

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2**

BÙI THỊ KIM PHỤNG

**ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN
CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG
Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG**

Ngành: Giáo dục học (Tiểu học)

Mã số: 9140101

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

PHÚ THỌ, 2026

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2

BÙI THỊ KIM PHỤNG

ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN
CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG
Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG

Ngành: Giáo dục học (Tiểu học)
Mã số: 9140101

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

Người hướng dẫn khoa học:

1. PGS.TS. Nguyễn Vũ Bích Hiền
2. TS. Nguyễn Thị Tuyết Minh

PHÚ THỌ, 2026

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; trong đó giáo dục địa phương (GDĐP) kết nối giáo dục nhà trường với điều kiện tự nhiên, lịch sử, văn hóa, kinh tế, xã hội và đời sống cộng đồng. Ở tiểu học, nội dung GDĐP được tích hợp trong môn học, Hoạt động trải nghiệm và các hoạt động giáo dục. Vì vậy, chất lượng thực hiện không chỉ thể hiện ở lượng tri thức học sinh ghi nhớ mà còn ở cách giáo viên chuyển hóa nội dung địa phương thành nhiệm vụ vừa sức, tổ chức trải nghiệm, huy động sự tham gia, đánh giá sản phẩm và hỗ trợ học sinh vận dụng hiểu biết vào thực tiễn.

Thực tiễn cho thấy các trường đã khai thác học liệu, di sản, lễ hội, làng nghề và nguồn lực cộng đồng, nhưng đánh giá còn thiếu tiêu chí rõ ràng, công cụ thống nhất, minh chứng đa nguồn và cơ chế sử dụng phản hồi. Kết quả đánh giá nhiều khi dừng ở nhận xét chung hoặc hoàn thiện hồ sơ, chưa trở thành căn cứ điều chỉnh kế hoạch, học liệu và cách tổ chức. Vùng Đồng bằng sông Hồng có nguồn học liệu phong phú song điều kiện giữa đô thị, nông thôn, ven biển và miền núi không đồng đều, đòi hỏi một khung đánh giá vừa khoa học, dựa trên minh chứng, vừa linh hoạt theo bối cảnh. Khoảng trống này là cơ sở lựa chọn đề tài “Đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học vùng Đồng bằng sông Hồng”.

2. Mục đích, khách thể, đối tượng và giả thuyết nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu là xây dựng và thẩm định hệ thống tiêu chí, công cụ, quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP ở các trường tiểu học vùng Đồng bằng sông Hồng theo tiếp cận CIPP mở rộng; trên cơ sở đó đề xuất, khảo nghiệm và kiểm chứng bước đầu các biện pháp tổ chức đánh giá nhằm tăng tính khoa học, tính dựa trên minh

chúng và khả năng sử dụng kết quả để cải tiến hoạt động giáo dục.

Khách thể nghiên cứu là hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP ở tiểu học thông qua môn học, Hoạt động trải nghiệm và hoạt động giáo dục gắn với địa phương. Đối tượng nghiên cứu là đánh giá hoạt động này theo CIPP mở rộng, tập trung vào cách giáo viên tổ chức, quan sát sự tham gia của học sinh, đánh giá sản phẩm học tập – trải nghiệm và sử dụng phản hồi. Giả thuyết khoa học cho rằng nếu đánh giá được tổ chức như một chu trình có tiêu chí rõ, công cụ phù hợp, minh chứng đa nguồn và phản hồi cải tiến thì kết quả không chỉ phản ánh mức độ hoàn thành mà còn giúp giáo viên, tổ chuyên môn và cán bộ quản lý điều chỉnh hoạt động.

3. Nhiệm vụ và phạm vi nghiên cứu

Luận án thực hiện năm nhiệm vụ: hệ thống hóa cơ sở lý luận; khảo sát thực trạng; xây dựng và thẩm định hệ tiêu chí, biến quan sát, công cụ, quy trình; đề xuất sáu biện pháp; khảo nghiệm và thực nghiệm sư phạm. Nghiên cứu giới hạn ở đánh giá quá trình triển khai GDĐP trong trường tiểu học, không đánh giá chính sách vĩ mô. Chủ thể chuyên môn chính là giáo viên, tổ chuyên môn và cán bộ quản lý; học sinh, phụ huynh và cộng đồng cung cấp minh chứng, phản hồi. Khảo sát thực hiện tại Ninh Bình, Hải Dương, Vĩnh Phúc trong giai đoạn 2020–2026; dữ liệu thực trạng tập trung ở các năm học 2023–2024 và 2024–2025.

4. Phương pháp nghiên cứu

Luận án kết hợp tiếp cận hệ thống, phát triển, thực tiễn, địa phương hóa và CIPP mở rộng; sử dụng nghiên cứu lý luận, phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát, nghiên cứu sản phẩm, nghiên cứu điển hình, Delphi hai vòng và bán thực nghiệm. Dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả, kiểm định sự khác biệt, cỡ ảnh hưởng và phân tích định tính từ phỏng vấn, nhật ký, sản phẩm và hồ sơ minh chứng.

5. Luận điểm bảo vệ và đóng góp mới

Luận án bảo vệ năm luận điểm: (1) đánh giá phải bao quát thiết kế nhiệm vụ, tổ chức hoạt động, sự tham gia của học sinh, sản phẩm và phản hồi, không thể thu hẹp thành kiểm tra kết quả học tập; (2) thực trạng còn thiếu tính hệ thống về tiêu chí, công cụ, minh chứng và phản hồi; (3) CIPP mở rộng phù hợp để xem xét bối cảnh, đầu vào, quá trình, sản phẩm và cơ chế cải tiến; (4) hệ tiêu chí là cầu nối giữa thực trạng và biện pháp; (5) sáu biện pháp có cơ sở lý luận, thực tiễn và được kiểm chứng bước đầu.

