

ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA
HOẠT ĐỘNG CỦA HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC
PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ

Ngành: QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Mã số: 9140114

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Cán bộ hướng dẫn khoa học:

PGS. TS Trần Xuân Bách

PGS.TS Phan Minh Tiến

Đà Nẵng, tháng 09/2026

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1. LÝ LUẬN VỀ QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC CỦA HỌC SINH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG	13
1.1. Tổng quan nghiên cứu về quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	13
1.1.1. Sự phát triển của nghiên cứu về quản trị giáo dục và quản trị dạy học ...	13
1.1.2. Các nghiên cứu về dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh và yêu cầu đặt ra cho quản trị dạy học	17
1.1.3. Các nghiên cứu về quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	20
1.1.4. Nhận xét chung về tình hình nghiên cứu và khoảng trống nghiên cứu ...	24
1.1.5. Những vấn đề luận án cần tập trung giải quyết	27
1.2. Các khái niệm cơ bản	27
1.2.1. Quản trị	27
1.2.2. Quản trị nhà trường	30
1.2.3. Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	33
1.2.4. Quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hoạt động học của học sinh ...	35
1.3. Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh ở trường Trung học phổ thông	38
1.3.1. Hoạt động dạy của giáo viên	38
1.3.2. Hoạt động học của học sinh	42
1.3.3. Môi trường dạy học	47
1.4. Quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh ..	49
1.4.1. Bản chất và đặc điểm của quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	49
1.4.2. Logic quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	51
1.4.3. Nội dung quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh tại các trường Trung học phổ thông	54
1.4.3.1. Quản trị hoạt động dạy của giáo viên	54

1.4.3.2. Quản trị hoạt động học của học sinh	58
1.4.3.3. Quản trị môi trường dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	62
1.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh	65
KẾT LUẬN CHƯƠNG 1	67
CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC CỦA HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ	69
2.1. Quá trình tổ chức khảo sát và đánh giá thực trạng	69
2.1.1. Mục đích khảo sát	69
2.1.2. Cách chọn mẫu khảo sát	69
2.1.3. Phương pháp khảo sát	71
2.1.4. Cách thức xử lý số liệu khảo sát	75
2.2. Khái quát về tình hình giáo dục phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ	76
2.3. Thực trạng dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường Trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ	79
2.3.1. Thực trạng hoạt động dạy của giáo viên	79
2.3.2. Thực trạng hoạt động học của học sinh	86
2.3.3. Thực trạng môi trường dạy học	86
2.3.4. Đánh giá chung về thực trạng dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	98
2.4. Thực trạng quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường Trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ	101
2.4.1. Thực trạng quản trị hoạt động dạy của giáo viên theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	101
2.4.2. Thực trạng quản trị hoạt động học	111
2.4.3. Thực trạng quản trị môi trường dạy học	120
2.4.4. Những yếu tố tác động đến quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	129
2.5. Đánh giá chung về thực trạng quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	131
2.5.1. Những kết quả đạt được	132
2.5.2. Những hạn chế	134

2.5.3. Những bất cập	136
2.5.4. Nguyên nhân của những hạn chế và bất cập	138
KẾT LUẬN CHƯƠNG 2	140
CHƯƠNG 3. BIỆN PHÁP QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG CỦA HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ	142
3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp	142
3.2. Các biện pháp quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh	143
3.2.1. Biện pháp 1. Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá hoạt động dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh làm cơ sở cho quản trị dạy học	143
3.2.2. Biện pháp 2. Xây dựng cơ chế quản trị dạy học dựa trên phân tích hoạt động học của học sinh	147
3.2.3. Biện pháp 3. Tổ chức, điều phối hoạt động chuyên môn dựa trên phân tích hoạt động học của học sinh	154
3.2.4. Biện pháp 4. Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng học tập của HS trong QTDH	158
3.2.5. Biện pháp 5. Quản trị phát triển phương pháp học tập tích cực của học sinh	164
3.2.6. Biện pháp 6. Quản trị phát triển môi trường dạy học hỗ trợ học tập tích cực	167
3.3. Mối quan hệ giữa các biện pháp	172
3.4. Khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của biện pháp	176
3.4.1. Mục đích và nội dung khảo nghiệm	176
3.4.2. Tổ chức và phương pháp khảo nghiệm	176
3.4.3. Kết quả khảo nghiệm	176
3.5. Thực nghiệm	180
3.5.1. Cơ sở lựa chọn biện pháp thực nghiệm	180
3.5.3. Giả thuyết thực nghiệm	181
3.5.4. Nội dung thực nghiệm	181
3.5.5. Thiết kế thực nghiệm	182
3.5.6. Kết quả thực nghiệm	184
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	192
1. Kết luận	192

2. Kiến nghị.....	193
2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo	193
2.2. Đối với sở giáo dục và đào tạo	193
2.3. Đối với các trường trung học phổ thông	194
2.4. Đối với giáo viên	194
TÀI LIỆU THAM KHẢO	197
I. Tài liệu tiếng Việt	197
II. Tài liệu tiếng Anh	201
III. Trang web	209
PHỤ LỤC	210

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan luận án này là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nghiên cứu trong luận án là trung thực và chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình nào khác. Các tài liệu tham khảo đều được trích dẫn đầy đủ theo quy định.

Tôi chịu trách nhiệm về nội dung của luận án.

Đà Nẵng, ngày ... tháng ... năm 2026

Nghiên cứu sinh

(Ký và ghi rõ họ tên)

TÓM TẮT ĐỀ TÀI

Tiếng Việt: Luận án tập trung nghiên cứu về quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường trung học phổ thông khu vực Bắc trung bộ. Trên cơ sở hệ thống hóa các vấn đề lý luận về quản trị dạy học theo tiếp cận hiện đại, luận án làm rõ vai trò của hiệu trưởng với tư cách là chủ thể quản trị trong việc định hướng, thiết lập cơ chế, điều phối, tổ chức và cải tiến các hoạt động dạy học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh.

Thông qua khảo sát thực trạng tại các trường trung học phổ thông, luận án chỉ ra rằng hoạt động quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của HS đã có những chuyển biến nhất định, tuy nhiên vẫn còn hạn chế về tính chiến lược, tính hệ thống và sự đồng bộ giữa các thành tố như hoạt động dạy, hoạt động học và môi trường dạy học.

Trên cơ sở đó, luận án đề xuất một hệ thống các biện pháp quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh, bảo đảm tính khoa học, tính thực tiễn và tính khả thi. Các biện pháp tập trung vào việc xây dựng chuẩn, thiết lập cơ chế, tổ chức và điều phối hoạt động chuyên môn, phát triển phương pháp học tập và xây dựng môi trường hỗ trợ DH tích cực. Kết quả khảo nghiệm và thực nghiệm cho thấy các biện pháp đề xuất có tính cấp thiết, khả thi và bước đầu mang lại hiệu quả trong việc nâng cao mức độ tham gia tích cực của học sinh trong quá trình học tập, góp phần nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường.

Tiếng Anh: This dissertation focuses on the governance of teaching and learning from the perspective of promoting students' active engagement in upper secondary schools in the North Central region of Vietnam. Based on a systematic review of theoretical issues related to teaching and learning governance from a contemporary governance perspective, the study clarifies the role of the principal as the key governance actor in directing, establishing mechanisms, coordinating, organizing, and continuously improving teaching and learning activities to enhance students' activeness, autonomy, and engagement in the learning process.

Through an investigation of the current situation in upper secondary schools, the dissertation reveals that teaching and learning governance oriented toward promoting students' active engagement has achieved certain positive developments. However, significant limitations remain in terms of strategic orientation, systemic coherence, and alignment among key components, including teaching activities, learning activities, and the learning environment.

On this basis, the dissertation proposes a system of governance measures for teaching and learning aimed at fostering students' active engagement, ensuring scientific validity, practical relevance, and feasibility. The proposed measures focus on developing standards, establishing governance mechanisms, organizing and coordinating professional activities, enhancing students' learning methods, and

creating learning environments that support active learning. The results of expert validation and pedagogical experimentation indicate that the proposed measures are necessary, feasible, and initially effective in increasing students' active participation in the learning process, thereby contributing to the improvement of teaching and learning quality in schools.

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

Nội dung đầy đủ	Chữ viết tắt
Bắc Trung Bộ	BTB
Công nghệ	CN
Công nghệ thông tin và chuyển đổi số	CNTT&CĐS
Cán bộ quản lý	CBQL
Dạy học	DH
Giáo viên	GV
Giáo dục & Đào tạo	GD&ĐT
Học sinh	HS
Hoạt động	HĐ
Hiệu trưởng	HT
Hoạt động dạy học	HDDH
Quản trị	QT
Quản trị hoạt động	QTHĐ
Tích cực hóa	TCH
Tích cực hóa hoạt động	TCHHĐ
Trung học phổ thông	THPT
Thực nghiệm	TN
Tổ chuyên môn	TCM
Hoạt động	HĐ
Kiểm tra, đánh giá	KT-ĐG

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 1.1. Phân biệt QT, lãnh đạo, quản lý	29
Bảng 1.2. Phân biệt QT, lãnh đạo, quản lý nhà trường	32
Bảng 1.3. So sánh quản lý DH theo chức năng và QTDH theo quan điểm TCHHĐ.	32
Bảng 2.1. Quy ước về biến, mức đánh giá và khoảng cách thang đo	72
Bảng 2.2. Đặc điểm chung về mẫu khảo sát	73
Bảng 2.3. Độ tin cậy của thang đo	76
Bảng 2.4. Quy mô trường học và đội ngũ GV phổ thông	77
Bảng 2.5. Một số chỉ số bình quân phản ánh áp lực DH năm học 2024-2025	77
Bảng 2.6. Biến động một số chỉ tiêu giáo dục THPT của khu vực qua các năm	78
Bảng 2.7. Xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	79
Bảng 2.8. Tổ chức thực hiện kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học của HS	81
Bảng 2.9. Kiểm tra, đánh giá HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	84
Bảng 2.10. Tự định hướng học tập của HS	86
Bảng 2.11. Sự chủ động tham gia HĐ học của HS	88
Bảng 2.12. KT-ĐG kết quả học tập, sự tiến bộ của HS	89
Bảng 2.13. Môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học	92
Bảng 2.14. Môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HĐ học	94
Bảng 2.15. Môi trường CN hỗ trợ HĐ học	96
Bảng 2.16. QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ của HS	101
Bảng 2.17. QT triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học	105
Bảng 2.18. QTKT-ĐGHĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học	108
Bảng 2.19. QT thực hiện mục tiêu học tập của HS	111
Bảng 2.20. QT sự tham gia HĐ học của HS	114
Bảng 2.21. QTKT-ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS	117
Bảng 2.22. QT xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học tập	120
Bảng 2.23. QT môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HĐ học tập	122
Bảng 2.24. QT môi trường CN hỗ trợ HĐ học	125
Bảng 2.25. Yếu tố tác động đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS	129
Bảng 3.1. Tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp	177
Bảng 3.2. QT của HT trong triển khai biện pháp	184
Bảng 3.3. Kết quả kiểm định T-test	185
Bảng 3.4. Kết quả thay đổi HĐ dạy của GV	185
Bảng 3.5. Kết quả kiểm định T-test đối với HĐDH của GV	186
Bảng 3.6. Mức độ và hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực của HS	187
Bảng 3.7. Kết quả kiểm định T-test	188

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Trên thế giới, việc áp dụng dạy học (DH) theo quan điểm tích cực hóa hoạt động (TCHHD) của học sinh (HS) đã và đang thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu, giáo viên (GV), nhà quản lý và nhà quản trị (QT) giáo dục ở cả cấp quốc gia, nhà trường và lớp học. Nhiều công trình nghiên cứu đã khẳng định rằng DH theo quan điểm TCHHD của HS góp phần nâng cao chất lượng học tập, phát triển tư duy bậc cao, năng lực tự học, hợp tác, giải quyết vấn đề và khả năng thích ứng của HS trước những yêu cầu của xã hội tri thức và nền kinh tế số (Prince, 2004; Freeman và cộng sự, 2014). Từ đó, tạo điều kiện để HS phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực, chuẩn bị tốt hơn cho học tập suốt đời và tham gia hiệu quả vào thị trường lao động trong bối cảnh toàn cầu hóa (Hattie, 2009; OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Quan điểm phát huy tính tích cực của HS không còn là một cách tiếp cận mới trong lý luận DH mà đã trở thành nền tảng của nhiều chương trình giáo dục hiện đại. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý là hướng phát triển của nghiên cứu trong những năm gần đây đã có sự dịch chuyển rõ rệt. Nếu như giai đoạn trước các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức DH và vai trò của GV nhằm phát huy tính tích cực của HS thì các nghiên cứu gần đây đã mở rộng sang việc thiết kế môi trường học tập, xây dựng văn hóa học tập, phát triển cộng đồng học tập chuyên môn, đổi mới kiểm tra, đánh giá (KT-ĐG) vì sự tiến bộ của HS, sử dụng phản hồi, minh chứng và dữ liệu học tập để hỗ trợ quá trình học tập (Black và Wilam, 1998; Hattie và Timperley, 2007; OECD, 2020). Những phát hiện này cho thấy việc phát huy tính tích cực của HS không còn được nhìn nhận chỉ là kết quả của hoạt động dạy học (HDDH) trong lớp học mà ngày càng phụ thuộc vào môi trường giáo dục và cách thức tổ chức, vận hành của nhà trường.

Song song với sự phát triển của lý luận DH, lý luận quản lý giáo dục cũng đang có sự chuyển dịch từ quản lý theo chức năng hành chính sang QT theo hướng hiện đại. Theo đó, trọng tâm không chỉ là lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ mà còn hướng tới thiết lập cơ chế, tăng cường quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình, huy động sự tham gia của các bên liên quan, sử dụng minh chứng trong ra quyết định và cải tiến liên tục nhằm nâng cao chất lượng giáo dục (Bush, 2011; Hallinger, 2011; Robinson và cộng sự, 2008). Các nghiên cứu gần đây tiếp tục khẳng định vai trò của lãnh đạo lấy học tập làm trung tâm (learning-centred leadership), lãnh đạo dựa trên bằng chứng (evidence-informed leadership) và cải tiến liên tục, trong đó người đứng đầu nhà trường không chỉ quản lý HDDH

mà còn kiến tạo điều kiện để hoạt động (HĐ) học của HS được phát triển thông qua xây dựng tầm nhìn, phát triển đội ngũ, sử dụng dữ liệu học tập và thúc đẩy văn hóa cải tiến liên tục trong nhà trường (OECD, 2023; UNESCO, 2024).

Những xu hướng phát triển trên cho thấy sự dịch chuyển trong nghiên cứu giáo dục không còn dừng lại ở đổi mới HĐDH mà chuyển sang nghiên cứu cách thức QT nhằm hiện thực hóa DH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở cấp nhà trường. Tuy nhiên, mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về DH tích cực và QT giáo dục, hai hướng nghiên cứu này vẫn chủ yếu phát triển tương đối độc lập. Các nghiên cứu về DH tập trung vào đổi mới HĐ của GV và HS trong lớp học; trong khi các nghiên cứu về QT chủ yếu đề cập đến QT nhà trường hoặc QT giáo dục nói chung. Đến nay vẫn còn thiếu một khung lý luận tương đối hoàn chỉnh về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, trong đó làm rõ khái niệm, nội dung, mô hình và chu trình QT nhằm tạo lập cơ chế, điều kiện và môi trường hỗ trợ việc phát huy tính tích cực của HS trong toàn bộ quá trình DH.

Ở nước ta, quan điểm phát huy tính tích cực, chủ động của HS đã được thể chế hóa nhất quán trong các chủ trương của Đảng, chính sách của Nhà nước và Chương trình giáo dục phổ thông. Nghị quyết số 29-NQ/TW xác định đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo phải được thực hiện đồng bộ từ quan điểm chỉ đạo, mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách đến QT các cơ sở giáo dục và sự tham gia của gia đình, xã hội, người học (Ban Chấp hành Trung ương Đảng, 2013). Tiếp đó, Kết luận số 91-KL/TW tiếp tục khẳng định yêu cầu đẩy mạnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; hoàn thiện thể chế, nâng cao hiệu lực quản lý nhà nước, đổi mới QT cơ sở giáo dục, phát triển đội ngũ nhà giáo và bảo đảm các điều kiện nâng cao chất lượng giáo dục (Bộ Chính trị, 2024a). Đồng thời, Nghị quyết số 57-NQ/TW nhấn mạnh phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đẩy mạnh đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia, tạo nền tảng quan trọng để đổi mới QT giáo dục và phương thức tổ chức DH đáp ứng yêu cầu phát triển trong bối cảnh mới (Bộ Chính trị, 2024b). Trên cơ sở đó, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 quy định việc áp dụng các phương pháp giáo dục phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của HS; GV giữ vai trò tổ chức, hướng dẫn HĐ học tập; đồng thời đổi mới KT-ĐG theo hướng vì sự tiến bộ của HS, kết hợp đánh giá của GV, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và sự phối hợp của cha mẹ HS (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Mặc dù định hướng chính sách về đổi mới giáo dục đã được xác lập tương đối đầy đủ, việc triển khai trong thực tiễn vẫn còn nhiều khó khăn và chưa đồng bộ. Kết quả đánh giá giữa kỳ việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 của Bộ

Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) cho thấy, bên cạnh những kết quả đạt được, quá trình đổi mới phương pháp DH, KT-ĐG, phát triển đội ngũ GV và các điều kiện bảo đảm thực hiện chương trình vẫn còn những hạn chế, chưa đồng đều giữa các địa phương và cơ sở giáo dục (Bộ GD&ĐT, 2024). Điều đó cho thấy việc hiện thực hóa yêu cầu phát huy tính tích cực, chủ động của HS không chỉ phụ thuộc vào sự đổi mới của GV trong HĐDH mà còn đòi hỏi sự đổi mới đồng bộ trong QT nhà trường, đặc biệt là QTDH.

Trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018, cùng với yêu cầu đổi mới HĐDH, đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) nhà trường cũng cần chuyển từ tư duy quản lý hành chính sang tư duy QT nhà trường hiện đại nhằm nâng cao hiệu quả HĐ của nhà trường trên cơ sở tăng cường quyền tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình (Bộ Chính trị, 2024a; Bộ GD&ĐT, 2018). Trong đó, QTDH giữ vị trí trung tâm vì đây là HĐ cốt lõi của nhà trường, có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo dục và kết quả học tập của HS (Hallinger và Heck, 1998; Hallinger, 2011; Robinson và cộng sự, 2008). Tuy nhiên, việc tiếp cận và vận dụng mô hình QT trong các trường phổ thông ở Việt Nam mới được đẩy mạnh trong quá trình thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Do đó, nhiều nội dung của QTDH, đặc biệt là cơ chế QT, mô hình tổ chức, quy trình vận hành và hệ thống minh chứng phục vụ QT vẫn đang trong quá trình hoàn thiện, chưa tạo được sự đồng bộ để hỗ trợ hiệu quả việc tổ chức DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Những yêu cầu đổi mới nêu trên càng trở nên cấp thiết đối với những địa phương còn gặp nhiều khó khăn trong phát triển giáo dục, trong đó có khu vực Bắc Trung Bộ (BTB). Đây là địa bàn có vị trí chiến lược quan trọng đối với phát triển kinh tế - xã hội, quốc phòng và an ninh của đất nước nhưng chất lượng nguồn nhân lực vẫn chưa đáp ứng yêu cầu phát triển nhanh và bền vững (Bộ Chính trị, 2022). Chính phủ đã xác định phát triển GD&ĐT, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực chất lượng cao và nhân lực số, là một trong những nhiệm vụ đột phá của vùng (Chính phủ, 2022). Đồng thời, Hội nghị phát triển GD&ĐT vùng BTB và Duyên hải miền Trung năm 2023 cũng chỉ ra rằng một số chỉ số phát triển giáo dục của khu vực vẫn thấp hơn mức trung bình cả nước, đặc biệt ở cấp trung học phổ thông (Bộ GD&ĐT, 2023). Thực tiễn đó đặt ra yêu cầu nghiên cứu và đề xuất các giải pháp QTDH phù hợp với điều kiện của khu vực nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển nguồn nhân lực.

Xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn nêu trên, việc nghiên cứu ***“Quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ”*** không chỉ có ý nghĩa trong việc bổ

sung và phát triển cơ sở lý luận về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, mà còn có giá trị thực tiễn trong việc đề xuất các biện pháp QT phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay và điều kiện phát triển giáo dục của khu vực BTB.

2. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm xây dựng cơ sở lý luận và đánh giá thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB; trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, góp phần nâng cao chất lượng DH trong nhà trường THPT khu vực BTB.

3. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu, luận án xác định các nhiệm vụ nghiên cứu sau:

(1) Hệ thống hóa lý luận về DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong trường THPT, trong đó tập trung xác định khung nội dung QTDH trên ba khía cạnh: Quản trị hoạt động (QTHĐ) dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH.

(2) Khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS; đồng thời phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

(3) Đề xuất các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

(4) Thực nghiệm (TN) một biện pháp đã đề xuất nhằm kiểm chứng hiệu quả của biện pháp trong thực tiễn QTDH tại trường THPT.

4. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

4.1. Khách thể nghiên cứu

QTDH tại các trường THPT

4.2. Đối tượng nghiên cứu

QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

5. Phạm vi nghiên cứu

5.1. Giới hạn về nội dung nghiên cứu

Luận án tập trung nghiên cứu quản QTDH theo quan điểm TCHHĐ HS tại các trường THPT công lập. Nội dung nghiên cứu được giới hạn ở ba lĩnh vực chính:

- (1) QTHĐ dạy của GV theo hướng thiết kế, tổ chức và đánh giá HĐ học của HS.
- (2) QTHĐ học của HS theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, tự định hướng và tự điều chỉnh trong học tập.
- (3) QT môi trường DH nhằm tạo lập các điều kiện vật chất, tâm lý - xã hội và công nghệ (CN) hỗ trợ HĐ học tích cực của HS.

Luận án không đi sâu nghiên cứu toàn bộ HĐQT nhà trường, mà chỉ xem xét các nội dung QT có liên quan trực tiếp đến quá trình DH và việc TCHHĐ học của HS.

5.2. Giới hạn về địa bàn và khách thể nghiên cứu

Về địa bàn nghiên cứu: Luận án khảo sát thực trạng tại 24 trường THPT công lập thuộc khu vực BTB, bao gồm các trường ở các địa phương được lựa chọn trong phạm vi nghiên cứu. Việc lựa chọn địa bàn khảo sát nhằm phản ánh tương đối sự đa dạng về điều kiện kinh tế - xã hội, quy mô trường học, điều kiện tổ chức DH và môi trường giáo dục của khu vực.

Về đối tượng khảo sát: Gồm HS, GV, tổ trưởng chuyên môn, hiệu trưởng (HT) và phó HT tại các trường THPT công lập được lựa chọn khảo sát.

Đối với HS, luận án tập trung khảo sát HS lớp 11 và lớp 12, vì đây là những HS đã có quá trình trải nghiệm tương đối đầy đủ về HDDH, HĐ học và môi trường DH trong nhà trường THPT.

5.3 Giới hạn về thời gian nghiên cứu

Luận án tiến hành khảo sát thực trạng ở năm học 2024-2025

Luận án tiến hành TN 1 biện pháp ở học kỳ 1 năm học 2025-2026.

6. Câu hỏi nghiên cứu

(1) DH theo quan điểm TCHHĐ của HS đặt ra những yêu cầu gì đối với QTDH tại trường THPT, và QTDH theo quan điểm này cần thực hiện những nội dung chủ yếu nào?

(2) DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB hiện nay được thực hiện như thế nào; những hạn chế, nguyên nhân chủ yếu là gì?

(3) Trên cơ sở lý luận và thực trạng, cần đề xuất những biện pháp QT nào nhằm nâng cao hiệu quả QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB?

(4) Biện pháp QT được lựa chọn TN có tạo ra sự chuyển biến tích cực trong phương pháp học tập của HS theo hướng TCHHĐ học hay không?

7. Giả thuyết khoa học

QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT thông khu vực BTB còn có những hạn chế, trong đó hoạt động QT chưa thực sự hướng vào phát huy tính tích cực trong HĐ học của HS. Nếu đề xuất và thực hiện các biện pháp QT theo hướng lấy sự tích cực trong HĐ học của HS làm định hướng; tác động đồng bộ đến HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH; bảo đảm sự liên kết giữa

các khâu của quá trình QT, thì sẽ góp phần nâng cao hiệu quả QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực này.

8. Luận điểm khoa học cần bảo vệ

Luận án xác định các luận điểm khoa học cần bảo vệ như sau:

Thứ nhất, DH theo quan điểm TCHHĐ của HS là một hệ thống DH có cấu trúc gồm ba thành tố cơ bản: HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH, trong đó HĐ học giữ vai trò trung tâm. Hiệu quả của DH không phụ thuộc chủ yếu vào việc truyền đạt nội dung, mà phụ thuộc vào mức độ mà hệ thống này tạo điều kiện cho HS tham gia vào HĐ học tập tích cực.

Thứ hai, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS không phải là sự mở rộng của quản lý DH truyền thống, mà là một cách tiếp cận khác về bản chất, trong đó trọng tâm chuyển từ điều hành HĐ dạy sang thiết lập, tổ chức và điều phối các điều kiện để HĐ học của HS diễn ra hiệu quả. QTDH được thực hiện theo chu trình định hướng - thiết lập chuẩn, cơ chế - phân quyền, tổ chức thực hiện - điều phối và hỗ trợ - phản hồi, đánh giá và cải tiến, bảo đảm sự vận hành của hệ thống DH theo nguyên tắc cải tiến liên tục dựa trên minh chứng.

Thứ ba, nội dung QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được cấu trúc thành ba lĩnh vực trọng tâm có quan hệ hữu cơ: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH. Trong đó, mọi tác động QT đều hướng tới việc nâng cao chất lượng HĐ học của HS, thông qua việc tổ chức lại HĐ dạy, hỗ trợ phát triển HĐ học và thiết lập môi trường DH phù hợp.

Thứ tư, hiệu quả của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS phụ thuộc vào sự tác động tổng hợp của các yếu tố khách quan và chủ quan, trong đó yếu chủ quan giữ vai trò quyết định trong việc định hướng và tổ chức hệ thống, còn các yếu tố khách quan tạo nên điều kiện và giới hạn cho việc triển khai QT trong thực tiễn.

Thứ năm, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được thực hiện trên cơ sở tác động đồng bộ đến HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH; các tác động này được liên kết trong một chu trình QT gồm định hướng, thiết lập chuẩn và cơ chế, phân quyền và tổ chức thực hiện, điều phối và hỗ trợ chuyên môn, phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng về HĐ học của HS.

9. Phương pháp nghiên cứu

9.1. Cách tiếp cận nghiên cứu

Để nghiên cứu về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB, luận án xác định cách tiếp cận nghiên cứu sau:

- *Tiếp cận hệ thống - cấu trúc*

Tiếp cận hệ thống - cấu trúc là một nguyên tắc phương pháp luận quan trọng trong nghiên cứu khoa học, theo đó mọi sự vật, hiện tượng được xem như một hệ thống gồm nhiều thành tố có mối quan hệ hữu cơ, tương tác và tác động qua lại lẫn nhau, cùng hướng tới mục tiêu chung. Tiếp cận hệ thống nhấn mạnh tính toàn thể, tính liên kết và sự vận hành của các thành tố trong chỉnh thể; còn tiếp cận cấu trúc tập trung làm rõ thành phần, vị trí và mối quan hệ giữa các yếu tố trong hệ thống.

Vận dụng vào luận án, DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được xem là một hệ thống gồm ba thành tố cơ bản: HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH, trong đó HĐ học giữ vai trò trung tâm, còn HĐ dạy và môi trường DH giữ vai trò kiến tạo và hỗ trợ. Trên cơ sở đó, QTDH được tiếp cận như quá trình tác động có hệ thống vào các thành tố này nhằm định hướng, tổ chức và cải tiến HĐ học của HS.

Theo tiếp cận này, nội dung QTDH trong luận án được cấu trúc thành ba lĩnh vực tương ứng, bao gồm: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH. Các lĩnh vực này không tồn tại độc lập, mà có mối quan hệ tương tác chặt chẽ và tác động qua lại lẫn nhau. Đồng thời, hệ thống QTDH còn chịu sự chi phối của QT nhà trường nói chung như QT nhân sự, tài chính, cơ sở vật chất và các điều kiện tổ chức DH.

Tiếp cận này là cơ sở để luận án xác định cấu trúc nội dung nghiên cứu, xây dựng khung lý thuyết và thiết kế công cụ khảo sát thực trạng theo hướng toàn diện và hệ thống, bảo đảm phản ánh đầy đủ mối quan hệ giữa các thành tố của QTDH trong thực tiễn nhà trường.

- Tiếp cận lịch sử - logic

Tiếp cận lịch sử - logic là một nguyên tắc phương pháp luận quan trọng trong nghiên cứu khoa học, yêu cầu xem xét đối tượng trong quá trình hình thành, phát triển và vận động trong những điều kiện lịch sử - xã hội cụ thể. Tiếp cận lịch sử giúp nhận diện các giai đoạn phát triển, sự biến đổi và các yếu tố tác động từ bối cảnh còn tiếp cận logic giúp khái quát hóa, hệ thống hóa và làm rõ bản chất, cấu trúc và cơ chế vận hành của đối tượng nghiên cứu.

Vận dụng vào luận án, DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được xem xét trong tiến trình chuyển đổi từ mô hình DH truyền thống sang mô hình DH lấy HS làm trung tâm, gắn với các xu hướng đổi mới giáo dục trong và ngoài nước. Đặc biệt, luận án đặt sự phát triển của QTDH trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trong đó yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực HS trở thành định hướng chi phối toàn bộ HĐDH trong nhà trường.

Trên phương diện lịch sử, luận án phân tích sự chuyển dịch từ quản lý DH theo hướng kiểm soát HĐ dạy của GV sang QTDH theo hướng tổ chức và điều phối HĐ học của HS, đồng thời làm rõ sự thay đổi về vai trò của HT, GV và HS trong quá trình DH. Bên cạnh đó, các điều kiện cụ thể của khu vực BTB như đặc điểm kinh tế - xã hội, văn hóa, quy mô và điều kiện giáo dục cũng được xem xét như những yếu tố tác động đến quá trình QTDH trong thực tiễn.

Trên phương diện logic, luận án khái quát hóa bản chất của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS như một quá trình tác động có hệ thống vào các thành tố của DH nhằm định hướng, thiết lập cơ chế, tổ chức và cải tiến HĐ học của HS. Trên cơ sở đó, luận án xác lập chu trình QT và cấu trúc nội dung QTDH, làm rõ mối quan hệ giữa QTHĐ dạy, QTHĐ học và QT môi trường DH như một hệ thống thống nhất.

- Tiếp cận thực tiễn

Tiếp cận thực tiễn là một nguyên tắc quan trọng trong nghiên cứu khoa học giáo dục, nhấn mạnh mối quan hệ hữu cơ giữa lý luận và thực tiễn, trong đó thực tiễn không chỉ là bối cảnh vận dụng mà còn là cơ sở hình thành, kiểm nghiệm và điều chỉnh lý luận. Theo cách tiếp cận này, giá trị của các kết luận khoa học không chỉ được đánh giá ở tính logic nội tại, mà còn ở khả năng phản ánh đúng thực tiễn và giải quyết các vấn đề đặt ra từ thực tiễn giáo dục.

Vận dụng vào luận án, nghiên cứu QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đặt trong bối cảnh cụ thể của các trường THPT khu vực BTB - một khu vực có đặc điểm riêng về điều kiện kinh tế - xã hội, quy mô giáo dục, chất lượng đội ngũ và mức độ phát triển môi trường DH. Trong cách tiếp cận này, bối cảnh nghiên cứu không chỉ là nơi thu thập dữ liệu, mà được xem là một yếu tố cấu thành của vấn đề nghiên cứu, có ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức tổ chức DH và QTDH trong nhà trường.

Trên cơ sở đó, luận án triển khai nghiên cứu theo hướng xuất phát từ thực tiễn, thông qua việc khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT trong khu vực nghiên cứu. Các nội dung khảo sát tập trung vào ba lĩnh vực trọng tâm: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH, đồng thời xem xét trong mối quan hệ với các điều kiện cụ thể của nhà trường như năng lực đội ngũ, đặc điểm HS và điều kiện tổ chức DH.

Kết quả phân tích thực tiễn không chỉ nhằm mô tả thực trạng, mà còn được sử dụng như cơ sở để nhận diện những vấn đề cốt lõi của QTDH trong bối cảnh cụ thể, từ đó làm căn cứ khoa học cho việc đề xuất các biện pháp QT. Các biện pháp được xây dựng theo nguyên tắc phù hợp với điều kiện thực tiễn, bảo đảm tính khả thi,

tính hiệu quả và khả năng triển khai trong các trường trung học phổ thông khu vực BTB.

- Tiếp cận theo quan điểm TCHHĐ của HS

Tiếp cận theo quan điểm TCHHĐ của HS được xem là một trong những định hướng cốt lõi của đổi mới DH hiện nay, trong đó HS được xác định là chủ thể của quá trình học tập, còn HĐ học được tổ chức theo hướng phát huy tính chủ động, tích cực và sáng tạo của HS. Theo cách tiếp cận này, hiệu quả DH không được đo bằng mức độ truyền đạt nội dung của GV, mà bằng mức độ tham gia và khả năng kiến tạo tri thức của HS trong quá trình học tập.

Từ góc độ lý luận, tiếp cận này dựa trên nền tảng của thuyết kiến tạo và các nghiên cứu về học tập tích cực, trong đó tri thức không được truyền thụ một chiều mà được người học chủ động xây dựng thông qua HĐ nhận thức và tương tác. Đồng thời, các khung lý thuyết như ICAP và học tập tự điều chỉnh cho thấy mức độ tích cực của HĐ học không chỉ thể hiện ở hành vi tham gia, mà ở chiều sâu xử lý nhận thức và khả năng tự điều chỉnh của HS. Điều này đặt ra yêu cầu phải tổ chức lại DH theo hướng tạo điều kiện để HS tham gia vào các HĐ học ở mức độ ngày càng cao.

Vận dụng vào luận án, tiếp cận theo quan điểm TCHHĐ của HS được sử dụng như một cách tiếp cận xuyên suốt để xác định bản chất của DH và định hướng nội dung QTDH. Theo đó, QTDH không chỉ dừng lại ở việc tổ chức tốt HĐ dạy của GV, mà hướng tới việc thiết lập và điều phối các điều kiện để HĐ học của HS diễn ra một cách tích cực, có ý nghĩa và có khả năng cải tiến liên tục. Các nội dung QT vì vậy được xác định theo hướng tác động đồng bộ vào ba thành tố của hệ thống DH, bao gồm: HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH.

Cụ thể, tiếp cận này chi phối việc xác định các nội dung QT trong luận án theo ba phương diện: 1/định hướng và tổ chức HĐ dạy theo hướng thiết kế và điều phối HĐ học của HS; 2/hỗ trợ và phát triển HĐ học của HS theo hướng tự định hướng, chủ động thực hiện và tự điều chỉnh; và 3/xây dựng môi trường DH (vật chất, tâm lý - xã hội và CN) nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho sự tham gia tích cực của HS. Đồng thời, tiếp cận này cũng định hướng việc xây dựng các biện pháp QT theo nguyên tắc tác động vào hệ thống, bảo đảm sự liên kết giữa các thành tố và hướng tới nâng cao chất lượng HĐ học.

9.2. Phương pháp nghiên cứu

9.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Phương pháp nghiên cứu lý luận được sử dụng nhằm xây dựng cơ sở lý luận khoa học cho luận án, thông qua việc phân tích, tổng hợp và khái quát hóa các tri thức khoa học liên quan đến DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Theo

đó, nghiên cứu tiến hành tiếp cận có hệ thống các tài liệu khoa học trong và ngoài nước, bao gồm các công trình về DH tích cực, học tập tự điều chỉnh, QT giáo dục và QT nhà trường, QTDH nhằm làm rõ bối cảnh lý luận và xu hướng phát triển của vấn đề nghiên cứu.

Trên cơ sở phân tích và tổng hợp tài liệu, luận án thực hiện việc hệ thống hóa các khái niệm cơ bản, làm rõ đặc trưng và cấu trúc của DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Quá trình khái quát hóa lý luận không chỉ dừng ở việc tổng hợp các quan điểm có sẵn, mà hướng tới việc xây dựng cách tiếp cận thống nhất, làm rõ mối quan hệ giữa DH và QTDH trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

9.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Phương pháp nghiên cứu thực tiễn được sử dụng nhằm thu thập và phân tích dữ liệu về thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB, bao gồm các phương pháp sau:

- Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi: Phương pháp được sử dụng như công cụ chủ đạo để thu thập dữ liệu định lượng từ các đối tượng khảo sát gồm CBQL, GV và HS. Phiếu khảo sát được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ, phản ánh các biểu hiện cụ thể của HĐDH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Các biến quan sát trong phiếu khảo sát được xây dựng trên cơ sở khung lý luận đã xác định, đảm bảo tính bao quát và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu.

- Phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc: được sử dụng nhằm bổ sung và làm rõ kết quả khảo sát định lượng, đặc biệt trong việc phân tích nguyên nhân của thực trạng. Đối tượng phỏng vấn là CBQL và GV có kinh nghiệm trong tổ chức DH. Từ đó, làm rõ thêm về thực trạng tổ chức DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các THPT khu vực BTB, góp phần kiểm chứng và đối chiếu với dữ liệu thu được từ bảng hỏi.

- Phương pháp nghiên cứu hồ sơ: Được sử dụng để thu thập, phân tích các báo cáo tổng kết, báo cáo thống kê và các văn bản tổng hợp về giáo dục THPT của khu vực BTB nhằm làm rõ bối cảnh và thực trạng phát triển giáo dục của khu vực. Các thông tin thu được từ nghiên cứu hồ sơ là nguồn dữ liệu thứ cấp, được sử dụng để bổ sung, đối chiếu và kiểm chứng kết quả khảo sát thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

- Phương pháp chuyên gia: được sử dụng nhằm tham khảo ý kiến của các nhà quản lý giáo dục, giảng viên và HT có kinh nghiệm trong việc hoàn thiện khung lý luận và đánh giá các biện pháp đề xuất. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tiến hành TN một biện pháp QTDH nhằm kiểm chứng tính cấp thiết, tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp trong thực tiễn.

9.2.3. Nhóm phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng thu thập được từ khảo sát được xử lý bằng phương pháp thống kê toán học với sự hỗ trợ của phần mềm SPSS 20.0. Các tham số thống kê mô tả như điểm trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (Standard Deviation) được sử dụng để đánh giá mức độ thực hiện các nội dung DH và QTDH. Đồng thời, độ tin cậy của thang đo được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha, nhằm bảo đảm các thang đo có độ nhất quán nội tại và phù hợp với yêu cầu nghiên cứu.

Bên cạnh đó, dữ liệu định tính thu được từ phỏng vấn bán cấu trúc và nghiên cứu hồ sơ được xử lý bằng phương pháp phân tích nội dung. Các ý kiến phỏng vấn và thông tin từ báo cáo tổng kết được đọc, tổng hợp, phân loại theo những chủ đề phù hợp với nội dung nghiên cứu, như thực trạng tổ chức DH, thực trạng QTDH, nguyên nhân của những hạn chế và các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Kết quả phân tích nội dung được sử dụng để bổ sung, giải thích và đối chiếu với kết quả định lượng, qua đó làm rõ hơn thực trạng nghiên cứu và tăng cường độ tin cậy của các nhận định rút ra từ khảo sát.

10. Đóng góp mới của luận án

10.1. Về mặt lý luận

Thứ nhất, luận án làm rõ nội hàm DH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở trường THPT, trong đó nhấn mạnh sự tự định hướng, chủ động tham gia và tự điều chỉnh của HS trong HĐ học. Trên cơ sở đó, luận án xác định các yêu cầu của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và chuyển hóa các yêu cầu này thành căn cứ để xác lập nội dung QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Thứ hai, luận án làm rõ cách tiếp cận QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, trong đó phát huy tính tích cực trong HĐ học của HS được xác định là định hướng xuyên suốt các tác động QT đối với HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH. Theo đó, trọng tâm QT được mở rộng từ tổ chức HĐ dạy và bảo đảm các điều kiện DH sang đồng thời chú trọng tổ chức, hỗ trợ và tạo điều kiện cho HĐ học chủ động, tích cực của HS. Cách tiếp cận này góp phần làm rõ mối liên hệ giữa yêu cầu TCHHĐ của HS với các tác động QTDH ở trường THPT.

Thứ ba, luận án xây dựng khung nội dung QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS gồm ba thành tố có quan hệ tương tác: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH. Điểm khác biệt của khung được đề xuất là đặt ba thành tố trong một chỉnh thể QT và lấy yêu cầu phát huy tính tích cực trong HĐ học của HS làm định hướng liên kết. Khung này bổ sung cơ sở để nghiên cứu và đánh giá thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở trường THPT.

10.2. Về mặt thực tiễn

Thứ nhất, luận án cung cấp bằng chứng thực tiễn về DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB trên ba phương diện: HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH. Trên cơ sở đó, luận án nhận diện những hạn chế và khoảng cách giữa yêu cầu phát huy tính tích cực trong HĐ học của HS với thực tiễn QTDH, làm căn cứ đề xuất các biện pháp QT cần ưu tiên trong điều kiện các trường THPT khu vực BTB

Thứ hai, luận án xây dựng hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS theo hướng lấy sự tích cực trong HĐ học của HS làm định hướng và tác động đồng bộ đến HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH. Các biện pháp được có thể vận dụng phù hợp với điều kiện của các trường THPT khu vực BTB.

Thứ ba, kết quả khảo nghiệm cung cấp căn cứ về tính cấp thiết và tính khả thi của hệ thống biện pháp được đề xuất; kết quả TN biện pháp được lựa chọn cung cấp bằng chứng bước đầu về hiệu quả của biện pháp trong việc tạo ra sự chuyển biến tích cực trong phương pháp học tập của HS. Các kết quả này bổ sung căn cứ thực tiễn cho việc vận dụng các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

11. Cấu trúc của Luận án

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận và kiến nghị, Danh mục tài liệu tham khảo, Phụ lục, Luận án gồm 3 chương:

Chương 1: Lý luận về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở trường Trung học phổ thông.

Chương 2: Thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường Trung học phổ thông khu vực BTB.

Chương 3: Biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

CHƯƠNG 1. LÝ LUẬN VỀ QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC CỦA HỌC SINH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.1. Tổng quan nghiên cứu về quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Tổng quan nghiên cứu được thực hiện trên cơ sở lựa chọn các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Tài liệu được lựa chọn bảo đảm tính phù hợp với vấn đề nghiên cứu, độ tin cậy của nguồn, giá trị khoa học, tính kế thừa và cập nhật; trong đó chú trọng các công trình nền tảng và các nghiên cứu gần đây có liên quan trực tiếp đến đề tài. Trên cơ sở nội dung và mức độ liên quan, các công trình được phân nhóm theo 3 hướng: sự phát triển của nghiên cứu về QT giáo dục và QTDH, các nghiên cứu về DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Qua đó, luận án khái quát những kết quả nghiên cứu đã đạt được, nhận diện những vấn đề còn chưa được làm rõ và xác định khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục giải quyết.

1.1.1. Sự phát triển của nghiên cứu về quản trị giáo dục và quản trị dạy học

Nghiên cứu về quản lý và QT giáo dục trên thế giới đã phát triển theo hướng ngày càng mở rộng về phạm vi và đa dạng về cách tiếp cận. Trong giai đoạn đầu hình thành lĩnh vực này, nhiều công trình chịu ảnh hưởng của lý thuyết quản lý hành chính và lý thuyết tổ chức cổ điển, tập trung vào các chức năng cơ bản như lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra nhằm bảo đảm hiệu quả HĐ của nhà trường (Hoy và Miskel, 2013; Lunenburg và Ornstein, 2012). Theo cách tiếp cận này, nhà trường được xem là một tổ chức chính thức vận hành trên cơ sở cơ cấu phân cấp, các quy định và cơ chế kiểm soát để duy trì tính ổn định và hiệu quả của tổ chức.

Tuy nhiên, từ khoảng thập niên 1970, cùng với sự phát triển của khoa học quản lý và khoa học giáo dục, các nghiên cứu đã mở rộng sang nhiều hướng tiếp cận mới như lý thuyết hệ thống mở, tổ chức liên kết lỏng, quan hệ con người, văn hóa tổ chức, chính trị vi mô và lãnh đạo nhà trường. Những cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò của sự tương tác giữa các chủ thể, tính thích ứng của tổ chức, ảnh hưởng của bối cảnh và vai trò của lãnh đạo trong nâng cao chất lượng giáo dục. Đây cũng là tiền đề quan trọng cho sự hình thành các nghiên cứu về QT giáo dục và QT nhà trường theo hướng hiện đại.

Từ đầu thế kỷ XXI, cùng với xu hướng cải cách giáo dục và sự phát triển của các lý thuyết quản lý công mới, các nghiên cứu bắt đầu chuyển mạnh sang tiếp cận

QT (governance), nhấn mạnh các yếu tố như phân quyền, trách nhiệm giải trình, thiết kế cơ chế và sự tham gia của nhiều chủ thể trong quá trình ra quyết định (OECD, 2017; World Bank, 2008; Bevir, 2012). Theo đó, nếu như quản lý giáo dục chủ yếu gắn với các chức năng điều hành, thì QT giáo dục được hiểu là quá trình tương tác và phối hợp giữa nhiều chủ thể nhằm giải quyết các vấn đề giáo dục thông qua các cơ chế thể chế và quy tắc vận hành (Yang, 2024). Các nghiên cứu gần đây tiếp tục làm rõ rằng QT giáo dục là một hệ thống bao gồm các chuẩn mực, quy tắc và cơ chế định hướng hành vi của các chủ thể, qua đó hình thành, thực thi và giám sát các quyết định trong nhà trường (Onia, 2025). Theo Burns và Köster (2016), trong bối cảnh giáo dục ngày càng trở thành một hệ thống phức hợp với sự tham gia của nhiều chủ thể và nhiều chiều tác động khác nhau, QT giáo dục không thể tiếp tục vận hành theo tư duy quản lý tuyến tính và kiểm soát hành chính đơn thuần, mà cần chuyển sang các mô hình QT thích ứng, linh hoạt và dựa trên sự phối hợp giữa các chủ thể trong hệ thống giáo dục. Các nghiên cứu cũng cho thấy QT không đồng nhất với quản lý; nếu quản lý thiên về tổ chức thực hiện và duy trì HĐ của hệ thống, thì QT tập trung vào việc định hướng chiến lược, thiết lập cơ chế, phân bổ trách nhiệm, giám sát bằng minh chứng và tạo sự thống nhất mục tiêu trong toàn hệ thống (Guttermann, 2023). Điều này phản ánh sự chuyển dịch từ mô hình quản lý mang tính thứ bậc sang mô hình QT dựa trên trách nhiệm giải trình, sự tham gia và điều phối hệ thống.

Tuy nhiên, các tổng quan nghiên cứu quy mô lớn gần đây cho thấy lĩnh vực QT giáo dục mặc dù phát triển nhanh chóng nhưng tồn tại sự phân mảnh đáng kể về cách tiếp cận. Một tổng quan hệ thống giai đoạn 2000 - 2023 chỉ ra rằng các nghiên cứu về QT giáo dục được triển khai theo nhiều hướng như tự chủ, trách nhiệm giải trình, sự tham gia, cải cách chính sách và QT số, nhưng các hướng này thường tồn tại rời rạc và chưa được kết nối thành một hệ thống thống nhất (Mifsud và Wilkins, 2025). Đồng thời, các nghiên cứu cũng khẳng định QT giáo dục là một khái niệm đa chiều, chưa đạt được sự thống nhất về nội hàm và vẫn đang trong quá trình phát triển lý thuyết (Rodrigues và cộng sự, 2025). Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu cho thấy mặc dù các mô hình QT hiện đại nhấn mạnh tính tự chủ và phân quyền, nhưng trong thực tiễn, nhiều hệ thống giáo dục vẫn duy trì cơ chế quản lý mang tính hành chính và kiểm soát, dẫn đến khoảng cách giữa định hướng QT và thực tiễn HĐ của nhà trường (Burns và Köster, 2016; Cheng và Ng, 2022).

Trong bối cảnh đó, một hướng phát triển quan trọng của nghiên cứu là chuyển từ QT ở cấp độ hệ thống sang QT ở cấp độ nhà trường, hình thành lĩnh vực QT nhà trường (school governance). Các nghiên cứu cho thấy QT nhà trường không chỉ liên

quan đến cấu trúc tổ chức hay phân quyền, mà còn gắn chặt với việc điều phối các HĐ chuyên môn, xây dựng môi trường và định hướng thực hiện trong nhà trường. Cheng và Ng (2022) cho rằng QT nhà trường hiện đại không đơn thuần là sự phân quyền hành chính mà là cơ chế nhằm nâng cao hiệu quả và năng lực phát triển của nhà trường thông qua việc thiết lập các cơ chế phối hợp, phản hồi và cải tiến liên tục. Theo hướng tiếp cận này, vai trò của nhà trường chuyển từ vai trò thực thi sang vai trò kiến tạo, trong đó trọng tâm không chỉ là thực hiện chương trình mà là kiến tạo các điều kiện thúc đẩy HĐ học tập và sự phát triển của người học. Tuy nhiên, việc triển khai các nguyên lý QT trong thực tiễn vẫn gặp nhiều hạn chế, khi các mô hình như quản lý dựa vào nhà trường (school-based management) cho thấy việc phân quyền là cần thiết nhưng chưa đủ, nếu thiếu các cơ chế vận hành, công cụ và quy trình cụ thể thì hiệu quả QT khó đạt được như kỳ vọng.

Từ đây, các nghiên cứu tiếp tục phát triển theo hướng gắn QT với HĐDH, hình thành cách tiếp cận QTDH, trong đó trọng tâm không còn dừng lại ở cấu trúc QT mà chuyển sang các cơ chế tác động trực tiếp đến quá trình dạy và học trong nhà trường. Các nghiên cứu về tổ chức nhà trường hiện đại cho thấy HĐ dạy - học là hạt nhân của nhà trường và là trung tâm của các quá trình QT giáo dục (Hoy & Miskel, 2013). Theo đó, hiệu quả của QT không chỉ phụ thuộc vào cấu trúc tổ chức hay cơ chế hành chính mà gắn trực tiếp với khả năng tác động đến quá trình DH và học tập trong lớp học. Các nghiên cứu TN cho thấy hiệu quả của QTDH không phụ thuộc đơn thuần vào đặc điểm cá nhân của HT, mà được thực hiện thông qua các cơ chế trung gian như thiết lập mục tiêu học tập, quản lý chương trình, điều phối HĐ chuyên môn và giám sát HĐDH; các cơ chế này đóng vai trò cầu nối giữa định hướng QT và thực tiễn lớp học (Srithong, 2025). Đồng thời, nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng QTDH hiện đại cần vượt khỏi mô hình giám sát - kiểm tra truyền thống để chuyển sang các mô hình giám sát phát triển, nhấn mạnh phản hồi chuyên môn, học tập nghề nghiệp và cải tiến liên tục của GV (Zepeda, 2017).

Trên nền tảng đó, một hướng nghiên cứu quan trọng được phát triển là lãnh đạo để học tập, trong đó vai trò của HT được đặt trong mối quan hệ với hệ thống QT nhà trường. Các nghiên cứu về lãnh đạo học tập cho thấy HT có ảnh hưởng đến kết quả học tập không phải trực tiếp mà thông qua việc định hướng mục tiêu, hỗ trợ GV, xây dựng môi trường học tập và điều phối các HĐ chuyên môn (MacBeath và Dempster 2009; Murphy và cộng sự, 2006; Leithwood và cộng sự, 2019; Robinson, 2011; Hallinger, 2011). Đồng thời, lãnh đạo DH không còn được hiểu là vai trò cá nhân của HT, mà là một quá trình mang tính chia sẻ giữa các lực lượng giáo dục trong nhà trường (Bush và Glover, 2014; Caldwell và Spinks, 2013).

Tại Việt Nam, nghiên cứu về QT nhà trường và quản lý giáo dục cũng đã hình thành khá phong phú và có thể phân thành ba hướng chính.

Hướng thứ nhất là các công trình nền tảng về quản lý giáo dục, quản lý nhà trường và khoa học quản lý, tiêu biểu như Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2012), Trần Kiêm (2016), Nguyễn Phúc Châu (2010), Nguyễn Thị Liên Diệp (2008), Đỗ Hoàng Toàn (1997). Các công trình này tạo nền tảng quan trọng cho việc nhận diện chức năng, nguyên tắc và quá trình quản lý trong nhà trường. Tuy nhiên, trọng tâm của dòng nghiên cứu này vẫn thiên về quản lý theo chức năng, chưa làm rõ đầy đủ bản chất của QT như một quá trình phân quyền, thiết lập cơ chế và trách nhiệm giải trình.

Hướng thứ hai là các nghiên cứu gần đây về QT nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục, tiêu biểu như Đặng Tự Ân (2018), Đặng Quốc Bảo và Phạm Minh Giản (2017), Đặng Xuân Hải (2019), Phạm Đào Tiên (2021), Ngô Thị Thùy Dương (2020), Trần Kiêm và Trần Khánh Đức (2023). Các công trình này đã bước đầu đưa khái niệm QT nhà trường vào bối cảnh Việt Nam, nhấn mạnh tự chủ, trách nhiệm giải trình, phát triển năng lực HS, đổi mới vai trò HT và hiện đại hóa QT nhà trường. Đây là bước phát triển quan trọng, giúp chuyển dịch từ “quản lý nhà trường” sang “QT nhà trường”. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu này vẫn bàn ở cấp độ QT nhà trường nói chung, chưa đi sâu vào QTDH như một lĩnh vực đặc thù, trong đó HĐ học của HS phải trở thành trung tâm của cơ chế QT (instructional leadership).

Đáng chú ý, một nghiên cứu của Lê Ngọc Hùng và cộng sự (2022) sử dụng phương pháp scoping và bibliometrics trên 874 bài báo giáo dục, trong đó lựa chọn 159 bài có chứa các từ khóa “lý thuyết”, “quản lý”, “QT”, “lãnh đạo” và “hành chính” để phân tích, đã chỉ ra những hạn chế mang tính hệ thống trong nghiên cứu khoa học giáo dục ở Việt Nam. Kết quả cho thấy có thể chấp nhận giả thuyết về tình trạng “thừa lý luận, thiếu lý thuyết khoa học”, đồng thời tồn tại sự chồng chéo và thiếu phân biệt rõ ràng giữa các khái niệm quản lý, QT, lãnh đạo và hành chính. Trong số 159 bài báo được phân tích, thuật ngữ “quản lý” chiếm tỷ lệ cao nhất (69,8%), trong khi QT và lãnh đạo chỉ chiếm lần lượt 6,3% và 2,5%. Điều này phản ánh thực tế rằng QT chưa được phát triển như một hướng tiếp cận độc lập trong nghiên cứu giáo dục ở Việt Nam, mà thường bị đồng nhất với quản lý.

Hướng thứ ba là các nghiên cứu về quản lý HĐDH ở trường phổ thông, như Trần Trung Dũng (2016), Lê Thị Ngọc Hoa (2020), Nguyễn Thị Nga (2018), Phạm Thị Như Phong (2020), Nguyễn Văn Sơn (2017), Thiều Văn Nam (2021), Lê Minh Nguyệt (2020). Các nghiên cứu này đã tiếp cận quản lý DH theo định hướng phát triển năng lực, quản lý đổi mới phương pháp, quản lý đảm bảo chất lượng, quản lý

HD học tập hoặc quản lý trong bối cảnh phân cấp giáo dục. Đây là nhóm công trình rất gần với đề tài luận án. Tuy nhiên, hạn chế chung là vẫn sử dụng nhiều khung quản lý truyền thống, chủ yếu tập trung vào HD dạy của GV, đổi mới phương pháp hoặc kiểm soát quá trình thực hiện, trong khi khía cạnh QT theo nghĩa hiện đại - định hướng, phân quyền, cơ chế, điều phối và cải tiến dựa trên minh chứng - chưa được phát triển thành một mô hình rõ ràng.

So với các nghiên cứu quốc tế, nghiên cứu tại Việt Nam chịu ảnh hưởng mạnh của mô hình quản lý tập trung, trong đó quyền quyết định chủ yếu nằm ở cấp quản lý, còn nhà trường và GV có mức độ tự chủ hạn chế. Điều này ảnh hưởng đến khả năng triển khai DH tích cực, vốn đòi hỏi sự linh hoạt, sáng tạo và phân quyền ở cấp lớp học. Như vậy, có thể thấy nghiên cứu tại Việt Nam đã có nền tảng khá rộng về quản lý giáo dục, QT nhà trường và quản lý DH. Tuy nhiên, vẫn còn thiếu một hướng nghiên cứu tích hợp giữa QT nhà trường hiện đại và QTHĐDH theo định hướng phát triển HD học của HS. Đây chính là khoảng trống mà luận án cần khai thác.

Như vậy, có thể nhận thấy một xu hướng phát triển rõ rệt trong nghiên cứu: từ quản lý hành chính → QT hệ thống → QT hướng vào học tập. Tuy nhiên, dù đã đạt được nhiều thành tựu, các nghiên cứu quốc tế vẫn tồn tại một hạn chế là chưa tích hợp đầy đủ giữa QT và HD học, khi hai lĩnh vực này thường được nghiên cứu tương đối độc lập.

1.1.2. Các nghiên cứu về dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh và yêu cầu đặt ra cho quản trị dạy học

Song song với sự phát triển của QT giáo dục, các nghiên cứu về DH cũng có sự chuyển dịch rõ rệt từ mô hình truyền thụ tri thức sang mô hình lấy HS làm trung tâm, trong đó trọng tâm không còn là HD dạy của GV mà là HD học của HS. Dòng nghiên cứu quốc tế về DH theo quan điểm TCHĐ của HS phát triển mạnh từ cuối thế kỷ XX, khi các nhà nghiên cứu phê phán mô hình DH truyền thống và nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học trong quá trình kiến tạo tri thức.

Các công trình tổng quan và nghiên cứu TN đã cung cấp bằng chứng vững chắc về hiệu quả của DH tích cực. Lantis và cộng sự (2010) cho thấy DH tích cực đã trở thành một xu hướng chủ đạo trong nghiên cứu giáo dục hiện đại, với sự mở rộng từ phương pháp DH sang các mô hình tổ chức học tập đa dạng. Prince (2004), trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu TN, khẳng định rằng DH tích cực có tác động tích cực đến kết quả học tập, đặc biệt khi người học tham gia vào các HD có ý nghĩa. Các nghiên cứu sau đó tiếp tục củng cố luận điểm này, cho thấy DH tích cực không

chỉ nâng cao thành tích học tập mà còn giảm tỷ lệ thất bại so với phương DH truyền thống (Freeman và cộng sự, 2014).

Nghiên cứu về các chiến lược, phương pháp và kỹ thuật DH nhằm phát huy tính tích cực của HS là một hướng tiếp cận quan trọng trong lĩnh vực DH tích cực. Trên cơ sở phê phán mô hình DH truyền thụ một chiều, nhiều công trình đã tập trung xây dựng, phân loại và hướng dẫn vận dụng các chiến lược, phương pháp, kỹ thuật DH nhằm chuyển trọng tâm từ HĐ truyền đạt của GV sang HĐ học tập chủ động của HS. Các nghiên cứu nền tảng của Bonwell và Eison (1991), Silberman (1996) đã đặt cơ sở lý luận cho DH tích cực, trong khi Felder và Brent (2016), Barkley (2010), Barkley, Cross và Major (2014), Brookfield và Preskill (2016) tiếp tục phát triển hệ thống các chiến lược, phương pháp và kỹ thuật tổ chức HĐ học tập như học tập hợp tác, học tập dựa trên vấn đề, thảo luận, phản hồi và các kỹ thuật tăng cường tương tác trong lớp học. Nhìn chung, các nghiên cứu đã góp phần hình thành hệ thống tương đối hoàn chỉnh các chiến lược, phương pháp và kỹ thuật DH tích cực, đồng thời thống nhất rằng hiệu quả của việc vận dụng các phương pháp này phụ thuộc vào mục tiêu DH, đặc điểm người học, nội dung môn học và bối cảnh tổ chức DH cụ thể.

Ở góc độ khái niệm, các nghiên cứu gần đây tiếp tục làm rõ nội hàm của DH tích cực. Doolittle và cộng sự (2023), thông qua một tổng quan hệ thống, chỉ ra rằng DH tích cực không thể được hiểu đơn thuần là việc gia tăng HĐ trong lớp học, mà phải gắn với mức độ tham gia nhận thức của người học trong quá trình học tập. Quan điểm này thực chất kế thừa và phát triển từ các tiếp cận lý luận trước đó về bản chất HĐ học, trong đó học tập được xem là một quá trình nhận thức tích cực và có tính chủ thể. Theo Vygotsky (1978), sự phát triển nhận thức của người học diễn ra thông qua HĐ và tương tác xã hội, trong khi Leontiev (Lêônchiev) nhấn mạnh rằng học tập là một dạng HĐ có cấu trúc, được điều khiển bởi mục tiêu và động cơ. Trên cơ sở đó Bonwell và Eison (1991) cho rằng khi cho rằng DH tích cực là cách tổ chức DH trong đó người học không chỉ nghe giảng mà còn tham gia vào các HĐ tư duy, trao đổi, viết, giải quyết vấn đề và phản tư.

Tuy nhiên, các nghiên cứu sau này cũng chỉ ra rằng không thể đồng nhất “có HĐ” với “học tích cực”. Lý thuyết ICAP của Chi và Wylie (2014) phân biệt các mức độ tham gia nhận thức: thụ động, tích cực, kiến tạo và tương tác. Theo cách tiếp cận này, một giờ học có nhiều HĐ, có thảo luận hay HĐ nhóm vẫn có thể chưa đạt mức học sâu nếu HS chỉ thực hiện nhiệm vụ mang tính hình thức mà không tham gia vào quá trình kiến tạo tri thức hoặc tương tác nhận thức. Như vậy, biến

đánh giá HĐ học không thể chỉ dựa vào số lượng hoặc hình thức HĐ, mà phải dựa vào chất lượng tham gia của HS.

Bên cạnh đó, một hướng nghiên cứu quan trọng khác mở rộng phạm vi của dạy DH cực từ phương pháp DH sang thiết kế môi trường học tập. Grabinger và Dunlap (1995) đưa ra khái niệm môi trường học tập thúc đẩy học tập tích cực, nhấn mạnh các yếu tố như nhiệm vụ có tính xác thực, sự cộng tác, quyền lựa chọn của người học và sự hỗ trợ của CN. Các nghiên cứu tiếp theo về không gian học tập tích cực, công cụ quan sát lớp học, năng lực tự học và tự điều chỉnh của HS đã góp phần mở rộng cách tiếp cận DH tích cực theo hướng hệ thống hơn, bao gồm sự kết hợp giữa phương pháp DH, môi trường học tập, cơ chế đánh giá và các điều kiện hỗ trợ người học (Oblinger, 2006; Bransford và cộng sự, 2000; Means và cộng sự, 2010).

Đáng chú ý, một số nghiên cứu gần đây tiếp tục phát triển cách tiếp cận này theo hướng hệ thống. Garbin và cộng sự (2022) và Arruda và Silva (2021) cho rằng DH tích cực không chỉ phụ thuộc vào HĐ của HS mà còn liên quan chặt chẽ đến nội dung học tập, môi trường tổ chức, cơ sở hạ tầng, năng lực của GV và sự tương tác giữa các thành tố trong quá trình DH. Cách tiếp cận này cho thấy DH tích cực cần được nhìn nhận như một hệ thống phức hợp, trong đó hiệu quả học tập là kết quả của sự phối hợp giữa nhiều yếu tố chứ không chỉ là sự thay đổi phương pháp giảng dạy.

Các nghiên cứu gần đây về cải tiến dựa trên bằng chứng đã nhấn mạnh vai trò của dữ liệu học tập và minh chứng HĐ học trong cải tiến DH. Theo hướng tiếp cận này, dữ liệu học tập không chỉ được sử dụng để đánh giá kết quả học tập mà còn trở thành cơ sở cho phản hồi chuyên môn, điều chỉnh HĐDH và cải tiến nhà trường (Datnow và Hubbard, 2016; Schildkamp và cộng sự, 2019). Những nghiên cứu này cho thấy HĐ học của HS cần trở thành trung tâm của quá trình tổ chức DH và đánh giá; đồng thời đặt ra yêu cầu đối với QT nhà trường trong việc xây dựng cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến HĐ học tập của HS dựa trên minh chứng thực tiễn.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về DH tích cực có lịch sử tương đối dài. Trong đó phải kể đến các nghiên cứu của Nguyễn Kỳ (1994) với phương pháp giáo dục tích cực và mô hình DH lấy người học làm trung tâm; Nguyễn Cảnh Toàn (1997) với tư tưởng “dạy - tự học”; Thái Duy Tuyên (2001, 2003) với giáo dục học hiện đại và bồi dưỡng năng lực tự học; Đặng Thành Hưng (2003) với lý luận DH hiện đại; Phan Trọng Ngọ (2005) với DH và phương pháp DH trong nhà trường; Nguyễn Lăng Bình và cộng sự (2010) với các phương pháp, kỹ thuật dạy và học tích cực; Vũ Lê Hoa (2020) với DH theo quan điểm sự phạm tương tác. Các công trình này đã tạo

nền tảng lý luận quan trọng cho việc xem HS là chủ thể của HĐ học và GV là người tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ HĐ học.

Bên cạnh các công trình lý luận, nhiều nghiên cứu ứng dụng trong nước tập trung vào vận dụng phương pháp DH tích cực ở các môn học cụ thể như Toán, Vật lý, Lịch sử, Giáo dục công dân, Sinh học, Địa lý. Các nghiên cứu của Trần Bá Hoành và cộng sự (2003), Đặng Văn Đức (2014), Phạm Hữu Tòng (2013), Nguyễn Lâm Đức (2016), Phạm Thị Thu Hiền (2018), Phạm Thị Ngọc Hòa (2019), Nguyễn Thị Hương Liên (2020), Kiều Mạnh Hùng và cộng sự (2021), Nguyễn Thị Thanh Nga và cộng sự (2022) cho thấy DH tích cực đã được triển khai trong nhiều lĩnh vực, với các phương pháp như giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, trải nghiệm, hợp tác, kỹ thuật DH tích cực và sử dụng học liệu.

Tuy nhiên, điểm khác biệt đáng chú ý giữa nghiên cứu quốc tế và Việt Nam là: trong khi các nghiên cứu quốc tế ngày càng gắn DH tích cực với hệ thống đánh giá, môi trường học tập, thì các nghiên cứu trong nước vẫn chủ yếu tập trung vào phương pháp và kỹ thuật DH ở cấp lớp học. Các nghiên cứu đã trả lời khá tốt câu hỏi “GV tổ chức DH tích cực như thế nào”, nhưng chưa trả lời đầy đủ câu hỏi “nhà trường cần QT như thế nào để DH tích cực được thực hiện bền vững, đồng bộ và có chất lượng”. Đây là khoảng trống quan trọng, vì trong thực tiễn phổ thông, DH tích cực không thể phụ thuộc hoàn toàn vào nỗ lực cá nhân của từng GV; nó cần có định hướng, cơ chế chuyên môn, đánh giá, hỗ trợ, điều kiện vật chất, CN và văn hóa nhà trường. Điều này dẫn đến tình trạng DH tích cực được triển khai mang tính cục bộ, thiếu sự hỗ trợ từ hệ thống QT nhà trường.

Như vậy, có thể thấy nghiên cứu về DH tích cực đã phát triển từ việc nhấn mạnh HĐ học tập, sang phân tích mức độ tham gia nhận thức, và tiếp tục mở rộng sang thiết kế môi trường và hệ thống DH. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung ở cấp độ lớp học và thực hành sư phạm, trong khi mối liên hệ giữa DH tích cực và các cơ chế QT nhà trường vẫn chưa được làm rõ một cách hệ thống. Đây chính là khoảng trống quan trọng để kết nối giữa lý thuyết DH tích cực và QTDH trong nhà trường.

1.1.3. Các nghiên cứu về quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Các nghiên cứu ở nước ngoài về QTDH trong những thập niên gần đây cho thấy sự chuyển dịch mạnh mẽ từ tiếp cận quản lý DH mang tính hành chính sang tiếp cận QT hướng vào HĐ của HS. Nếu trong các mô hình quản lý truyền thống, QTDH chủ yếu tập trung vào việc kiểm soát thực hiện chương trình, giám sát HĐ dạy của GV và duy trì trật tự tổ chức, thì các nghiên cứu hiện đại ngày càng nhấn

mạnh vai trò của QTDH trong việc thiết lập các cơ chế và điều kiện nhằm thúc đẩy HĐ học tập tích cực của HS. Theo hướng tiếp cận này, hiệu quả của QTDH không còn được đánh giá chủ yếu dựa trên mức độ GV thực hiện kế hoạch giảng dạy, mà gắn trực tiếp với mức độ tham gia, tương tác, tự điều chỉnh và phát triển của HS trong quá trình DH.

Trong nhiều nghiên cứu, HT được xem là chủ thể trung tâm của QTDH, với vai trò thiết lập và điều phối các cơ chế ảnh hưởng đến HĐ dạy và HĐ học trong nhà trường. Ảnh hưởng này chủ yếu mang tính gián tiếp, thông qua việc định hướng mục tiêu, tổ chức HĐ chuyên môn, hỗ trợ phát triển GV, xây dựng môi trường học tập và thiết lập các cơ chế phản hồi, cải tiến trong DH (OECD, 2016; Robinson, 2011; Hallinger, 2011; Leithwood và cộng sự, 2019). Nhiều nghiên cứu cho thấy QTDH hiện đại không còn được tiếp cận như HĐ giám sát hành chính nhằm đảm bảo GV thực hiện đúng quy trình giảng dạy, mà chuyển sang tiếp cận QT để học tập, trong đó HĐ dạy được xem như cơ chế tổ chức và hỗ trợ HĐ của HS. Theo Little (2007), trọng tâm của giáo dục hiện đại cần chuyển từ “thời gian giảng dạy” sang “thời gian học tập”, tức từ việc GV dạy bao nhiêu nội dung sang việc HS thực sự tham gia và phát triển như thế nào. Đồng thời, O'Neill và McMahon (2005) cho rằng trong DH lấy HS làm trung tâm, vai trò của GV chuyển từ truyền đạt tri thức sang tổ chức, hỗ trợ và điều phối HĐ của HS; do đó, QTDH cũng cần chuyển từ kiểm soát HĐ giảng dạy sang kiến tạo các điều kiện thúc đẩy HĐ tích cực của HS trong lớp học.

Các nghiên cứu về trao quyền và tự chủ nghề nghiệp của GV tiếp tục làm rõ bản chất của QTDH hiện đại. Theo đó, GV không chỉ thực hiện chương trình mà còn tham gia vào quá trình ra quyết định DH, từ thiết kế bài học đến điều chỉnh HĐ của HS (Priestley và cộng sự, 2015; Timperley, 2011). Ingersoll (2003) cho rằng hiệu quả của QT nhà trường không phụ thuộc vào mức độ kiểm soát hành chính đối với GV mà phụ thuộc vào khả năng xây dựng các cơ chế phối hợp, ảnh hưởng nghề nghiệp và trách nhiệm chuyên môn trong tổ chức nhà trường. Điều này cho thấy QTDH không nhằm làm giảm tính chuyên nghiệp của GV mà hướng tới việc hỗ trợ GV tham gia vào quá trình cải tiến DH và nâng cao chất lượng HĐ của HS. Theo hướng tiếp cận này, HĐ giám sát chuyên môn cũng chuyển từ mô hình kiểm tra định kỳ sang mô hình giám sát phát triển, nhấn mạnh phản hồi chuyên môn, học tập chuyên môn và cải tiến liên tục (Zepeda, 2017). Các HĐ như dự giờ, phản hồi và đánh giá GV không chỉ nhằm kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ mà cần hướng tới hỗ trợ GV cải tiến cách tổ chức HĐ của HS trong lớp học.

Song song với sự chuyển dịch trong nghiên cứu về HĐ dạy là xu hướng ngày càng nhấn mạnh vai trò trung tâm của HĐ học của HS trong hệ thống QTDH. Các nghiên cứu về DH lấy HS làm trung tâm, DH tích cực, tự học và tự điều chỉnh cho thấy hiệu quả giáo dục phụ thuộc lớn vào mức độ HS tham gia vào các HĐ tương tác, hợp tác, phản hồi và tự điều chỉnh trong quá trình DH. Theo Burns và Köster (2016), trong các hệ thống giáo dục hiện đại, nhà trường không còn chỉ thực hiện vai trò triển khai chương trình mà cần chuyển sang vai trò kiến tạo môi trường và điều kiện hỗ trợ HĐ của HS. Tương tự, Cheng và Ng (2022) cho rằng QT nhà trường hiện đại cần hướng tới việc xây dựng các cơ chế điều phối, phản hồi và cải tiến liên tục nhằm nâng cao mức độ tham gia của HS trong các HĐ giáo dục. Điều này cho thấy HĐ của HS không còn chỉ là đối tượng của nghiên cứu sư phạm mà trở thành trung tâm của QTDH và QT nhà trường.

Các nghiên cứu về dữ liệu giáo dục, đánh giá vì sự tiến bộ và cải tiến DH tiếp tục làm rõ vai trò của minh chứng trong QTDH hiện đại. Theo Datnow và Hubbard (2016), dữ liệu về HĐ và kết quả của HS không chỉ được sử dụng để đánh giá mà cần trở thành cơ sở cho việc điều chỉnh HĐ dạy và cải tiến nhà trường. Đồng thời, các nghiên cứu về đánh giá vì sự tiến bộ nhấn mạnh vai trò của phản hồi liên tục, tự đánh giá và điều chỉnh trong việc nâng cao chất lượng HĐ của HS (Black và Wiliam, 1998). Điều này cho thấy QTDH cần được thực hiện thông qua các cơ chế phản hồi, theo dõi và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng từ quá trình tham gia HĐ của HS, thay vì chỉ tập trung vào kết quả cuối cùng.

Một xu hướng quan trọng khác trong nghiên cứu QTDH là mở rộng chú ý từ phương pháp DH sang môi trường DH. Các nghiên cứu về môi trường thúc đẩy học tích cực của Grabinger và Dunlap (1995), Oblinger (2006), Bransford và cộng sự, (2000), Means và cộng sự (2010) cho thấy môi trường DH không chỉ là điều kiện vật chất, mà là yếu tố cấu thành HĐ của HS. Không gian lớp học, thiết bị, học liệu, CN, văn hóa tương tác, quan hệ thầy - trò, sự an toàn tâm lý và cơ chế phản hồi đều ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ tham gia của HS. Các nghiên cứu gần đây tiếp tục khẳng định vai trò quan trọng của thiết kế môi trường học tập trong việc thúc đẩy tương tác, hợp tác và sự tham gia tích cực của HS trong lớp học; môi trường học tập không mang tính trung tính mà định hình cách thức HS tham gia vào HĐ học tập (Finkelstein và cộng sự, 2016). Đồng thời, các nghiên cứu về môi trường số và chuyển đổi số (CDS) trong giáo dục cũng cho thấy hiệu quả của CN không phụ thuộc đơn thuần vào thiết bị mà gắn với khả năng tổ chức, điều phối và hỗ trợ HĐ của HS trong nhà trường (Machado, 2015; McCarthy, 2023). Theo hướng tiếp cận này, QT môi trường DH không chỉ dừng lại ở quản lý cơ sở vật chất hay hạ tầng CN,

mà hướng tới việc thiết lập và điều phối các điều kiện vật chất, CN, tâm lý - xã hội và văn hóa nhằm thúc đẩy HĐ học tập tích cực của HS.

Đáng chú ý, các nghiên cứu gần đây cho thấy QTDH không thể chỉ dừng lại ở việc kiểm tra hồ sơ, giáo án hay sổ tiết dự giờ, mà cần tập trung vào cách GV tổ chức HĐ của HS trong lớp học. Các nghiên cứu về QT trường học hiện đại xem quá trình DH là “hạt nhân” của nhà trường (Hoy và Miskel, 2013), từ đó khẳng định rằng hiệu quả của QTDH phụ thuộc trực tiếp vào khả năng tác động đến chất lượng tổ chức HĐ và tương tác học tập trong lớp học. Theo đó, trọng tâm QT chuyển từ việc giám sát “GV dạy gì” sang quan sát “HS tham gia như thế nào”, thông qua việc phân tích mức độ tham gia, tương tác và xử lý thông tin của HS. Các công cụ như Quan sát lớp học ngắn (Downey và cộng sự, 2004), khung quan sát lớp học của Danielson (2007), hay các công cụ đo lường DH tích cực như PORTAAL (Eddy và cộng sự, 2015) cho phép nhà trường thu thập minh chứng trực tiếp về HĐ của HS để từ đó điều chỉnh HĐ dạy của GV. Điều này phản ánh sự chuyển dịch từ vai trò “thực thi chương trình” sang vai trò “kiến tạo và hỗ trợ HĐ học”, trong đó HĐ dạy được xem là quá trình tổ chức môi trường, tương tác và điều kiện nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực của HS.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về đổi mới DH, DH tích cực, phát triển năng lực người học và xây dựng môi trường học tập tích cực đã được quan tâm ở nhiều góc độ. Các công trình của Nguyễn Cảnh Toàn (1997), Thái Duy Tuyên (2001), Đặng Thành Hưng (2003), Phan Trọng Ngọ (2005), Nguyễn Lăng Bình và cộng sự (2010) đã nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học và yêu cầu tổ chức HĐDH theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và tự học của HS. Một số nghiên cứu cũng đề cập đến tổ chức sinh hoạt chuyên môn, phát triển GV, ứng dụng CN và xây dựng môi trường học tập tích cực trong nhà trường. Tuy nhiên, các nghiên cứu trong nước chủ yếu tiếp cận từ góc độ đổi mới phương pháp DH hoặc quản lý HĐ chuyên môn, trong khi việc tiếp cận QTDH như một hệ thống cơ chế tác động tới HĐ của HS vẫn chưa được phát triển đầy đủ. Các nghiên cứu hiện nay chưa làm rõ được mối quan hệ giữa QTHĐ dạy, QTHĐ của HS và QT môi trường DH trong một mô hình QTDH thống nhất hướng vào TCHĐ của HS. Đồng thời, vai trò của HT với tư cách chủ thể thiết lập chuẩn, cơ chế, quy trình, phản hồi và cải tiến nhằm điều phối toàn bộ hệ thống QTDH vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống. Đây chính là khoảng trống mà luận án hướng tới giải quyết.

1.1.4. Nhận xét chung về tình hình nghiên cứu và khoảng trống nghiên cứu

Từ tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về QT giáo dục, QT nhà trường, quản lý HĐDH, DH tích cực, QTHĐ học tập, môi trường DH, có thể rút ra một số nhận xét chung như sau:

Thứ nhất, Các nghiên cứu quốc tế cho thấy xu hướng phát triển của QT giáo dục theo hướng tăng cường phân quyền, trách nhiệm giải trình, sự tham gia của các bên liên quan và QT dựa trên minh chứng (OECD, 2013; World Bank, 2008; Bevir, 2012). Ở cấp độ nhà trường, các nghiên cứu về lãnh đạo và QT trường học nhấn mạnh vai trò của HT trong việc định hướng phát triển nhà trường, hỗ trợ HĐDH phát triển đội ngũ GV và sử dụng dữ liệu để cải thiện kết quả học tập của HS (Bush và Glover, 2014; Caldwell và Spinks, 2013; Robinson, 2011; Leithwood và cộng sự, 2019). Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu về QT, quản lý và lãnh đạo vẫn phát triển theo các nhánh tương đối độc lập. Các nghiên cứu về QT thường tập trung vào cơ chế, cấu trúc, phân quyền và trách nhiệm giải trình; các nghiên cứu về lãnh đạo nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo nhà trường đối với HĐ dạy; trong khi các nghiên cứu về học tập tích cực lại tập trung vào HĐ học ở cấp lớp học. Sự giao thoa giữa các hướng này chưa được phát triển đầy đủ thành một mô hình QTDH lấy HĐ học của HS làm trung tâm.

Thứ hai, các nghiên cứu quốc tế về DH tích cực đã chứng minh rõ vai trò của HĐ học đối với chất lượng học tập. Các nghiên cứu về học tập tích cực cho thấy HS học hiệu quả hơn khi được tham gia vào các HĐ tư duy, trao đổi, giải quyết vấn đề, hợp tác và phản tư (Bonwell và Eison, 1991; Prince, 2004; Freeman và cộng sự, 2014). Đặc biệt, lý thuyết ICAP của Chi (2014) giúp phân biệt các mức độ tham gia nhận thức, cho thấy không phải mọi HĐ bề ngoài đều dẫn tới học sâu; hiệu quả học tập phụ thuộc vào việc HS có thực sự kiến tạo, tương tác và xử lý tri thức ở mức cao hay không. Các nghiên cứu về học tập tự điều chỉnh, đánh giá vì học tập và phản hồi cũng làm rõ rằng HS cần được hỗ trợ để thiết lập mục tiêu, theo dõi tiến trình, tiếp nhận phản hồi và điều chỉnh HĐ học của mình (Black và Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Panadero, 2017; Zimmerman, 2002). Tuy vậy, các nghiên cứu này chủ yếu làm rõ cơ sở tâm lý - sư phạm và phương pháp tổ chức DH tích cực, chưa trả lời đầy đủ câu hỏi: nhà trường cần được QT như thế nào để các HĐ học tích cực được triển khai đồng bộ, bền vững và có chất lượng trong toàn bộ hệ thống.

