S. K., Soh, K. C., Ieong, M. K. & Ng, D. T. K. (2022). Professional development for teachers of gifted education and its impact on teacher efficacy and student learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 13, 954786.
- Choe, H. S. (2016). Critical reflection on teacher training programs in Korean gifted and talented education. *Talent*, 4(1), pp.1-12.
- Chua, Y. T. (2023). *Training and development of the Gifted Education Programme teachers* (Doctoral dissertation, University of Western Australia). University of Western Australia Research Repository. https://api.research-repository.uwa.edu.au/ws/portalfiles/portal/320067088/THESIS_-_DOCTOR_OF_EDUCATION_-_CHUA_Yoong_Tching_Eugene_-_2023.pdf
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), pp.947-967.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp.291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), pp.6-11.
- Geesa, R. L., Stith, K. M. & Teemant, A. (2024). Exploring school leaders’ perceptions of gifted education educator and gifted program evaluation. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 9(2), Article 2.
- Jen, E., Webb, J. T., Gore, J. L., Gubbins, E. J., Siegle, D., McCoach, D. B., ... & Rubenstein, L. D. (2022). Design an international blended professional development program in gifted education. *Learning and Instruction*, 77, 101294.
- Korean Educational Development Institute. (2020). *Gifted education in Korea*. KEDI Press
- Lassig, C. (2009). Teachers’ attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), pp.32-42.
- Le, A. V., Hanh, H. P. & Bui, D. (2024). Gifted education in Vietnam: Contribution and limitations. *Gifted Education International*, 40(1), pp.25-41.
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), pp.134-160.
- Moon, T. R. (2017). Teacher quality and student achievement in gifted education. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (2nd ed., pp.727-739). Prufrock Press.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (2004). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nguyễn Công Khanh. (2018). *Giáo dục học sinh năng khiếu: Lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Peters, S. J. & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), pp.473-491.
- Reid, E. & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), pp.5-17.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), pp.150-159.
- Sayi, A. K. (2018). Teachers’ views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), pp.262-273.
- Smeets, K., Bakx, A., van der Sande, M. & Ponte, P. (2023). Elementary teachers’ knowledge, attitude, and professional development needs concerning gifted students in the Netherlands. *Gifted and Talented International*, 38(1), pp.45-62.
- Tirri, K. (2022). Giftedness in the Finnish educational culture. *Gifted Education International*, 38(1), pp.3-16. <https://doi.org/10.1177/02614294211054204>
- Townend, G., Jolly, J. L. & Chew, A. (2024). Professional development in gifted education: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 49(3), pp.1-25.
- Trần Thị Thu Hương. (2019). Phát triển mô hình trường trung học phổ thông chuyên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 15(2), tr.23-35.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- VanTassel-Baska, J. (2018). Curriculum and instructional considerations in programs for gifted learners. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp.347-361). American Psychological Association.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC). (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. WCGTC Publications.