Đóng góp mới của luận án là định vị “đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP ở trường tiểu học” như một đối tượng nghiên cứu độc lập; tường minh hóa Feedback thành cơ chế chuyển dữ liệu thành phản hồi, điều chỉnh và cải tiến; xây dựng hệ 5 thành tố, 24 tiêu chí, 69 biến quan sát cùng định hướng công cụ; thiết lập mối liên kết giữa hạn chế thực trạng, tiêu chí, quy trình, sáu biện pháp và thực nghiệm. Kết quả cho thấy đánh giá dựa trên tiêu chí, minh chứng đa nguồn và phản hồi có thể trở thành một bộ phận của quá trình tổ chức GDĐP.

6. Cấu trúc luận án

Ngoài Mở đầu, Kết luận, Tài liệu tham khảo và Phụ lục, luận án gồm bốn chương: cơ sở lý luận; thực trạng; xây dựng và thẩm định hệ thống tiêu chí; biện pháp tổ chức đánh giá theo CIPP mở rộng.

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GDĐP Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

1.1. Tổng quan nghiên cứu

Tổng quan cho thấy đánh giá giáo dục phát triển theo ba hướng: đánh giá theo mục tiêu và đo lường kết quả; đánh giá quá trình nhằm hỗ trợ học tập, điều chỉnh dạy học; đánh giá chương trình theo tiếp cận hệ thống. Hướng thứ nhất tạo căn cứ rõ về mục tiêu và chuẩn nhưng chưa phản ánh đầy đủ tính tích hợp, trải nghiệm; hướng thứ hai coi trọng minh chứng và phản hồi nhưng chủ yếu tập trung vào môn học hoặc kết quả học sinh; hướng thứ ba mở rộng điểm nhìn sang bối cảnh, đầu vào, quá trình và sản phẩm, phù hợp hơn với đối tượng nghiên cứu.

Các nghiên cứu về triển khai chương trình khẳng định chất lượng thực hiện là khâu trung gian giữa thiết kế và kết quả; giáo viên vừa bảo đảm mục tiêu cốt lõi vừa lựa chọn, điều chỉnh nội dung theo tình huống lớp học. Nghiên cứu giáo dục gắn với địa điểm và cộng đồng nhấn mạnh tri thức, trải nghiệm, thái độ và hành vi của người học. Tuy nhiên, đối với GDĐP ở tiểu học, chưa có khung chuyên biệt đánh giá cách nội dung địa phương được chuyển hóa thành hoạt động, cách học sinh tham gia và tạo sản phẩm, cách minh chứng được thu thập và sử dụng để phản hồi. Luận án định vị khoảng trống này theo CIPP mở rộng.

1.2. Các khái niệm cơ bản và yêu cầu sự phạm

Chương trình GDĐP ở tiểu học là cấu phần của Chương trình GDPT, phản ánh những vấn đề cơ bản về tự nhiên, lịch sử, văn hóa, kinh tế, xã hội, môi trường và định hướng phát triển địa phương; được tích hợp trong môn học, Hoạt động trải nghiệm và hoạt động giáo dục. Hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP là quá trình nhà trường, giáo viên cụ thể hóa mục tiêu, lựa chọn nội dung, thiết kế nhiệm vụ, tổ chức không gian học tập, huy động nguồn lực, theo dõi học sinh và điều chỉnh hoạt động theo bối cảnh.

Quá trình thực hiện gồm: xây dựng kế hoạch; cụ thể hóa nội dung;

tổ chức dạy học tích hợp và trải nghiệm; phối hợp gia đình – cộng đồng; đánh giá quá trình, sản phẩm và kết quả giáo dục. Yêu cầu sư phạm là bảo đảm mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực; nội dung chính xác, gần gũi; nhiệm vụ vừa sức nhưng có khả năng trải nghiệm, vận dụng; phát huy vai trò chủ thể của học sinh; khai thác hợp lý di sản, làng nghề, nhân chứng, bảo tàng và học liệu số; bảo đảm an toàn, công bằng, tránh quá tải; dùng minh chứng để điều chỉnh.

1.3. Khái niệm đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP

Đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP ở trường tiểu học là quá trình có mục đích, có tiêu chí, trong đó chủ thể thu thập, phân tích, đối chiếu và sử dụng thông tin về bối cảnh, điều kiện bảo đảm, quá trình tổ chức, sự tham gia của học sinh, sản phẩm học tập – trải nghiệm, kết quả giáo dục và phản hồi để đưa ra nhận định, hỗ trợ ra quyết định và cải tiến. Khái niệm này phân biệt với đánh giá văn bản chương trình, đánh giá riêng kết quả học tập hoặc đánh giá năng lực giáo viên.

Đối tượng trực tiếp là hoạt động thực hiện ở cấp trường và lớp. Giáo viên giữ vai trò phán định chuyên môn; tổ chuyên môn và cán bộ quản lý tổ chức, đối chiếu, sử dụng kết quả; học sinh vừa là người thụ hưởng vừa là nguồn minh chứng; phụ huynh và cộng đồng cung cấp phản hồi hỗ trợ.

1.4. Khung đánh giá theo CIPP mở rộng

Luận án phân tích các mô hình Tyler, Kirkpatrick, Stake và CIPP. Tyler nhấn mạnh sự thống nhất mục tiêu – hoạt động – minh chứng; Kirkpatrick gợi ý các tầng kết quả; Stake coi trọng bối cảnh, trải nghiệm và tiếng nói của các bên; CIPP tổ chức thông tin theo Context, Input, Process, Product. CIPP được chọn làm trục cấu trúc và tường minh hóa Feedback thành thành tố thứ năm: Context đánh giá sự phù hợp bối cảnh; Input xem xét nguồn lực, kế hoạch, học liệu, năng lực; Process phân tích tổ chức và sự tham gia; Product đánh giá sản phẩm, nhận thức, thái độ,

vận dụng; Feedback xem xét việc sử dụng kết quả để điều chỉnh. Đây là sự làm rõ chức năng cải tiến của CIPP, không phải thay thế mô hình gốc.