Thứ ba, ở Việt Nam, các nghiên cứu về quản lý giáo dục, QT nhà trường và quản lý DH đã tạo ra nền tảng quan trọng cho việc nhận diện các chức năng, nguyên tắc, nội dung và phương thức quản lý trong nhà trường phổ thông. Các công trình

nền tảng về quản lý giáo dục và quản lý nhà trường đã góp phần làm rõ vai trò của chủ thể quản lý, quá trình quản lý và các chức năng quản lý trong nhà trường (Nguyễn Quốc Chí và Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2012; Trần Kiểm, 2016). Các nghiên cứu về QT nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục đã bước đầu tiếp cận các vấn đề tự chủ, trách nhiệm giải trình, phát triển năng lực HS và hiện đại hóa QT nhà trường (Đặng Xuân Hải, 2019; Phạm Đào Tiên, 2021). Bên cạnh đó, các nghiên cứu về quản lý HĐDH ở trường phổ thông đã tiếp cận các vấn đề như quản lý DH theo định hướng phát triển năng lực, quản lý đổi mới phương pháp, quản lý đảm bảo chất lượng, quản lý HĐ học tập và quản lý DH trong bối cảnh phân cấp giáo dục (Trần Trung Dũng, 2016; Lê Thị Ngọc Hoa, 2020; Nguyễn Thị Nga, 2018; Phạm Thị Như Phong, 2020; Nguyễn Văn Sơn, 2017; Thiều Văn Nam, 2021; Lê Minh Nguyệt, 2020). Tuy nhiên, điểm hạn chế chung của các nghiên cứu trong nước là vẫn thiên về tiếp cận quản lý theo chức năng, trong đó trọng tâm thường đặt vào việc lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra HĐ dạy của GV. Cách tiếp cận QT theo nghĩa hiện đại - định hướng, phân quyền, thiết lập cơ chế, điều phối đa chủ thể và cải tiến dựa trên minh chứng - chưa được phát triển đầy đủ trong nghiên cứu về DH ở trường phổ thông.

Thứ tư, các nghiên cứu trong nước về DH tích cực đã có lịch sử tương đối dài và phong phú. Các công trình của Nguyễn Kỳ (1994), Nguyễn Cảnh Toàn (1997), Thái Duy Tuyên (2001), Đặng Thành Hưng (2003), Phan Trọng Ngọ (2005), Nguyễn Lăng Bình và cộng sự (2010), Vũ Lệ Hoa (2020) đã khẳng định vai trò chủ thể của người học, vai trò tổ chức - hỗ trợ của GV và ý nghĩa của tương tác trong quá trình DH. Nhiều nghiên cứu ứng dụng trong các môn học cụ thể cũng đã chứng minh khả năng vận dụng các phương pháp và kỹ thuật DH tích cực trong trường phổ thông. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu này tập trung vào cấp độ phương pháp, kỹ thuật hoặc HĐ lớp học; chưa đặt vấn đề DH tích cực trong một hệ thống QT nhà trường. Nói cách khác, các nghiên cứu đã trả lời tương đối tốt câu hỏi GV tổ chức DH tích cực như thế nào, nhưng chưa trả lời đầy đủ câu hỏi HT và nhà trường cần QT như thế nào để DH tích cực được triển khai đồng bộ, bền vững và có khả năng cải tiến liên tục.

Thứ năm, các nghiên cứu hiện có chưa làm rõ đầy đủ mối quan hệ giữa QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH. Trong khi đó, đối với DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, ba lĩnh vực này có quan hệ hữu cơ. HĐ dạy của GV là kênh tác động trực tiếp đến HĐ học; HĐ học của HS là trung tâm và mục tiêu của quá trình DH; môi trường DH là điều kiện vật chất, môi trường CN và tâm lý - xã hội bảo đảm cho HĐ học diễn ra. Nếu chỉ quản lý HĐ dạy của GV mà không

QTHĐ học của HS, đổi mới dễ rơi vào hình thức. Nếu chỉ yêu cầu HS tích cực mà không thiết lập cơ chế hỗ trợ GV và môi trường học tập phù hợp, HĐ học tích cực khó được duy trì. Nếu chỉ đầu tư cơ sở vật chất hoặc CN mà không gắn với mục tiêu, phương pháp và đánh giá, môi trường DH khó tạo ra tác động thực đến HS. Vì vậy, cần một khung QT tích hợp, trong đó HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH được xem như ba lĩnh vực liên kết của cùng một hệ thống.

Thứ sáu, bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam, đặc biệt tại các trường THPT khu vực BTB, đặt ra những yêu cầu riêng đối với QTDH. Đây là khu vực có quy mô giáo dục phổ thông lớn, điều kiện phát triển giữa các địa phương còn khác biệt, cơ sở vật chất, CN, đội ngũ GV và môi trường học tập chưa đồng đều. Trong bối cảnh thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực HS đòi hỏi các trường THPT không chỉ đổi mới phương pháp DH ở cấp lớp học, mà phải đổi mới cách QT toàn bộ quá trình DH. Điều này đặc biệt quan trọng đối với BTB, nơi việc triển khai DH tích cực có thể chịu tác động bởi sự khác biệt về nguồn lực, điều kiện địa lý - kinh tế - xã hội. Vì vậy, nghiên cứu về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS cần được đặt trong bối cảnh thực tiễn cụ thể của vùng, thay vì chỉ dừng ở mô hình lý thuyết chung.

Từ kết quả tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, có thể nhận thấy một số khoảng trống nghiên cứu chủ yếu như sau:

Thứ nhất, mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về QT giáo dục, QT nhà trường và DH tích cực, song hai hướng nghiên cứu này chủ yếu được phát triển tương đối độc lập. Các nghiên cứu về QT tập trung vào cơ chế vận hành, phân quyền, trách nhiệm giải trình, lãnh đạo và điều phối HĐ nhà trường; trong khi các nghiên cứu về DH tích cực chủ yếu tập trung vào HĐ học của HS, phương pháp và kỹ thuật DH. Chưa có nhiều nghiên cứu tiếp cận QTDH theo hướng tích hợp các thành tố này trên cơ sở lấy HĐ học của HS làm trung tâm.

Thứ hai, các nghiên cứu về quản lý hoặc QTDH đã đề cập đến nhiều thành tố như HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH, tuy nhiên các thành tố này thường được nghiên cứu riêng lẻ hoặc nhấn mạnh một khía cạnh nhất định. Chưa có nhiều nghiên cứu xây dựng một khung QTDH thống nhất, thể hiện mối quan hệ giữa QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Thứ ba, trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào đổi mới phương pháp DH, quản lý HĐDH hoặc phát triển năng lực HS ở từng địa phương, từng cấp học hoặc từng nội dung quản lý cụ thể. Chưa tìm thấy nghiên cứu

nào tiếp cận một cách hệ thống về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT công lập khu vực BTB.

Từ những khoảng trống trên, luận án tập trung nghiên cứu QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS theo hướng tích hợp QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH, phù hợp với bối cảnh các trường THPT công lập khu vực BTB.

1.1.5. Những vấn đề luận án cần tập trung giải quyết

Luận án kế thừa các nghiên cứu trong và ngoài nước về QT nhà trường, quản lý DH, lãnh đạo DH, DH tích cực, học tích cực để xây dựng khung QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, trong đó HT với tư cách chủ thể QT thực hiện quá trình định hướng, thiết lập cơ chế, phân quyền, điều phối và cải tiến HĐDH nhằm thúc đẩy HĐ học tích cực, tự chủ và tự điều chỉnh của HS. Theo đó, luận án tập trung giải quyết các vấn đề khoa học cụ thể sau:

Thứ nhất, làm rõ cơ sở lý luận của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở trường THPT theo tiếp cận QT hiện đại, bao gồm bản chất, đặc trưng, logic, nội dung; trong đó tập trung vào vai trò của HT với tư cách chủ thể QT trong việc định hướng, thiết lập cơ chế, tổ chức, điều phối, giám sát và cải tiến HĐDH.

Thứ hai, làm rõ những bất cập trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ HS tại các trường THPT công lập khu vực BTB, trên các phương diện QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH; từ đó xác định những vấn đề cốt lõi cần ưu tiên giải quyết nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

Thứ ba, xác lập hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS phù hợp với điều kiện của các trường THPT công lập khu vực BTB, bảo đảm sự thống nhất giữa QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH dưới vai trò chủ thể QT của HT nhằm nâng cao hiệu quả QTDH.

1.2. Các khái niệm cơ bản

1.2.1. Quản trị

Khái niệm QT được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực và mang tính đa nghĩa, phản ánh sự đa dạng trong cách tiếp cận về tổ chức và vận hành các hệ thống xã hội. Các nghiên cứu hiện đại cho thấy QT không chỉ gắn với cấu trúc quyền lực hay sự kiểm soát hành chính, mà còn là quá trình tương tác giữa các chủ thể nhằm đạt được các quyết định mang tính ràng buộc thông qua thương lượng và hợp tác (Schmitter, 1997). Đồng thời, QT được tiếp cận như một mạng lưới các quy tắc, cơ chế và mối quan hệ thông qua đó các chủ thể tham gia vào quá trình ra quyết định và điều phối HĐ của hệ thống (Bevir, 2012). Đặc biệt, theo Chhotray và Stoker

(2009), QT được hiểu là các quy tắc và quá trình thông qua đó các quyết định được hình thành và quyền lực được thực thi mà không cần trung tâm kiểm soát tuyệt đối. Ngoài ra, QT còn phản ánh năng lực của hệ thống trong việc thiết lập và thực thi các quy tắc, cũng như cung cấp các dịch vụ nhằm đạt mục tiêu chung (Fukuyama, 2013).

Các tổ chức quốc tế như World Bank, UNDP và OECD tiếp cận QT như một quá trình liên quan đến việc thực thi quyền lực và quản lý các nguồn lực nhằm phục vụ phát triển kinh tế - xã hội (Weiss, 2000). Trong đó, World Bank coi QT là cách thức quyền lực được thực thi trong việc quản lý các nguồn lực kinh tế và xã hội của quốc gia, đồng thời nhấn mạnh năng lực của nhà nước trong việc thiết kế và thực thi chính sách. UNDP tiếp cận QT là việc thực thi quyền lực kinh tế, chính trị và hành chính thông qua hệ thống các cơ chế, quy trình và thể chế, qua đó các cá nhân và nhóm đảm bảo lợi ích, thực hiện quyền và nghĩa vụ, đồng thời điều hòa sự khác biệt. OECD nhấn mạnh QT là việc sử dụng quyền lực chính trị và thực thi sự kiểm soát trong xã hội liên quan đến quản lý các nguồn lực phục vụ phát triển, đồng thời đề cao vai trò của các thiết chế công trong việc tạo lập môi trường vận hành và điều tiết mối quan hệ giữa các chủ thể trong xã hội.

Trong các tài liệu lý luận trong nước, QT trước hết được hiểu là sự tác động có mục đích của chủ thể QT đến đối tượng QT nhằm đạt được mục tiêu đã xác định trong điều kiện môi trường biến động (Lê Thanh Hà, 1996; Đỗ Hoàng Toàn, 1997). Đồng thời, QT được xem là HĐ tất yếu nảy sinh khi con người liên kết với nhau trong tổ chức để đạt mục tiêu chung, gắn liền với việc phối hợp các nỗ lực cá nhân và sử dụng hiệu quả các nguồn lực (Nguyễn Thanh Hội, 2001; Nguyễn Thị Liên Diệp, 1995). Cách tiếp cận quy trình, xem QT bao gồm các HĐ cơ bản như hoạch định, tổ chức, điều khiển và kiểm tra, được thực hiện một cách liên tục nhằm điều phối các nguồn lực và HĐ của tổ chức (Nguyễn Thị Liên Diệp, 1995; Đoàn Thị Thu Hà và Nguyễn Thị Ngọc Huyền, 2009). Bên cạnh đó, một số nghiên cứu nhấn mạnh QT không chỉ mang tính khoa học mà còn là một nghệ thuật trong việc lựa chọn mục tiêu, con người và phương thức tác động nhằm đạt hiệu quả tối ưu, đảm bảo sự ổn định và phát triển bền vững của tổ chức (Phan Văn Trường, 2018; Đặng Quốc Bảo và Phạm Minh Giản, 2022).

Từ đây có thể thấy, khái niệm QT có sự khác biệt nhất định về góc nhìn và mức độ phát triển. Trong khi các nghiên cứu quốc tế tiếp cận QT theo hướng nhấn mạnh tính hệ thống, cơ chế và sự tương tác giữa nhiều chủ thể, thì các nghiên cứu trong nước chủ yếu tiếp cận QT theo hướng quản lý truyền thống, tập trung vào sự

tác động có mục đích của chủ thể thông qua các chức năng điều hành nhằm đạt mục tiêu đã xác định.

QT, quản lý và lãnh đạo là các khái niệm không đồng nhất (Bush, 2008; Gutterman, 2023). Trong khi quản lý chủ yếu gắn với các chức năng tổ chức thực hiện như lập kế hoạch, tổ chức, điều hành và kiểm tra nhằm duy trì HĐ của tổ chức. Lãnh đạo nhấn mạnh khả năng tạo ảnh hưởng, thúc đẩy động lực và dẫn dắt sự thay đổi của con người trong tổ chức. Còn QT tập trung vào việc thiết lập định hướng chiến lược, cơ chế phối hợp, trách nhiệm giải trình và giám sát hệ thống nhằm bảo đảm tổ chức phát triển theo mục tiêu đã xác định (Bảng 1.1).

Bảng 1.1. Phân biệt QT, lãnh đạo, quản lý

Tiêu chí	QT (Governance)	Lãnh đạo (Leadership)	Quản lý (Management)
Bản chất	Thiết lập định hướng, cơ chế và trách nhiệm giải trình của tổ chức	Tạo ảnh hưởng, dẫn dắt con người và thúc đẩy thay đổi	Tổ chức, vận hành và duy trì HĐ để đạt mục tiêu
Câu hỏi trung tâm	“Nhà trường hướng tới điều gì?”	“Làm thế nào để con người cùng thay đổi và cam kết?”	Làm thế nào để công việc được thực hiện hiệu quả?”
Trọng tâm	Định hướng chiến lược, thiết lập mục tiêu, phân bổ quyền lực, giám sát và giải trình	Ảnh hưởng, động viên, dẫn dắt con người và thúc đẩy đổi mới	Tổ chức thực hiện công việc và duy trì HĐ của hệ thống
Mục tiêu	Xác lập phương hướng phát triển và đảm bảo tổ chức đạt được kết quả mong muốn	Tạo cam kết, động lực và dẫn dắt sự thay đổi	Đảm bảo công việc được triển khai hiệu quả và ổn định
Cấp độ tác động	Chiến lược, hệ thống	Văn hóa, con người, sự thay đổi	Cấp tác nghiệp và vận hành
Nội dung chủ yếu	Thiết lập mục tiêu chiến lược, xây dựng cơ chế, phân quyền, giám sát và điều chỉnh HĐ hệ thống	Tạo ảnh hưởng, xây dựng tầm nhìn, khích lệ, phát triển con người, dẫn dắt đổi mới	Lập kế hoạch; tổ chức; bố trí nhân sự; điều hành; kiểm tra
Quan hệ với quyền lực	Tập trung vào việc thiết lập và phân bổ quyền lực, trách nhiệm và giải trình trong tổ chức	Tập trung vào khả năng tạo ảnh hưởng và dẫn dắt con người vượt ra ngoài quyền lực hành chính đơn thuần	Tập trung vào sử dụng quyền hạn hành chính để điều hành công việc
Quan hệ với thay đổi	Xây dựng cơ chế và tạo điều kiện cho đổi mới và cải tiến hệ thống	Trực tiếp thúc đẩy và dẫn dắt thay đổi	Duy trì sự ổn định và hiệu quả của HĐ
Quan hệ với con người	Thiết lập cơ chế phối hợp và trách nhiệm giữa các chủ thể trong tổ chức	Khơi dậy động lực, niềm tin và cam kết của các thành viên	Phân công nhiệm vụ và giám sát việc thực hiện
Công cụ chủ yếu	Chính sách, bộ chuẩn, cơ chế, giám sát bằng minh	Tầm nhìn, giao tiếp, động viên, ảnh hưởng	Quy trình, kế hoạch, cơ cấu tổ chức và kiểm

	chứng	và xây dựng văn hóa	tra
Vai trò trong tổ chức	Định hướng và giám sát tổ chức theo mục tiêu	Tạo ảnh hưởng và dẫn dắt sự thay đổi	Tổ chức và điều hành HĐ
Trách nhiệm giải trình	Rất cao; nhấn mạnh giám sát và trách nhiệm giải trình	Gắn với uy tín và khả năng tạo ảnh hưởng	Gắn với kết quả thực hiện công việc
Quan hệ với quyền lực	Thiết lập và phân bổ quyền lực trong tổ chức	Tạo ảnh hưởng vượt ra ngoài quyền lực hành chính	Sử dụng thẩm quyền hành chính để điều hành

Tác giả tổng hợp và phát triển từ Gutterman (2023)

Các nghiên cứu hiện đại cho thấy QT có một số đặc trưng cốt lõi. Thứ nhất, QT hướng đến xác lập định hướng phát triển và mục tiêu chiến lược của tổ chức. Thứ hai, QT được thực hiện thông qua việc thiết lập cơ chế vận hành, phân bổ quyền hạn, trách nhiệm và tạo lập các điều kiện để các chủ thể phối hợp thực hiện mục tiêu chung. Thứ ba, QT nhấn mạnh sự điều phối, giám sát và trách nhiệm giải trình trên cơ sở kết quả thực hiện và các minh chứng. Thứ tư, QT hướng tới cải tiến liên tục nhằm nâng cao hiệu quả HĐ của hệ thống.

Trên cơ sở đó, trong luận án này, *QT được hiểu là quá trình định hướng, thiết lập và vận hành hệ thống các nguyên tắc, cơ chế nhằm tổ chức, điều phối, giám sát và điều chỉnh các HĐ của tổ chức hướng tới mục tiêu phát triển chung trong điều kiện môi trường luôn biến động.*

1.2.2. Quản trị nhà trường

Trong các nghiên cứu trong nước, QT nhà trường trước hết được hiểu là quá trình tác động có mục tiêu, có tổ chức và mang tính hệ thống của chủ thể QT đến các lực lượng giáo dục trong nhà trường nhằm đạt được mục tiêu giáo dục (Nguyễn Phúc Châu, 2010; Phạm Văn Khanh, 2020). Cách tiếp cận này nhấn mạnh bản chất quá trình và tính tổ chức của QT.

Ở góc độ quá trình ra quyết định, nhiều nghiên cứu khẳng định rằng QT nhà trường gắn liền với việc xây dựng chính sách, xác định ưu tiên và tổ chức ra quyết định trong nhà trường (Phạm Thị Ly, 2010; YouTh Group, 2011). Cách tiếp cận này được củng cố bởi các nghiên cứu quốc tế, khi cho rằng QT liên quan đến việc xác định ai tham gia vào quá trình ra quyết định và cách thức phân bổ quyền lực giữa các chủ thể (Ainley và McKenzie, 2000; Hill và Lake, 2017).

Ở góc độ cơ chế và thể chế, QT nhà trường được hiểu là quá trình thiết lập và vận hành các cơ chế, chính sách và quy tắc nhằm định hướng và kiểm soát HĐ của nhà trường (Ngô Thị Thùy Dương, 2018; Phạm Quang Trung và cộng sự, 2020).

QT nhà trường còn bao hàm quá trình xây dựng và thực thi các chính sách, quy định trên cơ sở xem xét các yếu tố pháp lý và nguồn lực (Maile, 2002). Quan điểm này tương đồng với cách tiếp cận của UNESCO (2008), khi nhấn mạnh rằng QT bao gồm cả các quá trình chính thức và không chính thức trong việc xây dựng chính sách, phân bổ nguồn lực và giám sát HĐ, đồng thời phản ánh sự phân bổ quyền lực trong hệ thống.

Các nghiên cứu quốc tế mở rộng khái niệm QT theo hướng tiếp cận hệ thống và thể chế. Theo OECD (2015), QT là hệ thống các cơ chế, quy trình và mối quan hệ thông qua đó tổ chức được định hướng và điều hành, đồng thời đảm bảo trách nhiệm giải trình giữa các chủ thể. Các nghiên cứu tiếp theo nhấn mạnh rằng QT không chỉ là cấu trúc kiểm soát mà còn là quá trình tương tác giữa các chủ thể trong tổ chức (Tihanyi và cộng sự, 2014), đồng thời gắn với mối quan hệ giữa chính sách, quyền lực và thực hành trong bối cảnh cụ thể (Baxter, 2016). Ở góc độ vận hành, QT còn gắn với quá trình ra quyết định và phân bổ quyền lực giữa các chủ thể, cũng như mối quan hệ giữa tự chủ và trách nhiệm giải trình trong tổ chức (Ainley và McKenzie, 2000; Hill và Lake, 2017). Kế thừa các cách tiếp cận này, Zinkin (2019) tiếp cận QT như một quá trình và cấu trúc nhằm định hướng, điều hành và kiểm soát tổ chức hướng tới tạo ra giá trị dài hạn, đồng thời đảm bảo tính minh bạch, trách nhiệm giải trình và cân bằng lợi ích các bên liên quan. Quan niệm này góp phần làm rõ bản chất của QT không chỉ ở phương diện cấu trúc thể chế mà còn ở phương diện vận hành hệ thống, trong đó các cơ chế, quan hệ quyền lực và quá trình điều phối đóng vai trò trung tâm.

Ở góc độ phát triển tổ chức, QT nhà trường còn được xem là quá trình hướng tới sự ổn định và phát triển bền vững của nhà trường thông qua việc huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn lực (Bộ GD&ĐT, 2018). Cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò của QT trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục và sự phát triển lâu dài của nhà trường.

Ở cấp độ nhà trường, QT được cụ thể hóa thông qua quá trình ra quyết định và phân bổ quyền lực giữa các chủ thể. Theo Ainley và McKenzie (2000), QT nhà trường liên quan đến việc xác định ai tham gia vào quá trình ra quyết định, các quyết định được đưa ra như thế nào và trách nhiệm được phân bổ ra sao. Bên cạnh đó, Paul và Robin (2017) nhấn mạnh rằng QT hiệu quả đòi hỏi sự kết hợp giữa quyền tự chủ trong ra quyết định và trách nhiệm giải trình về kết quả HĐ giáo dục. Các nghiên cứu này cho thấy QT không chỉ là thiết lập cấu trúc, mà là quá trình vận hành thông qua các cơ chế và mối quan hệ giữa các chủ thể trong nhà trường.

Từ các tiếp cận trên, có thể khái quát rằng QT nhà trường là một hệ thống đa chiều bao gồm các quá trình, cấu trúc, chủ thể và cơ chế vận hành, trong đó các yếu tố này tương tác nhằm định hướng và điều phối HĐ của nhà trường. Khác với cách tiếp cận quản lý truyền thống, QT nhấn mạnh vai trò của việc tổ chức ra quyết định, phân bổ quyền lực và vận hành các cơ chế trong mối quan hệ giữa các chủ thể.

Kế thừa cách tiếp cận trên, trong phạm vi luận án này, QT nhà trường được hiểu như sau: *QT nhà trường là quá trình định hướng, thiết lập và vận hành hệ thống các cơ chế nhằm phân định trách nhiệm, huy động sự tham gia của các chủ thể, điều phối, giám sát và điều chỉnh các HĐ của nhà trường, qua đó bảo đảm chất lượng và thúc đẩy sự phát triển bền vững của nhà trường trong bối cảnh giáo dục luôn biến động.*

Trong thực tiễn HT đồng thời thực hiện các vai trò QT, lãnh đạo và quản lý. Tuy nhiên, mỗi vai trò có mục tiêu, nội dung và phương thức tác động khác nhau. Vì vậy, việc phân biệt ba khái niệm này là cần thiết để xác định rõ vai trò của HT với tư cách là chủ thể QT trong luận án. Nội dung so sánh được trình bày ở Bảng 1.2.

Bảng 1.2 cho thấy QT nhà trường, lãnh đạo nhà trường và quản lý nhà trường đều hướng tới mục tiêu nâng cao chất lượng và hiệu quả HĐ của nhà trường, nhưng khác nhau về bản chất và phương thức tác động. Trong đó, QT nhà trường giữ vai trò định hướng chiến lược thông qua việc thiết lập mục tiêu, cơ chế vận hành, phân quyền, điều phối và trách nhiệm giải trình; lãnh đạo nhà trường tập trung tạo ảnh hưởng, phát

Bảng 1.2. Phân biệt QT, lãnh đạo, quản lý nhà trường

Tiêu chí	QT nhà trường	Lãnh đạo nhà trường	Quản lý nhà trường
Bản chất	Thiết lập định hướng phát triển, cơ chế vận hành, phân bổ trách nhiệm và bảo đảm trách nhiệm giải trình	Tạo ảnh hưởng, xây dựng tầm nhìn, dẫn dắt đội ngũ và thúc đẩy đổi mới	Tổ chức, điều hành và duy trì các HĐ của nhà trường nhằm đạt mục tiêu
Mục tiêu	Bảo đảm nhà trường phát triển theo định hướng chiến lược và đạt mục tiêu giáo dục	Tạo sự đồng thuận, cam kết và động lực để thực hiện mục tiêu phát triển	Bảo đảm các HĐ được triển khai đúng kế hoạch và đạt hiệu quả
Trọng tâm	Định hướng chiến lược, thiết lập cơ chế, phân quyền, điều phối, giám sát và giải trình	Tầm nhìn, phát triển con người, xây dựng văn hóa và dẫn dắt đổi mới	Lập kế hoạch, tổ chức, điều hành, kiểm tra và đánh giá các HĐ
Đối tượng tác động	Toàn bộ hệ thống nhà trường và mối quan hệ giữa các chủ thể	GV, nhân viên và các thành viên trong nhà trường	Các HĐ chuyên môn, hành chính và các nguồn lực của nhà

			trường
Phương thức tác động	Thông qua chiến lược, cơ chế, quy chế, chính sách và hệ thống giám sát	Thông qua ảnh hưởng, truyền cảm hứng, giao tiếp và phát triển đội ngũ	Thông qua kế hoạch, quy trình, phân công, chỉ đạo và kiểm tra
Vai trò của HT	Là chủ thể QT, định hướng phát triển, thiết lập cơ chế, điều phối nguồn lực, giám sát và cải tiến HĐ của nhà trường	Là nhà lãnh đạo tạo tầm nhìn, phát triển đội ngũ và dẫn dắt đổi mới	Là nhà quản lý tổ chức, điều hành và kiểm soát các HĐ thường xuyên
Kết quả hướng tới	Sự phát triển bền vững và nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường	Sự phát triển của đội ngũ, văn hóa nhà trường và năng lực đổi mới	Hiệu quả vận hành và chất lượng thực hiện các HĐ của nhà trường

Nguồn: Tác giả tổng hợp và phát triển trên cơ sở Tác giả tổng hợp và phát triển trên cơ sở Connolly, James và Fertig (2019); Bush và Glover (2014); Hallinger (2011); Leithwood và cộng sự (2019).

triển con người và dẫn dắt sự thay đổi; còn quản lý nhà trường chủ yếu hướng vào tổ chức, điều hành và kiểm soát các HĐ thường xuyên. Mặc dù có sự khác biệt về trọng tâm, ba HĐ này không tách biệt mà bổ sung, hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình phát triển nhà trường.

Từ sự phân biệt trên có thể rút ra một số cơ sở để xây dựng khái niệm QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS như sau: Thứ nhất, QTDH không chỉ dừng ở việc quản lý HDDH mà trước hết phải xác lập định hướng phát triển và thiết lập cơ chế để các HDDH vận hành theo mục tiêu giáo dục. Thứ hai, HT với tư cách là chủ thể QT không chỉ thực hiện chức năng quản lý mà còn phải phát huy vai trò lãnh đạo trong việc tạo động lực, huy động sự tham gia của GV và các chủ thể liên quan nhằm phát triển HDDH. Thứ ba, QTDH cần được thực hiện theo hướng tác động đồng bộ đến HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH thông qua các chức năng định hướng, thiết lập cơ chế, tổ chức, điều phối, giám sát và cải tiến liên tục.

1.2.3. Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Quan điểm DH được hiểu là hệ thống những định hướng lý luận mang tính chiến lược, chi phối toàn bộ quá trình DH từ xác định mục tiêu, lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức đến KT-ĐG và xây dựng môi trường học tập. Quan điểm DH không đồng nhất với phương pháp DH mà giữ vai trò định hướng cho việc tổ chức và điều hành toàn bộ HDDH, đồng thời phản ánh cách tiếp cận về vai trò của GV, DH và mối quan hệ giữa các thành tố của quá trình DH (Vũ Lệ Hoa, 2020; Nguyễn Thị Thanh Nga, 2022).

Trong nghiên cứu giáo dục hiện đại, nhiều thuật ngữ như DH tích cực, học tập tích cực (active learning), DH lấy HS làm trung tâm (learner-centered teaching) được sử dụng để nhấn mạnh vai trò chủ động của HS trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Tuy nhiên, các thuật ngữ này chủ yếu tập trung vào phương pháp hoặc hình thức tổ chức HĐ học của HS. Trong khi đó, dưới góc QTDH, việc phát huy tính tích cực của HS không chỉ được xem là yêu cầu đối với phương pháp DH mà còn là định hướng xuyên suốt chi phối việc xác định mục tiêu, thiết kế nội dung, tổ chức HDDH, xây dựng môi trường học tập và KT-ĐG. Vì vậy, luận án sử dụng thuật ngữ DH theo quan điểm TCHHĐ của DH nhằm phản ánh một cách tiếp cận mang tính hệ thống đối với quá trình DH, trong đó TCHHĐ của HS là nguyên tắc định hướng toàn bộ quá trình tổ chức DH.

Cơ sở lý luận của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được kế thừa từ các lý thuyết nhấn mạnh vai trò tích cực của người học, trong đó có quan điểm của Piaget và Vygotsky. Piaget nhấn mạnh vai trò chủ động của người học trong quá trình kiến tạo tri thức thông qua hoạt động và tương tác với môi trường; Vygotsky làm nổi bật vai trò của tương tác xã hội và sự hỗ trợ của người khác đối với quá trình học tập và phát triển nhận thức. Mặc dù có những khác biệt về cách tiếp cận, điểm chung được kế thừa là vai trò chủ động của người học trong quá trình hình thành tri thức, thay vì xem người học là chủ thể tiếp nhận tri thức một cách thụ động.

Bên cạnh đó, các nghiên cứu về học tập tích cực cũng nhấn mạnh vai trò trung tâm của HĐ học. Theo Prince (2004), học tập tích cực là quá trình HS tham gia vào các HĐ học tập có ý nghĩa và đồng thời suy nghĩ về những gì mình đang thực hiện. Freeman và cộng sự (2014) chỉ ra rằng việc tăng cường sự tham gia của HS vào các HĐ nhận thức giúp cải thiện đáng kể kết quả học tập so với hình thức giảng dạy truyền thống. Baepler và cộng sự (2016) cũng khẳng định rằng việc tổ chức các HĐ học tập tích cực tạo điều kiện phát triển tư duy bậc cao, khả năng hợp tác và giải quyết vấn đề của HS. Đồng thời, lý thuyết học sâu của Biggs cho rằng việc học chỉ đạt hiệu quả bền vững khi người học chủ động xử lý thông tin, liên hệ kiến thức với kinh nghiệm và vận dụng vào những tình huống mới.

Ở Việt Nam, nhiều nhà nghiên cứu như Nguyễn Cảnh Toàn, Thái Duy Tuyên, Phan Trọng Ngọ, Đặng Thành Hưng và Trần Bá Hoành đều thống nhất rằng đổi mới DH phải hướng tới phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS; chuyển vai trò của HS từ đối tượng tiếp nhận tri thức sang chủ thể của HĐ học tập; đồng thời chuyển vai trò của GV từ người truyền thụ tri thức sang người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ quá trình học tập của HS. Những quan điểm này tạo cơ sở quan

trọng cho việc hình thành cách tiếp cận DH theo hướng TCHHĐ của HS trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ việc tổng hợp các nghiên cứu trong và ngoài nước có thể khái quát rằng DH theo quan điểm TCHHĐ của HS có một số đặc trưng cơ bản. Thứ nhất, HĐ học của HS giữ vị trí trung tâm của quá trình DH và là cơ sở để thiết kế các HĐ dạy của GV. Thứ hai, GV giữ vai trò thiết kế, tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ và điều chỉnh quá trình học tập thay vì chủ yếu truyền thụ tri thức. Thứ ba, HS là chủ thể của HĐ nhận thức, chủ động tham gia vào các HĐ khám phá, hợp tác, trải nghiệm, vận dụng và tự điều chỉnh việc học. Thứ tư, các HĐDH được tổ chức nhằm tạo điều kiện để DH phát triển tư duy, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác, năng lực tự học và năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Thứ năm, KT-ĐG và phản hồi được sử dụng như công cụ hỗ trợ sự tiến bộ của HS và cải tiến quá trình DH.

Trên cơ sở kế thừa các quan điểm lý luận nêu trên và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của luận án, *DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được hiểu là quá trình DH được tổ chức và điều khiển theo định hướng lấy HĐ học của HS làm trung tâm, trong đó GV thiết kế, tổ chức, hướng dẫn, hỗ trợ và điều chỉnh các HĐ học tập nhằm tạo điều kiện để HS chủ động tham gia vào HĐ nhận thức, tương tác, trải nghiệm, vận dụng và tự điều chỉnh việc học; qua đó tự kiến tạo tri thức, phát triển phẩm chất và năng lực theo mục tiêu giáo dục.*

Theo cách tiếp cận này, TCHHĐ của HS không chỉ được thể hiện ở việc tăng cường mức độ tham gia của HS vào các HĐ học tập mà còn hướng tới việc tạo lập những điều kiện sư phạm để HS có khả năng tự học, tự điều chỉnh, hợp tác, phản biện và vận dụng tri thức trong những bối cảnh khác nhau. Đây cũng là cơ sở lý luận để luận án xây dựng khái niệm QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở mục tiếp theo, trong đó trọng tâm của QT không phải là QT riêng lẻ HĐ dạy của GV hay HĐ học của HS, mà là QT toàn bộ quá trình DH nhằm bảo đảm mọi thành tố của quá trình này đều hướng tới mục tiêu phát huy tính tích cực của HS.

1.2.4. Quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hoạt động học của học sinh

Trên cơ sở tiếp cận QT nhà trường theo hướng hiện đại, QTDH được xem là sự cụ thể hóa của QT nhà trường trong lĩnh vực cốt lõi là DH, nơi các cơ chế QT tác động trực tiếp đến việc tổ chức và chất lượng HĐ học của HS. Theo quan điểm TCHHĐ của HS, DH không chỉ là quá trình truyền thụ tri thức mà là quá trình tổ chức các HĐ học tập nhằm thúc đẩy sự tham gia, chủ động, tương tác và tự điều chỉnh của HS. Trong đó, HS không chỉ là đối tượng tiếp nhận mà là chủ thể của HĐ

học, tham gia vào quá trình kiến tạo tri thức thông qua các HĐ nhận thức ở mức độ ngày càng cao. Do đó, trọng tâm của DH được chuyển từ “HĐ dạy của GV” sang “HĐ học của HS”.

Từ góc độ QT, sự chuyển dịch này đòi hỏi QTDH không thể dừng lại ở việc kiểm soát HĐ giảng dạy, mà phải hướng tới việc thiết lập và vận hành hệ thống các quy tắc, cơ chế và công cụ QT nhằm định hướng, điều phối và hỗ trợ việc tổ chức HĐ học của HS. Các cơ chế này được hiện thực hóa thông qua việc xác lập chuẩn DH theo hướng phát triển HĐ học, xây dựng hệ thống công cụ QT dựa trên minh chứng từ HĐ học của HS, tổ chức các quy trình chuyên môn hướng vào phân tích HĐ học, điều phối HĐDH trong nhà trường và thiết lập cơ chế phản hồi - điều chỉnh - cải tiến liên tục.

Đồng thời, trong tiếp cận QT tốt, QTDH cần đảm bảo các nguyên tắc như sự tham gia của các chủ thể, trách nhiệm giải trình, tính minh bạch và hiệu quả trong sử dụng nguồn lực. Các nguyên tắc này được cụ thể hóa trong DH thông qua việc tạo điều kiện cho HS tham gia tích cực vào quá trình học, sử dụng minh chứng học tập làm căn cứ đánh giá và điều chỉnh, công khai mục tiêu và tiêu chuẩn học tập, cũng như tổ chức các HĐ học nhằm tối ưu hóa sự phát triển năng lực của HS.

Trên cơ sở đó, trong phạm vi luận án này, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được hiểu là:

QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS là quá trình chủ thể QT trong nhà trường, đứng đầu là HT thông qua việc định hướng, thiết lập và vận hành hệ thống các cơ chế và công cụ QT nhằm phân quyền, xác lập trách nhiệm giải trình, huy động sự tham gia của các chủ thể, điều phối các HĐ chuyên môn, giám sát và cải tiến HĐDH. Trong đó trọng tâm là tổ chức và thúc đẩy HĐ học của HS theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh góp phần nâng cao chất lượng học tập và giáo dục trong nhà trường.

Từ khái niệm trên có thể thấy, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đặc trưng bởi bốn nội dung cốt lõi là chủ thể QT, đối tượng QT, trọng tâm QT và mục tiêu QT.

Thứ nhất, về chủ thể QT, chủ thể QTDH trong nhà trường là HT, đồng thời có sự tham gia của Phó HT, tổ trưởng chuyên môn, GV và các lực lượng giáo dục khác theo cơ chế phân quyền và phối hợp thực hiện. Trong đó, HT giữ vai trò trung tâm trong việc định hướng, thiết lập và vận hành hệ thống QT; ban hành các cơ chế, công cụ và quy trình; phân công, phân quyền, huy động các nguồn lực, điều phối

các HĐ chuyên môn, giám sát và thúc đẩy quá trình cải tiến liên tục nhằm bảo đảm các HĐDH được triển khai hiệu quả.

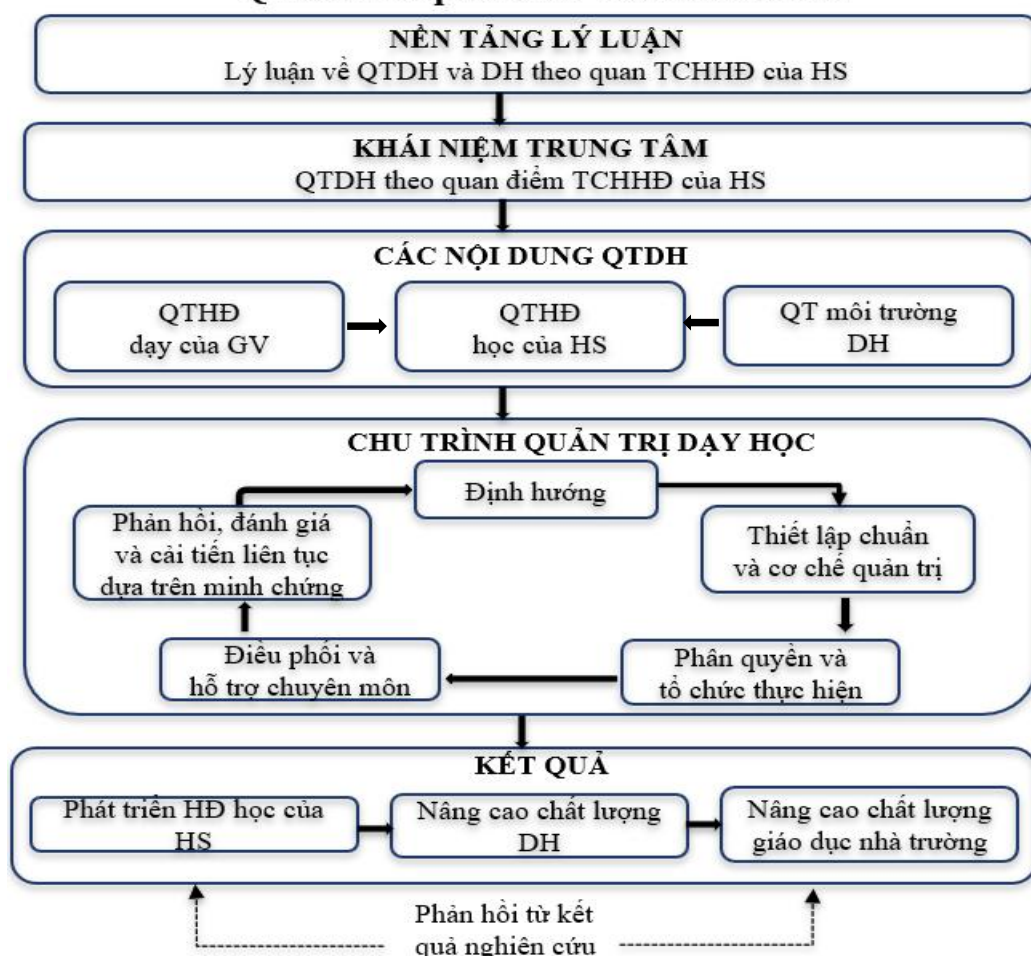
Thứ hai, về đối tượng QT, đối tượng của QTDH là toàn bộ HĐDH trong nhà trường, bao gồm HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH. Các thành tố này không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ tương tác, tác động qua lại và được QT như một hệ thống thống nhất. Do đó, QTDH không chỉ hướng đến quản lý từng HĐ riêng lẻ mà còn tập trung thiết lập cơ chế phối hợp giữa các thành tố nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình DH và nâng cao hiệu quả giáo dục.

Thứ ba, về trọng tâm QT, mặc dù đối tượng QT là toàn bộ HĐDH, nhưng trọng tâm của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS là tổ chức và thúc đẩy HĐ học của HS theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh. Điều này không có nghĩa là QT HS với tư cách là đối tượng quản lý con người, mà là QTHĐ học của HS như một thành tố của HĐDH. Việc QT được thực hiện thông qua việc thiết lập cơ chế, tổ chức, hỗ trợ, giám sát và cải tiến HĐ học trong mối quan hệ đồng bộ với HĐ dạy của GV và môi trường DH, nhằm tạo điều kiện để HS học tập chủ động, tích cực và tự điều chỉnh.

Từ cách tiếp cận này, khung mô hình lý thuyết nghiên cứu của luận án được xây dựng nhằm khái quát mối quan hệ giữa nền tảng lý luận, khái niệm trung tâm, các nội dung QT, chu trình QT và kết quả hướng tới của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS (Hình 1.1).

Khung mô hình lý thuyết nghiên cứu khái quát mối quan hệ giữa nền tảng lý luận, khái niệm trung tâm, các nội dung QT, chu trình QT và kết quả hướng tới của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Theo đó, QTDH được triển khai đồng bộ trên ba nội dung: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH;

Hình 1.1. Khung mô hình lý thuyết nghiên cứu QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS



được vận hành theo chu trình gồm năm khâu có mối quan hệ chặt chẽ và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng. Kết quả hướng tới là phát triển HĐ học của HS theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh, góp phần nâng cao chất lượng DH và chất lượng giáo dục của nhà trường.

1.3. Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh ở trường Trung học phổ thông

1.3.1. Hoạt động dạy của giáo viên

1.3.1.1. Xây dựng hoạch bài dạy theo hướng thiết kế hoạt động học của học sinh

Dựa trên các nghiên cứu về DH tích cực và DH hiện đại, có thể khái quát rằng việc xây dựng kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS không chỉ là một thao tác kỹ thuật trong chuẩn bị bài giảng, mà là một quá trình thiết kế sư phạm có định hướng, trong đó trọng tâm được chuyển từ việc tổ chức HĐ dạy của GV sang việc tổ chức HĐ học của HS. Theo cách tiếp cận này, kế hoạch bài dạy không còn là bản liệt kê nội dung và trình tự lên lớp, mà trở thành một cấu trúc thiết kế nhằm định hướng hành vi học tập của HS, trong đó GV cần xác định rõ HS sẽ thực hiện

những nhiệm vụ học tập nào, bằng cách thức nào, trong mối quan hệ tương tác với ai, tạo ra sản phẩm gì và qua đó hình thành những kiến thức, kỹ năng và năng lực nào. Sự chuyển dịch này phù hợp với quan điểm DH lấy người học làm trung tâm và thiết kế DH theo định hướng kết quả, trong đó HĐ học của HS là cơ sở để tổ chức toàn bộ quá trình DH (Wiggins và McTighe, 2005; Bonwell và Eison, 1991).

Trong cách tiếp cận này, kế hoạch bài dạy được cấu trúc như một chuỗi các HĐ học có logic nhận thức rõ ràng, trong đó nội dung bài học được chuyển hóa thành các nhiệm vụ học tập nối tiếp nhau, tạo điều kiện để HS từng bước khám phá, hình thành tri thức, luyện tập và vận dụng. Logic chi phối việc thiết kế không còn là logic trình bày của GV hay trình tự của sách giáo khoa, mà là logic chiếm lĩnh tri thức của HS, phù hợp với tiến trình nhận thức từ tiếp cận, xử lý thông tin đến kiến tạo và vận dụng tri thức. Điều này thể hiện rõ sự khác biệt so với cách thiết kế bài dạy truyền thống, vốn thường dựa trên trình tự nội dung và chú trọng đến việc truyền đạt đầy đủ kiến thức hơn là tổ chức quá trình học tập của HS.

Một đặc trưng quan trọng khác của kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS là dựa trên việc nghiên cứu đặc điểm người học. GV cần phân tích trình độ nhận thức, kinh nghiệm học tập, hứng thú, động cơ, khả năng hợp tác và mức độ tự học của HS để thiết kế mục tiêu và HĐ học phù hợp. Điều này giúp kế hoạch bài dạy có tính khả thi cao và đáp ứng được sự đa dạng của đối tượng HS, đồng thời tạo điều kiện để mỗi HS có thể tham gia vào HĐ học ở mức độ phù hợp với năng lực của mình. Cách tiếp cận này khắc phục hạn chế của DH truyền thống, trong đó lớp học thường được xem như một tập thể tương đối đồng nhất và ít chú ý đến sự khác biệt cá nhân (Nguyễn Lăng Bình, 2010; Vũ Lê Hoa, 2020).

Bên cạnh đó, kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS cần bảo đảm tính linh hoạt, tính mở và khả năng điều chỉnh trong quá trình triển khai. Kế hoạch không phải là một kịch bản cố định, mà là một thiết kế có dự kiến các phương án tổ chức và hỗ trợ khác nhau, cho phép GV điều chỉnh theo diễn biến thực tế của lớp học và phản ứng của HS. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh DH tích cực, nơi HĐ học của HS có thể diễn ra theo nhiều hướng khác nhau và đòi hỏi GV phải linh hoạt trong việc tổ chức và hỗ trợ. Ngược lại, kế hoạch bài dạy theo cách tiếp cận truyền thống thường mang tính tuần tự, ổn định và ít dự kiến các tình huống điều chỉnh, do đó khó đáp ứng được sự đa dạng và biến động của HĐ học.

Một điểm khác biệt mang tính bản chất của kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS là việc tích hợp đánh giá ngay trong quá trình thiết kế. Đánh giá không còn được đặt ở cuối bài học như một công cụ kiểm tra mức độ ghi nhớ kiến

thức, mà được dự kiến xuyên suốt trong từng HĐ học, gắn với tiêu chuẩn, sản phẩm và phản hồi cụ thể nhằm hỗ trợ HS điều chỉnh quá trình học tập. Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm đánh giá vì học tập, trong đó đánh giá được sử dụng như một công cụ hỗ trợ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ của HS (Wiggins và McTighe, 2005; Bonwell và Eison, 1991).

Từ những phân tích trên có thể khẳng định rằng, xây dựng kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS không chỉ là việc sắp xếp nội dung giảng dạy, mà là quá trình thiết kế điều kiện để HĐ học của HS diễn ra một cách có ý nghĩa, có định hướng và có khả năng cải tiến. Sự chuyển dịch từ việc mô tả HĐ dạy của GV sang thiết kế HĐ học của HS phản ánh bước chuyển căn bản từ mô hình DH lấy GV làm trung tâm sang mô hình DH lấy HS làm trung tâm, qua đó tạo nền tảng cho việc nâng cao chất lượng DH trong thực tiễn lớp học.

1.3.1.2. Triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy hoạt động học

Trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu về DH tích cực, DH tương tác và tổ chức HĐ học của HS, có thể khẳng định rằng việc tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS không chỉ là bước thực hiện kế hoạch đã thiết kế, mà là quá trình vận hành lớp học theo hướng tổ chức HĐ học của HS. Trong cách tiếp cận này, trọng tâm của giờ học được chuyển từ việc “thực hiện nội dung” sang việc “tổ chức HĐ học”, trong đó HĐ thực tế của HS trở thành trung tâm chi phối toàn bộ tiến trình DH. Điều này phản ánh sự chuyển dịch bản chất từ mô hình DH truyền thống, nơi GV chiếm lĩnh phần lớn thời lượng thông qua giảng giải, sang mô hình DH tích cực, trong đó HS tham gia vào các HĐ nhận thức như quan sát, trao đổi, suy nghĩ, thực hành, phản biện và vận dụng, qua đó hình thành tri thức và phát triển năng lực một cách chủ động (Prince, 2004; Freeman và cộng sự, 2014).

Trong quá trình triển khai, một đặc trưng nổi bật là sự gia tăng tương tác sư phạm và hợp tác học tập trong lớp học. HĐ học không còn diễn ra theo tuyến truyền đạt một chiều từ GV đến HS, mà được tổ chức thông qua các mối quan hệ tương tác đa chiều giữa HS với HS, giữa HS với GV và giữa HS với nội dung học tập. Chính trong quá trình tương tác và hợp tác này, HS có cơ hội trao đổi, chia sẻ, tranh luận và đồng kiến tạo tri thức, từ đó nâng cao chất lượng học tập. Điều này phù hợp với các nghiên cứu về DH tích cực, trong đó nhấn mạnh rằng việc học trở nên hiệu quả hơn khi người học tham gia vào các HĐ có ý nghĩa và tương tác với người khác trong quá trình học (Hattie, 2009; Nguyễn Lăng Bình, 2010).

Sự chuyển dịch trong cách tổ chức HĐ học kéo theo sự thay đổi căn bản trong vai trò của GV. Trong giờ học tích cực, GV không còn là người chủ yếu truyền đạt

nội dung, mà đảm nhận vai trò điều phối, hỗ trợ và gợi mở HĐ học của HS. Vai trò này đòi hỏi GV phải quan sát liên tục quá trình học của HS, phát hiện những khó khăn, nhận diện mức độ tham gia và điều chỉnh tiến trình DH một cách kịp thời. GV cần thiết kế và điều chỉnh các nhiệm vụ học tập, đưa ra các câu hỏi gợi mở, cung cấp phản hồi phù hợp và tạo điều kiện để HS phát huy vai trò chủ thể trong quá trình học. So với cách tiếp cận truyền thống, yêu cầu đối với GV trở nên phức hợp hơn, bởi không chỉ dừng lại ở việc bảo đảm “dạy đúng nội dung”, mà còn phải bảo đảm HĐ học thực sự diễn ra và mang lại sự tiến bộ cho HS (Phan Trọng Ngọ, 2005; Đặng Thành Hưng, 2003).

Một đặc trưng quan trọng khác của quá trình triển khai là khả năng xử lý linh hoạt các tình huống sự phạm theo hướng thúc đẩy HĐ học. Trong thực tiễn lớp học, các tình huống ngoài dự kiến như HS chưa hiểu nhiệm vụ, tham gia chưa đồng đều hoặc xuất hiện các ý tưởng khác biệt không được xem là trở ngại cần loại bỏ, mà trở thành cơ hội để mở rộng đối thoại, điều chỉnh nhiệm vụ và phát triển tư duy cho HS. Điều này thể hiện sự khác biệt căn bản với DH truyền thống, nơi các tình huống này thường được xử lý theo hướng kiểm soát và duy trì trật tự. Trong DH tích cực, việc khai thác các tình huống sự phạm như một nguồn lực học tập góp phần làm cho quá trình học trở nên linh hoạt, sâu sắc và giàu ý nghĩa hơn.

Bên cạnh đó, tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS đòi hỏi tính phân hóa và khả năng thích ứng cao với thực tiễn lớp học. GV cần điều chỉnh mức độ nhiệm vụ, hình thức tổ chức và cách thức hỗ trợ để bảo đảm HS ở các mức độ khác nhau đều có thể tham gia và đạt được tiến bộ. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh lớp học có sự khác biệt về năng lực, hứng thú và kinh nghiệm học tập. Trái lại, cách tổ chức lớp học theo quan điểm truyền thống thường thiên về đồng loạt, ít chú ý đến sự khác biệt cá nhân, do đó hạn chế cơ hội tham gia và phát triển của một bộ phận HS.

Từ những phân tích trên có thể thấy rằng, tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS là quá trình vận hành lớp học theo hướng phát huy vai trò chủ thể của HS, trong đó GV giữ vai trò điều phối và hỗ trợ. Sự chuyển dịch từ việc thực hiện kế hoạch DH sang việc tổ chức HĐ học làm thay đổi bản chất của giờ học, từ môi trường truyền đạt tri thức sang môi trường HĐ và tương tác. Chính sự thay đổi này tạo nền tảng cho việc đổi mới KT-ĐG giá và nâng cao chất lượng DH trong nhà trường, đồng thời góp phần hình thành năng lực tự học và tự điều chỉnh ở HS – những năng lực cốt lõi của học tập tích cực.

1.3.1.3. Kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy theo hướng phát huy hoạt động học của học sinh

Trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu về DH tích cực, lý thuyết kiến tạo và đánh giá vì sự học tập, có thể khẳng định rằng KT-ĐG HĐ dạy của GV theo quan điểm TCHHĐ của HS không chỉ nhằm xác định mức độ hoàn thành HĐ giảng dạy, mà hướng tới phân tích mức độ mà HĐ dạy tạo ra cơ hội cho HS tham gia tích cực, chủ động và hiệu quả vào quá trình học tập. Theo cách tiếp cận này, trọng tâm của đánh giá được chuyển từ việc xem xét hành vi dạy của GV sang phân tích tác động của HĐ dạy đối với HĐ học của HS, thông qua các biểu hiện như mức độ tham gia, chất lượng tương tác, sản phẩm học tập và sự tiến bộ của HS (Black và Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Sự chuyển dịch này làm thay đổi mục tiêu và bản chất của HĐ đánh giá. Nếu trong DH truyền thống, đánh giá chủ yếu phục vụ kiểm tra và xếp loại, thì trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, đánh giá được tích hợp vào quá trình DH như một cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục. Thông tin đánh giá không chỉ hỗ trợ GV điều chỉnh kế hoạch bài dạy, phương pháp và cách thức tổ chức HĐ học, mà còn cung cấp cơ sở cho TCM và nhà trường trong việc bồi dưỡng GV và cải tiến chất lượng DH (OECD, 2013; Fullan, 2014). Vì vậy, đánh giá không còn là điểm kết thúc của quá trình DH mà trở thành một thành tố nội tại của HĐ học tập và phát triển nghề nghiệp của GV.

Do đó, KT-ĐG HĐ dạy cần được thực hiện trên cơ sở hệ thống tiêu chuẩn rõ ràng, phản ánh các yêu cầu của DH tích cực như khả năng tổ chức HĐ học, tạo ra tương tác học tập có ý nghĩa, sử dụng phản hồi và hỗ trợ sự tham gia của HS. Đồng thời, việc đánh giá cần kết hợp đa dạng nguồn thông tin như quan sát lớp học, kế hoạch bài dạy, sản phẩm học tập của HS, phản hồi của HS và trao đổi chuyên môn với GV nhằm bảo đảm tính toàn diện và độ tin cậy của kết quả đánh giá (Hattie, 2009; OECD, 2013).

Một đặc trưng quan trọng của cách tiếp cận này là gắn đánh giá với sử dụng dữ liệu nhằm cải tiến HĐDH. Dữ liệu đánh giá không chỉ phản ánh thực trạng mà còn được sử dụng để điều chỉnh HĐ dạy ở cấp GV, hỗ trợ phát triển chuyên môn ở cấp TCM và định hướng cải tiến chất lượng DH ở cấp nhà trường.

1.3.2. Hoạt động học của học sinh

1.3.2.1. Tự định hướng hoạt động học

Tự định hướng HĐ học tập được xem là thành phần mở đầu và có ý nghĩa quyết định trong cấu trúc của HĐ học tập tích cực, bởi nó định hình cách thức HS tiếp cận, tổ chức và thực hiện toàn bộ quá trình học tập. Trong cách tiếp cận DH tích cực, HS không còn là đối tượng thụ động tiếp nhận nhiệm vụ học tập từ GV, mà trở thành chủ thể chủ động xác lập mục tiêu, nhận diện yêu cầu của nhiệm vụ và lựa chọn cách thức học tập phù hợp với đặc điểm cá nhân và bối cảnh học tập. Thành phần này tương ứng với giai đoạn định hướng trong lý thuyết tự điều chỉnh học tập, trong đó HS thiết lập mục tiêu, phân tích nhiệm vụ và xây dựng kế hoạch hành động dựa trên nhận thức về năng lực bản thân, điều kiện học tập và yêu cầu của nhiệm vụ (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000).

Ở phương diện nhận thức, tự định hướng học tập thể hiện ở khả năng HS hiểu rõ nội dung cần học, xác định kết quả cần đạt và nhận diện các yêu cầu về tư duy, kỹ năng của nhiệm vụ học tập. HS không chỉ nắm được “học cái gì”, mà còn hiểu “học để làm gì” và “cần thực hiện nhiệm vụ như thế nào”. Trên cơ sở đó, HS xây dựng kế hoạch học tập, bao gồm việc lựa chọn phương pháp học tập, phân bổ thời gian, chuẩn bị tài liệu và dự kiến cách thức thực hiện nhiệm vụ. Quá trình này gắn chặt với năng lực siêu nhận thức, trong đó người học có khả năng phân tích nhiệm vụ, dự báo khó khăn và lựa chọn cách tiếp cận phù hợp nhằm đạt được mục tiêu học tập. Như vậy, tự định hướng học tập không chỉ là hành vi lập kế hoạch, mà là quá trình tư duy có ý thức về việc học, đóng vai trò nền tảng cho việc tổ chức các HĐ học tiếp theo (Schunk và Greene, 2018).

Ở phương diện động cơ, tự định hướng học tập gắn liền với việc chuyển hóa mục tiêu học tập từ yêu cầu bên ngoài thành mục tiêu cá nhân có ý nghĩa đối với người học. Khi HS hiểu rõ mục tiêu và nhận thấy ý nghĩa của việc học, các em sẽ hình thành động cơ nội tại, từ đó chủ động tham gia và duy trì nỗ lực trong quá trình học tập. Điều này phù hợp với các nghiên cứu về động cơ học tập, trong đó nhấn mạnh rằng sự tham gia tích cực của HS phụ thuộc vào mức độ mà HS gắn kết mục tiêu học tập với nhu cầu, hứng thú và định hướng phát triển cá nhân (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Như vậy, tự định hướng không chỉ là vấn đề nhận thức mà còn là vấn đề động lực, tạo ra “lực đẩy bên trong” cho HĐ học.

Tuy nhiên, tự định hướng học tập không đồng nghĩa với việc HS hoàn toàn tự quyết định mọi HĐ học tập một cách độc lập, mà là một quá trình phát triển có sự hỗ trợ của GV và môi trường học tập. Trong quá trình này, vai trò của GV chuyển từ người truyền đạt tri thức sang người định hướng, gợi mở và hỗ trợ HS hình thành năng lực tự định hướng. GV cần giúp HS hiểu mục tiêu học tập, hướng dẫn cách

phân tích nhiệm vụ, gợi ý chiến lược học tập và tạo điều kiện để HS từng bước tự lập kế hoạch và chịu trách nhiệm đối với việc học của mình. Điều này phản ánh cách tiếp cận DH tích cực, trong đó sự phát triển năng lực tự học của HS được xem là mục tiêu quan trọng của quá trình DH.

Về bản chất, tự định hướng HĐ học tập tạo ra nền tảng nhận thức và động lực cho toàn bộ quá trình học tập. Nếu HS không hiểu rõ mục tiêu, không nhận diện được yêu cầu của nhiệm vụ và không có kế hoạch học tập phù hợp, thì các HĐ học phía sau dễ trở nên hình thức, mang tính đối phó và thiếu chiều sâu nhận thức. Ngược lại, khi HS có khả năng tự định hướng, các em có thể tham gia vào HĐ học một cách có ý thức, có mục tiêu và có trách nhiệm, qua đó nâng cao hiệu quả học tập và phát triển năng lực tự học. Điều này cho thấy tự định hướng không chỉ là một thành phần của HĐ học, mà là điều kiện tiên quyết để học tập tích cực thực sự diễn ra.

Có thể nhận diện năng lực tự định hướng HĐ học tập thông qua các biểu hiện như HS hiểu rõ mục tiêu bài học, biết xác lập mục tiêu học tập cá nhân, có khả năng phân tích yêu cầu của nhiệm vụ, lựa chọn và điều chỉnh chiến lược học tập phù hợp, chuẩn bị các điều kiện cần thiết cho việc học và thể hiện ý thức trách nhiệm đối với kết quả học tập của bản thân. Những biểu hiện này không chỉ phản ánh mức độ chủ động của người học, mà còn cho thấy sự phát triển của năng lực tự học và tự điều chỉnh – những năng lực cốt lõi của học tập tích cực và học tập suốt đời.

1.3.2.2. Chủ động thực hiện hoạt động học

Chủ động thực hiện HĐ học tập là thành phần trung tâm của học tập tích cực, trong đó các định hướng và kế hoạch học tập được chuyển hóa thành hành động học cụ thể, phản ánh trực tiếp mức độ tham gia của HS vào quá trình học tập. Nếu tự định hướng học tập tạo ra nền tảng nhận thức và động lực cho việc học, thì chủ động thực hiện HĐ học tập chính là giai đoạn hiện thực hóa các định hướng đó thông qua hành động nhận thức và tương tác. Trong lý thuyết tự điều chỉnh học tập, thành phần này tương ứng với giai đoạn thực hiện, nơi HS vận dụng các chiến lược nhận thức và siêu nhận thức để xử lý nhiệm vụ học tập, đồng thời theo dõi và kiểm soát quá trình thực hiện nhằm đạt được mục tiêu đã đặt ra (Zimmerman, 2002; Schunk và Greene, 2018).

Trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, việc thực hiện HĐ học không còn là quá trình tiếp nhận thông tin một cách thụ động, mà là quá trình hành động nhận thức có chủ đích, trong đó HS trực tiếp tham gia vào các HĐ học tập, tương tác với

nội dung, với GV và với bạn học nhằm kiến tạo tri thức. Mức độ tích cực của HĐ học vì vậy không chỉ thể hiện ở sự tham gia về mặt hành vi, mà còn phụ thuộc vào chiều sâu xử lý nhận thức của người học. Theo khung lý thuyết ICAP, các HĐ học có thể được phân loại theo các mức độ từ thụ động, tích cực đến kiến tạo và tương tác, trong đó các mức độ cao hơn gắn với việc người học tạo ra tri thức mới hoặc tham gia vào các tương tác có ý nghĩa với người khác (Chi và Wylie, 2014). Điều này cho thấy rằng, chủ động thực hiện HĐ học tập cần được hiểu không đơn thuần là “có tham gia”, mà là tham gia ở mức độ nhận thức cao, có khả năng kiến tạo và đồng kiến tạo tri thức.

Xét về cấu trúc, chủ động thực hiện HĐ học tập được hình thành từ sự kết hợp của ba nhóm yếu tố chính. Thứ nhất là hệ thống các phương pháp học tập, bao gồm các phương pháp nhận thức như tóm tắt, giải thích, liên hệ, tổ chức thông tin và giải quyết vấn đề, cùng với các chiến lược siêu nhận thức như lập kế hoạch, giám sát và điều chỉnh quá trình học. Thứ hai là mức độ tham gia học tập, được thể hiện qua ba phương diện: tham gia hành vi (sự tham gia vào HĐ), tham gia nhận thức (mức độ đầu tư trí tuệ vào nhiệm vụ) và tham gia cảm xúc (thái độ, hứng thú đối với việc học), qua đó phản ánh mức độ gắn kết của HS với HĐ học. Thứ ba là hệ thống các tương tác học tập, bao gồm tương tác giữa HS với nội dung học tập, với GV và với bạn học, trong đó các tương tác có ý nghĩa đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra xung đột nhận thức và thúc đẩy quá trình kiến tạo tri thức.

Về bản chất, thành phần này thể hiện rõ nhất tính tích cực của HS bởi đây là nơi các năng lực học tập được huy động, vận hành và phát triển trong thực tiễn. Nếu thiếu sự chủ động trong thực hiện HĐ học tập, các mục tiêu và kế hoạch học tập khó có thể được hiện thực hóa, và quá trình học dễ rơi vào tình trạng hình thức hoặc phụ thuộc vào sự điều khiển của GV. Ngược lại, khi HS tham gia học tập một cách chủ động, có chiến lược và có tương tác, quá trình học trở thành quá trình kiến tạo tri thức có ý nghĩa, góp phần phát triển năng lực tư duy, năng lực tự học và năng lực giải quyết vấn đề. Điều này cho thấy rằng, chủ động thực hiện HĐ học tập không chỉ là biểu hiện của học tập tích cực, mà còn là cơ chế cốt lõi thông qua đó học tập tích cực được hiện thực hóa trong lớp học.

Có thể nhận diện thành phần này thông qua các biểu hiện như HS tích cực tham gia vào các HĐ học tập, biết lựa chọn và sử dụng các phương pháp học tập phù hợp, tham gia tương tác với bạn học và GV trong quá trình học, có khả năng giải thích, lập luận và trình bày ý tưởng, biết theo dõi tiến trình học tập của bản thân và điều chỉnh cách thức thực hiện nhiệm vụ khi gặp khó khăn. Những biểu hiện này

phản ánh mức độ HS thực sự tham gia vào quá trình học, đồng thời cho thấy sự phát triển của năng lực tự học và tự điều chỉnh - những năng lực cốt lõi của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

1.3.2.3. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

Đây là thành phần giữ vai trò trung tâm trong việc bảo đảm HĐ học của HS không dừng lại ở sự tham gia bề mặt mà hướng tới sự tiến bộ và phát triển năng lực. Nếu tự định hướng học tập giúp HS xác lập mục tiêu và chuẩn bị cách thức học, còn chủ động thực hiện HĐ học giúp HS tham gia vào quá trình kiến tạo tri thức, thì KT-ĐG là cơ chế giúp HS nhận diện kết quả, điều chỉnh quá trình và cải thiện HĐ học tập của mình.

Trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, đánh giá không chỉ nhằm xác định kết quả học tập mà được xem như một quá trình liên tục hỗ trợ học tập. Đánh giá cung cấp thông tin về mức độ hiểu biết, sự tiến bộ và khả năng thực hiện nhiệm vụ của HS, qua đó giúp định hướng và điều chỉnh HĐ học. Theo hướng tiếp cận đánh giá vì sự học tập, đánh giá trở thành một thành tố nội tại của quá trình học tập, góp phần thúc đẩy động lực, trách nhiệm và năng lực tự học của HS.

Phản hồi giữ vai trò kết nối giữa đánh giá và điều chỉnh, giúp HS chuyển hóa thông tin đánh giá thành cơ sở để cải thiện HĐ học tập. Phản hồi có thể đến từ GV, bạn học hoặc từ chính quá trình tự đánh giá của HS; đồng thời không chỉ hướng vào kết quả mà còn hướng vào quá trình thực hiện và năng lực tự điều chỉnh của người học (Hattie, 2009). Thông qua phản hồi, HS có điều kiện nhận diện điểm mạnh, hạn chế và định hướng các hành động học tập tiếp theo.

Điều chỉnh HĐ học tập là quá trình HS sử dụng thông tin từ đánh giá và phản hồi để thay đổi mục tiêu, chiến lược hoặc cách thức học tập nhằm nâng cao hiệu quả học tập. Quá trình này phản ánh năng lực tự điều chỉnh của HS, thể hiện ở khả năng theo dõi, kiểm soát và cải thiện HĐ học của bản thân. Vì vậy, học tập tích cực không chỉ thể hiện ở mức độ tham gia vào HĐ học mà còn ở khả năng tự đánh giá, tiếp nhận phản hồi và tự điều chỉnh của người học.

Xét trong tổng thể, tự định hướng học tập, chủ động thực hiện HĐ học và đánh giá, phản hồi, điều chỉnh tạo thành một chu trình thống nhất của HĐ học tập tích cực. Trong đó, đánh giá, phản hồi và điều chỉnh giữ vai trò bảo đảm tính phát triển và cải tiến liên tục của HĐ học, qua đó góp phần hình thành năng lực tự học và học tập suốt đời của HS.

1.3.3. Môi trường dạy học

1.3.3.1. Môi trường vật chất hỗ trợ hoạt động học

Trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, môi trường vật chất không chỉ là điều kiện vật lý phục vụ DH mà là một thành tố ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức tổ chức và mức độ tham gia của HS vào HĐ học. Nếu trong DH truyền thống, không gian lớp học chủ yếu phục vụ HĐ truyền thụ kiến thức, thì trong DH tích cực, môi trường vật chất cần được tổ chức như một không gian học tập linh hoạt, hỗ trợ các HĐ tương tác, hợp tác, trải nghiệm và thực hành của HS (Oblinger, 2006; Baepler, Brooks và Walker, 2014).

Theo đó, không gian học tập cần có khả năng linh hoạt và tái cấu trúc để phù hợp với nhiều hình thức tổ chức HĐ học khác nhau. Việc bố trí lớp học, sử dụng thiết bị, học liệu và tích hợp CN cần hướng tới tăng cường tương tác, hỗ trợ hợp tác và thúc đẩy sự tham gia tích cực của HS trong quá trình học tập. Bên cạnh lớp học, các không gian như phòng thí nghiệm, thư viện, phòng học bộ môn và môi trường học tập ngoài nhà trường cũng có vai trò quan trọng trong việc tạo cơ hội cho HS trải nghiệm, thực hành và vận dụng kiến thức vào thực tiễn (OECD, 2017; Prince, 2004).

Như vậy, môi trường vật chất trong DH tích cực không chỉ tạo điều kiện hỗ trợ DH mà còn góp phần định hình hành vi học tập và chất lượng HĐ học của HS. Vì vậy, xây dựng môi trường vật chất cần được xem là một nội dung quan trọng của QTDH nhằm tạo lập không gian học tập linh hoạt, tương tác và hỗ trợ phát triển năng lực của HS.

1.3.3.2 Môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ hoạt động học

Trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, môi trường tâm lý - xã hội không chỉ là bầu không khí lớp học hay trạng thái cảm xúc của HS, mà là một cấu phần quan trọng ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng HS tham gia, tương tác và phát triển HĐ học. Nếu môi trường vật chất định hình điều kiện học tập, thì môi trường tâm lý - xã hội định hình mức độ và chất lượng tham gia của HS vào HĐ học. Vì vậy, môi trường này cần hướng tới việc tạo lập hệ thống quan hệ và tương tác học tập tích cực, trong đó HS được hỗ trợ để tham gia học tập một cách chủ động, tự tin và có trách nhiệm.

Môi trường tâm lý - xã hội trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đặc trưng bởi tính tương tác, sự gắn kết, mức độ tham gia, sự an toàn tâm lý và khả năng hỗ trợ học tập tích cực của HS (Fraser, Treagust và Dennis, 1986). Trong môi trường này, GV không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn tổ chức lớp học, thiết lập các

hành vi học tập mong đợi và tạo điều kiện để HS tham gia vào các HĐ học có ý nghĩa (Stronge, 2013).

Một đặc trưng quan trọng của môi trường tâm lý - xã hội là khả năng thúc đẩy tính tự chủ, trách nhiệm và năng lực tự điều chỉnh của HS. HS được khuyến khích đặt câu hỏi, hợp tác, suy ngẫm và điều chỉnh HĐ học tập của mình, qua đó phát triển các kỹ năng học tập bậc cao và năng lực siêu nhận thức (Grabinger và Dunlap, 1995). Đồng thời, sự an toàn tâm lý giúp HS mạnh dạn bày tỏ ý kiến, chấp nhận sai sót và tham gia sâu hơn vào các HĐ học tập.

Không chỉ tác động đến HS, môi trường tâm lý - xã hội còn có ý nghĩa đối với GV trong quá trình triển khai DH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Một môi trường nhà trường hỗ trợ DH tích cực cần hướng tới cải tiến liên tục HĐDH, huy động sự tham gia của các bên liên quan, ghi nhận và khuyến khích các đổi mới trong DH, đồng thời xây dựng văn hóa hợp tác trong đội ngũ GV. GV cần được hỗ trợ về nguồn lực, được tham gia bồi dưỡng chuyên môn và được đánh giá dựa trên hiệu quả tổ chức HĐ học của HS (Walter và cộng sự, 2021). Khi GV được đặt trong một môi trường như vậy, họ có động lực và điều kiện để đổi mới phương pháp DH, qua đó góp phần hình thành môi trường học tập tích cực cho HS.

1.3.3.3. Môi trường công nghệ hỗ trợ hoạt động học

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục và CDS, môi trường CN ngày càng trở thành một thành tố quan trọng của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Nếu trong DH truyền thống, CN chủ yếu được sử dụng như phương tiện hỗ trợ truyền đạt nội dung, thì trong DH tích cực, CN được sử dụng để tổ chức, mở rộng và hỗ trợ HĐ học của HS. Theo hướng tiếp cận này, môi trường CN không chỉ tạo điều kiện tiếp cận thông tin mà còn góp phần hình thành không gian học tập linh hoạt, tương tác và cá nhân hóa quá trình học tập của HS (Dimmock, 2000).

Các nghiên cứu cho thấy môi trường CN có vai trò thúc đẩy mức độ tham gia, khả năng hợp tác, tự học và tự điều chỉnh của HS thông qua các nền tảng học tập số, học liệu số và các công cụ hỗ trợ tương tác. Đồng thời, môi trường CN cũng tạo điều kiện để GV đổi mới phương pháp DH, tăng cường phản hồi và hỗ trợ HĐ học của HS hiệu quả hơn. Đặc trưng nổi bật của môi trường CN trong DH tích cực là khả năng mở rộng không gian học tập, tăng cường tương tác và hỗ trợ HS chủ động tham gia vào quá trình kiến tạo tri thức (Lin và cộng sự, 2017).

Từ đó có thể thấy rằng môi trường CN trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS không chỉ là điều kiện hỗ trợ DH mà là một thành tố của môi trường học tập, có ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức tổ chức HĐ học của HS. Vì vậy, phát triển môi

trường CN cần được xem là một nội dung quan trọng trong QTDH nhằm hỗ trợ, điều phối và nâng cao hiệu quả HĐ học của HS trong bối cảnh giáo dục số hiện nay.

1.4. Quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

1.4.1. Bản chất và đặc điểm của quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Bản chất của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS là quá trình xây dựng và vận hành hệ thống định hướng, chuẩn mực, cơ chế và điều kiện tổ chức DH nhằm tác động tới HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH, qua đó thúc đẩy HĐ học của HS theo hướng chủ động, tích cực và phát triển năng lực. Trong cách tiếp cận này, QT không tác động trực tiếp vào kết quả học tập mà tác động gián tiếp thông qua việc kiến tạo cơ chế vận hành, điều phối các nguồn lực và tổ chức môi trường học tập để HĐ học của HS được diễn ra một cách hiệu quả. Đồng thời, HĐ học của HS không chỉ là mục tiêu hướng tới mà còn là căn cứ để hình thành, điều chỉnh và cải tiến các quyết định QT trong nhà trường. Theo đó, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được biểu hiện thông qua một số đặc trưng cơ bản sau:

- Lấy việc tổ chức và phát triển HĐ học tích cực của HS làm trung tâm của QTDH. Đây là đặc trưng có tính định hướng, chi phối toàn bộ HĐQTDH. Nếu trong quản lý DH truyền thống, HĐ dạy của GV thường được xem là trung tâm và việc quản lý chủ yếu tập trung vào kiểm soát quá trình thực hiện kế hoạch bài dạy, thì trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, mọi quyết định QT đều hướng tới việc tổ chức và phát triển HĐ học tích cực của HS. Điều này thể hiện ở việc chuyển trọng tâm từ “GV dạy như thế nào” sang “HS học như thế nào”, từ việc chú trọng hoàn thành nội dung giảng dạy sang chú trọng mức độ tham gia, khả năng tự học, hợp tác, tư duy và tiến bộ của HS trong quá trình học tập. Theo đó, HĐ học của HS vừa là mục tiêu, vừa là căn cứ để định hướng xây dựng, tổ chức và điều chỉnh toàn bộ quá trình DH trong nhà trường.

- Vận hành theo chu trình QT động và cải tiến liên tục. QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS không vận hành theo logic tuyến tính và khép kín gồm các khâu: định hướng - thiết lập chuẩn và cơ chế vận hành - phân quyền và tổ chức thực hiện - điều phối và hỗ trợ thực hiện - phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục. Trong chu trình này, các HĐ phản hồi, đánh giá và cải không mang ý nghĩa kết thúc mà được xem là cơ chế xuyên tằng, vận hành trên toàn hệ thống. Đặc trưng này phản ánh sự chuyển đổi từ mô hình quản lý mang tính kiểm soát sang mô hình QT có khả năng

học hỏi, thích ứng và phát triển liên tục dựa trên phản hồi từ thực tiễn tổ chức DH và HĐ học của HS.

- Chuyển từ điều hành hành chính sang kiến tạo cơ chế vận hành chuyên môn. Trong quản lý DH truyền thống, HĐ điều hành thường dựa nhiều vào mệnh lệnh hành chính, kiểm tra việc thực hiện kế hoạch và tuân thủ quy định. Trong khi đó, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS nhấn mạnh vai trò của việc thiết lập các cơ chế để HDDH được vận hành theo định hướng chuyên môn thống nhất. Các cơ chế này bao gồm hệ thống chuẩn DH, quy trình dự giờ và phản hồi, cơ chế sinh hoạt chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS, hệ thống đánh giá gắn với sự tiến bộ của HS và cơ chế sử dụng minh chứng trong cải tiến DH. Theo đó, HT không chỉ thực hiện chức năng điều hành mà còn giữ vai trò kiến tạo “luật chơi”, xây dựng công cụ và tổ chức môi trường chuyên môn để GV và các chủ thể tham gia vận hành hệ thống DH theo định hướng đã định.

- Tăng cường phân quyền gắn với trách nhiệm giải trình chuyên môn. DH theo quan điểm TCHHĐ của HS đòi hỏi GV phải linh hoạt trong việc lựa chọn phương pháp, thiết kế HĐ học và điều chỉnh quá trình DH phù hợp với đặc điểm HS và lớp học. Vì vậy, QTDH không thể vận hành hiệu quả theo mô hình quản lý tập trung và cứng nhắc mà cần tăng cường phân quyền cho TCM, GV cốt cán và GV bộ môn trong tổ chức HDDH. Tuy nhiên, phân quyền không đồng nghĩa với buông lỏng mà phải gắn với trách nhiệm giải trình chuyên môn dựa trên minh chứng về HĐ học của HS. GV được trao quyền trong tổ chức DH nhưng đồng thời phải chịu trách nhiệm về hiệu quả của các HĐ học thông qua mức độ tham gia, sự tiến bộ và sự phát triển năng lực của HS.

- Đảm bảo tính hệ thống và sự liên kết giữa HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH. Việc đổi mới một thành tố nhưng thiếu sự điều chỉnh ở các thành tố khác sẽ làm cho DH tích cực dễ rơi vào hình thức, chẳng hạn như đổi mới phương pháp nhưng kiểm tra đánh giá vẫn thiên về ghi nhớ, hoặc yêu cầu HS học tập tích cực nhưng môi trường lớp học và học liệu không hỗ trợ cho sự tham gia và tương tác. Do đó, QTDH cần được thực hiện theo tiếp cận hệ thống nhằm tạo ra sự liên kết và hỗ trợ lẫn nhau giữa các thành tố của quá trình DH.

- Dựa trên minh chứng và dữ liệu để điều chỉnh và cải tiến HDDH. Một đặc trưng quan trọng của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS là sử dụng minh chứng và dữ liệu như cơ sở cho các quyết định QT. Minh chứng không chỉ bao gồm kết quả học tập mà còn bao gồm sản phẩm học tập, mức độ tham gia của HS, dữ liệu quan sát lớp học, phản hồi của HS, hồ sơ chuyên môn và các thông tin thu thập

từ HĐ sinh hoạt chuyên môn... Việc sử dụng minh chứng giúp chuyển từ quản lý dựa trên kinh nghiệm và cảm tính sang QT dựa trên dữ liệu và bằng chứng thực tiễn. Đồng thời, đây cũng là cơ sở để hình thành văn hóa phản hồi, học hỏi và cải tiến liên tục trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng DH theo định hướng phát triển năng lực và phát huy tính tích cực của HS.

1.4.2. Logic quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Quá trình QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được xác định như một chu trình QT động gồm năm khâu có mối quan hệ chặt chẽ: Định hướng → Thiết lập chuẩn và cơ chế QT → Phân quyền và tổ chức thực hiện → Điều phối và hỗ trợ chuyên môn → Phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng. Chu trình được xây dựng trên cơ sở kế thừa logic cải tiến liên tục của QT chất lượng và cụ thể hóa theo yêu cầu QTDH lấy HĐ học tập của HS làm trung tâm.

Trong chu trình đó, định hướng giữ vai trò khởi đầu và chi phối toàn bộ HĐQT. Định hướng không chỉ dừng ở việc xác định mục tiêu DH hay triển khai chủ trương đổi mới phương pháp, mà là quá trình nhà trường xác lập tầm nhìn, quan điểm và định hướng phát triển HĐ học của HS trong toàn bộ quá trình DH. Nội dung định hướng tập trung vào các vấn đề cốt lõi như: HS cần tham gia học tập như thế nào; những biểu hiện nào phản ánh mức độ học tập tích cực; GV cần tổ chức HĐ học theo những yêu cầu nào; môi trường DH cần được thiết kế ra sao để hỗ trợ HĐ học của HS. Qua đó, định hướng tạo ra hệ quy chiếu chung giúp các chủ thể trong nhà trường thống nhất nhận thức và hành động trong tổ chức DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Trên cơ sở định hướng đã xác lập, nhà trường thiết lập hệ thống chuẩn và cơ chế vận hành nhằm chuyển hóa các yêu cầu của DH tích cực thành hệ thống tiêu chuẩn, quy trình và công cụ QT cụ thể. Trong đó, chuẩn DH giữ vai trò xác định các yêu cầu chất lượng đối với HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH; còn cơ chế vận hành là cách thức để các chuẩn đó được triển khai và duy trì trong thực tiễn nhà trường. Hệ thống này có thể bao gồm chuẩn thiết kế kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học; tiêu chí quan sát giờ học dựa trên mức độ tham gia và tiến bộ của HS; quy trình dự giờ, phản hồi và điều chỉnh; cơ chế sinh hoạt chuyên môn dựa trên phân tích minh chứng học tập; cơ chế sử dụng dữ liệu đánh giá trong cải tiến DH. Việc thiết lập chuẩn và cơ chế tạo khuôn khổ chuyên môn thống nhất, giúp các HĐ DH được tổ chức nhất quán theo định hướng phát triển HĐ học của HS.