1.5. Quy trình và nguyên tắc đánh giá

Quy trình lí luận gồm năm bước: xác định mục đích và yêu cầu; xác định phạm vi, nội dung, tiêu chí; lựa chọn phương pháp, công cụ; thu thập, xử lí, phân tích minh chứng và phán định; phản hồi, sử dụng kết quả, theo dõi điều chỉnh. Các nguyên tắc là phù hợp mục tiêu và đặc thù tiểu học; toàn diện nhưng có trọng tâm; khách quan, công bằng, dựa trên minh chứng; kết hợp định lượng – định tính và nhiều nguồn dữ liệu; bảo đảm tính tham gia, khả thi, không tạo gánh nặng hồ sơ; coi trọng phản hồi, văn hóa địa phương và quyền lợi học sinh.

1.6. Các yếu tố ảnh hưởng và kết luận Chương 1

Các yếu tố thuộc về chủ thể gồm nhận thức về chức năng đánh giá; năng lực xây dựng tiêu chí, công cụ, thu thập và phân tích minh chứng; thái độ khách quan, động lực sử dụng kết quả; sự phối hợp giữa cán bộ quản lí, giáo viên, học sinh, phụ huynh, cộng đồng. Khi đánh giá bị xem là thủ tục, minh chứng dễ mang tính đối phó; khi được coi là nguồn thông tin chuyên môn, phản hồi có khả năng dẫn tới điều chỉnh.

Các yếu tố tổ chức và môi trường gồm cơ chế chỉ đạo, phân công trách nhiệm, sinh hoạt chuyên môn, thời gian, học liệu, cơ sở vật chất, công nghệ, nguồn lực địa phương, văn hóa phản hồi và điều kiện kinh tế – xã hội. Phụ huynh, cộng đồng chỉ phát huy vai trò khi được xác định rõ mục đích, loại thông tin và cách sử dụng, tránh huy động hình thức hoặc tạo bất bình đẳng cơ hội trải nghiệm.

Chương 1 xác lập nền tảng lí luận để xem đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP như một chu trình sự phạm dựa trên tiêu chí, minh chứng và phản hồi; đồng thời hình thành khung CIPP mở rộng làm căn cứ khảo sát thực trạng, xây dựng hệ tiêu chí và đề xuất biện pháp.

CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GDĐP Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG

2.1. Tổ chức khảo sát

Khảo sát nhằm nhận diện thực trạng thực hiện, đánh giá Chương trình GDĐP và các yếu tố ảnh hưởng. Mẫu gồm 350 người tại các trường tiểu học ở Ninh Bình, Hải Dương và Vĩnh Phúc: 50 cán bộ quản lý/tổ khối trưởng, 150 giáo viên, 50 học sinh lớp 4–5 và 100 phụ huynh. Công cụ gồm phiếu hỏi Likert 5 mức, phỏng vấn, quan sát, nghiên cứu kế hoạch, sản phẩm và hồ sơ; địa bàn phản ánh một số bối cảnh thành thị, nông thôn, miền núi và ven biển.

Nội dung khảo sát gồm nhận thức; điều kiện và quá trình thực hiện; thực trạng đánh giá; yếu tố ảnh hưởng. Dữ liệu định lượng được xử lý bằng điểm trung bình, độ lệch chuẩn, so sánh giữa nhóm; dữ liệu định tính dùng để giải thích kết quả. Quy ước diễn giải: 1,00–1,80 hoàn toàn không đồng ý; 1,81–2,60 không đồng ý; 2,61–3,40 phân vân; 3,41–4,20 đồng ý; 4,21–5,00 hoàn toàn đồng ý.

2.2. Nhận thức và thực trạng thực hiện Chương trình GDĐP

Nhận thức về mục tiêu Chương trình GDĐP nhìn chung tích cực: DTBC cán bộ quản lý 3,89, giáo viên 3,93; mức phù hợp với yêu cầu tiểu học tương ứng 4,05 và 4,08. Tuy nhiên, hiểu biết về cấu trúc tích hợp, vai trò trải nghiệm, phối hợp cộng đồng và chức năng cải tiến của đánh giá chưa đồng đều. Sự quan tâm, đồng thuận có phân tầng: cán bộ quản lý và giáo viên cao hơn học sinh, phụ huynh; điều này cho thấy truyền thông và cơ chế tham gia chưa thật sự sâu.

Về hoạt động thực hiện, điều kiện bảo đảm chung đạt 4,02 ở cán bộ quản lý và 3,85 ở giáo viên; đội ngũ được đánh giá khá tích cực nhưng học liệu, cơ sở vật chất và nguồn lực trải nghiệm còn chênh lệch. Phương

pháp, hình thức tổ chức đạt 3,25–3,42, phản ánh sự chuyển đổi chưa vững từ truyền đạt sang trải nghiệm. Sự tham gia, phối hợp của các bên và kết quả đối với học sinh ở mức khá nhưng chưa ổn định; khâu cải tiến, điều chỉnh sau triển khai còn yếu, nhất là việc dựa vào dữ liệu để sửa kế hoạch và công cụ.

2.3. Thực trạng đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDDP

Nhận thức về hoạt động đánh giá ở mức đồng ý nhưng chưa vững: cán bộ quản lí 3,82, giáo viên 3,75, học sinh 3,98, phụ huynh 3,72. Năng lực tổ chức đánh giá của cán bộ quản lí và giáo viên cùng đạt 3,05, cho thấy hạn chế ở xác định tiêu chí, thiết kế rubric/bảng kiểm, quan sát, phân tích minh chứng và phản hồi.

Sử dụng tiêu chí, công cụ và hình thức đánh giá là điểm nghẽn nổi bật: cán bộ quản lí 2,94, giáo viên 2,86; quan sát và nhận xét còn thiên về cảm tính, công cụ dùng chưa đều, minh chứng ít được chuẩn hóa. Đánh giá quá trình đạt 3,65 ở cán bộ quản lí, 3,58 ở giáo viên; sử dụng kết quả và phản hồi cải tiến đạt 3,76 và 3,57. Học sinh, phụ huynh có mức đánh giá cao hơn ở một số nội dung do chủ yếu tiếp nhận phản hồi trực tiếp, nhưng chưa tham gia sâu vào tiêu chí và điều chỉnh hoạt động.

2.4. Các yếu tố ảnh hưởng và đánh giá chung

Các yếu tố ảnh hưởng thể hiện không đồng đều. Bối cảnh kinh tế – xã hội tác động rõ hơn ở khả năng tổ chức trải nghiệm, học liệu và kết nối nguồn lực; văn hóa, truyền thống địa phương là lợi thế nhưng chưa được chuyển hóa đồng đều thành nhiệm vụ học tập. Mức đồng hành của cộng đồng, phụ huynh, chính quyền đạt khoảng 3,62–3,65; năng lực, nhận thức của đội ngũ và cơ chế phối hợp là yếu tố trực tiếp nhất. Tính chủ động, sáng tạo và động lực trách nhiệm có nhưng chịu ràng buộc bởi thời gian, hướng dẫn, công cụ và điều kiện tổ chức.

2.5. Kết quả đạt được

Kết quả đạt được là các trường đã nhận thức vai trò của GDĐP, bước đầu tích hợp nội dung vào môn học, Hoạt động trải nghiệm; khai thác một số học liệu, di sản và nguồn lực cộng đồng; thực hiện nhận xét quá trình, sản phẩm; quan tâm phản hồi học sinh. Đây là nền tảng để chuyển sang đánh giá có tiêu chí và minh chứng rõ hơn.

2.6. Hạn chế và nguyên nhân

Hạn chế tập trung ở bốn điểm: thiếu hệ tiêu chí cụ thể; công cụ thiếu thống nhất, ít được chuẩn hóa; minh chứng đa nguồn chưa được thu thập, phân tích có hệ thống; phản hồi chưa gắn chặt với điều chỉnh. Nguyên nhân là hướng dẫn chuyên môn còn chung; năng lực đánh giá của đội ngũ hạn chế; học liệu, cơ sở vật chất, thời gian và cơ chế phối hợp chưa bảo đảm; sinh hoạt chuyên môn ít dựa trên dữ liệu. Thực trạng này xác lập nhu cầu xây dựng hệ tiêu chí, công cụ, quy trình và biện pháp ở các chương tiếp theo.

CHƯƠNG 3: XÂY DỰNG VÀ THẨM ĐỊNH HỆ THỐNG TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG THEO TIẾP CẬN CIPP MỞ RỘNG

3.1. Cơ sở, nguyên tắc và quy trình xây dựng

Hệ tiêu chí được xây dựng từ cơ sở lí luận CIPP mở rộng, yêu cầu Chương trình GDPT 2018, đặc thù GDĐP ở tiểu học và kết quả khảo sát thực trạng. Các nguyên tắc gồm: bám sát đối tượng; nhất quán với năm thành tố; có khả năng chuyển hóa thành biến quan sát và công cụ; rõ ràng, không trùng lặp; có giá trị cải tiến; khả thi trong nhà trường. Quy trình gồm sáu bước: xác lập khung lí thuyết; hình thành tiêu chí sơ bộ; cụ thể hóa thành chỉ báo/biến; lấy ý kiến chuyên gia; thử nghiệm, hiệu chỉnh; hoàn thiện hệ thống và hướng dẫn sử dụng.

3.2. Cấu trúc hệ thống tiêu chí

Thành tố	Số tiêu chí	Số biến	Nội dung khái quát
Context	4	11	Phù hợp bối cảnh địa phương, học sinh, nhà trường
Input	4	12	Điều kiện, chuẩn bị, học liệu, năng lực và công cụ
Process	10	30	Tổ chức hoạt động, tham gia và thu thập minh chứng
Product	3	9	Sản phẩm, nhận thức, thái độ, vận dụng
Feedback	3	7	Phản hồi, điều chỉnh và cải tiến
Tổng	24	69	

Hệ thống có cấu trúc ba tầng thành tố – tiêu chí – biến quan sát, gồm 5 thành tố, 24 tiêu chí, 69 biến. Thành tố định hướng phạm vi phân tích; tiêu chí xác định phương diện cần phán định; biến quan sát mô tả

biểu hiện và nguồn minh chứng. Process có số lượng lớn nhất vì hoạt động thực hiện chủ yếu diễn ra trong thiết kế nhiệm vụ, tổ chức tích hợp, trải nghiệm, phối hợp, quan sát và phản hồi ở lớp học.

3.3. Nội dung hệ tiêu chí và thẩm định Delphi

Context gồm 4 tiêu chí về sự phù hợp với bối cảnh, nhu cầu, học sinh và điều kiện nhà trường; Input gồm 4 tiêu chí về đội ngũ, kế hoạch, học liệu, cơ sở vật chất, thời lượng và mức sẵn sàng; Process gồm 10 tiêu chí về thiết kế nhiệm vụ, tổ chức tích hợp/trải nghiệm, sự tham gia, phối hợp và thu thập minh chứng; Product gồm 3 tiêu chí về sản phẩm, nhận thức, thái độ, kỹ năng và vận dụng; Feedback gồm 3 tiêu chí về phản hồi, điều chỉnh và cải tiến.