Phân quyền và tổ chức thực hiện là khâu đưa các định hướng, chuẩn và cơ chế vào vận hành trong thực tiễn. DH theo quan điểm TCHHĐ của HS đòi hỏi GV phải linh hoạt trong thiết kế HĐ học, lựa chọn phương pháp, tổ chức tương tác và hỗ trợ HS phù hợp với đặc điểm môn học và lớp học. Vì vậy, QTDH cần phân định rõ quyền hạn và trách nhiệm giữa HT, Phó HT, TCM, GV bộ môn; đồng thời tại điều kiện phát huy tính tự chủ chuyên môn trong khuôn khổ định hướng và chuẩn đã xác lập. Phân quyền gắn với trách nhiệm giải trình, trong đó việc thực hiện nhiệm vụ chuyên môn được xem xét trên cơ sở chất lượng tổ chức HĐ học và các minh chứng về sự tham gia, tiến bộ của HS. Qua đó, TCM và GV vừa là chủ thể thực hiện vừa tham gia vào quá trình phát triển và cải tiến chuyên môn của nhà trường.

Điều phối và hỗ trợ thực hiện bảo đảm các thành tố của quá trình DH vận hành đồng bộ trong một hệ thống thống nhất. DH tích cực không chỉ phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của GV mà còn chịu tác động bởi sự phối hợp giữa ban giám hiệu, TCM, GV, HS, phụ huynh và các điều kiện môi trường DH. Vì vậy, QTDH cần thực hiện chức năng điều phối nhằm kết nối mục tiêu, nội dung, phương pháp, học liệu, kiểm tra đánh giá và môi trường học tập; đồng thời hỗ trợ GV trong quá trình tổ chức HĐ học của HS. Sự hỗ trợ này bao gồm hỗ trợ chuyên môn thông qua sinh hoạt chuyên môn, tư vấn và phản hồi; hỗ trợ về học liệu, CN và cơ sở vật chất; hỗ trợ HS về phương pháp học tập, tự học và tự điều chỉnh học tập. Điều phối và hỗ trợ giúp bảo đảm các HĐDH không vận hành rời rạc mà được liên kết trong một hệ thống có khả năng thúc đẩy HĐ học tích cực của HS.

Phản hồi, đánh giá và cải tiến dựa trên minh chứng là khâu bảo đảm tính phát triển của hệ thống QTDH trong nhà trường. Trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, đây là bước không chỉ nhằm xác định mức độ thực hiện nhiệm vụ của GV và HS mà còn hướng tới thu thập và phân tích các minh chứng phản ánh chất lượng tổ chức HĐ học của HS và hiệu quả của quá trình DH. Các minh chứng này bao gồm kết quả học tập, sản phẩm học tập, mức độ tham gia của HS, dữ liệu quan sát lớp học, phản hồi của HS, hồ sơ chuyên môn và thông tin từ sinh hoạt chuyên môn. Trên cơ sở phân tích các dữ liệu và minh chứng thu thập được, HT tổ chức thực hiện phản hồi chuyên môn, điều chỉnh HĐDH và cải tiến các định hướng, cơ chế, công cụ, HĐ chuyên môn và môi trường DH trong nhà trường. Theo đó, đây không chỉ là khâu kết thúc của quá trình QT mà còn là cơ sở để tái định hướng cho chu trình QT tiếp theo, bảo đảm tính liên tục, tính phát triển và khả năng tự điều chỉnh của hệ thống QTDH trong nhà trường THPT.

Năm khâu của chu trình QT có mối quan hệ kế tiếp, tương tác và phản hồi lẫn nhau. Định hướng xác lập tầm nhìn và yêu cầu phát triển HĐ học của HS; chuẩn và cơ chế vận hành tạo khuôn khổ chuyên môn cho HDDH; phân quyền và tổ chức thực hiện tạo không gian chủ động và trách nhiệm nghề nghiệp cho GV và TCM; điều phối và hỗ trợ bảo đảm sự liên kết giữa HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH; phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục cung cấp minh chứng để điều chỉnh các khâu trước và khởi tạo chu trình tiếp theo. Trong toàn bộ chu trình này, yêu cầu cần tTCHHĐ của HS là định hướng xuyên suốt và là một trong những căn cứ quan trọng để xem xét hiệu quả vận hành của QTDH.

Xét trong quan hệ với cách tiếp cận QLDH dựa chủ yếu trên các chức năng quản lý, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS không phủ nhận các chức năng lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra mà kế thừa và cụ thể hóa chúng theo định hướng phát triển HĐ học của HS. Sự chuyển đổi chủ yếu thể hiện ở việc tăng cường định hướng phát triển HĐ học; thiết lập chuẩn và cơ chế thực hiện; phân quyền gắn với trách nhiệm giải trình; điều phối và hỗ trợ chuyên môn; sử dụng minh chứng, phản hồi và cải tiến liên tục. Sự khác biệt về logic vận hành giữa hai cách tiếp cận được khái quát ở Bảng 1.3.

Bảng 1.3. So sánh cách tiếp cận quản lý DH theo các chức năng quản lý và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS

Tiêu chí	Quản lý DH theo các chức năng quản lý	QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS
Định hướng	Xác định mục tiêu, kế hoạch và nhiệm vụ DH trên cơ sở chương trình, quy định và điều kiện của nhà trường.	Nhấn mạnh định hướng phát triển HĐ học tích cực của HS và chuyển hóa định hướng này thành yêu cầu đối với HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH.
Thiết lập chuẩn và cơ chế	Xây dựng kế hoạch, quy định, phân công và các yêu cầu nhằm bảo đảm thực hiện HDDH.	Thiết lập chuẩn, quy trình và cơ chế phối hợp, trách nhiệm giải trình và sử dụng minh chứng làm cơ sở tổ chức, theo dõi và cải tiến HDDH.
Phân quyền và tổ chức thực hiện	Tổ chức và phân công nhiệm vụ theo chức năng, trách nhiệm của các cá nhân và bộ phận nhằm thực hiện kế hoạch.	Tăng cường phân quyền gắn với trách nhiệm giải trình, phát huy tính chủ động chuyên môn của TCM và GV trong tổ chức HĐ học của HS.
Điều phối và hỗ trợ chuyên môn	Chỉ đạo, phối hợp và bảo đảm các điều kiện để các cá nhân, bộ phận thực hiện nhiệm vụ DH.	Nhấn mạnh điều phối giữa các chủ thể, nguồn lực và HDDH; tăng cường hỗ trợ chuyên môn nhằm nâng cao chất lượng tổ chức HĐ học của HS.
Phản hồi, đánh giá và cải tiến	Kiểm tra, đánh giá mức độ thực hiện kế hoạch, nhiệm vụ và kết quả DH để có sự điều chỉnh cần thiết	Thu thập, phân tích và sử dụng minh chứng về HĐ dạy và HĐ học; tăng cường phản hồi để điều chỉnh và cải tiến liên tục HDDH và cơ chế QT
Cơ sở ra	Dựa trên mục tiêu, quy định, kế	Kết hợp các căn cứ quản trị với minh

quyết định	hoạch, thông tin quản lý và kết quả kiểm tra, đánh giá.	chứng về HĐ học của HS, dữ liệu thực tiễn và phản hồi chuyên môn để hỗ trợ quyết định và cải tiến liên tục.
------------	---	---

Như vậy, logic QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS vừa kế thừa các chức năng cơ bản của quản lý và nguyên lý cải tiến liên tục, vừa cụ thể hóa chúng theo đặc thù QTDH ở cấp nhà trường. Sự cụ thể hóa thể hiện ở việc lấy yêu cầu phát triển HĐ học tích cực của HS làm định hướng xuyên suốt; liên kết các tác động quản trị đối với HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH; đồng thời tăng cường phân quyền, hỗ trợ chuyên môn, sử dụng minh chứng, phản hồi và cải tiến liên tục. Qua đó, chu trình năm khâu tạo cơ sở cho việc xác định nội dung và các tác động QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường THPT.

1.4.3. Nội dung quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh tại các trường Trung học phổ thông

Nếu logic QT phản ánh cách thức vận hành của QTDH, thì nội dung QT phản ánh các lĩnh vực tác động cơ bản của QTDH. Theo quan điểm TCHHĐ của HS, QTDH không chỉ tác động tới HĐ dạy của GV mà còn hướng tới tổ chức HĐ học của HS và kiến tạo môi trường DH hỗ trợ học tập tích cực. Vì vậy, nội dung QTDH trong nhà trường THPT được xác định trên ba phương diện cơ bản: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH.

1.4.3.1. Quản trị hoạt động dạy của giáo viên

1.4.3.1.1 Quản trị việc xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế hoạt động học của học sinh

Mục tiêu QT của nội dung này nhằm bảo đảm GV xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế các HĐ học tập phát huy tính tích cực của HS có hiệu quả. Để đạt mục tiêu này, trước hết HT thực hiện chức năng định hướng thông qua việc xác lập các yêu cầu chuyên môn đối với kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS, bảo đảm HĐ xây dựng kế hoạch bài dạy được triển khai theo định hướng thiết kế các HĐ học thay vì chỉ thiết kế HĐ dạy của GV.

Định hướng này được cụ thể hóa và chuẩn hóa thành hệ thống tiêu chuẩn đối với kế hoạch bài dạy, trong đó việc tổ chức HĐ học của HS cùng các yêu cầu về mục tiêu học tập, thiết kế nhiệm vụ học tập, lựa chọn phương pháp DH, KT - ĐG, sử dụng học liệu và xây dựng môi trường DH được xác định là những thành tố cốt lõi cần được thể hiện trong mỗi kế hoạch bài dạy. Trên cơ sở đó, HT ban hành và phổ biến thống nhất hệ thống chuẩn này như một căn cứ chuyên môn chung để GV,

TCM và CBQL sử dụng trong quá trình xây dựng, triển khai, giám sát và cải tiến kế hoạch bài dạy trong nhà trường.

Trên cơ sở định hướng và chuẩn chuyên môn đã được xác lập, HT thiết lập cơ chế vận hành cho HĐ xây dựng kế hoạch bài dạy thông qua việc quy định quy trình xây dựng, thẩm định, góp ý, điều chỉnh và hoàn thiện kế hoạch bài dạy; xác lập cơ chế sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học, phân tích HĐ học của HS và sử dụng minh chứng từ thực tiễn lớp học để điều chỉnh kế hoạch bài dạy. Đồng thời, HT xây dựng cơ chế phối hợp giữa TCM với GV trong quá trình xây dựng kế hoạch bài dạy nhằm bảo đảm sự hỗ trợ chuyên môn thường xuyên, tăng cường trao đổi kinh nghiệm và tạo sự thống nhất chuyên môn trong xây dựng kế hoạch bài dạy.

Bên cạnh đó, HT thực hiện chức năng phân quyền và tổ chức thực hiện thông qua việc giao nhiệm vụ cụ thể cho TCM, GV cốt cán và GV bộ môn trong quá trình xây dựng, rà soát và hoàn thiện kế hoạch bài dạy phù hợp với đặc điểm môn học, năng lực HS và điều kiện thực tiễn của nhà trường. Trong quá trình triển khai, HT điều phối và hỗ trợ thực hiện thông qua chỉ đạo tổ chức sinh hoạt chuyên môn, hướng dẫn GV phân tích HĐ học của HS, hỗ trợ thiết kế HĐ học, điều phối việc sử dụng học liệu và tạo điều kiện để GV chia sẻ kinh nghiệm, học tập lẫn nhau và cải tiến kế hoạch bài dạy trên cơ sở phản hồi chuyên môn.

Thông qua các minh chứng như kế hoạch bài dạy, hồ sơ sinh hoạt chuyên môn, kết quả dự giờ, phản hồi chuyên môn và kết quả tổ chức HĐ học của HS trong thực tiễn lớp học, HT thực hiện phản hồi và đánh giá mức độ phù hợp của kế hoạch bài dạy với yêu cầu tổ chức HĐ học tích cực của HS. Kết quả phản hồi và đánh giá được sử dụng như nguồn dữ liệu QT để HT điều chỉnh yêu cầu chuyên môn đối với kế hoạch bài dạy, định hướng nội dung sinh hoạt chuyên môn, xây dựng kế hoạch hỗ trợ và bồi dưỡng GV, đồng thời hoàn thiện quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy trong nhà trường.

1.4.3.1.2. Quản trị việc triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy hoạt động học của học sinh

Mục tiêu QT của nội dung này nhằm bảo đảm GV tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng tăng cường sự tham gia tích cực của HS vào quá trình học tập; phát triển các HĐ tương tác, hợp tác, trải nghiệm và giải quyết vấn đề; đồng thời nâng cao năng lực vận dụng phương pháp và kỹ thuật DH tích cực của GV trong quá trình tổ chức DH. Muốn vậy, HT cần:

Định hướng tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng chuyển từ truyền thụ kiến thức sang tổ chức HĐ học của HS, trong đó GV giữ vai trò thiết kế, tổ chức, hỗ trợ và điều phối quá trình học tập. Định hướng này được thể hiện thông qua việc xác lập yêu cầu về sử dụng phương pháp, kĩ thuật DH tích cực; tổ chức các HĐ học có tính tương tác, hợp tác, trải nghiệm và giải quyết vấn đề; tăng cường sự tham gia nhận thức của HS trong giờ học; đồng thời định hướng đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo hướng tập trung vào phân tích HĐ học của HS và hiệu quả tổ chức HĐ dạy của GV.

Thiết lập chuẩn và cơ chế vận hành việc triển khai kế hoạch bài dạy. Trên cơ sở định hướng đã xác lập, HT xây dựng các chuẩn tổ chức HĐ dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS, bao gồm các yêu cầu về tổ chức HĐ học, mức độ tham gia của HS, sử dụng phương pháp và kĩ thuật DH tích cực, khai thác học liệu và tổ chức tương tác trong lớp học. Đồng thời, HT thiết lập các cơ chế vận hành nhằm bảo đảm việc thực hiện các chuẩn này thông qua cơ chế dự giờ - phản hồi tập trung vào HĐ học của HS; sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học; cơ chế chia sẻ học liệu, kinh nghiệm tổ chức HĐ học; và cơ chế hỗ trợ GV trong đổi mới phương pháp, kĩ thuật và hình thức tổ chức DH.

Phân quyền và tổ chức thực hiện việc triển khai kế hoạch bài dạy. HT thực hiện phân công, phân quyền cho TCM và GV trong việc triển khai các kế hoạch bài dạy theo định hướng đã xác lập; giao quyền chủ động cho TCM trong hướng dẫn, hỗ trợ và tổ chức sinh hoạt chuyên môn gắn với phân tích HĐ học của HS. GV được chủ động lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức DH và học liệu phù hợp với đặc điểm môn học, đối tượng HS và điều kiện thực tiễn lớp học, đồng thời chịu trách nhiệm về hiệu quả tổ chức HĐ học và mức độ tham gia của HS trong quá trình DH.

Điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu, cơ sở vật chất và các HĐ hỗ trợ nhằm tạo điều kiện cho GV triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy tính tích cực của HS. HĐ điều phối được thực hiện thông qua việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn liên trường, dự giờ - trao đổi chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ học, hỗ trợ GV khai thác CN và học liệu số, đồng thời kịp thời tháo gỡ những khó khăn phát sinh trong quá trình tổ chức DH trên lớp.

Tổ chức phản hồi, đánh giá và cải tiến việc triển khai kế hoạch bài dạy của GV dựa trên các minh chứng về HĐ học của HS như mức độ tham gia học tập, sản phẩm học tập, mức độ tương tác, khả năng hợp tác, trao đổi và giải quyết nhiệm vụ học tập của HS trong giờ học. Kết quả dự giờ, phản hồi chuyên môn, minh chứng

học tập của HS và ý kiến phản hồi từ GV, HS được sử dụng như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh HĐ sinh hoạt chuyên môn, hỗ trợ GV đổi mới phương pháp DH và cải tiến việc tổ chức HĐ dạy trong nhà trường theo hướng phát huy ngày càng cao tính tích cực của HS.

1.4.3.1.3. Quản trị hoạt động kiểm tra, đánh giá và cải tiến hoạt động dạy

QTHĐ KT-ĐG và cải tiến HĐ dạy của GV cần bảo đảm HĐ KT-ĐG được thực hiện theo hướng hỗ trợ phản hồi chuyên môn và cải tiến liên tục HDDH trong nhà trường trên cơ sở các minh chứng phản ánh chất lượng tổ chức HĐ học của HS. Để thực hiện mục tiêu đó, HT cần:

Định hướng HĐ KT-ĐG HĐ dạy của GV theo hướng tập trung vào chất lượng tổ chức HĐ học của HS thay vì chỉ đánh giá việc truyền đạt nội dung của GV. Việc KT-ĐG được định hướng dựa trên mức độ tham gia học tập, khả năng tương tác, hợp tác, giải quyết nhiệm vụ học tập và sự tiến bộ của HS trong quá trình học tập. Đồng thời, HT định hướng sử dụng kết quả KT-ĐG như một công cụ hỗ trợ phản hồi chuyên môn và cải tiến HDDH trong nhà trường.

Trên cơ sở định hướng đã được xác lập, HT xây dựng hệ thống tiêu chí và chỉ báo đánh giá HĐ dạy theo quan TCHĐ của HS, tập trung vào các nội dung cốt lõi như mức độ thiết kế và tổ chức HĐ học của QT, khả năng huy động sự tham gia tích cực của QT, chất lượng tương tác trong quá trình học tập và mức độ đạt được các mục tiêu học tập. Đồng thời, HT thiết lập và vận hành các cơ chế QT nhằm bảo đảm việc đánh giá được thực hiện thường xuyên và sử dụng hiệu quả trong cải tiến HDDH, bao gồm: cơ chế dự giờ kết hợp phản hồi chuyên môn; cơ chế thu thập, phân tích và sử dụng minh chứng về HĐ học tập của QT; cơ chế trao đổi, phản hồi và hỗ trợ chuyên môn trong tổ chuyên môn; và cơ chế sử dụng kết quả đánh giá làm căn cứ điều chỉnh, hoàn thiện kế hoạch bài dạy và nâng cao năng lực tổ chức DH của GV.

Phân công và phân quyền cho TCM, GV cốt cán và các bộ phận liên quan tham gia vào HĐ KT-ĐG và phản hồi chuyên môn đối với HĐ dạy của GV. Giao trách nhiệm cho TCM tổ chức dự giờ, phân tích HĐ học của HS và hỗ trợ GV điều chỉnh HĐ dạy. Khuyến khích GV tự đánh giá, trao đổi chuyên môn và chủ động điều chỉnh HĐ dạy dựa trên phản hồi chuyên môn và minh chứng học tập của HS.

Điều phối các HĐ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn, trao đổi kinh nghiệm và chia sẻ minh chứng DH nhằm hỗ trợ GV cải tiến việc tổ chức HĐ học cho HS. Đồng thời, tổ chức hỗ trợ GV trong việc sử dụng công cụ đánh giá, khai thác minh chứng

học tập của HS và phân tích dữ liệu phản hồi để điều chỉnh phương pháp, kỹ thuật và hình thức tổ chức DH phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu phát huy tính tích cực của HS.

Tổ chức phản hồi, đánh giá và cải tiến việc GV thực hiện HĐ KT-ĐG dựa trên minh chứng về HĐ học của HS như mức độ tham gia học tập, sản phẩm học tập, khả năng hợp tác, thảo luận, giải quyết nhiệm vụ và sự tiến bộ của HS trong giờ học. Thông qua kết quả dự giờ, góp ý chuyên môn và phản hồi từ GV, HS, HT nắm bắt những điểm mạnh và hạn chế trong việc tổ chức HĐ KT-ĐG của GV. Trên cơ sở đó, HT điều chỉnh HĐ sinh hoạt chuyên môn, hỗ trợ GV đổi mới phương pháp và hình thức KT-ĐG, đồng thời tiến hành rà soát và cải tiến các quy trình, công cụ KT-ĐG trong nhà trường theo hướng phát huy tính tích cực của HS.

1.4.3.2. Quản trị hoạt động học của học sinh

1.4.3.2.1. Quản trị thực hiện mục tiêu học tập của học sinh trong dạy học

Trong nội dung này, HT thực hiện các HĐQT nhằm định hướng, hỗ trợ và điều chỉnh việc hình thành, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS theo hướng phát triển tính tích cực, chủ động, năng lực tự học và trách nhiệm học tập của HS trong quá trình học tập.

Trước hết, HT định hướng việc hình thành mục tiêu học tập của HS theo hướng phát triển tính tích cực, chủ động, năng lực tự học và tinh thần trách nhiệm của HS đối với việc học. Việc xác định mục tiêu học tập không chỉ hướng tới kết quả học tập mà còn hướng tới phát triển năng lực tự học, năng lực giải quyết vấn đề và khả năng chủ động tham gia vào các HĐ học tập của HS. Đồng thời, HT định hướng GV hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với năng lực, nhu cầu và đặc điểm học tập của bản thân; tạo điều kiện để HS tham gia xây dựng mục tiêu học tập, lập kế hoạch thực hiện mục tiêu học tập và tự theo dõi quá trình thực hiện mục tiêu học tập của bản thân.

Trên cơ sở định hướng đã xác lập, HT xác định các yêu cầu về việc xác định mục tiêu học tập, tính tích cực, chủ động trong thực hiện mục tiêu học tập, ý thức tự theo dõi và trách nhiệm của HS đối với mục tiêu học tập của bản thân. Đồng thời, HT thiết lập các cơ chế hỗ trợ HS xây dựng, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập thông qua cơ chế phối hợp giữa HT bộ môn, HT chủ nhiệm, TCM và gia đình; cơ chế tư vấn và hỗ trợ học tập; cơ chế hướng dẫn HS tự đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu học tập và điều chỉnh mục tiêu học tập phù hợp với quá trình học tập của bản thân.

HT phân công và giao trách nhiệm cho GV bộ môn, GV chủ nhiệm và các tổ chức trong nhà trường trong việc hỗ trợ HS xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập. GV được chủ động lựa chọn các hình thức tổ chức học tập và biện pháp hỗ trợ phù hợp nhằm giúp HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với năng lực và nhu cầu của bản thân; đồng thời hỗ trợ HS xây dựng kế hoạch học tập, tự theo dõi và điều chỉnh việc thực hiện mục tiêu học tập trong quá trình học tập.

HT điều phối các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho HS thực hiện mục tiêu học tập của mình. HĐ điều phối được thực hiện thông qua tư vấn học tập, phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong hỗ trợ HS xác định và thực hiện mục tiêu học tập, đồng thời hỗ trợ GV tổ chức các HĐ học tập giúp HS xây dựng, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập của bản thân.

HT tổ chức giám sát và đánh giá việc hình thành, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS dựa trên các minh chứng như khả năng xác định mục tiêu học tập, mức độ chủ động thực hiện mục tiêu học tập, ý thức tự theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS trong quá trình học tập. Kết quả đánh giá và phản hồi của GV, HS và phụ huynh được HT sử dụng như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh hoạt động QT mục tiêu học tập theo hướng phát huy ngày càng cao tính tích cực học tập của HS.

1.4.3.2.2 Quản trị sự tham gia hoạt động học của học sinh

Trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, sự tham gia học tập không chỉ thể hiện ở việc HS có tham gia vào các HĐ học tập hay không, mà quan trọng hơn là mức độ tham gia nhận thức, mức độ tương tác, hợp tác, phản hồi và khả năng duy trì sự tham gia trong suốt quá trình học tập. Vì vậy, QT sự tham gia HĐ học của HS không đơn thuần là quản lý hành vi học tập của HS mà là quá trình kiến tạo các điều kiện và cơ chế nhằm duy trì sự tham gia học tập có ý nghĩa của HS trong nhà trường.

Trước hết, HT định hướng sự tham gia HĐ học của HS thông qua việc xác lập các yêu cầu về mức độ tham gia học tập trong quá trình DH. Trong đó, HT cần định hướng GV và TCM chuyển từ việc chú trọng truyền thụ nội dung sang chú trọng tổ chức các HĐ học tập tạo cơ hội cho HS tham gia trao đổi, hợp tác, phản hồi, thực hiện nhiệm vụ học tập và tham gia giải quyết vấn đề. Đồng thời, HT định hướng xây dựng môi trường học tập khuyến khích HS mạnh dạn bày tỏ ý kiến, chủ động tham gia các HĐ học tập và hình thành động cơ học tập tích cực.

Trên cơ sở định hướng đã được xác lập, HT xây dựng hệ thống tiêu chí và chỉ báo theo dõi HĐ học của HS theo quan điểm TCHHĐ của HS, làm căn cứ cho việc

giám sát, đánh giá và hỗ trợ quá trình học tập. Hệ thống tiêu chí tập trung vào các nội dung cốt lõi như: mức độ tham gia của HS vào các HĐ học tập; mức độ tương tác và hợp tác trong học tập; khả năng thực hiện nhiệm vụ học tập; khả năng trao đổi, phản hồi và chia sẻ ý kiến; năng lực tự đánh giá và điều chỉnh HĐ học tập. Đồng thời, HT thiết lập cơ chế thu thập, phân tích và sử dụng minh chứng về HĐ học của HS thông qua quan sát quá trình học tập, sản phẩm học tập, phản hồi của HS và các dữ liệu theo dõi quá trình học tập. Hệ thống minh chứng này là căn cứ để giám sát mức độ thực hiện mục tiêu DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, đồng thời cung cấp thông tin phản hồi phục vụ việc điều chỉnh các quyết định QT, hỗ trợ GV cải tiến HĐ DH và nâng cao hiệu quả tổ chức HĐ học của HS.

Bên cạnh đó, HT phân công và giao trách nhiệm cho TCM, GV chủ nhiệm và GV bộ môn trong việc theo dõi, hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia học tập của HS. Các lực lượng này có trách nhiệm phối hợp phát hiện những biểu hiện học tập thụ động, ít tham gia hoặc khó khăn trong học tập của HS để kịp thời có biện pháp hỗ trợ phù hợp. Đồng thời, tổ chức các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tạo thêm cơ hội cho HS tham gia học tập thông qua học nhóm, HĐ trải nghiệm, HĐ hỗ trợ tự học, tư vấn học tập, câu lạc bộ học thuật và các hình thức học tập có ứng dụng CN.

HT cần đảm bảo thực hiện vai trò điều phối các lực lượng giáo dục trong việc duy trì và nâng cao sự tham gia học tập của HS. Trong đó, cần tăng cường sự phối hợp giữa GV, TCM, gia đình và các lực lượng giáo dục nhằm hỗ trợ các nhóm HS có mức độ tham gia học tập khác nhau, đặc biệt là những HS thiếu động cơ học tập hoặc gặp khó khăn trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, cần tạo điều kiện để GV trao đổi kinh nghiệm và chia sẻ các biện pháp nâng cao sự tham gia học tập của HS trong HĐDH và giáo dục.

Cuối cùng, HT tổ chức phản hồi, giám sát và cải tiến liên tục HĐ học của HS dựa trên các minh chứng về mức độ tham gia học tập, mức độ tương tác và hợp tác học tập, phản hồi của HS, sản phẩm học tập và sự tiến bộ của HS trong quá trình học tập. Kết quả giám sát và phản hồi được sử dụng làm căn cứ để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ học tập, cải thiện cơ chế phối hợp giáo dục và hoàn thiện các biện pháp QT nhằm nâng cao mức độ tham gia tích cực và hiệu quả học tập của HS trong nhà trường.

1.4.3.2.3 Quản trị hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

Nội dung này nhằm sử dụng kiểm tra và đánh giá như một công cụ điều tiết quá trình học tập và cải tiến HĐ học của HS. Trong đó, KT-ĐG giá không chỉ nhằm

đo lường kết quả học tập ở thời điểm cuối mà trở thành một cơ chế trung tâm của quá trình DH, có chức năng cung cấp thông tin, định hướng HĐ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ liên tục của HS. Điều này thể hiện sự chuyển dịch từ đánh giá “học tập” sang đánh giá “để học tập”, trong đó KT-ĐG giá được tích hợp vào toàn bộ quá trình học và gắn trực tiếp với HĐ học của HS.

Trên phương diện định hướng, HT xác lập quan điểm KT-ĐG giá theo hướng đánh giá để học tập, trong đó trọng tâm không chỉ là kết quả đạt được mà còn là quá trình học tập và sự tiến bộ của HS theo thời gian. HĐ KT-ĐG giá cần phản ánh đồng thời mức độ tham gia học tập, chất lượng thực hiện nhiệm vụ học tập, sản phẩm học tập và sự phát triển năng lực của HS qua từng giai đoạn. Điều này giúp KT-ĐG giá không chỉ trả lời câu hỏi “HS đạt được gì” mà còn làm rõ “HS học như thế nào” và “đã tiến bộ ra sao”, qua đó tạo cơ sở để điều chỉnh HĐ học. Khi được định hướng theo cách này, KT-ĐG giá trở thành một thành tố dẫn dắt HĐ học tập, khuyến khích HS tham gia tích cực, chú trọng quá trình và hướng tới cải tiến liên tục.

Trên phương diện thiết lập chuẩn và cơ chế, HT xây dựng hệ thống tiêu chí và chỉ báo, công cụ và quy trình KT-ĐG giá dựa trên minh chứng HĐ học, bảo đảm việc đánh giá có cơ sở, minh bạch và có khả năng hỗ trợ cải tiến HĐ học của HS. Các tiêu chí và chỉ báo đánh giá cần phản ánh rõ yêu cầu về mức độ tham gia học tập, chất lượng thực hiện nhiệm vụ học tập và sự tiến bộ của HS; các công cụ như bảng biểu, hồ sơ học tập, bài tập đánh giá quá trình và sản phẩm học tập được sử dụng để ghi nhận và phản ánh HĐ học một cách toàn diện. Đồng thời, quy trình KT-ĐG giá cần bảo đảm sự liên kết chặt chẽ giữa mục tiêu học tập, HĐ học và đánh giá, trong đó đánh giá không diễn ra tách biệt mà được tích hợp vào quá trình học tập, làm cơ sở cho việc phản hồi và điều chỉnh HĐ học của HS.

Trên phương diện tổ chức và phân quyền, hệ thống KT-ĐG giá được tổ chức theo hướng đa chủ thể, trong đó GV và HS cùng tham gia vào quá trình đánh giá. GV giữ vai trò thiết kế công cụ, tổ chức HĐ KT-ĐG giá và cung cấp phản hồi; trong khi đó, HS được tạo điều kiện tham gia tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, qua đó tham gia trực tiếp vào việc nhận diện kết quả học tập và điều chỉnh HĐ học của mình. Sự tham gia của HS vào quá trình đánh giá giúp chuyển vai trò của HS từ đối tượng bị đánh giá sang chủ thể tham gia đánh giá, đồng thời góp phần phát triển năng lực tự đánh giá và tự điều chỉnh HĐ học - những thành tố cốt lõi của học tập tích cực.

Trên phương diện điều phối, HĐ KT-ĐG giá được tổ chức như một hệ thống đa cấp, trong đó HT điều phối ở cấp nhà trường, GV điều phối ở cấp lớp học và HS sử dụng kết quả đánh giá để tự điều chỉnh HĐ học của mình. Ở cấp nhà trường, HT bảo đảm sự thống nhất giữa định hướng đánh giá, cơ chế tổ chức và các điều kiện hỗ trợ HĐ KT-ĐG giá; ở cấp lớp học, GV triển khai các HĐ KT-ĐG giá gắn với nhiệm vụ học tập và cung cấp phản hồi kịp thời cho HS; ở cấp cá nhân, HS sử dụng kết quả đánh giá để phân tích mức độ đạt mục tiêu học tập, nhận diện điểm mạnh và hạn chế, từ đó điều chỉnh cách học và HĐ học tập của bản thân. Theo đó, KT-ĐG giá không chỉ là công cụ quản lý kết quả học tập mà còn trở thành công cụ hỗ trợ HS kiểm soát và phát triển quá trình học tập của mình.

Trên phương diện phản hồi - điều chỉnh, hệ thống KT-ĐG giá vận hành theo một chu trình liên tục, trong đó thông tin từ HĐ học được thu thập, phân tích và sử dụng để cải tiến HĐDH và HĐ học tập. Các dữ liệu như mức độ tham gia học tập, chất lượng sản phẩm học tập, tiến độ hoàn thành nhiệm vụ học tập và kết quả học tập được sử dụng để cung cấp phản hồi cho HS, GV và nhà trường. Đối với HS, phản hồi giúp nhận diện khoảng cách giữa mục tiêu học tập và kết quả đạt được, từ đó điều chỉnh chiến lược học tập và nâng cao hiệu quả học tập; đối với GV, phản hồi là cơ sở để điều chỉnh cách thiết kế HĐ học và phương pháp DH; đối với nhà trường, HT sử dụng dữ liệu học tập như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh cơ chế KT-ĐG, cải tiến việc tổ chức HĐ học tập và nâng cao hiệu quả phát huy tính tích cực của HS trong nhà trường

1.4.3.3. Quản trị môi trường dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

1.4.3.3.1 Quản trị môi trường vật chất hỗ trợ hoạt động học

HT cần định hướng xây dựng môi trường vật chất theo hướng hỗ trợ tổ chức các HĐ học tập tích cực của HS, bảo đảm không gian học tập tạo điều kiện cho HS tương tác, hợp tác, trải nghiệm và tham gia chủ động vào quá trình học tập. Môi trường vật chất được định hướng không chỉ đáp ứng yêu cầu trang bị cơ sở vật chất phục vụ DH mà còn hướng tới hỗ trợ đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức DH và nâng cao mức độ tham gia học tập của HS trong lớp học.

Trên cơ sở định hướng đã được xác lập, HT xây dựng hệ thống tiêu chí và chỉ báo đối với môi trường vật chất phục vụ tổ chức HĐ học tập theo quan điểm TCHHĐ của HS, tập trung vào việc bố trí không gian lớp học, mức độ đáp ứng của thiết bị DH, học liệu, hạ tầng CN và các điều kiện hỗ trợ học tập cá nhân, học tập

hợp tác, HĐ trải nghiệm và tương tác. Đồng thời, thiết lập các cơ chế QT nhằm bảo đảm việc quản lý, khai thác, bảo trì, chia sẻ và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất, thiết bị DH, học liệu và không gian học tập; đồng thời sử dụng kết quả theo dõi, đánh giá làm căn cứ điều chỉnh, bổ sung và phát triển môi trường DH, đáp ứng yêu cầu tổ chức HĐ học tập tích cực của HS.

HT cần phân công và giao trách nhiệm cho các bộ phận chuyên môn, GV và các lực lượng liên quan trong việc tổ chức, quản lý và khai thác môi trường vật chất phục vụ HĐ học tập của HS. GV được chủ động sử dụng, bố trí và khai thác học liệu, thiết bị DH, không gian lớp học và CN phù hợp với yêu cầu tổ chức HĐ học; đồng thời các bộ phận chức năng chịu trách nhiệm hỗ trợ, quản lý và bảo đảm các điều kiện vật chất phục vụ HĐDH trong nhà trường.

HT cũng cần tổ chức điều phối các nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị DH và CN nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho GV tổ chức HĐ học tập tích cực của HS. HĐ điều phối được thực hiện thông qua việc hỗ trợ GV khai thác thiết bị và học liệu, bố trí không gian học tập phù hợp với HĐ nhóm và HĐ trải nghiệm, hỗ trợ ứng dụng CN và học liệu số trong DH; đồng thời kịp thời bổ sung, điều chỉnh và hỗ trợ xử lý các khó khăn phát sinh trong quá trình sử dụng môi trường vật chất phục vụ DH.

HT tổ chức phản hồi và đánh giá, cải tiến việc sử dụng môi trường vật chất trong tổ chức HĐ học tập của HS dựa trên các minh chứng như mức độ khai thác thiết bị và học liệu DH, mức độ hỗ trợ HĐ học tập tích cực của không gian lớp học, hiệu quả sử dụng CN và mức độ tham gia học tập của HS trong các điều kiện học tập khác nhau. Kết quả đánh giá, phản hồi của GV và HS được sử dụng như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh việc bố trí, khai thác và đầu tư cơ sở vật chất, đồng thời cải tiến môi trường vật chất theo hướng ngày càng hỗ trợ hiệu quả hơn cho HĐ học tập tích cực của HS.

1.4.3.3.2 Quản trị môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ hoạt động học

HT định hướng xây dựng môi trường tâm lý - xã hội trong nhà trường theo hướng tạo lập bầu không khí học tập tích cực, dân chủ, tôn trọng và hỗ trợ sự tham gia của HS trong quá trình học tập. Môi trường tâm lý - xã hội được định hướng như một hệ thống thúc đẩy các tương tác học tập tích cực giữa GV với HS, giữa HS với HS và giữa HS với môi trường học tập, qua đó tạo điều kiện để HS mạnh dạn trao đổi, hợp tác, phản biện và chủ động tham gia vào các HĐ học tập.

Trên cơ sở định hướng đã xác lập, HT xây dựng các tiêu chí và chỉ báo về môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ học tập tích cực của HS, bao gồm các yêu cầu về sự tôn trọng, khuyến khích tham gia, hợp tác, chia sẻ, phản hồi tích cực và an toàn tâm lý trong lớp học. Đồng thời, HT thiết lập các cơ chế vận hành nhằm duy trì và phát triển môi trường tương tác học tập tích cực thông qua cơ chế phối hợp giữa GV bộ môn, GV chủ nhiệm và các lực lượng giáo dục; cơ chế hỗ trợ, tư vấn tâm lý học đường; cơ chế khuyến khích HS tham gia trao đổi, hợp tác và phản hồi trong học tập; đồng thời xây dựng các quy tắc ứng xử và văn hóa học tập tích cực trong nhà trường.

HT phân công và giao trách nhiệm cho GV, TCM, GV chủ nhiệm và các tổ chức trong nhà trường trong việc xây dựng môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ học tập tích cực của HS. GV được chủ động tổ chức các HĐ học tập tương tác, hợp tác và trao đổi trong lớp học; đồng thời HS được tạo điều kiện tham gia xây dựng nội quy lớp học, tham gia phản hồi, hợp tác học tập và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập.

HT điều phối các HĐ giáo dục, HĐ trải nghiệm, HĐ tập thể và các nguồn lực hỗ trợ nhằm tạo môi trường tâm lý - xã hội thuận lợi cho HS tham gia học tập tích cực. HĐ điều phối được thực hiện thông qua việc hỗ trợ GV xây dựng văn hóa lớp học tích cực, tổ chức các HĐ tăng cường tương tác học tập, hỗ trợ tâm lý học đường, phối hợp với gia đình trong hỗ trợ HS; đồng thời kịp thời hỗ trợ giải quyết những khó khăn, xung đột và các vấn đề tâm lý ảnh hưởng đến HĐ học tập của HS.

HT tổ chức phản hồi, đánh giá và cải tiến môi trường tâm lý - xã hội trong nhà trường dựa trên các minh chứng như mức độ tham gia học tập của HS, mức độ tương tác giữa GV và HS, tinh thần hợp tác học tập, mức độ tự tin tham gia trao đổi và cảm nhận của HS về sự an toàn, hỗ trợ trong môi trường học tập. Kết quả phản hồi của GV, HS và phụ huynh được sử dụng như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ tâm lý - xã hội, cải tiến văn hóa học tập và nâng cao hiệu quả xây dựng môi trường tương tác học tập tích cực trong nhà trường.

1.4.3.3.3 Quản trị môi trường công nghệ hỗ trợ hoạt động học

HT cần định hướng xây dựng môi trường CN trong nhà trường như một hệ sinh thái hỗ trợ HĐ học tập tích cực của HS và hỗ trợ QTDH dựa trên dữ liệu. Môi trường CN được định hướng không chỉ phục vụ việc cung cấp học liệu và hỗ trợ DH mà còn tạo điều kiện cho HS tương tác, hợp tác, tự học, phản hồi và tham gia học tập linh hoạt trong nhiều không gian học tập khác nhau. Đồng thời, HT định

hướng việc khai thác dữ liệu học tập như một nguồn thông tin hỗ trợ theo dõi, đánh giá và cải tiến HĐDH trong nhà trường.

Trên cơ sở định hướng đã xác lập, HT xây dựng các tiêu chí và chỉ báo về khai thác CN, học liệu số và dữ liệu học tập trong tổ chức DH theo hướng phát huy tính tích cực của HS. Đồng thời, HT thiết lập các cơ chế vận hành nhằm bảo đảm việc sử dụng hiệu quả hệ thống CN và dữ liệu học tập thông qua cơ chế quản lý và chia sẻ học liệu số; cơ chế khai thác hệ thống quản lý học tập và dữ liệu học tập của HS; cơ chế hỗ trợ GV và HS sử dụng CN trong DH; đồng thời xây dựng các quy định về khai thác, lưu trữ, sử dụng và phản hồi dữ liệu học tập trong nhà trường.

HT phân công và giao trách nhiệm cho các bộ phận chuyên môn, GV và các lực lượng liên quan trong việc tổ chức, quản lý và khai thác môi trường CN phục vụ DH và học tập của HS. GV được chủ động lựa chọn, khai thác và sử dụng CN, học liệu số và dữ liệu học tập phù hợp với mục tiêu bài học và đặc điểm HS; đồng thời HS được tạo điều kiện tham gia khai thác học liệu số, sử dụng CN trong học tập, tương tác học tập và tự theo dõi quá trình học tập của bản thân thông qua các công cụ CN.

HT điều phối các nguồn lực CN, học liệu số và HĐ hỗ trợ chuyên môn nhằm tạo điều kiện cho GV và HS khai thác hiệu quả môi trường CN trong DH và học tập. HĐ điều phối được thực hiện thông qua việc hỗ trợ GV ứng dụng CN trong tổ chức HĐ học, hỗ trợ khai thác dữ liệu học tập để điều chỉnh HĐDH, tổ chức bồi dưỡng năng lực số cho GV và HS; đồng thời kịp thời hỗ trợ xử lý những khó khăn phát sinh trong quá trình sử dụng CN và hệ thống dữ liệu học tập trong nhà trường.

HT tổ chức phản hồi, đánh giá và cải tiến việc sử dụng môi trường CN trong DH và học tập dựa trên các minh chứng như mức độ khai thác học liệu số, mức độ tham gia học tập trực tuyến, mức độ tương tác học tập thông qua CN, hiệu quả sử dụng dữ liệu học tập trong điều chỉnh HĐDH và sự tiến bộ của HS trong quá trình học tập. Kết quả đánh giá, phản hồi của GV và HS cùng các dữ liệu học tập được sử dụng như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh HĐ hỗ trợ CN, cải tiến hệ thống học liệu số và nâng cao hiệu quả xây dựng môi trường CN theo hướng ngày càng hỗ trợ tốt hơn cho HĐ học tập tích cực của HS.

1.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động học của học sinh

Các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được phân loại thành yếu tố chủ quan và khách quan trên cơ sở mối quan hệ của chúng với HT

- chủ thể QTDH ở cấp nhà trường. Theo đó, yếu tố chủ quan thuộc về chủ thể QT, còn yếu tố khách quan nằm ngoài chủ thể QT nhưng có tác động đến HĐ QT.

1.5.1. Các yếu tố chủ quan

HT là chủ thể trực tiếp thực hiện chức năng QTDH trong nhà trường. Vì vậy, hiệu quả QT trước hết phụ thuộc vào năng lực và nhận thức của HT.

Trước hết, trình độ QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS của HT là yếu tố có ảnh hưởng quyết định. Trình độ này thể hiện ở khả năng hoạch định mục tiêu, tổ chức thực hiện, điều phối nguồn lực, giám sát và điều chỉnh HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. HT có trình độ QT tốt sẽ xây dựng được hệ thống QT thống nhất, vận hành hiệu quả và thúc đẩy quá trình đổi mới DH trong nhà trường.

Bên cạnh đó, niềm tin của HT đối với hiệu quả của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS có vai trò định hướng các quyết định QT. Khi nhận thức rõ giá trị và tính hiệu quả của cách tiếp cận này, HT sẽ có động lực mạnh mẽ trong việc chỉ đạo đổi mới, huy động sự tham gia của GV và xây dựng môi trường thuận lợi để triển khai các HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Ngoài năng lực QT, trình độ DH theo quan điểm TCHHĐ học của HS của HT cũng là cơ sở chuyên môn quan trọng bảo đảm chất lượng các quyết định QT. Sự am hiểu về mục tiêu, nội dung, phương pháp và yêu cầu tổ chức DH theo quan điểm này giúp HT đánh giá đúng thực trạng, chỉ đạo chuyên môn phù hợp và hỗ trợ GV đổi mới HĐDH một cách hiệu quả.

1.5.2. Các yếu tố khách quan

Bên cạnh các yếu tố thuộc về HT, QTDH còn chịu tác động của các yếu tố thuộc môi trường QT, bao gồm môi trường chính sách, nguồn nhân lực, điều kiện bảo đảm và môi trường văn hóa của nhà trường.

Trước hết, chủ trương, đường lối của Đảng cùng cơ chế, chính sách của Nhà nước và ngành giáo dục tạo cơ sở pháp lý và định hướng chiến lược cho HĐ QTDH. Những chủ trương đổi mới giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS, tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình của nhà trường đã định hướng trực tiếp cho việc đổi mới QTDH.

Chế độ, chính sách đối với TCH và công tác đào tạo, bồi dưỡng HT là những điều kiện quan trọng bảo đảm cho việc nâng cao năng lực QT. Các chính sách phù hợp cùng với HĐ đào tạo, bồi dưỡng thường xuyên giúp HT cập nhật tri thức, phát triển năng lực lãnh đạo và QT, từ đó nâng cao hiệu quả chỉ đạo đổi mới DH trong nhà trường.

Bên cạnh đó, công tác thanh tra, kiểm tra và đánh giá chất lượng góp phần cung cấp thông tin phản hồi về mức độ thực hiện các mục tiêu QT. Kết quả thanh

tra, kiểm tra và đánh giá không chỉ giúp HT phát hiện những hạn chế trong quá trình tổ chức DH mà còn là căn cứ để điều chỉnh các quyết định QT và thực hiện cải tiến liên tục.

Đối với các yếu tố bên trong nhà trường, trình độ của đội ngũ GV và CBQL có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng triển khai các quyết định QT. Đội ngũ có năng lực chuyên môn, tinh thần đổi mới và khả năng phối hợp sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Đồng thời, năng lực học tập tích cực của HS cũng là yếu tố tác động trực tiếp đến hiệu quả QTDH. Mức độ chủ động, khả năng tự học, hợp tác, giải quyết vấn đề và tự điều chỉnh HĐ học của HS vừa phản ánh kết quả của quá trình QT, vừa ảnh hưởng đến việc lựa chọn các biện pháp QT phù hợp.

Bên cạnh yếu tố con người, cơ sở vật chất và trang thiết bị của nhà trường là điều kiện bảo đảm cho việc tổ chức các HĐ học tập tích cực. Không gian học tập linh hoạt, học liệu, thiết bị DH và hạ tầng CN đáp ứng yêu cầu sẽ tạo điều kiện để GV triển khai các phương pháp DH phù hợp và nâng cao hiệu quả học tập của HS.

Cuối cùng, văn hóa nhà trường là yếu tố nền tảng tác động đến toàn bộ quá trình QT. Một môi trường giáo dục đề cao sự hợp tác, chia sẻ, đổi mới, trách nhiệm và khuyến khích sáng tạo sẽ tạo động lực cho GV và HS tham gia tích cực vào các HDDH, đồng thời thúc đẩy việc thực hiện hiệu quả các quyết định QT.

Như vậy, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS chịu sự tác động tổng hợp của các yếu tố thuộc về HT và môi trường QT của nhà trường. Các yếu tố này có mối quan hệ bổ sung và tác động qua lại lẫn nhau, trong đó năng lực và nhận thức của HT giữ vai trò trung tâm, còn các yếu tố về chính sách, nguồn nhân lực, điều kiện bảo đảm và văn hóa nhà trường tạo nên môi trường để các quyết định QT được triển khai hiệu quả. Vì vậy, nâng cao hiệu quả QTDH cần được thực hiện đồng bộ thông qua việc phát triển năng lực của TCH, hoàn thiện cơ chế, chính sách và tăng cường các điều kiện bảo đảm cho HDDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Thông qua việc hệ thống hóa và phân tích các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, luận án đã xác định cấu trúc của quá trình DH theo quan điểm TCHHĐ của HS gồm ba thành tố cơ bản có quan hệ hữu cơ với nhau: HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH.

Luận án cũng đã xác lập chu trình QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, bao gồm các thành tố: định hướng - thiết lập chuẩn, cơ chế - phân quyền, tổ chức thực hiện - điều phối, hỗ trợ - phản hồi, đánh giá, cải tiến. Chu trình này phản ánh logic vận hành của QTDH trong bối cảnh đổi mới giáo dục, trong đó các tác động

QT không diễn ra theo cách tuyến tính mà vận hành như một hệ thống động, với trục xuyên tâm là phản hồi và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng, đặc biệt là minh chứng từ HĐ học của HS. Việc xác lập chu trình này có ý nghĩa nền tảng, định hướng cách thức triển khai các nội dung QT trong nhà trường.

Trên cơ sở chu trình QT, luận án đã cụ thể hóa nội dung QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS thành ba lĩnh vực trọng tâm, bao gồm: QTHĐ dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường DH. Trong đó, QTHĐ dạy tập trung vào việc định hướng và tổ chức HĐ dạy theo hướng thiết kế và tổ chức HĐ học; QTHĐ học hướng tới việc hình thành và phát triển năng lực tự định hướng, chủ động thực hiện và tự điều chỉnh HĐ học của HS; QT môi trường DH nhằm tạo lập các điều kiện vật chất, tâm lý - xã hội và CN hỗ trợ HĐ học tích cực. Ba lĩnh vực này có mối quan hệ tương tác chặt chẽ, tạo thành một hệ thống QT thống nhất, trong đó mọi tác động QT đều hướng tới nâng cao chất lượng HĐ học của HS.

CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC CỦA HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ

2.1. Quá trình tổ chức khảo sát và đánh giá thực trạng

2.1.1. Mục đích khảo sát

Mục đích khảo sát nhằm thu thập thông tin và đánh giá về thực trạng, xác định những hạn chế, bất cập trong việc tổ chức DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB. Từ đó, làm cơ sở thực tiễn cho việc xác định các biện pháp nâng cao chất lượng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT, đáp ứng mục tiêu phát triển giáo dục THPT của khu vực này.

2.1.2. Cách chọn mẫu khảo sát

Trong nghiên cứu này, nghiên cứu sinh sử dụng phương pháp chọn mẫu kết hợp giữa chọn mẫu có chủ đích và chọn mẫu thuận tiện.

Trước hết, phương pháp chọn mẫu có chủ đích được sử dụng để lựa chọn địa bàn và cơ sở khảo sát. Khảo sát được tiến hành tại 24 trường THPT công lập thuộc 5 tỉnh/thành khu vực Bắc Trung Bộ, bao gồm: tỉnh Thanh Hóa có 4 trường (THPT Quan Sơn, THPT Nông Cống, THPT Hoàng Lê Kha, THPT Thường Xuân); tỉnh Nghệ An có 1 trường (THPT Nam Yên Thành); tỉnh Hà Tĩnh có 8 trường (THPT Cẩm Xuyên, THPT Đồng Lộc, THPT Nghèn, THPT Lý Tự Trọng, THPT Hồng Lĩnh, THPT Kỳ Anh, THPT Nguyễn Trung Thiên, THPT Nguyễn Du); tỉnh Quảng Trị có 4 trường (THPT Vĩnh Định, THPT Chu Văn An, THPT Lê Lợi, THPT Hướng Hóa); thành phố Huế có 7 trường (THPT A Lưới, THPT An Lương Đông, THPT Đặng Trần Côn, THPT Nguyễn Trường Tộ, THPT Phan Đăng Lưu, THPT Thuận An và THPT Cao Thắng). Tổng số trường tham gia khảo sát là 24 trường THPT.

Việc lựa chọn các trường không thực hiện theo phương pháp phân tầng tỷ lệ với số lượng trường THPT của từng địa phương mà theo hướng lựa chọn có chủ đích, nhằm thu thập dữ liệu từ các trường có sự khác biệt về địa bàn, điều kiện kinh tế - xã hội và điều kiện tổ chức DH. Việc lựa chọn đồng thời phụ thuộc vào khả năng tiếp cận và điều kiện triển khai khảo sát thực tế tại từng địa phương; do đó, số lượng trường tham gia khảo sát giữa các địa phương không đồng đều. Sự phân bố này tạo điều kiện khảo sát QTDH trong các bối cảnh trường học khác nhau của khu vực BTB, nhưng không được xem là mẫu phân tầng đại diện theo tỷ lệ quy mô giáo dục THPT của từng địa phương.

Trên cơ sở các trường được lựa chọn, CBQL, GV và HS tham gia khảo sát được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện, căn cứ vào khả năng tiếp cận, sự tự nguyện tham gia và điều kiện tổ chức khảo sát tại các nhà trường. Đối với HS, mẫu khảo sát tập trung chủ yếu ở lớp 11 và lớp 12 nhằm lựa chọn những HS đã có thời gian trải nghiệm HĐDH và môi trường DH tại trường THPT. Đối với GV, đối tượng khảo sát là những GV đang trực tiếp giảng dạy tại các trường được lựa chọn.

Trên cơ sở các trường được lựa chọn, việc lựa chọn CBQL, GV và HS được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện, dựa trên khả năng tiếp cận đối tượng khảo sát, sự tự nguyện tham gia của các đối tượng và điều kiện tổ chức khảo sát thực tiễn tại nhà trường. Đối với HS, mẫu khảo sát được lựa chọn chủ yếu ở khối lớp 11 và lớp 12 nhằm bảo đảm HS có đủ trải nghiệm học tập để đánh giá HĐDH và môi trường DH của nhà trường. Đối với GV, mẫu khảo sát bao gồm những GV đang trực tiếp giảng dạy và có kinh nghiệm tham gia tổ chức HĐDH tại trường THPT.

Quy mô mẫu khảo sát được xác định trên cơ sở tham khảo công thức xác định cỡ mẫu đối với tổng thể hữu hạn:

$$n = \frac{N}{1 + N \cdot e^2}.$$

Trong đó: n là kích thước mẫu cần xác định; N là quy mô tổng thể; e là mức sai số được sử dụng để tham khảo khi xác định quy mô mẫu (e=0,05).

Theo số liệu thống kê ước tính của ngành giáo dục tại thời điểm nghiên cứu, khu vực có khoảng 19.320 GV và khoảng 362.917 HS. Với các tham số trên, cỡ mẫu tham khảo tối thiểu tương ứng là 392 GV và 400 HS. Trên cơ sở đó và điều kiện triển khai khảo sát thực tế, nghiên cứu thu thập dữ liệu với quy mô lớn hơn mức tối thiểu nhằm bảo đảm số lượng quan sát cần thiết cho các phân tích thống kê. Do mẫu được lựa chọn theo phương pháp phi xác suất, các giá trị cỡ mẫu và mức sai số nêu trên được sử dụng để tham khảo trong xác định quy mô khảo sát, không được diễn giải như sai số chọn mẫu xác suất hoặc căn cứ duy nhất để khẳng định tính đại diện thống kê cho toàn bộ tổng thể.

Để đảm bảo độ tin cậy của dữ liệu, các phiếu khảo sát không đạt yêu cầu được loại bỏ theo các tiêu chí sau: thiếu thông tin, bỏ trống nhiều mục hỏi; có dấu hiệu trả lời không nghiêm túc hoặc theo một khuôn mẫu bất thường; thiếu nhất quán rõ rệt trong các câu trả lời; hoặc không thuộc đúng đối tượng và tiêu chí lựa chọn khảo sát hoặc không đảm bảo tiêu chí lựa chọn ban đầu. Sau quá trình kiểm tra và làm sạch dữ liệu, số lượng phiếu hợp lệ được sử dụng cho các phân tích tiếp theo.

2.1.3. Phương pháp khảo sát

Để khảo sát thực trạng DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB, luận án kết hợp phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn và phương pháp nghiên cứu sản phẩm. Trong đó, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chính và phương pháp phỏng vấn, nghiên cứu sản phẩm là phương pháp bổ trợ.

2.1.3.1. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

a. Mục tiêu khảo sát

Luận án sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để thu thập ý kiến của CBQL, GV và HS về DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

b. Nội dung khảo sát

Nội dung 1: Khảo sát về HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở các nội dung sau: 1/HĐ dạy, gồm các nội dung cụ thể: Xây dựng hoạch bài dạy, Triển khai kế hoạch bài dạy, KT-ĐG HĐ dạy; 2/HĐ học, gồm các nội dung cụ thể: định hướng học tập, chủ động tham gia học tập, KT-ĐG kết quả học tập; 2/Môi trường DH, gồm các nội dung cụ thể: Môi trường vật chất, Môi trường tâm lý-xã hội và Môi trường CN.

Nội dung 2: Khảo sát về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS ở các nội dung sau: 1/QTHĐ dạy, gồm các nội dung cụ thể: QT xây dựng kế hoạch bài dạy; QT triển khai kế hoạch bài dạy, QT KT-ĐG HĐ dạy; 2/ QTHĐ học, gồm các nội dung cụ thể: QT thực hiện mục tiêu học tập, QT sự tham gia HĐ học, QT KT-ĐG kết quả học tập; 3/QT môi trường DH, gồm các nội dung cụ thể: QT môi trường vật chất, QT môi trường tâm lý - xã hội, QT môi trường CN; và 4/các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

c. Công cụ khảo sát

Để khảo sát thực trạng DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB, luận án thiết kế và sử dụng công cụ là 2 Phiếu khảo sát dành cho các đối tượng cụ thể. Ngoài phần mở đầu và tìm hiểu thông tin cá nhân, Phiếu khảo sát có nội dung như sau:

Phiếu khảo sát số 1: Dành cho GV và CBQL. Phiếu gồm 185 mục hỏi được phân thành 7 chủ đề là HĐDH (28 mục hỏi), HĐ học tập (22 mục hỏi), môi trường DH (26 mục hỏi), QTHĐ giảng dạy (33 mục hỏi), QTHĐ học (31 mục hỏi), QT môi trường DH (34 mục hỏi), các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS (11 mục hỏi) (chi tiết tại Phụ lục 1).

Phiếu khảo sát số 2: Dành cho HS. Phiếu gồm 48 mục hỏi được phân thành 2 chủ đề HD học (22 mục hỏi), môi trường DH (26 mục hỏi) (chi tiết tại Phụ lục 2).

Thang đo trong phiếu khảo sát được thiết kế theo thang đo Likert 05 mức độ. Khoảng cách thang đo được tính theo công thức: $(5-1)/5=0,8$. Theo đó điểm của các mức thang đo là: Mức 1 (1,00-1,80), Mức 2 (1,81-2,60), mức 3 (2,61-3,40), Mức 4 (3,41-4,20), Mức 5 (4,21-5,00). Biện đánh giá gồm: mức độ đồng ý, mức độ thực hiện và mức độ ảnh hưởng.

Bảng 2.1. Quy ước về mức đánh giá và khoảng cách thang đo

Biến đánh giá	Mức độ đánh giá				
	1	2	3	4	5
	Khoảng cách thang đo				
	1,00-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Tần suất thực hiện	Chưa bao giờ	Hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên
Mức độ đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
Mức độ tác động	Không tác động	Tác động ít	Tác động trung bình	Tác động nhiều	Tác động rất nhiều

d. Cách thức tiến hành khảo sát.

Khảo sát thử nghiệm:

Phiếu khảo sát được tiến hành trên những đối tượng có cùng đặc điểm với đối tượng khảo sát chính thức nhưng với số lượng nhỏ. Sau thử nghiệm, các nội dung trong Phiếu khảo sát được tinh chỉnh để trở thành công cụ nghiên cứu chính thức.

Phiếu khảo sát sau khi thiết kế được gửi đến 12 người (trong đó, CBQL là 4 người, GV là 6 người, chuyên gia là 02 người) và 02 lớp HS (1 lớp 11 và 1 lớp 12) để xin được góp ý, điều chỉnh, bổ sung. Những người tham gia khảo sát được yêu cầu: Rà soát và đánh dấu những lỗi chính tả, ngữ pháp, từ vựng và sự mơ hồ, trùng lặp, thiếu ý của các nội dung trong Phiếu khảo sát. Sau khi nhận được góp ý, tác giả tinh chỉnh, hoàn thiện Phiếu khảo sát.

Phiếu khảo sát sau đó được gửi đến một nhóm người gồm 30 GV và CBQL cùng 90 HS để thực hiện khảo sát thí điểm nhằm kiểm tra độ tin cậy và xác định một lần nữa độ chính xác, rõ ràng, tường minh của các mệnh đề trong câu hỏi cũng như xác định thời gian cần thiết để hoàn thành Phiếu khảo sát. Dữ liệu thu thập được chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS 20.0 để kiểm tra độ tin cậy của thang đo.

Một tuần sau đợt khảo sát thí điểm, Phiếu khảo sát được gửi lại cho nhóm khảo sát thí điểm nhằm kiểm tra hệ số tương quan giữa hai lần thí điểm. Phân tích tương quan cho thấy có sự tương quan chặt chẽ về kết quả giữa hai lần thí điểm. Điều này có thể khẳng định Phiếu khảo sát có độ tin cậy, có thể sử dụng cho nghiên cứu.

Khảo sát chính thức:

Để thuận tiện cho GV, CBQL và HS trong quá trình tham gia trả lời khảo sát, chúng tôi thiết kế phiếu khảo sát trên Google Forms. Người tham gia khảo sát có thời gian 1 tuần để tham gia trả lời Phiếu khảo sát. Điều này giúp cho việc tham gia khảo sát không ảnh hưởng đến việc DH cũng như các HĐ khác của nhà trường.

Chúng tôi tiến hành gửi Phiếu khảo sát cho GV, CBQL và 4 lớp HS của mỗi trường. Với mỗi phiếu khảo sát dành cho HS cần 15 phút để hoàn thành còn phiếu khảo sát dành cho GV, CBQL cần 25 phút để hoàn thành. Việc thu thập phiếu khảo sát được thực hiện trong tháng 10 năm 2024.

Sau khi lọc phiếu, kết quả có 3542 phiếu khảo sát đạt yêu cầu. Trong đó có 3027 HS và 515 GV và CBQL.

Mẫu khảo sát gồm 3027 HS và 515 GV được thu thập từ các trường THPT tại khu vực BTB. Mẫu được phân bố theo các đặc điểm như địa phương, giới tính, khối lớp, kết quả học tập đối với HS và vị trí công tác, trình độ, thâm niên đối với GV. Mặc dù số lượng mẫu giữa các địa phương chưa hoàn toàn đồng đều do điều kiện khảo sát thực tế, nhưng quy mô mẫu lớn và đa dạng về đặc điểm đã đảm bảo tính đại diện tương đối cho đối tượng nghiên cứu. Điều này cho phép thực hiện các phân tích thống kê nhằm đánh giá thực trạng và đề xuất các biện pháp QT phù hợp.

Bảng 2.2. Đặc điểm chung về mẫu khảo sát

Đặc điểm	Phân loại	HS (3027)	GV (515)
Địa phương	Huế	817	112
	Quảng Trị	918	110
	Hà Tĩnh	826	178
	Nghệ An	107	34
	Thanh Hóa	359	81
Giới tính	Nam	1119	363
	Nữ	1908	152
Khối lớp	Lớp 11	964	—
	Lớp 12	2063	—
Kết quả học tập	Tốt	1649	—
	Khá	1282	—
	Trung bình	96	—
Vị trí công tác	GV	—	392
	Tổ trưởng	—	89
	BGH	—	34
Trình độ	Đại học	—	464
	Sau đại học	—	51
Thâm niên	< 10 năm	—	205
	10–20 năm	—	194
	> 20 năm	—	116

2.1.3.2. Phương pháp nghiên cứu hồ sơ

a. Mục tiêu của nghiên cứu hồ sơ

Phương pháp nghiên cứu hồ sơ được tác giả thực hiện nhằm mục tiêu khẳng định, bổ sung thêm dữ liệu thu được từ phương pháp điều tra bằng bảng hỏi về thực trạng DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

b. Nội dung nghiên cứu

Theo các nội dung được xây dựng trong Phiếu khảo sát, tác giả xác định các cụm từ khóa, chủ đề cần quan tâm, các luận cứ cần bổ sung minh chứng, tần suất xuất hiện các nội dung có liên quan đến các vấn đề cần nghiên cứu trong văn bản xem xét.

c. Công cụ nghiên cứu

Công cụ sử dụng trong nghiên cứu hồ sơ là phiếu phân tích tài liệu được xây dựng dựa trên các nội dung nghiên cứu của luận án. Phiếu phân tích được sử dụng để hệ thống hóa thông tin từ các tài liệu theo các nhóm nội dung như: QTHĐ giảng dạy của GV, QTHĐ học của HS và QT môi trường hỗ trợ DH tích cực.

d. Cách thực hiện

Việc nghiên cứu hồ sơ được tiến hành thông qua các bước: thu thập các tài liệu liên quan từ cơ quan quản lý giáo dục và các trường khảo sát; đọc, phân tích và trích xuất các thông tin phù hợp với mục tiêu nghiên cứu; sau đó tổng hợp và phân loại thông tin theo các nội dung nghiên cứu của luận án. Các dữ liệu thu được từ nghiên cứu hồ sơ được đối chiếu và bổ sung với kết quả khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn nhằm đảm bảo tính khách quan và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

2.1.3.3. Phương pháp phỏng vấn

a. Mục tiêu phỏng vấn

Phương pháp phỏng vấn được sử dụng nhằm mục tiêu thu thập dữ liệu không thể thu thập được từ phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phương pháp nghiên cứu hồ sơ, củng cố thông tin thu được từ phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phương pháp nghiên cứu hồ sơ từ đó làm rõ thực trạng DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB.

b. Nội dung phỏng vấn

Đối với thực trạng về DH theo quan điểm TCHHĐ của HS chúng tôi thực hiện phỏng vấn Nhóm nội dung về HĐ dạy, Nhóm nội dung về HĐ học tập, Nhóm nội dung môi trường DH, Nhóm nội dung về QTHĐ dạy; Nhóm nội dung về QTHĐ

học và Nhóm nội dung về QT môi trường DH và Nhóm các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

c. Công cụ phỏng vấn

Tác giả sử dụng mô hình phỏng vấn bán cấu trúc để thực hiện phỏng vấn. Công cụ phỏng vấn là bộ câu hỏi bán cấu trúc được chuẩn bị trước (Phụ lục 3) với dạng câu hỏi như: Có hay không? Như thế nào? Thực hiện ra sao? Bộ câu hỏi này được sử dụng chung cho 05 trường THPT tham gia phỏng vấn.

d) Cách thực hiện

Phỏng vấn được thực hiện sau khi hoàn thành việc xử lý và phân tích dữ liệu thu được từ phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp nghiên cứu hồ sơ. Đối tượng phỏng vấn là CBQL, GV và HS của 05 trường được lựa chọn phỏng vấn. Mỗi trường chúng tôi phỏng vấn 3 người (gồm 1 CBQL, 2GV). Nhằm bảo đảm tính bảo mật và tuân thủ các nguyên tắc đạo đức nghiên cứu, các khách thể được mã hóa khi xử lý và trích dẫn dữ liệu. Cụ thể, các CBQL được ký hiệu từ CBQL01 đến CBQL05; các GV được ký hiệu từ GV01 đến GV10.

Phỏng vấn được thực hiện trong tháng 12/2024. Thời lượng mỗi cuộc phỏng vấn từ 15-20 phút. Nội dung các cuộc phỏng vấn được lưu lại. Nội dung phỏng vấn được lựa chọn phù hợp với đối tượng phỏng vấn. Đối tượng phỏng vấn là GV, tác giả phỏng vấn nhóm nội dung về HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH. Đối với CBQL tác giả phỏng vấn nhóm nội dung về QTHĐ dạy, QTHĐ học và QT môi trường DH, các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Được sự cho phép của lãnh đạo nhà trường, tác giả gặp trực tiếp đối tượng phỏng vấn để trao đổi về các thủ tục khi tiến hành phỏng vấn. Trong đó, người được phỏng vấn nhận câu hỏi dự kiến phỏng vấn và xác nhận tham gia phỏng vấn. Sau khi đối tượng phỏng vấn xác nhận tham gia phỏng vấn, cuộc phỏng vấn được bắt đầu.

2.1.4. Cách thức xử lý số liệu khảo sát

2.1.4.1. Đối với dữ liệu định lượng

Luận án sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20.0 để xử lý dữ liệu định lượng thu được từ khảo sát. Các phương pháp thống kê được sử dụng gồm: phân tích thống kê mô tả nhằm xác định điểm trung bình ($\bar{X}$), độ lệch chuẩn (SD) và tần số (n); phân tích độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha (α); và kiểm định sự khác biệt trung bình bằng kiểm định t (T-test).

2.1.4.2. Đối với dữ liệu định tính

Dữ liệu định tính thu được từ nghiên cứu hồ sơ được xử lý thông qua việc đọc, tổng hợp và phân tích nội dung các tài liệu liên quan nhằm làm rõ các vấn đề nghiên

cứu. Các thông tin được phân loại và hệ thống hóa theo các nội dung khảo sát của đề tài luận án.

Dữ liệu thu được từ các cuộc phỏng vấn được xử lý thông qua việc chuyển lời nói thành văn bản, sau đó tiến hành mã hóa và phân tích nội dung nhằm rút ra các thông tin phục vụ cho việc giải thích và bổ sung kết quả nghiên cứu định lượng.

2.1.4.3. Về độ tin cậy của nghiên cứu

Kết quả phân tích độ tin cậy của các thang đo được trình bày trong Bảng 2.3. Kết quả phân tích độ tin cậy của các thang đo trong phiếu khảo sát cho thấy các thang đo đều đạt độ tin cậy khá cao. Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha của các thang đo đều

Bảng 2.3. Độ tin cậy của thang đo

TT	Thang đo	Số mục hỏi	α	Đánh giá
1	HD dạy	28	0,87	Đạt
2	HD học	22	0,85	Đạt
3	Môi trường DH	26	0,88	Đạt
4	QTHĐ dạy	33	0,80	Đạt
5	QTHĐ học	31	0,79	Đạt
6	QT môi trường DH	34	0,89	Đạt
7	Các yếu tố ảnh hưởng đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS	11	0,83	Đạt

ớn hơn hoặc bằng 0,7 và hệ số tương quan biến–tổng lớn hơn 0,3. Theo Coaley (2010) và Hair và cộng sự (2009), các giá trị này cho thấy các biến quan sát có mức độ tương quan phù hợp và phản ánh nhất quán cùng một cấu trúc đo lường. Do đó, các thang đo sử dụng trong nghiên cứu về DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS đều đạt yêu cầu về độ tin cậy và được sử dụng cho các phân tích tiếp theo.

2.2. Khái quát về tình hình giáo dục phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ

Hiện nay, khu vực BTB gồm các tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Trị và Thừa Thiên Huế, là vùng có vị trí chiến lược quan trọng về kinh tế, chính trị, văn hóa và quốc phòng - an ninh. Trong định hướng phát triển đến năm 2030, khu vực được xác định là vùng phát triển năng động, bền vững, trong đó giáo dục giữ vai trò nền tảng trong phát triển nguồn nhân lực và nâng cao chất lượng đời sống xã hội.

Trong những năm gần đây, giáo dục phổ thông khu vực BTB đã có những chuyển biến tích cực. Chất lượng giáo dục từng bước được nâng cao, tỷ lệ HS lưu ban và bỏ học giảm, tỷ lệ tốt nghiệp và HS khá, giỏi tăng qua các năm. Công tác đổi mới DH triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018, tổ chức các HĐ trải nghiệm, giáo dục STEM và ứng dụng CN thông tin đã góp phần nâng cao chất lượng DH.

Bên cạnh những kết quả đạt được, giáo dục khu vực BTB vẫn đối mặt với nhiều khó khăn mang tính cấu trúc. Địa bàn rộng, nhiều vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc thiểu số, cùng với điều kiện kinh tế - xã hội còn hạn chế và tác động thường xuyên của thiên tai đã ảnh hưởng đến việc tổ chức DH. Mặc dù cơ sở vật chất đã được đầu tư theo hướng kiên cố hóa và chuẩn hóa, nhưng vẫn chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục.

Bảng 2.4. Quy mô trường học và đội ngũ GV phổ thông

Đơn vị hành chính	Tổng số trường phổ thông	Số trường THPT	Tổng số GV phổ thông	Số GV THPT	Số lượng HS
Thanh Hóa	1.299	86	29.890	5.321	1.181.000
Nghệ An	968	87	28.361	5.363	1.110.000
Hà Tĩnh	412	40	13.172	2.750	460.000
Quảng Trị	590	50	17.197	3.268	580.000
Huế	360	36	11.003	2.162	360.000
Toàn vùng	3.629	299	99.623	18.864	3.691.000

Nguồn: Niên giám Thống kê Việt Nam 2024.

Khi xem xét ở góc độ quy mô và cấu trúc hệ thống, giáo dục khu vực BTB thể hiện một đặc điểm nổi bật là quy mô lớn nhưng phân bố không đồng đều. Năm học 2024-2025 toàn vùng hiện có 3.629 trường phổ thông với gần 100 nghìn GV, trong đó riêng cấp THPT có 299 trường và 18.864 GV. Đáng chú ý, Thanh Hóa và Nghệ An chiếm tỷ trọng chi phối với khoảng 62,5% số trường và 58,5% số GV toàn vùng. Đồng thời, hai địa phương này cũng tập trung gần 60% tổng số HS của khu vực. Điều này cho thấy bức tranh giáo dục vùng không mang tính đồng đều, mà chịu ảnh hưởng mạnh bởi hai cực quy mô lớn, từ đó tác động trực tiếp đến giáo dục khu vực này.

Bảng 2.5. Một số chỉ số bình quân phản ánh áp lực DH năm học 2024-2025

Địa phương	HS/lớp THPT	HS/GV THPT	HS/lớp tiểu học	HS/GV tiểu học
Thanh Hóa	42	21	32	25
Nghệ An	44	22	33	26
Hà Tĩnh	37	17	32	23
Quảng Trị	82	18	27	19
Huế	37	18	31	21

Địa phương	HS/lớp THPT	HS/GV THPT	HS/lớp tiểu học	HS/GV tiểu học
BTB	41	20	31	23

Nguồn: Niên giám Thống kê Việt Nam 2024

Đi sâu hơn, có thể nhận thấy áp lực tổ chức DH, đặc biệt ở cấp THPT, đang ở mức cao. Bình quân toàn vùng đạt khoảng 41 HS/lớp và 20 HS/GV, trong đó Nghệ An và Thanh Hóa là những địa phương có mật độ cao nhất. Quy mô lớp học lớn làm hạn chế khả năng cá nhân hóa HD học, gây khó khăn trong việc tổ chức các phương pháp DH tích cực và đánh giá thường xuyên. Trong khi đó, các địa phương có quy mô nhỏ hơn như Hà Tĩnh hay Quảng Trị tuy có mật độ HS thấp hơn, nhưng vẫn gặp khó khăn về cơ sở vật chất, phân tán địa bàn và thiếu GV cục bộ.

Dữ liệu biến động qua các năm cho thấy hệ thống giáo dục THPT của khu vực đang chuyển từ trạng thái phát triển theo chiều rộng sang chịu áp lực về cường độ vận hành. Số lượng trường học gần như ổn định, trong khi số HS có xu hướng tăng. Điều này dẫn đến sự gia tăng của các chỉ số HS/lớp và HS/GV.

Bảng 2.6. Biến động một số chỉ tiêu giáo dục THPT của khu vực qua các năm

Năm học	Số trường	Số GV	GV đạt chuẩn trở lên	Tỷ lệ đạt chuẩn (%)	Số HS	HS/GV	HS/Lớp
2019 - 2020	303	18.662	18.632	99,84	332.636	17,50	38,50
2020 - 2021	301	19.091	18.794	98,40	340.012	17,00	39,17
2021 - 2022	301	18.990	18.740	98,68	334.848	17,17	38,50
2022 - 2023	300	19.082	19.042	99,79	344.978	17,50	39,17
2024 - 2025 (ước tính)	300	19.320	19.280	99,79	362.917	18,78	40,50

Nguồn: Tác giả tổng hợp từ niên giám thống kê 2024 và 2023

Hội nghị giáo dục khu vực BTB và Duyên hải miền Trung tháng 7/2023 đã khẳng định giáo dục khu vực đã có những thành tựu quan trọng, chất lượng giáo dục phổ thông và giáo dục mũi nhọn có chuyển biến tích cực, cơ sở vật chất từng bước được tăng cường theo hướng kiên cố hóa, chuẩn hóa. Tuy nhiên, hội nghị cũng nhấn mạnh rằng nhiều chỉ số giáo dục của vùng còn thấp so với bình quân cả nước, đặt ra yêu cầu phải đổi mới mạnh mẽ công tác quản lý và phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn 2045.

Nhìn chung, bước vào năm học 2024-2025, giáo dục phổ thông khu vực này đứng trước những thách thức mang tính đặc trưng gồm: Thứ nhất, giáo dục có quy mô lớn nhưng phân bố không đồng đều, trong đó Thanh Hóa và Nghệ An giữ vai trò chi phối. Thứ hai, áp lực tổ chức DH, đặc biệt ở cấp THPT, đang có xu hướng

gia tăng do sự mất cân đối giữa quy mô HS và khả năng đáp ứng của hệ thống trường lớp và đội ngũ GV. Thứ ba, mặc dù đã có những chuyển biến tích cực về chất lượng và đổi mới giáo dục, nhưng các khó khăn về địa bàn, nguồn lực và năng lực triển khai vẫn là những thách thức lớn, đòi hỏi phải có những giải pháp quản lý

2.3. Thực trạng dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường Trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ

2.3.1. Thực trạng hoạt động dạy của giáo viên

2.3.1.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế hoạt động của học sinh

Kết quả khảo sát thực trạng xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.7. Kết quả tại Bảng 2.7 cho thấy điểm trung bình chung đạt $\bar{X} = 3,51$ ($SD = 0,60$). Với cấu trúc của thang đo, giá trị $\bar{X} = 3,51$ cho thấy mức độ thực hiện đạt mức “thường xuyên”, tuy nhiên điểm trung bình chỉ nằm ở vùng thấp của khoảng này, chưa đạt tới ngưỡng “thường xuyên” một cách rõ rệt và ổn định. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của CBQL

Bảng 2.7. Xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị ρ
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Kế hoạch bài dạy được xây dựng dựa trên đặc điểm và nhu cầu học tập của HS	3,24	0,68	3,16	0,45	3,22	0,65	0,135
2	Mục tiêu học tập được xác định rõ ràng, phù hợp, hướng đến phát triển năng lực và có thể đánh giá	3,08	0,82	3,00	0,56	3,06	0,79	0,224
3	Nội dung học tập được lựa chọn và tổ chức gắn thực tiễn, có tính vấn đề	3,63	0,53	3,89	0,45	3,68	0,51	<0,00 1
4	Học liệu và phương tiện DH hỗ trợ trực tiếp cho HĐ học	3,58	0,57	3,75	0,46	3,61	0,56	0,001
5	Phương pháp DH được lựa chọn nhằm kích hoạt sự tham gia chủ động, tích cực và HĐ nhận thức của HS	3,56	0,58	3,62	0,58	3,58	0,58	0,321
6	Các HĐ học tập được thiết kế theo chuỗi logic, bảo đảm sự tham gia, tương tác, hợp tác và trải nghiệm của HS trong quá trình học tập	3,64	0,58	3,69	0,47	3,65	0,56	0,335
7	Các nhiệm vụ học tập tạo điều kiện để HS thực hiện các HĐ nhận thức bậc cao như phân tích, đánh giá, vận dụng và giải quyết vấn đề	3,59	0,53	3,61	0,57	3,58	0,55	0,732
8	HĐ KT-ĐG được thiết kế xuyên suốt quá trình DH, gắn với HĐ của HS	3,42	0,65	3,54	0,55	3,46	0,64	0,046
9	Kế hoạch bài dạy dự kiến được các tình huống có thể nảy sinh trong quá trình DH và phương án giải quyết phù hợp	3,76	0,5	3,78	0,42	3,76	0,49	0,663
Tổng		3,49	0,57	3,55	0,47	3,51	0,6	0,245

và GV ($p > 0,05$), phản ánh có sự thống nhất trong đánh giá về thực trạng giữa các đối tượng khảo sát.

Phân tích theo từng biểu hiện cụ thể cho thấy, các biểu hiện thuộc nhóm thiết kế HĐ học và lựa chọn nội dung học đạt mức điểm cao hơn, tiêu biểu như: lựa chọn nội dung học theo hướng gần thực tiễn, có tính vấn đề ($\bar{X} = 3,68$), xây dựng HĐ học bảo đảm sự tham gia, tương tác của HS ($\bar{X} = 3,65$) và lựa chọn phương pháp DH nhằm phát huy tính tích cực của HS ($\bar{X} = 3,58$). Điều này cho thấy trong quá trình xây dựng kế hoạch bài dạy, GV đã có xu hướng chuyển dịch theo hướng tăng cường biểu hiện bên ngoài của DH tích cực, chú trọng hơn đến HĐ học của HS.

Ngược lại, các biểu hiện mang tính nền tảng của xây dựng kế hoạch bài dạy lại có mức điểm thấp hơn rõ rệt, thể hiện ở việc xác định mục tiêu học phù hợp, hướng đến phát triển năng lực HS ($\bar{X} = 3,06$) và xây dựng kế hoạch bài dạy dựa trên đặc điểm, nhu cầu học tập của HS ($\bar{X} = 3,22$). Sự chênh lệch giữa nhóm biểu hiện này với nhóm biểu hiện về HĐ học cho thấy một vấn đề đáng chú ý là việc thiết kế bài dạy chưa thực sự xuất phát từ HS và mục tiêu phát triển năng lực. Điều này dẫn đến nguy cơ các HĐ học tập tích cực chưa thực sự gắn với mục tiêu phát triển năng lực của HS.

Xu hướng này tiếp tục được củng cố ở các biểu hiện liên quan đến nhiệm vụ học tập và đánh giá. Việc tạo điều kiện cho HS thực hiện các HĐ nhận thức bậc cao đạt mức $\bar{X} = 3,58$ cho thấy GV đã có sự quan tâm nhất định đến phát triển tư duy, song chưa đạt mức thường xuyên cao. Trong khi đó, việc thiết kế HĐ KT-ĐG giá xuyên suốt quá trình DH, gắn với HĐ của HS đạt $\bar{X} = 3,46$, cho thấy mức độ thực hiện mới chỉ tiệm cận mức thấp của mức độ “thường xuyên”. Đồng thời, sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm đối tượng khảo sát cho thấy cách hiểu và mức độ triển khai trong thực tiễn còn chưa đồng đều.

Đáng chú ý, biểu hiện dự kiến các tình huống có thể nảy sinh trong quá trình DH và phương án giải quyết đạt mức khá cao ($\bar{X} = 3,76$), phản ánh kinh nghiệm thực tiễn của GV trong việc chuẩn bị cho giờ học. Tuy nhiên, trong bối cảnh DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, kết quả này cũng cho thấy việc dự kiến tình huống có xu hướng thiên về nội dung và kinh nghiệm sư phạm, hơn là dựa trên phân tích các khả năng phản ứng và hành vi học tập đa dạng của HS. Điều này một lần nữa củng cố nhận định về sự thiếu gắn kết giữa các thành tố trong thiết kế bài dạy.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL trong đánh giá ba nội dung: (1) lựa chọn và tổ chức nội dung học tập gắn với thực tiễn, có tính vấn đề ($\bar{X}_{GV} = 3,63$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,89$; $p < 0,001$); (2) sử dụng học liệu và phương tiện DH hỗ trợ trực tiếp HĐ học ($\bar{X}_{GV} = 3,58$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,75$; $p = 0,001$);

và (3) thiết kế HĐ KT-ĐG xuyên suốt quá trình DH, gắn với HĐ học của HS ($\bar{X}_{GV} = 3,42$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,54$; $p = 0,046$). Ở cả ba nội dung, CBQL đều có mức đánh giá cao hơn GV, phản ánh góc nhìn tích cực hơn của CBQL về mức độ triển khai các nội dung này trong thực tiễn nhà trường.

Kết quả phỏng vấn nhìn chung khẳng định các kết quả từ nghiên cứu định lượng. Theo đó, GV đã có ý thức tập trung thiết kế HĐ học nhằm tăng cường sự tham gia của HS, nhưng vẫn còn gặp khó khăn trong việc cụ thể hóa mục tiêu học tập theo hướng phân hóa và gắn với đặc điểm cụ thể của HS, đặc biệt trong điều kiện lớp học đông và sự không đồng đều về trình độ. Đồng thời, mối liên hệ giữa mục tiêu – HĐ – đánh giá trong kế hoạch bài dạy chưa được thiết lập một cách chặt chẽ và nhất quán, dễ dẫn đến việc triển khai DH tích cực chưa mang tính hệ thống, toàn diện. GV10 cho biết: “Khi soạn bài, GV vẫn xác định mục tiêu chung cho cả lớp là chính, còn việc cụ thể hóa mục tiêu cho từng nhóm HS thì khá khó. Chủ yếu GV điều chỉnh trong lúc dạy hơn là thể hiện rõ trong kế hoạch.” CBQL04 cho rằng: “Nhiều GV đã chú ý thiết kế HĐ cho HS tham gia, nhưng kế hoạch bài dạy vẫn chưa thể hiện rõ sự liên kết giữa mục tiêu, HĐ và đánh giá.”

Theo đó có thể thấy, việc xây dựng kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đang diễn ra theo hướng “tăng cường biểu hiện tổ chức HĐ học”, nhưng vẫn còn thiếu sự gắn kết chặt chẽ giữa mục tiêu – nội dung – HĐ – đánh giá. Đây là biểu hiện của một quá trình chuyển đổi chưa hoàn tất từ DH định hướng nội dung sang DH phát triển HĐ và năng lực của HS, đồng thời chỉ ra khoảng trống cốt lõi cần được tiếp tục hoàn thiện trong thực tiễn xây dựng kế hoạch bài dạy.

2.3.1.2. Thực trạng triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy hoạt động học

Kết quả khảo sát về thực trạng triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.8.

Bảng 2.8. Triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	GV trình bày mục tiêu học tập và yêu cầu cần đạt nhằm định hướng HĐ học của HS	3,80	0,60	3,88	0,56	3,82	0,55	0,18
2	GV khởi động bài học bằng tính huống/vấn đề gắn với nội dung học, tạo hứng thú và nhu cầu học tập cho HS	3,94	0,54	3,70	0,67	3,88	0,61	<0,00 1
3	GV tổ chức các HĐ học tập theo tiến trình hợp lý, phù hợp với kế hoạch bài dạy	3,87	0,59	3,83	0,68	3,86	0,63	0,561
4	GV tổ chức linh hoạt các hình thức học tập (cá	3,80	0,65	3,44	0,58	3,72	0,61	<0,00

	nhân, cặp, nhóm) nhằm tăng cường sự tham gia của HS							1
5	GV sử dụng và kết hợp các phương pháp DH nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS	3,66	0,55	3,55	0,53	3,64	0,52	0,049
6	GV thường xuyên quan sát, theo dõi và hỗ trợ HS trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập	3,90	0,61	3,88	0,52	3,89	0,57	0,723
7	GV sử dụng các biện pháp khích lệ, động viên nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực của HS	3,82	0,64	3,82	0,52	3,82	0,61	1,000
8	GV sử dụng các HĐKT-ĐG trong quá trình DH để theo dõi mức độ tham gia và tiến bộ của HS	3,62	0,67	3,38	0,50	3,57	0,63	<0,001
9	GV cung cấp phản hồi kịp thời, cụ thể giúp HS điều chỉnh HĐ học tập	3,74	0,64	3,50	0,57	3,68	0,63	<0,001
10	GV hướng dẫn HS tiếp tục học tập ngoài giờ lên lớp thông qua các nhiệm vụ học tập nhằm củng cố và mở rộng kiến thức	3,15	0,61	3,07	0,67	3,13	0,62	0,243
11	GV thu thập và sử dụng thông tin phản hồi của HS trong quá trình DH để điều chỉnh HĐ học	2,93	0,57	2,70	0,67	2,88	0,6	0,001
Tổng		3,61	0,59	3,50	0,54	3,59	0,56	0,057

Kết quả tại Bảng 2.8 cho thấy điểm trung bình chung đạt $\bar{X} = 3,59$ ($SD = 0,56$) và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm GV và CBQL ($p = 0,057$). Điều này phản ánh sự tương đồng trong đánh giá của các đối tượng khảo sát. Với cấu trúc thang đo này, giá trị 3,59 cho thấy mức độ thực hiện đạt mức “thường xuyên”, tuy nhiên điểm trung bình chỉ nằm ở vùng thấp của khoảng này. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm đối tượng khảo sát cũng cho thấy cách nhìn nhận và mức độ trải nghiệm thực tiễn vẫn còn có sự phân hóa, thể hiện sự thiếu đồng nhất trong triển khai xây dựng kế hoạch bài dạy.

Phân tích theo từng biểu hiện cho thấy, các biểu hiện thuộc nhóm tổ chức và duy trì HĐ học trong giờ học đạt mức điểm cao hơn, như: tổ chức HĐ học theo tiến trình hợp lý ($\bar{X} = 3,86$), tổ chức HĐ học gắn với tình huống/vấn đề ($\bar{X} = 3,88$), và quan sát, theo dõi, hỗ trợ HS trong quá trình thực hiện nhiệm vụ ($\bar{X} = 3,89$). Kết quả này cho thấy các biểu hiện trực tiếp của việc điều hành HĐ học trên lớp đã được thực hiện với tần suất tương đối cao, tiệm cận mức cao của mức “thường xuyên”.

Kết quả phỏng vấn củng cố nhận định này khi đa số GV cho biết việc tổ chức HĐ học tập tích cực trong giờ học đã trở thành thực hành quen thuộc, với các hình thức như thảo luận nhóm, giải quyết tình huống và trình bày kết quả học tập. GV03 chia sẻ: “Trong giờ học, tôi thường xuyên tổ chức cho HS làm việc nhóm và trao đổi, nên lớp học khá sôi nổi và HS tham gia nhiều hơn.”

Tuy nhiên, khi xem xét các biểu hiện có mức điểm thấp hơn, cho thấy biểu hiện hướng dẫn HS tiếp tục học tập ngoài giờ lên lớp và vận dụng kiến thức chỉ đạt $\bar{X} = 3,13$ và đặc biệt biểu hiện thu thập, sử dụng thông tin phản hồi của HS để điều

chỉnh HĐ học đạt mức thấp nhất ($\bar{X} = 2,88$). Với thang đo đã sử dụng, mức điểm này cho thấy mức độ thực hiện chưa đạt ngưỡng “thường xuyên”. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê cho còn cho thấy cách hiểu và mức độ triển khai các HĐ này còn có sự phân hóa rõ nét.

Kết quả phỏng vấn nhiều GV cho biết việc hướng dẫn HS học tập ngoài giờ và theo dõi phản hồi của HS chưa được thực hiện thường xuyên, chủ yếu do hạn chế về thời gian và áp lực nội dung, sĩ số lớp đông. Đồng thời, việc sử dụng phản hồi của HS để điều chỉnh HĐDH thường diễn ra mang tính tình huống, chưa trở thành một quy trình có tính hệ thống. GV08 chia sẻ: “Tôi có theo dõi phản ứng của HS trong giờ học, nhưng việc ghi lại và dùng lại thông tin đó để điều chỉnh bài dạy thì chưa làm thường xuyên.” Ở góc độ khác, CBQL05 nhận định: “GV đã chú ý tổ chức HĐ cho HS, nhưng việc khai thác thông tin phản hồi để điều chỉnh DH chưa rõ ràng và chưa đồng đều.” Những ý kiến này cho thấy các biểu hiện có điểm thấp không chỉ phản ánh tần suất thực hiện, mà còn liên quan đến mức độ hình thành thói quen nghề nghiệp và quy trình thực hành.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ở một số nội dung của HĐ tổ chức DH, gồm: khởi động bài học gắn với tình huống, vấn đề thực tiễn (biểu hiện 2), tổ chức linh hoạt các hình thức học tập nhằm tăng cường sự tham gia của HS (biểu hiện 4), sử dụng và kết hợp các phương pháp DH phát huy tính tích cực của HS (biểu hiện 5), sử dụng HĐ KT-ĐG trong quá trình DH để theo dõi mức độ tham gia của HS (biểu hiện 8), cung cấp phản hồi kịp thời giúp HS điều chỉnh HĐ học tập (biểu hiện 9) và thu thập, sử dụng thông tin phản hồi của HS để điều chỉnh HĐDH (biểu hiện 11). Nhìn chung, sự khác biệt này phản ánh GV và CBQL có góc nhìn chưa hoàn toàn thống nhất về mức độ triển khai các nội dung liên quan đến phương pháp và hình thức tổ chức HD, tổ chức, KT-ĐG và điều chỉnh HĐ học của HS trong thực tiễn DH.

Nhìn chung, kết quả định lượng và định tính cho thấy một xu hướng nhất quán: các HĐ trực tiếp diễn ra trong giờ học (tổ chức, điều hành, hỗ trợ) đạt mức thực hiện cao hơn, trong khi các HĐ liên quan đến mở rộng học tập và sử dụng phản hồi để điều chỉnh DH có mức thực hiện thấp hơn và chưa ổn định. Trên cơ sở đó, có thể thấy việc tổ chức thực hiện kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đã đạt được mức độ triển khai thường xuyên đối với các biểu hiện tổ chức HĐ học trong lớp học, nhưng chưa đạt mức độ thường xuyên đối với các thành tố liên quan đến điều chỉnh và phát triển HĐ học của HS.

2.3.1.3. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy theo hướng phát huy hoạt động học của học sinh

Kết quả khảo sát thực trạng KT-ĐG HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.9.

Bảng 2.9. Kiểm tra, đánh giá HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Việc đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện dựa trên tiêu chuẩn rõ ràng, gắn với yêu cầu phát huy HĐ học tích cực của HS	3,67	0,71	3,56	0,77	3,60	0,74	0,164
2	Các tiêu chuẩn đánh giá chú trọng đến mức độ GV tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ HĐ học của HS trong giờ học	3,74	0,55	3,48	0,73	3,60	0,59	<0,01
3	Mình chứng về HĐ học (sự tham gia, sản phẩm học tập, sự tiến bộ của HS) được sử dụng làm căn cứ quan trọng khi đánh giá HĐ dạy của GV	3,63	0,59	3,34	0,6	3,54	0,72	<0,01
4	Đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện dựa trên nhiều nguồn thông tin khác nhau (quan sát giờ dạy, sản phẩm học tập của HS, phản hồi của HS...)	3,61	0,73	3,78	0,66	3,70	0,72	0,017
5	Việc đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện bằng nhiều phương pháp phù hợp (dự giờ, phân tích HĐ học, trao đổi chuyên môn...)	3,42	0,81	3,53	0,71	3,47	0,83	0,151
6	Nhiều chủ thể (CBQL, đồng nghiệp, HS) tham gia vào quá trình đánh giá HĐ dạy của GV với vai trò rõ ràng	3,56	0,79	3,66	0,8	3,60	0,79	0,229
7	Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời, cụ thể nhằm hỗ trợ GV điều chỉnh HĐDH theo hướng phát huy HĐ học của HS	3,50	0,56	3,53	0,69	3,52	0,66	0,663
8	Kết quả đánh giá được sử dụng để cải tiến HĐDH và thúc đẩy phát triển chuyên môn của GV	3,47	0,67	3,54	0,68	3,50	0,6	0,322
Tổng		3,60	0,70	3,53	0,69	3,58	0,73	0,332

Kết quả khảo sát tại Bảng 2.9 cho thấy điểm trung bình chung đạt $\bar{X} = 3,58$ ($SD = 0,73$) và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm GV và CBQL ($p > 0,05$). Với cấu trúc thang đo, giá trị 3,58 cho thấy mức độ thực hiện đạt mức “thường xuyên”, nhưng chỉ đạt ở ngưỡng thấp của mức độ thường xuyên. Đồng thời, độ lệch chuẩn tương đối cao ($SD = 0,73$) cho thấy việc triển khai các nội dung của HĐ đánh giá còn chưa đồng đều giữa các biểu hiện và giữa các đối tượng khảo sát. Có sự thống nhất trong đánh giá về thực trạng này giữa các đối tượng khảo sát. Xét theo thứ bậc các biểu hiện, có thể nhận thấy rõ các mức độ thực hiện khác nhau. Ở nhóm biểu hiện có mức điểm cao hơn, nổi bật là biểu hiện đánh giá được thực hiện dựa trên nhiều nguồn thông tin khác nhau ($\bar{X} = 3,70$), tiếp theo là các biểu hiện

đánh giá dựa trên tiêu chuẩn rõ ràng gắn với HĐ học của HS, chú trọng mức độ tổ chức và hỗ trợ HĐ học, và có sự tham gia của nhiều chủ thể trong đánh giá ($\bar{X} = 3,60$). Kết quả này cho thấy HĐ đánh giá đã bước đầu được mở rộng theo hướng đa nguồn thông tin và gắn với HĐ học của HS.

Còn các biểu hiện như sử dụng minh chứng từ HĐ học của HS ($\bar{X} = 3,54$), phản hồi kết quả đánh giá ($\bar{X} = 3,52$) và sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến DH ($\bar{X} = 3,50$) có điểm trung bình chỉ tiếp cận với mức thấp của mức độ thực hiện “thường xuyên”, chưa có sự nổi bật về mức độ thực hiện. Đáng chú ý, đánh giá được thực hiện bằng nhiều phương pháp phù hợp đạt $\bar{X} = 3,47$ là biểu hiện có mức điểm thấp nhất.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ở ba nội dung: đánh giá chú trọng mức độ GV tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ HĐ học của HS trong giờ học (biểu hiện 2), sử dụng minh chứng về HĐ học của HS làm căn cứ đánh giá HĐ dạy của GV (biểu hiện 3) và đánh giá HĐ dạy của GV dựa trên nhiều nguồn thông tin khác nhau (biểu hiện 4). Trong đó, GV đánh giá cao hơn CBQL ở các biểu hiện 2 và 3, trong khi CBQL đánh giá cao hơn GV ở biểu hiện 4. Kết quả này phản ánh sự khác biệt về nhận định giữa hai nhóm đối với các tiêu chí đánh giá HĐ dạy của GV theo hướng chú trọng quá trình học tập và minh chứng học tập của HS.

Kết quả phỏng vấn góp phần củng cố kết quả nêu trên. Nhìn chung, GV cho biết HĐ KT-ĐG đã có sự thay đổi theo hướng đa dạng hóa nguồn thông tin và gắn với HĐ học của HS, thay vì chỉ dựa vào quan sát HĐ dạy. GV01 chia sẻ “Hiện nay khi đánh giá giờ dạy, chúng tôi không chỉ dựa vào GV mà còn xem HS tham gia như thế nào, sản phẩm học tập ra sao.” Tuy nhiên, các ý kiến phỏng vấn cũng chỉ ra rằng việc đa dạng hóa phương pháp đánh giá cụ thể chưa được thực hiện thường xuyên. Đồng thời, việc sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh và cải tiến DH chưa trở thành một quy trình ổn định. GV03 cho biết: “Chúng tôi có nhận xét sau giờ dạy, nhưng để dùng kết quả đó điều chỉnh bài dạy lâu dài thì chưa làm thường xuyên.” Ở góc độ khác, CBQL01 nhận định: “Việc đánh giá đã có nhiều hình thức hơn, nhưng cách sử dụng các phương pháp và kết quả đánh giá vẫn chưa đồng đều giữa GV.”

Nhìn chung, kết quả định lượng và định tính, cho thấy KT-ĐG HĐ dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đã có sự chuyển biến theo hướng mở rộng nguồn thông tin và gắn với HĐ học của HS, nhưng chưa đạt mức thực hiện tương xứng ở khâu đa dạng hóa phương pháp và sử dụng kết quả đánh giá như một công cụ điều chỉnh, cải tiến DH.

Từ những kết quả trên cho thấy HĐ dạy trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB được triển khai trên cả ba khâu của chu trình DH, bao gồm xây dựng kế hoạch bài dạy, tổ chức thực hiện và KT-ĐG HĐ dạy. Tuy nhiên, mức độ thực hiện giữa các khâu chưa đạt tính ổn định cao, với điểm trung bình dao động trong khoảng 3,41–3,59 trên thang đo 5 mức độ; trong đó khâu xây dựng kế hoạch bài dạy thấp hơn ($\bar{X} = 3,41$; $SD = 0,60$) so với khâu tổ chức thực hiện ($\bar{X} = 3,59$; $SD = 0,56$) và KT-ĐG ($\bar{X} = 3,58$; $SD = 0,73$).

Ở khâu xây dựng kế hoạch, các biểu hiện liên quan đến thiết kế nội dung và tổ chức HĐ học đạt mức cao hơn ($\bar{X} \approx 3,58$ – $3,68$) so với các biểu hiện thuộc nền tảng thiết kế, như xác định mục tiêu theo định hướng năng lực và phân tích người học ($\bar{X} = 3,06$ – $3,22$). Ở khâu tổ chức thực hiện, các biểu hiện điều hành HĐ học trên lớp đạt mức cao hơn ($\bar{X} = 3,86$ – $3,89$) so với các biểu hiện mở rộng và điều chỉnh HĐ học, như hướng dẫn học ngoài giờ và sử dụng phản hồi của HS ($\bar{X} \approx 2,88$ – $3,13$). Tương tự, ở khâu KT-ĐG, các biểu hiện thiết lập và tổ chức đánh giá đạt mức cao hơn ($\bar{X} = 3,60$ – $3,70$) so với các biểu hiện sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến DH ($\bar{X} = 3,47$ – $3,52$).

Bên cạnh đó, độ lệch chuẩn cho thấy mức độ phân tán khác nhau giữa các khâu: khâu tổ chức thực hiện có độ lệch chuẩn thấp hơn ($SD = 0,56$), phản ánh tính đồng đều tương đối trong việc tổ chức HĐ học trên lớp; trong khi khâu KT-ĐG có độ lệch chuẩn cao hơn ($SD = 0,73$), cho thấy sự khác biệt đáng kể trong thực hành đánh giá giữa các GV. Điều này gợi ý rằng các thành tố liên quan đến đánh giá và điều chỉnh HĐDH chưa được triển khai thống nhất trong thực tiễn.

Trên cơ sở đó, có thể nhận định rằng HĐ dạy trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại khu vực đã có sự chuyển biến theo hướng tăng cường tổ chức HĐ học của HS, nhưng chưa đạt mức phát triển đồng bộ giữa các thành tố thiết kế - thực hiện - đánh giá, đặc biệt ở các thành tố mang tính định hướng và điều chỉnh. Điều này cũng cho thấy DH tích cực hiện mới được thể hiện rõ hơn ở bình diện tổ chức HĐ trên lớp, trong khi các cơ chế định hướng và điều tiết quá trình DH chưa được phát huy đầy đủ, qua đó ảnh hưởng đến tính nhất quán và hiệu quả tổng thể của HĐDH.

2.3.2. Thực trạng hoạt động học của học sinh

2.3.2.1. Thực trạng tự định hướng học tập của học sinh

Kết quả khảo sát về tự định hướng HĐ học tập của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.10.

Bảng 2.10. Tự định hướng học tập của HS

T T	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	HS hiểu rõ mục tiêu của bài học trước khi bắt đầu học	3,77	0,89	3,80	0,67	3,77	0,86	0,379
2	HS xác định được kết quả cần đạt sau mỗi nhiệm vụ học tập	3,62	0,71	3,64	0,51	3,62	0,68	0,455
3	HS phân tích yêu cầu của nhiệm vụ học tập trước khi thực hiện	3,69	0,62	3,37	0,92	3,60	0,68	<0,01
4	HS lựa chọn phương pháp học phù hợp với đặc điểm và khả năng của bản thân	3,85	0,76	3,66	0,77	3,82	0,78	<0,01
5	HS chủ động chuẩn bị tài liệu, thời gian và điều kiện cần thiết cho việc học.	3,46	0,92	3,54	0,57	3,47	0,88	0,012
6	HS xây dựng mục tiêu học tập cá nhân phù hợp với từng nhiệm vụ học tập	3,92	0,86	3,78	0,70	3,90	0,84	<0,01
Tổng		3,72	0,76	3,63	0,64	3,69	0,74	<0,01

Kết quả tại Bảng 2.10 cho thấy mức độ tự định hướng học tập của HS đạt điểm trung bình chung $\bar{X} = 3,69$ ($SD = 0,74$). Với thang đo 5 mức độ từ “rất thường xuyên” đến “chưa bao giờ”, giá trị này thuộc mức “thường xuyên”, tuy nhiên điểm trung bình nằm ở vùng trung của khoảng này, chưa phản ánh mức độ thực hiện cao và ổn định. Đồng thời tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV ($p < 0,01$), phản ánh sự khác biệt trong đánh giá giữa hai nhóm đối tượng, trong đó HS có xu hướng tự đánh giá dựa trên trải nghiệm cá nhân, trong khi GV đánh giá dựa trên quan sát hành vi học tập. Độ lệch chuẩn 0,74 phản ánh mức độ phân tán tương đối, cho thấy mức độ tự định hướng học tập còn có sự khác biệt giữa các HS cũng như giữa các biểu hiện cụ thể.

Sự chênh lệch giữa các biểu hiện có điểm trung bình cao (3,90; 3,82; 3,77) và các biểu hiện có điểm trung bình thấp hơn (3,47; 3,60) cho thấy tồn tại một khoảng cách tương đối rõ giữa các biểu hiện định hướng nhận thức và các biểu hiện triển khai hành vi học tập. Các biểu hiện có điểm trung bình cao hơn tập trung ở định hướng mục tiêu và lựa chọn phương pháp học, bao gồm: HS tự đặt mục tiêu học tập cá nhân ($\bar{X} = 3,90$; $p < 0,01$), lựa chọn phương pháp học phù hợp ($\bar{X} = 3,82$; $p < 0,01$) và hiểu rõ mục tiêu bài học ($\bar{X} = 3,77$; $p = 0,03$). Ngược lại, các biểu hiện có điểm trung bình thấp hơn thuộc về các hành vi chuẩn bị và phân tích nhiệm vụ học tập, như chuẩn bị tài liệu và điều kiện học tập ($\bar{X} = 3,47$; $p = 0,01$) và phân tích yêu cầu nhiệm vụ ($\bar{X} = 3,60$; $p < 0,01$).

Kết quả phỏng vấn cho thấy có sự thống nhất với kết quả khảo sát, trong đó HS đã có nhận thức về mục tiêu và phương pháp học nhưng việc chuyển hóa nhận thức thành hành vi học tập cụ thể chưa ổn định giữa các nhóm HS. GV06 chia sẻ: “Một số em biết đặt mục tiêu và chọn cách học phù hợp, nhưng nhiều em vẫn chỉ

chuẩn bị khi có yêu cầu cụ thể từ GV.” Ở góc độ quản lý, CBQL03 nhận định: “HS đã có biểu hiện tự định hướng, nhưng chưa ổn định; HS vẫn cần được hướng dẫn để chuyển từ hiểu mục tiêu sang chủ động thực hiện.”

2.3.2.2. Thực trạng chủ động tham gia hoạt động học tập

Kết quả khảo sát về sự chủ động tham gia HĐ học tập của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.11.

Bảng 2.11. Sự chủ động tham gia HĐ học của HS

T T	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	HS tích cực tham gia các HĐ học tập trên lớp	3,84	0,77	3,44	0,70	3,78	0,72	<0,01
2	HS chủ động phát biểu ý kiến hoặc đặt câu hỏi trong quá trình học tập	3,70	0,85	3,82	0,74	3,72	0,80	<0,01
3	HS trao đổi và hợp tác với bạn học để thực hiện nhiệm vụ học tập	2,86	0,89	2,71	0,72	2,84	0,87	<0,01
4	HS cố gắng hiểu sâu bản chất của kiến thức thay vì chỉ ghi nhớ nội dung	3,63	0,72	3,75	0,76	3,65	0,74	<0,01
5	HS sử dụng đa dạng phương pháp học tập để hiểu và vận dụng kiến thức	2,94	0,85	2,74	0,83	2,91	0,85	<0,01
6	HS duy trì sự tập trung trong suốt quá trình học tập	3,57	0,79	3,79	0,74	3,60	0,76	<0,01
7	HS theo dõi tiến độ thực hiện nhiệm vụ học tập của bản thân	3,58	0,78	3,70	0,62	3,60	0,76	<0,01
8	HS chủ động tìm cách khắc phục khó khăn khi gặp trở ngại trong học tập	2,89	0,82	2,73	0,72	2,87	0,80	<0,01
Tổng		3,38	0,77	3,33	0,63	3,37	0,75	0,009

Kết quả tại Bảng 2.11 cho thấy mức độ chủ động thực hiện HĐ học của HS đạt ĐTB chung $\bar{X} = 3,37$ ($SD=0,75$). Theo quy ước phân loại của thang đo 5 mức độ, giá trị này chưa đạt mức “thường xuyên”. Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV ($p < 0,05$), song mức chênh lệch ĐTB nhỏ, cho thấy khác biệt chủ yếu nằm ở góc nhìn đánh giá của hai nhóm. Độ lệch chuẩn 0,75 phản ánh mức độ phân tán tương đối cao, cho biết mức độ chủ động học tập có sự khác biệt giữa các HS và giữa các biểu hiện cụ thể.

Sự chênh lệch giữa các biểu hiện có điểm trung bình cao (3,78; 3,72; 3,65) và các biểu hiện có điểm trung bình thấp hơn (2,84; 2,91) cho thấy có sự khác biệt giữa các biểu hiện tham gia học tập trong lớp với hành vi học tập mang tính chiến lược và tự điều chỉnh. Các biểu hiện có điểm trung bình cao hơn tập trung ở sự tham gia trong quá trình học tập trên lớp, bao gồm: HS tích cực tham gia HĐ học ($\bar{X} = 3,78$), chủ động phát biểu ý kiến ($\bar{X} = 3,72$) và cố gắng hiểu nội dung học ($\bar{X} = 3,65$). Ngược lại, các biểu hiện có ĐTB thấp hơn tập trung ở các hành vi mang tính chiến

lược và tự điều chỉnh, như hợp tác học tập ($\bar{X} = 2,84$), sử dụng đa dạng phương pháp học ($\bar{X} = 2,91$) và chủ động giải quyết khó khăn trong học tập ($\bar{X} = 2,87$).

Trong phạm vi các biểu hiện được khảo sát, kết quả cho thấy HS có xu hướng tham gia tích cực vào các HĐ học khi được tổ chức trong lớp học, nhưng mức độ chủ động trong việc lựa chọn chiến lược học, hợp tác và tự điều chỉnh khi gặp khó khăn chưa đạt mức tương ứng. Điều này cho thấy các thành tố của HĐ học chưa đạt mức tương ứng, đặc biệt ở các biểu hiện liên quan đến lựa chọn chiến lược học và tự điều chỉnh.

Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy HS có xu hướng tham gia tốt khi nhiệm vụ được cấu trúc rõ ràng, nhưng gặp khó khăn khi phải tự lựa chọn và điều chỉnh cách học. GV05 chia sẻ: “Khi nhiệm vụ cụ thể thì HS tham gia khá tốt, nhưng nếu yêu cầu các em tự tìm cách học thì nhiều em còn lúng túng.” Ở góc độ quản lý, CBQL02 nhận định: “HS có tham gia HĐ học, nhưng tính chủ động chưa cao; nhiều em vẫn phụ thuộc vào hướng dẫn của GV.” Những nhận định này phù hợp với kết quả khảo sát, đặc biệt là sự chênh lệch giữa các biểu hiện thuộc tham gia HĐ và các biểu hiện thuộc phương pháp học tập và tự điều chỉnh việc học.

2.3.2.3 Thực trạng kiểm tra - đánh giá kết quả học tập

Kết quả khảo sát về thực trạng KT-ĐG kết quả học tập của HS được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.12.

Bảng 2.12. KT-ĐG kết quả học tập của HS

T T	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	HS biết tự đánh giá kết quả học tập của mình sau mỗi nhiệm vụ	3,69	0,70	3,74	0,58	3,70	0,68	0,018
2	HS hiểu rõ và sử dụng tiêu chí đánh giá để đối chiếu kết quả học tập của mình	3,75	0,62	3,73	0,59	3,75	0,62	0,481
3	HS chú ý và hiểu phản hồi của GV về việc học của mình	3,67	0,73	3,62	0,64	3,66	0,72	0,110
4	HS sử dụng phản hồi của GV để cải thiện kết quả học tập	3,69	0,72	3,59	0,76	3,67	0,73	0,006
5	HS tiếp thu và cân nhắc ý kiến góp ý từ bạn học để cải thiện việc học	3,48	0,86	3,66	0,61	3,50	0,80	<0,001
6	HS nhận ra lỗi sai và nguyên nhân của lỗi sai trong quá trình học	3,57	0,85	3,65	0,62	3,58	0,82	0,011
7	HS điều chỉnh cách học của mình dựa trên kết quả và phản hồi nhận được	3,52	0,87	3,64	0,62	3,54	0,86	<0,001
8	HS theo dõi sự tiến bộ của bản thân qua từng nhiệm vụ học tập	3,50	0,68	3,55	0,60	3,53	0,65	0,088
Tổng		3,62	0,76	3,64	0,60	3,60	0,76	0,503

Kết quả tại Bảng 2.12 cho thấy mức độ KT-ĐG HĐ học tập của HS đạt ĐTB chung $\bar{X} = 3,60$ ($SD = 0,76$). Theo quy ước phân loại của thang đo, giá trị này đạt mức “thường xuyên”, tuy nhiên trong khoảng điểm của mức này điểm trung bình vẫn chưa nằm ở vùng cao. Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV ($p > 0,05$). Độ lệch chuẩn 0,76 phản ánh mức độ phân tán tương đối, cho biết việc thực hiện các HĐ đánh giá học tập có sự khác biệt giữa các HS và giữa các biểu hiện cụ thể. Và có sự thống nhất tương đối trong nhận thức về thực trạng này ở các đối tượng khảo sát.

Sự chênh lệch giữa các biểu hiện có điểm trung bình cao (3,75; 3,70; ~3,66–3,67) và các biểu hiện có $\bar{X}$ thấp hơn (3,50; 3,53; 3,54) cho thấy có sự phân hóa giữa các biểu hiện nhận thức/tiếp nhận đánh giá và các biểu hiện sử dụng đánh giá để điều chỉnh học tập. Các biểu hiện có điểm trung bình cao hơn tập trung ở nhận thức và tiếp nhận đánh giá, bao gồm: HS hiểu rõ tiêu chí đánh giá ($\bar{X} = 3,75$), tự đánh giá kết quả học tập ($\bar{X} = 3,70$), và chú ý/hiểu phản hồi của GV ($\bar{X} \approx 3,66\text{--}3,67$). Ngược lại, các biểu hiện có điểm trung bình thấp hơn thuộc về chuyển hóa đánh giá thành hành vi điều chỉnh, như tiếp nhận phản hồi từ bạn học ($\bar{X} = 3,50$), theo dõi sự tiến bộ ($\bar{X} = 3,53$) và điều chỉnh cách học dựa trên phản hồi ($\bar{X} = 3,54$).

Kết quả kiểm định cho thấy nhìn chung không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV về HĐ tự đánh giá kết quả học tập. Điều này cho thấy hai nhóm có nhận thức tương đối thống nhất về mức độ thực hiện các HĐ tự đánh giá của HS. Tuy nhiên, ở một số tiêu chí cụ thể vẫn xuất hiện sự khác biệt. Cụ thể, GV đánh giá cao hơn HS về việc HS tiếp thu, cân nhắc ý kiến góp ý để cải thiện việc học ($p < 0,001$), nhận ra lỗi sai và nguyên nhân của lỗi sai ($p < 0,05$), cũng như điều chỉnh cách học dựa trên kết quả phản hồi ($p < 0,001$). Ngược lại, HS tự đánh giá cao hơn GV ở tiêu chí sử dụng phản hồi của GV để cải thiện kết quả học tập ($p < 0,01$). Mặc dù các khác biệt đạt ý nghĩa thống kê, mức chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm đều nhỏ (0,08–0,18 điểm), cho thấy đánh giá của HS và GV về HĐ tự đánh giá kết quả học tập nhìn chung có sự thống nhất, chỉ khác nhau ở một số khía cạnh cụ thể.

Kết quả phỏng vấn cho thấy, HS có khả năng hiểu và tiếp nhận đánh giá, nhưng gặp khó khăn trong sử dụng thông tin đánh giá để điều chỉnh cách học một cách chủ động. Nhìn chung, các ý kiến cho thấy HS đã quen với việc hiểu biết và tiếp nhận phản hồi của GV, nhưng việc sử dụng phản hồi để điều chỉnh cách học chưa trở thành thói quen ổn định. GV07 chia sẻ: “HS thường hiểu nhận xét của GV, nhưng để thay đổi cách học thì chưa nhiều em làm được.” CBQL04 nhận định:

“Việc đánh giá đã rõ ràng hơn, nhưng HS chưa thực sự biết dùng kết quả đánh giá để cải thiện việc học của mình.” Những nhận định này củng cố kết quả định lượng, đặc biệt là khoảng cách giữa các biểu hiện thuộc nhận thức đánh giá và các biểu hiện thuộc hành vi điều chỉnh học tập.

Nhìn chung, HĐ học của HS trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB được triển khai trên nhiều phương diện của quá trình học tập, bao gồm tự định hướng, chủ động thực hiện và KT ĐG HĐ học. Tuy nhiên, mức độ thực hiện giữa các phương diện này chưa đồng đều và chưa đạt mức ổn định cao thể hiện qua sự phân tán của điểm số ($SD \approx 0,74 - 0,76$) và các biểu hiện cụ thể.

Xét theo cấu trúc, có thể thấy các biểu hiện tham gia học tập trên lớp có xu hướng đạt mức điểm cao hơn thể hiện ở khả năng xác định mục tiêu học tập ($\bar{X} = 3,90$), hiểu tiêu chí đánh giá ($\bar{X} = 3,75$) và tham gia HĐ học trên lớp ($\bar{X} = 3,78$). Ngược lại, các biểu hiện mang tính chiến lược và tự điều chỉnh có điểm thấp hơn, bao gồm chuẩn bị học tập ($\bar{X} = 3,47$), hợp tác học tập ($\bar{X} = 2,84$), sử dụng phương pháp học đa dạng ($\bar{X} = 2,91$), giải quyết khó khăn ($\bar{X} = 2,87$) và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh việc học ($\bar{X} = 3,50-3,54$).

Kết quả này cho thấy tồn tại hai khoảng cách có tính cấu trúc trong HĐ học: khoảng cách giữa nhận thức và hành vi, thể hiện ở sự chênh lệch giữa các biểu hiện về định hướng mục tiêu và các biểu hiện về chuẩn bị, phân tích nhiệm vụ; và khoảng cách giữa tham gia học tập và tự điều chỉnh học tập, thể hiện ở việc các biểu hiện tham gia trên lớp đạt mức cao hơn so với các biểu hiện liên quan đến chiến lược học và điều chỉnh quá trình học. HS có xu hướng đạt mức cao hơn ở các biểu hiện thuộc tham gia hành vi và nhận thức, trong khi các biểu hiện thuộc tham gia tự điều chỉnh chưa đạt mức tương ứng.

Bên cạnh đó, các giá trị độ lệch chuẩn ở mức trung bình đến tương đối cao cho biết mức độ TCHHĐ chưa được thể hiện đồng đều ở tất cả HS. Đồng thời, việc không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV ở phần lớn các biểu hiện cho thấy không có sự khác biệt đáng kể trong đánh giá giữa hai nhóm đối tượng, qua đó phản ánh sự thống nhất tương đối trong nhận thức về thực trạng này.

Trên cơ sở đó, có thể nhận định ở mức khái quát rằng HĐ học của HS trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại khu vực BTB đang trong quá trình chuyển đổi, thể hiện qua việc các biểu hiện về nhận thức và tham gia đạt mức cao hơn so với các biểu hiện liên quan đến chiến lược học và tự điều chỉnh, nhưng chưa đạt tới mức phát triển đồng bộ ở các thành tố cốt lõi của học tập tích cực, đặc biệt là ở khả

năng lựa chọn phương pháp học, hợp tác học tập và sử dụng đánh giá để điều chỉnh quá trình học. Điều này cho thấy nhu cầu cần thiết phải tiếp tục phát triển các điều kiện sư phạm nhằm hỗ trợ HS chuyển từ tham gia học tập sang làm chủ quá trình học tập một cách thực chất và bền vững.

2.3.3. Thực trạng môi trường dạy học

2.3.3.1. Thực trạng môi trường vật chất hỗ trợ hoạt động học

Kết quả khảo sát về môi trường vật chất được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.13. Bảng 2.13 phản ánh thực trạng môi trường DH về phương diện vật chất tại các trường THPT khu vực BTB dưới góc nhìn của HS và GV. Với thang đo 5 mức độ từ “Hoàn toàn đồng ý” đến “Hoàn toàn không đồng ý”, giá trị trung bình chung đạt $\bar{X} = 3,32$ ($SD = 0,69$) cho thấy các đối tượng khảo sát có xu hướng đánh giá môi trường vật chất ở mức trung bình. Đồng thời, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS ($\bar{X} = 3,32$) và GV ($\bar{X} = 3,33$) ($p > 0,05$), cho thấy nhận thức về thực trạng này tương đối thống nhất giữa các nhóm đối tượng tham gia khảo sát.

Bảng 2.13. Môi trường vật chất hỗ trợ HD học

T T	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị ρ
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Phòng học trang bị đồ nội thất có thể dễ dàng sắp xếp lại thành nhiều cách khác nhau nhằm xếp HS thành những nhóm nhỏ thuận lợi cho việc tổ chức các HĐ học tập tích cực (làm việc nhóm, làm việc theo cặp, trình bày sản phẩm học tập,...)	2,96	0,93	2,99	0,70	2,97	0,90	0,395
2	Nhà trường trang bị các tài liệu giúp GV và HS nâng cao hiểu biết về dạy và học	3,98	1,02	3,86	0,74	3,96	0,98	0,002
3	Phòng học được đầu tư đầy đủ các thiết bị CN để hỗ trợ cho DH	2,95	0,93	2,96	0,61	2,95	0,89	0,753
4	Trường cung cấp điều kiện để HS có thể vừa học trong lớp, vừa học ngoài lớp (trong khuôn viên trường)	2,92	0,94	2,89	0,71	2,91	0,91	0,401
5	Cơ sở vật chất được bảo trì, bảo dưỡng thường xuyên	3,98	1,01	3,95	0,73	3,98	0,98	0,419
6	Có phòng thí nghiệm, thực hành phục vụ cho học tập các môn học và HS được tham gia học tập thường xuyên trong các phòng học này	2,92	0,98	2,99	0,60	2,93	0,93	0,029
7	Nhà trường có đủ nguồn tài liệu tham khảo cho GV và HS trong DH	3,55	0,90	3,67	0,86	3,57	0,89	0,004
	Tổng	3,32	0,71	3,33	0,55	3,32	0,69	0,716

Xét theo từng biểu hiện, có thể nhận thấy sự khác biệt giữa các thành tố của môi trường vật chất. Các nội dung liên quan đến bảo đảm và duy trì điều kiện vật

chất cơ bản đạt mức điểm cao hơn, như việc cung cấp tài liệu hỗ trợ DH ($\bar{X} = 3,96$) và bảo trì, bảo dưỡng cơ sở vật chất ($\bar{X} = 3,98$), tiệm cận mức điểm cao của mức “đồng ý”. Điều này phản ánh rằng các điều kiện vật chất thiết yếu đã được thiết lập và duy trì tương đối ổn định trong nhà trường. Tuy nhiên, các biểu hiện phản ánh khả năng hỗ trợ trực tiếp của môi trường vật chất đối với việc tổ chức HĐ học tập của HS lại chỉ đạt mức trung bình, chủ yếu dao động quanh ngưỡng 2,9–3,0. Cụ thể, việc tổ chức không gian lớp học linh hoạt ($\bar{X} = 2,97$), việc sử dụng thiết bị CN hỗ trợ DH ($\bar{X} = 2,95$), cũng như việc tạo điều kiện để HS học tập trong và ngoài lớp học ($\bar{X} = 2,91$) đều chưa đạt mức thể hiện sự đồng thuận rõ ràng. Tương tự, biểu hiện về khai thác phòng thí nghiệm, thực hành ($\bar{X} = 2,93$) cho thấy việc sử dụng các không gian học tập chuyên biệt chưa được đánh giá ở mức thường xuyên hoặc hiệu quả.

Kết quả kiểm định cho thấy nhìn chung không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa đánh giá của HS và GV về môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học ($\bar{X}_{HS} = 3,32$; $\bar{X}_{GV} = 3,33$; $p > 0,05$), phản ánh sự thống nhất tương đối trong nhận định của hai nhóm. Tuy nhiên, ở một số tiêu chí cụ thể vẫn ghi nhận sự khác biệt. Cụ thể, HS đánh giá cao hơn GV về việc nhà trường trang bị các tài liệu hỗ trợ nâng cao hiểu biết về dạy và học ($p < 0,01$). Ngược lại, GV đánh giá cao hơn HS đối với điều kiện sử dụng phòng thí nghiệm, thực hành trong học tập ($p < 0,05$) và mức độ bổ sung tài liệu tham khảo phục vụ DH ($p < 0,01$). Mặc dù các khác biệt này đạt ý nghĩa thống kê, mức chênh lệch điểm trung bình chỉ dao động từ 0,07 đến 0,12 điểm, cho thấy đánh giá của HS và GV nhìn chung khá thống nhất, chỉ khác nhau ở một số khía cạnh cụ thể của môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học.

Kết quả này cho thấy vẫn còn tồn tại khoảng cách giữa việc sẵn có các điều kiện vật chất và việc sử dụng trong thực tiễn DH. Nói cách khác, môi trường vật chất dường như đã đáp ứng yêu cầu về sự hiện diện của các nguồn lực cơ bản, nhưng chưa được các chủ thể DH đánh giá cao ở vai trò hỗ trợ đối với việc tổ chức các HĐ học tập đa dạng, tương tác và trải nghiệm. Kết quả phỏng vấn góp phần củng cố nhận định này. Nhiều GV cho rằng lớp học vẫn chủ yếu bố trí theo kiểu truyền thống nên khó tổ chức HĐ nhóm hiệu quả. GV09 biết “việc học ngoài lớp học chưa được tổ chức thường xuyên, chủ yếu diễn ra trong các HĐ ngoại khóa riêng lẻ”. Những ý kiến này cho thấy môi trường vật chất hiện có chưa được khai thác một cách nhất quán như một thành tố hỗ trợ trực tiếp cho HĐ học.

Từ những phân tích trên có thể nhận định rằng, môi trường DH về phương diện vật chất tại các trường THPT khu vực BTB đã đảm bảo ở mức nhất định các điều kiện cơ bản phục vụ DH, song chưa đạt mức độ được các chủ thể DH đánh giá

là hỗ trợ rõ ràng cho việc tổ chức các HĐ học tập theo hướng TCH. Đặc biệt, các yếu tố liên quan đến tính linh hoạt của không gian, mức độ khai thác thiết bị và phòng chức năng, cũng như việc mở rộng môi trường học tập vẫn còn ở mức trung bình, cho thấy cần có những điều chỉnh nhằm nâng cao khả năng sử dụng hiệu quả môi trường vật chất trong thực tiễn DH.

2.3.3.2. Thực trạng môi trường tâm lý-xã hội hỗ trợ hoạt động học

Kết quả khảo sát về môi trường tâm lý-xã hội được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.14. Bảng 2.14 phản ánh thực trạng môi trường DH về phương diện tâm lý – xã hội tại các trường THPT khu vực BTB dưới góc nhìn của HS và GV. Với thang đo 5 mức độ từ “Hoàn toàn đồng ý” đến “Hoàn toàn không đồng ý”, giá trị trung bình chung đạt $\bar{X} = 3,79$ ($\text{ĐLC} = 0,38$) đối với môi trường hỗ trợ HS và $\bar{X} = 3,95$ ($\text{ĐLC} = 0,53$) đối với môi trường hỗ trợ GV, cho thấy các đối tượng khảo sát có xu hướng đồng ý ở mức tương đối rõ ràng về sự tồn tại của các yếu tố tâm lý – xã hội tích cực trong nhà trường.

Xét theo nhóm biểu hiện, môi trường tâm lý – xã hội hỗ trợ HS được đánh giá ở mức khá tích cực. Các nội dung như HS được khuyến khích bày tỏ ý kiến ($\bar{X} = 3,68$),

Bảng 2.14. Môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HĐ học

	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
Môi trường hỗ trợ HS	HS được chuẩn bị để học tích cực (tranh bị kiến thức về học tập, hình thành kĩ năng học tập,...)	3,67	0,70	3,74	0,51	3,68	0,68	0,011
	HS có cơ hội tương tác và mọi HS đều nhận được sự quan tâm từ GV	3,82	0,49	3,90	0,32	3,83	0,47	<0,001
	HS gắn kết, hài lòng với lớp học của mình	3,81	0,51	3,85	0,42	3,82	0,50	0,054
	HS luôn sẵn sàng để tham gia mọi HĐ học tập	3,80	0,55	3,78	0,42	3,79	0,53	0,389
	HS được khuyến khích sáng tạo, trở thành người tìm kiếm và giải quyết các vấn đề	3,82	0,49	3,88	0,38	3,83	0,48	0,002
	Môi trường có tính cá nhân hóa cao (HS được tham gia ra quyết định, đối xử khác biệt dựa trên nhu cầu cá nhân)	3,77	0,63	3,80	0,41	3,78	0,60	0,236
	Tổng	3,78	0,39	3,83	0,31	3,79	0,38	0,001
Môi trường hỗ trợ GV	Cải tiến, đổi mới DH theo hướng TCHĐ của HS là mục tiêu mà nhà trường hướng tới	3,69	0,79	3,95	0,83	3,90	0,82	<0,001
	Việc đổi mới DH của GV được nhà trường ghi nhận và khuyến khích	3,68	0,79	3,95	0,70	3,89	0,73	<0,001
	Nhà trường tạo điều kiện về nguồn lực để GV đổi mới giảng dạy	3,91	0,68	4,00	0,64	3,98	0,65	<0,001
	Sử dụng hiệu quả giảng dạy như một tiêu chí	3,97	0,64	3,95	0,66	3,96	0,66	0,505

	quan trọng trong đánh giá, xếp loại, khen thưởng							
	GV được tham gia nhiều HĐ, sự kiện về DH TCHHĐ của HS	4,00	0,66	3,99	0,61	3,99	0,62	0,741
	GV được tiếp cận với tài liệu về cải tiến, đổi mới DH TCHHĐ của HS	3,97	0,68	3,97	0,65	3,97	0,66	1,000
	Tổng	3,87	0,52	3,97	0,53	3,95	0,53	<0,001
Môi trường tâm lý - xã hội		3,83	0,46	3,90	0,42	3,87	0,46	<0,001

có cơ hội tương tác với GV và bạn học ($\bar{X} = 3,83$), gắn kết với lớp học ($\bar{X} = 3,82$), và được tạo điều kiện hình thành tư duy độc lập ($\bar{X} = 3,83$) đều đạt mức gần với “đồng ý”. Điều này cho thấy trong thực tiễn, nhà trường đã bước đầu hình thành được một môi trường có tính tương tác và hỗ trợ sự tham gia của HS. Tuy nhiên, mức độ dao động quanh ngưỡng 3,7–3,8 cũng cho thấy sự đồng thuận chưa đạt đến mức cao, hàm ý rằng các yếu tố này tuy tồn tại nhưng chưa thực sự nổi bật hoặc chưa được trải nghiệm một cách nhất quán bởi tất cả HS.

Đối với môi trường hỗ trợ GV, các biểu hiện đạt mức cao hơn và tiệm cận “đồng ý” rõ ràng hơn, như việc GV được tham gia đổi mới DH ($\bar{X} = 3,90$), được tạo điều kiện về nguồn lực ($\bar{X} = 3,98$), sử dụng hiệu quả giảng dạy như một tiêu chí thi đua ($\bar{X} = 3,96$), và được tiếp cận tài liệu đổi mới DH ($\bar{X} = 3,97$). Kết quả này cho thấy môi trường tâm lý – xã hội trong nhà trường tương đối thuận lợi đối với HĐ chuyên môn của GV, đặc biệt trong việc thúc đẩy đổi mới DH.

Tuy nhiên, khi xem xét mối liên hệ giữa hai nhóm biểu hiện, có thể nhận thấy một điểm đáng chú ý: mức độ tích cực của môi trường hỗ trợ GV cao hơn so với môi trường hỗ trợ HS. Điều này gợi ý rằng môi trường tâm lý – xã hội trong nhà trường có xu hướng được thiết kế và vận hành theo hướng thuận lợi cho HĐ nghề nghiệp của GV, trong khi mức độ tác động trực tiếp đến trải nghiệm học tập của HS chưa tương xứng. Nói cách khác, môi trường đã tạo điều kiện cho GV đổi mới, nhưng việc chuyển hóa các điều kiện đó thành trải nghiệm học tập tích cực cho HS có thể chưa diễn ra một cách đầy đủ và nhất quán.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS và GV trong đánh giá chung về môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ DH ($\bar{X}_{HS} = 3,83$; $\bar{X}_{GV} = 3,90$; $p < 0,001$). GV có xu hướng đánh giá tích cực hơn HS về mức độ xây dựng môi trường tâm lý - xã hội trong nhà trường. Khi phân tích theo từng thành phần, ở môi trường hỗ trợ HS, sự khác biệt tập trung ở biểu hiện 1 (chuẩn bị cho HS học tập tích cực; $p < 0,05$), biểu hiện 2 (mọi HS đều có cơ hội tương tác và nhận được sự quan tâm của GV; $p < 0,001$) và biểu hiện 5 (khuyến khích HS sáng tạo, giải quyết

vấn đề; $p < 0,01$). Đối với môi trường hỗ trợ GV, GV đánh giá cao hơn HS ở biểu hiện 1 (định hướng cải tiến, đổi mới DH; $p < 0,001$), biểu hiện 2 (ghi nhận và khuyến khích đổi mới DH; $p < 0,001$) và biểu hiện 3 (tạo điều kiện về nguồn lực cho đổi mới giảng dạy; $p < 0,01$). Mặc dù các khác biệt đều đạt ý nghĩa thống kê, mức chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm chỉ từ 0,06 đến 0,27 điểm, cho thấy sự khác biệt không lớn về mức độ đánh giá, nhưng phản ánh GV nhìn nhận tích cực hơn HS về môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HDDH trong nhà trường.

Kết quả phỏng vấn góp phần làm rõ hơn nhận định này. Một số GV cho rằng nhà trường khuyến khích đổi mới và tạo điều kiện khá tốt về chuyên môn nhưng đồng thời cũng thừa nhận rằng việc tổ chức cho HS tham gia sâu vào các HĐ học tập còn phụ thuộc nhiều vào từng GV. Những ý kiến này cho thấy mặc dù môi trường tâm lý – xã hội có những yếu tố tích cực, nhưng mức độ lan tỏa và tác động đến HĐ học của HS chưa thực sự đồng đều.

Từ những phân tích trên có thể nhận định rằng, môi trường DH về phương diện tâm lý – xã hội tại các trường trung học phổ thông khu vực BTB đã đạt mức tương đối tích cực, đặc biệt trong việc hỗ trợ HĐ chuyên môn của GV. Tuy nhiên, mức độ hỗ trợ trực tiếp đối với việc phát huy vai trò chủ thể học tập của HS chưa đạt mức đồng thuận cao, cho thấy cần có những điều chỉnh nhằm tăng cường tính nhất quán và chiều sâu của môi trường này trong việc thúc đẩy các HĐ học tập tích cực.

2.3.3.3. Thực trạng môi trường công nghệ hỗ trợ hoạt động học

Kết quả khảo sát thực trạng môi trường CN được trình bày tại Bảng 2.15. Với thang đo 5 mức độ từ “Hoàn toàn đồng ý” đến “Hoàn toàn không đồng ý”, giá trị trung bình chung đạt $\bar{X} = 2,54$ ($SD = 0,51$), cho thấy mức độ đánh giá chưa đạt mức đồng thuận về việc môi trường trường CN đã đáp ứng yêu cầu DH theo quan điểm TCHHD của HS.

Bảng 2.15. Môi trường CN hỗ trợ HĐ học

T T	Các biểu hiện	HS		GV		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Môi trường có tính tương tác cao giữa HS-HS, HS-GV cả trong và ngoài phạm vi nhà trường	3,18	0,94	3,61	0,77	3,24	0,93	<0,001
2	Xây dựng được kho học liệu số và bài giảng điện tử hỗ trợ học tập và giảng dạy	1,86	0,74	2,18	0,75	1,91	0,75	<0,001
3	Kho học liệu số và và bài giảng điện tử luôn sẵn sàng để HS và GV có thể tiếp cận và sử dụng	1,79	0,72	2,01	0,64	1,83	0,71	<0,001
4	GV, HS thường xuyên sử dụng kho học liệu số, bài giảng điện tử trong học tập và giảng dạy	2,57	0,60	2,99	0,39	2,63	0,59	<0,001

5	Có phòng studio (gồm máy tính, thiết bị phục trợ cho việc xây dựng học liệu số, bài giảng điện tử) đáp ứng yêu cầu môn học	1,75	0,88	2,33	0,78	1,84	0,89	<0,001
6	Máy tính được đưa vào sử dụng trong giờ học	3,02	0,22	3,27	0,52	3,06	0,30	<0,001
7	GV và HS được đào tạo, bồi dưỡng để sử dụng hiệu quả	3,23	0,90	3,56	0,82	3,28	0,90	<0,001
Tổng		2,49	0,49	2,85	0,47	2,54	0,51	<0,001

Phân tích theo từng biểu hiện cho thấy môi trường CN có sự phân hóa rõ rệt giữa các thành tố. Một số nội dung đạt mức gần trung tính hoặc nhỉnh hơn, như việc duy trì tương tác giữa HS – HS và HS – GV trong và ngoài phạm vi nhà trường ($\bar{X} = 3,24$) cũng như việc máy tính được đưa vào sử dụng trong DH ($\bar{X} = 3,06$). Điều này cho thấy các yếu tố cơ bản của hạ tầng và giao tiếp số đã bước đầu được thiết lập, tạo tiền đề cho việc ứng dụng CN trong DH.

Tuy nhiên, phần lớn các biểu hiện còn lại đều có mức điểm thấp, dao động từ 1,83 đến 2,63, phản ánh sự thiếu hụt rõ rệt về hệ sinh thái học tập số. Cụ thể, việc xây dựng kho học liệu số và bài giảng điện tử hỗ trợ HỖ trợ HỖ trợ chỉ đạt $\bar{X} = 1,91$; khả năng tiếp cận và sử dụng các nguồn tài nguyên này của GV và HS đạt $\bar{X} = 1,83$; việc sử dụng bài giảng điện tử để hỗ trợ HỖ trợ đạt $\bar{X} = 2,63$; và việc cung cấp các phương tiện, thiết bị hỗ trợ cho GV trong xây dựng học liệu số đạt mức thấp nhất ($\bar{X} = 1,84$). Những kết quả này cho thấy môi trường CN trong nhà trường chưa được phát triển như một hệ thống đồng bộ, đặc biệt còn hạn chế trong việc cung cấp và khai thác các nguồn học liệu số phục vụ trực tiếp cho HĐ học tập.

Một điểm đáng chú ý khác là nội dung GV và HS được đào tạo, bồi dưỡng để sử dụng hiệu quả CN chỉ đạt $\bar{X} = 3,28$, ở mức gần trung tính. Điều này gợi ý rằng năng lực sử dụng CN tuy đã được quan tâm, nhưng chưa đủ để bù đắp cho những hạn chế về hạ tầng và tài nguyên, dẫn đến việc ứng dụng CN trong DH chưa đạt hiệu quả như kỳ vọng.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS và GV trong đánh giá về môi trường CN hỗ trợ HĐ học ở cả giá trị chung của thang đo ($\bar{X}_{HS} = 2,49$; $\bar{X}_{GV} = 2,85$; $p < 0,001$) và tất cả các biểu hiện thành phần ($p < 0,001$). Mặc dù tất cả các khác biệt đều đạt ý nghĩa thống kê, mức chênh lệch điểm trung bình dao động từ 0,22 đến 0,58 điểm, phản ánh GV nhìn nhận tích cực hơn HS về mức độ phát triển và khai thác môi trường CN trong hỗ trợ HĐ học. Điều này cũng cho thấy việc triển khai các điều kiện và nguồn lực CN trong nhà trường vẫn chưa được HS cảm nhận đầy đủ như kỳ vọng của GV, đặc biệt ở các nội dung liên quan đến học liệu số, hạ tầng CN và mức độ ứng dụng CN trong quá trình học tập.

Kết quả phỏng vấn góp phần làm rõ hơn thực trạng này. Một số GV cho rằng nhà trường đã khuyến khích ứng dụng CN trong DH, đặc biệt trong giai đoạn DH

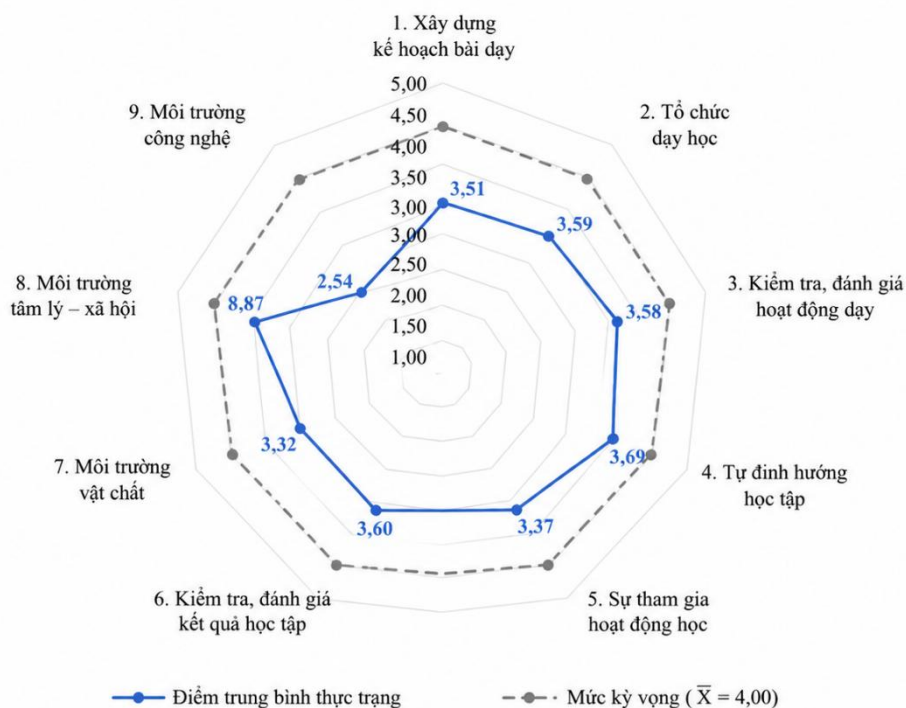
trực tuyến, tuy nhiên cũng thừa nhận rằng kho học liệu số còn hạn chế, chủ yếu GV tự xây dựng”. Những ý kiến này cho thấy môi trường CN tuy đã có những yếu tố ban đầu, nhưng chưa được các chủ thể DH đánh giá là đủ mạnh để hỗ trợ một cách nhất quán cho HĐDH.

Từ những phân tích trên có thể nhận định rằng, môi trường ứng dụng CN thông tin và CDS trong DH tại các trường trung học phổ thông khu vực BTB hiện đang ở mức hạn chế, chưa đạt mức đồng thuận về tính sẵn sàng và hiệu quả sử dụng. Các yếu tố cơ bản như hạ tầng và tương tác đã bước đầu được thiết lập, song hệ thống học liệu số, thiết bị hỗ trợ và khả năng khai thác CN trong DH vẫn còn nhiều bất cập. Điều này cho thấy cần có những giải pháp nhằm phát triển môi trường CN theo hướng đồng bộ, đảm bảo không chỉ sự hiện diện của CN mà còn nâng cao khả năng sử dụng hiệu quả trong thực tiễn DH.

2.3.4. Đánh giá chung về thực trạng dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

Kết quả khảo sát cho thấy, DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đã có những chuyển biến tích cực và từng bước đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông. Các nội dung khảo sát đều đạt từ mức khá trở lên, phản ánh các nhà trường đã quan tâm triển khai đổi mới DH theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS; GV chú trọng hơn đến việc tổ chức HĐ học, HS từng bước hình thành tính chủ động trong học tập và môi trường DH cũng được cải thiện theo hướng hỗ trợ sự tham gia tích cực của HS. Tuy nhiên, mức độ thực hiện giữa các thành tố của quá trình DH chưa đồng đều, cho thấy việc triển khai quan điểm TCHHĐ của HS mới đạt được những kết quả bước đầu và vẫn cần được tiếp tục hoàn thiện.

Hình 2.1. Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh



Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát của nghiên cứu sinh

Về HĐ dạy của GV, kết quả khảo sát cho thấy GV đã quan tâm đến việc thiết kế kế hoạch bài dạy, tổ chức các HĐ học và đổi mới KT-ĐG theo hướng phát huy vai trò chủ thể của HS. Các nội dung như xây dựng kế hoạch bài dạy gắn với thực tiễn, tổ chức đa dạng các hình thức học tập, khuyến khích HS tham gia và sử dụng KT-ĐG trong quá trình DH đều được đánh giá ở mức khá. Tuy nhiên, một số nội dung có ý nghĩa quyết định đối với việc phát huy tính tích cực học tập của HS vẫn còn hạn chế, như khai thác phản hồi của HS để điều chỉnh HĐ dạy, hướng dẫn HS học tập ngoài giờ lên lớp, hay sử dụng minh chứng về HĐ học làm căn cứ cải tiến HĐ dạy. Điều đó cho thấy HĐ dạy tuy đã có sự đổi mới nhưng vẫn thiên về tổ chức thực hiện nhiệm vụ DH, trong khi việc điều chỉnh HĐ dạy dựa trên quá trình và kết quả học tập của HS chưa được thực hiện thường xuyên.

Về HĐ học của HS, kết quả khảo sát phản ánh HS đã có những biểu hiện tích cực trong tự định hướng học tập, tự đánh giá và điều chỉnh việc học. Đa số HS biết xác định mục tiêu, lựa chọn phương pháp học và sử dụng phản hồi để cải thiện kết quả học tập. Tuy nhiên, mức độ chủ động tham gia các HĐ học tập chưa thật sự đồng đều. Những biểu hiện gắn với bản chất của học tập tích cực như hợp tác học tập, sử dụng đa dạng phương pháp học, chủ động giải quyết khó khăn hay duy trì sự tham gia tích cực trong quá trình học tập vẫn đạt điểm trung bình thấp hơn các nội dung khác. Điều này cho thấy năng lực tự học và khả năng tham gia tích cực của HS đã được hình thành nhưng chưa trở thành thói quen học tập phổ biến, đồng thời

vẫn chịu ảnh hưởng đáng kể từ cách thức tổ chức và hỗ trợ của GV cũng như điều kiện học tập trong nhà trường.

Về môi trường DH, kết quả khảo sát cho thấy môi trường tâm lý – xã hội được đánh giá tích cực nhất, phản ánh mối quan hệ tương tác giữa GV và HS cũng như sự quan tâm của nhà trường đối với đổi mới DH. Môi trường vật chất cơ bản đáp ứng yêu cầu tổ chức DH nhưng vẫn còn những hạn chế về không gian học tập linh hoạt, điều kiện học tập ngoài lớp học và hệ thống phòng học bộ môn. Đặc biệt, môi trường CN có mức đánh giá thấp nhất trong ba thành tố của môi trường DH, nhất là các nội dung liên quan đến kho học liệu số, bài giảng điện tử, điều kiện xây dựng học liệu số và khả năng khai thác các nguồn học liệu phục vụ học tập. Kết quả này cho thấy mặc dù các nhà trường đã quan tâm đầu tư cơ sở vật chất và xây dựng môi trường hỗ trợ DH, song điều kiện bảo đảm cho việc triển khai DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, nhất là hạ tầng CN và học liệu số, vẫn chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số.

Nhìn chung, kết quả khảo sát phản ánh DH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đã được triển khai với nhiều chuyển biến tích cực, song sự phát triển giữa HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH chưa thật sự đồng bộ. HĐ dạy đã có những đổi mới nhưng chưa gắn chặt với việc sử dụng minh chứng về HĐ học để điều chỉnh và cải tiến; HS đã có sự chủ động nhất định nhưng năng lực học tập tích cực chưa được phát huy đồng đều; trong khi đó, môi trường DH, đặc biệt là môi trường CN, chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu hỗ trợ quá trình học tập tích cực. Thực trạng này cho thấy yêu cầu đặt ra không chỉ là tiếp tục đổi mới HĐ dạy của GV hay nâng cao tính tích cực của HS, mà quan trọng hơn là đổi mới công tác QTDH theo hướng tác động đồng bộ đến HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH, bảo đảm các thành tố của quá trình DH được vận hành thống nhất, lấy HĐ học của HS làm trung tâm của các quyết định QT. Đây cũng chính là cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong Chương 3.

2.4. Thực trạng quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường Trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ

2.4.1. Thực trạng quản trị hoạt động dạy của giáo viên theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

2.4.1.1. Thực trạng quản trị xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế hoạt động của học sinh

Kết quả khảo sát thực trạng QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ của HS được trình bày tại Bảng 2.16. Kết quả khảo sát tại Bảng 2.16 cho thấy

Bảng 2.16. QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ của HS

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
1	Định hướng xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	3,01	0,93	3,16	0,72	3,05	0,88	0,064
2	Ban hành tiêu chuẩn chất lượng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	3,69	0,60	3,60	0,56	3,65	0,59	0,130
3	Quy định kế hoạch bài dạy phải thể hiện rõ chuỗi HĐ học của HS	3,71	0,79	3,76	0,62	3,72	0,75	0,470
4	Thiết lập cơ chế góp ý, hỗ trợ và điều chỉnh kế hoạch bài dạy thông qua TCM, GV cốt cán và sinh hoạt chuyên môn	3,63	0,81	3,69	0,86	3,64	0,82	0,497
5	Quy định rõ vai trò của TCM và GV cốt cán trong góp ý, hỗ trợ và thẩm định kế hoạch bài dạy	3,73	0,82	3,76	0,88	3,74	0,84	0,739
6	Trao quyền cho GV chủ động xây dựng và điều chỉnh kế hoạch bài dạy phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu tổ chức HĐ học	3,60	0,82	3,62	0,80	3,61	0,80	0,811
7	Chỉ đạo TCM tổ chức sinh hoạt chuyên môn tập trung vào phân tích kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	3,61	0,91	3,77	0,67	3,75	0,83	0,037
8	Tạo điều kiện để GV trao đổi, phản biện và hoàn thiện kế hoạch bài dạy	3,56	0,81	3,97	0,69	3,66	0,76	<0,00 ₁
9	Điều phối HĐ hỗ trợ chuyên môn nhằm giúp GV nâng cao năng lực thiết kế HĐ học của HS	3,65	0,82	3,82	0,65	3,69	0,78	0,019
10	Yêu cầu sử dụng dữ liệu về mức độ tham gia và sản phẩm học tập của HS để góp ý, điều chỉnh kế hoạch bài dạy của GV	3,37	0,80	3,74	0,80	3,46	0,80	<0,00 ₁
11	Chỉ đạo GV, TCM sử dụng kết quả phản hồi, đánh giá kế hoạch bài dạy để điều chỉnh, cải tiến kế hoạch bài dạy	3,70	0,55	3,56	0,60	3,67	0,67	0,023
Tổng		3,64	0,79	3,69	0,71	3,66	0,77	0,511

HT các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu quan tâm đến QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS. Điểm trung bình chung đạt 3,66/5 ($SD = 0,77$), tương ứng mức “thường xuyên”, phản ánh xu hướng chuyển biến từ quản lý kế hoạch bài dạy như hồ sơ chuyên môn mang tính hành chính sang chú trọng hơn đến chất lượng tổ chức HĐ học của HS trong quá trình DH. Tuy nhiên, mức điểm này chưa cao, cho thấy việc QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS vẫn chưa thật sự đồng bộ và sâu sắc.

Nhiều biểu hiện được đánh giá ở mức “thường xuyên”, cho thấy HT đã bước đầu thiết lập được cơ chế QT hỗ trợ GV trong xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS. Biểu hiện “Chỉ đạo TCM tổ chức sinh hoạt chuyên môn tập trung vào phân tích kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS” đạt điểm trung bình cao nhất ($\bar{X} = 3,75$; $SD = 0,83$). Tiếp đến là các biểu hiện: Quy định rõ vai trò của TCM và GV cốt cán trong góp ý, hỗ trợ và thẩm định kế hoạch bài dạy” ($\bar{X} = 3,74$; $SD = 0,84$), “Điều phối HĐ hỗ trợ chuyên môn nhằm giúp GV nâng cao năng lực thiết kế HĐ học của HS” ($\bar{X} = 3,69$; $SD = 0,80$), “Tạo điều kiện để GV trao đổi, phản biện và hoàn thiện kế hoạch bài dạy” ($\bar{X} = 3,66$; $SD = 0,78$) và “Trao quyền cho GV chủ động xây dựng và điều chỉnh kế hoạch bài dạy phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu tổ chức HĐ học” ($\bar{X} = 3,61$; $SD = 0,75$). Kết quả này cho thấy QT kế hoạch bài dạy ở nhiều trường đã bước đầu chuyển từ kiểm soát hành chính sang tăng cường hỗ trợ chuyên môn, phân quyền và tạo điều kiện để GV chủ động hơn trong thiết kế HĐ học của HS.

Bên cạnh đó, các biểu hiện thuộc nhóm thiết lập chuẩn và cơ chế QT cũng được đánh giá ở mức khá cao, như: “Ban hành tiêu chí chất lượng kế hoạch bài dạy theo định hướng thiết kế HĐ tích cực của HS” ($\bar{X} = 3,65$; $SD = 0,59$), “Quy định kế hoạch bài dạy phải thể hiện rõ chuỗi HĐ học của HS” ($\bar{X} = 3,72$; $SD = 0,75$) và “Thiết lập cơ chế góp ý, hỗ trợ và điều chỉnh kế hoạch bài dạy thông qua TCM, GV cốt cán và sinh hoạt chuyên môn” ($\bar{X} = 3,64$; $SD = 0,82$). Điều này cho thấy HT đã bước đầu chú trọng việc chuẩn hóa yêu cầu đối với kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS, đồng thời hình thành cơ chế hỗ trợ và phản hồi chuyên môn trong quá trình xây dựng kế hoạch bài dạy. Tuy nhiên, mức điểm chưa thật cao phản ánh việc thiết lập chuẩn và cơ chế QT vẫn chưa đồng đều giữa các trường; ở nhiều nơi, việc góp ý và thẩm định kế hoạch bài dạy vẫn còn thiên về hình thức hoặc tập trung vào cấu trúc trình bày hơn là chất lượng thiết kế HĐ học của HS.

Các biểu hiện thuộc nhóm phản hồi, đánh giá và cải tiến tuy đạt mức “thường xuyên” nhưng điểm trung bình chưa cao. Biểu hiện “Yêu cầu sử dụng dữ liệu về mức độ tham gia và sản phẩm học tập của HS để góp ý, điều chỉnh kế hoạch bài dạy

của GV” đạt $\bar{X} = 3,46$ ($SD = 0,80$), trong khi biểu hiện “Chỉ đạo GV, TCM sử dụng kết quả phản hồi, đánh giá kế hoạch bài dạy để điều chỉnh, cải tiến kế hoạch bài dạy” đạt $\bar{X} = 3,67$ ($SD = 0,67$). Kết quả này cho thấy việc sử dụng minh chứng về HĐ học của HS để cải tiến kế hoạch bài dạy đã được quan tâm nhưng chưa thực sự trở thành HĐ thường xuyên và có hệ thống trong QT chuyên môn của nhà trường. Việc góp ý kế hoạch bài dạy ở nhiều trường vẫn chủ yếu dựa vào kinh nghiệm chuyên môn hoặc yêu cầu hình thức hơn là dựa trên dữ liệu học tập và minh chứng về sự tham gia học tập của HS.

Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa đánh giá của GV và CBQL về QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS cho thấy, phần lớn các nội dung không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Cụ thể, 6/11 biểu hiện khảo sát và điểm trung bình chung đều có $p > 0,05$, phản ánh sự thống nhất tương đối giữa hai nhóm đối tượng trong nhận thức về việc định hướng, ban hành tiêu chuẩn, quy định, phân quyền và cơ chế hỗ trợ GV xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS. Điều này cho thấy các chủ trương và quy định về xây dựng kế hoạch bài dạy đã được triển khai tương đối đồng bộ trong các nhà trường. Tuy nhiên, ở 5 biểu hiện có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm ($p < 0,05$). Trong đó, CBQL đều đánh giá cao hơn GV, bao gồm: (1) chỉ đạo TCM sinh hoạt chuyên môn tập trung phân tích kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS ($\bar{X}_{CBQL} = 3,77$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,26$; $p = 0,037$); (2) tạo điều kiện để GV trao đổi, phản biện và hoàn thiện kế hoạch bài dạy ($\bar{X}_{CBQL} = 3,97$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,56$; $p < 0,001$); (3) điều phối HĐ hỗ trợ chuyên môn nhằm nâng cao năng lực thiết kế HĐ học của HS ($\bar{X}_{CBQL} = 3,82$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,65$; $p = 0,019$); (4) yêu cầu sử dụng dữ liệu về mức độ tham gia và sản phẩm học tập của HS để điều chỉnh kế hoạch bài dạy ($\bar{X}_{CBQL} = 3,74$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,37$; $p < 0,001$); và (5) chỉ đạo sử dụng kết quả phản hồi, đánh giá để cải tiến kế hoạch bài dạy ($\bar{X}_{CBQL} = 3,70$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,56$; $p = 0,023$). Mặc dù có sự khác biệt, mức chênh lệch điểm trung bình chủ yếu dao động từ 0,14 đến 0,41 điểm, phản ánh mức độ khác biệt không lớn về mặt thực tiễn.

Kết quả phỏng vấn làm rõ thêm thực trạng trên. Một CBQL cho biết: “HT hiện đã yêu cầu các TCM tăng cường góp ý và điều chỉnh kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ của HS. Tuy nhiên, việc phân tích kế hoạch bài dạy dựa trên minh chứng HĐ học của HS vẫn chưa được thực hiện thường xuyên” (CBQL02). Trong khi đó, một GV chia sẻ: “Nhà trường hiện tạo điều kiện để GV trao đổi và hoàn thiện kế hoạch bài dạy, nhưng nhiều khi việc góp ý vẫn chủ yếu tập trung vào nội dung bài dạy và tiến trình lên lớp hơn là phân tích HĐ của HS” (GV03). Những ý

kiến này cho thấy QT xây dựng kế hoạch bài dạy ở nhiều trường đã có chuyển biến theo hướng hỗ trợ đổi mới chuyên môn, nhưng việc sử dụng minh chứng về HĐ học của HS trong phản hồi, đánh giá và cải tiến kế hoạch bài dạy vẫn còn hạn chế.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu chuyển từ quản lý kế hoạch bài dạy theo hướng hành chính sang QT kế hoạch bài dạy theo hướng hỗ trợ thiết kế HĐ học của HS. Tuy nhiên, việc thiết lập chuẩn chất lượng, sử dụng minh chứng học tập của HS và vận hành cơ chế phản hồi — cải tiến kế hoạch bài dạy vẫn chưa thực sự đồng bộ và hiệu quả. Điều này cho thấy kế hoạch bài dạy ở nhiều trường vẫn chưa thực sự trở thành công cụ vững chắc trong QT chất lượng HĐ học của HS trong quá trình DH.

2.4.1.2. Thực trạng quản trị triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy hoạt động học

Kết quả khảo sát thực trạng QT triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS được trình bày tại Bảng 2.17.

Kết quả khảo sát ở Bảng 2.17 cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã quan tâm đến QT triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học. Điểm trung bình chung đạt 3,51/5 ($SD = 0,80$), tương ứng mức “thường xuyên”, tuy nhiên, mức điểm chỉ cao hơn không nhiều so với ngưỡng tối thiểu của mức này, cho thấy việc triển khai chưa thật sự mạnh và còn thiếu đồng bộ giữa các nội dung cụ thể.

Biểu hiện “Định hướng việc tổ chức giờ dạy theo chuỗi HĐ học của HS” đạt $\bar{X}$ cao nhất (3,78) cho thấy trong QTHĐ dạy, HT đã chú trọng định hướng GV chuyển từ tổ chức giờ học theo tiến trình truyền thụ nội dung sang tổ chức giờ học theo chuỗi HĐ học của HS. Bên cạnh đó, các biểu hiện liên quan đến việc trao quyền cho GV trong lựa chọn phương pháp, học liệu và hình thức tổ chức DH ($\bar{X} = 3,78$); phân quyền cho TCM trong hướng dẫn, hỗ trợ GV tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS ($\bar{X} = 3,70$); cũng như ban hành biên chất lượng giờ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS ($\bar{X} = 3,61$) đều được đánh giá thực hiện tương đối thường xuyên. Điều này cho thấy HT đã biết vận dụng các cơ chế QT theo hướng tăng cường tính chủ động nghề nghiệp của GV và phát huy vai trò của TCM trong hỗ trợ đổi mới DH. Mặc dù các biểu hiện đều đạt mức “thường xuyên”, nhưng $\bar{X}$ chủ yếu dao động từ 3,61 đến 3,78 cho thấy mức độ triển khai giữa các trường chưa thật sự đồng đều và vẫn còn tồn tại khoảng cách giữa hiệu quả QT với yêu cầu của DH theo quan điểm TCHĐ học của HS.

Bảng 2.17. QT triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học

TT	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Định hướng chất lượng giờ dạy dựa trên mức độ tổ chức HĐ học của HS	3,19	0,87	3,08	0,80	3,16	0,80	0,197
2	Định hướng việc tổ chức giờ dạy theo chuỗi HĐ học của HS	3,75	0,81	3,88	0,85	3,78	0,82	0,139
3	Ban hành tiêu chí chất lượng giờ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	3,59	0,80	3,67	0,79	3,61	0,78	0,333
4	Phân quyền cho TCM, GV cốt cán trong hướng dẫn và hỗ trợ GV tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học	3,64	0,83	3,88	0,85	3,70	0,84	0,007
5	Trao quyền cho GV trong lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức DH và học liệu phù hợp với đối tượng HS	3,77	0,75	3,83	0,81	3,78	0,76	0,047
6	Chỉ đạo HĐ dự giờ và phản hồi chuyên môn tập trung vào HĐ học của HS	3,27	0,82	2,96	0,78	3,20	0,75	<0,001
7	Thiết lập cơ chế sinh hoạt chuyên môn nhằm hỗ trợ GV đổi mới phương pháp và kỹ thuật DH theo hướng phát huy HĐ học của HS	3,41	0,82	3,64	0,89	3,47	0,87	0,012
8	Điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu và cơ sở vật chất hỗ trợ tổ chức HĐ học tích cực ở HS	3,52	0,76	3,70	0,83	3,56	0,84	0,034
9	Tạo điều kiện để GV chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	3,28	0,76	2,96	0,86	3,20	0,77	<0,001
10	Giám sát và đánh giá tổ chức HĐ dạy dựa trên minh chứng về HĐ học	3,33	0,80	3,06	0,84	3,27	0,81	0,002
11	Kết quả giám sát, đánh giá và phản hồi được sử dụng để điều chỉnh và cải tiến việc tổ chức HĐ dạy của GV	3,48	0,84	3,43	0,78	3,45	0,80	0,546
Tổng		3,49	0,82	3,53	0,83	3,51	0,80	0,643

Tuy nhiên, một số biểu hiện cốt yếu vẫn còn được đánh giá ở mức độ thực hiện chưa cao. Cụ thể, biểu hiện “Gắn trách nhiệm chuyên môn của GV với hiệu quả tổ chức HĐ học của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,20$ ($SD = 0,75$), phản ánh việc đánh giá trách nhiệm nghề nghiệp của GV trong nhiều trường THPT hiện nay vẫn chủ yếu gắn với việc thực hiện kế hoạch, tiến độ chương trình hoặc hồ sơ chuyên môn, hơn là hiệu quả tổ chức HĐ học thực sự của HS trong lớp học. Tương tự, biểu hiện “Tạo điều kiện để GV chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học” cũng chỉ đạt $\bar{X} = 3,20$ ($SD = 0,77$) phản ánh sinh hoạt chuyên môn ở một số trường vẫn còn mang tính hình thức hoặc trao đổi kinh nghiệm chung, chưa thực sự trở thành cơ chế học tập nghề nghiệp dựa trên phân tích HĐ học của HS và cải tiến DH trên lớp học. Biểu hiện “Giám sát và đánh giá HĐ dạy dựa trên minh chứng về HĐ học” chỉ đạt $\bar{X} = 3,27$ ($SD = 0,81$) cho thấy việc giám sát HĐ dạy ở nhiều trường

vẫn còn thiên về quan sát HĐ của GV hơn là phân tích HĐ học của HS như một nguồn dữ liệu QT. Biểu hiện “Định hướng chất lượng giờ dạy dựa trên mức độ tổ chức HĐ học của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,16$ ($SD = 0,80$) phản ánh việc đánh giá chất lượng giờ dạy ở nhiều trường THPT vẫn còn thiên về kiểm soát tiến trình lên lớp, thực hiện nội dung chương trình hoặc HĐ giảng dạy của GV hơn là chú trọng mức độ tham gia, tương tác và HĐ nhận thức của HS trong giờ học.