Thẩm định Delphi hai vòng có 25 chuyên gia gồm giảng viên đại học, cán bộ quản lý giáo dục và cán bộ/giáo viên tiểu học. Chuyên gia đánh giá mức phù hợp, rõ ràng, cần thiết, khả thi và đề xuất chỉnh sửa. Vòng 1, điểm trung bình các thành tố đạt 4,43–4,53, IQR 0,86–1,00; sau khi hiệu chỉnh diễn đạt, phạm vi và minh chứng, vòng 2 đạt 4,44–4,50, IQR 0,91–1,00; 100% tiêu chí được giữ lại. Kết quả xác nhận mức đồng thuận cao nhưng không thay thế việc tiếp tục kiểm định độ tin cậy, độ giá trị khi triển khai rộng.

3.4. Chuyển hóa tiêu chí thành công cụ và quy trình đánh giá

Mỗi tiêu chí được liên kết với biểu hiện, nguồn minh chứng và công cụ phù hợp: phiếu rà soát bối cảnh, kế hoạch và điều kiện; phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric sản phẩm; phiếu tự đánh giá của học sinh; phản hồi phụ huynh; nhật ký giáo viên; biên bản sinh hoạt chuyên môn. Một minh chứng có thể phục vụ nhiều tiêu chí nhưng phải xác định mục đích và tránh thu thập trùng lặp.

Khi vận dụng, nhà trường lựa chọn tiêu chí trọng tâm theo mục tiêu, chủ đề và cấp độ đánh giá, không sử dụng máy móc toàn bộ 69 biểu.

Công cụ cần ngắn gọn, mô tả biểu hiện quan sát được, phù hợp lứa tuổi, kết hợp định lượng – định tính và bảo đảm dữ liệu được dùng để phản hồi chứ không tạo thêm hồ sơ hình thức.

Quy trình sáu bước ở cấp trường và lớp

Quy trình thực hành gồm sáu bước: (1) xác định mục tiêu, chủ đề và bối cảnh; (2) lựa chọn tiêu chí, minh chứng và mức phán định; (3) thiết kế, chuẩn bị công cụ và phân công chủ thể; (4) thu thập, phân tích, đối chiếu dữ liệu; (5) phản hồi cho học sinh, giáo viên, tổ chuyên môn và các bên liên quan; (6) điều chỉnh nhiệm vụ, học liệu, công cụ, kế hoạch và theo dõi kết quả điều chỉnh. Quy trình tạo vòng đánh giá – phản hồi – cải tiến, trong đó Feedback là mắt xích chuyển dữ liệu thành hành động.

CHƯƠNG 4: BIỆN PHÁP TỔ CHỨC ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG THEO TIẾP CẬN CIPP MỞ RỘNG

4.1. Nguyên tắc và hệ thống biện pháp

Các biện pháp được đề xuất theo nguyên tắc bảo đảm mục tiêu, tính hệ thống, bám thực tiễn, khả thi, có khả năng cải tiến và tôn trọng bối cảnh. Sáu biện pháp gồm: đánh giá theo quá trình; đánh giá đa chủ thể; vận dụng tiêu chí và công cụ CIPP mở rộng; thiết lập phản hồi sư phạm; gắn đánh giá với bối cảnh trải nghiệm; phát triển năng lực đánh giá qua sinh hoạt chuyên môn dựa trên minh chứng.

4.2. Biện pháp 1: Đánh giá theo tiếp cận quá trình

Biện pháp 1 chuyển từ ghi nhận sản phẩm cuối sang theo dõi toàn bộ quá trình học sinh tham gia, hợp tác, thực hiện nhiệm vụ, tạo sản phẩm và tiếp nhận phản hồi. Giáo viên xác định mục tiêu, chọn tiêu chí trọng tâm, chuẩn bị phiếu quan sát/bảng kiểm/rubric, khảo sát ban đầu, thu thập minh chứng trong hoạt động, đối chiếu tiêu chí, phản hồi và điều chỉnh. Minh chứng phải có chọn lọc, không làm gián đoạn dạy học. Biện pháp tác động chủ yếu vào Process và Feedback.

4.3. Biện pháp 2: Thiết lập cơ chế đánh giá đa chủ thể

Biện pháp 2 mở rộng nguồn minh chứng từ giáo viên, học sinh, phụ huynh, tổ chuyên môn và cộng đồng nhưng giữ quyền phán định chuyên môn của giáo viên. Học sinh tự đánh giá và phản hồi trải nghiệm; phụ huynh cung cấp biểu hiện ngoài lớp; cộng đồng hỗ trợ xác thực bối cảnh; tổ chuyên môn kiểm tra chéo. Nhà trường xác định rõ vai trò, loại thông tin, công cụ ngắn gọn, cách tổng hợp và sử dụng; không quy đổi máy móc mọi phản hồi thành điểm số.

4.4. Biện pháp 3 và Biện pháp 4

Biện pháp 3: Vận dụng hệ thống tiêu chí và công cụ theo CIPP mở rộng

Biện pháp 3 đưa hệ 5 thành tố, 24 tiêu chí, 69 biến vào quản lí và thực hành: thống nhất cách hiểu; lựa chọn tiêu chí theo chủ đề; chuyển thành phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric, phiếu tự đánh giá, phản hồi hoặc nhật kí; thử nghiệm, hiệu chỉnh; dùng minh chứng để nhận xét và điều chỉnh. Context, Input phù hợp rà soát kế hoạch, điều kiện; Process, Product, Feedback được sử dụng nhiều ở cấp lớp và tổ chuyên môn. Điều kiện là có hướng dẫn, mẫu minh họa, bồi dưỡng thực hành và cơ chế giảm tải hồ sơ.