Kết quả trên cho thấy vẫn còn tồn tại bất cập đáng chú ý trong quá trình HT thực hiện QT việc tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học của HS tại các trường hiện nay. Một mặt, HT đã quan tâm hơn đến đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức DH và tăng cường sinh hoạt chuyên môn. Mặt khác, QTHĐ dạy vẫn chưa thực sự chuyển mạnh sang QT chất lượng HĐ học của HS. Các HĐQT vẫn chủ yếu tập trung vào tổ chức và hỗ trợ HĐ chuyên môn của GV hơn là mức độ tham gia, tương tác và chất lượng HĐ học của HS trong giờ học. Điều này cũng có nghĩa là HT đã có sự quan tâm chỉ đạo đổi mới DH theo quan điểm TCHĐ học của HS, song việc kiến tạo và vận hành hệ thống QTDH dựa trên HĐ học của HS vẫn chưa thật sự đồng bộ. Định hướng DH, cơ chế phản hồi – cải tiến, HĐ giám sát bằng minh chứng học tập cũng như cơ chế điều phối sinh hoạt chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS còn hạn chế. Điều này làm cho HĐ đổi mới DH ở nhiều trường THPT vẫn chủ yếu dừng ở mức điều chỉnh phương pháp dạy của GV, chưa tạo được sự chuyển biến sâu trong tổ chức HĐ học và phát triển năng lực của HS.

Kết quả kiểm định cho thấy, nhìn chung không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL về đánh giá HĐQT triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS ($\bar{X}_{CBQL} = 3,53$ so với $\bar{X}_{GV} = 3,49$; $p = 0,643 > 0,05$). Điều này phản ánh sự thống nhất tương đối giữa hai nhóm đối tượng trong nhận thức về mức độ triển khai các HĐQT trong nhà trường. Có thể thấy các định hướng QT liên quan đến tổ chức thực hiện kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS đã được triển khai tương đối đồng bộ và được cả CBQL lẫn GV ghi nhận ở mức thường xuyên.

Tuy nhiên, ở 6/11 biểu hiện khảo sát có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm. Cụ thể, CBQL đánh giá cao hơn GV đối với các nội dung: phân quyền cho tổ chuyên môn và GV cốt cán trong hướng dẫn, hỗ trợ GV tổ chức HĐ học (3,88 so với 3,64; $p = 0,007$); thiết lập cơ chế sinh hoạt chuyên môn nhằm hỗ trợ GV đổi mới phương pháp và kỹ thuật DH (3,64 so với 3,41; $p = 0,012$); điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu và cơ sở vật chất hỗ trợ tổ chức HĐ học tích

cực (3,70 so với 3,52; $p = 0,035$). Ngược lại, GV lại đánh giá cao hơn CBQL ở các nội dung: chỉ đạo dự giờ và phản hồi chuyên môn tập trung vào HĐ học của HS (3,27 so với 2,96; $p < 0,001$), tạo điều kiện để GV chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ học (3,28 so với 2,96; $p < 0,001$) và giám sát, đánh giá việc tổ chức DH dựa trên minh chứng về HĐ học của HS (3,33 so với 3,06; $p = 0,002$).

Mặc dù có sự khác biệt ở một số nội dung cụ thể, mức chênh lệch điểm trung bình giữa hai nhóm đều không lớn (dao động khoảng 0,18–0,32 điểm) và không làm thay đổi đánh giá chung về thực trạng. Điều đó cho thấy khoảng cách giữa nhận thức của GV và CBQL chủ yếu tập trung ở các khâu tổ chức, hỗ trợ và giám sát quá trình thực hiện, chứ chưa phản ánh sự khác biệt về quan điểm đối với định hướng QTDH. Đây cũng là cơ sở để đề xuất các biện pháp tăng cường cơ chế phối hợp, nâng cao hiệu quả phản hồi hai chiều giữa CBQL và GV, đồng thời phát huy vai trò của TCM trong hỗ trợ GV triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS hiệu quả và thống nhất.

Kết quả phỏng vấn làm rõ thêm thực trạng trên. CBQL01 cho biết: “HT đã chú trọng hơn đến việc định hướng GV tổ chức HĐ học tích cực cho HS và tăng cường sinh hoạt chuyên môn theo hướng đổi mới DH. Tuy nhiên, việc đánh giá giờ dạy dựa trên mức độ tham gia và HĐ học của HS vẫn chưa được thực hiện đồng đều giữa các TCM”. Trong khi đó, GV04 chia sẻ: “Nhà trường hiện tạo điều kiện khá tốt cho GV đổi mới phương pháp và tổ chức HĐ học. Tuy nhiên việc phân tích HĐ học của HS trong dự giờ và sinh hoạt chuyên môn vẫn chưa thực sự sâu, nhiều khi vẫn chủ yếu tập trung vào cách dạy của GV”.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự chuyển biến tích cực trong QT tổ chức HĐ dạy theo hướng tổ chức HĐ học tích cực của HS. HT đã quan tâm thiết lập các yêu cầu đối với giờ dạy theo hướng tổ chức HĐ học, tăng cường trao quyền chuyên môn cho GV, phát huy vai trò của TCM, GV cốt cán và từng bước hình thành cơ chế hỗ trợ đổi mới phương pháp DH trong nhà trường. Điều này phản ánh HĐQTDH đã có sự chuyển dịch từ quản lý hành chính đơn thuần sang QT hỗ trợ và điều phối HĐ chuyên môn. Tuy nhiên, mức độ thực hiện các nội dung vẫn chủ yếu dừng ở mức “thường xuyên” với $\bar{X}$ chưa cao, cho thấy hiệu quả triển khai chưa thật sự nổi bật và còn thiếu tính đồng bộ giữa các nhà trường. Đặc biệt, các nội dung cốt lõi của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS như: xây dựng tiêu chí giờ dạy dựa trên HĐ học, giám sát bằng minh chứng học tập, gắn trách nhiệm nghề nghiệp của HT với hiệu quả tổ chức HĐ học và điều phối sinh hoạt chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS vẫn được đánh giá ở

mức thấp hơn. Điều này cho thấy vai trò kiến tạo cơ chế QT dựa trên HĐ học của HS của HT chưa thực sự hiệu quả.

2.4.1.3. Thực trạng quản trị kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy theo hướng phát huy hoạt động học của học sinh

Bảng 2.18. QTKT-ĐGHD dạy theo hướng phát huy HĐ học

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Định hướng KT-ĐGHD dạy của GV tập trung vào chất lượng tổ chức HĐ của HS	3,74	0,50	3,64	0,62	3,65	0,70	0,107
2	Định hướng sử dụng kết quả KT-ĐG làm căn cứ để phản hồi chuyên môn và cải tiến HĐ dạy	3,75	0,77	3,69	0,65	3,70	0,63	0,397
3	Giao quyền và trách nhiệm cho TCM, GV cốt cán trong việc phản hồi chuyên môn, phân tích HĐ học của HS và hỗ trợ GV điều chỉnh HĐ dạy	3,73	0,77	3,70	0,65	3,71	0,72	0,672
4	Giao quyền và trách nhiệm cho GV trong việc tự đánh giá, điều chỉnh HĐ dạy dựa trên phản hồi chuyên môn và minh chứng học tập của HS	3,85	0,40	3,63	0,49	3,73	0,43	<0,00 1
5	Xây dựng tiêu chí và chuẩn đánh giá HĐ dạy theo hướng phát huy tính tích cực của HS trong DH	3,86	0,37	3,62	0,49	3,80	0,46	<0,00 1
6	Thiết lập cơ chế phản hồi chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS trong đánh giá HĐ dạy của GV	3,82	0,46	3,86	0,35	3,81	0,39	0,311
7	Thiết lập cơ chế thu thập, sử dụng minh chứng học tập của HS để cải tiến HĐ dạy	3,19	0,88	3,29	0,79	3,26	0,84	0,238
8	Điều phối HĐ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn và chia sẻ kinh nghiệm nhằm hỗ trợ GV cải tiến HĐ dạy	3,07	0,93	3,21	0,72	3,12	0,83	0,083
9	Điều phối việc GV sử dụng công cụ đánh giá, khai thác minh chứng học tập của HS và phân tích dữ liệu phản hồi để điều chỉnh HĐ dạy	3,45	0,78	3,48	0,62	3,46	0,75	0,663
10	Tổ chức KT-ĐG HĐ KT-ĐG của GV dựa trên các minh chứng về HĐ học của HS	3,50	0,70	3,47	0,68	3,48	0,65	0,674
11	Sử dụng kết quả KT-ĐG để điều chỉnh sinh hoạt chuyên môn, hỗ trợ GV, cải tiến quy trình, công cụ đánh giá HĐ dạy của GV	3,65	0,70	3,70	0,65	3,67	0,63	0,469
Tổng		3,70	0,67	3,66	0,51	3,68	0,65	0,487

Bảng 2.18 phản ánh thực trạng QT KT-ĐG HD dạy của GV theo hướng phát huy HĐ học của HS. Kết quả cho thấy QT KT-ĐG HD dạy đã có sự chuyển biến theo hướng hỗ trợ cải tiến HĐ dạy và chú trọng hơn đến HĐ học của HS. Điểm trung bình chung đạt 3,68/5 (SD = 0,65), tương ứng mức “thường xuyên” cho thấy các nội dung của QT KT – ĐG HD dạy của GV đã được triển khai tương đối thường xuyên.

Nhiều biểu hiện khảo sát được đánh giá ở mức “thường xuyên” với điểm trung bình khá cao. Cụ thể, biểu hiện “Thiết lập cơ chế phản hồi chuyên môn và phân tích HĐ học của HS trong đánh giá HĐ dạy của GV” đạt $\bar{X}$ cao nhất với 3,81 (SD = 0,39). Các biểu hiện như Xây dựng tiêu chí và chuẩn đánh giá HĐ dạy theo hướng phát huy tính tích cực của HS trong DH” ($\bar{X}$ = 3,80), “Giao quyền và trách nhiệm cho GV trong việc tự đánh giá và điều chỉnh HĐ dạy dựa trên phản hồi chuyên môn và minh chứng học tập của HS” ($\bar{X}$ = 3,73), “Giao quyền và trách nhiệm cho TCM và GV cốt cán trong việc phản hồi chuyên môn, phân tích HĐ học của HS và hỗ trợ GV điều chỉnh HĐ dạy” ($\bar{X}$ = 3,71), hay “Định hướng sử dụng kết quả KT-ĐG như căn cứ để phản hồi chuyên môn và cải tiến HĐ dạy trong nhà trường” ($\bar{X}$ = 3,70) cũng đều được đánh giá ở mức “thường xuyên”.

Kết quả này cho thấy HT đã bắt đầu chuyển từ kiểm tra HĐ dạy theo hướng giám sát việc thực hiện chuyên môn sang hỗ trợ HT cải tiến HĐ dạy. HT không chỉ xây dựng tiêu chí đánh giá HĐ dạy mà còn bước đầu chú trọng phản hồi chuyên môn, trao quyền cho TCM và HT trong tự đánh giá, điều chỉnh HĐ dạy dựa trên phản hồi

và minh chứng học tập của HS. Điều đó phản ánh sự chuyển biến trong tư duy QT KT-ĐG từ tiếp cận kiểm soát sang tiếp cận hỗ trợ phát triển chuyên môn.

Tuy nhiên, khi phân tích sâu vào bản chất QT việc KT- ĐG HĐ dạy, có thể thấy sự chuyển biến này vẫn chưa thực sự toàn diện. Một số biểu hiện phản ánh việc vận hành chu trình phản hồi - điều chỉnh - cải tiến dựa trên minh chứng HĐ học của HS vẫn có mức đánh giá chưa cao. Biểu hiện “Điều phối HĐ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn và chia sẻ kinh nghiệm nhằm hỗ trợ GV cải tiến HĐ dạy” chỉ đạt $\bar{X}$ = 3,12 (SD = 0,83), thấp nhất trong các biểu hiện khảo sát. Tương tự, biểu hiện “Thiết lập cơ chế thu thập, sử dụng minh chứng học tập của HS và kết quả đánh giá để cải tiến HĐ dạy” chỉ đạt $\bar{X}$ = 3,26 (SD = 0,84), trong khi biểu hiện “Điều phối việc hỗ trợ GV sử dụng công cụ đánh giá, khai thác minh chứng học tập của HS và phân tích dữ liệu phản hồi để điều chỉnh HĐ dạy” cũng chỉ đạt $\bar{X}$ = 3,46 (SD = 0,75).

Kết quả trên cho thấy trong thực tiễn, HT đã bước đầu đổi mới tư duy đánh giá HĐ dạy theo hướng chú trọng phản hồi chuyên môn và hỗ trợ cải tiến HĐ dạy. Tuy nhiên, việc vận hành chu trình cải tiến dựa trên minh chứng HĐ học của HS vẫn chưa thật sự rõ nét. HĐKT-ĐG ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào đánh giá HĐ dạy của GV hơn là QT chất lượng HĐ học của HS thông qua dữ liệu và minh chứng học tập.

Đáng chú ý, biểu hiện “Thiết lập cơ chế thu thập, sử dụng minh chứng học tập của HS và kết quả đánh giá để cải tiến HĐ dạy” có mức đánh giá khá thấp. Điều này cho thấy ở nhiều trường, minh chứng học tập của HS chưa thực sự trở thành nguồn dữ liệu QT quan trọng trong đánh giá và cải tiến HĐ dạy. Dù giờ, sinh hoạt chuyên môn và đánh giá GV tuy đã được triển khai thường xuyên nhưng vẫn còn thiên về nhận xét cách tổ chức dạy của GV hơn là phân tích dữ liệu HĐ học của HS để hỗ trợ cải tiến HĐ dạy.

Từ đó cho thấy HT các trường trong quá trình QTKT-ĐG HĐ dạy đã đạt được sự chuyển dịch từ mô hình kiểm tra chuyên môn mang tính hành chính sang tiếp cận đánh giá hỗ trợ phát triển chuyên môn cho GV. Tuy nhiên, QTKT-ĐG HĐ dạy vẫn chưa thực sự chuyển mạnh sang QT chất lượng HĐ học của HS thông qua hệ thống phản hồi và dữ liệu học tập. Điều này làm cho HĐKT-ĐG ở nhiều trường vẫn chủ yếu dừng ở đánh giá HĐ dạy của GV hơn là vận hành chu trình cải tiến DH dựa trên minh chứng học tập của HS.

Kết quả kiểm định cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về đánh giá chung giữa GV và CBQL đối với QT KT-ĐG HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS ($p = 0,487 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất tương đối trong nhận thức của hai nhóm. Tuy nhiên, ở hai nội dung gồm giao quyền cho GV tự đánh giá, điều chỉnh HĐ dạy ($\bar{X}_{GV} = 3,85$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,63$) và xây dựng tiêu chí, chuẩn đánh giá HĐ dạy ($\bar{X}_{GV} = 3,86$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,62$), GV đánh giá cao hơn CBQL và sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Điều này cho thấy GV có xu hướng quan tâm và cảm nhận rõ hơn vai trò của quyền tự chủ chuyên môn và hệ thống tiêu chí đánh giá trong quá trình cải tiến HĐDH, trong khi CBQL nhìn nhận các nội dung này ở góc độ QT và tổ chức thực hiện trên phạm vi toàn trường.

Kết quả phỏng vấn làm rõ thêm thực trạng trên. CBQL04 cho biết: “HT hiện đã yêu cầu tăng cường phản hồi chuyên môn và chú ý hơn đến HĐ học của HS trong đánh giá giờ dạy. Tuy nhiên, việc phân tích minh chứng học tập và sử dụng dữ liệu học tập để cải tiến HĐ dạy vẫn còn hạn chế ở nhiều TCM.” GV06 chia sẻ: “Nhà trường hiện đã chú trọng hơn đến phản hồi chuyên môn sau dự giờ và đánh giá giờ dạy. Tuy nhiên, nhiều HĐ đánh giá vẫn chủ yếu tập trung vào cách dạy của GV hơn là phân tích mức độ tham gia và kết quả HĐ học của HS.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự chuyển biến tích cực trong QT KT-ĐG HĐ dạy theo hướng hỗ trợ cải tiến HĐ dạy và chú trọng hơn đến HĐ học của HS. Tuy nhiên, QT KT-ĐG ở nhiều trường

vẫn chưa thực sự chuyển mạnh từ đánh giá HĐ dạy của GV sang QT chất lượng HĐ học của HS thông qua dữ liệu và minh chứng học tập. Việc vận hành chu trình phản hồi - điều chỉnh - cải tiến dựa trên minh chứng HĐ học của HS còn chưa thường xuyên, cho thấy HĐ KT-ĐG ở nhiều trường vẫn chủ yếu thiên về kiểm tra chuyên môn hơn là QT cải tiến chất lượng HĐ dạy.

2.4.2. Thực trạng quản trị hoạt động học

2.4.2.1. Thực trạng quản trị thực hiện mục tiêu học tập của học sinh

Bảng 2.19 phản ánh thực trạng QT thực hiện mục tiêu học tập theo quan điểm TCHHĐ của HS được thực hiện bởi HT nhà trường.

Bảng 2.19. QT thực hiện mục tiêu học tập của HS

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Định hướng việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập của HS theo hướng phát triển tính chủ động và năng lực tự học của HS	3,36	0,86	3,50	0,78	3,42	0,80	0,094
2	Định hướng GV hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với bản thân	3,51	0,75	3,32	0,77	3,46	0,73	0,018
3	Xác định các yêu cầu về việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập	3,31	0,78	3,55	0,81	3,49	0,78	0,005
4	Thiết lập cơ chế phối hợp giữa GV, gia đình và các lực lượng giáo dục trong hỗ trợ HS thực hiện mục tiêu học tập	3,69	0,88	3,67	0,77	3,66	0,81	0,810
5	Thiết lập cơ chế hướng dẫn HS tự theo dõi, tự đánh giá và điều chỉnh mục tiêu học tập	3,59	0,56	3,47	0,60	3,51	0,57	0,052
6	Phân công trách nhiệm cho GV và các tổ chức trong nhà trường trong hỗ trợ HS xác định và thực hiện mục tiêu học tập	3,52	0,67	3,41	0,73	3,47	0,70	0,141
7	Tạo điều kiện cho HS tham gia xây dựng kế hoạch học tập và điều chỉnh mục tiêu học tập	3,52	0,67	3,36	0,84	3,49	0,72	0,057
8	Điều phối các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tạo điều kiện cho HS thực hiện mục tiêu học tập	3,52	0,70	3,37	0,77	3,46	0,75	0,057
9	Điều phối và hỗ trợ GV tổ chức các HĐ giúp HS xây dựng, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập	3,40	0,71	3,69	0,77	3,62	0,74	<0,001
10	Giám sát và đánh giá việc thực hiện mục tiêu học tập dựa trên khả năng xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS	3,54	0,86	3,72	0,72	3,66	0,77	0,023
11	Sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ HS thực hiện mục tiêu học tập	3,55	0,77	3,62	0,55	3,58	0,63	0,270
Tổng		3,53	0,72	3,49	0,86	3,52	0,77	>0,05

Kết quả khảo sát tại Bảng 2.19 cho thấy điểm trung bình chung đạt 3,52/5 ($SD = 0,77$), tương ứng mức “thường xuyên”, phản ánh HT đã chú trọng triển khai các nội dung QT mục tiêu học tập theo hướng phát triển tính chủ động và năng lực tự học của HS. Điều này cũng đồng nghĩa với việc hiện nay HT không còn chỉ tập trung QTHĐ dạy của GV mà đã có sự quan tâm nhiều hơn đến mục tiêu học tập.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy các nội dung QT liên quan đến hỗ trợ HS xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập đều được đánh giá ở mức “thường xuyên”. Trong đó, nội dung về thiết lập cơ chế phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng giáo dục trong hỗ trợ HS thực hiện mục tiêu học tập; cũng như giám sát, đánh giá việc hình thành và thực hiện mục tiêu học tập của HS dựa trên khả năng tự xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập đều đạt $\bar{X}$ tương đối cao (3,66). Theo đó, trong quá trình QT, người HT đã chú trọng xây dựng các cơ chế QT nhằm hỗ trợ HS xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập, đồng thời tăng cường sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong theo dõi và hỗ trợ quá trình học tập của HS.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy, các nội dung liên quan đến điều phối HĐ hỗ trợ HS xây dựng và điều chỉnh mục tiêu học tập ($\bar{X} = 3,62$), sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ HS ($\bar{X} = 3,58$), thiết lập cơ chế hướng dẫn HS tự theo dõi, tự đánh giá và điều chỉnh mục tiêu học tập của bản thân ($\bar{X} = 3,51$) đều được đánh giá ở mức “thường xuyên”. Kết quả này cho thấy HT nhà trường đã chú trọng thiết lập các cơ chế hỗ trợ, giám sát và phối hợp nhằm giúp HS xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập trong quá trình học tập.

Tuy nhiên, mức điểm trung bình các biểu hiện chủ yếu dao động từ 3,51 đến 3,66 cho thấy việc triển khai các nội dung QT này vẫn chưa được HT thực hiện đồng đều và đạt mức cao. Đặc biệt, các biểu hiện liên quan đến phát triển năng lực tự theo dõi, tự đánh giá và tự điều chỉnh mục tiêu học tập của HS có $\bar{X}$ thấp hơn, phản ánh việc chuyển từ QTHĐ dạy sang QT quá trình tự học và tự điều chỉnh học tập của HS vẫn còn gặp nhiều khó khăn trong thực tiễn nhà trường THPT hiện nay.

Ngoài ra, một số biểu hiện phản ánh vai trò chủ thể học tập của HS vẫn có mức thực hiện chưa cao. Biểu hiện “Định hướng việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập của HS theo hướng phát triển tính chủ động và năng lực tự học của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,42$ ($SD = 0,80$). Tương tự, các biểu hiện như “Định hướng GV hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với bản thân” ($\bar{X} = 3,46$), “Điều phối các HĐ

hỗ trợ học tập nhằm tạo điều kiện cho HS thực hiện mục tiêu học tập” ($\bar{X} = 3,46$), hay “HS được tạo điều kiện tham gia xây dựng kế hoạch học tập và điều chỉnh mục tiêu học tập” ($\bar{X} = 3,49$) cũng chỉ ở mức cận dưới của mức “thường xuyên”.

Điều này cho thấy, HT đã bắt đầu quan tâm đến mục tiêu học tập và sự tiến bộ học tập của HS như một nội dung QT quan trọng. Tuy nhiên, việc trao quyền để HS thực sự tham gia xác định, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập của bản thân vẫn còn hạn chế. QT mục tiêu học tập ở nhiều trường THPT hiện nay vẫn chủ yếu tập trung vào HĐ định hướng và hỗ trợ từ phía GV, trong khi việc hình thành năng lực tự xác định, tự theo dõi và tự điều chỉnh mục tiêu học tập của HS chưa được chú trọng đúng mức.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT thực hiện mục tiêu học tập của HS không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,53$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,49$; $p = 0,643 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm đối tượng. Tuy nhiên, có 4/11 biểu hiện có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, gồm: định hướng HS hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với bản thân ($p = 0,018$), xác định các yêu cầu về việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập ($p = 0,005$), điều phối và hỗ trợ HS tổ chức các HĐ giúp HS xác định, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập ($p < 0,001$) và giám sát, đánh giá việc thực hiện mục tiêu học tập dựa trên khả năng xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS ($p = 0,023$). Ở các nội dung này, điểm trung bình của CBQL đều cao hơn GV, với mức chênh lệch từ 0,17 đến 0,29 điểm. Sự khác biệt này cho thấy nhận thức của hai nhóm chưa hoàn toàn thống nhất ở những nội dung liên quan đến việc tổ chức, điều phối và giám sát quá trình HS xác định và thực hiện mục tiêu học tập. Mặc dù mức chênh lệch điểm trung bình không lớn, kết quả kiểm định cho thấy đây là những khía cạnh cần được quan tâm trong quá trình triển khai nhằm bảo đảm sự thống nhất giữa công tác QT của nhà trường và việc thực hiện. Điều này cũng gợi ý rằng các biện pháp QT cần tăng cường cơ chế phối hợp, hướng dẫn và phản hồi để các yêu cầu QT được triển khai đồng đều trong thực tiễn.

Kết quả phỏng vấn cũng làm rõ thêm thực trạng trên. CBQL03 cho biết: “HT hiện đã yêu cầu HT quan tâm hơn đến việc hướng dẫn HS xác định mục tiêu học tập và tăng cường phối hợp với gia đình trong hỗ trợ học tập. Tuy nhiên, việc giúp HS tự theo dõi và tự điều chỉnh mục tiêu học tập của mình vẫn còn khó khăn.” Trong khi đó, GV01 chia sẻ: “Nhà trường hiện đã quan tâm hơn đến việc hỗ trợ HS xây dựng mục tiêu học tập, nhưng phần lớn HĐ vẫn do HT định hướng. Nhiều HS vẫn chưa có thói quen tự xây dựng kế hoạch và tự điều chỉnh mục tiêu học tập.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã bắt đầu quan tâm đến QT mục tiêu học tập của HS như một nội dung QT quan trọng trong nhà trường. Tuy nhiên, QT mục tiêu học tập ở nhiều trường vẫn chưa thực sự chuyển mạnh sang tiếp cận QT phát triển năng lực tự học và tự điều chỉnh học tập của HS. Việc trao quyền để HS tham gia xác định, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập của bản thân còn hạn chế, cho thấy QTHĐ học ở nhiều trường vẫn chủ yếu thiên về hỗ trợ học tập hơn là phát triển năng lực tự chủ học tập của HS.

2.4.2.2. Thực trạng quản trị sự tham gia hoạt động học của của học sinh

Bảng 2.20 phản ánh thực trạng QT sự tham gia HĐ học tập của HS theo quan điểm TCHĐ của HS.

Bảng 2.20. QT sự tham gia HĐ học của HS

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
1	Định hướng tăng cường sự tham gia chủ động của HS trong quá trình học tập	3,67	0,77	3,75	0,67	3,69	0,70	0,269
2	Định hướng GV tổ chức HĐ học phù hợp với đặc điểm, nhu cầu và năng lực của HS	3,41	0,80	3,44	0,72	3,42	0,75	0,697
3	Xây dựng các yêu cầu về mức độ tham gia, hợp tác và tự điều chỉnh HĐ học của HS.	3,43	0,76	3,37	0,80	3,41	0,79	0,467
4	Thiết lập cơ chế phối hợp giữa GV và TCM trong theo dõi, hỗ trợ sự tham gia học tập của HS	3,35	0,65	3,31	0,75	3,30	0,69	0,598
5	Phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong việc theo dõi, hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia học tập của HS	3,48	0,51	3,25	0,85	3,36	0,70	0,005
6	Tạo điều kiện để HS tham gia thực hiện nhiệm vụ học tập, hợp tác học tập và tự điều chỉnh học tập	3,44	0,50	3,50	0,52	3,46	0,51	0,264
7	Điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu và CN để nhằm hỗ trợ tăng cường sự tham gia học tập của HS	3,38	0,69	3,48	0,63	3,43	0,66	0,137
8	Tổ chức các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tăng cường sự tham gia và khả năng tự điều chỉnh học tập của HS	3,59	0,64	3,54	0,50	3,56	0,61	0,371
9	Giám sát và đánh giá sự tham gia HĐ học của HS dựa trên mức độ tham gia, thực hiện nhiệm vụ học tập và khả năng tự điều chỉnh học tập của HS	3,61	0,59	3,50	0,74	3,55	0,67	0,137
10	Sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ và nâng cao sự tham gia học tập của HS	3,63	0,56	3,57	0,63	3,59	0,55	0,349
Tổng		3,50	0,64	3,47	0,67	3,48	0,66	0,664

Kết quả khảo sát tại Bảng 2.20 cho thấy QT sự tham gia HĐ học của HS ở các trường THPT khu vực BTB được thực hiện ở mức “thường xuyên”, với điểm trung bình chung đạt 3,48/5 ($SD = 0,66$). Kết quả này phản ánh HT nhà trường đã có sự quan tâm triển khai các HĐQT nhằm tăng cường sự tham gia học tập của HS trong quá trình DH. Tuy nhiên, mức điểm trung bình chưa cao cho thấy các nội dung QT sự tham gia HĐ học của HS vẫn chưa được thực hiện thực sự đồng bộ và hiệu quả.

Trong các biểu hiện khảo sát, biểu hiện “Định hướng tăng cường sự tham gia chủ động của HS trong quá trình học tập” được đánh giá cao nhất với $\bar{X} = 3,69$ ($SD = 0,70$), cho thấy HT nhà trường đã có sự chuyển chuyển dịch nhất định trong nhận thức QT, từ chỗ chủ yếu quản lý HĐ dạy của GV sang quan tâm nhiều hơn đến mức độ tham gia của HS trong quá trình DH. Điều này cũng cho thấy, QTDH đã bước đầu tiếp cận quan điểm lấy HĐ học của HS làm trung tâm, trong đó sự tham gia học tập chủ động được xem như một chỉ báo quan trọng trong chất lượng DH.

Bên cạnh đó, các biểu hiện liên quan đến việc tổ chức các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tăng cường sự tham gia và khả năng tự điều chỉnh HĐ học của HS ($\bar{X} = 3,56$), giám sát và đánh giá sự tham gia HĐ học của HS dựa trên mức độ tham gia và khả năng tự điều chỉnh HĐ học ($\bar{X} = 3,55$), cũng như sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi để

điều chỉnh các HĐ hỗ trợ học tập ($\bar{X} = 3,59$) đều được đánh giá ở mức “thường xuyên”. Điều này cho thấy HT đã quan tâm hơn tới quá trình tham gia học tập của HS, thay vì chỉ tập trung vào kết quả học tập cuối cùng. Việc chú trọng theo dõi mức độ tham gia học tập, phản hồi học tập và khả năng tự điều chỉnh HĐ học của HS phản ánh xu hướng chuyển từ quản lý HĐ học mang tính hành chính sang QT quá trình học tập dựa trên minh chứng về HĐ học của HS.

Tuy nhiên, các nội dung liên quan đến thiết lập cơ chế phối hợp và phân công trách nhiệm trong theo dõi, hỗ trợ sự tham gia học tập của HS lại có mức độ đánh giá thấp hơn. Biểu hiện “Thiết lập cơ chế phối hợp giữa GV và TCM trong theo dõi và hỗ trợ sự tham gia học tập của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,30$ ($SD = 0,69$), thấp nhất trong các biểu hiện khảo sát. Tương tự, biểu hiện “Phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong việc theo dõi, hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia học tập của HS” cũng chỉ đạt $\bar{X} = 3,36$ ($SD = 0,70$). Kết quả này cho thấy việc QT sự tham gia HĐ học của HS ở nhiều trường THPT vẫn chủ yếu dựa vào HĐ của mỗi GV, trong khi cơ chế phối hợp và phân công trách nhiệm trong theo dõi, hỗ trợ HS tham gia học tập chưa thật sự rõ ràng và đồng bộ. Điều này cho thấy HT chưa thực sự thiết lập được hệ

thống phối hợp và hỗ trợ liên tục nhằm theo dõi, duy trì và nâng cao sự tham gia học tập của HS trong quá trình DH.

Bên cạnh đó, biểu hiện “Định hướng GV tổ chức HĐ học phù hợp với đặc điểm, nhu cầu và năng lực của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,42$ ($SD = 0,75$), phản ánh việc tổ chức HĐ học đảm bảo sự phù hợp với cá nhân HS vẫn còn gặp khó khăn trong quá trình thực hiện. QT sự tham gia HĐ học ở nhiều trường vẫn thiên về tăng cường sự tham gia chung của HS hơn là QT chất lượng và chiều sâu tham gia học tập của từng nhóm HS.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT sự tham gia HĐ học của HS không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,50$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,47$; $p = 0,664 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Trong 10 biểu hiện được khảo sát, chỉ có 01 biểu hiện xuất hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, đó là phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong việc theo dõi, hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia học tập của HS ($p = 0,005$). Ở nội dung này, GV có điểm đánh giá cao hơn CBQL (3,48 so với 3,25). Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ tập trung ở khía cạnh phân công trách nhiệm trong tổ chức thực hiện, trong khi các nội dung còn lại đều được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất. Điều này phản ánh nhận thức chung giữa GV và CBQL về QT sự tham gia HĐ học của HS có mức độ đồng thuận cao; đồng thời gợi ý cần tiếp tục làm rõ và thống nhất việc phân công trách nhiệm giữa GV và TCM để nâng cao hiệu quả triển khai trong thực tiễn..

Kết quả phỏng vấn sau khảo góp phần làm rõ hơn các kết quả định lượng nêu trên. Nhiều CBQL cho biết nhà trường đã bắt đầu chú ý nhiều hơn đến mức độ tham gia học tập của HS trong các HĐ dự giờ và đánh giá giờ dạy. CBQL05 cho biết: “Nhà trường hiện nay khi dự giờ không chỉ chú ý GV giảng gì mà còn chú ý HS có tham gia HĐ hay không, có trao đổi và thực hiện nhiệm vụ học tập không.” Tuy nhiên, nhiều GV cho rằng việc duy trì sự tham gia học tập đồng đều giữa các nhóm HS vẫn còn gặp khó khăn do sĩ số lớp học đông, sự chênh lệch trình độ HS và áp lực chương trình học. GV05 chia sẻ: “Trong một lớp có nhiều đối tượng HS khác nhau nên việc để tất cả HS cùng tham gia HĐ học tích cực là khá khó.” Bên cạnh đó, một số ý kiến phỏng vấn cũng cho thấy cơ chế phối hợp giữa GV và TCM trong theo dõi, hỗ trợ sự tham gia học tập của HS ở nhiều trường vẫn chưa thật sự rõ nét và chủ yếu phụ thuộc vào kinh nghiệm cá nhân của GV.

Nhìn chung, kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự quan tâm đến QT sự tham gia HĐ học của HS theo hướng tăng cường vai trò chủ thể của HS trong quá trình học tập. Tuy nhiên, việc thiết lập cơ chế phối hợp, phân công trách nhiệm và duy trì sự tham gia học tập của HS một cách đồng bộ và hiệu quả vẫn còn hạn chế.

2.4.2.3. Thực trạng quản trị kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

Kết quả khảo sát thực trạng QT KT-ĐG kết quả học tập của HS được trình bày tại Bảng 2.21.

Bảng 2.21. QT KT-ĐG kết quả học tập

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	SD	
1	Định hướng HĐ KT-ĐG theo hướng đánh giá vì học tập và hỗ trợ sự tiến bộ của HS	3,76	0,72	3,51	0,79	3,75	0,75	0,002
2	Định hướng GV sử dụng KT-ĐG để hỗ trợ HS điều chỉnh HĐ học tập của bản thân	3,57	0,75	3,72	0,58	3,63	0,69	0,022
3	Xây dựng các tiêu chí và công cụ KT-ĐG dựa trên mức độ tham gia và kết quả học tập	3,56	0,58	3,54	0,63	3,53	0,57	0,756
4	Thiết lập quy trình KT-ĐG gắn với mục tiêu học tập và HĐ học của HS	3,69	0,72	3,71	0,67	3,68	0,70	0,778
5	Phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong tổ chức HĐ KT-ĐG và phản hồi kết quả học tập của HS	3,72	0,69	3,73	0,54	3,70	0,62	0,868
6	Tạo điều kiện để HS tham gia tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng trong quá trình học tập	3,66	0,49	3,58	0,54	3,62	0,51	0,147
7	Điều phối các HĐ KT-ĐG bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu học tập, HĐ học và đánh giá	3,53	0,48	3,60	0,57	3,55	0,53	0,223
8	Điều phối việc sử dụng phản hồi trong hỗ trợ HS điều chỉnh hoạt việc học của bản thân	3,62	0,63	3,55	0,44	3,59	0,59	0,172
9	Giám sát việc sử dụng kết quả KT-ĐG để điều chỉnh HĐ học tập của HS.	3,72	0,61	3,69	0,51	3,71	0,57	0,590
10	Sử dụng dữ liệu KT-ĐG như nguồn dữ liệu QT để cải tiến HĐ KT-ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS	3,70	0,56	3,72	0,60	3,70	0,57	0,745
Tổng		3,65	0,58	3,68	0,53	3,63	0,60	0,595

Kết quả tại Bảng 2.21 cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu có sự chuyển biến trong QT KT-ĐG theo hướng hỗ trợ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ của HS. Điểm trung bình chung đạt 3,63/5 (SD = 0,60), tương ứng mức “thường xuyên”. Kết quả này phản ánh xu hướng chuyển dịch đáng chú ý trong QTDH hiện nay: KT-ĐG không còn chỉ được xem là công cụ xác nhận kết quả học

tập mà đã bắt đầu được tiếp cận như một công cụ QT hỗ trợ HĐ học và sự tiến bộ của HS.

Nhiều biểu hiện khảo sát được đánh giá ở mức “Thường xuyên” với $\bar{X}$ khá cao. Các biểu hiện 1,4,5,9,10 đều được đánh giá ở mức “Thường xuyên”, cho thấy HT các trường THPT đã có sự chuyển dịch nhất định từ QT KT-ĐG theo hướng chú trọng kết quả học tập sang QT đánh giá nhằm hỗ trợ quá trình học tập và sự tiến bộ của HS. HT không chỉ quan tâm tổ chức KT-ĐG kết quả học tập mà còn chú trọng hơn tới việc sử dụng phản hồi học tập, dữ liệu đánh giá và kết quả học tập của HS như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh HĐ học tập và cải tiến HĐDH trong nhà trường.

Bên cạnh đó, các biểu hiện liên quan đến phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong tổ chức KT-ĐG, cũng như thiết lập quy trình KT-ĐG gắn với mục tiêu học tập và HĐ học của HS đều được đánh giá ở mức “Thường xuyên” cho thấy HĐ KT-ĐG không còn được thực hiện theo hướng đơn lẻ ở từng GV mà từng bước được vận hành thông qua cơ chế phối hợp và quy trình QT ở cấp nhà trường. Điều này phản ánh HT đã quan tâm thiết lập các cơ chế QT nhằm đảm bảo HĐ KT-ĐG được triển khai thống nhất hơn và gắn chặt hơn với quá trình học tập của HS.

Mặc dù các nội dung trên đều đạt mức “Thường xuyên”, nhưng mức điểm trung bình chủ yếu dao động từ 3,68 đến 3,75 cho thấy việc vận hành các cơ chế QT KT-ĐG ở nhiều trường vẫn chưa thật sự đồng bộ và chưa tạo được tác động rõ nét trong việc hỗ trợ sự tiến bộ học tập của HS. Điều này phản ánh quá trình chuyển từ QT KT-ĐG theo hướng xác nhận kết quả học tập sang QT KT-ĐG hỗ trợ học tập và sự tiến bộ trong học tập vẫn đang tiếp tục được hoàn thiện trong thực tiễn nhà trường THPT hiện nay.

Khi phân tích sâu vào bản chất QT KT-ĐG, có thể thấy sự chuyển dịch này vẫn chưa thật sự toàn diện. Một số nội dung phản ánh việc QT quá trình học tập thông qua đánh giá vẫn có mức đánh giá chưa cao. Biểu hiện “Xây dựng các tiêu chí và công cụ KT-ĐG dựa trên mức độ tham gia và kết quả HĐ học của HS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,53$ ($SD = 0,57$). Tương tự, biểu hiện “Điều phối các HĐ KT-ĐG đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu học tập, HĐ học và đánh giá” chỉ đạt $\bar{X} = 3,55$ ($SD = 0,53$), trong khi biểu hiện “Điều phối việc sử dụng phản hồi trong hỗ trợ HS điều chỉnh HĐ học tập của bản thân” cũng chỉ đạt $\bar{X} = 3,59$ ($SD = 0,59$).

Đáng chú ý, biểu hiện “Tạo điều kiện để HS tham gia tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng trong quá trình học tập” chỉ đạt $\bar{X} = 3,62$ ($SD = 0,51$), ở mức chưa thật sự

cao. Điều này cho thấy ở nhiều trường, HS tuy đã được tham gia nhiều hơn vào HĐ học tập nhưng vẫn chưa thực sự được trao quyền trở thành chủ thể của quá trình đánh giá và tự điều chỉnh HĐ học tập của bản thân. HĐ KT-ĐG vẫn chủ yếu do HT và nhà trường thực hiện hơn là phát triển năng lực tự đánh giá và tự điều chỉnh học tập của HS.

Điều này cho thấy vẫn còn tồn tại sự bất cập trong QTKT-ĐG hiện nay. Mặc dù HT đã bắt đầu tiếp cận đánh giá như công cụ hỗ trợ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ của HS. Tuy nhiên, việc QT vẫn chưa thực sự chuyển mạnh sang QT quá trình thông qua hệ thống phản hồi, minh chứng học tập và dữ liệu HĐ học. KT-ĐG ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào kết quả học tập hơn là đánh giá mức độ tham gia học tập, khả năng hợp tác và năng lực tự điều chỉnh học tập của HS.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT KT-ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,65$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,68$; $p = 0,595 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Tuy nhiên, ở 2/10 biểu hiện có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, gồm: định hướng HĐ KT-ĐG theo hướng đánh giá vì học tập và hỗ trợ sự tiến bộ của HS ($p = 0,002$) và định hướng GV sử dụng KT-ĐG để hỗ trợ HS điều chỉnh HĐ học tập ($p = 0,022$). Ở nội dung thứ nhất, GV đánh giá cao hơn CBQL (3,76 so với 3,51), trong khi ở nội dung thứ hai, CBQL đánh giá cao hơn GV (3,72 so với 3,57). Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ xuất hiện ở các HĐ định hướng sử dụng KT-ĐG nhằm hỗ trợ quá trình học tập của HS, còn các nội dung về xây dựng công cụ, tổ chức thực hiện, giám sát và sử dụng kết quả KT-ĐG đều được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất ($p > 0,05$). Điều này phản ánh mức độ đồng thuận cao giữa GV và CBQL đối với các nội dung cốt lõi của QT KT-ĐG kết quả học tập của HS.

Kết quả phỏng vấn làm rõ thêm thực trạng trên. CBQL04 cho biết: “HT hiện đã yêu cầu GV tăng cường sử dụng đánh giá thường xuyên và phản hồi học tập để hỗ trợ HS tiến bộ. Tuy nhiên, việc xây dựng công cụ đánh giá dựa trên mức độ tham gia và khả năng tự điều chỉnh học tập của HS vẫn còn nhiều khó khăn.” Trong khi đó, GV07 chia sẻ: “Nhà trường hiện đã chú trọng hơn đến việc sử dụng phản hồi để hỗ trợ HS học tập, nhưng HĐ tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của HS vẫn chưa được thực hiện thường xuyên và hiệu quả.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự chuyển biến bước đầu trong QT HĐ KT-ĐG theo hướng đánh giá vì học tập và hỗ trợ sự tiến bộ của HS. Tuy nhiên, nhiều trường vẫn chưa thực sự chuyển

mạnh từ QT kết quả học tập sang QT quá trình học tập của HS thông qua hệ thống phản hồi, minh chứng học tập và cơ chế tự đánh giá. Việc phát triển năng lực tự đánh giá và tự điều chỉnh học tập của HS còn hạn chế, cho thấy HĐ KT-ĐG trong nhà trường vẫn chủ yếu thiên về hỗ trợ học tập hơn là QT sự phát triển năng lực học tập tự chủ của HS thông qua hệ thống phản hồi, dữ liệu học tập và cơ chế tự đánh giá.

2.4.3. Thực trạng quản trị môi trường dạy học

2.4.3.1. Thực trạng quản trị xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ hoạt động học tập

Bảng 2.22. QT xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học tập

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị ρ
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
1	Định hướng việc sử dụng cơ sở vật chất nhằm hỗ trợ tổ chức HĐ học tích cực của HS	3,65	0,53	3,58	0,69	3,60	0,58	0,306
2	Phân quyền cho TCM và GV trong việc đề xuất sử dụng cơ sở vật chất phục vụ HĐ học	3,71	0,73	3,67	0,58	3,69	0,67	0,535
3	GV được chủ động điều chỉnh không gian lớp học, thiết bị và học liệu phù hợp với HĐ học của HS	3,38	0,81	3,50	0,64	3,45	0,76	0,093
4	Ban hành tiêu chí sử dụng không gian, thiết bị và học liệu gắn với tổ chức HĐ học	3,33	0,61	3,46	0,76	3,41	0,66	0,088
5	Quy định việc tích hợp sử dụng thiết bị, học liệu trong kế hoạch bài dạy	3,72	0,79	3,70	0,69	3,70	0,75	0,788
6	Tổ chức phân bổ phòng học, thiết bị và học liệu phù hợp với các hình thức tổ chức HĐ học	3,64	0,55	3,68	0,68	3,66	0,65	0,556
7	Huy động và điều phối các nguồn lực để cải thiện cơ sở vật chất phục vụ DH	3,71	0,70	3,73	0,66	3,68	0,68	0,774
8	Thu thập ý kiến GV và HS về mức độ phù hợp của cơ sở vật chất đối với HĐ học	3,67	0,79	3,58	0,59	3,62	0,66	0,179
9	Hiệu quả sử dụng cơ sở vật chất được đánh giá dựa trên mức độ hỗ trợ HĐ học của HS	3,36	0,81	3,56	0,49	3,48	0,59	0,001
10	Điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất dựa trên kết quả đánh giá thực tiễn.	3,27	0,74	3,59	0,75	3,39	0,72	<0,001
Tổng		3,58	0,70	3,53	0,68	3,55	0,67	0,483

Kết quả khảo sát ở Bảng 2.22 cho thấy QT xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học tập ở các trường THPT khu vực BTB được HT thực hiện ở mức “thường xuyên”, với $\bar{X}$ chung đạt 3,55/5 (SD = 0,67). Kết quả này cho thấy HT đã có sự quan tâm định hướng và tổ chức môi trường vật chất theo hướng hỗ trợ HĐ học của HS trong quá trình DH. Tuy nhiên, mức điểm trung bình chưa cao cho thấy HĐQT môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học của HS vẫn còn những hạn chế nhất định và chưa được triển khai đồng bộ trong thực tiễn.

Xét trong từng biểu hiện có thể thấy, các biểu hiện liên quan đến tích hợp thiết bị và học liệu trong kế hoạch bài dạy ($\bar{X} = 3,70$), phân quyền cho TCM và GV trong đề xuất sử dụng cơ sở vật chất phục vụ HĐ học ($\bar{X} = 3,69$), huy động và điều phối các nguồn lực để cải thiện cơ sở vật chất phục vụ DH ($\bar{X} = 3,68$), cũng như tổ chức phân bổ phòng học, thiết bị và học liệu phù hợp với các hình thức tổ chức HĐ học ($\bar{X} = 3,66$) đều được đánh giá ở mức “thường xuyên”. Điều này cho thấy HT nhà trường đã quan tâm hơn tới việc tạo lập các điều kiện vật chất hỗ trợ tổ chức HĐ học tích cực của HS, đặc biệt là các HĐ học tập có sử dụng thiết bị, học liệu và không gian học tập linh hoạt. Môi trường vật chất đã từng bước được tiếp cận như một thành tố hỗ trợ HĐ học của HS thay vì chỉ phục vụ HĐ dạy của GV. Bên cạnh đó, biểu hiện về thu thập ý kiến GV và HS về mức độ phù hợp của cơ sở vật chất đối với HĐ học đạt $\bar{X} = 3,62$ cho thấy HT đã sử dụng phản nhằm xây dựng môi trường vật chất phù hợp với HĐ của HS.

Tuy nhiên, kết quả khảo sát cũng cho thấy việc QT môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học ở nhiều trường vẫn còn thiên về tổ chức và sử dụng cơ sở vật chất hơn là hiệu quả hỗ trợ HĐ học. Điều này thể hiện ở việc các biểu hiện liên quan đến ban hành tiêu chí sử dụng không gian, thiết bị và học liệu gắn với tổ chức HĐ học ($\bar{X} = 3,41$), đánh giá hiệu quả sử dụng cơ sở vật chất dựa trên mức độ hỗ trợ HĐ học của HS ($\bar{X} = 3,48$), cũng như điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất dựa trên kết quả đánh giá thực tiễn ($\bar{X} = 3,39$) đều có mức đánh giá thấp hơn nhiều so với các biểu hiện khác. Việc đánh giá hiệu quả sử dụng cơ sở vật chất vẫn còn thiên về mức độ khai thác và sử dụng thiết bị, trong khi chưa thật sự gắn chặt với mức độ hỗ trợ HĐ học và sự tham gia học tập của HS.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học tập không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,58$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,53$; $p = 0,483 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Tuy nhiên, ở 2/10 biểu hiện có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, gồm đánh giá hiệu quả sử dụng cơ sở vật chất dựa trên mức độ hỗ trợ HĐ học của HS ($p = 0,001$) và điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất dựa trên kết quả đánh giá thực tiễn ($p < 0,001$). Ở cả hai nội dung này, CBQL có điểm đánh giá cao hơn GV (3,56 so với 3,36 và 3,59 so với 3,27). Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ tập trung ở giai đoạn đánh giá hiệu quả và điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất, trong khi các nội dung liên quan đến định hướng, phân quyền, bố trí và huy động nguồn lực đều được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất ($p > 0,05$). Điều này cho thấy sự đồng thuận giữa GV và CBQL về các HĐQT xây dựng môi

trường vật chất, đồng thời gợi ý cần tăng cường sự thống nhất trong công tác đánh giá và điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất nhằm nâng cao hiệu quả hỗ trợ HĐ học tập của HS.

Kết quả phỏng vấn sau khảo sát góp phần làm rõ hơn các kết quả định lượng. CBQL03 cho biết: “Khi xây dựng kế hoạch chuyên môn, nhà trường hiện nay yêu cầu GV phải tính đến việc sử dụng thiết bị, học liệu và không gian lớp học để hỗ trợ HSHĐ nhiều hơn trong giờ học.” Tuy nhiên, nhiều GV cho rằng điều kiện cơ sở vật chất ở một số trường vẫn chưa thật sự đáp ứng yêu cầu tổ chức HĐ học tích cực của HS. GV09 chia sẻ: “Nhiều lớp học còn chật nên việc tổ chức HĐ nhóm, tương tác hay thay đổi không gian học tập khá khó khăn.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự quan tâm nhiều đến QT môi trường vật chất theo hướng hỗ trợ HĐ học của HS. Tuy nhiên, việc thiết lập tiêu chí đánh giá, vận hành cơ chế phản hồi và cải tiến môi trường vật chất dựa trên hiệu quả hỗ trợ HĐ học vẫn chưa thật sự rõ nét.

2.4.3.2. Thực trạng quản trị môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ hoạt động học

Kết quả khảo sát trong thực trạng QT môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HĐ học tập của HT nhà trường được trình bày tại Bảng 2.23.

Bảng 2.23. QT môi trường tâm lý - xã hội hỗ trợ HĐ học tập

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị ρ
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	SD	
1	Định hướng xây dựng môi trường học tập khuyến khích HS chủ động, hợp tác và tham gia tích cực	3,75	0,82	3,70	0,59	3,71	0,77	0,461
2	GV được trao quyền chủ động tổ chức các hình thức tương tác và hợp tác học tập trong lớp học	3,69	0,83	3,74	0,61	3,70	0,76	0,473
3	HS được tham gia xây dựng quy tắc học tập và tương tác trong lớp học	3,65	0,70	3,79	0,57	3,69	0,65	0,027
4	Ban hành quy định về ứng xử lớp học theo hướng tôn trọng, hợp tác và phản hồi xây dựng	3,56	0,73	3,50	0,68	3,53	0,70	0,405
5	Quy định việc tổ chức các HĐ học tập có tương tác giữa HS	3,60	0,81	3,50	0,65	3,56	0,78	0,165
6	Chỉ đạo GV tạo cơ hội để HS trao đổi, thảo luận và trình bày ý kiến	3,57	0,74	3,50	0,64	3,53	0,68	0,312
7	Tổ chức các HĐ hỗ trợ động cơ và thái độ học tập tích cực của HS	3,56	0,83	3,48	0,63	3,54	0,79	0,261

8	Đánh giá môi trường tâm lý dựa trên mức độ tham gia và hợp tác của HS	3,51	0,72	3,45	0,56	3,47	0,69	0,338
9	GV được hướng dẫn sử dụng phản hồi tích cực về môi trường DH để hỗ trợ HS điều chỉnh việc học	3,56	0,84	3,51	0,65	3,53	0,80	0,492
10	Điều chỉnh HĐ xây dựng môi trường tâm lý-xã hội dựa trên minh chứng nhằm cải thiện môi trường	3,61	0,80	3,49	0,85	3,57	0,82	0,170
Tổng		3,59	0,74	3,56	0,61	3,56	0,68	0,654

Kết quả khảo sát ở Bảng 2.23 cho thấy điểm trung bình chung đạt 3,56/5 (SD = 0,68), tương ứng mức “thường xuyên”, cho thấy các nội dung của QT môi trường tâm lý - xã hội đã được HT quan tâm thực hiện ở mức thường xuyên. Phản ánh trong quá trình QT, HT đã quan tâm nhiều đến việc xây dựng môi trường học tập khuyến khích sự tham gia, hợp tác và tương tác của HS. Tuy nhiên, điểm trung bình chỉ tiệm cận với mức thấp trong khoảng điểm này cho thấy việc triển khai thực hiện các nội dung vẫn còn chưa đồng đều.

Trong các nội dung khảo sát, biểu hiện “HS được tham gia xây dựng quy tắc học tập và tương tác trong lớp học” đạt điểm trung bình cao nhất ($\bar{X} = 3,69$; SD = 0,65). Các biểu hiện như “Định hướng xây dựng môi trường học tập khuyến khích HS chủ động, hợp tác và tham gia tích cực” ($\bar{X} = 3,71$), “GV được trao quyền chủ động tổ chức các hình thức tương tác và hợp tác học tập trong lớp học” ($\bar{X} = 3,70$) hay “Điều chỉnh các HĐ giáo dục nhằm duy trì môi trường học tập tích cực” ($\bar{X} = 3,57$) cũng được đánh giá ở mức tương đối tích cực. Kết quả này phản ánh rằng ở nhiều trường THPT, môi trường học tập đã không còn được quản lý đơn thuần theo hướng duy trì trật tự lớp học mà bước đầu được tiếp cận như một điều kiện hỗ trợ HĐ học của HS. Việc cho phép HS tham gia xây dựng quy tắc học tập và tăng cường các hình thức tương tác học tập cho thấy mô hình QT lớp học đang có xu hướng chuyển từ tiếp cận kiểm soát sang tiếp cận hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia của người học.

Tuy nhiên, sự chuyển biến này vẫn chưa thật sự toàn diện và chưa phản ánh rõ nét đặc trưng của QT môi trường học tập theo hướng phát triển HĐ học của HS. Điều này được thể hiện ở: biểu hiện “Đánh giá môi trường tâm lý dựa trên mức độ tham gia và hợp tác của HS” có điểm trung bình thấp nhất ($\bar{X} = 3,47$; SD = 0,69); Các biểu hiện như “Tổ chức các HĐ hỗ trợ động cơ và thái độ học tập tích cực của HS” ($\bar{X} = 3,54$), “Ban hành quy định về ứng xử lớp học theo hướng tôn trọng, hợp tác và phản hồi xây dựng” ($\bar{X} = 3,53$), hay “GV được hướng dẫn sử dụng phản hồi

tích cực để hỗ trợ HS điều chỉnh việc học” ($\bar{X} = 3,53$) cũng chỉ đạt mức cận dưới của “thường xuyên”.

Những kết quả này cho thấy HĐQT môi trường tâm lý - xã hội ở nhiều trường hiện nay vẫn thiên về quản lý hành vi và tổ chức HĐ học hơn là QT văn hóa học tập tích cực. Nói cách khác, HT đã bước đầu chú ý đến việc tổ chức các HĐ tương tác học tập nhưng chưa thật sự thiết lập được các cơ chế QT nhằm bảo đảm HS được tham gia trong trạng thái an toàn tâm lý, tự tin trao đổi ý kiến và chủ động điều chỉnh HĐ học của bản thân. Điều này phản ánh rằng môi trường học tập ở nhiều trường vẫn chưa được QT như một “hệ sinh thái học tập” hỗ trợ sự phát triển năng lực tự học, hợp tác và tự điều chỉnh của HS.

Đáng chú ý, biểu hiện liên quan đến phản hồi tích cực trong học tập có điểm trung bình chưa cao cho thấy nhà trường vẫn chưa thực sự hình thành được văn hóa phản hồi hỗ trợ học tập. Theo Black và Wiliam (1998), phản hồi tích cực và đánh giá vì học tập có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy động cơ học tập, năng lực tự điều chỉnh và sự tiến bộ của người học. Trong khi đó, Zimmerman (2002) cho rằng môi trường học tập hỗ trợ tự điều chỉnh cần cung cấp cho HS các cơ hội phản hồi thường xuyên để HS tự nhận thức, điều chỉnh và cải thiện HĐ học tập của bản thân. Vì vậy, việc phản hồi tích cực chưa được thực hiện thường xuyên cho thấy môi trường học tập tại nhiều trường vẫn chưa thật sự hỗ trợ HS phát triển năng lực học tập tự điều chỉnh.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy hầu hết các biểu hiện không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($p > 0,05$), phản ánh sự tương đối thống nhất trong nhận thức của hai nhóm đối tượng về thực trạng QT môi trường tâm lý – xã hội ở nhà trường. Tuy nhiên, ở biểu hiện “HS được tham gia xây dựng quy tắc học tập và tương tác trong lớp học”, CBQL đánh giá cao hơn GV ($\bar{X}_{CBQL} = 3,79$; $\bar{X}_{GV} = 3,65$; $p = 0,01$). Điều này cho thấy CBQL có xu hướng nhìn nhận tích cực hơn về mức độ tham gia của HS trong xây dựng môi trường học tập so với trải nghiệm thực tiễn của GV trong quá trình tổ chức HĐ học trên lớp.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT môi trường tâm lý – xã hội hỗ trợ HDD học tập không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,59$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,56$; $p = 0,654 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Trong 10 nội dung khảo sát, chỉ có 01 nội dung có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê là HS được tham gia xây dựng quy tắc học tập và tương tác trong lớp học ($p = 0,027$). Ở nội dung này, CBQL có điểm đánh giá cao hơn GV (3,79 so với 3,65). Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ tập trung ở việc tạo cơ hội để HS tham gia xây dựng các quy tắc học tập trong lớp, trong khi các nội

dung còn lại về xây dựng môi trường tâm lý – xã hội như định hướng, tổ chức tương tác, hỗ trợ động cơ học tập, sử dụng phản hồi và cải thiện môi trường đều được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất ($p > 0,05$). Điều này phản ánh sự đồng thuận cao giữa GV và CBQL về công tác QT môi trường tâm lý – xã hội hỗ trợ HDD học tập, đồng thời cho thấy cần tiếp tục quan tâm đến việc tăng cường sự tham gia của HS trong xây dựng các quy tắc học tập để bảo đảm sự thống nhất trong quá trình triển khai.

Kết quả phỏng vấn cũng củng cố nhận định trên. CBQL01 cho biết: “Hiện nay nhà trường đã yêu cầu GV chú trọng xây dựng môi trường học tập cởi mở, tăng cường thảo luận và hợp tác giữa HS trong lớp học. Tuy nhiên, việc đánh giá môi trường tâm lý lớp học dựa trên mức độ tham gia và cảm nhận học tập của HS vẫn chưa được thực hiện thường xuyên.” Trong khi đó, GV08 chia sẻ: “Nhà trường hiện tạo điều kiện để GV tổ chức các HĐ học tập hợp tác và thảo luận nhóm. Tuy nhiên, nhiều HS vẫn còn tâm lý e ngại khi trao đổi hoặc trình bày ý kiến, nên việc xây dựng môi trường học tập thật sự tích cực vẫn còn gặp khó khăn.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy KT-HT các trường THPT khu vực BTB đã có sự chuyển dịch bước đầu trong QT môi trường tâm lý – xã hội theo hướng hỗ trợ HĐ học tập tích cực của HS. Tuy nhiên, sự chuyển dịch này vẫn chủ yếu dừng ở mức tổ chức các HĐ tương tác học tập và duy trì môi trường lớp học tích cực, trong khi việc QT môi trường học tập như một cơ chế thúc đẩy sự tham gia nhận thức, cảm giác an toàn tâm lý và năng lực tự điều chỉnh học tập của HS vẫn chưa thật sự rõ nét. Điều này cho thấy QT môi trường tâm lý - xã hội tại nhiều trường vẫn chưa chuyển mạnh từ tiếp cận quản lý lớp học sang tiếp cận QT văn hóa học tập tích cực lấy HS làm trung tâm.

2.4.3.3. Thực trạng quản trị môi trường công nghệ hỗ trợ hoạt động học

Kết quả khảo sát thực trạng QT môi trường CN hỗ trợ HĐ học được trình bày tại Bảng 2.24.

Bảng 2.24. QT môi trường CN hỗ trợ HĐ học

T T	Các biểu hiện	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	SD	
1	Xác định và truyền đạt tầm nhìn, mục tiêu về ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,13	0,95	3,31	0,94	3,24	0,94	<0,001
2	Tạo điều kiện để GV chủ động triển khai ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,61	0,70	3,67	0,61	3,64	0,66	0,394
3	Xây dựng văn hóa đổi mới, trong đó GV được trao quyền thử nghiệm và chấp nhận rủi ro trong ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,07	0,49	3,28	0,51	3,17	0,48	0,303

4	Xây dựng và phổ biến chính sách, quy định về phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	2,98	0,96	3,05	0,81	2,99	0,91	0,462
5	Xây dựng kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,77	0,72	3,86	0,88	3,81	0,64	0,118
6	Tổ chức triển khai kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,69	0,66	3,63	0,77	3,66	0,70	0,078
7	Giám sát việc thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,47	0,66	3,61	0,71	3,50	0,68	0,009
8	Cung cấp hỗ trợ kỹ thuật kịp thời cho GV và HS trong quá trình ứng dụng CNTT&CDS	3,13	0,64	3,26	0,70	3,18	0,61	<0,001
9	Tổ chức các HĐ bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực ứng dụng CNTT&CDS cho GV và HS	3,11	0,52	2,98	0,66	3,13	0,58	0,001
10	Tìm kiếm và huy động sự hỗ trợ từ các chuyên gia bên ngoài nhà trường	2,12	0,89	3,14	0,87	2,81	0,81	0,003
11	Đánh giá mức độ trưởng thành của ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,07	0,77	3,25	0,62	3,17	0,64	0,122
12	HT giám sát và đánh giá các sáng kiến ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,18	0,57	2,96	0,63	3,14	0,56	0,412
13	Thực hiện giải trình về việc xây dựng môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,25	0,72	3,37	0,59	3,21	0,60	<0,001
14	Tổ chức học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm trong xây dựng môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	3,75	0,95	3,69	0,80	3,72	0,84	0,394
Tổng		3,12	0,46	3,07	0,57	3,28	0,66	0,412

Kết quả khảo sát ở Bảng 2.24 cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu quan tâm đến QT môi trường CN trong DH theo hướng hỗ trợ HĐ học. Tuy nhiên, mức độ thực hiện còn khá hạn chế và chưa đồng đều giữa các nội dung. Điểm trung bình chung đạt 3,28/5 ($SD = 0,66$), tương ứng mức “thỉnh thoảng”. Đây là nội dung có mức đánh giá thấp nhất trong ba phương diện QT môi trường DH, cho thấy việc QT môi trường CN hỗ trợ HĐ học của HS vẫn chưa thực sự rõ nét trong thực tiễn QT.

Trong các biểu hiện khảo sát, một số biểu hiện được đánh giá ở mức “thường xuyên” với điểm trung bình tương đối cao. Biểu hiện “Xây dựng kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH” đạt $\bar{X}$ cao nhất với 3,81 ($SD = 0,64$). Các biểu hiện như “Tổ chức học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm trong QT môi trường ứng dụng CNTT&CDS” ($\bar{X} = 3,72$), “Tổ chức triển khai kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH” ($\bar{X} = 3,66$), hay “Tạo điều kiện để HT chủ động triển khai ứng dụng CNTT&CDS trong DH” ($\bar{X} = 3,64$) cũng được đánh giá ở mức “thường xuyên”.

Kết quả này cho thấy HT tại nhiều trường đã bắt đầu tiếp cận ứng dụng CNTT&CDS như một nhiệm vụ QT trong nhà trường. HT không chỉ chú trọng xây dựng kế hoạch và tổ chức triển khai ứng dụng CNTT mà còn bước đầu tạo điều kiện để HT chia sẻ kinh nghiệm và chủ động ứng dụng CNTT&CDS vào DH. Điều đó phản ánh xu hướng chuyển từ quản lý thiết bị CN đơn thuần sang quan tâm hơn đến việc tổ chức môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH.

Tuy nhiên, QT môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH vẫn chủ yếu dừng ở cấp độ triển khai ứng dụng CN hơn là QT hệ sinh thái học tập số. Phần lớn các nội dung còn lại chỉ đạt mức “thỉnh thoảng”. Đáng chú ý, biểu hiện “Tìm kiếm và huy động sự hỗ trợ từ các chuyên gia bên ngoài nhà trường” có $\bar{X}$ thấp nhất với 2,81 (SD = 0,81). Tiếp theo là các biểu hiện “Xây dựng và phổ biến chính sách, quy định về phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH” ($\bar{X} = 2,99$), “Xác định và truyền đạt tầm nhìn, mục tiêu về ứng dụng CNTT&CDS trong DH” ($\bar{X} = 3,24$), hay “Cung cấp hỗ trợ kỹ thuật kịp thời cho GV và HS trong quá trình ứng dụng CNTT&CDS” ($\bar{X} = 3,18$).

Những kết quả này cho thấy HT vẫn chưa thực sự xây dựng được môi trường CN như một hệ sinh thái học tập hỗ trợ HĐ học của HS. HĐQT môi trường CN hiện nay chủ yếu tập trung vào triển khai ứng dụng CNTT&CDS, trong khi các thành tố cốt lõi của QT môi trường số như xây dựng tầm nhìn, thiết lập chính sách, hỗ trợ kỹ thuật, kết nối nguồn lực và QT dữ liệu học tập chưa được triển khai đồng bộ.

Đáng chú ý, biểu hiện “Xây dựng văn hóa đổi mới, trong đó GV được trao quyền thử nghiệm và chấp nhận rủi ro trong ứng dụng CNTT&CDS” chỉ đạt $\bar{X} = 3,17$ (SD = 0,48). Đồng thời, biểu hiện “Đánh giá mức độ trưởng thành của ứng dụng CNTT&CDS trong DH” cũng chỉ đạt $\bar{X} = 3,17$ (SD = 0,64). Điều này phản ánh rằng HT tại nhiều trường vẫn chưa thực sự hình thành được văn hóa ứng dụng CNTT&CDS trong nhà trường. GV tuy được khuyến khích ứng dụng CNTT&CDS nhưng chưa được hỗ trợ đầy đủ để thử nghiệm, cải tiến và khai thác CN như một công cụ phát triển HĐ học của HS.

Kết quả khảo sát cũng phản ánh một mâu thuẫn đáng chú ý trong QT môi trường CN hiện nay. Một mặt, HT đã bước đầu quan tâm xây dựng kế hoạch, triển khai ứng dụng CNTT và tạo điều kiện cho HT sử dụng CN trong DH. Mặt khác, HT vẫn chưa thực sự thiết lập được môi trường CN như một hệ sinh thái học tập và dữ liệu hỗ trợ HĐ học tích cực của HS. Việc ứng dụng CNTT ở nhiều trường vẫn thiên về sử dụng công cụ CN trong DH hơn là khai thác CN để QTHĐ học, hỗ trợ phản hồi học tập và phát triển năng lực tự học của HS.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về QT môi trường CN hỗ trợ HD học không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,12$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,07$; $p = 0,412 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Tuy nhiên, ở 5/13 biểu hiện có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, gồm: xây dựng văn hóa đổi mới, tạo điều kiện để GV thử nghiệm và chấp nhận rủi ro trong ứng dụng CNTT&CDS ($p < 0,001$); tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng dụng CNTT&CDS cho GV và HS ($p = 0,009$); tìm kiếm và huy động sự hỗ trợ từ các chuyên gia bên ngoài nhà trường ($p < 0,001$); đánh giá mức độ trưởng thành của ứng dụng CNTT&CDS trong DH ($p = 0,001$); và thực hiện quy trình xây dựng môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH ($p = 0,003$). Trong đó, CBQL có điểm đánh giá cao hơn GV ở các nội dung xây dựng văn hóa đổi mới, huy động chuyên gia, đánh giá mức độ trưởng thành và thực hiện quy trình xây dựng môi trường CN, trong khi GV đánh giá cao hơn ở nội dung tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng dụng CNTT&CDS. Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ tập trung ở các nội dung liên quan đến xây dựng, phát triển và đánh giá môi trường CN hỗ trợ DH, trong khi các nội dung về định hướng, tổ chức triển khai, giám sát và hỗ trợ ứng dụng CNTT&CDS được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất ($p > 0,05$). Điều này phản ánh sự đồng thuận giữa GV và CBQL về bức tranh chung của công tác QT môi trường CN, đồng thời cho thấy cần tăng cường sự thống nhất trong triển khai các HD phát triển và đánh giá môi trường CN nhằm hỗ trợ hiệu quả hơn HD học của HS.

Trong quá trình phỏng vấn, CBQL02 cho biết: “HT hiện đã quan tâm xây dựng kế hoạch CDS và khuyến khích HT ứng dụng CN trong DH. Tuy nhiên, việc xây dựng hệ thống hỗ trợ kỹ thuật, khai thác dữ liệu học tập và kết nối với các chuyên gia bên ngoài vẫn còn nhiều khó khăn do hạn chế về nguồn lực và năng lực CN.” Trong khi đó, GV02 chia sẻ: “Nhà trường hiện tạo điều kiện cho GV ứng dụng CN trong DH và chia sẻ kinh nghiệm chuyên môn. Tuy nhiên, việc hỗ trợ kỹ thuật và hướng dẫn sử dụng dữ liệu học tập để cải tiến HĐDH vẫn chưa được thực hiện thường xuyên.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã có những chuyển biến bước đầu trong QT môi trường CN theo hướng hỗ trợ HD học tập. Tuy nhiên, việc xây dựng tầm nhìn, chính sách, cơ chế hỗ trợ kỹ thuật và khai thác dữ liệu học tập còn hạn chế, cho thấy ứng dụng CNTT&CDS ở nhiều trường vẫn chủ yếu dừng ở cấp độ triển khai hơn là kiến tạo môi trường học tập số phục vụ phát triển HD học tích cực của HS.

2.4.4. Những yếu tố tác động đến quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

Kết quả khảo sát được chúng tôi trình bày tại Bảng 2.25. Kết quả khảo sát ở Bảng 2.25 cho thấy các yếu tố tác động đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đều được đánh giá ở mức cao. Điểm trung bình chung đạt 3,73/5 ($SD = 0,52$), tương ứng mức “tác động nhiều”. Kết quả này cho thấy QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS chịu sự tác động đồng thời của nhiều yếu tố thuộc cả chủ thể QT, đội ngũ HT, HS và điều kiện bảo đảm của nhà trường.

Bảng 2.25. Yếu tố tác động đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS

T T	Các yếu tố	GV		CBQL		Chung		Giá trị p
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	S D	$\bar{X}$	S D	
1	Trình độ QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS của HT	3,69	0,63	3,75	0,45	3,70	0,60	0,193
2	Niềm tin của người HT đối với hiệu quả của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS	3,71	0,59	3,71	0,56	3,71	0,59	0,997
3	Trình độ DH theo quan điểm TCHHĐ học tập của HS của người HT	3,68	0,62	3,72	0,54	3,68	0,61	0,436
4	Chủ trương, đường lối của Đảng và cơ chế, chính sách của Nhà nước, Ngành	3,68	0,61	3,68	0,52	3,68	0,60	1,000
5	Chế độ, chính sách đối với HT	3,67	0,63	3,71	0,52	3,68	0,59	0,489
6	Công tác đào tạo, bồi dưỡng HT	3,73	0,58	3,84	0,44	3,75	0,56	0,022
7	Công tác thanh tra, KT-ĐG chất lượng HT	3,67	0,62	3,73	0,51	3,68	0,60	0,243
8	Trình độ của đội ngũ GV và CBQL	3,79	0,55	3,91	0,39	3,81	0,53	0,002
9	Năng lực học tập tích cực của HS	3,76	0,59	3,86	0,43	3,78	0,57	0,031
10	Cơ sở vật chất, trang thiết bị của nhà trường	3,76	0,57	3,85	0,46	3,78	0,55	0,048
11	Văn hóa của nhà trường	3,75	0,67	3,85	0,58	3,77	0,65	0,051
Tổng		3,72	0,54	3,78	0,39	3,73	0,52	0,129

Trong các yếu tố khảo sát, “Trình độ của đội ngũ HT và CBQL” được đánh giá có mức tác động cao nhất với $\bar{X} = 3,81$ ($SD = 0,53$). Tiếp theo là các yếu tố “Năng lực học tập tích cực của HS” và “Cơ sở vật chất, trang thiết bị của nhà trường” cùng đạt $\bar{X} = 3,78$. Yếu tố “Văn hóa của nhà trường” đạt $\bar{X} = 3,77$, trong khi “Công tác đào tạo, bồi dưỡng HT” đạt $\bar{X} = 3,75$. Các kết quả này cho thấy HT, HT và CBQL đều nhận thức rõ rằng hiệu quả QTDH theo hướng TCHHĐ của HS phụ thuộc mạnh vào năng lực đội ngũ, năng lực học tập của HS và môi trường tổ chức DH của nhà trường.

Đáng chú ý, các yếu tố liên quan trực tiếp đến HT như “Trình độ QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS của HT” ($\bar{X} = 3,70$), “Niềm tin của HT đối với hiệu quả của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS” ($\bar{X} = 3,71$), hay “Trình độ DH theo quan

điểm TCHHĐ của HS của HT” ($\bar{X} = 3,68$) đều được đánh giá ở mức tác động cao. Điều này cho thấy năng lực QT, nhận thức và niềm tin của HT có vai trò rất quan trọng đối với việc định hướng và triển khai QTDH theo hướng TCHHĐ của HS trong nhà trường.

Bên cạnh đó, các yếu tố thuộc môi trường chính sách và cơ chế quản lý như “Chủ trương, đường lối của Đảng và cơ chế, chính sách của Nhà nước, ngành” ($\bar{X} = 3,68$), “Chế độ, chính sách đối với HT” ($\bar{X} = 3,68$), hay “Công tác thanh tra KT-ĐG chất lượng HT” ($\bar{X} = 3,68$) cũng được đánh giá ở mức tác động nhiều. Kết quả này cho thấy HĐQTDH của HT không chỉ chịu tác động từ năng lực cá nhân mà còn chịu ảnh hưởng từ cơ chế quản lý, chính sách giáo dục và môi trường QT của hệ thống giáo dục.

Những kết quả trên phản ánh QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS là một quá trình QT phức hợp, chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố khác nhau. Trong đó, các yếu tố liên quan đến năng lực QT của HT, trình độ đội ngũ HT, năng lực học tập của HS và điều kiện môi trường DH có vai trò đặc biệt quan trọng. Điều này cho thấy việc nâng cao hiệu quả QTDH không thể chỉ tập trung vào đổi mới HĐ chuyên môn mà cần tác động đồng bộ tới các yếu tố con người, môi trường và cơ chế quản lý trong nhà trường.

Kết quả kiểm định cho thấy điểm trung bình chung về các yếu tố tác động đến QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa GV và CBQL ($\bar{X}_{GV} = 3,72$; $\bar{X}_{CBQL} = 3,78$; $p = 0,129 > 0,05$), phản ánh sự thống nhất trong đánh giá chung của hai nhóm. Tuy nhiên, có 4/11 yếu tố có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, gồm: công tác đào tạo, bồi dưỡng HT ($p = 0,022$), trình độ của đội ngũ GV và CBQL ($p = 0,002$), năng lực học tập tích cực của HS ($p = 0,031$) và cơ sở vật chất, trang thiết bị của nhà trường ($p = 0,048$). Ở cả bốn yếu tố này, điểm trung bình của CBQL đều cao hơn GV, với mức chênh lệch từ 0,09 đến 0,15 điểm. Kết quả này cho thấy sự khác biệt chỉ tập trung ở một số yếu tố liên quan đến nguồn lực QT, nguồn lực con người và điều kiện bảo đảm cho QTDH, trong khi các yếu tố về nhận thức của HT, niềm tin vào hiệu quả của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, chủ trương, chính sách và văn hóa nhà trường được hai nhóm đánh giá tương đối thống nhất ($p > 0,05$). Mặc dù các mức chênh lệch không lớn, sự khác biệt này cho thấy cần quan tâm hơn đến việc thống nhất nhận thức về các điều kiện bảo đảm để triển khai QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS một cách đồng bộ và hiệu quả trong nhà trường.

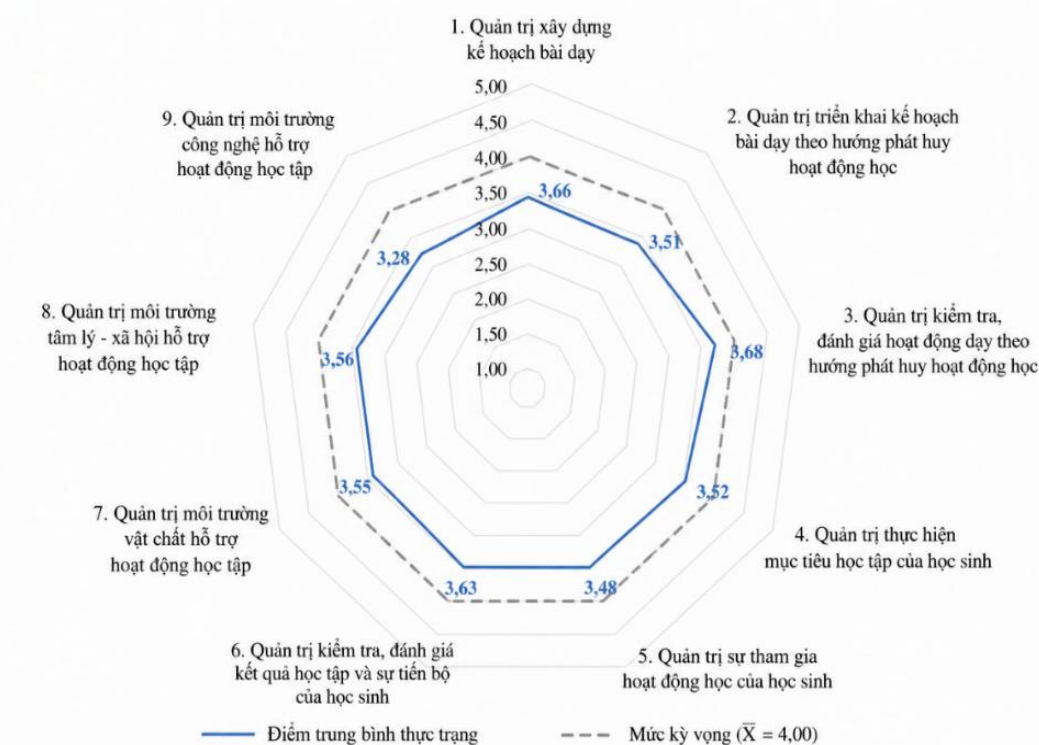
Kết quả phỏng vấn cũng làm rõ thêm thực trạng trên. Một CBQL cho biết: “Hiệu quả QTDH theo hướng TCHHĐ của HS phụ thuộc rất lớn vào năng lực của

HT và CBQL. Nếu HT chưa thật sự hiểu và có năng lực tổ chức HĐ học tập tích cực thì HT cũng khó triển khai hiệu quả trong thực tế.” Trong khi đó, một HT chia sẻ: “Việc đổi mới DH theo hướng TCHHĐ của HS hiện chịu ảnh hưởng nhiều từ điều kiện cơ sở vật chất, năng lực CN và khả năng học tập chủ động của HS. Trong nhiều trường hợp, HT muốn đổi mới nhưng vẫn gặp khó khăn do điều kiện thực tế chưa đáp ứng đầy đủ.”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB chịu tác động bởi nhiều yếu tố khác nhau, trong đó nổi bật là năng lực đội ngũ HT và CBQL, GV, năng lực học tập tích cực của HS, cơ sở vật chất và văn hóa nhà trường. Đồng thời, năng lực QT, nhận thức và niềm tin của HT cũng có vai trò quan trọng trong định hướng và tổ chức QTDH theo hướng TCHHĐ của HS. Điều này cho thấy việc nâng cao hiệu quả QTDH cần được thực hiện theo hướng đồng bộ, không chỉ tập trung vào đổi mới HĐDH mà còn chú trọng phát triển đội ngũ, xây dựng môi trường học tập và hoàn thiện các điều kiện bảo đảm cho QTDH trong nhà trường.