Biện pháp 4: Thiết lập cơ chế phản hồi sư phạm

Biện pháp 4 chuyển kết quả thành phản hồi sư phạm gắn với tiêu chí, minh chứng, kịp thời, cụ thể và hướng tới hành động. Thông điệp theo cấu trúc “đã làm được – cần điều chỉnh – cách điều chỉnh”, được tổ chức dưới hình thức đối thoại, cho học sinh sửa sản phẩm và kiểm chứng ở hoạt động sau. Phản hồi từ học sinh, phụ huynh, đồng nghiệp giúp giáo viên điều chỉnh nhiệm vụ, học liệu, công cụ; dữ liệu ở tổ chuyên môn dùng để thống nhất phán định và cải tiến kế hoạch. Điều kiện là văn hóa chuyên môn an toàn, tôn trọng minh chứng, không sử dụng dữ liệu theo hướng gây phòng vệ.

4.5. Biện pháp 5, Biện pháp 6 và mối quan hệ hệ thống

Biện pháp 5: Đánh giá gắn với bối cảnh trải nghiệm của học sinh

Biện pháp 5 gắn đánh giá với bối cảnh trải nghiệm, yêu cầu minh chứng phản ánh khả năng học sinh sử dụng hiểu biết địa phương trong nhiệm vụ quan sát, phỏng vấn, giới thiệu, đề xuất, bảo tồn hoặc giải quyết vấn đề. Tiêu chí chú trọng tính xác thực, liên hệ, vận dụng, thái độ và trách nhiệm. Hoạt động phải an toàn, phù hợp thời lượng, điều kiện gia

đình; không đồng nhất quy mô trải nghiệm với chất lượng. Khi khó tổ chức ngoài trường có thể dùng nhân chứng, vật thật, học liệu số hoặc tình huống mô phỏng.

Biện pháp 6: Phát triển năng lực đánh giá qua sinh hoạt chuyên môn dựa trên minh chứng

Biện pháp 6 phát triển năng lực lựa chọn tiêu chí, thiết kế công cụ, ghi nhận dữ liệu, phán định, phản hồi và điều chỉnh thông qua sinh hoạt chuyên môn dựa trên minh chứng. Giáo viên mang kế hoạch, phiếu quan sát, rubric, sản phẩm và nhật ký để cùng đối chiếu tiêu chí, phân tích điểm thống nhất/khác biệt, hiệu chỉnh công cụ, thống nhất phản hồi rồi áp dụng lại. Cán bộ quản lý cần bảo đảm thời gian, môi trường an toàn, tập huấn kỹ thuật và yêu cầu kết quả sinh hoạt được chuyển thành thay đổi cụ thể.

Mối quan hệ giữa các biện pháp

Biện pháp 3 cung cấp nền tảng tiêu chí và công cụ; biện pháp 1, 2, 5 mở rộng minh chứng từ quá trình, nhiều chủ thể và bối cảnh; biện pháp 4 chuyển dữ liệu thành phản hồi, điều chỉnh; biện pháp 6 phát triển năng lực duy trì hệ thống. Các biện pháp cần vận dụng đồng bộ nhưng linh hoạt, tránh tách rời hoặc hành chính hóa.

4.6. Khảo nghiệm tính cấp thiết, tính khả thi và tổ chức thực nghiệm

Khảo nghiệm với cán bộ quản lý và giáo viên cho thấy điểm cấp thiết của sáu biện pháp từ 3,77 đến 3,84, ĐTB 3,80; điểm khả thi từ 3,66 đến 3,76, ĐTB 3,71. Chênh lệch cấp thiết – khả thi từ 0,05 đến 0,14, phản ánh sự đồng thuận về nhu cầu đổi mới đồng thời chỉ ra yêu cầu bổ sung điều kiện, nhất là năng lực phản hồi, thời gian, học liệu và tổ chức trải nghiệm.

Thực nghiệm bán thực nghiệm kéo dài 6 tuần tại một trường tiểu học, gồm lớp thực nghiệm 5A và lớp đối chứng 5B, mỗi lớp 35 học sinh.

Hai lớp học cùng nội dung GDĐP lớp 5; lớp thực nghiệm vận dụng hệ thống biện pháp, lớp đối chứng đánh giá theo cách thông thường. Thiết kế O1–X–O2/O3–O4 sử dụng hai chủ đề “Khu di tích quốc gia đặc biệt Cố đô Hoa Lư” và “Lễ hội đền Nguyễn Công Trứ”. Đơn vị tác động là lớp học và thực hành của giáo viên; đơn vị quan sát là từng học sinh, dữ liệu lồng trong hai lớp nên kết quả chỉ là bằng chứng bước đầu.

Năm tiêu chí thực nghiệm là: TC1 tính quá trình; TC2 sử dụng tiêu chí, công cụ; TC3 sự tham gia của học sinh; TC4 vai trò phản hồi; TC5 gắn bối cảnh địa phương. Công cụ gồm phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric, phiếu tự đánh giá, phản hồi phụ huynh, nhật kí giáo viên và biên bản chuyên môn. Điểm PRE–POST do một người đánh giá chính thức ghi nhận; giáo viên cung cấp, xác nhận minh chứng nhưng không lập bộ điểm độc lập. Vì vậy nghiên cứu không tính được ICC hoặc Cohen’s kappa; việc giữ cùng người chấm, mã hóa cố định và đối chiếu nhiều nguồn chỉ giúp kiểm soát nội bộ, không loại trừ hoàn toàn thiên lệch.

4.7. Kết quả thực nghiệm định lượng

Tiêu chí	TN trước	ĐC trước	TN sau	ĐC sau
TC1	2,89	3,17	4,43	3,69
TC2	3,03	2,91	4,43	3,46
TC3	2,89	3,00	4,26	3,43
TC4	3,03	2,91	4,40	3,37
TC5	2,91	2,94	4,23	3,51
TBC	2,95	2,99	4,35	3,49

Trước thực nghiệm, TBC của lớp thực nghiệm là 2,95, lớp đối chứng 2,99; kiểm định Welch cho $p = 0,56$, Cohen’s $d = -0,14$, cho thấy

mức xuất phát tương đối tương đồng. TC2–TC5 không khác biệt có ý nghĩa; riêng TC1 có $p = 0,03$, $d = -0,52$. Vì vậy, luận án tập trung phân tích mức thay đổi và chênh lệch gain thay vì chỉ so sánh điểm sau.

Sau thực nghiệm, lớp thực nghiệm đạt TBC 4,35, lớp đối chứng 3,49. Trong lớp thực nghiệm, mức tăng theo tiêu chí từ 1,31 đến 1,54; TBC tăng 1,40; tất cả kiểm định t cặp $p < 0,001$. Cohen’s d_z của từng tiêu chí từ 2,79 đến 3,05, TBC 6,80, phản ánh mức chuyển biến rất lớn trong phạm vi mẫu và cách đo.

Tiêu chí	Gain TN	Gain ĐC	Chênh lệch	Cohen d
TC1	1,54	0,51	1,03	2,03
TC2	1,40	0,54	0,86	1,71
TC3	1,37	0,43	0,94	1,90
TC4	1,37	0,46	0,91	1,84
TC5	1,31	0,57	0,74	1,53
TBC	1,40	0,50	0,90	4,46

Mức tăng của lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng ở cả năm tiêu chí; chênh lệch 0,74–1,03, tất cả $p < 0,001$. Cohen’s d đạt 1,53–2,03, Hedges’ g đạt 1,51–2,01 theo từng tiêu chí; đối với TBC lần lượt là 4,46 và 4,41. Kết quả cho thấy chuyển biến rõ ở đánh giá theo quá trình, công cụ, sự tham gia, phản hồi và gắn bối cảnh, nhưng không được suy rộng ngoài điều kiện thực nghiệm.

4.8. Kết quả định tính, bàn luận và giới hạn

Dữ liệu định tính cho thấy giáo viên chuyển từ nhận xét chủ yếu cuối hoạt động sang theo dõi nhiệm vụ bằng phiếu quan sát, rubric, bảng kiểm; minh chứng được ghi nhận khi học sinh trao đổi, thực hiện và sửa sản phẩm. Học sinh chủ động hơn trong tự đánh giá, đối chiếu tiêu chí,

hợp tác, trình bày và liên hệ địa phương; phụ huynh nhận phản hồi cụ thể hơn. Sinh hoạt chuyên môn chuyển từ cảm nhận chung sang phân tích sản phẩm, thống nhất tiêu chí, cách phán định và hướng điều chỉnh. Tác động vì vậy xuất phát từ chuỗi tiêu chí – công cụ – minh chứng – phản hồi chứ không phải một biện pháp đơn lẻ.

Kết quả định tính thống nhất với thống kê nhưng thực nghiệm chỉ có một trường, hai lớp tự nhiên, thời gian 6 tuần, giáo viên thực nghiệm được hỗ trợ chuyên môn và một người chấm chính thức. Cỡ ảnh hưởng lớn cần được hiểu trong giới hạn này. Nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng số trường/lớp, kéo dài thời gian, kiểm soát tốt hơn khác biệt bối cảnh, dùng ít nhất hai người chấm độc lập, báo cáo ICC hoặc kappa có trọng số, kiểm định độ tin cậy – độ giá trị công cụ và nghiên cứu ứng dụng công nghệ số trong quản lí minh chứng.

Trong giới hạn nêu trên, thực nghiệm cung cấp bằng chứng bước đầu phù hợp với giả thuyết: hệ thống biện pháp có khả năng triển khai và gắn với mức chuyển biến tích cực hơn ở lớp thực nghiệm; Feedback là thành tố nổi dữ liệu đánh giá với hỗ trợ học sinh, điều chỉnh thực hành và cải tiến GDĐP.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Luận án tập trung nghiên cứu đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP ở các trường tiểu học vùng Đồng bằng sông Hồng thông qua chuỗi nghiên cứu gồm: tổng quan lí luận, khảo sát thực trạng, xây dựng và thẩm định hệ thống tiêu chí, đề xuất biện pháp và kiểm chứng bằng thực nghiệm sư phạm. Kết quả nghiên cứu cho thấy đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP không chỉ dừng ở việc ghi nhận kết quả học tập hoặc mức độ hoàn thành kế hoạch, mà cần được tổ chức như quy trình sử dụng thông tin về bối cảnh, điều kiện triển khai, quá trình thực hiện, sản phẩm học tập – trải nghiệm, kết quả giáo dục và phản hồi để cải tiến hoạt động của nhà trường.

Thứ nhất, luận án đã làm rõ khái niệm đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP trong trường tiểu học. Theo đó, hoạt động này được xem là quá trình quản lí và sư phạm ở cấp nhà trường, gắn với việc triển khai nội dung GDĐP thông qua các môn học, Hoạt động trải nghiệm và những hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm học sinh tiểu học. Cách tiếp cận này xác định rõ đối tượng nghiên cứu của luận án, tách biệt với đánh giá chương trình, đánh giá kết quả học tập hoặc đánh giá năng lực giáo viên.

Thứ hai, luận án vận dụng mô hình CIPP mở rộng để nghiên cứu hoạt động đánh giá. Bên cạnh bốn thành tố Context, Input, Process và Product, nghiên cứu xác định Feedback là thành tố độc lập, thực hiện chức năng sử dụng kết quả đánh giá để phản hồi, điều chỉnh và cải tiến quá trình tổ chức Chương trình GDĐP. Việc bổ sung thành tố này giúp khung đánh giá hướng nhiều hơn tới chức năng cải tiến thay vì chỉ mô tả hoặc xác nhận kết quả.