2.5. Đánh giá chung về thực trạng quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

Biểu đồ 2.2. Thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB



Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát của nghiên cứu sinh

Trên cơ sở kết quả khảo sát về các nội dung QTHĐ dạy, QTHĐ học và QT môi trường DH, có thể khái quát thực trạng QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB thông qua chín thành tố QT cốt lõi. Mức độ triển khai của từng thành tố được tổng hợp trong Biểu đồ 2.2.

Biểu đồ 2.2 cho thấy mức độ triển khai các thành tố QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tương đối đồng đều, với điểm trung bình dao động từ 3,28 đến 3,68, đều đạt mức khá. Trong đó, QT KT-ĐG HĐ dạy (3,68), QT xây dựng kế hoạch bài dạy (3,66) và QT KT-ĐG kết quả học tập của HS (3,63) là những thành tố có mức đánh giá cao hơn. Ngược lại, QT môi trường CN(3,28) và QT sự tham gia HĐ học của HS (3,48) có điểm trung bình thấp hơn các thành tố còn lại. Khoảng cách giữa các thành tố không lớn, phản ánh HT đã quan tâm triển khai QT trên cả ba phương diện: HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH; tuy nhiên, mức độ triển khai giữa các thành tố chưa thật sự cân bằng. Kết quả này là cơ sở để phân tích sâu hơn những kết quả đạt được, những hạn chế và những vấn đề cần tiếp tục hoàn thiện trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

2.5.1. Những kết quả đạt được

Kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã từng bước triển khai QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, thể hiện ở việc mở rộng phạm vi QT từ quản lý HĐ dạy của GV sang quan tâm nhiều hơn đến việc tổ chức, hỗ trợ và phát triển HĐ học của HS. Mặc dù mức độ triển khai giữa các nội dung còn khác nhau, kết quả khảo sát phản ánh HT đã bước đầu hình thành được những yếu tố cơ bản của QTDH theo hướng lấy HĐ học của HS làm trung tâm, thông qua việc tác động đồng thời đến HĐ dạy của GV, HĐ học của HS và môi trường DH.

Thứ nhất, HT đã từng bước định hướng HĐ dạy của GV theo quan điểm TCHHĐ của HS. Kết quả khảo sát cho thấy HT đã quan tâm thiết lập các định hướng QT nhằm hỗ trợ GV tổ chức HĐ học của HS thông qua việc chỉ đạo xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế chuỗi HĐ học, ban hành các yêu cầu đối với kế hoạch bài dạy, phân công vai trò của TCM và GV cốt cán trong hỗ trợ chuyên môn, đồng thời tạo điều kiện để GV chủ động điều chỉnh kế hoạch bài dạy phù hợp với đặc điểm HS. Bên cạnh đó, HT đã tổ chức sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, phản hồi chuyên môn và KT-ĐG HĐ dạy theo hướng chú trọng hơn đến việc tổ chức HĐ học của HS. Những kết quả này cho thấy HT không chỉ thực hiện chức năng kiểm tra việc giảng dạy của GV mà đã bước đầu sử dụng các công cụ QT nhằm hỗ trợ GV đổi mới HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Thứ hai, HT đã mở rộng đối tượng QT từ HĐ dạy của GV sang HĐ học của HS. Kết quả khảo sát phản ánh HT đã quan tâm nhiều hơn đến việc định hướng GV hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập, tổ chức các HĐ học tập nhằm tăng cường sự tham gia của HS, đồng thời đổi mới KT-ĐG theo hướng hỗ trợ sự tiến bộ của HS. Nhiều HĐQT đã hướng trực tiếp đến quá trình học tập của HS như theo dõi việc thực hiện mục tiêu học tập, điều phối các HĐ hỗ trợ học tập, giám sát việc sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh HĐ học và sử dụng phản hồi trong hỗ trợ HS. Điều này cho thấy HĐ học của HS đã từng bước trở thành đối tượng QT trực tiếp của HT, thay vì chỉ được xem là kết quả gián tiếp của HĐDH.

Thứ ba, HT đã từng bước thiết lập các thành tố của chu trình QTDH. Kết quả khảo sát cho thấy HT không chỉ thực hiện các HĐ định hướng và tổ chức triển khai mà còn quan tâm phân công trách nhiệm, điều phối nguồn lực, tổ chức giám sát, KT-ĐG và sử dụng phản hồi nhằm hỗ trợ GV và HS trong quá trình DH. Mặc dù mức độ thực hiện giữa các khâu còn chưa đồng đều, việc nhiều nội dung thuộc các chức năng định hướng, tổ chức, điều phối, giám sát và phản hồi đều được triển khai ở mức khá cho thấy chu trình QTDH đã bước đầu được hình thành trong HĐQT của HT, thay cho cách quản lý chủ yếu dựa trên kiểm tra và chỉ đạo hành chính trước đây.

Thứ tư, HT đã quan tâm QT môi trường DH như một điều kiện bảo đảm cho việc TCHHĐ học của HS. Khảo sát cho thấy HT đã chỉ đạo xây dựng và khai thác môi trường vật chất, môi trường tâm lý – xã hội và môi trường CN phục vụ HĐ học. Bên cạnh việc bố trí cơ sở vật chất, học liệu và thiết bị DH, HT đã quan tâm xây dựng môi trường học tập khuyến khích hợp tác, tăng cường tương tác giữa GV và HS, đồng thời từng bước triển khai ứng dụng CNTT&CDS trong DH. Điều này phản ánh HT đã tiếp cận môi trường DH như một đối tượng QT, tạo điều kiện hỗ trợ quá trình học tập của HS, thay vì chỉ tập trung vào việc bảo đảm các điều kiện vật chất phục vụ giảng dạy.

Thứ năm, HT đã từng bước chuyển từ quản lý hành chính sang QT hỗ trợ phát triển. Một kết quả đáng chú ý của khảo sát là HT đã quan tâm nhiều hơn đến các HĐ hỗ trợ GV thông qua sinh hoạt chuyên môn, phản hồi chuyên môn, dự giờ, chia sẻ kinh nghiệm, bồi dưỡng năng lực và sử dụng kết quả KT-ĐG để điều chỉnh HĐDH. Mặc dù các HĐ này chưa được triển khai đồng đều ở tất cả các nội dung, kết quả khảo sát cho thấy HT đã bước đầu sử dụng các công cụ QT nhằm thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp của GV và nâng cao chất lượng HĐ học của HS, thay vì chỉ thực hiện chức năng kiểm tra và giám sát việc chấp hành quy định chuyên môn.

Thứ sáu, HT đã tạo được sự thống nhất tương đối trong nhận thức của đội ngũ về thực trạng QTDH. Kết quả khảo sát cho thấy ở hầu hết các nhóm nội dung, đánh giá của GV và CBQL không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê đối với điểm trung bình chung. Điều này phản ánh các HĐQT do HT tổ chức và triển khai đã được hai nhóm đối tượng nhìn nhận tương đối thống nhất. Sự khác biệt chỉ xuất hiện ở một số nội dung cụ thể liên quan đến phân quyền, hỗ trợ chuyên môn, sử dụng minh chứng học tập hoặc phát triển môi trường DH và không làm thay đổi nhận định chung về thực trạng QTDH trong nhà trường.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy HT các trường THPT khu vực BTB đã từng bước chuyển từ vai trò quản lý HĐ dạy sang vai trò chủ thể QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Sự chuyển biến này được thể hiện thông qua việc HT không chỉ QTHĐ giảng dạy của GV mà còn tác động đến HĐ học của HS, tổ chức môi trường DH và từng bước hình thành các thành tố của chu trình QTDH. Mặc dù mức độ triển khai giữa các nội dung chưa đồng đều, những kết quả khảo sát cho thấy nền tảng của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS đã được hình thành, tạo tiền đề để tiếp tục hoàn thiện các cơ chế QT trong giai đoạn tiếp theo.

2.5.2. Những hạn chế

Mặc dù HT các trường THPT khu vực BTB đã từng bước triển khai QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS và đạt được những kết quả nhất định, kết quả khảo sát cho thấy HĐQT vẫn còn bộc lộ một số hạn chế mang tính hệ thống. Những hạn chế này không nằm ở việc thiếu các HĐQT, mà chủ yếu thể hiện ở mức độ hoàn thiện của cơ chế QT, sự đồng bộ trong chu trình QT và mức độ hướng các HĐ T vào việc phát triển HĐ học của HS.

Thứ nhất, HT chưa thực sự chuyển trọng tâm QT từ HĐ dạy của GV sang HĐ học của HS. Kết quả khảo sát cho thấy HT đã quan tâm đến việc định hướng GV tổ chức HĐ học, đổi mới phương pháp DH và tăng cường sinh hoạt chuyên môn. Tuy nhiên, các nội dung QT hướng trực tiếp đến HĐ học của HS như QT việc xác định mục tiêu học tập, theo dõi sự tham gia học tập, sử dụng minh chứng học tập, phản hồi quá trình học tập và hỗ trợ HS tự điều chỉnh việc học nhìn chung có mức thực hiện thấp hơn các nội dung liên quan đến tổ chức HĐ dạy của GV. Điều này phản ánh trọng tâm của HĐQT vẫn chủ yếu tập trung vào việc bảo đảm chất lượng tổ chức HĐ dạy, trong khi QT quá trình học tập và sự phát triển của HS chưa thực sự trở thành trung tâm của các quyết định QT.

Thứ hai, HT chưa thiết lập được chu trình QTDH vận hành đầy đủ theo hướng dựa trên minh chứng về HĐ học của HS. Khảo sát cho thấy các HĐ thuộc giai đoạn định hướng, ban hành quy định, phân công trách nhiệm và tổ chức thực hiện được triển khai khá đồng đều. Tuy nhiên, các nội dung thuộc giai đoạn thu thập minh chứng học tập, phân tích dữ liệu, sử dụng phản hồi, điều chỉnh kế hoạch, điều chỉnh HĐ học và cải tiến HĐQT lại có mức thực hiện thấp hơn. Điều đó cho thấy HT đã quan tâm tổ chức thực hiện các HĐQT nhưng chưa hình thành được cơ chế sử dụng minh chứng học tập của HS như căn cứ cho việc ra quyết định QT và cải tiến chất lượng DH. Chu trình QT vì vậy mới dừng ở các khâu triển khai và kiểm tra, chưa vận hành đầy đủ theo logic định hướng - thiết lập chuẩn và cơ chế - phân quyền và tổ chức thực hiện – điều phối và hỗ trợ chuyên môn - phản hồi, đánh giá và cải tiến.

Thứ ba, HT chưa tạo lập được cơ chế QT phát huy đầy đủ vai trò chủ thể của HS trong quá trình học tập. Mặc dù HT đã chỉ đạo GV tăng cường tổ chức các HĐ học tập tích cực, song các nội dung liên quan đến việc tạo điều kiện để HS tham gia xác định mục tiêu học tập, xây dựng kế hoạch học tập, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, tự điều chỉnh HĐ học và tham gia xây dựng môi trường học tập đều được đánh giá ở mức chưa cao. Điều này cho thấy HĐQT vẫn chủ yếu tập trung vào việc tổ chức cho HS tham gia các HĐ học, hơn là thiết lập cơ chế để HS tham gia quản lý và điều chỉnh quá trình học tập của chính mình. Vì vậy, vai trò chủ thể của HS trong QT HĐ học chưa được phát huy đầy đủ theo yêu cầu của DH phát triển năng lực.

Thứ tư, HT chưa QT đồng bộ các điều kiện bảo đảm cho HĐ học của HS. Kết quả khảo sát cho thấy HT đã quan tâm xây dựng môi trường vật chất, môi trường tâm lý – xã hội và môi trường CN hỗ trợ HĐ học. Tuy nhiên, các HĐQT vẫn chủ yếu tập trung vào việc bảo đảm điều kiện tổ chức DH, trong khi các nội dung liên quan đến đánh giá hiệu quả sử dụng môi trường DH, điều chỉnh môi trường trên cơ sở phản hồi từ GV và HS, xây dựng văn hóa đổi mới, phát triển hệ sinh thái CN và khai thác dữ liệu phục vụ QT có mức thực hiện thấp hơn. Điều này phản ánh HT chưa thực sự QT môi trường DH như một hệ thống nguồn lực hỗ trợ trực tiếp cho HĐ học của HS, đặc biệt trong bối cảnh CDS trong giáo dục.

Thứ năm, HT chưa phát huy đầy đủ vai trò của các chủ thể tham gia QT trong nhà trường. Mặc dù kết quả khảo sát cho thấy HT đã thực hiện phân quyền cho TCM, GV cốt cán và GV ở nhiều nội dung, song việc phối hợp giữa các chủ thể trong quá trình QT chưa thật sự đồng bộ. Các HĐ sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, phản hồi chuyên môn, sử dụng kết quả KT-ĐG và phối hợp với các lực lượng giáo

dục chủ yếu được triển khai theo từng HĐ riêng lẻ, chưa hình thành cơ chế phối hợp thống nhất nhằm hỗ trợ liên tục cho việc cải thiện HĐ học của HS. Điều này làm cho hiệu quả của các HĐQT chưa phát huy hết vai trò của các chủ thể tham gia trong nhà trường.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy hạn chế chủ yếu của QTDH tại các trường THPT khu vực BTB không phải là thiếu các HĐQT mà là HT chưa tổ chức được các HĐ đó thành một hệ thống QT thống nhất hướng tới phát triển HĐ học của HS. Các chức năng QT đã được triển khai ở nhiều mức độ khác nhau, nhưng mối liên kết giữa các chức năng này chưa chặt chẽ; đặc biệt, việc sử dụng minh chứng học tập để phản hồi, điều chỉnh và cải tiến chưa trở thành cơ chế vận hành thường xuyên. Vì vậy, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS vẫn đang trong quá trình chuyển đổi từ mô hình QTHĐ dạy sang mô hình QTHĐ học.

2.5.3. Những bất cập

Kết quả khảo sát cho thấy, mặc dù HT các trường THPT khu vực BTB đã có nhiều nỗ lực trong triển khai QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, song giữa yêu cầu của QTDH theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS với thực tiễn tổ chức và vận hành HĐQT vẫn tồn tại một số bất cập mang tính hệ thống. Những bất cập này không chỉ phản ánh khoảng cách giữa yêu cầu đổi mới giáo dục với thực tiễn QT ở các nhà trường mà còn cho thấy mô hình QT hiện nay vẫn đang trong quá trình chuyển đổi từ QTHĐ dạy sang QTHĐ học của HS.

Thứ nhất, yêu cầu lấy HĐ học của HS làm trung tâm chưa được chuyên hóa đầy đủ thành trọng tâm của HĐQT. Theo quan điểm TCHHĐ của HS, HT cần QT toàn bộ quá trình học tập của HS, từ xác định mục tiêu học tập, tổ chức HĐ học, theo dõi sự tham gia, sử dụng minh chứng học tập đến hỗ trợ HS tự điều chỉnh và phát triển năng lực học tập. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy các HĐQT của HT vẫn tập trung nhiều hơn vào việc chỉ đạo GV thực hiện HĐ dạy, đổi mới phương pháp DH và tổ chức chuyên môn. Mặc dù HĐ học của HS đã được quan tâm, nhưng chưa thực sự trở thành căn cứ trung tâm để định hướng, điều hành và đánh giá hiệu quả QTDH. Điều này phản ánh sự chuyển dịch từ QT HĐ dạy sang QTHĐ học mới diễn ra ở mức bước đầu, chưa tạo được sự thay đổi đồng bộ trong tư duy và phương thức QT.

Thứ hai, yêu cầu QT theo chu trình khép kín chưa được hiện thực hóa thành cơ chế QT dựa trên minh chứng học tập của HS. Về lý luận, QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS phải được vận hành theo chu trình liên tục gồm định hướng - thiết

lập chuẩn và cơ chế - phân quyền và tổ chức thực hiện – điều phối và hỗ trợ chuyên môn - phản hồi, đánh giá và cải tiến, trong đó minh chứng về HĐ học của HS là căn cứ quan trọng để điều chỉnh các quyết định QT. Tuy nhiên, khảo sát cho thấy các nội dung liên quan đến thu thập, phân tích và sử dụng minh chứng học tập, sử dụng phản hồi của HS và kết quả học tập để điều chỉnh HĐDH được triển khai ở mức thấp hơn các nội dung về lập kế hoạch và tổ chức thực hiện. Điều này cho thấy việc QT của HT vẫn thiên về bảo đảm quá trình thực hiện hơn là tạo lập cơ chế cải tiến liên tục dựa trên dữ liệu học tập của HS. Đây là khoảng cách đáng chú ý giữa yêu cầu của QT hiện đại và thực tiễn QT trong các nhà trường.

Thứ ba, yêu cầu phát huy vai trò chủ thể của HS chưa được cụ thể hóa thành các cơ chế QT phù hợp. Quan điểm TCHHĐ của HS đòi hỏi HT không chỉ chỉ đạo GV tổ chức HĐ học mà còn phải xây dựng cơ chế để HS tham gia vào quá trình xác định mục tiêu, tự đánh giá, điều chỉnh HĐ học và phản hồi về môi trường học tập. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy các nội dung liên quan đến sự tham gia của HS trong QT quá trình học tập, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và tham gia xây dựng môi trường học tập chưa được triển khai đồng đều. Điều này phản ánh HS tuy đã được khuyến khích tham gia vào các HĐ học tập nhưng chưa thực sự được trao quyền như một chủ thể tích cực trong quá trình QTHĐ học. Như vậy, giữa yêu cầu phát triển năng lực tự học của HS với cơ chế QT hiện hành vẫn còn khoảng cách nhất định.

Thứ tư, yêu cầu QT đồng bộ các điều kiện bảo đảm chưa được thực hiện đầy đủ, đặc biệt đối với môi trường CN. Kết quả khảo sát cho thấy HT đã quan tâm đến QT môi trường vật chất, môi trường tâm lý – xã hội và môi trường CN. Tuy nhiên, việc QT các môi trường này chưa thật sự theo hướng tích hợp để hỗ trợ HĐ học của HS. Đối với môi trường CN, các nội dung về xây dựng văn hóa đổi mới, phát triển dữ liệu học tập, huy động nguồn lực CN, đánh giá mức độ trưởng thành của CDS và điều chỉnh việc ứng dụng CN dựa trên hiệu quả học tập còn được triển khai ở mức hạn chế. Điều này phản ánh CDS trong nhà trường mới chủ yếu hỗ trợ HĐ dạy và quản lý hành chính, chưa trở thành nền tảng hỗ trợ QTHĐ học của HS.

Thứ năm, yêu cầu QT theo hướng phát triển chưa được thể hiện rõ trong cơ chế phối hợp giữa các chủ thể QT. QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS đòi hỏi HT phải thiết lập cơ chế phối hợp giữa tổ chuyên môn, GV, HS và các lực lượng giáo dục khác nhằm tạo thành hệ thống hỗ trợ thống nhất cho HĐ học. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy mặc dù đã có sự phân công và phân cấp trách nhiệm, nhưng việc kết nối các chủ thể trong quá trình phân tích minh chứng học tập, phản

hồi chuyên môn, hỗ trợ HS và cải tiến HĐDH chưa thật sự chặt chẽ. Điều này dẫn đến các HĐQT còn mang tính phân đoạn, chưa hình thành được cơ chế phối hợp liên tục và đồng bộ hướng tới mục tiêu phát triển HĐ học của HS.

Nhìn chung, những bất cập của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB không nằm ở việc thiếu các HĐQT, mà chủ yếu nằm ở mức độ chuyển hóa các yêu cầu của QT hiện đại thành cơ chế QT cụ thể do HT thiết lập và vận hành. HT đã từng bước mở rộng phạm vi QT từ HĐ dạy sang HĐ học của HS; tuy nhiên, các cơ chế QT dựa trên minh chứng học tập, phản hồi và cải tiến liên tục, phát huy vai trò chủ thể của HS và phối hợp các chủ thể QT vẫn chưa được thiết lập đồng bộ, vẫn cần tiếp tục được hoàn thiện nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông trong giai đoạn hiện nay.

2.5.4. Nguyên nhân của những hạn chế và bất cập

Những hạn chế và bất cập trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB xuất phát từ cả nguyên nhân chủ quan và khách quan. Trong đó, nhiều nguyên nhân gắn trực tiếp với đặc điểm kinh tế - xã hội, điều kiện giáo dục và bối cảnh phát triển của khu vực BTB hiện nay.

Về nguyên nhân chủ quan, trước hết, nhận thức của một bộ phận CBQL và HT về QTHĐ học của HS chưa thật sự đầy đủ và đồng bộ. Trong thực tiễn QTDH, nhiều HT vẫn chịu ảnh hưởng khá rõ của mô hình quản lý chuyên môn truyền thống, trong đó trọng tâm QT chủ yếu hướng vào kiểm soát HĐ dạy của HT, việc thực hiện chương trình và hồ sơ chuyên môn hơn là QT chất lượng HĐ học của HS. Vì vậy, mặc dù đổi mới phương pháp DH đã được chú trọng nhưng HĐQT ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào “dạy như thế nào” hơn là “HS học như thế nào”.

Bên cạnh đó, năng lực QTHĐ học, QT dữ liệu học tập và QT môi trường học tập của đội ngũ HT còn hạn chế. Nhiều CBQL chưa được bồi dưỡng chuyên sâu về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS và QTDH theo tiếp cận hiện đại. Việc sử dụng dữ liệu học tập, minh chứng lớp học và phản hồi học tập trong QTDH chưa trở thành năng lực QT của HT. Điều này làm cho HĐQT của HT ở nhiều trường vẫn thiên về điều hành chuyên môn và xử lý công việc hành chính hơn là vận hành các cơ chế cải tiến chất lượng HĐ học dựa trên dữ liệu.

Một nguyên nhân quan trọng khác là nhiều HT chưa xây dựng được các cơ chế Q THĐ học mang tính hệ thống. Các cơ chế như sử dụng dữ liệu học tập trong QTDH; phối hợp giữa sinh hoạt chuyên môn, KT-ĐG giá và hỗ trợ HS; hay hệ thống biểu hiện đánh giá HĐ học của HS còn chưa rõ ràng và thiếu đồng bộ. Sinh

hoạt chuyên môn ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào trao đổi nội dung DH và kinh nghiệm giảng dạy hơn là phân tích HĐ học của HS và cải tiến bài học dựa trên minh chứng lớp học.

Trong QTCĐS, nhiều HT vẫn chủ yếu tiếp cận CNTT theo hướng triển khai công cụ CN phục vụ DH hơn là xây dựng hệ sinh thái học tập số và QT dữ liệu học tập của HS. Việc phát triển văn hóa đổi mới, cơ chế chia sẻ dữ liệu học tập và sử dụng dữ liệu học tập phục vụ cải tiến HĐDH còn thiếu đồng bộ. Điều này làm cho CĐS ở nhiều trường mới dừng ở ứng dụng kỹ thuật mà chưa tạo ra thay đổi đáng kể trong QTDH.

Về nguyên nhân khách quan, khu vực BTB là địa bàn có điều kiện kinh tế - xã hội còn nhiều khó khăn và chênh lệch phát triển giữa các địa phương. Nhiều trường THPT nằm ở khu vực miền núi, vùng sâu, vùng ven biển hoặc địa bàn thường xuyên chịu ảnh hưởng của thiên tai, bão lũ. Điều này ảnh hưởng đáng kể đến điều kiện cơ sở vật chất, hạ tầng CN và khả năng huy động nguồn lực phục vụ đổi mới DH và CĐS trong nhà trường. Sự chênh lệch về điều kiện phát triển giữa các địa phương trong khu vực cũng làm cho mức độ triển khai đổi mới QTDH không đồng đều. Một số trường ở trung tâm đô thị có điều kiện tiếp cận CN, đổi mới phương pháp DH và phát triển môi trường học tập tích cực thuận lợi hơn, trong khi nhiều trường ở khu vực khó khăn vẫn phải ưu tiên đảm bảo điều kiện DH tối thiểu. Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng triển khai các cơ chế QTHĐ học và xây dựng môi trường học tập hiện đại trong nhà trường.

Ngoài ra, đặc điểm văn hóa học tập và truyền thống giáo dục ở khu vực BTB cũng ảnh hưởng đáng kể đến quá trình đổi mới QTDH. BTB là khu vực có truyền thống hiếu học và chú trọng thành tích học tập, tuy nhiên HĐDH trong nhiều trường vẫn chịu ảnh hưởng khá mạnh của tư duy thi cử và học tập theo hướng truyền thụ kiến thức. Áp lực thi cử, yêu cầu hoàn thành chương trình và định hướng đánh giá kết quả học tập vẫn khiến nhiều HT ưu tiên truyền đạt nội dung kiến thức hơn là tổ chức HĐ học phát huy tính tích cực và năng lực tự học của HS. Điều này làm cho đổi mới QTHĐ học ở nhiều trường gặp khó khăn trong thực tiễn triển khai.

Bên cạnh đó, năng lực tự học, tự điều chỉnh học tập và khả năng thích ứng với các hình thức học tập tích cực của một bộ phận HS còn hạn chế. HS ở nhiều địa bàn khó khăn chưa có điều kiện tiếp cận đầy đủ với môi trường học tập số, học liệu mở và các điều kiện hỗ trợ tự học. Sự chênh lệch về điều kiện gia đình và môi trường học tập ngoài nhà trường cũng ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực học tập tự chủ của HS.

Nhìn chung, những hạn chế trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB không chỉ xuất phát từ hạn chế trong năng lực và cơ chế QT của nhà trường mà còn gắn chặt với đặc điểm kinh tế - xã hội, điều kiện giáo dục và văn hóa học tập đặc thù của khu vực. Đây là cơ sở quan trọng để đề xuất các biện pháp QTDH phù hợp với bối cảnh thực tiễn của các trường THPT khu vực BTB trong Chương 3 của luận án.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB đã có những chuyển biến nhất định theo hướng phát huy vai trò tham gia của HS trong quá trình học tập. Trong thực tiễn DH, HT đã chú ý nhiều hơn đến việc tổ chức HĐ học, tăng cường tương tác, hợp tác học tập và sử dụng các hình thức KT-ĐG giá hướng đến sự tham gia và tiến bộ của HS. Trong QTDH, HT đã bắt đầu quan tâm đến việc tổ chức HĐ học, hỗ trợ đổi mới phương pháp DH, tăng cường sinh hoạt chuyên môn, phản hồi học tập và xây dựng môi trường hỗ trợ HĐ học của HS.

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy sự chuyển biến này chưa thật sự đồng bộ và chưa làm thay đổi căn bản HĐ học trong nhà trường. Đổi mới DH hiện nay chủ yếu diễn ra ở cấp độ tổ chức HĐ dạy của GV hơn là chuyển đổi bản chất HĐ học của HS. HS đã tham gia nhiều hơn vào các HĐ học tập nhưng mức độ tham gia chủ yếu vẫn mang tính thực hiện nhiệm vụ học tập do GV tổ chức; năng lực tự học, tự điều chỉnh và làm chủ HĐ học chưa phát triển tương xứng.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy QTDH của HT vẫn chủ yếu vận hành theo logic quản lý chuyên môn truyền thống. Mặc dù HT đã chú trọng hỗ trợ GV đổi mới phương pháp DH và tổ chức HĐ học tích cực, nhưng các HĐQT vẫn chủ yếu tập trung vào quản lý HĐ dạy của GV hơn là QT chất lượng HĐ học của HS. Các nội dung liên quan đến sử dụng minh chứng học tập, dữ liệu phản hồi học tập, phân tích HĐ học và hỗ trợ HS tự điều chỉnh HĐ học có mức thực hiện thấp hơn rõ rệt so với các nội dung về tổ chức HĐ dạy và hỗ trợ chuyên môn cho GV.

Một phát hiện đáng chú ý của nghiên cứu là sinh hoạt chuyên môn, dự giờ và KT-ĐG giá tuy đã được triển khai khá thường xuyên nhưng chưa thực sự vận hành như cơ chế cải tiến HĐ học dựa trên minh chứng lớp học. HĐ dự giờ và phản hồi chuyên môn ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào nhận xét HĐ dạy của GV hơn là phân tích HĐ học của HS. Điều này cho thấy QTDH ở nhiều trường vẫn

thiếu sự liên kết giữa kế hoạch bài dạy, tổ chức HĐ học, phản hồi học tập và cải tiến HĐDH dựa trên dữ liệu và minh chứng học tập của HS.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy môi trường DH trong nhà trường mới chủ yếu đóng vai trò hỗ trợ triển khai HĐDH hơn là hệ sinh thái hỗ trợ HĐ học của HS. Môi trường vật chất vẫn chủ yếu được tiếp cận như điều kiện bảo đảm DH; môi trường tâm lý - xã hội vẫn thiên về duy trì nề nếp và tổ chức lớp học; trong khi môi trường CN chủ yếu hỗ trợ triển khai DH và ứng dụng CNTT hơn là hỗ trợ QT dữ liệu học tập, phản hồi học tập và phát triển năng lực tự học của HS.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB hiện đang tồn tại trong trạng thái chuyển tiếp giữa hai logic QT. Một mặt, HT đã bước đầu hình thành các yếu tố của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS như tổ chức HĐ học tích cực, tăng cường phản hồi học tập, chú trọng môi trường học tập và triển khai đánh giá vì học tập. Mặt khác, QT vẫn chủ yếu vận hành theo mô hình quản lý chuyên môn truyền thống, trong đó trọng tâm QT vẫn hướng nhiều vào HĐ dạy của GV hơn là QT quá trình học tập của HS. Điều này đặt ra yêu cầu cần xây dựng hệ thống biện pháp QTDH theo hướng đồng bộ, chuyển trọng tâm từ quản lý HĐ dạy sang QTHĐ học của HS. Đây cũng là cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong Chương 3 của luận án.

CHƯƠNG 3. BIỆN PHÁP QUẢN TRỊ DẠY HỌC THEO QUAN ĐIỂM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG CỦA HỌC SINH TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ

3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

3.1.1. Đảm bảo tính mục tiêu gắn với việc phát huy vai trò chủ thể của HS

Các biện pháp được đề xuất phải hướng tới mục tiêu nâng cao hiệu quả QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, trong đó HS được xác định là chủ thể của quá trình học tập. Điều này đòi hỏi các biện pháp không chỉ tập trung vào việc tổ chức HĐ giảng dạy mà còn phải tạo điều kiện để HS tham gia tích cực, chủ động và có khả năng tự điều chỉnh HĐ học tập. Nguyên tắc này giúp đảm bảo các biện pháp được xây dựng không lệch khỏi bản chất của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

3.1.2. Đảm bảo tính khoa học, hệ thống và đồng bộ

Các biện pháp cần được xây dựng trên cơ sở lý luận về DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, đồng thời phản ánh đầy đủ các thành tố của quá trình DH, bao gồm định hướng, HĐ giảng dạy, HĐ học tập và môi trường DH. Việc đảm bảo tính hệ thống giúp các biện pháp có sự liên kết chặt chẽ, tác động đồng bộ vào toàn bộ quá trình DH, tránh tình trạng đề xuất rời rạc hoặc chỉ tập trung vào một khía cạnh riêng lẻ.

3.1.3. Đảm bảo tính thực tiễn và tính khả thi

Các biện pháp phải xuất phát từ kết quả khảo sát thực trạng QTDH trong các trường trung học phổ thông khu vực BTB, đồng thời phù hợp với điều kiện giáo dục cụ thể của khu vực này. Điều đó có nghĩa là biện pháp không chỉ đúng về mặt lý luận mà còn phải bám sát những hạn chế, nguyên nhân và nhu cầu thực tiễn của nhà trường, đội ngũ GV, HS và môi trường DH.

Ngoài ra, các biện pháp được đề xuất cần có khả năng triển khai trong điều kiện thực tế của nhà trường THPT, phù hợp với năng lực QT của HT, điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ GV và nguồn lực hiện có. Nguyên tắc này yêu cầu biện pháp phải tránh quá lý tưởng hoặc vượt quá khả năng thực hiện, đồng thời phải có thể áp dụng trong bối cảnh các nhà trường ở khu vực BTB còn có sự khác biệt về điều kiện và nguồn lực.

3.1.4. Đảm bảo tính kế thừa và phát triển

Các biện pháp đề xuất cần kế thừa những yếu tố tích cực, những kinh nghiệm QT đã có trong thực tiễn nhà trường, đồng thời bổ sung và phát triển theo yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Điều này giúp hệ thống biện pháp không tách rời khỏi thực tiễn mà có sự tiếp nối, phát huy các nền tảng sẵn có, đồng thời hướng đến đổi mới một cách bền vững.

3.1.5. Đảm bảo tính đồng bộ và tác động tổng thể

Các biện pháp cần được xây dựng theo hướng tác động đồng thời vào các thành tố của quá trình DH, tránh tình trạng chỉ tập trung vào HĐ giảng dạy mà bỏ qua HĐ học tập của HS hoặc môi trường DH. Nguyên tắc này giúp bảo đảm rằng hệ thống biện pháp có khả năng tạo ra sự thay đổi tổng thể trong QTDH, thay vì chỉ cải thiện cục bộ từng mặt riêng lẻ.

Từ các nguyên tắc trên có thể thấy rằng, việc đề xuất biện pháp QTDH không chỉ là quá trình lựa chọn các giải pháp phù hợp, mà còn là quá trình thiết kế một hệ thống tác động có cơ sở khoa học, gắn với thực tiễn và có khả năng triển khai hiệu quả trong nhà trường.

3.2. Các biện pháp quản trị dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh

3.2.1. Biện pháp 1. Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá hoạt động dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh làm cơ sở cho quản trị dạy học

a. Mục tiêu và ý nghĩa của biện pháp

Biện pháp nhằm cụ thể hóa định hướng DH theo quan điểm TCHHĐ của HS thành bộ tiêu chí đánh giá HDDH theo quan điểm TCHHĐ của HS thống nhất trong nhà trường, qua đó tạo cơ sở cho việc tổ chức, điều phối, giám sát và cải tiến HDDH theo cùng một định hướng phát triển HĐ học của HS. Đây là biện pháp giữ vai trò định hướng và chuẩn hóa trong hệ thống QTDH, góp phần chuyển trọng tâm QT từ kiểm soát HĐ dạy của HT sang QTHĐ học của HS.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu triển khai DH theo quan điểm TCHHĐ của HS; tuy nhiên, việc tổ chức thực hiện còn thiếu tính thống nhất giữa các TCM và GV. Ở nhiều trường, HĐQTDH vẫn chủ yếu tập trung vào kiểm tra hồ sơ chuyên môn, tiến độ thực hiện chương trình và hình thức tổ chức giờ dạy, trong khi các tiêu chí phản ánh chất lượng HĐ học của HS chưa được xác lập và sử dụng thống nhất trong HĐ chuyên môn. Việc xây dựng kế hoạch bài dạy, tổ chức HĐ học và KT-ĐG giá còn mang tính kinh nghiệm, thiếu bộ tiêu chí định hướng và thiếu cơ sở minh chứng cho HĐ phản hồi, cải tiến DH. Trong bối cảnh các trường THPT khu vực BTB còn có sự khác biệt về điều kiện đội ngũ, cơ sở vật chất và khả năng tiếp cận đổi mới giáo dục giữa các địa phương, việc thiết lập bộ tiêu chí DH thống nhất có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo lập cơ sở chung cho QTHĐ chuyên môn, hạn chế tình trạng triển khai đổi mới DH mang tính hình thức hoặc phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân của HT.

Thông qua bộ tiêu chí DH, HT có cơ sở để định hướng HĐ chuyên môn, tổ chức sinh hoạt chuyên môn, hỗ trợ GV điều chỉnh HDDH và sử dụng minh chứng

về HĐ học của HS trong QT chất lượng DH. Đồng thời, biện pháp này tạo nền tảng cho việc triển khai các biện pháp tiếp theo.

b. Nội dung và cách thực hiện của biện pháp

* Nội dung của biện pháp:

Bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS cần được xây dựng trên cơ sở mục tiêu, yêu cầu cần đạt của Chương trình giáo dục phổ thông 2018; lý luận DH và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS; đặc điểm HĐ học của HS; đồng thời xuất phát từ thực tiễn DH và QTDH trong nhà trường THPT.

Nội dung cốt lõi của biện pháp là cụ thể hóa các yêu cầu của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS thành bộ tiêu chí DH thống nhất trong nhà trường. Bộ tiêu chí này nhằm thể chế hóa các yêu cầu đổi mới DH thành căn cứ chuyên môn chung cho tổ chức và QTDH; đồng thời tạo cơ sở thống nhất cho định hướng chuyên môn, tổ chức HĐDH và phát triển môi trường học tập theo hướng phát huy HĐ học của HS. Thông qua bộ tiêu chí, các yêu cầu đổi mới DH được chuyển hóa từ định hướng chung thành các chỉ báo và biểu hiện có thể vận dụng trong thực tiễn chuyên môn của nhà trường.

Bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS không nhằm đồng nhất hóa cách thức tổ chức DH giữa các môn học và GV mà được thiết kế theo hướng mở, linh hoạt, bảo đảm tính phù hợp với đặc thù môn học, đối tượng HS và điều kiện tổ chức DH của nhà trường. Đồng thời, bộ tiêu chí góp phần thống nhất nhận thức giữa CBQL, TCM và GV về yêu cầu của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, từ đó tạo nền tảng chuyên môn chung cho QTDH trong nhà trường.

Bộ tiêu chí được cấu trúc thành ba nhóm cơ bản gồm: nhóm HĐ học của HS; nhóm HĐ dạy và nhóm môi trường DH hỗ trợ HĐ học tích cực của HS. Trong đó, tiêu chí HĐ học của HS giữ vai trò trung tâm; các tiêu chí còn lại được xây dựng theo hướng hỗ trợ và thúc đẩy HĐ học của HS trong quá trình DH.

Bộ tiêu chí HĐ học của HS tập trung vào các biểu hiện phản ánh mức độ tham gia chủ động, tự giác và tích cực của HS trong quá trình chiếm lĩnh tri thức, thực hiện nhiệm vụ học tập và tương tác học tập. Nội dung chuẩn bao gồm các yêu cầu về: mức độ tham gia vào HĐ nhận thức; khả năng trao đổi, hợp tác và tương tác học tập; khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề; khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn; khả năng tự học, tự đánh giá và điều chỉnh HĐ học tập. Đây là căn cứ để GV tổ chức, theo dõi và đánh giá HĐ học của HS, đồng thời giúp nhà trường định hướng và QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Trên cơ sở bộ tiêu chí HĐ học của HS, bộ tiêu chí HĐ dạy được cụ thể hóa theo hướng tạo điều kiện cho HS tham gia tích cực vào quá trình học tập. Nội dung

tập trung vào việc thiết kế nhiệm vụ học tập phù hợp; tổ chức HĐ khám phá, hợp tác và vận dụng; sử dụng câu hỏi mở và tình huống có vấn đề; tăng cường tương tác và phản hồi học tập; đồng thời chú trọng phân hóa HĐ học phù hợp với đặc điểm và năng lực của HS.

Bộ tiêu chí môi trường DH hỗ trợ HĐ học tích cực của HS tập trung vào việc xây dựng môi trường học tập có khả năng thúc đẩy sự tham gia học tập của HS. Nội dung chuẩn bao gồm: tổ chức không gian lớp học linh hoạt; bố trí học liệu và phương tiện hỗ trợ HĐ học; xây dựng môi trường tâm lý an toàn và khuyến khích trao đổi học tập; phát triển văn hóa học tập hợp tác; ứng dụng CN thông tin và CDS nhằm hỗ trợ tương tác học tập và tự học của HS.

Bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được cấu trúc theo hướng gồm các chỉ báo và minh chứng có thể quan sát trong quá trình DH nhằm bảo đảm khả năng sử dụng trong HĐ chuyên môn của nhà trường. Trong đó, tiêu chí phản ánh các yêu cầu cốt lõi của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS; chỉ báo thể hiện các biểu hiện cụ thể của từng tiêu chí trong HĐ dạy và HĐ học; minh chứng là các biểu hiện có thể quan sát, thu thập và sử dụng để phản ánh mức độ đạt được của các biến trong thực tiễn DH.

Sản phẩm trọng tâm của biện pháp là bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS được xây dựng và thống nhất sử dụng trong nhà trường làm nền tảng chuyên môn cho QTDH theo hướng lấy HĐ học và sự phát triển năng lực học tập của HS làm trung tâm. Bộ tiêu chí bao gồm các chỉ báo và minh chứng liên quan đến HĐ học của HS, HĐ dạy của GV, KT-ĐG và môi trường DH phục vụ tổ chức HĐ chuyên môn trong nhà trường.

* Cách thực hiện biện pháp

Trước hết, HT tổ chức nghiên cứu và xác định các yêu cầu cốt lõi của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường. Trên cơ sở rà soát yêu cầu của Chương trình GDPT 2018, chuẩn nghề nghiệp GV, các quy định chuyên môn và định hướng đổi mới DH, KT-ĐG theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS, Ban giám hiệu phối hợp với TCM tiến hành phân tích thực trạng DH và QTDH của nhà trường. Nội dung phân tích tập trung vào mức độ tham gia học tập tích cực của HS; thực trạng tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS; và điều kiện môi trường học tập hỗ trợ HĐ học tích cực. Kết quả khảo sát là căn cứ để xác định cấu trúc và nội dung của bộ tiêu chí DH trong nhà trường.

Trên cơ sở kết quả khảo sát, HT thành lập nhóm xây dựng dự thảo bộ tiêu chí DH của nhà trường gồm Ban giám hiệu, tổ trưởng chuyên môn, GV cốt cán và GV

có kinh nghiệm về đổi mới DH, KT-ĐG. Nhóm xây dựng bộ tiêu chí có nhiệm vụ cụ thể hóa các yêu cầu của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS thành hệ thống chuẩn DH phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường. Quá trình xây dựng bộ tiêu chí tập trung vào các thành tố cốt lõi gồm: tiêu chí HĐ học; tiêu chí HĐ dạy và tiêu chí môi trường DH. Đồng thời, HT chỉ đạo bảo đảm các bộ tiêu chí phản ánh được yêu cầu phát huy HĐ học của HS, phù hợp với đặc điểm môn học, đối tượng HS và điều kiện tổ chức DH của nhà trường. Bộ tiêu chí cần được mô tả rõ ràng, cụ thể, dễ hiểu và có khả năng sử dụng trong HĐ chuyên môn của nhà trường.

Sau khi xây dựng dự thảo, HT tổ chức lấy ý kiến góp ý trong toàn trường nhằm bảo đảm tính đồng thuận và tính khả thi của bộ tiêu chí trước khi ban hành. Việc góp ý được thực hiện thông qua sinh hoạt TCM, hội thảo chuyên đề và họp hội đồng chuyên môn. Trong quá trình này, các TCM tập trung góp ý vào mức độ phù hợp của bộ tiêu chí với thực tiễn lớp học; khả năng phản ánh HĐ học của HS; tính phù hợp với đặc thù môn học; và khả năng sử dụng trong HĐ chuyên môn của nhà trường. GV trực tiếp tham gia đề xuất điều chỉnh các biểu hiện và minh chứng của HĐ học tích cực. Trên cơ sở các ý kiến góp ý, HT chỉ đạo nhóm xây dựng bộ tiêu chí rà soát, điều chỉnh và hoàn thiện bộ tiêu chí theo hướng tinh gọn, tiêu chí rõ ràng và dễ sử dụng.

Sau khi hoàn thiện dự thảo, HT tổ chức thẩm định bộ tiêu chí trước khi ban hành chính thức trong nhà trường. Nội dung thẩm định tập trung vào tính phù hợp với mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực HS; mức độ phản ánh quan điểm TCHHĐ của HS; tính logic và tính hệ thống của các chuẩn; tính phù hợp với điều kiện tổ chức DH của nhà trường; và khả năng sử dụng làm nền tảng chuyên môn cho QTDH. Trên cơ sở kết quả thẩm định, HT ban hành bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS và phổ biến thống nhất tới CBQL, TCM, GV và các bộ phận liên quan trong nhà trường.

Để bộ tiêu chí phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục và thực tiễn DH, HT chỉ đạo thực hiện rà soát và cập nhật định kỳ trong quá trình sử dụng. Ban giám hiệu phối hợp với TCM và GV tổng hợp phản hồi từ thực tiễn DH nhằm đánh giá mức độ phù hợp của bộ tiêu chí với HĐ học thực tế của HS; mức độ phù hợp với đặc điểm môn học và đối tượng HS; cũng như yêu cầu đổi mới KT-ĐG và CĐS trong giáo dục. Trên cơ sở kết quả rà soát, HT chỉ đạo điều chỉnh, bổ sung và cập nhật bộ tiêu chí theo từng năm học hoặc theo yêu cầu đổi mới chuyên môn của nhà trường. Thông qua quá trình rà soát và hoàn thiện thường xuyên, bộ chuẩn DH từng bước được hoàn thiện và trở thành nền tảng chuyên môn thống nhất cho QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường.

* Điều kiện thực hiện biên pháp

Để xây dựng và triển khai hiệu quả bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường THPT, cần bảo đảm các điều kiện sau:

Trước hết, CBQL và GV cần có nhận thức thống nhất về vai trò của bộ tiêu chí DH trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. HT, tổ trưởng chuyên môn và GV cần hiểu rõ bộ tiêu chí không chỉ là tập hợp các biểu hiện chuyên môn mà là căn cứ chuyên môn thống nhất nhằm định hướng tổ chức DH, hỗ trợ đổi mới HĐ chuyên môn và phát huy vai trò của HS trong nhà trường. Đồng thời, cần tạo được sự đồng thuận của đội ngũ đối với việc xây dựng và sử dụng bộ chuẩn trong HĐ chuyên môn.

Nhà trường cần có đội ngũ CBQL và GV có năng lực chuyên môn, có hiểu biết về đổi mới DH, KT-ĐG theo quan điểm TCHHĐ của HS; có khả năng tham gia xây dựng, góp ý và hoàn thiện bộ tiêu chí DH. Vai trò của TCM và GV cốt cán cần được phát huy trong quá trình xây dựng và triển khai hệ chuẩn tại nhà trường.

HT cần tạo điều kiện để TCM và GV tham gia các HĐ nghiên cứu, trao đổi chuyên môn và sinh hoạt chuyên đề liên quan đến DH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Đồng thời, nhà trường cần có cơ chế phối hợp giữa Ban giám hiệu, TCM và GV trong quá trình khảo sát, xây dựng, rà soát và cập nhật bộ tiêu chí nhằm bảo đảm tính phù hợp và khả thi trong thực tiễn DH.

Nhà trường cần bảo đảm các điều kiện về cơ sở vật chất, học liệu và hạ tầng CNTT phục vụ HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Các điều kiện về không gian học tập, thiết bị DH, học liệu số và hệ thống hỗ trợ CĐS cần được quan tâm nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho GV vận dụng các phương pháp, kỹ thuật DH tích cực và hỗ trợ HS tham gia học tập chủ động.

Bên cạnh đó, cần bảo đảm môi trường chuyên môn dân chủ, hợp tác và khuyến khích đổi mới trong nhà trường. GV cần được tạo điều kiện chia sẻ kinh nghiệm, trao đổi chuyên môn và tham gia góp ý đối với bộ tiêu chí DH. Đây là điều kiện quan trọng để bộ tiêu chí được xây dựng phù hợp với thực tiễn môn học, lớp học và có khả năng sử dụng trong HĐ chuyên môn của nhà trường.

3.2.2. Biện pháp 2. Xây dựng cơ chế quản trị dạy học dựa trên phân tích hoạt động học của học sinh

a. Mục tiêu, ý nghĩa của biện pháp

Biện pháp hướng tới thiết lập cơ chế QTDH dựa trên dữ liệu học tập, trong đó minh chứng về HĐ học của HS được xác định, thu thập, lưu trữ, phân tích và sử dụng làm căn cứ cho các quyết định QT ở cấp lớp học, TCM và nhà trường. Trọng

tâm của biện pháp là trả lời câu hỏi: nhà trường lấy thông tin ở đâu, bằng cách nào, ai phân tích và ai sử dụng thông tin đó để ra quyết định QTDH.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy HĐ QTDH ở các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu chú ý đến việc tổ chức HĐ học của HS. Tuy nhiên, minh chứng về HĐ học chưa được thu thập và phân tích một cách hệ thống; dữ liệu từ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn, kiểm tra đánh giá và sản phẩm học tập của HS chưa trở thành căn cứ thường xuyên cho các quyết định QT. Nhiều HĐ chuyên môn vẫn thiên về xem xét tiến trình lên lớp, việc thực hiện nội dung bài dạy hoặc hình thức tổ chức HĐ của GV, trong khi mức độ tham gia học tập, chất lượng sản phẩm học tập, khó khăn học tập và sự tiến bộ của HS chưa được sử dụng đầy đủ như thông tin đầu vào của QTDH.

Trong bối cảnh các trường THPT khu vực BTB còn có sự chênh lệch về điều kiện đội ngũ, năng lực tổ chức sinh hoạt chuyên môn và khả năng tiếp cận đổi mới giáo dục, việc thiết lập cơ chế QT dựa trên phân tích HĐ học của HS có ý nghĩa quan trọng. Cơ chế này giúp nhà trường chuyển từ quản lý dựa chủ yếu vào báo cáo và kiểm tra việc thực hiện kế hoạch sang QT dựa trên minh chứng; từ nhận xét HĐ dạy của GV sang phân tích chất lượng HĐ học của HS; từ ra quyết định theo kinh nghiệm sang ra quyết định có căn cứ từ dữ liệu học tập.

Thông qua biện pháp này, HT có cơ sở xác định đúng vấn đề QT, nhận diện nhu cầu hỗ trợ chuyên môn, điều chỉnh kế hoạch QT và phân bổ nguồn lực phù hợp. TCM có dữ liệu để phân tích chất lượng tổ chức HĐ học theo môn học, khối lớp hoặc nhóm đối tượng HS. GV có căn cứ thực tiễn để nhận diện tình hình học tập của HS và cung cấp thông tin cho TCM, từ đó hình thành nền tảng dữ liệu phục vụ QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

b. Nội dung và cách thực hiện

* Nội dung của biện pháp

1) Xác lập phạm vi và nguyên tắc vận hành của cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập

HT Nhà trường xác lập phạm vi của cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập tập trung vào các khâu: xác định loại thông tin cần thu thập; xác định nguồn minh chứng; tổ chức thu thập và lưu trữ dữ liệu; phân tích dữ liệu; sử dụng kết quả phân tích để hình thành quyết định QT. Cơ chế này kết thúc ở việc tạo ra kết quả phân tích và quyết định QT.

Cơ chế cần được vận hành theo các nguyên tắc: dữ liệu phải xuất phát từ HĐ học thực tế của HS; dữ liệu được thu thập có chọn lọc, phù hợp với mục tiêu DH và không làm gia tăng áp lực hành chính không cần thiết; dữ liệu được phân tích theo

tiêu chí thống nhất; kết quả phân tích được sử dụng để ra quyết định QT chứ không nhằm quy trách nhiệm cá nhân một cách đơn giản. Việc xác lập rõ phạm vi và nguyên tắc vận hành giúp biện pháp giữ đúng chức năng là thiết lập đầu vào thông tin cho QTDH.

Luồng vận hành cơ bản của cơ chế gồm: HĐ học của HS tạo ra minh chứng; GV thu thập và xử lý ban đầu; TCM tổng hợp, phân tích và nhận diện vấn đề; Ban giám hiệu sử dụng kết quả phân tích để ra quyết định QT. Các quyết định này sau đó được chuyển sang cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến ở Biện pháp 4 để tiếp tục triển khai.

2) Xác định hệ thống minh chứng về HĐ học của HS cần thu thập

Để cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập được vận hành có căn cứ, HT cần xác định hệ thống minh chứng phản ánh HĐ học của HS. Minh chứng không được hiểu là toàn bộ hồ sơ, giấy tờ phát sinh trong DH, mà là những thông tin có giá trị phản ánh mức độ tham gia, quá trình thực hiện nhiệm vụ, kết quả học tập và khó khăn học tập của HS.

Các nhóm minh chứng cần thu thập gồm: minh chứng về mức độ tham gia học tập của HS; minh chứng về quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập; minh chứng về trao đổi, hợp tác, phản biện và phản hồi trong học tập; minh chứng về khả năng vận dụng kiến thức và giải quyết vấn đề; minh chứng về sản phẩm học tập; minh chứng về kết quả đánh giá thường xuyên; minh chứng về sự tiến bộ hoặc khó khăn của HS trong quá trình học tập. Các minh chứng này phải gắn với biểu hiện của HĐ học tích cực, chủ động và tự điều chỉnh.

Nguồn minh chứng có thể bao gồm kế hoạch bài dạy, phiếu quan sát HĐ học trong giờ học, sản phẩm học tập, hồ sơ học tập, bài kiểm tra thường xuyên, kết quả đánh giá bằng rubric, phản hồi của HS, phản hồi của bạn học và dữ liệu học tập trên nền tảng số nếu có. Trong đó, kế hoạch bài dạy được xem là minh chứng về thiết kế HĐ học; sản phẩm học tập và hồ sơ học tập là minh chứng về quá trình và kết quả học tập; phiếu quan sát HĐ học là minh chứng về mức độ tham gia và tương tác của HS trong lớp học.

Việc xác định minh chứng cần bảo đảm tính vừa đủ, khả thi và phù hợp với điều kiện của từng trường. Nhà trường không nên yêu cầu GV thu thập quá nhiều loại minh chứng dẫn đến hình thức hóa hoặc gia tăng gánh nặng hành chính. Mỗi loại minh chứng cần được xác định rõ mục đích sử dụng trong QT: minh chứng nào phục vụ phân tích ở cấp lớp học, minh chứng nào phục vụ sinh hoạt TCM và minh chứng nào cần tổng hợp ở cấp nhà trường.

3) Thiết lập cơ chế thu thập, lưu trữ và chia sẻ dữ liệu học tập

HT thiết lập cơ chế thu thập, lưu trữ và chia sẻ dữ liệu học tập nhằm bảo đảm dữ liệu về HĐ học của HS được hình thành từ thực tiễn lớp học và có thể sử dụng ở các cấp QT khác nhau. Cơ chế này phải quy định rõ: dữ liệu nào cần thu thập; ai thu thập; thu thập vào thời điểm nào; lưu trữ ở đâu; ai được quyền tiếp cận; dữ liệu được chia sẻ cho ai và nhằm mục đích gì.

Ở cấp lớp học, GV là chủ thể trực tiếp thu thập và xử lý ban đầu minh chứng về HĐ học của HS. GV lựa chọn những minh chứng có giá trị chuyên môn để lưu trữ và chia sẻ với TCM theo định kỳ hoặc theo chủ đề sinh hoạt chuyên môn. Việc thu thập dữ liệu cần gắn với quá trình DH thường xuyên, không tách thành một HĐ hành chính độc lập.

Ở cấp TCM, tổ trưởng chuyên môn tổ chức tiếp nhận, tổng hợp và hệ thống hóa dữ liệu do GV cung cấp. Dữ liệu cần được phân loại theo môn học, khối lớp, chủ đề DH, nhóm HS hoặc vấn đề học tập nổi bật. Việc lưu trữ dữ liệu có thể thực hiện bằng hồ sơ chuyên môn, biểu mẫu điện tử hoặc nền tảng số tùy điều kiện của nhà trường, nhưng phải bảo đảm khả năng truy xuất, đối chiếu và sử dụng trong sinh hoạt chuyên môn.

Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu tiếp nhận kết quả tổng hợp và phân tích của TCM để phục vụ ra quyết định QT. Dữ liệu chia sẻ lên cấp nhà trường không nhất thiết là toàn bộ minh chứng chi tiết của từng lớp, mà cần được tổng hợp thành những thông tin có ý nghĩa QT, như xu hướng tham gia học tập của HS, những khó khăn phổ biến, mức độ phù hợp của thiết kế HĐ học, nhu cầu hỗ trợ GV hoặc điều kiện DH cần bổ sung.

Cơ chế chia sẻ dữ liệu phải bảo đảm tính chính xác, bảo mật, minh bạch và đúng mục đích. Dữ liệu học tập của HS không được sử dụng để gây áp lực hoặc so sánh đơn giản giữa GV, lớp học, TCM mà phải phục vụ nhận diện vấn đề QT và nâng cao chất lượng DH.

4) Chuẩn hóa công cụ và tiêu chí phân tích dữ liệu học tập

Để dữ liệu học tập có thể sử dụng trong QT, HT cần chuẩn hóa hệ thống công cụ và tiêu chí phân tích. Công cụ không phải là trọng tâm của biện pháp mà là phương tiện bảo đảm cho cơ chế QT dựa trên dữ liệu vận hành thống nhất, có căn cứ và khả thi.

Các công cụ chủ yếu gồm: phiếu đánh giá kế hoạch bài dạy theo định hướng thiết kế HĐ học; phiếu quan sát HĐ học trong giờ học; bộ tiêu chí theo dõi mức độ tham gia học tập của HS; rubric đánh giá sản phẩm học tập; hồ sơ học tập; biểu mẫu tổng hợp dữ liệu HĐ học; biểu mẫu phân tích vấn đề học tập ở cấp TCM; biểu mẫu

báo cáo kết quả phân tích gửi Ban giám hiệu. Các công cụ này cần được thiết kế gọn, dễ sử dụng và có khả năng điều chỉnh theo đặc thù môn học.

Tiêu chí phân tích cần tập trung vào HĐ học của HS thay vì chỉ mô tả HĐ dạy của GV. Chẳng hạn, khi phân tích giờ học, TCM cần chú ý đến mức độ HS tham gia nhiệm vụ, chất lượng tương tác học tập, khả năng trình bày và bảo vệ ý kiến, mức độ vận dụng kiến thức, sản phẩm học tập, dấu hiệu khó khăn và sự tiến bộ của HS. Khi phân tích kế hoạch bài dạy, cần xem xét mục tiêu HĐ học, nhiệm vụ học tập, phương thức tổ chức, học liệu, dự kiến sản phẩm và cách thu thập minh chứng học tập.

Việc chuẩn hóa công cụ và tiêu chí phân tích giúp hạn chế tình trạng dữ liệu được thu thập tùy tiện, thiếu khả năng so sánh hoặc khó sử dụng trong QT. Tuy nhiên, chuẩn hóa không có nghĩa là áp dụng máy móc một bộ biểu mẫu cho tất cả môn học. Nhà trường cần xác định các tiêu chí cốt lõi thống nhất, đồng thời cho phép TCM cụ thể hóa công cụ theo đặc điểm môn học, khối lớp và đối tượng HS.

5) Thiết lập cơ chế phân tích dữ liệu và hình thành khuyến nghị QT

Sau khi dữ liệu được thu thập và chia sẻ, TCM và Ban giám hiệu cần thiết lập cơ chế phân tích dữ liệu để chuyển dữ liệu thô thành thông tin có ý nghĩa QT. Đây là khâu trung tâm của Biện pháp 2, vì dữ liệu chỉ có giá trị khi được phân tích đúng hướng và được sử dụng làm căn cứ cho quyết định QT.

Ở cấp TCM, việc phân tích dữ liệu cần tập trung vào nhận diện vấn đề học tập của HS và nguyên nhân có thể liên quan đến thiết kế nhiệm vụ học tập, phương pháp tổ chức, học liệu, kiểm tra đánh giá hoặc điều kiện hỗ trợ học tập. TCM không chỉ tổng hợp số liệu mà cần thảo luận để xác định vấn đề nổi bật, mức độ ảnh hưởng, nhóm HS liên quan và những yếu tố chuyên môn cần được quan tâm.

Kết quả phân tích của TCM cần được thể hiện dưới dạng báo cáo ngắn gọn hoặc khuyến nghị QT, trong đó nêu rõ: vấn đề được phát hiện từ minh chứng học tập; dữ liệu hoặc minh chứng làm căn cứ; phạm vi ảnh hưởng; nguyên nhân dự kiến; nhu cầu QT hoặc hỗ trợ cần thiết. Báo cáo này là đầu ra của quá trình phân tích ở cấp TCM và là thông tin đầu vào cho Ban giám hiệu trong ra quyết định QT.

Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu tổng hợp kết quả phân tích từ các TCM để nhận diện những vấn đề chung của toàn trường, vấn đề đặc thù theo môn học, khối lớp hoặc nhóm HS. Trên cơ sở đó, Ban giám hiệu xác định những nội dung cần ưu tiên trong QTDH như điều chỉnh kế hoạch chuyên môn, lựa chọn nội dung bồi dưỡng GV, bố trí dự giờ theo chuyên đề, phân bổ học liệu, thiết bị hoặc điều chỉnh kế hoạch kiểm tra đánh giá.

6) Sử dụng kết quả phân tích để ra quyết định QTDH

Kết quả phân tích dữ liệu học tập được Ban giám hiệu sử dụng để ra quyết định QTDH. Đây là đầu ra trực tiếp của Biện pháp 2. Quyết định QT được hiểu là các định hướng, lựa chọn hoặc điều chỉnh ở cấp nhà trường nhằm tạo điều kiện cho HDDH được tổ chức phù hợp hơn với thực tiễn học tập của HS.

Các quyết định QT có thể bao gồm: điều chỉnh kế hoạch giáo dục và kế hoạch chuyên môn; xác định nội dung sinh hoạt chuyên môn theo vấn đề học tập của HS; lựa chọn nội dung bồi dưỡng GV; điều chỉnh kế hoạch dự giờ, kiểm tra chuyên môn; bố trí học liệu, thiết bị và điều kiện hỗ trợ DH; phân công GV hỗ trợ đồng nghiệp; lựa chọn chủ đề cần ưu tiên trong QT HĐ học của HS.

Các quyết định QT cần dựa trên bằng chứng cụ thể, tránh tình trạng ra quyết định theo cảm tính hoặc dựa trên nhận xét chung. Khi sử dụng dữ liệu để ra quyết định, Ban giám hiệu cần làm rõ căn cứ dữ liệu, phạm vi áp dụng, chủ thể thực hiện và nguồn lực cần thiết.

* Cách thực hiện biện pháp

Bước 1. Ban hành cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập

HT chỉ đạo xây dựng và ban hành cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập trong toàn trường. Văn bản cơ chế cần xác định rõ mục đích, phạm vi, loại minh chứng cần thu thập, chủ thể thu thập, hình thức lưu trữ, trách nhiệm phân tích, quy trình chia sẻ dữ liệu, nguyên tắc sử dụng dữ liệu và quyền tiếp cận thông tin. Cần nhấn mạnh rằng cơ chế này nhằm tạo lập đầu vào thông tin cho QTDH, không phải là cơ chế phản hồi hoặc cải tiến.

Bước 2. Thống nhất hệ thống minh chứng, công cụ và tiêu chí phân tích

Ban giám hiệu chỉ đạo các TCM rà soát những công cụ hiện có trong dự giờ, đánh giá kế hoạch bài dạy, kiểm tra thường xuyên và sinh hoạt chuyên môn. Trên cơ sở đó, nhà trường thống nhất hệ thống minh chứng, công cụ và tiêu chí phân tích tập trung vào HĐ học của HS. Các công cụ được thử nghiệm, góp ý, điều chỉnh và sử dụng thống nhất nhưng vẫn cho phép cụ thể hóa theo đặc thù môn học.

Bước 3. Tổ chức thu thập, lưu trữ và chia sẻ dữ liệu học tập

GV thu thập minh chứng từ thực tiễn lớp học theo tiêu chí đã thống nhất; TCM hướng dẫn, tiếp nhận và tổng hợp dữ liệu; nhà trường quy định cách lưu trữ dữ liệu bằng hồ sơ chuyên môn hoặc nền tảng số phù hợp với điều kiện thực tế. Việc chia sẻ dữ liệu được thực hiện theo định kỳ hoặc theo chủ đề chuyên môn, bảo đảm dữ liệu có ý nghĩa phục vụ phân tích và QT.

Bước 4. Phân tích dữ liệu ở cấp TCM và cấp nhà trường

TCM phân tích dữ liệu học tập để nhận diện vấn đề học tập của HS, nguyên nhân chuyên môn và nhu cầu QT. Kết quả phân tích được tổng hợp thành khuyến

ngợi ngắn gọn gửi Ban giám hiệu. Ban giám hiệu tiếp tục phân tích ở cấp nhà trường để xác định vấn đề ưu tiên, phạm vi ảnh hưởng và nhu cầu điều chỉnh trong QTDH.

Bước 5. Sử dụng kết quả phân tích để ra quyết định QT

Ban giám hiệu sử dụng kết quả phân tích làm căn cứ ra quyết định QT về kế hoạch chuyên môn, nội dung bồi dưỡng, dự giờ, kiểm tra chuyên môn, phân bổ nguồn lực và hỗ trợ điều kiện DH. Quyết định QT cần nêu rõ căn cứ dữ liệu, mục đích, phạm vi áp dụng và chủ thể liên quan.

Bước 6. Rà soát cơ chế dữ liệu và hoàn thiện hệ thống thông tin QT

Sau mỗi giai đoạn triển khai, nhà trường rà soát mức độ phù hợp của hệ thống minh chứng, công cụ, quy trình thu thập, cách lưu trữ và chất lượng phân tích dữ liệu. Việc rà soát nhằm hoàn thiện cơ chế dữ liệu, không đi vào đánh giá hiệu quả cải tiến HĐDH. Những hạn chế về tính đầy đủ, độ tin cậy, khả năng sử dụng hoặc tính khả thi của dữ liệu cần được điều chỉnh để cơ chế QT dựa trên dữ liệu học tập vận hành ngày càng hiệu quả.

c. Điều kiện thực hiện

Để biện pháp được triển khai hiệu quả, HT và TCM cần có nhận thức thống nhất rằng dữ liệu về HĐ học của HS là nền tảng đầu vào của QTDH. Dữ liệu không chỉ phục vụ KT-ĐG mà còn giúp nhà trường nhận diện vấn đề, xác định ưu tiên và ra quyết định QT có căn cứ.

Đội ngũ CBQL, tổ trưởng chuyên môn và GV cần được bồi dưỡng năng lực quan sát, lựa chọn minh chứng, phân tích dữ liệu và sử dụng dữ liệu trong QT chuyên môn. Đặc biệt, tổ trưởng chuyên môn cần có năng lực tổng hợp, phân tích và chuyển dữ liệu lớp học thành thông tin có ý nghĩa QT.

Nhà trường cần có hệ thống công cụ gọn, rõ, dễ sử dụng và phù hợp với điều kiện thực tế. Công cụ phải hướng vào HĐ học của HS và phục vụ phân tích dữ liệu, tránh biến việc thu thập minh chứng thành hồ sơ hình thức hoặc làm tăng áp lực hành chính cho GV.

Cần bảo đảm điều kiện lưu trữ và chia sẻ dữ liệu. Ở những trường có điều kiện, có thể sử dụng nền tảng số để quản lý dữ liệu học tập; ở những trường còn khó khăn, có thể sử dụng biểu mẫu đơn giản nhưng phải bảo đảm tính thống nhất, khả năng truy xuất và sử dụng trong QT.

Cuối cùng, HT cần xây dựng môi trường chuyên môn tin cậy, trong đó dữ liệu được sử dụng để nhận diện vấn đề QT và nâng cao chất lượng DH, không dùng như công cụ kiểm soát hành chính hoặc gây áp lực cá nhân. Khi GV và TCM hiểu đúng

mục đích sử dụng dữ liệu, cơ chế QT dựa trên phân tích HĐ học của HS mới có thể vận hành bền vững.

3.2.3. Biện pháp 3. Tổ chức, điều phối hoạt động chuyên môn dựa trên phân tích hoạt động học của học sinh

a. Mục tiêu và ý nghĩa của biện pháp

Biện pháp hướng tới việc tổ chức và điều phối HĐ chuyên môn trong nhà trường theo hướng tập trung vào phân tích HĐ học của HS; tạo cơ sở cho GV trao đổi, phản hồi và hỗ trợ lẫn nhau trong cải tiến HĐDH; đồng thời nâng cao vai trò của TCM trong việc hỗ trợ GV tổ chức HĐ học tích cực của HS. Thông qua đó, biện pháp góp phần nâng cao tính thực chất, tính hỗ trợ và tính phát triển trong HĐ chuyên môn của nhà trường.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy các trường THPT khu vực BTB đã triển khai sinh hoạt chuyên môn, dự giờ và trao đổi chuyên môn tương đối thường xuyên; tuy nhiên, nội dung sinh hoạt chuyên môn ở nhiều trường vẫn chủ yếu tập trung vào tiến độ thực hiện chương trình, phương pháp giảng dạy hoặc đánh giá giờ dạy của HT, trong khi việc phân tích HĐ học của HS chưa thực sự trở thành trung tâm của HĐ chuyên môn. HĐ dự giờ và phản hồi chuyên môn ở một số trường còn mang tính hình thức; việc trao đổi chuyên môn chưa gắn chặt với minh chứng về mức độ tham gia học tập, khó khăn học tập và sự tiến bộ của HS. Điều này dẫn đến tình trạng sinh hoạt chuyên môn chưa tạo được cơ chế hỗ trợ hiệu quả cho GV trong việc cải tiến HĐDH theo hướng phát triển HĐ học tích cực của HS.

Từ đó, biện pháp góp phần chuyển HĐ dự giờ và SHCM từ chức năng KT-ĐG giờ dạy sang chức năng hỗ trợ phát triển chuyên môn và cải tiến HĐ học của HS dựa trên minh chứng. Đồng thời, biện pháp giúp hình thành cơ chế phối hợp chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học, tăng cường sử dụng dữ liệu học tập trong phản hồi và điều chỉnh HĐDH, qua đó thúc đẩy QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường THPT.

b. Nội dung và cách thực hiện biện pháp

*** Nội dung của biện pháp**

Biện pháp tập trung tái cấu trúc HĐSHCM trong nhà trường theo hướng nghiên cứu bài học dựa trên minh chứng HĐ học của HS, qua đó chuyển trọng tâm HĐ chuyên môn từ phân tích HĐ dạy của GV sang phân tích quá trình học tập, mức độ tham gia, tương tác và sự tiến bộ học tập của HS. Nội dung cốt lõi của biện pháp không chỉ là đổi mới hình thức SHCM mà là chuyển đổi logic vận hành của HĐ chuyên môn trong nhà trường theo hướng lấy HĐ học của HS làm trung tâm.

Chuyển đổi mục tiêu và trọng tâm của SHCM trong nhà trường. Nếu trong mô hình SHCM truyền thống, HĐ dự giờ và trao đổi chuyên môn chủ yếu tập trung vào việc nhận xét phương pháp, kỹ thuật DH và cách tổ chức giờ dạy của GV thì trong DH theo quan điểm TCHHĐ của HS, SHCM cần tập trung vào việc phân tích HS học như thế nào, mức độ tham gia học tập ra sao, HS gặp khó khăn ở đâu và các HĐ học mà GV tổ chức có thực sự thu hút sự tham gia tích cực của HS hay không. Điều này giúp HĐ chuyên môn chuyển từ logic “đánh giá giờ dạy” sang logic “nghiên cứu HĐ học”.

Đổi mới HĐ dự giờ theo hướng quan sát HĐ học của HS. Trong đó, dự giờ không chỉ nhằm kiểm tra việc thực hiện kế hoạch bài dạy hoặc đánh giá GV mà trở thành HĐ nghiên cứu quá trình học tập của HS trong bối cảnh lớp học cụ thể. Việc quan sát cần tập trung vào mức độ tham gia nhận thức của HS, khả năng tương tác học tập, sự tham gia của các nhóm HS khác nhau, khả năng vận dụng kiến thức và những khó khăn học tập mà HS gặp phải trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập. Các minh chứng này trở thành cơ sở trung tâm của HĐ trao đổi, phản hồi và điều chỉnh chuyên môn trong TCM.

Đổi mới nội dung phản hồi chuyên môn trong SHCM. Các HĐ phản hồi không chỉ tập trung nhận xét về phương pháp hoặc kỹ thuật DH mà cần phân tích nguyên nhân của các biểu hiện học tập của HS, xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả HĐ học và đề xuất giải pháp điều chỉnh HĐ dạy, bồi dưỡng chuyên môn nhằm nâng cao chất lượng học tập của HS. Trong đó, việc sử dụng minh chứng lớp học cần trở thành nguyên tắc trung tâm của phản hồi chuyên môn nhằm bảo đảm tính khách quan và tính phát triển trong SHCM.

Xây dựng cơ chế phối hợp chuyên môn trong TCM dựa trên phân tích HĐ học của HS. GV trong TCM cần cùng tham gia thiết kế bài học, dự giờ, phân tích minh chứng lớp học, trao đổi giải pháp tổ chức HĐ học và theo dõi sự thay đổi trong HĐ học của HS sau điều chỉnh. Qua đó, SHCM không chỉ là HĐ hành chính hoặc trao đổi kinh nghiệm riêng lẻ mà trở thành quá trình học tập nghề nghiệp tập thể của GV trong nhà trường.

Tăng cường sử dụng CNTT&CĐS trong tổ chức SHCM. Nhà trường cần khai thác các công cụ số để lưu trữ video giờ học, chia sẻ minh chứng lớp học, phân tích dữ liệu học tập và hỗ trợ GV trao đổi chuyên môn dựa trên minh chứng học tập của HS. Điều này giúp mở rộng không gian SHCM và tăng khả năng sử dụng dữ liệu trong cải tiến HĐDH.

* Cách thực hiện

Để tái cấu trúc SHCM theo hướng nghiên cứu bài học dựa trên minh chứng HĐ học của HS, HT cần tổ chức triển khai biện pháp theo hướng đồng bộ từ định hướng nhận thức, thiết lập cơ chế tổ chức, đổi mới quy trình SHCM đến kiểm tra, hỗ trợ và điều chỉnh HĐ chuyên môn trong nhà trường.

Thứ nhất, HT cần tổ chức nâng cao nhận thức của GV và TCM về vai trò của SHCM trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Cần giúp GV nhận thức rằng SHCM không chỉ nhằm đánh giá giờ dạy hoặc kiểm tra việc thực hiện kế hoạch bài dạy mà là HĐ nghiên cứu quá trình học tập của HS nhằm cải tiến chất lượng HĐDH. Đồng thời, HT cần thống nhất trong toàn trường định hướng chuyển trọng tâm SHCM từ phân tích HĐ dạy của GV sang phân tích HĐ học của HS.

Thứ hai, HT tổ chức rà soát thực trạng HĐ dự giờ, SHCM và phản hồi chuyên môn trong nhà trường nhằm xác định những nội dung còn mang tính hình thức. Trên cơ sở đó, HT chỉ đạo TCM xây dựng kế hoạch đổi mới SHCM theo hướng nghiên cứu bài học dựa trên minh chứng HĐ học của HS phù hợp với đặc điểm môn học và điều kiện thực tiễn của nhà trường.

Thứ ba, HT chỉ đạo xây dựng quy trình SHCM theo hướng nghiên cứu bài học dựa trên minh chứng HĐ học thống nhất trong toàn trường. Quy trình cần bao gồm các bước cơ bản như: cùng xây dựng kế hoạch bài học; xác định mục tiêu quan sát HĐ học của HS; tổ chức dạy minh họa; dự giờ và thu thập minh chứng lớp học; phân tích HĐ học của HS; đề xuất biện pháp điều chỉnh; tổ chức dạy điều chỉnh và tiếp tục phân tích kết quả học tập của HS. Trong quy trình này, trọng tâm của HĐ chuyên môn phải là phân tích quá trình học tập và mức độ tham gia nhận thức của HS thay vì đánh giá cá nhân GV.

Thứ tư, trên cơ sở quy trình đã xây dựng, HT tổ chức đổi mới HĐ dự giờ trong nhà trường theo hướng quan sát HĐ học của HS. Khi dự giờ, GV và TCM cần sử dụng các công cụ quan sát HĐ học của HS để thu thập minh chứng về mức độ tham gia học tập, khả năng hợp tác, mức độ tự học, phản ứng học tập, sản phẩm học tập và những khó khăn học tập của HS trong giờ học. Việc quan sát cần chú ý đến sự tham gia của các nhóm HS khác nhau nhằm đánh giá mức độ tác động của HĐ dạy đối với toàn bộ HS trong lớp học.

Sau HĐ dự giờ, HT chỉ đạo TCM tổ chức phân tích minh chứng lớp học theo hướng tập trung vào HĐ học của HS. Nội dung trao đổi chuyên môn cần tập trung trả lời các câu hỏi như: HS đã tham gia học tập như thế nào; HS gặp khó khăn ở đâu; nhiệm vụ học tập có tạo được sự tham gia nhận thức tích cực hay không; HĐ học nào mang lại hiệu quả học tập cao; cần điều chỉnh HĐDH như thế nào để nâng cao hiệu quả học tập của HS. Trong quá trình trao đổi, TCM cần sử dụng minh chứng

lớp học như sản phẩm học tập, video giờ học, phiếu học tập và dữ liệu quan sát để bảo đảm tính khách quan và tính phát triển của phản hồi chuyên môn.

HT cần chỉ đạo TCM sử dụng kết quả SHCM để hỗ trợ GV điều chỉnh kế hoạch bài dạy, phương pháp tổ chức HĐ học, học liệu và hình thức KT-ĐG theo hướng nâng cao mức độ tham gia và hiệu quả học tập của HS. Việc điều chỉnh cần được theo dõi liên tục thông qua các chu trình SHCM và phản hồi chuyên môn nhằm bảo đảm HĐ cải tiến diễn ra thường xuyên trong TCM.

Thứ năm, HT cần chỉ đạo tổ chức bồi dưỡng cho GV và tổ trưởng chuyên môn về kỹ năng quan sát HĐ học của HS, phân tích minh chứng lớp học, sử dụng công cụ nghiên cứu bài học và tổ chức phản hồi chuyên môn dựa trên dữ liệu học tập. Nhà trường cần hỗ trợ GV sử dụng các công cụ quan sát, công cụ phân tích HĐ học và CN số trong SHCM nhằm nâng cao chất lượng HĐ chuyên môn.

Thứ sáu, HT cần chỉ đạo ứng dụng CNTT&CĐS trong tổ chức SHCM. Nhà trường cần xây dựng cơ chế lưu trữ video giờ học, chia sẻ minh chứng lớp học và khai thác dữ liệu học tập phục vụ HĐ nghiên cứu bài học và cải tiến HĐDH. Các nền tảng số cũng cần được sử dụng để tăng cường trao đổi chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ GV phản hồi, điều chỉnh HĐDH dựa trên minh chứng học tập của HS.

Cuối cùng, HT cần tổ chức kiểm tra, giám sát và đánh giá thường xuyên việc thực hiện SHCM theo hướng nghiên cứu bài học trong nhà trường. Nội dung đánh giá cần tập trung vào mức độ sử dụng minh chứng HĐ học trong SHCM, sự thay đổi trong cách tổ chức HĐ chuyên môn của TCM, mức độ điều chỉnh HĐDH sau phản hồi chuyên môn và sự chuyển biến trong mức độ tham gia học tập của HS. Trên cơ sở đó, HT tiếp tục điều chỉnh cơ chế tổ chức, công cụ hỗ trợ và HĐ bồi dưỡng nhằm bảo đảm SHCM thực sự trở thành cơ chế phát triển chuyên môn và cải tiến chất lượng học tập của HS trong nhà trường.

c. Điều kiện thực hiện biện pháp

Để biện pháp được triển khai hiệu quả, cần bảo đảm HT và TCM có nhận thức thống nhất về vai trò của HĐ học trong QTDH; tổ trưởng chuyên môn có năng lực điều phối và hỗ trợ HĐ chuyên môn; GV có tinh thần hợp tác, chia sẻ và sẵn sàng tham gia trao đổi chuyên môn dựa trên minh chứng về HĐ học của HS. Đồng thời, nhà trường cần có cơ chế sinh hoạt chuyên môn tương đối ổn định, có thời gian và môi trường chuyên môn phù hợp cho HĐ dự giờ, trao đổi và phản hồi chuyên môn.

3.2.4. Biện pháp 4. Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng học tập của HS trong QTDH

a. Mục tiêu và ý nghĩa của biện pháp

Biện pháp hướng tới thiết lập cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục trong QTDH, nhằm chuyển hóa kết quả phân tích minh chứng học tập và các quyết định QT thành những hành động điều chỉnh cụ thể ở cấp lớp học, TCM và nhà trường. Trọng tâm của biện pháp không phải là xây dựng hệ thống thu thập, quản lý hay phân tích dữ liệu học tập, mà là tổ chức quá trình phản hồi, hỗ trợ chuyên môn, theo dõi hiệu quả điều chỉnh và lan tỏa các cải tiến có tác động tích cực đến HĐ học của HS.

Biện pháp này tập trung vào cơ chế đầu ra của QT, tức là sau khi đã có kết quả phân tích và quyết định QT, nhà trường phản hồi, hỗ trợ, điều chỉnh và cải tiến như thế nào để tạo ra thay đổi thực sự trong HĐDH.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy các trường THPT khu vực BTB đã bước đầu quan tâm đến HĐ KT-ĐG và phản hồi trong DH. Tuy nhiên, phản hồi chuyên môn ở nhiều trường vẫn còn thiên về nhận xét giờ dạy, mức độ hoàn thành nhiệm vụ hoặc kết quả kiểm tra, trong khi việc chuyển hóa phản hồi thành HĐ hỗ trợ, điều chỉnh và cải tiến thường xuyên còn chưa rõ nét. Nhiều phản hồi dừng lại ở yêu cầu GV tự khắc phục mà thiếu cơ chế hỗ trợ chuyên môn, thiếu theo dõi sau điều chỉnh và thiếu cách thức ghi nhận, lan tỏa những cải tiến hiệu quả.

Trong bối cảnh các trường THPT khu vực BTB còn có sự khác biệt về năng lực đội ngũ, chất lượng HS, điều kiện cơ sở vật chất và khả năng tổ chức sinh hoạt chuyên môn, việc thiết lập cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục có ý nghĩa quan trọng. Cơ chế này giúp nhà trường giảm tình trạng phản hồi hình thức, khắc phục cách KT-ĐG thiên về tổng kết, đồng thời hình thành văn hóa chuyên môn dựa trên đối thoại, hỗ trợ, học hỏi và cùng cải tiến.