Thứ ba, luận án xây dựng và thẩm định hệ thống tiêu chí đánh giá

hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP gồm 05 thành tố, 24 tiêu chí và 69 biến quan sát. Hệ thống tiêu chí là căn cứ liên kết giữa kết quả khảo sát thực trạng với hệ thống biện pháp đề xuất. Các hạn chế được phát hiện trong khảo sát được chuyển hóa thành tiêu chí, chỉ báo và biến quan sát trước khi hình thành biện pháp, qua đó bảo đảm cơ sở khoa học cho quá trình thiết kế giải pháp.

Thứ tư, luận án đề xuất sáu biện pháp tổ chức đánh giá theo hướng tăng cường tiêu chí, công cụ, minh chứng và phản hồi. Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp đều được đánh giá ở mức cấp thiết và khả thi; thực nghiệm sư phạm tiếp tục cung cấp minh chứng về hiệu quả bước đầu của hệ thống biện pháp trong phạm vi nghiên cứu.

Từ các kết quả trên, luận án khẳng định hoạt động đánh giá Chương trình GDĐP ở trường tiểu học cần được tổ chức theo quy trình có tiêu chí, minh chứng và phản hồi. Cách tiếp cận này góp phần khắc phục tình trạng đánh giá còn thiên về hình thức, thiếu dữ liệu quá trình và chưa khai thác đầy đủ kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động giáo dục. Kết quả nghiên cứu đồng thời cung cấp căn cứ tham khảo cho cán bộ quản lý, giáo viên và tổ chuyên môn khi tổ chức đánh giá Chương trình GDĐP ở tiểu học.

Trong phạm vi nghiên cứu, các kết quả cần được diễn giải gắn với điều kiện khảo sát và thực nghiệm của luận án. Khảo sát được thực hiện tại ba địa phương đại diện vùng Đồng bằng sông Hồng; thực nghiệm tiến hành trong một trường tiểu học với quy mô và thời gian xác định. Vì vậy, các kết luận phản ánh bối cảnh nghiên cứu này và là cơ sở cho những nghiên cứu tiếp theo nhằm tiếp tục hoàn thiện hệ thống tiêu chí, công cụ và biện pháp đánh giá ở các địa bàn và cấp học khác.

2. Khuyến nghị

Đối với cơ quan quản lý giáo dục: hướng dẫn trường tự đánh giá

theo tiêu chí, minh chứng và phản hồi; giảm kiểm tra thiên về hồ sơ; bồi dưỡng rubric, bảng kiểm, quan sát và phân tích dữ liệu; hỗ trợ học liệu, công nghệ và kết nối nguồn lực địa phương. Đối với trường tiểu học, cán bộ quản lí: tích hợp đánh giá GDĐP vào kế hoạch giáo dục, phân công trách nhiệm, duy trì sinh hoạt chuyên môn dựa trên minh chứng, xây dựng văn hóa phản hồi an toàn và dùng kết quả để điều chỉnh kế hoạch, học liệu, trải nghiệm.

Đối với giáo viên: lựa chọn tiêu chí trọng tâm, dùng công cụ gọn, quan sát quá trình, hướng dẫn tự đánh giá, phản hồi cụ thể, lưu minh chứng vừa đủ và kiểm chứng sự điều chỉnh; hạn chế nhận xét cảm tính và chỉ căn cứ sản phẩm cuối. Đối với cơ sở đào tạo, bồi dưỡng: tăng nội dung về GDĐP, thiết kế trải nghiệm, rubric, phân tích minh chứng và phản hồi sư phạm; gắn đào tạo với tình huống thực tế ở trường tiểu học.

NHỮNG ĐÓNG GÓP CHỦ YẾU VÀ CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Những đóng góp chủ yếu

Những đóng góp chủ yếu gồm: định vị đối tượng đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình GDĐP; vận dụng CIPP mở rộng với Feedback được tường minh hóa; xây dựng, thẩm định hệ 5 thành tố, 24 tiêu chí, 69 biến quan sát và quy trình sáu bước; đề xuất sáu biện pháp có quan hệ hệ thống; cung cấp bằng chứng khảo nghiệm và thực nghiệm bước đầu về tính cấp thiết, khả thi và tác động.

2. Công trình liên quan đến luận án đã công bố

1. Nguyễn Vũ Bích Hiền, Bùi Thị Kim Phụng (2025), “Nghiên cứu mô hình đánh giá hoạt động thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học”, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, 21(10), tr. 71–78.

2. Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Thị Tuyết Minh, Bùi Thị Kim Phụng (2025), “Khung lý thuyết về tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học”, Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, 21(11), tr. 74–80.

3. Bùi Thị Kim Phụng, Lê Thị Thu Hương (2026), “Đánh giá hoạt động thực hiện chương trình giáo dục địa phương ở các trường tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số”, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Đào tạo giáo viên trong bối cảnh chuyển đổi số, Nxb Đại học Vinh, tr. 396–405.

4. Bùi Thị Kim Phụng, Nguyễn Thị Tuyết Minh (2026), “Integrating Local Culture Contents into Primary English Teaching: A Curriculum Design Framework from the Vietnamese Context”, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế VIESTESL năm 2025, Nxb Đại học Quốc gia, tr. 503–516.

5. Bùi Thị Kim Phụng, Nguyễn Thị Tuyết Minh (2026), “Xây dựng hệ thống học liệu số giáo dục địa phương nhằm phục vụ đánh giá hoạt động thực hiện chương trình giáo dục địa phương của giáo viên ở trường tiểu học vùng Đồng bằng sông Hồng”, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Dạy và học ở tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số, tr. 457–473.