Thông qua biện pháp này, HT có cơ sở để điều phối các HĐ hỗ trợ chuyên môn sau phản hồi; TCM có căn cứ để tổ chức đào tạo, tư vấn, chia sẻ học liệu và hỗ trợ GV; GV có điều kiện điều chỉnh phương pháp, học liệu, hình thức tổ chức HĐ học và KT-ĐG; HS được hỗ trợ kịp thời trong quá trình học tập. Vì vậy, biện pháp góp phần hình thành chu trình cải tiến liên tục trong QTDH, nâng cao chất lượng DH và phát huy tính tích cực học tập của HS.

b. Nội dung và cách thực hiện biện pháp

**** Nội dung của biện pháp***

1) Thiết lập cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục sau quyết định QT

Nhà trường thiết lập cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục nhằm quy định rõ cách thức các kết quả phân tích và quyết định QT được chuyển hóa thành HĐ điều chỉnh trong DH và QT chuyên môn. Cơ chế này cần làm rõ: ai phản hồi, phản hồi cho ai, phản hồi về nội dung gì, phản hồi vào thời điểm nào, sau phản hồi ai chịu trách nhiệm hỗ trợ, ai thực hiện điều chỉnh, ai theo dõi kết quả và kết quả cải tiến được sử dụng như thế nào trong chu trình QT tiếp theo.

Theo cơ chế này, phản hồi không được hiểu là nhận xét một chiều sau kiểm tra hoặc dự giờ, mà là quá trình trao đổi chuyên môn có định hướng cải tiến. GV tiếp nhận phản hồi để điều chỉnh HĐDH ở cấp lớp học; TCM tổ chức hỗ trợ GV trong quá trình điều chỉnh; Ban giám hiệu điều phối nguồn lực, tháo gỡ khó khăn và điều chỉnh các điều kiện bảo đảm. Mỗi phản hồi cần gắn với một hành động cải tiến cụ thể, có thời hạn thực hiện, có người chịu trách nhiệm và có cách thức theo dõi kết quả.

Điểm cốt lõi của cơ chế là bảo đảm phản hồi dẫn đến hỗ trợ và cải tiến. Do đó, biện pháp không lặp lại nội dung thu thập, chuẩn hóa hay phân tích minh chứng đã được xác lập ở Biện pháp 2, mà tập trung vào giai đoạn sau quyết định QT: tổ chức phản hồi, điều phối hỗ trợ, triển khai điều chỉnh, đánh giá hiệu quả và lan tỏa các cải tiến phù hợp.

2) Thiết lập cơ chế phản hồi đa chiều trong nhà trường

Cơ chế phản hồi trong QTDH cần được thiết lập theo hướng đa chiều, bảo đảm thông tin phản hồi được chuyển tải giữa các chủ thể liên quan và được sử dụng để hỗ trợ cải tiến. Phản hồi không chỉ đi từ Ban giám hiệu xuống TCM và GV, mà còn đi từ HS đến GV, từ GV đến TCM, từ TCM đến Ban giám hiệu và ngược lại. Nhờ đó, các quyết định QT không bị tách rời thực tiễn lớp học, còn những khó khăn phát sinh trong quá trình DH được phản ánh kịp thời đến cấp có thẩm quyền hỗ trợ.

Ở cấp lớp học, GV phản hồi cho HS về mức độ tham gia, kết quả thực hiện nhiệm vụ, điểm mạnh, hạn chế và cách điều chỉnh HĐ học. Đồng thời, GV tiếp nhận phản hồi từ biểu hiện học tập của HS, câu hỏi của HS, sản phẩm học tập và sự tham gia của HS để điều chỉnh cách tổ chức HĐ học. Đây là phản hồi trực tiếp, diễn ra thường xuyên trong quá trình DH.

Ở cấp TCM, phản hồi diễn ra giữa tổ trưởng chuyên môn, GV và các thành viên trong tổ thông qua sinh hoạt chuyên môn, dự giờ hỗ trợ, nghiên cứu bài học và trao đổi chuyên đề. Nội dung phản hồi tập trung vào hiệu quả tổ chức HĐ học, mức độ phát huy tính tích cực của HS, sự phù hợp của nhiệm vụ học tập, học liệu, phương pháp, hình thức KT-ĐG và các khó khăn cần hỗ trợ.

Ở cấp nhà trường, phản hồi diễn ra giữa Ban giám hiệu với TCM, GV và các bộ phận hỗ trợ. Nội dung phản hồi tập trung vào hiệu quả điều phối chuyên môn, điều kiện bảo đảm DH, kế hoạch chuyên môn, HĐ bồi dưỡng GV và các cơ chế hỗ trợ học tập. Cơ chế phản hồi đa chiều giúp nhà trường kịp thời điều chỉnh các quyết định QT, đồng thời giúp GV không bị đặt trong tình thế tự khắc phục khó khăn một cách đơn lẻ.

3) Thiết lập cơ chế hỗ trợ và bồi dưỡng chuyên môn sau phản hồi

Phản hồi chỉ có ý nghĩa khi GV và TCM được hỗ trợ để thực hiện các điều chỉnh cần thiết. Vì vậy, nhà trường cần thiết lập cơ chế hỗ trợ và bồi dưỡng chuyên môn sau phản hồi, trong đó xác định rõ nội dung hỗ trợ, hình thức hỗ trợ, người hỗ trợ, thời điểm hỗ trợ và trách nhiệm phối hợp giữa Ban giám hiệu, TCM và GV.

Ở cấp TCM, tổ trưởng chuyên môn và GV cốt cán thực hiện vai trò bồi dưỡng, tư vấn và đồng hành với GV. Các hình thức hỗ trợ có thể bao gồm góp ý kế hoạch bài dạy, cùng thiết kế nhiệm vụ học tập, hỗ trợ xây dựng học liệu, dự giờ theo hướng hỗ trợ, phân tích bài học, hướng dẫn sử dụng rubric, chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ nhóm, HĐ trải nghiệm, HĐ vận dụng và hỗ trợ HS gặp khó khăn. Việc bồi dưỡng cần được thực hiện theo tinh thần phát triển chuyên môn, không biến thành kiểm tra hay đánh giá cá nhân.

Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu có trách nhiệm điều phối các nguồn lực hỗ trợ, như bố trí thời gian sinh hoạt chuyên môn, tạo điều kiện dự giờ học hỏi, huy động GV có kinh nghiệm, tổ chức chuyên đề bồi dưỡng, hỗ trợ học liệu, thiết bị, CN và môi trường học tập. Những vấn đề vượt quá khả năng tự điều chỉnh của GV phải được chuyển thành nhiệm vụ hỗ trợ của TCM hoặc quyết định điều phối của nhà trường.

Cơ chế hỗ trợ và bồi dưỡng giúp lấp khoảng trống giữa phản hồi và cải tiến. Nếu không có hỗ trợ, phản hồi dễ dừng lại ở yêu cầu GV tự điều chỉnh; ngược lại, khi có cơ chế hỗ trợ rõ ràng, phản hồi sẽ trở thành động lực thúc đẩy thay đổi trong HĐ dạy và HĐ học của HS.

4) Thiết lập cơ chế chuyển hóa phản hồi thành hành động cải tiến

HT cần thiết lập cơ chế chuyển hóa phản hồi thành hành động cải tiến cụ thể. Cơ chế này quy định cách xác định vấn đề ưu tiên, lựa chọn giải pháp, phân công trách nhiệm, tổ chức thực hiện, theo dõi kết quả và điều chỉnh tiếp theo. Mỗi nội dung phản hồi quan trọng cần được chuyển thành một nhiệm vụ cải tiến có chủ thể thực hiện, thời gian thực hiện, điều kiện hỗ trợ và tiêu chí đánh giá kết quả.

Ở cấp lớp học, GV thực hiện các điều chỉnh liên quan trực tiếp đến HDDH, như điều chỉnh cách giao nhiệm vụ học tập, phân hóa nhiệm vụ, tổ chức thảo luận,

sử dụng học liệu, hướng dẫn tự học, tăng cường phản hồi quá trình, thay đổi hình thức KT-ĐG hoặc bổ sung HĐ hỗ trợ HS gặp khó khăn. Những điều chỉnh này cần gắn với mục tiêu phát triển HĐ học của HS theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh.

Ở cấp TCM, tổ trưởng chuyên môn tổ chức các HĐ cải tiến có tính liên môn hoặc theo nhóm môn học, như xây dựng chủ đề sinh hoạt chuyên môn, thiết kế bài học minh họa, tổ chức dự giờ hỗ trợ, trao đổi học liệu, thống nhất tiêu chí đánh giá sản phẩm học tập, chia sẻ giải pháp hỗ trợ HS và điều chỉnh kế hoạch chuyên môn của tổ. TCM không chỉ yêu cầu GV cải tiến mà phải trực tiếp tham gia hỗ trợ quá trình cải tiến.

Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu điều chỉnh kế hoạch chuyên môn, HĐ bồi dưỡng, phân bổ nguồn lực, sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị, nền tảng số và các điều kiện hỗ trợ khác. Cơ chế cải tiến cần phân định rõ nội dung nào GV tự điều chỉnh, nội dung nào TCM hỗ trợ, nội dung nào Ban giám hiệu phải quyết định ở cấp nhà trường. Cách phân định này giúp tránh tình trạng mọi phản hồi đều dồn trách nhiệm về GV và làm cho cải tiến trở thành trách nhiệm chung của hệ thống QT.

5) Thiết lập cơ chế theo dõi và đánh giá hiệu quả cải tiến

Để phản hồi và cải tiến không mang tính hình thức, nhà trường cần thiết lập cơ chế theo dõi và đánh giá hiệu quả cải tiến. Cơ chế này không nhằm thu thập lại dữ liệu theo nghĩa của Biện pháp 2, mà nhằm xác định những điều chỉnh sau phản hồi có tạo ra chuyển biến trong HĐDH, HĐ chuyên môn và HĐ học của HS hay không.

Ở cấp lớp học, GV theo dõi sự thay đổi sau điều chỉnh thông qua mức độ tham gia học tập, chất lượng thực hiện nhiệm vụ, sản phẩm học tập, khả năng hợp tác, tự học, tự đánh giá và phản hồi của HS. Ở cấp TCM, tổ trưởng chuyên môn theo dõi mức độ thực hiện các nội dung cải tiến của GV, chất lượng sinh hoạt chuyên môn, sự thay đổi trong kế hoạch bài dạy và hiệu quả hỗ trợ GV. Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu theo dõi hiệu quả của các quyết định điều phối, HĐ hỗ trợ chuyên môn, điều kiện bảo đảm DH và mức độ chuyển biến chung của HĐDH.

Kết quả theo dõi được sử dụng để phân loại các cải tiến theo mức độ hiệu quả: cải tiến có thể duy trì, cải tiến cần điều chỉnh, cải tiến cần hỗ trợ thêm hoặc cải tiến chưa phù hợp. Trên cơ sở đó, nhà trường tiếp tục điều chỉnh kế hoạch hỗ trợ, nội dung sinh hoạt chuyên môn, HĐ bồi dưỡng và các điều kiện bảo đảm. Cơ chế theo dõi này giúp nhà trường duy trì cải tiến liên tục, thay vì chỉ phản hồi sau các đợt kiểm tra hoặc đánh giá định kỳ.

6) Thiết lập cơ chế ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa các cải tiến hiệu quả

Cải tiến liên tục chỉ có thể duy trì khi HT tạo được động lực và văn hóa cải tiến trong đội ngũ. Vì vậy, cần thiết lập cơ chế ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa những cải tiến có hiệu quả trong tổ chức HĐ học của HS và QTDH. Đây là cơ chế tạo động lực, giúp các cải tiến không dừng lại ở từng cá nhân GV hoặc từng TCM mà trở thành kinh nghiệm chung của nhà trường.

Các cải tiến hiệu quả của GV và TCM cần được ghi nhận thông qua sinh hoạt chuyên môn, hội thảo chuyên đề, hồ sơ chuyên môn, ngân hàng học liệu, ngân hàng bài học kinh nghiệm hoặc các hình thức vinh danh phù hợp. Những giải pháp có tác động tích cực đến HĐ học của HS được chia sẻ trong TCM, giữa các TCM và trong toàn trường để nhân rộng phù hợp với điều kiện thực tiễn.

Cơ chế ghi nhận và lan tỏa cần tránh biến cải tiến thành phong trào hình thức hoặc thi đua ngắn hạn. Việc ghi nhận phải dựa trên tác động thực tế đối với HĐ học của HS, sự tiến bộ của HS và sự chuyển biến trong HĐDH. Qua đó, nhà trường từng bước hình thành văn hóa chuyên môn khuyến khích thử nghiệm, phản hồi, hỗ trợ, điều chỉnh và học hỏi lẫn nhau.

* Cách thực hiện

Bước 1. Thiết lập và ban hành cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục sau quyết định QT

HT chỉ đạo xây dựng và ban hành cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục trong QTDH. Cơ chế cần xác định rõ mục đích phản hồi, phạm vi phản hồi, cấp độ phản hồi, trách nhiệm của Ban giám hiệu, TCM, GV và các bộ phận hỗ trợ; cách thức tổ chức hỗ trợ sau phản hồi; phương thức theo dõi kết quả cải tiến; cơ chế ghi nhận và lan tỏa cải tiến hiệu quả. HT cần phổ biến cơ chế này đến TCM và GV, nhấn mạnh rằng phản hồi nhằm hỗ trợ phát triển chuyên môn, không phải phê bình hoặc quy trách nhiệm cá nhân.

Bước 2. Tổ chức phản hồi đa chiều ở cấp lớp học, TCM và nhà trường

Ở cấp lớp học, GV tổ chức phản hồi thường xuyên cho HS trong quá trình học tập, đồng thời tiếp nhận phản hồi từ biểu hiện học tập của HS để điều chỉnh cách tổ chức HĐ học. Ở cấp TCM, tổ trưởng chuyên môn tổ chức phản hồi chuyên môn thông qua sinh hoạt chuyên môn, dự giờ hỗ trợ và phân tích bài học, tập trung vào những vấn đề cần cải tiến trong tổ chức HĐ học. Ở cấp nhà trường, Ban giám hiệu phản hồi cho TCM và GV về các vấn đề cần ưu tiên cải tiến, các điều kiện hỗ trợ và định hướng điều chỉnh kế hoạch chuyên môn.

Phản hồi ở cả ba cấp cần bảo đảm tính cụ thể, kịp thời, có trọng tâm và gắn với hành động tiếp theo. Mỗi nội dung phản hồi quan trọng cần được xác định rõ chủ thể thực hiện điều chỉnh, chủ thể hỗ trợ và thời điểm rà soát kết quả.

Bước 3. Điều phối HĐ hỗ trợ và bồi dưỡng chuyên môn sau phản hồi

Căn cứ vào nội dung phản hồi, HT chỉ đạo TCM và các bộ phận liên quan điều phối HĐ hỗ trợ GV. TCM tổ chức huấn luyện, đào tạo, dự giờ hỗ trợ, góp ý kế hoạch bài dạy, chia sẻ học liệu, thiết kế bài học minh họa, xây dựng công cụ đánh giá và trao đổi giải pháp tổ chức HĐ học. Ban giám hiệu tạo điều kiện về thời gian, học liệu, thiết bị, nền tảng số, chuyên đề bồi dưỡng và các nguồn lực cần thiết để các cải tiến được triển khai thực chất.

Trong quá trình điều phối hỗ trợ, cần phân định rõ nội dung nào thuộc trách nhiệm tự điều chỉnh của GV, nội dung nào cần TCM hỗ trợ và nội dung nào cần quyết định của Ban giám hiệu. Cách phân định này giúp phản hồi không dừng lại ở nhận xét, đồng thời tránh tình trạng giao toàn bộ trách nhiệm cải tiến cho GV mà thiếu sự hỗ trợ của hệ thống QT.

Bước 4. Theo dõi hiệu quả cải tiến, điều chỉnh HĐ hỗ trợ và lan tỏa kết quả

HT chỉ đạo theo dõi hiệu quả cải tiến sau phản hồi thông qua sự thay đổi trong HĐ học của HS, HĐ dạy của GV, chất lượng sinh hoạt chuyên môn và mức độ phù hợp của các điều kiện hỗ trợ. GV theo dõi kết quả điều chỉnh ở cấp lớp học; TCM rà soát kết quả hỗ trợ và cải tiến trong các buổi sinh hoạt chuyên môn định kỳ; Ban giám hiệu đánh giá mức độ chuyển biến của HĐDH theo từng giai đoạn của năm học.

Kết quả theo dõi được sử dụng để điều chỉnh tiếp các HĐ hỗ trợ, hoàn thiện cách thức phản hồi và xác định các cải tiến cần duy trì hoặc nhân rộng. Những cải tiến hiệu quả được ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa; những nội dung chưa hiệu quả được phân tích nguyên nhân và tiếp tục hỗ trợ. Nhờ đó, cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục trở thành một thành tố thường xuyên của QTDH, thay vì chỉ được thực hiện sau các đợt kiểm tra hoặc đánh giá định kỳ.

Cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục của Biện pháp 4 có thể khái quát theo chu trình: Quyết định QT sau phân tích minh chứng học tập → Phản hồi đa chiều → Hỗ trợ và bồi dưỡng chuyên môn → Điều chỉnh HĐDH → Theo dõi hiệu quả cải tiến → Ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa → Tiếp tục chu trình cải tiến.

d. Điều kiện thực hiện biện pháp

Để biện pháp được triển khai hiệu quả, trước hết HT, tổ trưởng chuyên môn và GV cần có nhận thức thống nhất về vai trò của phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục

trong QTDH. Phản hồi cần được hiểu là HĐ hỗ trợ phát triển chuyên môn, không phải là HĐ phê bình, quy trách nhiệm hoặc kiểm tra mang tính áp lực. Nhận thức này là điều kiện quan trọng để GV sẵn sàng tiếp nhận phản hồi, chia sẻ khó khăn và tham gia cải tiến HDDH.

Thứ hai, nhà trường cần có kết quả phân tích minh chứng học tập và quyết định QT tương đối rõ ràng từ cơ chế được thiết lập ở Biện pháp 2. Đây là cơ sở đầu vào cho Biện pháp 4. Tuy nhiên, trong phạm vi Biện pháp 4, trọng tâm không phải là xây dựng lại hệ thống dữ liệu mà là tổ chức phản hồi, hỗ trợ và cải tiến trên cơ sở những kết quả phân tích và quyết định QT đã có.

Thứ ba, TCM cần có năng lực tổ chức phản hồi chuyên môn, đào tạo và hỗ trợ GV sau phản hồi. Tổ trưởng chuyên môn giữ vai trò quan trọng trong việc chuyển hóa yêu cầu cải tiến thành các HĐ hỗ trợ cụ thể, giúp GV điều chỉnh HDDH một cách khả thi và phù hợp với đặc điểm môn học, lớp học và HS.

Thứ tư, nhà trường cần bảo đảm các điều kiện về thời gian, học liệu, thiết bị, nền tảng hỗ trợ, cơ chế sinh hoạt chuyên môn và môi trường trao đổi chuyên môn. Cơ chế phản hồi, hỗ trợ và cải tiến liên tục chỉ có thể vận hành bền vững khi GV và TCM có điều kiện thực hiện, không bị quá tải bởi các yêu cầu hành chính hoặc biểu mẫu hình thức.

Thứ năm, HT cần xây dựng môi trường chuyên môn dân chủ, tin cậy và khuyến khích học hỏi. Nhà trường cần coi sai sót, hạn chế và khó khăn trong tổ chức HĐ học là cơ sở để học hỏi và cải tiến, không phải là căn cứ để phê bình cá nhân. Đồng thời, cần có cơ chế ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa các cải tiến hiệu quả nhằm tạo động lực cho GV và TCM tham gia cải tiến liên tục trong QTDH.

3.2.5 Biện pháp 5. Quản trị phát triển phương pháp học tập tích cực của học sinh

a. Mục tiêu và ý nghĩa của biện pháp

Đề nâng cao hiệu quả học tập, ngoài việc giúp HS có hiểu biết về học cái gì thì điều quan trọng hơn - mà thực tế ít được quan tâm hơn - là học như thế nào. Kiến thức được cần phải do chính HS tự kiến tạo nên mới thực sự trở thành kiến thức của HS. Trong quá trình DH những gì HS làm quan trọng hơn cả những gì GV làm. Khi HS biết cách học đúng, các em sẽ học tốt, có niềm say mê, hứng thú, tìm tòi, sáng tạo trong học tập, hình thành thói quen, nền nếp học tập chủ động ngay từ những ngày đầu tiên tới trường. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy vấn đề cốt lõi là HĐ học tập của HS trong nhà trường chưa được QT một cách có hệ thống nhằm phát triển phương pháp học tập tích cực và năng lực tự học. Trong nhiều trường hợp, các HĐ đổi mới DH chủ yếu tập trung vào HĐ dạy của GV, trong khi HĐ học của HS chưa được định hướng và

hỗ trợ một cách đầy đủ từ góc độ QT nhà trường. Điều này dẫn đến khoảng cách giữa định hướng DH theo quan TCHHĐ của HS với thực tế tổ chức HĐ học tập trong nhà trường.

Biện pháp nhằm giúp HT tổ chức và điều hành các HĐ trong nhà trường hình thành và phát triển ở HS các phương pháp học tập tích cực, giúp HS tham gia chủ động vào các HĐ học tập. Phát triển năng lực tự học và khả năng tự điều chỉnh quá trình học tập của HS. Tăng cường sự gắn kết giữa HĐ dạy của GV và HĐ học của HS trong quá trình DH. Xây dựng môi trường học tập khuyến khích sự chủ động, sáng tạo và hợp tác trong học tập của HS.

Biện pháp QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS có ý nghĩa quan trọng trong việc chuyển QTDH từ trọng tâm quản lý việc HS thực hiện nhiệm vụ học tập sang QT sự hình thành năng lực học tập tự chủ của HS. Thông qua việc tích hợp các công cụ và quy trình hỗ trợ học tập tự điều chỉnh vào HDDH, biện pháp góp phần tăng cường tính chủ động, khả năng tự quản lý học tập, tự đánh giá và tự điều chỉnh HĐ học của HS.

b. Nội dung và cách thực hiện biện pháp

* Nội dung thực hiện

Phát triển nhận thức và định hướng của HS về phương pháp học tập tích cực trong quá trình học tập. Theo đó, HS từng bước được hình thành nhận thức về vai trò của phương pháp học tập đối với kết quả và hiệu quả học tập; hiểu mục tiêu học tập, yêu cầu học tập và cách thức thực hiện nhiệm vụ học tập phù hợp với đặc điểm và khả năng học tập của bản thân. Qua đó, HS dần chuyển từ cách học mang tính tiếp nhận thụ động sang chủ động tham gia thực hiện nhiệm vụ học tập, tham gia trao đổi, hợp tác và phản hồi trong quá trình học tập.

Phát triển phương pháp học tập tích cực của HS thông qua quá trình tham gia các HĐ học tập tích cực. Trong quá trình học tập, HS từng bước hình thành và phát triển các phương pháp học tập như tìm kiếm và xử lý thông tin phục vụ học tập; trao đổi và hợp tác học tập; thực hiện nhiệm vụ học tập; phản hồi học tập; vận dụng kiến thức vào giải quyết nhiệm vụ học tập và tự theo dõi quá trình học tập. Thông qua quá trình tham gia HĐ học tập tích cực, HS từng bước hình thành cách học chủ động, tích cực và nâng cao khả năng tham gia hiệu quả vào HĐ học tập.

Bên cạnh đó, biện pháp còn hướng tới phát triển khả năng tự đánh giá và điều chỉnh phương pháp học tập của HS trong quá trình học tập. HS từng bước hình thành khả năng tự nhận xét cách thực hiện nhiệm vụ học tập; phát hiện những hạn chế trong phương pháp học tập; điều chỉnh cách học phù hợp với yêu cầu học tập và cải thiện hiệu quả học tập thông qua phản hồi học tập cũng như theo dõi sự tiến bộ

của bản thân. Qua đó, HS từng bước nâng cao hiệu quả tham gia học tập và phát triển phương pháp học tập tích cực trong quá trình học tập.

* Cách thực hiện biện pháp

HT xác định phát triển phương pháp học tập tích cực của HS là một nội dung trọng tâm trong QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Trên cơ sở đó, HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn xây dựng kế hoạch triển khai trong toàn trường; đồng thời lồng ghép yêu cầu phát triển phương pháp học tập của HS vào kế hoạch chuyên môn, kế hoạch DH và các HĐ chuyên môn của nhà trường. Trong quá trình triển khai, HT định hướng chuyển trọng tâm QTDH từ việc chủ yếu quan tâm GV dạy gì sang chú trọng HS học như thế nào, tham gia HĐ học ra sao và từng bước hình thành phương pháp học tập như thế nào trong quá trình học tập.

HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn và tổ trưởng chuyên môn tổ chức HĐ chuyên môn theo hướng tập trung vào HĐ học và phương pháp học tập của HS. Trong sinh hoạt chuyên môn và HĐ dự giờ, nhà trường không chỉ tập trung trao đổi nội dung giảng dạy hoặc phương pháp DH của GV mà chú trọng phân tích mức độ tham gia học tập của HS; khả năng thực hiện nhiệm vụ học tập; cách thức HS tìm kiếm, xử lý thông tin, hợp tác học tập, phản hồi học tập và vận dụng kiến thức trong quá trình học tập. Trên cơ sở đó, tổ chuyên môn hỗ trợ GV điều chỉnh cách tổ chức HĐ học, cách giao nhiệm vụ học tập và hình thức hỗ trợ HS nhằm tạo điều kiện cho HS hình thành và phát triển phương pháp học tập tích cực trong quá trình học tập.

Đồng thời, HT chỉ đạo GV trong quá trình DH cần quan tâm hướng dẫn HS xác định mục tiêu học tập, lựa chọn cách thực hiện nhiệm vụ học tập, tìm kiếm và xử lý thông tin phục vụ học tập, trao đổi và hợp tác học tập, phản hồi học tập cũng như tự điều chỉnh cách học phù hợp với yêu cầu học tập. Việc phát triển phương pháp học tập của HS được thực hiện thông qua quá trình tổ chức HĐ học tập thay vì tách thành HĐ riêng biệt hoặc mang tính hình thức. Qua đó, HS từng bước chuyển từ cách học thụ động sang cách học chủ động, tích cực và có khả năng tham gia hiệu quả vào HĐ học tập.

Trong quá trình triển khai biện pháp, HT chỉ đạo tăng cường theo dõi và sử dụng các minh chứng học tập để đánh giá sự hình thành và phát triển phương pháp học tập của HS. Các minh chứng được sử dụng gồm sản phẩm học tập, kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập, mức độ tham gia HĐ học, phản hồi học tập của HS, khả năng hợp tác và trao đổi học tập của HS trong quá trình học tập. Thông qua HĐ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn và trao đổi chuyên môn, HT và phó HT phụ trách chuyên môn chú trọng theo dõi mức độ hình thành và vận dụng phương pháp học tập của

HS; kịp thời chỉ đạo điều chỉnh những hạn chế trong tổ chức HĐ học tập của GV và hỗ trợ HS còn hạn chế về phương pháp học tập.

Trên cơ sở kết quả theo dõi và phân tích HĐ học của HS, HT chỉ đạo tổ chuyên môn tổ chức trao đổi, phản hồi và chia sẻ kinh nghiệm về phát triển phương pháp học tập tích cực của HS trong quá trình DH. Nhà trường chú trọng phân tích những khó khăn của HS trong quá trình học tập, những hạn chế trong cách tổ chức HĐ học cũng như những hình thức tổ chức HĐ học có hiệu quả trong phát triển phương pháp học tập của HS. Qua đó, nhà trường từng bước hình thành cơ chế hỗ trợ, điều chỉnh và lan tỏa kinh nghiệm chuyên môn nhằm thúc đẩy phát triển phương pháp học tập tích cực của HS một cách thường xuyên và liên tục trong quá trình DH.

c. Điều kiện thực hiện

Để thực hiện hiệu quả biện pháp QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS, trước hết HT cần có nhận thức đúng về vai trò của phương pháp học tập đối với sự phát triển HĐ học của HS và xác định đây là một nội dung trọng tâm của QTDH trong nhà trường.

Nhà trường cần có sự thống nhất trong nhận thức và phối hợp giữa HT, phó HT phụ trách chuyên môn, tổ trưởng chuyên môn và GV về định hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS trong quá trình DH. Đồng thời, đội ngũ GV cần sẵn sàng đổi mới tổ chức HĐ học theo hướng phát huy vai trò chủ thể của HS.

HĐ chuyên môn trong nhà trường cần được tổ chức theo hướng chú trọng phân tích HĐ học và phương pháp học tập của HS thông qua sinh hoạt chuyên môn, dự giờ và trao đổi chuyên môn. Bên cạnh đó, nhà trường cần bảo đảm các điều kiện hỗ trợ HĐ học tập như học liệu, thiết bị DH, CN hỗ trợ học tập và môi trường học tập thuận lợi cho HS trao đổi, hợp tác và tham gia HĐ học tập.

Ngoài ra, HT cần xây dựng cơ chế theo dõi, phản hồi và hỗ trợ thường xuyên đối với quá trình hình thành và phát triển phương pháp học tập của HS nhằm bảo đảm biện pháp được triển khai một cách thường xuyên, liên tục và phù hợp với thực tiễn DH của nhà trường THPT.

3.2.6. Biện pháp 6. Quản trị phát triển môi trường dạy học hỗ trợ học tập tích cực

a. Mục tiêu và ý nghĩa của biện pháp

Biện pháp hướng tới tạo lập các điều kiện hỗ trợ cần thiết để HS có cơ hội tham gia vào các HĐ học tập đa dạng, được trao đổi, hợp tác, trải nghiệm và thể hiện ý kiến trong quá trình học tập; đồng thời tạo điều kiện để GV tổ chức các HDDH theo hướng phát huy tính chủ động, tích cực của HS. Thông qua đó, môi

trường DH không chỉ đóng vai trò hỗ trợ HĐ dạy của GV mà còn trở thành yếu tố thúc đẩy sự tham gia học tập tích cực của HS trong quá trình DH.

Biện pháp còn góp phần mở rộng phạm vi QTDH từ QTHĐ dạy và HĐ học sang QT các điều kiện bảo đảm cho HĐDH. Qua đó, HT chủ động huy động, điều phối và sử dụng hiệu quả các nguồn lực của nhà trường nhằm tạo dựng môi trường DH thuận lợi cho việc triển khai DH theo quan điểm TCHĐ của HS.

Đồng thời biện pháp góp phần khắc phục những hạn chế của môi trường DH truyền thống vốn thiên về truyền thụ một chiều, ít tạo cơ hội cho HS tương tác và tham gia vào HĐ học tập. Tạo cơ sở để hình thành môi trường học tập thân thiện, an toàn, khuyến khích sự hợp tác, sáng tạo và tinh thần chủ động của HS; từ đó nâng cao hiệu quả QTDH và góp phần thực hiện mục tiêu TCHĐ của HS trong trường THPT.

b. Nội dung và cách thực hiện

** Nội dung của biện pháp*

Biện pháp tập trung phát triển môi trường DH theo hướng tăng cơ hội tham gia HĐ học của HS thông qua tái cấu trúc và khai thác hiệu quả các nguồn lực hiện có của nhà trường. HT giữ vai trò định hướng, điều phối và tổ chức kết nối các điều kiện DH nhằm chuyển môi trường DH từ phục vụ chủ yếu cho HĐ giảng dạy sang hỗ trợ HĐ học tích cực của HS.

Thứ nhất, tái cấu trúc và khai thác hiệu quả không gian học tập hỗ trợ HĐ học của HS. HT tổ chức rà soát và điều chỉnh việc sử dụng các không gian DH hiện có theo hướng tăng cơ hội tham gia học tập của HS. Các lớp học, thư viện, phòng bộ môn, khu tự học và các không gian hỗ trợ học tập được khai thác linh hoạt nhằm phục vụ các HĐ trao đổi, hợp tác, thảo luận, trải nghiệm và trình bày sản phẩm học tập của HS. HT Nhà trường khuyến khích GV linh hoạt tổ chức không gian lớp học phù hợp với yêu cầu của HĐ học thay vì duy trì cố định theo hướng truyền thụ một chiều. Việc phát triển không gian học tập được thực hiện trên cơ sở khai thác hiệu quả các điều kiện hiện có, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường.

Thứ hai, khai thác và kết nối hiệu quả môi trường số và học liệu phục vụ học tập tích cực. HT tổ chức rà soát, kết nối và khai thác hiệu quả các nguồn học liệu, nền tảng số và thiết bị CN hiện có nhằm hỗ trợ HS mở rộng cơ hội học tập trong và ngoài lớp học. Nhà trường định hướng xây dựng và chia sẻ học liệu dùng chung, hỗ trợ GV sử dụng các công cụ số phù hợp để giao nhiệm vụ học tập, tổ chức trao đổi học thuật và tăng cường tương tác học tập với HS. Việc phát triển môi trường số được thực hiện theo hướng nâng cao hiệu quả sử dụng các nguồn lực CN hiện có

nhằm hỗ trợ HĐ học của HS, tránh đầu tư hình thức hoặc phụ thuộc quá mức vào thiết bị CN mà không gắn với hiệu quả học tập thực chất.

Thứ ba, xây dựng môi trường tâm lý – xã hội an toàn, khuyến khích HS tham gia học tập tích cực và GV đổi mới DH. HT chỉ đạo xây dựng văn hóa nhà trường theo hướng hình thành môi trường học tập an toàn, cởi mở và khuyến khích sự tham gia của HS trong quá trình học tập. Nhà trường truyền thông thống nhất quan điểm xem sai sót trong học tập là một phần tự nhiên của quá trình học tập và phát triển năng lực của HS, qua đó tạo môi trường mà HS mạnh dạn trao đổi, phản biện, đặt câu hỏi và thể hiện quan điểm mà không sợ bị phê phán hoặc áp lực tâm lý khi mắc sai sót. GV được định hướng xây dựng môi trường lớp học tôn trọng sự khác biệt, khuyến khích HS tham gia HĐ học tập và chú trọng động viên sự tiến bộ của HS thay vì chỉ tập trung đánh giá kết quả cuối cùng. Đồng thời, nhà trường tạo môi trường nghề nghiệp khuyến khích GV đổi mới phương pháp DH, thử nghiệm các hình thức tổ chức HĐ học và chia sẻ kinh nghiệm chuyên môn trong quá trình đổi mới DH.

Thứ tư, phát triển các môi trường học tập trải nghiệm và học tập tự quản của HS. HT tổ chức và tạo điều kiện để các câu lạc bộ học thuật, câu lạc bộ kỹ năng, HĐ trải nghiệm và các diễn đàn học tập của HS được duy trì và khai thác hiệu quả phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường. Các HĐ này được tổ chức theo hướng tăng cường cơ hội để HS hợp tác, nghiên cứu, giải quyết vấn đề, trình bày ý tưởng và tham gia học tập thông qua trải nghiệm thực tiễn. Nhà trường đồng thời khuyến khích vai trò tự quản, tự tổ chức và tham gia của HS trong các HĐ học tập và trải nghiệm.

Thứ năm, thiết lập cơ chế truyền thông và lan tỏa văn hóa học tập tích cực trong nhà trường. HT tổ chức các HĐ truyền thông, giới thiệu và lan tỏa các điển hình học tập tích cực trong HS và GV thông qua các HĐ như ngày hội học tập, trưng bày sản phẩm học tập, diễn đàn học thuật và HĐ trải nghiệm học tập. Nhà trường chú trọng ghi nhận, động viên và biểu dương kịp thời các nhóm HS tích cực, sáng tạo trong học tập và GV tích cực đổi mới phương pháp DH nhằm tạo động lực và lan tỏa văn hóa học tập tích cực trong toàn trường.

*** Cách thực hiện biện pháp**

Thứ nhất, HT chỉ đạo rà soát và định hướng tái cấu trúc môi trường DH trong nhà trường.

HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn phối hợp với các tổ chuyên môn, bộ phận thư viện, thiết bị và CN thông tin tổ chức rà soát thực trạng khai thác và sử

dụng các không gian học tập, học liệu, thiết bị DH và môi trường số trong nhà trường theo định hướng hỗ trợ HĐ học của HS.

Việc rà soát tập trung vào: mức độ hỗ trợ HĐ học tích cực của HS; khả năng tổ chức các HĐ học hợp tác, trải nghiệm và trao đổi học thuật; hiệu quả khai thác thư viện, phòng bộ môn, học liệu và môi trường số; những nguồn lực còn sử dụng hình thức hoặc chưa được khai thác hiệu quả.

Trên cơ sở kết quả rà soát và phản hồi của GV, HS, HT định hướng các nội dung cần tái cấu trúc trong tổ chức môi trường DH của nhà trường theo hướng tăng cơ hội tham gia HĐ học của HS và nâng cao hiệu quả khai thác các nguồn lực hiện có.

Thứ hai, HT thiết lập cơ chế và phân công trách nhiệm phát triển môi trường DH.

HT ban hành kế hoạch phát triển môi trường DH hỗ trợ HS học tập tích cực phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường; đồng thời phân công trách nhiệm cụ thể cho phó HT phụ trách chuyên môn, tổ chuyên môn, GV chủ nhiệm, GV bộ môn, Đoàn trường và các bộ phận hỗ trợ trong quá trình triển khai.

Phó HT phụ trách chuyên môn chịu trách nhiệm điều phối và theo dõi việc triển khai kế hoạch trong các tổ chuyên môn và HĐ DH của nhà trường. Tổ chuyên môn xây dựng phương án tổ chức và khai thác môi trường học tập phù hợp với đặc điểm môn học; GV bộ môn trực tiếp tổ chức môi trường lớp học và HĐ học của HS; GV chủ nhiệm, Đoàn trường và các lực lượng giáo dục phối hợp hỗ trợ môi trường học tập và động lực học tập của HS.

HT đồng thời thiết lập cơ chế phối hợp giữa các bộ phận trong nhà trường nhằm bảo đảm việc khai thác không gian học tập, học liệu, thiết bị và môi trường số được thực hiện thống nhất, tránh chồng chéo hoặc sử dụng hình thức.

Thứ ba, HT chỉ đạo tái cấu trúc và khai thác môi trường DH hỗ trợ HĐ học của HS.

HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn và các tổ chuyên môn tổ chức điều chỉnh việc sử dụng các không gian học tập theo hướng phục vụ trực tiếp HĐ học của HS thay vì chủ yếu phục vụ HĐ giảng dạy của GV.

Các tổ chuyên môn phối hợp với GV bộ môn linh hoạt tổ chức không gian lớp học phù hợp với các hình thức học tập hợp tác, trao đổi, thảo luận và trải nghiệm của HS; đồng thời tăng cường khai thác thư viện, phòng bộ môn, khu tự học, học liệu dùng chung và môi trường số nhằm mở rộng cơ hội học tập trong và ngoài lớp học cho HS.

Bộ phận thư viện, thiết bị và CN thông tin có trách nhiệm hỗ trợ GV và HS trong khai thác học liệu, thiết bị và môi trường số phục vụ HĐ học tập. GV chủ nhiệm phối hợp với GV bộ môn và cha mẹ HS trong hỗ trợ HS tham gia các HĐ học tập tích cực và HĐ trải nghiệm học tập.

Trong quá trình triển khai, HT giữ vai trò điều phối và giám sát việc khai thác các nguồn lực DH trong toàn trường nhằm bảo đảm các điều kiện DH được sử dụng đúng mục đích, hiệu quả và hướng trực tiếp vào hỗ trợ HĐ học của HS.

Thứ tư, HT chỉ đạo xây dựng môi trường tâm lý – xã hội khuyến khích học tập tích cực và đổi mới DH.

HT chỉ đạo xây dựng và thống nhất trong toàn trường các nguyên tắc ứng xử sư phạm theo hướng tôn trọng sự tham gia của HS, khuyến khích trao đổi học thuật và xem sai sót trong học tập là một phần của quá trình học tập và phát triển năng lực của HS.

Phó HT phụ trách chuyên môn phối hợp với các tổ chuyên môn triển khai các định hướng xây dựng môi trường lớp học an toàn, cởi mở và khuyến khích HS tham gia học tập tích cực. GV bộ môn chú trọng động viên sự tiến bộ của HS, khuyến khích HS mạnh dạn đặt câu hỏi, trình bày quan điểm và tham gia các HĐ học tập mà không tạo áp lực tâm lý khi HS mắc sai sót trong học tập.

HT đồng thời chỉ đạo xây dựng môi trường nghề nghiệp khuyến khích GV đổi mới phương pháp DH, thử nghiệm các hình thức tổ chức HĐ học phù hợp với HS và chia sẻ kinh nghiệm chuyên môn trong quá trình đổi mới DH; hạn chế tạo áp lực hình thức trong đánh giá chuyên môn đối với GV.

Đoàn trường, GV phụ trách và các tổ chức trong nhà trường phối hợp tổ chức các câu lạc bộ học thuật, diễn đàn học tập và HĐ trải nghiệm nhằm tạo môi trường học tập hợp tác, sáng tạo và tự quản cho HS. Nhà trường đồng thời thực hiện các HĐ truyền thông, giới thiệu và lan tỏa các điển hình học tập tích cực trong HS và GV nhằm hình thành văn hóa học tập tích cực trong toàn trường.

Thứ năm, HT tổ chức theo dõi, đánh giá và điều chỉnh việc phát triển môi trường DH.

HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn phối hợp với các tổ chuyên môn và các bộ phận liên quan tổ chức theo dõi hiệu quả khai thác môi trường DH thông qua: mức độ tham gia học tập của HS; hiệu quả sử dụng các không gian học tập, học liệu và môi trường số; mức độ tham gia của GV trong đổi mới tổ chức HĐ học; mức độ hình thành môi trường học tập an toàn và tích cực trong nhà trường.

Tổ chuyên môn phối hợp với GV phân tích những thuận lợi, khó khăn và hiệu quả của việc tổ chức môi trường học tập trong quá trình DH. Phản hồi của HS và

GV được sử dụng làm cơ sở để điều chỉnh việc tổ chức và khai thác môi trường DH phù hợp hơn với nhu cầu học tập của HS và điều kiện thực tế của nhà trường.

Trên cơ sở kết quả theo dõi và đánh giá, HT chỉ đạo điều chỉnh cơ chế phối hợp, phân bổ và khai thác các nguồn lực DH nhằm nâng cao hiệu quả hỗ trợ HĐ học tích cực của HS trong nhà trường.

c. Điều kiện thực hiện

Để thực hiện hiệu quả biện pháp, HT cần có nhận thức đầy đủ về vai trò của môi trường DH trong việc thúc đẩy HĐ học và sự phát triển năng lực của HS; đồng thời thống nhất nhận thức của GV về tiếp cận DHI lấy HS làm trung tâm và vai trò của môi trường học tập trong QTDH.

Nhà trường cần bảo đảm các điều kiện tối thiểu về CSVC, học liệu và hạ tầng CN phục vụ tổ chức HĐ học linh hoạt, học tập hợp tác và học tập số của HS. Đồng thời, cần có cơ chế phối hợp giữa nhà trường, GV, HS và phụ huynh trong xây dựng văn hóa học tập tích cực, an toàn và hỗ trợ sự phát triển của HS.

Bên cạnh đó, HT cần xây dựng cơ chế thu thập và sử dụng phản hồi học tập của HS; tổ chức bồi dưỡng GV về thiết kế môi trường học tập, sử dụng CN số và hỗ trợ HĐ học tích cực của HS; đồng thời thiết lập hệ thống biến và cơ chế KT-ĐG môi trường DH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường.

3.3. Mối quan hệ giữa các biện pháp

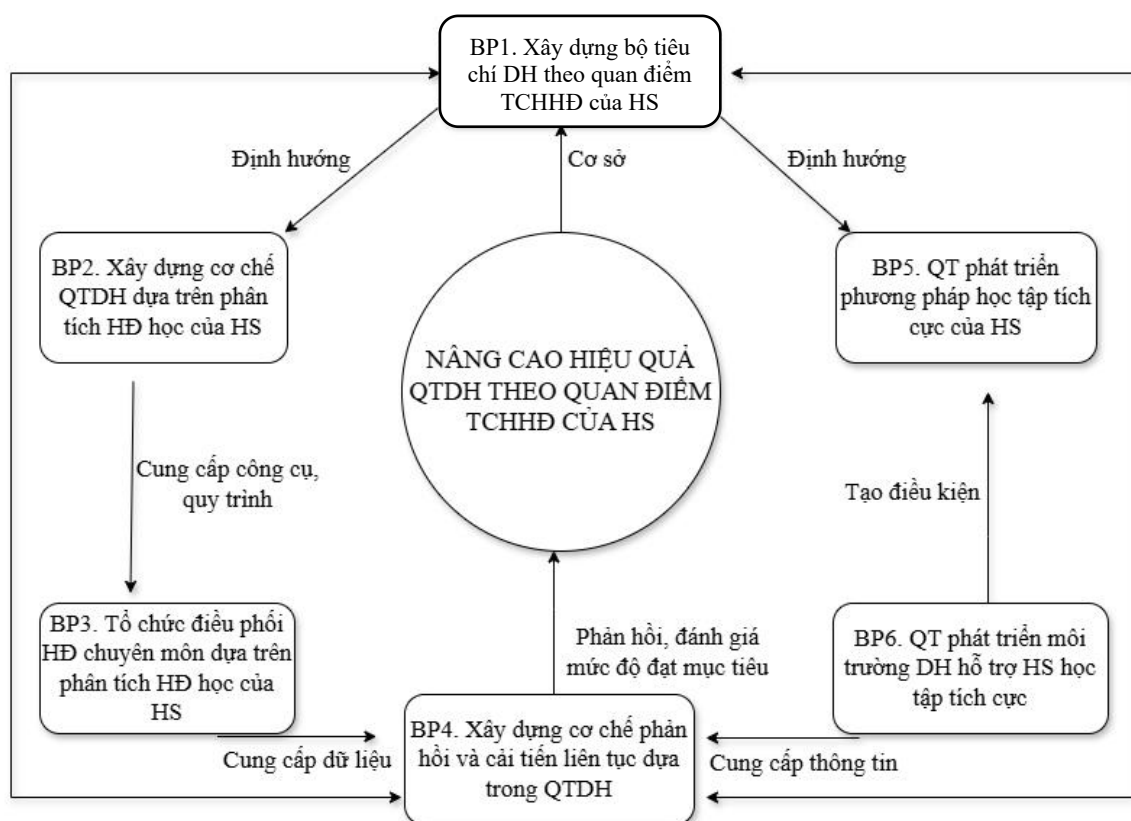
Các biện pháp được đề xuất có mối quan hệ tương hỗ, bổ trợ lẫn nhau và tạo thành một hệ thống thống nhất hướng đến nâng cao hiệu quả QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Việc triển khai đồng bộ các biện pháp góp phần tạo hiệu quả tổng thể; đồng thời, mỗi biện pháp có mục tiêu, nội dung và trọng tâm tác động tương đối xác định, nên có thể được lựa chọn triển khai phù hợp với điều kiện thực tế của từng nhà trường. Mối quan hệ giữa các biện pháp vì vậy không mang tính tuyến tính hay điều kiện tiên quyết, mà thể hiện sự liên kết và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình QTDH.

1. Quan hệ giữa biện pháp 1 và các biện pháp còn lại

Biện pháp 1 có vai trò định hướng và tạo cơ sở thống nhất cho việc triển khai các biện pháp trong hệ thống. Bộ tiêu chí DH theo quan điểm TCHHĐ của HS cụ thể hóa những yêu cầu đối với HĐ dạy, HĐ học và môi trường DH, qua đó cung cấp hệ quy chiếu chung cho các chủ thể trong nhà trường khi tổ chức, theo dõi và cải tiến HDDH.

Trong mối quan hệ với các biện pháp còn lại, bộ tiêu chí cung cấp căn cứ tham chiếu cho việc thiết lập công cụ và quy trình QT; tổ chức sinh hoạt chuyên môn và phân tích HĐ học của HS; thực hiện phản hồi và cải tiến; phát triển phương pháp

học tập của HS và môi trường DH. Tuy nhiên, mỗi quan hệ này không mang tính tuyến tính hoặc điều kiện tiên quyết; mỗi biện pháp có mục tiêu và nội dung tác động tương đối xác định và có thể được triển khai phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường. Việc kết hợp với biện pháp 1 góp phần tăng tính thống nhất và sự liên kết giữa các biện pháp trong quá trình QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.



Hình 3.1 Sơ đồ mối quan hệ giữa các biện pháp quản trị

2. Quan hệ giữa biện pháp 2 với biện pháp 1, 3, 4, 5 và 6

Biện pháp 2 tập trung thiết lập các công cụ và quy trình phục vụ vận hành QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Biện pháp này có mối quan hệ chặt chẽ với biện pháp 1, trong đó các tiêu chí DH là căn cứ tham chiếu để xây dựng và sử dụng công cụ, quy trình QT phù hợp; đồng thời, các công cụ và quy trình góp phần cụ thể hóa các tiêu chí trong thực tiễn QTDH.

Trong mối quan hệ với các biện pháp 3 và 4, các công cụ và quy trình QT hỗ trợ việc thu thập, phân tích minh chứng, tổ chức phản hồi và cải tiến HĐDH. Đối với biện pháp 5 và 6, các công cụ QT hỗ trợ theo dõi sự phát triển phương pháp học tập tích cực của HS và mức độ đáp ứng của môi trường DH đối với HĐ học tích cực.

Như vậy, biện pháp 2 có vai trò kết nối giữa yêu cầu định hướng với quá trình tổ chức, theo dõi và cải tiến QTDH. Sự kết hợp giữa biện pháp 2 với các biện pháp còn lại góp phần tăng tính thống nhất và hiệu quả vận hành của hệ thống biện pháp.

3. Quan hệ giữa biện pháp 3 với các biện pháp khác

Biện pháp 3 tập trung vào điều phối và hỗ trợ chuyên môn nhằm tạo sự phối hợp giữa các chủ thể và hỗ trợ GV trong tổ chức HĐDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Trong hệ thống biện pháp, biện pháp 3 có mối quan hệ tương hỗ với biện pháp 1 và biện pháp 2: các tiêu chí DH, công cụ và quy trình QT cung cấp căn cứ tham chiếu cho hoạt động điều phối, hỗ trợ chuyên môn; đồng thời, thực tiễn triển khai chuyên môn cung cấp thông tin để tiếp tục điều chỉnh, hoàn thiện các tiêu chí, công cụ và quy trình QT.

Biện pháp 3 có mối quan hệ chặt chẽ với biện pháp 4 thông qua quá trình theo dõi, trao đổi chuyên môn, dự giờ và phân tích HĐ học của HS. Những thông tin và minh chứng thu nhận từ thực tiễn chuyên môn hỗ trợ việc phản hồi, đánh giá và cải tiến HĐDH; ngược lại, kết quả phản hồi và đánh giá cung cấp căn cứ để điều chỉnh nội dung và cách thức hỗ trợ chuyên môn.

Đối với biện pháp 5 và biện pháp 6, hoạt động điều phối và hỗ trợ chuyên môn góp phần hỗ trợ GV tổ chức HĐ học theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS và khai thác hiệu quả các điều kiện của môi trường DH. Đồng thời, sự chuyển biến trong HĐ học của HS và điều kiện môi trường DH cung cấp thông tin thực tiễn để hoạt động hỗ trợ chuyên môn được điều chỉnh phù hợp.

4. Quan hệ giữa biện pháp 4 với các biện pháp còn lại

Biện pháp 4 tập trung vào phản hồi, đánh giá và cải tiến liên tục dựa trên minh chứng, qua đó hỗ trợ quá trình QTDH được điều chỉnh phù hợp với thực tiễn HĐ dạy và HĐ học của HS.

Trong mối quan hệ với biện pháp 2 và biện pháp 3, các công cụ, quy trình QT và thông tin từ HĐ chuyên môn hỗ trợ việc thu thập, phân tích minh chứng phục vụ phản hồi và cải tiến. Ngược lại, kết quả phản hồi và cải tiến cung cấp thông tin để điều chỉnh công cụ, quy trình QT cũng như nội dung và cách thức điều phối, hỗ trợ chuyên môn.

Biện pháp 4 cũng có mối quan hệ với biện pháp 1 thông qua việc sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi để xem xét, điều chỉnh các tiêu chí DH khi cần thiết. Đối với biện pháp 5 và biện pháp 6, phản hồi và cải tiến góp phần hỗ trợ việc phát triển phương pháp học tập tích cực của HS và điều chỉnh môi trường DH phù hợp với yêu cầu tổ chức HĐ học tích cực. Đồng thời, những chuyển biến trong HĐ học của HS và môi trường DH tiếp tục cung cấp minh chứng cho quá trình đánh giá và cải tiến QTDH.

5. Quan hệ giữa biện pháp 5 với các biện pháp khác

Biện pháp 5 tập trung vào quản trị phát triển phương pháp học tập tích cực của HS, qua đó tác động trực tiếp đến HĐ học – một trong những trọng tâm của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Biện pháp hướng đến tạo điều kiện để HS từng bước hình thành và sử dụng các phương pháp học tập theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh.

Trong mối quan hệ với các biện pháp 1, 2, 3 và 4, các tiêu chí DH, công cụ và quy trình QT, hoạt động điều phối và hỗ trợ chuyên môn, cùng cơ chế phản hồi và cải tiến góp phần tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai biện pháp 5. Ngược lại, những chuyển biến trong phương pháp và HĐ học của HS cung cấp minh chứng thực tiễn để nhà trường xem xét, điều chỉnh các tiêu chí, công cụ, hoạt động hỗ trợ chuyên môn và cơ chế cải tiến QTDH.

Biện pháp 5 có mối quan hệ chặt chẽ với biện pháp 6. Môi trường DH phù hợp tạo điều kiện để HS chủ động tham gia, khai thác học liệu, hợp tác, trải nghiệm và tự điều chỉnh trong học tập; ngược lại, sự chủ động và tích cực của HS góp phần nâng cao hiệu quả khai thác các nguồn lực, không gian, học liệu và môi trường số phục vụ HĐ học.

6. Quan hệ giữa biện pháp 6 với các biện pháp khác

Biện pháp 6 giữ vai trò điều kiện môi trường và nguồn lực hỗ trợ cho toàn bộ hệ thống biện pháp. Môi trường DH không chỉ là cơ sở vật chất, mà bao gồm không gian học tập, học liệu, môi trường số, môi trường tâm lý – xã hội, văn hóa “không sợ sai”, câu lạc bộ học thuật và các cơ hội trải nghiệm học tập.

Biện pháp 6 tạo điều kiện để biện pháp 3 được triển khai hiệu quả, vì GV khó tổ chức HĐ học tích cực nếu thiếu không gian, học liệu và môi trường tâm lý phù hợp. Biện pháp 6 cũng hỗ trợ biện pháp 5 vì HS chỉ có thể vận dụng phương pháp học tập tích cực khi có môi trường thuận lợi, nguồn học liệu phù hợp và cảm giác an toàn khi thử nghiệm, sai và sửa.

Đồng thời, biện pháp 6 chịu sự định hướng của biện pháp 1, vận hành thông qua công cụ của biện pháp 2, được triển khai qua điều phối chuyên môn của biện pháp 3 và được điều chỉnh nhờ cơ chế phản hồi của biện pháp 4. Do đó, biện pháp 6 vừa là điều kiện hỗ trợ, vừa là kết quả của quá trình QTDH theo hướng lấy HĐ học của HS làm trung tâm.

Như vậy, 6 biện pháp tạo thành một chỉnh thể thống nhất: biện pháp 1 định hướng; biện pháp 2 cụ thể hóa; biện pháp 3 tổ chức vận hành; biện pháp 4 phản hồi và cải tiến; biện pháp 5 phát triển phương pháp học tập của HS; biện pháp 6 đảm bảo môi trường hỗ trợ HĐ học tích cực. Sự phối hợp đồng bộ giữa các biện pháp sẽ

giúp HĐ QTDH trong trường THPT chuyển từ quản lý hành chính HĐ dạy sang QT dựa trên HĐ học và sự phát triển năng lực của HS.

3.4. Khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của biện pháp

3.4.1. Mục đích và nội dung khảo nghiệm

Khảo nghiệm được tiến hành nhằm xem xét mức độ cấp thiết và khả thi của 6 biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường trung học phổ thông khu vực BTB đã được nghiên cứu sinh đề xuất trong luận án. Trên cơ sở kết quả khảo nghiệm, nghiên cứu sinh có cơ sở để tiếp tục điều chỉnh, hoàn thiện những biện pháp chưa thật sự phù hợp, đồng thời củng cố cơ sở thực tiễn và tính thuyết phục của hệ thống biện pháp đề xuất.

Nội dung khảo nghiệm tập trung vào việc thu thập ý kiến đánh giá của CBQL và GV về hai phương diện của từng biện pháp, gồm: (1) tính cấp thiết và (2) tính khả thi trong điều kiện thực tiễn QTDH ở các trường trung học phổ thông khu vực BTB.

3.4.2. Tổ chức và phương pháp khảo nghiệm

Để tiến hành khảo nghiệm, tác giả đã liên hệ trực tiếp với 5 trường THPT đã tham gia khảo sát thực trạng trước đó để mời tham gia đánh giá các biện pháp đề xuất. Kết quả thu được ý kiến trả lời của 107 khách thể, gồm BGH, tổ trưởng chuyên môn và GV.

Công cụ khảo nghiệm là phiếu trưng cầu ý kiến được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ nhằm đánh giá mức độ cần thiết và mức độ khả thi của 6 biện pháp đã đề xuất. Mỗi mức độ được quy đổi thành một mức điểm từ 1 đến 5, trong đó 1 là mức thấp nhất và 5 là mức cao nhất. Khoảng cách giữa các mức được xác định theo công thức: $(5-1)/5=0,8$. Căn cứ vào giá trị khoảng cách này, điểm trung bình được diễn giải theo các khoảng sau:

$\bar{X}$	1,00→1,80	1,81→2,60	2,61→3,40	3,41→4,20	4,21→5,00
Tính cấp thiết	Hoàn toàn không cấp thiết	Không cấp thiết	Phân vân	Cấp thiết	Rất cấp thiết
Tính khả thi	Hoàn toàn không khả thi	Không khả thi	Phân vân	Khả thi	Rất khả thi

3.4.3. Kết quả khảo nghiệm

Kết quả khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp được trình bày tại Bảng 3.1. Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS đều được đánh giá có tính cấp thiết và khả thi khá cao.

Điểm trung bình chung của tính cấp thiết đạt 4,03 và tính khả thi đạt 4,01; độ lệch chuẩn dao động từ 0,37 đến 0,48 cho thấy mức độ phân tán ý kiến không lớn và có sự tương đối thống nhất giữa các đối tượng khảo nghiệm về hệ thống biện pháp được đề xuất. Kết quả này phản ánh hệ thống biện pháp được xây dựng phù hợp với yêu cầu đổi mới QTDH trong trường THPT hiện nay, đồng thời có khả năng triển khai trong điều kiện thực tiễn của nhà trường.

Bảng 3.1. Tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp

T T	Biện pháp	Tính cấp thiết			Tính khả thi		
		$\bar{X}$	SD	TH	$\bar{X}$	SD	TH
1	Xây dựng chuẩn DH theo quan điểm TCHHĐ của HS làm cơ sở cho QTDH	3,78	0,37	6	3,92	0,41	5
2	Xây dựng cơ chế QTDH dựa trên phân tích HĐ học của HS	4,10	0,48	1	4,05	0,43	2
3	Tổ chức, điều phối HĐ chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS	4,07	0,39	3	3,99	0,42	4
4	Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục trong QTDH dựa trên minh chứng học tập của HS trong QTDH	4,08	0,47	2	4,11	0,43	1
5	QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS	3,99	0,44	4	4,03	0,37	3
6	QT phát triển môi trường DH hỗ trợ học tập tích cực	3,97	0,45	4	3,84	0,37	6
Tổng		4,03	0,40		4,01	0,42	

a) Kết quả khảo nghiệm về tính cấp thiết của các biện pháp

Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp đều được đánh giá có tính cấp thiết cao, với điểm trung bình dao động từ 3,78 đến 4,10.

Trong đó, biện pháp “Xây dựng cơ chế QTDH dựa trên phân tích HĐ học của HS” được đánh giá có tính cấp thiết cao nhất với $\bar{X} = 4,10$, xếp thứ nhất. Tiếp theo là biện pháp “Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục trong QTDH dựa trên minh chứng học tập của HS trong QTDH” với $\bar{X} = 4,08$, xếp thứ hai; biện pháp “Tổ chức, điều phối HĐ chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS” với $\bar{X} = 4,07$, xếp thứ ba.

Kết quả phỏng vấn HT và phó HT phụ trách chuyên môn cho thấy đa số ý kiến đều đánh giá hệ thống biện pháp phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục THPT hiện nay, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới QT nhà trường theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS. Các ý kiến cho rằng HĐQTDH ở một số trường THPT hiện nay vẫn còn thiên về kiểm tra hồ sơ, kế hoạch và việc thực hiện quy định chuyên môn, trong khi việc phân tích HĐ học của HS chưa thực sự trở thành trung tâm của QTDH.

Đối với nhóm biện pháp nền tảng QT (biện pháp 1 và biện pháp 2), nhiều HT và phó HT phụ trách chuyên môn cho rằng việc xây dựng chuẩn DH và thiết lập công cụ, quy trình QT là cần thiết để tạo cơ sở thống nhất cho QTDH trong nhà trường. Tuy nhiên, một số ý kiến cũng cho rằng nếu triển khai không phù hợp, hệ thống tiêu chí và công cụ QT có thể làm gia tăng áp lực hồ sơ hoặc mang tính hình thức, hành chính hóa HĐ chuyên môn.

Đối với nhóm biện pháp vận hành và cải tiến (biện pháp 3 và biện pháp 4), nhiều ý kiến đánh giá đây là nhóm biện pháp có ý nghĩa quan trọng trong đổi mới sinh hoạt chuyên môn và tăng cường cơ chế phản hồi trong QTDH. Các HT và phó HT phụ trách chuyên môn cho rằng sinh hoạt chuyên môn ở một số trường hiện nay vẫn còn nặng trao đổi nội dung DH hoặc xử lý công việc hành chính, trong khi việc phân tích HĐ học của HS và sử dụng phản hồi để cải tiến HĐDH còn hạn chế.

Đối với nhóm biện pháp tác động trực tiếp đến HS và môi trường học tập (biện pháp 5 và biện pháp 6), nhiều HT và phó HT phụ trách chuyên môn đánh giá đây là nhóm biện pháp có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao tính chủ động và năng lực học tập của HS. Các ý kiến cho rằng HS THPT hiện nay còn khá phụ thuộc vào GV, thiếu kỹ năng tự học và tự điều chỉnh HĐ học tập; do đó, việc phát triển năng lực tự học và xây dựng môi trường học tập tích cực là yêu cầu cần thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

b) Kết quả khảo nghiệm về tính khả thi của các biện pháp

Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp đều được đánh giá có tính khả thi tương đối cao, với điểm trung bình dao động từ 3,84 đến 4,11.

Trong đó, biện pháp “Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục trong QTDH dựa trên minh chứng học tập của HS” được đánh giá có tính khả thi cao nhất với $\bar{X} = 4,11$, xếp thứ nhất. Tiếp theo là biện pháp “Xây dựng cơ chế QTDH dựa trên phân tích HĐ học của HS” với $\bar{X} = 4,05$, xếp thứ hai; biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” với $\bar{X} = 4,03$, xếp thứ ba.

Kết quả phỏng vấn cho thấy nhiều HT và phó HT phụ trách chuyên môn đánh giá các biện pháp có khả năng triển khai trong trường THPT hiện nay vì phần lớn các biện pháp được xây dựng theo hướng khai thác và điều chỉnh HĐ QT, sinh hoạt chuyên môn và HĐ DH hiện có của nhà trường, thay vì yêu cầu thay đổi lớn về cơ cấu tổ chức hoặc đầu tư mới hoàn toàn.

Đối với nhóm biện pháp nền tảng QT, các CBQL cho rằng việc xây dựng chuẩn DH và thiết lập công cụ QT có thể triển khai được nếu bảo đảm tính linh hoạt, phù hợp với đặc điểm môn học và tránh quá nhiều tiêu chuẩn hoặc biểu mẫu mang tính hình thức.

Đối với nhóm biện pháp vận hành và cải tiến, nhiều HT và phó HT phụ trách chuyên môn đánh giá đây là nhóm biện pháp có tính khả thi cao vì có thể tích hợp vào HĐ sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, kiểm tra nội bộ và hỗ trợ GV hiện có trong nhà trường. Tuy nhiên, các ý kiến cũng cho rằng hiệu quả triển khai phụ thuộc nhiều vào vai trò điều phối chuyên môn của tổ trưởng chuyên môn và phó HT phụ trách chuyên môn.

Đối với nhóm biện pháp tác động trực tiếp đến HS và môi trường học tập, nhiều ý kiến cho rằng các biện pháp có khả năng tạo chuyển biến trong HĐ học của HS nếu được triển khai theo lộ trình phù hợp và gắn với HĐDH thực tế. Tuy nhiên, các HT và phó HT phụ trách chuyên môn cũng cho rằng việc phát triển năng lực tự học và tự điều chỉnh học tập của HS cần thời gian, đồng thời phụ thuộc nhiều vào động cơ học tập, thói quen học tập của HS và sự phối hợp giữa GV, gia đình và nhà trường.

Đối với biện pháp phát triển môi trường DH hỗ trợ học tập tích cực, nhiều HT cho rằng đây là biện pháp cần thiết nhưng việc triển khai còn phụ thuộc vào điều kiện cơ sở vật chất, học liệu và nguồn lực của từng nhà trường.

Bên cạnh đó, nhiều HT và phó HT phụ trách chuyên môn cũng đề xuất việc triển khai các biện pháp cần thực hiện theo hướng linh hoạt, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường; tăng cường vai trò điều phối của phó HT phụ trách chuyên môn và tổ chuyên môn; đồng thời tránh gia tăng áp lực hành chính trong quá trình triển khai các biện pháp QTDH trong nhà trường.

Nhìn chung, kết quả khảo nghiệm và phỏng vấn cho thấy hệ thống các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đánh giá có tính cấp thiết và tính khả thi khá cao, phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục THPT hiện nay. Các biện pháp có mối quan hệ logic, hỗ trợ lẫn nhau và hướng tới đổi mới QTDH theo hướng lấy HĐ học của HS làm trung tâm. Trong đó, các biện pháp nền tảng QT góp phần tạo cơ sở thống nhất cho QTDH; các biện pháp vận hành và cải tiến hỗ trợ đổi mới HĐ chuyên môn; các biện pháp tác động trực tiếp đến HS và môi trường học tập góp phần nâng cao tính chủ động và năng lực học tập của HS. Kết quả khảo nghiệm cũng cho thấy các biện pháp có khả năng triển khai trong thực tiễn trường THPT nếu được thực hiện phù hợp với điều kiện của nhà trường, đồng thời bảo đảm tính linh hoạt, tránh hình thức hóa hoặc gia tăng áp lực hành chính trong quá trình triển khai. Kết quả trên là cơ sở quan trọng khẳng định tính phù hợp, tính thực tiễn và khả năng vận dụng của hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong trường THPT hiện nay.

3.5. Thực nghiệm

3.5.1. Cơ sở lựa chọn biện pháp thực nghiệm

Trong hệ thống các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” được lựa chọn để TN trên cơ sở mục tiêu nghiên cứu, kết quả khảo sát thực trạng và điều kiện triển khai thực tế. Biện pháp này có trọng tâm tác động tương đối xác định, hướng trực tiếp đến HĐ học của HS thông qua các tác động QT đối với việc tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ HS hình thành, sử dụng phương pháp học tập tích cực. Vì vậy, những thay đổi trong phương pháp và HĐ học của HS có thể được sử dụng làm minh chứng để đánh giá kết quả tác động của biện pháp.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy, bên cạnh những chuyển biến trong đổi mới DH theo hướng phát huy tính tích cực của HS, một số biểu hiện trong HĐ học của HS còn hạn chế, nhất là ở tính chủ động, việc sử dụng phương pháp học tập, tương tác và tự điều chỉnh trong học tập. Đồng thời, QTDH chưa chú trọng tương xứng đến việc theo dõi và hỗ trợ phát triển HĐ học của HS. Những kết quả này cho thấy sự cần thiết của việc tăng cường các tác động QT hướng trực tiếp đến phương pháp và HĐ học của HS, qua đó tạo cơ sở thực tiễn cho việc lựa chọn biện pháp 5 để TN.

Bên cạnh đó, biện pháp có khả năng triển khai trong điều kiện thực tế của trường THPT thông qua các HĐ QT chuyên môn như định hướng, tổ chức và hỗ trợ GV, theo dõi, phản hồi và điều chỉnh việc tổ chức HĐ học của HS mà không đòi hỏi những thay đổi lớn về cơ cấu tổ chức hoặc điều kiện cơ sở vật chất. Mục tiêu và nội dung tác động của biện pháp cũng cho phép theo dõi, đánh giá sự thay đổi của HS thông qua các biểu hiện của phương pháp học tập tích cực trước và sau TN.

Việc lựa chọn biện pháp 5 để TN nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của biện pháp trong phạm vi và điều kiện TN, không nhằm kiểm chứng hiệu quả của toàn bộ hệ thống biện pháp. Mặc dù các biện pháp có mối quan hệ tương hỗ và việc triển khai đồng bộ có thể nâng cao hiệu quả QTDH, mỗi biện pháp có mục tiêu, nội dung và trọng tâm tác động tương đối xác định. Vì vậy, biện pháp 5 có thể được lựa chọn triển khai và đánh giá trong điều kiện thực tế của nhà trường, đồng thời kết quả thực nghiệm cung cấp minh chứng thực tiễn cho việc hoàn thiện và vận dụng biện pháp này.

3.5.2. Mục đích thực nghiệm

TN được tiến hành nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” trong thực tiễn QTDH ở

trường THPT; đồng thời đánh giá sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS theo hướng chủ động và tích cực hơn trong quá trình thực hiện biện pháp.

3.5.3. Giả thuyết thực nghiệm

Nếu biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” được HT triển khai phù hợp trong thực tiễn QTDH ở trường THPT, thông qua việc định hướng, thiết lập cơ chế, tổ chức, hỗ trợ và phản hồi, giám sát GV hướng dẫn HS hình thành phương pháp học tập tích cực, thì phương pháp học tập của HS sẽ có chuyển biến theo hướng chủ động, tích cực và tự điều chỉnh tốt hơn trong quá trình học tập.

3.5.4. Nội dung thực nghiệm

Nội dung TN được xây dựng trên cơ sở các thành phần cốt lõi của biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS”, đồng thời được giới hạn trong phạm vi tác động phù hợp với điều kiện TN tại trường THPT. TN không triển khai toàn bộ biện pháp ở quy mô QT nhà trường mà tập trung vào việc tăng cường chỉ đạo HDDH theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS thông qua HĐ chuyên môn và quá trình tổ chức HĐ học tập của GV.

Trong quá trình TN, HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn và TCM thống nhất định hướng tổ chức HDDH theo hướng chú trọng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS. Trọng tâm của định hướng này là chuyển từ việc chủ yếu quan tâm đến HĐ giảng dạy của GV sang chú trọng cách thức HS tham gia HĐ học tập, thực hiện nhiệm vụ học tập và hình thành phương pháp học tập trong quá trình học tập.

Trên cơ sở định hướng chung, GV được hướng dẫn lồng ghép nội dung phát triển phương pháp học tập tích cực của HS vào quá trình tổ chức HĐ học tập. Trong quá trình DH, GV tăng cường tổ chức các HĐ học tập theo hướng phát huy tính chủ động của HS thông qua các hình thức như thảo luận, hợp tác học tập, thực hiện nhiệm vụ học tập và trao đổi trong học tập. Đồng thời, GV chú trọng hướng dẫn HS cách tiếp cận và thực hiện nhiệm vụ học tập, cách tìm kiếm và xử lý thông tin, cách trao đổi và hợp tác học tập cũng như cách phản hồi và điều chỉnh cách học trong quá trình học tập. Đây là nội dung trọng tâm của TN, trong đó tác động QT được cụ thể hóa thông qua HDDH và sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS.

Trong quá trình TN, HT chỉ đạo tăng cường theo dõi việc triển khai thông qua HĐ dự giờ, quan sát HĐ học tập của HS và trao đổi chuyên môn với GV về cách thức tổ chức HĐ học tập. Nội dung theo dõi tập trung vào một số biểu hiện cơ bản của phương pháp học tập tích cực như mức độ chủ động tham gia học tập, khả năng hợp tác học tập, khả năng thực hiện nhiệm vụ học tập và phản hồi học tập của HS.

Kết quả theo dõi được sử dụng làm căn cứ để GV điều chỉnh cách tổ chức HĐ học tập và hình thức hỗ trợ HS trong quá trình TN.

Trên cơ sở kết quả quan sát và trao đổi chuyên môn, HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn và tổ chuyên môn hỗ trợ GV điều chỉnh HĐ DH phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu DH trong quá trình TN. Việc điều chỉnh được thực hiện ở mức độ phù hợp với điều kiện TN nhằm bảo đảm tính linh hoạt, khả thi và phù hợp với thực tiễn DH của nhà trường THPT.

3.5.5. Thiết kế thực nghiệm

3.5.5.1. Địa bàn và phạm vi thực nghiệm

- Địa bàn TN

TN được tiến hành tại Trường THPT Phan Đăng Lưu, thành phố Huế, từ ngày 10 tháng 09/2025 đến ngày 30 tháng 12/2025 năm học 2025–2026. Đối tượng tham gia TN bao gồm GV và HS của nhà trường.

Việc lựa chọn địa bàn TN dựa trên các căn cứ sau:

Nhà trường có đầy đủ điều kiện tổ chức triển khai các HĐDH theo định hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS;

Đội ngũ GV có kinh nghiệm giảng dạy và sẵn sàng tham gia TN;

HT nhà trường quan tâm và tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai biện pháp.

- Phạm vi TN:

Biện pháp TN được triển khai ở phạm vi nhà trường với sự tham gia của CBQL, TCM và GV trong quá trình tổ chức HĐDH theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS.

Việc đánh giá HĐQT của HT và HĐDH của GV trong quá trình triển khai biện pháp được thực hiện thông qua khảo sát GV trong nhà trường nhằm thu thập thông tin về mức độ định hướng, tổ chức, hỗ trợ và theo dõi HĐ chuyên môn liên quan đến việc phát triển phương pháp học tập của HS và tổ chức phát triển phương pháp học tập tích cực cho HS trong DH.

Đối với HĐ học tập của HS, nghiên cứu lựa chọn 6 lớp tham gia TN để tiến hành theo dõi, quan sát và đánh giá sự thay đổi trong quá trình triển khai biện pháp.

Các lớp TN được lựa chọn trên cơ sở bảo đảm sự tương đồng tương đối về trình độ học tập và điều kiện học tập nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc đánh giá kết quả TN.

3.5.5.2. Phương pháp đánh giá biện pháp thực nghiệm

TN được tiến hành theo phương pháp thực nghiệm một nhóm đo trước – sau. Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn với một số GV và HS để đánh giá và so sánh hiệu quả của biện pháp trước TN và sau TN.

3.5.5.3. Tiến trình thực hiện thực nghiệm

TN được tiến hành qua ba giai đoạn cơ bản gồm: chuẩn bị TN, tiến hành TN và kết thúc TN.

Bước 1. Chuẩn bị TN

Trước khi tiến hành TN, nghiên cứu lựa chọn địa bàn, đối tượng, thời gian và nội dung TN phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường THPT. Trên cơ sở đó, nghiên cứu trao đổi với HT Trường THPT Phan Đăng Lưu, thành phố Huế nhằm thống nhất mục tiêu, nội dung, yêu cầu và kế hoạch triển khai TN.

Đồng thời, nghiên cứu xây dựng hệ thống công cụ đánh giá TN theo hai phương diện: đánh giá mức độ triển khai biện pháp QT thông qua HĐ chỉ đạo của HT và sự thực hiện của GV trong quá trình DH; đánh giá sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS thông qua các biểu hiện phản ánh phương pháp học tập tích cực của HS.

Bên cạnh đó, nghiên cứu tổ chức hướng dẫn GV tham gia TN về nội dung biện pháp, định hướng tổ chức HĐ DH theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS và cách thức sử dụng công cụ đánh giá. Trước khi triển khai TN, nghiên cứu tiến hành khảo sát ban đầu nhằm xác định mức độ biểu hiện phương pháp học tập của HS tại các lớp tham gia TN.

Bước 2. Tiến hành TN

TN được tiến hành tại Trường THPT Phan Đăng Lưu, thành phố Huế trong năm học 2025–2026 nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” trong thực tiễn QTDH ở trường THPT.

Trong quá trình TN, HT chỉ đạo phó HT phụ trách chuyên môn và tổ chuyên môn thống nhất định hướng tổ chức HĐ DH theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS. Trọng tâm của quá trình triển khai là tăng cường sự tham gia chủ động của HS trong HĐ học tập và hỗ trợ HS hình thành phương pháp học tập tích cực trong quá trình học tập.

Trên cơ sở định hướng chung, GV tổ chức các HĐ học tập theo hướng tăng cường sự tham gia của HS thông qua các hình thức như thảo luận, hợp tác học tập, thực hiện nhiệm vụ học tập và trao đổi học tập. Đồng thời, GV chú trọng hướng dẫn HS cách tiếp cận và thực hiện nhiệm vụ học tập, cách tìm kiếm và xử lý thông tin,

cách trao đổi và hợp tác học tập, vận dụng kiến thức và phản hồi học tập trong quá trình học tập.

Trong quá trình TN, HT, phó HT phụ trách chuyên môn và tổ chuyên môn tiến hành theo dõi việc triển khai thông qua HĐ dự giờ, quan sát HĐ học tập của HS và trao đổi chuyên môn với GV nhằm kịp thời hỗ trợ và điều chỉnh HĐ DH phù hợp với yêu cầu TN. Nội dung theo dõi tập trung vào một số biểu hiện cơ bản của phương pháp học tập tích cực như mức độ chủ động tham gia học tập, khả năng hợp tác học tập, khả năng thực hiện nhiệm vụ học tập và phản hồi học tập của HS.

Trên cơ sở kết quả theo dõi và trao đổi chuyên môn, GV điều chỉnh cách tổ chức HĐ học tập và hình thức hỗ trợ HS phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu DH trong quá trình TN nhằm bảo đảm tính linh hoạt và khả thi của biện pháp trong thực tiễn DH của nhà trường THPT.

Bước 3. Kết thúc TN

Sau khi kết thúc quá trình TN, nghiên cứu tiến hành khảo sát lại HS tại các lớp tham gia TN bằng cùng hệ thống công cụ đã sử dụng trước TN nhằm đánh giá sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS.

Việc đánh giá kết quả TN được thực hiện trên hai phương diện: phương diện QT và phương diện HS. Ở phương diện QT, nghiên cứu đánh giá mức độ triển khai biện pháp thông qua HĐ chỉ đạo của HT và sự thực hiện của GV trong quá trình DH nhằm xác định mức độ bảo đảm các điều kiện TN. Ở phương diện HS, nghiên cứu đánh giá sự thay đổi trong mức độ và hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực của HS trước và sau TN.

Các dữ liệu thu thập được từ quá trình đánh giá trước và sau TN được tổng hợp và xử lý bằng phần mềm SPSS làm cơ sở để so sánh và xác định mức độ thay đổi của các biểu hiện nghiên cứu. Kết quả phân tích được sử dụng để đánh giá hiệu quả của biện pháp; đồng thời làm rõ mối liên hệ giữa HĐ QT của HT, sự thực hiện của GV và sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS trong quá trình DH ở trường THPT.

3.5.6. Kết quả thực nghiệm

3.5.6.1. Kết quả triển khai hoạt động quản trị

Bảng 3.2. QT của HT trong triển khai biện pháp

Các biểu hiện	Mức độ thực hiện			
	Trước TN		Sau TN	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
HT định hướng rõ việc phát triển phương pháp học tập tích cực của HS trong DH	3,58	0,62	3,94	0,56
HT chỉ đạo GV tích hợp nội dung hướng dẫn phương	3,54	0,69	4,16	0,52

pháp học tập vào HDDH				
TCM tổ chức trao đổi chuyên môn về việc hướng dẫn phương pháp học tập cho HS	3,61	0,67	4,00	0,45
HT tạo điều kiện để GV triển khai các HĐ học tập tích cực cho HS	3,69	0,40	3,81	0,49
HT theo dõi việc tổ chức HĐ học tập của GV	3,62	0,53	3,95	0,48
GV nhận được góp ý hoặc hỗ trợ chuyên môn	3,77	0,61	3,98	0,42
Tổng	3,62	0,61	4,00	0,51

Kết quả ở Bảng 3.2 cho thấy HĐQT của HT trong quá trình TN đã được triển khai tương đối rõ và có sự cải thiện sau TN. Điểm trung bình chung tăng từ 3,62 lên 4,00, phản ánh GV đánh giá cao hơn mức độ triển khai các HĐQT liên quan đến phát triển phương pháp học tập tích cực của HS.

Kết quả cho thấy HT đã thực hiện vai trò định hướng trong việc phát triển phương pháp học tập tích cực của HS thông qua việc chỉ đạo GV tích hợp nội dung hướng dẫn phương pháp học tập vào HDDH. Đồng thời, TCM đã có sự hỗ trợ nhất định thông qua trao đổi chuyên môn về cách thức hướng dẫn HS học tập.

Bên cạnh đó, GV được theo dõi, trao đổi và hỗ trợ chuyên môn trong quá trình triển khai biện pháp, thể hiện qua các biểu hiện về theo dõi HĐ học tập và góp ý chuyên môn đều tăng sau TN. Điều này cho thấy biện pháp đã được triển khai tương đối thống nhất trong HDDH.

Bảng 3.3. Kết quả kiểm định T-test

Biểu hiện	Mức chênh lệch trung bình	SD	df	p	Cohen's d
Tăng QT (Trước – Sau)	-0,38	0,38	68	<0,01	0,68

Kết quả kiểm định T-test ở Bảng 3.2 cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau TN có ý nghĩa thống kê với $p = < 0,01$; đồng thời Cohen's $d = 0,68$ cho thấy cỡ hiệu ứng trung bình. Kết quả này góp phần xác nhận HĐQT đã được triển khai trong quá trình TN và tạo cơ sở cho sự thay đổi trong HDDH của GV và phương pháp học tập của HS.

3.5.6.2. Kết quả thay đổi hoạt động dạy của giáo viên

Bảng 3.4. Kết quả thay đổi HĐ dạy của GV

T T	Nội dung đánh giá	Trước TN		Sau TN		Chênh lệch TB	p
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
1	GV tổ chức các HĐ học tập có sự tham gia chủ động của HS	3,42	0,58	4,01	0,47	-0,59	<0,01
2	GV tạo cơ hội để HS trao đổi, hợp tác trong học tập	3,36	0,61	3,95	0,49	-0,59	<0,01

3	GV giao nhiệm vụ học tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề	3,28	0,64	3,87	0,53	-0,59	<0,01
4	GV hướng dẫn HS cách tiếp cận và thực hiện nhiệm vụ học tập	3,31	0,57	4,05	0,45	-0,74	<0,01
5	GV hướng dẫn HS tìm kiếm, khai thác và sử dụng học liệu trong học tập	3,22	0,66	3,91	0,50	-0,69	<0,01
6	GV hướng dẫn HS trình bày, trao đổi và phản hồi ý kiến trong học tập	3,40	0,60	4,02	0,46	-0,62	<0,01
7	GV hướng dẫn HS tự đánh giá kết quả học tập	3,18	0,63	3,83	0,51	-0,65	<0,01
8	GV sử dụng phản hồi để hỗ trợ HS điều chỉnh cách học	3,26	0,59	3,94	0,48	-0,68	<0,01
	Tổng	3,30	0,61	3,95	0,49	-0,65	<0,01

Kết quả ở Bảng 3.4 cho thấy HĐ tổ chức học tập và hướng dẫn phương pháp học tập của GV có sự thay đổi tích cực sau TN. Điểm trung bình chung tăng từ 3,30 trước TN lên 3,95 sau TN, đồng thời độ lệch chuẩn giảm từ 0,61 xuống 0,49, cho thấy HĐDH của GV không chỉ được tăng cường mà còn có sự thống nhất hơn trong quá trình triển khai.

Sự thay đổi rõ nhất tập trung ở các nội dung liên quan trực tiếp đến việc hướng dẫn phương pháp học tập cho HS. Biểu hiện “GV hướng dẫn HS cách tiếp cận và thực hiện nhiệm vụ học tập” tăng từ 3,31 lên 4,05; biểu hiện “GV hướng dẫn HS tìm kiếm, khai thác và sử dụng học liệu trong học tập” tăng từ 3,22 lên 3,91; biểu hiện “GV sử dụng phản hồi để hỗ trợ HS điều chỉnh cách học” tăng từ 3,26 lên 3,94. Điều này cho thấy sau TN, GV đã chú trọng hơn đến việc hướng dẫn cách học cho HS thay vì chủ yếu tập trung truyền đạt nội dung học tập.

Kết quả phỏng vấn GV cũng phản ánh xu hướng này. Một GV cho biết: “Trước đây tôi chủ yếu hướng dẫn HS hoàn thành nhiệm vụ học tập, nhưng trong quá trình TN tôi chú ý nhiều hơn đến việc hướng dẫn các em cách tìm tài liệu, trao đổi nhóm và tự đánh giá kết quả học tập”. Một GV khác nhận định: “Khi được định hướng cụ thể hơn về phát triển phương pháp học tập cho HS, chúng tôi thay đổi cách tổ chức HĐ học, tạo nhiều cơ hội hơn để HS tham gia và trao đổi trong giờ học”.

Bên cạnh đó, các biểu hiện liên quan đến tổ chức HĐ học tập tích cực như tạo cơ hội để HS trao đổi, hợp tác và vận dụng kiến thức để giải quyết nhiệm vụ học tập cũng đều tăng sau TN. Kết quả này cho thấy HĐDH của GV đã có sự chuyển biến theo hướng tăng cường sự tham gia chủ động của HS trong quá trình học tập.

Bảng 3.5. Kết quả kiểm định T-test đối với HĐDH của GV

Biểu hiện	Mức chênh lệch trung bình	SD	df	p	Cohen's d
-----------	---------------------------	----	----	---	-----------

HĐ tổ chức học tập và hướng dẫn phương pháp học tập của GV (Trước – Sau)	-0,65	0,41	68	<0,01	1,17
--	-------	------	----	-------	------

Kết quả kiểm định T-test ở Bảng 3.5 cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau TN có ý nghĩa thống kê với $p = < 0,01$; đồng thời Cohen's $d = 1,17$ cho thấy cỡ hiệu ứng lớn. Kết quả cho thấy mức độ thay đổi đáng kể về HĐ tổ chức học tập và hướng dẫn phương pháp học tập trước TN – sau TN về mặt thực tiễn trong phạm vi TN.

Kết quả trên đồng thời phản ánh tác động QT của HT trong quá trình TN đã được chuyển hóa thành sự thay đổi trong HDDH của GV. Đây là cơ sở quan trọng tạo ra sự thay đổi trong phương pháp học tập của HS theo hướng TCHHĐ trong DH ở trường THPT.

3.5.6.3. Kết quả thay đổi phương pháp học tập của học sinh

Bảng 3.6. Mức độ và hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực của HS

Biểu hiện	Sử dụng				Hiệu quả			
	Trước TN		Sau TN		Trước TN		Sau TN	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Em xác định được yêu cầu của nhiệm vụ học tập trước khi thực hiện	3,3	0,71	3,55	0,63	3,40	0,65	3,6	0,52
Em chủ động đặt câu hỏi khi gặp khó khăn trong học tập	3,08	0,65	3,35	0,64	3,21	0,71	3,52	0,60
Em tìm kiếm thêm tài liệu hoặc thông tin để hoàn thành nhiệm vụ học tập	3,13	0,74	3,48	0,61	3,30	0,65	3,63	0,56
Em sử dụng học liệu hoặc CN để hỗ trợ việc học	3,07	0,67	3,4	0,59	3,24	0,71	3,59	0,61
Em trao đổi với bạn học để hiểu bài hoặc giải quyết nhiệm vụ học tập	3,41	0,69	3,62	0,51	3,26	0,64	3,53	0,58
Em chia sẻ ý kiến của mình trong quá trình học tập	3,35	0,66	3,57	0,67	3,26	0,71	3,62	0,64
Em tự kiểm tra kết quả học tập của mình sau khi hoàn thành nhiệm vụ	3,42	0,63	3,67	0,58	3,38	0,69	3,68	0,56
Em điều chỉnh cách học khi nhận được góp ý từ GV hoặc bạn học	2,95	0,73	3,24	0,60	3,11	0,56	3,44	0,50
Tổng	3,18	0,66	3,46	0,61	3,25	0,64	3,54	0,55

Kết quả ở Bảng 3.6 cho thấy mức độ sử dụng và hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực của HS đều tăng sau TN. Điểm trung bình chung về mức độ sử dụng tăng từ 3,18 trước TN lên 3,46 sau TN; trong khi điểm trung bình về hiệu quả sử dụng tăng từ 3,25 lên 3,54. Đồng thời, độ lệch chuẩn ở các biểu hiện nhìn

chung giảm sau TN, cho thấy sự thay đổi tương đối đồng đều giữa các HS trong quá trình triển khai biện pháp.

Sự thay đổi thể hiện rõ ở các biểu hiện liên quan đến tính chủ động và khả năng khai thác học liệu trong học tập. Biểu hiện “Em tìm kiếm thêm tài liệu hoặc thông tin để hoàn thành nhiệm vụ học tập” tăng từ 3,13 lên 3,48 về mức độ sử dụng và từ 3,30 lên 3,63 về hiệu quả sử dụng. Tương tự, biểu hiện “Em sử dụng học liệu hoặc CN để hỗ trợ việc học” tăng từ 3,07 lên 3,40 về mức độ sử dụng và từ 3,24 lên 3,59 về hiệu quả sử dụng. Kết quả này cho thấy sau TN, HS đã chủ động hơn trong việc khai thác học liệu và sử dụng các nguồn hỗ trợ học tập thay vì phụ thuộc chủ yếu vào nội dung do GV cung cấp.

Các biểu hiện liên quan đến trao đổi và hợp tác học tập cũng có sự cải thiện sau TN. Biểu hiện “Em trao đổi với bạn học để hiểu bài hoặc giải quyết nhiệm vụ học tập” tăng từ 3,41 lên 3,62; biểu hiện “Em chia sẻ ý kiến của mình trong quá trình học tập” tăng từ 3,35 lên 3,57. Điều này phản ánh HĐ học tập của HS đã có sự chuyển biến theo hướng tăng cường tương tác và tham gia chủ động trong quá trình học tập.

Đáng chú ý, biểu hiện “Em điều chỉnh cách học khi nhận được góp ý từ GV hoặc bạn học” có mức tăng tương đối rõ, từ 2,95 lên 3,24 về mức độ sử dụng và từ 3,11 lên 3,44 về hiệu quả sử dụng. Mặc dù đây vẫn là biểu hiện có điểm trung bình thấp hơn các biểu hiện khác, kết quả này cho thấy HS bước đầu hình thành khả năng tự điều chỉnh HĐ học tập dựa trên phản hồi trong quá trình học.

Kết quả phỏng vấn HS cũng phản ánh xu hướng trên. Một HS cho biết: “Trong quá trình học, em được yêu cầu tự tìm tài liệu và trao đổi nhiều hơn với bạn nên em chủ động học hơn trước”. Một HS khác chia sẻ: “Trước đây em ít đặt câu hỏi, nhưng sau TN em thấy dễ trao đổi với GV và bạn học hơn khi gặp khó khăn”.

Theo ý kiến của GV tham gia TN, sự thay đổi của HS thể hiện rõ nhất ở mức độ tham gia HĐ học tập và khả năng trao đổi trong học tập. Một GV nhận định: “HS chủ động hơn trong giờ học, nhiều em biết tìm tài liệu và trao đổi để hoàn thành nhiệm vụ thay vì chờ GV hướng dẫn toàn bộ như trước”.

Nhìn chung, kết quả TN cho thấy biện pháp QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS đã bước đầu tạo ra sự thay đổi trong cách học của HS theo hướng tích cực. Điều này đồng thời phản ánh tác động của HĐQT và tổ chức DH đối với quá trình hình thành các phương pháp học tập tích cực của HS trong nhà trường THPT.

Bảng 3.7. Kết quả kiểm định T-test và cỡ hiệu ứng

Biểu hiện	Mức chênh lệch trung bình	df	p	Cohen's d
Mức độ sử dụng phương pháp học tập tích cực	-0,28	301	<0,01	0,44
Hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực	-0,29	301	<0,01	0,49

Kết quả kiểm định T-test ở Bảng 3.7 cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau TN đối với cả mức độ sử dụng và hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực của HS đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$). Cỡ hiệu ứng Cohen's d tương ứng là 0,44 và 0,49, cho thấy mức độ thay đổi từ nhỏ đến trung bình. Kết quả này ghi nhận sự chuyển biến tích cực về phương pháp học tập của HS sau TN, đồng thời cho thấy sự thay đổi có ý nghĩa thực tiễn nhất định trong điều kiện TN.

Mức chênh lệch trung bình đạt -0,28 đối với mức độ sử dụng và -0,29 đối với hiệu quả sử dụng phương pháp học tập tích cực cho thấy sau TN, HS không chỉ tăng cường sử dụng các phương pháp học tập tích cực mà còn bước đầu nâng cao hiệu quả vận dụng các phương pháp này trong quá trình học tập.

Kết quả TN cho thấy biện pháp QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS có khả năng triển khai trong điều kiện thực tiễn của trường THPT và bước đầu mang lại hiệu quả tích cực trong HDDH và HD học tập.

Sau TN, HĐQT của HT và TCM liên quan đến việc định hướng, hỗ trợ và theo dõi HD chuyên môn được tăng cường hơn; GV có sự thay đổi trong cách tổ chức HD học tập và hướng dẫn phương pháp học tập cho HS; đồng thời HS có xu hướng chủ động hơn trong tiếp cận nhiệm vụ học tập, khai thác học liệu, trao đổi học tập và điều chỉnh cách học.

Kết quả kiểm định thống kê cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau TN có ý nghĩa thống kê, phản ánh tác động của biện pháp TN đối với HDDH của GV và phương pháp học tập của HS.

Kết quả TN đồng thời cho thấy tác động của QTDH không được thực hiện trực tiếp lên HS mà thông qua HD chuyên môn của GV và quá trình tổ chức HD học tập trong lớp học. Điều này góp phần làm rõ cơ chế tác động của QTDH theo quan điểm TCHHD của HS trong nhà trường THPT.

Từ kết quả TN có thể khẳng định rằng, việc tăng cường định hướng, hỗ trợ và theo dõi HDDH theo hướng phát triển phương pháp học tập tích cực của HS có khả năng tạo ra sự thay đổi tích cực trong HD học tập của HS. Đây đồng thời là cơ sở

thực tiễn góp phần khẳng định tính khả thi và hiệu quả của biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đề xuất trong luận án.

Bên cạnh những kết quả đạt được, thiết kế TN còn một số hạn chế. TN được tiến hành tại một trường THPT có điều kiện phù hợp để triển khai biện pháp và chưa bố trí nhóm đối chứng; thời gian thực nghiệm 3,5 tháng còn tương đối ngắn để đánh giá đầy đủ sự hình thành và duy trì những thay đổi về phương pháp học tập của HS. Vì vậy, kết quả TN mới dừng ở cung cấp minh chứng về tính khả thi và những chuyển biến bước đầu về phương pháp học tập của HS trong phạm vi và điều kiện TN.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 3

Trên nền tảng cơ sở lý luận về QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS (Chương 1) và những vấn đề cốt lõi được rút ra từ phân tích thực trạng tại các trường trung học phổ thông khu vực BTB (Chương 2), Chương 3 của luận án đã tập trung đề xuất một hệ thống biện pháp QTDH theo hướng tiếp cận QT hiện đại, bảo đảm tính kế thừa, tính hệ thống và tính phát triển.

Điểm nổi bật của hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được đề xuất trong Chương 3 không chỉ nằm ở việc xây dựng các biện pháp riêng lẻ mà ở cách tiếp cận QT theo hướng định hướng – kiến tạo – điều phối với chủ thể trung tâm là HT. Theo đó, các biện pháp được thiết kế nhằm tác động đến toàn bộ chuỗi HĐDH trong nhà trường, từ việc xác lập chuẩn và định hướng DH, tổ chức và điều phối HĐ chuyên môn, phát triển HĐ học tập của HS đến xây dựng cơ chế phản hồi, cải tiến và môi trường hỗ trợ HĐ học tích cực của HS.

Hệ thống biện pháp được cấu trúc theo logic QT thống nhất và có mối quan hệ hữu cơ với nhau. Trong đó, biện pháp xác định chuẩn DH giữ vai trò nền tảng định hướng; các biện pháp về công cụ, quy trình và điều phối chuyên môn giữ vai trò tổ chức và điều phối HĐDH; biện pháp phản hồi và cải tiến bảo đảm cho quá trình QT được vận hành theo chu trình cải tiến; biện pháp QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS tác động trực tiếp đến HĐ học tập của HS thông qua HĐDH của GV và biện pháp phát triển môi trường DH giữ vai trò bảo đảm các điều kiện hỗ trợ triển khai DH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Các biện pháp được xây dựng trên cơ sở bám sát những vấn đề cốt lõi của thực trạng QTDH tại các trường THPT khu vực BTB, đặc biệt là sự thiếu thống nhất trong định hướng DH, sự thiếu đồng bộ giữa các khâu QTHĐDH, việc sử dụng kết quả đánh giá chưa gắn với cải tiến HĐDH và sự thiếu cân đối trong phát triển môi trường hỗ trợ HĐ học tập của HS.

Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp đều được đánh giá ở mức cần thiết và khả thi cao, phản ánh sự phù hợp với yêu cầu đổi mới DH và điều kiện thực tiễn của các trường THPT hiện nay.

Trên cơ sở đó, luận án lựa chọn TN một nội dung thuộc biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS trong DH”, tập trung vào việc tăng cường định hướng, tổ chức và hỗ trợ GV hướng dẫn phương pháp học tập cho HS trong quá trình DH. Kết quả TN bước đầu đã cung cấp bằng chứng thực tiễn về hiệu quả của biện pháp khi được triển khai theo hướng QT. Sau TN, đã ghi nhận sự cải thiện trong HĐ định hướng và hỗ trợ chuyên môn của HT; sự thay đổi trong HĐ tổ chức học tập và hướng dẫn phương pháp học tập của GV; đồng thời HS có sự chuyển biến tích cực hơn trong việc sử dụng và vận dụng các phương pháp học tập tích cực.

Kết quả TN đồng thời cho thấy tác động của QTDH không được thực hiện trực tiếp lên HS mà thông qua HĐ chuyên môn của GV và quá trình tổ chức HĐ học tập trong lớp học. Điều này góp phần làm rõ cơ chế tác động của QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong nhà trường THPT.

Nhìn chung, Chương 3 không chỉ đề xuất hệ thống biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS mà còn góp phần làm rõ vai trò của HT với tư cách chủ thể định hướng, kiến tạo và điều phối HDDH; đồng thời xác lập chuỗi tác động từ QT đến HDDH của GV và HĐ học tập của HS trong nhà trường THPT

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Trên cơ sở tiếp cận QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS, luận án đã triển khai nghiên cứu một cách hệ thống từ lý luận đến thực tiễn và đề xuất biện pháp. Kết quả nghiên cứu cho phép rút ra một số kết luận chủ yếu sau:

Trước hết, luận án đã làm rõ bản chất của QTDH trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, khẳng định rằng QTDH không chỉ dừng ở việc tổ chức và kiểm soát HĐ giảng dạy, mà là quá trình định hướng, thiết lập cơ chế, phân rõ trách nhiệm và điều phối, cải tiến hệ thống DH nhằm tạo điều kiện để HS tham gia tích cực vào quá trình học tập. Trên cơ sở đó, luận án đã xác lập cấu trúc QTDH gồm ba thành tố có mối quan hệ chặt chẽ: QTHĐ dạy, QTHĐ học và QT môi trường DH. Cách tiếp cận này cho phép chuyển trọng tâm từ “quản lý việc dạy” sang “QTHĐ học”, phù hợp với yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông.

Thứ hai, kết quả khảo sát thực trạng tại các trường THPT khu vực BTB cho thấy, mặc dù HT nhà trường đã triển khai nhiều HĐ nhằm đổi mới DH, song HĐQTDH vẫn còn thiên về quản lý hành chính và chưa thực sự hướng vào việc tổ chức HĐ học của HS. Các thành tố của QTDH tồn tại nhưng chưa được liên kết thành một hệ thống, dẫn đến sự thiếu đồng bộ giữa định hướng, tổ chức thực hiện và điều kiện bảo đảm. Đặc biệt, các cơ chế sử dụng đánh giá để cải tiến DH, phát triển phương pháp học tập của HS và xây dựng môi trường học tập tích cực còn chưa được vận hành một cách hiệu quả. Điều này lý giải vì sao đổi mới DH đã được triển khai nhưng chưa tạo ra chuyển biến rõ nét trong HĐ học của HS.

Thứ ba, từ cơ sở lý luận và thực tiễn, luận án đã đề xuất hệ thống các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS. Điểm cốt lõi của hệ thống này không nằm ở từng biện pháp riêng lẻ mà ở cách thiết kế các biện pháp như những thành tố của một cơ chế vận hành thống nhất. Sự liên kết giữa các biện pháp cho phép hình thành một chu trình QTDH có tính liên tục, trong đó định hướng dẫn dắt hành động, hành động tạo ra kết quả, và kết quả trở thành cơ sở để điều chỉnh định hướng.

Thứ tư, kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp được đề xuất có tính cấp thiết và khả thi trong điều kiện thực tiễn của nhà trường. Tuy nhiên, hiệu quả của các biện pháp không phụ thuộc vào việc thực hiện từng nội dung riêng lẻ mà phụ thuộc vào khả năng thiết lập và duy trì các cơ chế vận hành trong nhà trường. Điều này có nghĩa là, nếu các biện pháp chỉ được triển khai dưới dạng các HĐ rời rạc thì khó tạo ra thay đổi bền vững; ngược lại, nếu được tổ chức như một hệ thống có liên

kết, có giám sát và có cải tiến, các biện pháp có thể góp phần tạo ra sự chuyển biến sâu sắc trong HDDH, đặc biệt là trong cách học của HS.

Thứ năm, biện pháp “QT phát triển phương pháp học tập tích cực của HS” được lựa chọn TN nhằm đánh giá khả năng triển khai và kết quả tác động trong điều kiện thực tế của nhà trường THPT. Kết quả TN ghi nhận sự chuyển biến tích cực về phương pháp học tập của HS sau quá trình tác động, qua đó cung cấp minh chứng về tính khả thi và hiệu quả của biện pháp được lựa chọn trong phạm vi TN. Như vậy, mức độ bằng chứng đối với các biện pháp có sự khác nhau: hệ thống biện pháp được đánh giá thông qua khảo nghiệm về tính cấp thiết và tính khả thi, trong khi biện pháp được lựa chọn TN có thêm minh chứng từ kết quả TN.

Từ những kết quả trên, có thể khẳng định rằng đổi mới DH theo hướng TCHHĐ của HS không thể đạt được chỉ thông qua việc thay đổi phương pháp giảng dạy, mà cần được tiếp cận như một vấn đề QT trong nhà trường. Trong đó, vai trò của HT trong việc thiết kế và vận hành hệ thống QTDH, cùng với sự tham gia của GV và HS, là yếu tố quyết định đến tính thực chất và tính bền vững của quá trình đổi mới.

2. Kiến nghị

2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Cần chuyển mạnh từ tiếp cận quản lý nội dung sang tiếp cận QTHĐ học của HS, trên cơ sở triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Thực tế cho thấy, nhiều trường đã triển khai đổi mới DH nhưng còn thiếu các công cụ và hướng dẫn đủ cụ thể để HT và TCM chuyển yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 thành các cơ chế vận hành trong nhà trường. Vì vậy, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tiếp tục hoàn thiện các hướng dẫn theo hướng không chỉ dừng ở quy định mục tiêu, nội dung và phương pháp DH, mà cần làm rõ hơn các yêu cầu về QTHĐ học của HS trong nhà trường. Trọng tâm cần được đặt vào việc xây dựng các khung hướng dẫn chung về cụ thể hóa mục tiêu học tập, thiết kế kế hoạch bài dạy theo chuỗi HĐ học, sử dụng đánh giá để cải tiến DH, cũng như biến quan sát HĐ học của HS trong giờ học. Điều này có ý nghĩa quan trọng vì nếu thiếu các công cụ trung gian như vậy, các trường rất dễ rơi vào tình trạng hiểu đúng chủ trương nhưng triển khai không đồng đều.

2.2. Đối với sở giáo dục và đào tạo

Đối với Sở Giáo dục và Đào tạo các tỉnh khu vực BTB, yêu cầu đặt ra không chỉ là chỉ đạo thực hiện mà là hỗ trợ các nhà trường xây dựng năng lực QTDH theo hướng TCHHĐ của HS. Trong điều kiện nhiều trường còn chênh lệch về nguồn lực, nếu chỉ tổ chức tập huấn chung thì khó tạo ra chuyển biến thực chất. Do đó, cần ưu

tiên xây dựng các mô hình điểm ở một số trường có điều kiện tương đối thuận lợi để thử nghiệm và hoàn thiện các cơ chế như sinh hoạt chuyên môn dựa trên nghiên cứu bài học, phân tích dữ liệu học tập của HS, hay tổ chức không gian học tập linh hoạt. Trên cơ sở đó, Sở có thể tổ chức chia sẻ kinh nghiệm theo cụm trường, giúp các nhà trường học tập lẫn nhau trên những minh chứng thực tế thay vì chỉ tiếp nhận hướng dẫn mang tính lý thuyết. Đồng thời, trong điều kiện đặc thù của BTB, nơi nhiều trường còn khó khăn về cơ sở vật chất và CN, cần có chính sách hỗ trợ có trọng điểm, ưu tiên cho những điều kiện trực tiếp phục vụ việc tổ chức HĐ học của HS, thay vì đầu tư dàn trải nhưng ít tác động đến chất lượng DH.

2.3. Đối với các trường trung học phổ thông

Đối với các trường THPT, trọng tâm của kiến nghị là HT cần chuyển từ cách điều hành thiên về quản lý hành chính sang cách vận hành nhà trường theo tư duy QTDH. Thực tiễn cho thấy, không ít HĐ chuyên môn trong nhà trường hiện nay vẫn được tổ chức tương đối đầy đủ nhưng chưa thật sự tạo ra tác động đến giờ học và HĐ học của HS. Vì vậy, HT cần thiết lập được các cơ chế vận hành có tính chu trình, trong đó mọi HĐ chuyên môn đều phải quay trở lại phục vụ việc cải tiến DH. Cụ thể, nhà trường cần tổ chức sinh hoạt chuyên môn dựa trên bài học thực tế, dự giờ theo hướng quan sát HĐ học của HS, phân tích kết quả học tập của HS để điều chỉnh cách dạy, đồng thời xây dựng được các hướng dẫn nội bộ về mục tiêu học tập, kế hoạch bài dạy và sử dụng đánh giá trong cải tiến DH. Điểm cốt lõi ở đây không phải là tăng thêm HĐ mà là làm cho các HĐ hiện có được vận hành theo một logic thống nhất, có liên kết giữa định hướng, tổ chức thực hiện, giám sát và cải tiến.

2.4. Đối với giáo viên

Đối với GV, yêu cầu đổi mới không nên được hiểu đơn giản là thay một vài kỹ thuật DH, mà cần được nhìn nhận như sự thay đổi trong bản chất thực hành nghề nghiệp. Trong bối cảnh hiện nay, một khó khăn khá phổ biến là GV đã được tiếp cận với nhiều yêu cầu đổi mới nhưng vẫn thiếu sự chuyển hóa từ mục tiêu, nội dung và đánh giá sang việc tổ chức HĐ học của HS. Vì vậy, GV cần chủ động thay đổi cách thiết kế và tổ chức DH theo hướng lấy HĐ học làm trung tâm. Điều đó có nghĩa là mục tiêu học tập cần được biểu đạt thành yêu cầu đối với HĐ của HS; kế hoạch bài dạy cần được tổ chức theo chuỗi nhiệm vụ học tập; đánh giá cần được sử dụng để hỗ trợ HS tiến bộ chứ không chỉ để xác định kết quả. Đồng thời, GV cũng cần tham gia tích cực hơn vào các HĐ học tập nghề nghiệp trong nhà trường, coi sinh hoạt chuyên môn, dự giờ – phân tích giờ dạy và phản hồi từ HS là những cơ hội để cải tiến thực hành DH của mình.

2.5. Đối với phụ huynh học sinh

Đối với phụ huynh và cộng đồng, trong điều kiện khu vực BTB, đây không chỉ là lực lượng hỗ trợ bên ngoài mà còn là một thành tố có thể góp phần tạo nên môi trường học tập tích cực cho HS. Trên thực tế, một bộ phận HS còn thiếu điều kiện học tập tại nhà hoặc chưa có thói quen tự học ổn định, nên nếu thiếu sự phối hợp từ gia đình thì tác động của nhà trường sẽ bị hạn chế. Vì vậy, cần tăng cường cơ chế phối hợp giữa nhà trường và phụ huynh theo hướng không chỉ thông tin về kết quả học tập mà còn chia sẻ về mục tiêu học tập, phương pháp học tập và sự tiến bộ của HS. Phụ huynh cần được định hướng để hiểu rằng hỗ trợ học tập không chỉ là nhắc nhở hay gây áp lực điểm số, mà là tạo điều kiện về thời gian, không gian và thói quen học tập cho HS. Bên cạnh đó, sự tham gia của cộng đồng địa phương, các tổ chức xã hội và cựu HS cũng có thể góp phần bổ sung nguồn lực và mở rộng môi trường học tập cho HS, nhất là trong những HĐ trải nghiệm, hướng nghiệp và học tập gắn với thực tiễn.

2.6. Đối với học sinh

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, HS cần nhận thức rõ vai trò là chủ thể của HĐ học tập, chủ động tham gia vào quá trình học tập và phối hợp với GV, nhà trường trong việc nâng cao chất lượng DH. Trên cơ sở đó, luận án kiến nghị HS:

Chủ động xây dựng mục tiêu và kế hoạch học tập, lựa chọn phương pháp học tập phù hợp với năng lực và nhu cầu của bản thân; tích cực tự học, tự nghiên cứu và tự điều chỉnh HĐ học nhằm phát triển năng lực học tập suốt đời.

Tích cực tham gia các HĐ học tập trên lớp và ngoài lớp, mạnh dạn trao đổi, hợp tác với GV và bạn học; phát huy tư duy phản biện, sáng tạo và khả năng vận dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề trong học tập và thực tiễn.

Thực hiện nghiêm túc tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, chủ động tiếp nhận và sử dụng các phản hồi của GV để điều chỉnh mục tiêu, phương pháp học tập; đồng thời cung cấp những phản hồi trung thực, khách quan về HĐDH và môi trường học tập để nhà trường có cơ sở cải tiến công tác QTDH.

Nâng cao năng lực ứng dụng CNTT&CDS trong học tập, khai thác hiệu quả các học liệu số, nền tảng học tập trực tuyến và các công cụ hỗ trợ học tập, đồng thời tuân thủ các quy định về đạo đức, an toàn và văn hóa trong môi trường số.

Xây dựng tinh thần trách nhiệm đối với việc học tập của bản thân, tích cực tham gia xây dựng môi trường học tập dân chủ, hợp tác, tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau, góp phần cùng nhà trường thực hiện hiệu quả QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

Tóm lại, để các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS được triển khai hiệu quả trong các trường THPT khu vực BTB, các kiến nghị cần được thực hiện theo hướng đồng bộ nhưng linh hoạt. Vấn đề không nằm ở việc bổ sung thêm nhiều HĐ mới, mà ở chỗ chuyển các HĐ hiện có trong nhà trường thành những cơ chế vận hành có định hướng, có giám sát và có cải tiến liên tục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

I. Tài liệu tiếng Việt

- [1]. Đặng Tự Ân (2018). *Quản trị nhà trường trong bối cảnh tự chủ giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [2]. Ban Chấp hành Trung ương Đảng. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. Hà Nội.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư 14/2018/TT-BGDĐT ban hành Quy định chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông*
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Thông tư Số: 13/2022/TT-BGDĐT ngày 03/08/2022 về Sửa đổi, bổ sung một số nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD và ĐT*.
- [5]. Bộ Chính trị. (2024a). *Kết luận số 91-KL/TW ngày 12 tháng 8 năm 2024 về tiếp tục thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- [6]. Bộ Chính trị. (2024b). *Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22 tháng 12 năm 2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia*. Hà Nội.
- [7]. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2024). *Công văn số 2457/BGDĐT-GDTrH ngày 27 tháng 5 năm 2024 về việc thông báo kết quả đánh giá giữa kỳ việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018*. Hà Nội: Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [8]. Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Giản (2022). *Quản trị nhà trường*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [9]. Nguyễn Lăng Bình (chủ biên), Đỗ Hương Trà, Nguyễn Phương Hồng, Cao Thị Thặng (2010), *Dạy và học tích cực, một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, Nxb đại học sư phạm.
- [10]. Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Thị Kim Dung, Ngô Thu Dung, Nguyễn Hữu Chí, Phan Thu Lạc, Nguyễn Thị Hằng (2005). *Lý luận giáo dục Việt Nam*. NXB Đại học Sư phạm.
- [11]. Nguyễn Phúc Châu (2010). *Quản lý nhà trường*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [12]. Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2012). *Đại cương khoa học quản lý*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học

- [13]. Chính phủ (2022). *Nghị quyết 168 Ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết Số 26-NQ/TW về phát triển kinh tế-xã hội và đảm bảo quốc phòng, an ninh vùng BTB và duyên hải Trung Bộ đến năm 2023, tầm nhìn đến năm 2045*.
- [14]. Cục thi đua số 6, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). *Báo cáo tổng kết năm học 2022 - 2023, phương hướng nhiệm vụ năm học 2023 – 2024. Số 1626/BC-CTĐS6*.
- [15]. Cục thống kê (2025). *Niên giám thống kê năm 2024*. Nhà xuất bản thống kê.
- [16]. Ngô Thị Thùy Dương (2018). *Quản trị nhà trường*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [17]. Nguyễn Thị Liên Diệp (1995). *Quản trị học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Thống kê.
- [18]. Vũ Dũng (chủ biên) (2008). *Từ điển Tâm lý học*. Hà Nội: NXB. Từ điển Bách Khoa.
- [19]. Trần Trung Dũng (2016). *Quản lý hoạt động dạy học ở trường Trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực HS*. LATS Khoa học giáo dục. Đại học Vinh.
- [20]. Đặng Văn Đức, Nguyễn Thu Hằng (2008). *Phương pháp dạy học địa lý theo hướng tích cực*. NXB Đại học Sư phạm.
- [21]. Nguyễn Lâm Đức (2015). Thực trạng vận dụng phương pháp dạy học tích cực trong môn Vật lí ở trường trung học phổ thông tại Nghệ An. *Tạp chí Giáo dục*. Số 352.
- [22]. Lê Ngọc Hùng, Trần Thị Trang, Cao Thị Thanh Nhân, Bùi Thị Phương. (2022). *Lý thuyết: Lãnh đạo, quản trị, quản lý và hành chính (Qua nghiên cứu các bài tạp chí về giáo dục năm 2020)*. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4579>
- [23]. Nguyễn Văn Hộ, Hà Thị Đức (2002). *Giáo dục học tập 1*, NXB Giáo dục.
- [24]. Vũ Lệ Hoa (2020). *Tổ chức dạy học theo quan điểm sư phạm tương tác (Sách chuyên khảo)*. NXB Giáo dục.
- [25]. Đặng Xuân Hải (2019). Mô hình QT nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế lần thứ nhất về đổi mới đào tạo GV, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội*.
- [26]. Đặng Thành Hưng (2003). *DH hiện đại: lý luận, biện pháp, kỹ thuật*. NXB Đại học Quốc gia.
- [27]. Kiều Mạnh Hùng, Nguyễn Văn Thà, Nguyễn Văn Đại (2023). *Vận dụng phương pháp dạy học tích cực trong môn Toán ở trường Trung học phổ thông*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội.

- [28]. Lê Thị Ngọc Hoa (2020). *Quản lý dạy học theo tiếp cận năng lực ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hà Nội*. LATTS Quản lý giáo dục. Viện khoa học Giáo dục.
- [29]. Nguyễn Thị Hương Liên (2018). Áp dụng phương pháp dạy học tích cực trong giảng dạy môn Giáo dục công dân 11. *Tạp chí Giáo dục*, 422, 47-49.
- [30]. Leen Pil (2018). *Mô-đun Đánh giá dạy học tích cực. Tài liệu tập huấn cho giáo viên*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [31]. Lê Thanh Hà (1996). *Quản trị kinh doanh*. Hà Nội: Nhà xuất bản Thống kê.
- [32]. Nguyễn Thanh Hội (2001). *Quản trị học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Thống kê.
- [33]. Đoàn Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Ngọc Huyền (2009). *Quản trị học*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Kinh tế Quốc dân.
- [34]. Nguyễn Thị Hương (2018). Quản trị trường học: Cơ sở lý luận, thực trạng đào tạo ở Việt Nam và thế giới. *Tạp chí Giáo dục*, số 424, tr 9-12.
- [35]. Phạm Thị Thu Hiền (2016). Tổ chức dạy học sinh học ở trường trung học phổ thông theo hướng vận dụng kỹ thuật dạy học tích cực. *Tạp chí Giáo dục số đặc biệt tháng 12*.
- [36]. Phạm Thị Ngọc Hòa (2016). Vận dụng một số phương pháp dạy học tích cực trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông hiện nay. *Tạp chí Giáo dục*. Số 372.
- [37]. Trần Bá Hoành, Nguyễn Đình Khuê, Đào Như Trang (2003). *Áp dụng dạy và học tích cực trong môn Toán học*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [38]. Trần Bá Hoành, Phó Đức Hòa, Lê Trảng Định (2003). *Phương pháp dạy học tích cực trong môn Tâm lý - Giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [39]. Trần Kiểm (2016). *Khoa học quản lý giáo dục*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [40]. Trần Kiểm, Trần Khánh Đức (2023). *Phương pháp hiện đại trong lãnh đạo và quản trị nhà trường*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [41]. Nguyễn Kỳ (1994). *Phương pháp giáo dục tích cực*. NXB Giáo dục.
- [42]. Nguyễn Kỳ (1996). *Mô hình dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm*. Trường cán bộ quản lý giáo dục, Hà Nội.
- [43]. Phạm Văn Khanh (2020). *Quản trị trường học trên tinh thần đổi mới và hiện đại hóa giáo dục*. Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp. Số 42, tr 39-42.
- [44]. Phạm Thị Ly (2010). *Quản trị đại học*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia TP.HCM.
- [45]. Thiều Văn Nam (2021). *Quản lý hoạt động học tập theo tiếp cận năng lực của học sinh ở trường phổ thông dân tộc nội trú khu vực Tây Nam Bộ*. LATTS Khoa học giáo dục.

- [46]. Lê Minh Nguyệt (2021). *Quản lý đổi mới phương pháp DH môn Ngữ văn ở các trường Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Hà Nội theo hướng phát huy tính tích cực học tập của HS*. LATS Quản lý giáo dục. Học viện chính trị.
- [47]. Nguyễn Thị Thanh Nga và cộng sự (2022). *Vận dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực ở trường trung học*. NXB Đại học Sư phạm thành phố HCM.
- [48]. Nguyễn Thị Nga (2023). *Quản lý dạy học theo tiếp cận năng lực ở các trường trung học phổ thông chuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội*. LATS Quản lý giáo dục. Học viện khoa học xã hội.
- [49]. Phan Trọng Ngọ (2005). *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*. NXB Đại học Sư phạm.
- [50]. Phạm Thị Như Phong (2020). *Quản lý dạy học theo tiếp cận đảm bảo chất lượng ở trường trung học phổ thông vùng đồng bằng sông Hồng*. LATS khoa học giáo dục. Đại học Thái Nguyên.
- [51]. Đỗ Quốc Quyết (2022). *Biện pháp quản lý xây dựng môi trường dạy học tích cực tại trường Trung học cơ sở Thanh Vân, huyện Tam Dương, tỉnh Vĩnh Phúc*. *Tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội*. Số 61, Tr 104-115.
- [52]. Lê Đức Quảng (2018). *Vai trò của giáo viên trong việc xây dựng môi trường học tập tích cực*. *Tạp chí khoa học trường Đại học Tân Trào*.
- [53]. Phan Văn Trường (2018). *Một đời thương thuyết*. Hà Nội: Nhà xuất bản Trẻ.
- [54]. Đỗ Hoàng Toàn (1997). *Lý thuyết quản lý*. Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật.
- [55]. Phạm Quang Trung, Ngô Thị Thùy Dương, Trần Văn Tùng, Nguyễn Thị Tuyết (2020). *Quản trị đại học và tự chủ*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [56]. Phạm Đào Tiên (2021). *Quản trị nhà trường*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [57]. Nguyễn Thị Thu Thủy, Nguyễn Thị Ngọc Diệp, Dương Thị Thu Thảo (2022). *Giáo trình dạy học tích cực ở tiểu học*. NXB Đà Nẵng.
- [58]. Nguyễn Cảnh Toàn (1997). *Quá trình dạy tự - học*. NXB Giáo dục.
- [59]. Nguyễn Cảnh Toàn (2001). *Quá trình dạy tự - học*. NXB Giáo dục.
- [60]. Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tào, Bùi Tường (1997). *Quá trình dạy - tự học*. NXB Giáo dục.
- [61]. Phạm Hữu Tòng (2004). *Dạy học vật lý ở trường phổ thông theo định hướng phát triển HĐ học tích cực, chủ động, sáng tạo và tư duy khoa học*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [62]. Nguyễn Kim Thảo (2022). *Cách tạo môi trường học tập tích cực*. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay*.

- [63]. Nguyễn Thị Thu Thủy (2020). Thực trạng sử dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực trong dạy học Vật lý tại các trường trung học phổ thông tỉnh Hưng Yên. *Tạp chí Giáo dục*, 484, 55-60.
- [64]. Thái Duy Tuyên (2001). *Giáo dục học hiện đại - những nội dung cơ bản*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [65]. Thái Duy Tuyên (1998), Đề cương lý luận dạy học (Dùng cho học viên cao học), *viện KHGD*.
- [66]. Thái Duy Tuyên (2003). *Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh*. *Tạp chí Giáo dục số 74*, tr13-20.
- [67]. Tạ Chí Thành (2022). *Biện pháp xây dựng môi trường học tập tích cực cho sinh viên đại học trong bối cảnh hiện nay*. *Tạp chí Thiết bị giáo dục*. Số 261, kỳ 2.
- [68]. Đỗ Tiến Sỹ (2019). *Bồi dưỡng năng lực quản trị trường phổ thông*. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*. Số 23.
- [69]. Nguyễn Văn Sơn (2017). *Quản lý quá trình dạy học của trường Trung học phổ thông tỉnh Tuyên Quang trong bối cảnh phân cấp quản lý giáo dục*. LATS quản lý giáo dục. Viện khoa học giáo dục.
- [70]. Phạm Viết Vượng (2004). *Giáo dục học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

II. Tài liệu tiếng Anh

- [71]. Ainley, J., & McKenzie, P. (2000). School governance: Research on educational and management issues. *International Education Journal*, 1(3), 139–151.
- [72]. Arruda, H., & Silva, É. R. (2021). *Assessment and evaluation in active learning implementations: Introducing the engineering education active learning maturity model*. *Education Sciences*, 11(11), 690.
- [73]. Auster, E. R., & Wylie, K. K. (2006). *Creating active learning in the classroom: A systematic approach*. *Journal of management education*, 30(2), 333-353.
- [74]. Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing.
- [75]. Baepler, P., J. D. Walker, D. C. Brooks, K. Saichaie, and C. I. Petersen. (2016). *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- [76]. Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education*. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- [77]. Baxter, J. (2016). *School governance: Policy, politics and practices*. Policy Press.
- [78]. Bevir, M. (2012). *Governance: A very short introduction*. Oxford University Press.

- [79]. Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- [80]. Blase, J., & Blase, J. (2000). *Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. Journal of educational administration*, 38(2), 130-141.
- [81]. Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- [82]. Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- [83]. Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2016). *The discussion book: 50 great ways to get people talking*. Jossey-Bass.
- [84]. Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom, ASHEERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: The George Washington University*.
- [85]. Boyd, V., & Hord, S. M. (1994, April). *Principals and the new paradigm: Schools as learning communities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- [86]. Bush, T. (2008). *From management to leadership: Semantic or meaningful change? Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- [87]. Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management (4th ed.)*. SAGE Publications
- [88]. Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- [89]. Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504–519.
- [90]. Cheng, Y. C., & Ng, S. W. (Eds.). (2022). *School governance in global contexts: Perspectives, policies and practices*. Routledge.
- [91]. Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge
- [92]. Chhotray, V., & Stoker, G. (2009). *Governance theory and practice: A cross-disciplinary approach*. Palgrave Macmillan.
- [93]. Chi, M. T. H. (2009). *Active-Constructive-Interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105.
- [94]. Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D.,

- and Yaghmourian, D. L. (2018). *Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. Cognitive Science*, 1-56.
- [95]. Chizmar, J. F., and Ostrosky, A. L. (1998). *The One-Minute Paper: Some Empirical Findings.: The Journal of Economic Education*, 29(1), 3–10
- [96]. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching (2nd ed.)*. ASCD.
- [97]. Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). *Teachers' use of assessment data to inform instruction: Lessons from the past and prospects for the future*. Teachers College Press.
- [98]. Dickman, N., & Schuster, B. (Eds.). (2020). *Active education for future doctors*. Springer.
- [99]. Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). *Defining Active Learning: A Restricted Systemic Review. Teaching and Learning Inquiry*, 11.
- [100]. Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston, W. K., Jr. (2004). *The three minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [101]. *TAAL: A classroom observation tool assessing evidence-based teaching practices for active learning in large science, technology, engineering, and mathematics classes. CBE—Life Sciences Education*, 14(2), ar23.
- [102]. Eison, J. (2010). *Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning. Jurnal Pendidikan tentang Strategi Pembelajaran Aktif (Active Learning) Books*, 2(1), 1-10.
- [103]. Erol, M., Idsardi, R., Luft, J. A., Myers, D., & Lemons, P. P. (2015). *Creating active learning environments in undergraduate STEM courses. Athens, GA: University of Georgia Foundation*, 10.
- [104]. Gutterman, A. S. (2023). *Governance, leadership and management. Sustainable Entrepreneurship Project*.
- [105]. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.)*. McGraw-Hill.
- [106]. Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Harvard University Press.
- [107]. Fields, L., Trostian, B., Moroney, T., & Dean, B. A. (2021). *Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates. Nurse Education in Practice*, 53, 103051.
- [108]. Finkelstein, A., J. Ferris, C. Weston, and L. Winer. 2016. Informed Principles for (re) Designing Teaching and Learning Spaces. *Journal of Learning Spaces* 5 (1): 26–40. ISSN: 21586195.
- [109]. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, P. (2014). *Active learning increases student*

performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.

- [110]. Fukuyama, F. (2013). *What is governance? Governance, 26(3), 347–368.*
- [111]. Felder, R. M., & Brent, R. (2009). *Active learning: An introduction. ASQ Higher Education Brief, 2(4), 1–5.*
- [112]. Garbin, F.G.d.B., Caten, C.S. and Jesus Pacheco, D.A.d. (2022), "A capability maturity model for assessment of active learning in higher education", *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 14 No. 1, pp. 295-316.
- [113]. Glanz, J. (2005). *Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin, 89(643), 17-27.*
- [114]. Glatter, R., Mulford, B., & Shuttlesworth, D. (2003). *Governance, management and leadership. In OECD (Ed.), Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems (pp. 65–84). OECD.*
- [115]. Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J, 3(2), 5-34.*
- [116]. Gunter, H. M. (2004). *Labels and labelling in the field of educational leadership. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 25(1), 21–41.*
- [117]. Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157–191.*
- [118]. Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142.*
- [119]. Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadow. *Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 5–24.*
- [120]. Harmin, M., & Toth, M. (2006). *Inspiring active learning: A complete handbook for today's teachers. ASCD.*
- [121]. Harris, M., & Cullen, R. (2008). *Learner-centered leadership: An agenda for action. Innovative Higher Education, 33, 21-28.*
- [122]. Hasriani, H., Rosma, R., & Kasmawati, L. (2023). *The Role of Principal Management in Improving Teacher Performance. QISTINA: Jurnal Multidisiplin Indonesia, 2(2), 796-804.*
- [123]. Hativa N. 2000. Becoming a better teacher: a case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Sci 28:491–523.*
- [124]. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.*

- [125]. Hazzan, O., Lapidot, T., & Ragonis, N. (2020). Guide to teaching computer science. Springer International Publishing
- [126]. Hill, P. T., & Lake, R. J. (2017). Charter school governance. In Charter school outcomes (pp. 113–130). *Routledge*.
- [127]. Hill, P. W. (2002). *What principals need to know about teaching and learning. The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability*, 43-75. (Tucker, M. S., & Coddling, J. B. (Eds.). (2003). *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability*. John Wiley & Sons.)
- [128]. Hood, C. (1991). *A public management for all seasons?* *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- [129]. Johnson, P. A. (2012). *School board governance: The times they are a-changing*. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(2), 83-102.
- [130]. Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). *Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals*. *NASSP bulletin*, 85(628), 64-73.
- [131]. Kyriacou, C. (2010). *Effective teaching in schools theory and practice*. Oxford University Press-Children.
- [132]. Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- [133]. Little, D. (2007). *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. Trinity College Dublin
- [134]. Lantis, J. S., Kille, K. J., & Krain, M. (2010). *Active teaching and learning: The state of the literature*. In R. A. Denemark (Ed.), *The International Studies Encyclopedia*. Wiley-Blackwell.
- [135]. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 39(1), 5–22.
- [136]. Lewis, M., & Pettersson Gelandar, G. (2009). *Governance in education: Raising performance*. *World Bank Human Development Network Working Paper*.
- [137]. Lin, M. D. (2012). Cultivating an environment that contributes to teaching and learning in schools: High school principals' actions. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 200-215.
- [138]. MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London: Routledg
- [139]. Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1).

- [140]. Maroy, C., & Pons, X. (2019). *Accountability policies in education. A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*. Cham: Springer.
- [141]. McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D., & Wiggan, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 604-625.
- [142]. Meyers, C and Jones, T B (1993). *Promoting Active Learning, Strategies for College Classroom*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- [143]. Michael J. (2006) Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*. 159–67.
- [144]. Michael, J., & Modell, H. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: A working model for helping the learner to learn*. Routledge.
- [145]. Mifsud, D., & Wilkins, A. W. (2025). *A systematic review of school governance literature between 2000 and 2023. Leadership and Policy in Schools*. Advance online publication.
- [146]. Münch, R., & Wiecezorek, O. (2023). Improving schooling through effective governance? The United States, Canada, South Korea, and Singapore in the struggle for PISA scores. *Comparative Education*, 59(1), 59-76.
- [147]. North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- [148]. Norton, M. S., & Kelly, L. K. (2012). The principal as a learning-leader: Motivating students by emphasizing achievement. R&L Education.
- [149]. O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?* In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 27–36). AISHE.
- [150]. OECD. (2002). *Governance in education: Structures and processes*. Paris: OECD Publishing.
- [151]. OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
- [152]. OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- [153]. OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- [154]. Onia, S. I. (2025). *Educational governance: A literature review*. *Journal of Governance and Administrative Reform*, 6(2), 209–221.
- [155]. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Education governance in action*. OECD Publishing.

- [156]. Panadero, E. (2017). *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- [157]. Panadero, E. (2017). *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- [158]. Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- [159]. Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research*. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231. doi: 10.12691/wjce-4-3-2.
- [160]. Robbins, S. P., & Coulter, M. (2016). *Management (13th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- [161]. Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- [162]. Rodrigues, C., Neto-Mendes, A., Santos, M., & Gouveia, A. (2025). *Educational governance: Conceptual fragmentation and theoretical perspectives*. *Education Sciences*, 15(8), 1048.
- [163]. Schmitter, P. (1997). Defining, explaining, and using the concept of governance. *European University Institute y Stanford University*, mimeo, *utilizado con permiso del auto..*
- [164]. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.)*. Routledge.
- [165]. Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn & Bacon.
- [166]. Srithong, T. (2025). *Instructional governance in schools: Mediating roles of instructional leadership practices*. *Asian Research Journal of Education*.
- [167]. Stetson-Tiligadas, S. (2018). *Designing for Active Learning: A Problem-Centered Approach*. In *Active Learning Strategies in Higher Education* (pp. 45-71). Emerald Publishing Limited.
- [168]. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1995). *Management (6th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [169]. Stronge, J. (2013). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence*. Routledge.
- [170]. Stronge, J. H. (2013). *Qualities of effective teachers (2nd ed.)*. ASCD.
- [171]. Supriadi, D., Usman, H., & Jabar, C. (2021). *Good School Governance: An Approach to Principal's Decision-Making Quality in Indonesian Vocational School*. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(4), 796-831.
- [172]. Trần, T. T. (2013). The causes of passiveness in learning of Vietnamese students. *VNU Journal of Science: Education Research*, 29(2).
- [173]. Talbert, R., & Mor-Avi, A. (2018). *A Space for Learning: A review of research on active learning spaces*. *Heliyon*, 5(12).

- [174]. Talbert, R., & Mor-Avi, A. (2019). *A space for learning: An analysis of research on active learning spaces*. *Heliyon*, 5(12).
- [175]. Telore, T., & Damtew, A. (2023). *Role of the teacher in active learning: EFL teachers's perceptions, practices and challenges of implementation*. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 10(2), 172-193.
- [176]. Terra, T., & Berhanu, E. (2019). *Practices and Challenges of Instructional Supervision in Government Secondary Schools of Wolaita Zone*. *International Institute for Science, Technology and Education*.
- [177]. Tihanyi, L., Graffin, S. D., & George, G. (2014). *Rethinking governance in management research*. *Academy of Management Annals*, 8(1), 153–196.
- [178]. Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. *Open University Press*.
- [179]. Tricker, R. I. (2015). *Corporate Governance: Principles, Policies, and Practices*. *Oxford University Press*
- [180]. UNESCO. (2008). *Educational governance and management*. Paris: UNESCO.
- [181]. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, France: UNESCO.
- [182]. Van Amburgh, J. A., Devlin, J. W., Kirwin, J. L., & Qualters, D. M. (2007). *A tool for measuring active learning in the classroom*. *American journal of pharmaceutical education*, 71(5).
- [183]. Walter, E. M., Beach, A. L., Henderson, C., Williams, C. T., & Ceballos-Madrigal, I. (2021). *Understanding Conditions for Teaching Innovation in Postsecondary Education: Development and Validation of the Survey of Climate for Instructional Improvement (SCII)*. *International Journal of Technology in Education*, 4(2), 166-199.
- [184]. Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- [185]. Weiss, T. G. (2000). *Governance, good governance and global governance: Conceptual and actual challenges*. *Third World Quarterly*, 21(5), 795–814
- [186]. Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.
- [187]. Wiliam, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (1), 3-14.
- [188]. Williamson, O. E. (1996). *The Mechanisms of Governance*. *Oxford University Press*.

- [189]. World Bank. (2008). *Decentralization in education: Systems of accountability and governance*. World Bank.
- [190]. World Bank. (2008). *What do we know about school-based management?* World Bank.
- [191]. World Bank. (2017). *World development report 2017: Governance and the law*. World Bank.
- [192]. World Bank. (2017). *World Development Report 2017: Governance and the Law*.
- [193]. Yang, Y. (2024). *On educational management and educational governance*. *US-China Education Review A*, 14(5), 281–287.
- [194]. Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- [195]. Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.

III. Trang web

- [196]. Bộ giáo dục và Đào tạo (2023). *Hội nghị phát triển giáo dục và đào tạo vùng BTB và duyên hải Trung Bộ*. Truy cập ngày 15/4/2024 tại: <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=8653>
- [197]. Nhật Hồng (2021). *Thủ tướng Phạm Minh Chính chỉ đạo 10 vấn đề "nóng" giáo dục cần khắc phục*. Truy cập ngày 15/4/2024 tại: <https://dantri.com.vn/giao-duc/thu-tuong-pham-minh-chinh-chi-dao-10-van-de-nong-giao-duc-can-khac-phuc-20210513185428913.htm> Truy cập ngày 15/4/2024 tại <http://vietnam.vvob.org/vi/resources/gia-dinh-ho-tru-con-em-hoc-tich-cuc>.

PHỤ LỤC
PHỤ LỤC 1: PHIẾU KHẢO SÁT SỐ 1
(Dùng cho GV, CBQL)

Kính thưa quý Thầy/Cô! Tôi đang thực hiện đề tài luận án: *QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB*. Để giúp tôi hoàn thành đề tài, kính mong quý Thầy (Cô) vui lòng cho biết ý kiến về một số vấn đề được đưa ra dưới đây. Tôi xin cam kết mọi thông tin thu được chỉ phục vụ cho thực hiện luận án, không nhằm mục đích đánh giá cá nhân hay đơn vị. Xin biết ơn sự giúp đỡ quý giá này của quý Thầy (Cô)!

Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết một số thông tin về bản thân:

Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ
Trình độ chuyên môn: ☐ Cao Đẳng ☐ Đại học ☐ Thạc sỹ ☐ Tiến sĩ
Vị trí công tác: ☐ GV ☐ Tổ trưởng ☐ Phó HT ☐ HT
Thâm niên giảng dạy: _____ năm
Đơn vị công tác: Trường..... Thuộc tỉnh:
☐ Thanh Hóa
☐ Nghệ An
☐ Hà Tĩnh
☐ Quảng Bình
☐ Quảng Trị
☐ Thừa Thiên Huế

Quý Thầy/Cô khoanh tròn lựa chọn vào một số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5) để xác định mức độ phù hợp nhất với ý kiến của bản thân.

Câu 1. Xin Thầy/Cô cho biết mức độ thực hiện của các nội dung sau trong DH tại trường mình theo thang điểm từ 1 đến 5.

1-Chưa bao giờ 2-Hiếm khi 3-Thỉnh thoảng 4-Thường xuyên 5-Rất thường xuyên

Các biến	Mức độ
Xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học	
Kế hoạch bài dạy được xây dựng trên dựa trên đặc điểm và nhu cầu học tập của HS	1 2 3 4 5
Mục tiêu học tập được xác định rõ ràng, phù hợp, hướng đến phát triển năng lực và có thể đánh giá	1 2 3 4 5
Nội dung học tập được lựa chọn và tổ chức gắn thực tiễn, có tình vấn đề	1 2 3 4 5
Học liệu và phương tiện DH hỗ trợ trực tiếp cho hoạt HĐ học	1 2 3 4 5
Phương pháp DH được lựa chọn nhằm kích hoạt sự tham gia chủ động, tích cực và HĐ nhận thức của HS	1 2 3 4 5
Các HĐ học tập được thiết kế theo chuỗi logic, bảo đảm sự tham gia, tương tác, hợp tác và trải nghiệm của HS trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
Các nhiệm vụ học tập tạo điều kiện để HS thực hiện các HĐ nhận thức bậc cao như phân tích, đánh giá, vận dụng và giải quyết vấn đề	1 2 3 4 5
HĐKT-ĐG được thiết kế xuyên suốt quá trình DH, gắn với HĐ của HS	1 2 3 4 5
Kế hoạch bài dạy dự kiến được các tình huống có thể nảy sinh trong quá	1 2 3 4 5

trình DH và phương án giải quyết phù hợp	
Tổ chức thực hiện kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học	
GV trình bày mục tiêu học tập và yêu cầu cần đạt nhằm định hướng HĐ học của HS	1 2 3 4 5
GV khởi động bài học bằng tính huống/vấn đề gắn với nội dung học, tạo hứng thú và nhu cầu học tập cho HS	1 2 3 4 5
GV tổ chức các HĐ học tập theo tiến trình hợp lý, phù hợp với kế hoạch bài dạy	1 2 3 4 5
GV tổ chức linh hoạt các hình thức học tập (cá nhân, cặp, nhóm) nhằm tăng cường sự tham gia của HS	1 2 3 4 5
GV sử dụng và kết hợp các phương pháp DH nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS	1 2 3 4 5
GV thường xuyên quan sát, theo dõi và hỗ trợ HS trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5
GV sử dụng các biện pháp khích lệ, động viên nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực của HS	1 2 3 4 5
GV sử dụng các HĐKT-ĐG trong quá trình DH để theo dõi mức độ tham gia và tiến bộ của HS	1 2 3 4 5
GV cung cấp phản hồi kịp thời, cụ thể giúp HS điều chỉnh HĐ học tập	1 2 3 4 5
GV hướng dẫn HS tiếp tục học tập ngoài giờ lên lớp thông qua các nhiệm vụ học tập nhằm củng cố và mở rộng kiến thức	1 2 3 4 5
GV thu thập và sử dụng thông tin phản hồi của HS trong quá trình DH để điều chỉnh HĐ học	1 2 3 4 5
KT-ĐG HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	
Việc đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện dựa trên biến rõ ràng, gắn với yêu cầu phát huy HĐ học tích cực của HS	1 2 3 4 5
Các biến đánh giá chú trọng đến mức độ GV tổ chức, hướng dẫn và hỗ trợ HĐ học của HS trong giờ học	1 2 3 4 5
Mình chứng về HĐ học (sự tham gia, sản phẩm học tập, sự tiến bộ của HS) được sử dụng làm căn cứ quan trọng khi đánh giá HĐ dạy của GV	1 2 3 4 5
Đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện dựa trên nhiều nguồn thông tin khác nhau (quan sát giờ dạy, sản phẩm học tập của HS, phản hồi của HS...)	1 2 3 4 5
Việc đánh giá HĐ dạy của GV được thực hiện bằng nhiều phương pháp phù hợp (dự giờ, phân tích HĐ học, trao đổi chuyên môn...)	1 2 3 4 5
Nhiều chủ thể (CBQL, đồng nghiệp, HS) tham gia vào quá trình đánh giá HĐ dạy của GV với vai trò rõ ràng	1 2 3 4 5
Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời, cụ thể nhằm hỗ trợ GV điều chỉnh HĐDH theo hướng phát huy HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Kết quả đánh giá được sử dụng để cải tiến HĐDH và thúc đẩy phát triển chuyên môn của GV	1 2 3 4 5
HĐ học	
Tự định hướng HĐ học tập	
HS hiểu rõ mục tiêu của bài học trước khi bắt đầu học	1 2 3 4 5
HS xác định được kết quả cần đạt sau mỗi nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5

HS phân tích yêu cầu của nhiệm vụ học tập trước khi thực hiện	1 2 3 4 5
HS lựa chọn phương pháp học phù hợp với đặc điểm và khả năng của bản thân	1 2 3 4 5
HS chủ động chuẩn bị tài liệu, thời gian và điều kiện cần thiết cho việc học.	1 2 3 4 5
HS xây dựng mục tiêu học tập cá nhân phù hợp với từng nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5
Chủ động tham gia HĐ học	
HS tích cực tham gia vào các HĐ học tập trên lớp	1 2 3 4 5
HS chủ động phát biểu ý kiến hoặc đặt câu hỏi khi học	1 2 3 4 5
HS trao đổi và hợp tác với bạn học trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
HS cố gắng hiểu sâu nội dung học thay vì chỉ ghi nhớ	1 2 3 4 5
HS sử dụng nhiều phương pháp học khác nhau để hiểu bài (thảo luận, giải thích, tự học...)	1 2 3 4 5
HS tập trung và duy trì sự chú ý trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
HS biết theo dõi tiến độ thực hiện nhiệm vụ học tập của mình	1 2 3 4 5
Khi gặp khó khăn, HS tìm cách giải quyết thay vì bỏ qua	1 2 3 4 5
Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập	
HS biết tự đánh giá kết quả học tập của mình sau mỗi nhiệm vụ	1 2 3 4 5
HS hiểu rõ biến đánh giá và sử dụng biến đó để đối chiếu kết quả học tập của mình	1 2 3 4 5
HS chú ý và hiểu phản hồi của GV về việc học của mình	1 2 3 4 5
HS sử dụng phản hồi của GV để cải thiện kết quả học tập	1 2 3 4 5
HS tiếp thu và cân nhắc ý kiến góp ý từ bạn học để cải thiện việc học	1 2 3 4 5
HS nhận ra lỗi sai và nguyên nhân của lỗi sai trong quá trình học	1 2 3 4 5
HS điều chỉnh cách học của mình dựa trên kết quả và phản hồi nhận được	1 2 3 4 5
HS theo dõi sự tiến bộ của bản thân qua từng nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5

Câu 2. Quý Thầy/Cô đánh giá như thế nào về môi trường DH tại trường mình?

1: Hoàn toàn không đồng ý 2: Không đồng ý 3: Phân vân 4: Đồng ý 5: Hoàn toàn đồng ý

Các biến	Mức độ
Môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học	
Phòng học trang bị đồ nội thất có thể dễ dàng sắp xếp lại thành nhiều cách khác nhau nhằm xếp HS thành những nhóm nhỏ thuận lợi cho việc tổ chức các HĐ học tập tích cực (làm việc nhóm, làm việc theo cặp, trình bày sản phẩm học tập,...)	1 2 3 4 5
Nhà trường trang bị các tài liệu giúp GV và HS nâng cao hiểu biết về dạy và học	1 2 3 4 5
Phòng học được đầu tư đầy đủ các thiết bị CN để hỗ trợ cho DH	1 2 3 4 5
Trường cung cấp điều kiện để HS có thể vừa học trong lớp, vừa học ngoài lớp (trong khuôn viên trường)	1 2 3 4 5
Cơ sở vật chất được bảo trì, bảo dưỡng thường xuyên	1 2 3 4 5

Có phòng thí nghiệm, thực hành phục vụ cho học tập các môn học và HS được tham gia học tập thường xuyên trong các phòng học này	1 2 3 4 5
Nhà trường có đủ nguồn tài liệu tham khảo cho GV và HS trong DH	1 2 3 4 5
Môi trường tâm lý-xã hội hỗ trợ HĐ học	
HS được chuẩn bị để học tích cực (tranh bị kiến thức về học tập, hình thành kỹ năng học tập,...)	1 2 3 4 5
HS có cơ hội tương tác và mọi HS đều nhận được sự quan tâm từ GV	1 2 3 4 5
HS gắn kết, hài lòng với lớp học của mình	1 2 3 4 5
HS luôn sẵn sàng để tham gia mọi HĐ học tập	1 2 3 4 5
HS được khuyến khích sáng tạo, trở thành người tìm kiếm và giải quyết các vấn đề	1 2 3 4 5
Môi trường có tính cá nhân hóa cao (HS được tham gia ra quyết định, đối xử khác biệt dựa trên nhu cầu cá nhân)	1 2 3 4 5
Cải tiến, đổi mới DH theo hướng TCHHĐ của HS là mục tiêu mà nhà trường hướng tới	1 2 3 4 5
Việc đổi mới DH của GV được nhà trường ghi nhận và khuyến khích	1 2 3 4 5
Nhà trường tạo điều kiện về nguồn lực để GV đổi mới giảng dạy	1 2 3 4 5
Sử dụng hiệu quả giảng dạy như một biến quan trọng trong đánh giá, xếp loại, khen thưởng	1 2 3 4 5
GV được tham gia nhiều HĐ, sự kiện về DH TCHHĐ của HS	1 2 3 4 5
GV được tiếp cận với tài liệu về cải tiến, đổi mới DH TCHHĐ của HS	1 2 3 4 5
Môi trường CN hỗ trợ HĐ học	
Môi trường có tính tương tác cao giữa HS-HS, HS-GV cả trong và ngoài phạm vi nhà trường	1 2 3 4 5
Xây dựng được kho học liệu số và bài giảng điện tử hỗ trợ học tập và giảng dạy	1 2 3 4 5
Kho học liệu số và bài giảng điện tử luôn sẵn sàng để HS và GV có thể tiếp cận và sử dụng	1 2 3 4 5
GV, HS thường xuyên sử dụng kho học liệu số, bài giảng điện tử trong học tập và giảng dạy	1 2 3 4 5
Có phòng studio (gồm máy tính, thiết bị phục trợ cho việc xây dựng học liệu số, bài giảng điện tử) đáp ứng yêu cầu môn học	1 2 3 4 5
Máy tính được đưa vào sử dụng trong giờ học	1 2 3 4 5
GV và HS được đào tạo, bồi dưỡng để sử dụng hiệu quả	1 2 3 4 5

Câu 3. Xin Thầy/Cô cho biết mức độ thực hiện của các nội dung sau về QTDH của HT tại trường mình theo thang điểm từ 1 đến 5.

1-Chưa bao giờ 2-Hiếm khi 3-Thỉnh thoảng 4-Thường xuyên 5-Rất thường xuyên

Các biến	Mức độ
QT xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học	

Định hướng xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Ban hành biên chất lượng kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Quy định kế hoạch bài dạy phải thể hiện rõ chuỗi HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế góp ý, hỗ trợ và điều chỉnh kế hoạch bài dạy thông qua TCM, GV cốt cán và sinh hoạt chuyên môn	1 2 3 4 5
Quy định rõ vai trò của TCM và GV cốt cán trong góp ý, hỗ trợ và thẩm định kế hoạch bài dạy	1 2 3 4 5
Trao quyền cho GV chủ động xây dựng và điều chỉnh kế hoạch bài dạy phù hợp với đặc điểm HS và yêu cầu tổ chức HĐ học	1 2 3 4 5
Chỉ đạo TCM tổ chức sinh hoạt chuyên môn tập trung vào phân tích kế hoạch bài dạy theo hướng thiết kế HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện để GV trao đổi, phản biện và hoàn thiện kế hoạch bài dạy	1 2 3 4 5
Điều phối HĐ hỗ trợ chuyên môn nhằm giúp GV nâng cao năng lực thiết kế HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Yêu cầu sử dụng dữ liệu về mức độ tham gia và sản phẩm học tập của HS để góp ý, điều chỉnh kế hoạch bài dạy của GV	1 2 3 4 5
Chỉ đạo GV, TCM sử dụng kết quả phản hồi, đánh giá kế hoạch bài dạy để điều chỉnh, cải tiến kế hoạch bài dạy	1 2 3 4 5
QT tổ chức triển khai kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức HĐ học	
Định hướng chất lượng giờ dạy dựa trên mức độ tổ chức HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Định hướng việc tổ chức giờ dạy theo chuỗi HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Ban hành biên chất lượng giờ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Phân quyền cho TCM, GV cốt cán trong hướng dẫn và hỗ trợ GV tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học	1 2 3 4 5
Trao quyền cho GV trong lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức DH và học liệu phù hợp với đối tượng HS	1 2 3 4 5
Chỉ đạo HĐ dự giờ và phản hồi chuyên môn tập trung vào HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế sinh hoạt chuyên môn nhằm hỗ trợ GV đổi mới phương pháp và kỹ thuật DH theo hướng phát huy HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu và cơ sở vật chất hỗ trợ tổ chức HĐ học tích cực ở HS	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện để GV chia sẻ kinh nghiệm tổ chức HĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Giám sát và đánh giá tổ chức HĐ dạy dựa trên minh chứng về HĐ học	1 2 3 4 5
Kết quả giám sát, đánh giá và phản hồi được sử dụng để điều chỉnh và cải tiến việc tổ chức HĐ dạy của GV	1 2 3 4 5
QTKT-ĐGHĐ dạy theo hướng phát huy HĐ học	
Định hướng KT-ĐGHĐ dạy của GV tập trung vào chất lượng tổ chức HĐ của HS	1 2 3 4 5

Định hướng sử dụng kết quả KT-ĐG làm căn cứ để phản hồi chuyên môn và cải tiến HĐ dạy	1 2 3 4 5
Giao quyền và trách nhiệm cho TCM, GV cốt cán trong việc phản hồi chuyên môn, phân tích HĐ học của HS và hỗ trợ GV điều chỉnh HĐ dạy	1 2 3 4 5
Giao quyền và trách nhiệm cho GV trong việc tự đánh giá, điều chỉnh HĐ dạy dựa trên phản hồi chuyên môn và minh chứng học tập của HS	1 2 3 4 5
Xây dựng biên và chuẩn đánh giá HĐ dạy theo hướng phát huy tính tích cực của HS trong DH	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế phản hồi chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS trong đánh giá HĐ dạy của GV	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế thu thập, sử dụng minh chứng học tập của HS để cải tiến HĐ dạy	1 2 3 4 5
Điều phối HĐ dự giờ, sinh hoạt chuyên môn và chia sẻ kinh nghiệm nhằm hỗ trợ GV cải tiến HĐ dạy	1 2 3 4 5
Điều phối việc GV sử dụng công cụ đánh giá, khai thác minh chứng học tập của HS và phân tích dữ liệu phản hồi để điều chỉnh HĐ dạy	1 2 3 4 5
Tổ chức KT-ĐG HĐ KT-ĐG của GV dựa trên các minh chứng về HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Sử dụng kết quả KT-ĐG để điều chỉnh sinh hoạt chuyên môn, hỗ trợ GV, cải tiến quy trình, công cụ đánh giá HĐ dạy của GV	1 2 3 4 5
QT thực hiện mục tiêu học tập	
Định hướng việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập của HS theo hướng phát triển tính chủ động và năng lực tự học của HS	1 2 3 4 5
Định hướng GV hỗ trợ HS xác định mục tiêu học tập phù hợp với bản thân	1 2 3 4 5
Xác định các yêu cầu về việc xác định và thực hiện mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế phối hợp giữa GV, gia đình và các lực lượng giáo dục trong hỗ trợ HS thực hiện mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế hướng dẫn HS tự theo dõi, tự đánh giá và điều chỉnh mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Phân công trách nhiệm cho GV và các tổ chức trong nhà trường trong hỗ trợ HS xác định và thực hiện mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện cho HS tham gia xây dựng kế hoạch học tập và điều chỉnh mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Điều phối các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tạo điều kiện cho HS thực hiện mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Điều phối và hỗ trợ GV tổ chức các HĐ giúp HS xây dựng, theo dõi và điều chỉnh mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
Giám sát và đánh giá việc thực hiện mục tiêu học tập dựa trên khả năng xác định, thực hiện và điều chỉnh mục tiêu học tập của HS	1 2 3 4 5
Sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi như nguồn dữ liệu QT để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ HS thực hiện mục tiêu học tập	1 2 3 4 5
QT sự tham gia HĐ học	

Định hướng tăng cường sự tham gia chủ động của HS trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
Định hướng GV tổ chức HĐ học phù hợp với đặc điểm, nhu cầu và năng lực của HS	1 2 3 4 5
Xây dựng các yêu cầu về mức độ tham gia, hợp tác và tự điều chỉnh HĐ học của HS.	1 2 3 4 5
Thiết lập cơ chế phối hợp giữa GV và TCM trong theo dõi, hỗ trợ sự tham gia học tập của HS	1 2 3 4 5
Phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong việc theo dõi, hỗ trợ và thúc đẩy sự tham gia học tập của HS	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện để HS tham gia thực hiện nhiệm vụ học tập, hợp tác học tập và tự điều chỉnh học tập	1 2 3 4 5
Điều phối các nguồn lực chuyên môn, học liệu và CN để nhằm hỗ trợ tăng cường sự tham gia học tập của HS	1 2 3 4 5
Tổ chức các HĐ hỗ trợ học tập nhằm tăng cường sự tham gia và khả năng tự điều chỉnh học tập của HS	1 2 3 4 5
Giám sát và đánh giá sự tham gia HĐ học của HS dựa trên mức độ tham gia, thực hiện nhiệm vụ học tập và khả năng tự điều chỉnh học tập của HS	1 2 3 4 5
Sử dụng kết quả đánh giá và phản hồi để điều chỉnh các HĐ hỗ trợ và nâng cao sự tham gia học tập của HS	1 2 3 4 5
QT kiểm tra-đánh giá HĐ học	
Định hướng HĐ KT-ĐG theo hướng đánh giá vì học tập và hỗ trợ sự tiến bộ của HS	1 2 3 4 5
Định hướng GV sử dụng KT-ĐG để hỗ trợ HS điều chỉnh HĐ học tập của bản thân	1 2 3 4 5
Xây dựng các biên và công cụ KT-ĐG dựa trên mức độ tham gia và kết quả học tập	1 2 3 4 5
Thiết lập quy trình KT-ĐG gắn với mục tiêu học tập và HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Phân công trách nhiệm cho GV và TCM trong tổ chức HĐ KT-ĐG và phản hồi kết quả học tập của HS	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện để HS tham gia tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
Điều phối các HĐ KT-ĐG bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu học tập, HĐ học và đánh giá	1 2 3 4 5
Điều phối việc sử dụng phản hồi trong hỗ trợ HS điều chỉnh hoạt việc học của bản thân	1 2 3 4 5
Giám sát việc sử dụng kết quả KT-ĐG để điều chỉnh HĐ học tập của HS.	1 2 3 4 5
Sử dụng dữ liệu KT-ĐG như nguồn dữ liệu QT để cải tiến HĐ KT-ĐG kết quả học tập và sự tiến bộ của HS	1 2 3 4 5
QT xây dựng môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học	
Định hướng việc sử dụng cơ sở vật chất nhằm hỗ trợ tổ chức HĐ học tích cực của HS	1 2 3 4 5

Phân quyền cho TCM và GV trong việc đề xuất sử dụng cơ sở vật chất phục vụ HĐ học	1 2 3 4 5
GV được chủ động điều chỉnh không gian lớp học, thiết bị và học liệu phù hợp với HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Ban hành biến sử dụng không gian, thiết bị và học liệu gắn với tổ chức HĐ học	1 2 3 4 5
Quy định việc tích hợp sử dụng thiết bị, học liệu trong kế hoạch bài dạy	1 2 3 4 5
Tổ chức phân bổ phòng học, thiết bị và học liệu phù hợp với các hình thức tổ chức HĐ học	1 2 3 4 5
Huy động và điều phối các nguồn lực để cải thiện cơ sở vật chất phục vụ DH	1 2 3 4 5
Thu thập ý kiến GV và HS về mức độ phù hợp của cơ sở vật chất đối với HĐ học	1 2 3 4 5
Hiệu quả sử dụng cơ sở vật chất được đánh giá dựa trên mức độ hỗ trợ HĐ học của HS	1 2 3 4 5
Điều chỉnh việc sử dụng cơ sở vật chất dựa trên kết quả đánh giá thực tiễn	1 2 3 4 5
QT môi trường tâm lý-xã hội hỗ trợ HĐ học	
Định hướng xây dựng môi trường học tập khuyến khích HS chủ động, hợp tác và tham gia tích cực	1 2 3 4 5
GV được trao quyền chủ động tổ chức các hình thức tương tác và hợp tác học tập trong lớp học	1 2 3 4 5
HS được tham gia xây dựng quy tắc học tập và tương tác trong lớp học	1 2 3 4 5
Ban hành quy định về ứng xử lớp học theo hướng tôn trọng, hợp tác và phản hồi xây dựng	1 2 3 4 5
Quy định việc tổ chức các HĐ học tập có tương tác giữa HS	1 2 3 4 5
Chỉ đạo GV tạo cơ hội để HS trao đổi, thảo luận và trình bày ý kiến	1 2 3 4 5
Tổ chức các HĐ hỗ trợ động cơ và thái độ học tập tích cực của HS	1 2 3 4 5
Đánh giá môi trường tâm lý dựa trên mức độ tham gia và hợp tác của HS	1 2 3 4 5
GV được hướng dẫn sử dụng phản hồi tích cực về môi trường DH để hỗ trợ HS điều chỉnh việc học	1 2 3 4 5
Điều chỉnh HĐ xây dựng môi trường tâm lý-xã hội dựa trên minh chứng nhằm cải thiện môi trường	1 2 3 4 5
QT xây dựng môi trường CN hỗ trợ HĐ học	
Xác định và truyền đạt tầm nhìn, mục tiêu về ứng dụng CNTT&CDS trong DH	1 2 3 4 5
Tạo điều kiện để GV chủ động triển khai ứng dụng CNTT&CDS trong DH	1 2 3 4 5
Xây dựng văn hóa đổi mới, trong đó GV được trao quyền thử nghiệm và chấp nhận rủi ro trong ứng dụng CNTT&CDS trong DH	1 2 3 4 5
Xây dựng và phổ biến chính sách, quy định về phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CDS trong DH	1 2 3 4 5

Xây dựng kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT&CĐS trong DH	1 2 3 4 5
Tổ chức triển khai kế hoạch phát triển môi trường ứng dụng CNTT CĐS trong DH	1 2 3 4 5
Giám sát việc thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT&CĐS trong DH	1 2 3 4 5
Cung cấp hỗ trợ kỹ thuật kịp thời cho GV và HS trong quá trình ứng dụng CNTT&CĐS	1 2 3 4 5
Tổ chức các HĐ bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực ứng dụng CNTT&CĐS cho GV và HS	1 2 3 4 5
Tìm kiếm và huy động sự hỗ trợ từ các chuyên gia bên ngoài nhà trường	1 2 3 4 5
Đánh giá mức độ trưởng thành của ứng dụng CNTT&CĐS trong DH	1 2 3 4 5
Giám sát và đánh giá các sáng kiến ứng dụng CNTT&CĐS trong DH	1 2 3 4 5
Thực hiện giải trình về việc xây dựng môi trường ứng dụng CNTT&CĐS trong DH	1 2 3 4 5

Câu 3. Quý Thầy/Cô đánh giá như thế nào về mức độ tác động của các yếu tố dưới đây đến công tác QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS.

1-Không tác động 2-Tác động ít 3- Tác động trung bình 4-Tác động nhiều
5-Tác động rất nhiều

Các yếu tố tác động	Mức độ
Trình độ QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS của HT	1 2 3 4 5
Niềm tin của người HT đối với hiệu quả của DH theo quan điểm TCHHĐ của HS	1 2 3 4 5
Trình độ DH theo quan điểm TCHHĐ của HS của người HT	1 2 3 4 5
Chủ trương, đường lối của Đảng và cơ chế, chính sách của Nhà nước, Ngành	1 2 3 4 5
Chế độ, chính sách đối với HT	1 2 3 4 5
Công tác đào tạo, bồi dưỡng HT	1 2 3 4 5
Công tác thanh tra, KT-ĐG chất lượng HT	1 2 3 4 5
Trình độ của đội ngũ GV và CBQL trong trường	1 2 3 4 5
Năng lực học tập tích cực của HS trong nhà trường	1 2 3 4 5
Cơ sở vật chất, trang thiết bị của nhà trường	1 2 3 4 5
Văn hóa của nhà trường	1 2 3 4 5

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC SỐ 2. PHIẾU KHẢO SÁT SỐ 2

(Dùng cho HS)

Chào em! Tôi đang thực hiện đề tài luận án: *QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS tại các trường THPT khu vực BTB*. Để giúp tôi hoàn thành đề tài, rất mong em vui lòng cho biết ý kiến về một số vấn đề được đưa ra dưới đây. Tôi xin cam kết mọi thông tin thu được chỉ phục vụ cho thực hiện nghiên cứu, không nhằm mục đích đánh giá cá nhân hay đơn vị. Xin biết ơn sự giúp đỡ quý giá này của em!

Em vui lòng cho biết một số thông tin về bản thân:

Giới tính: ☐ Nam

☐ Nữ

Lớp

☐ 11

☐ 12

Kết quả học tập năm học 2023-2024: ☐ Tốt ☐ Khá ☐ Đạt ☐ Chưa đạt

Trường: Thuộc tỉnh:

☐ Thanh Hóa

☐ Nghệ An

☐ Hà Tĩnh

☐ Quảng Bình

☐ Quảng Trị

☐ Thừa Thiên Huế

Em khoanh tròn lựa chọn vào một số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5) để xác định mức độ phù hợp nhất với mình.

Câu 1. Em hãy cho biết mức độ thực hiện của các nội dung sau trong quá trình học tập của em theo thang điểm từ 1 đến 5.

1-Chưa bao giờ 2-Hiếm khi 3-Thỉnh thoảng 4-Thường xuyên 5-Rất thường xuyên

Các biến	Mức độ
Tự định hướng học tập	
Em hiểu rõ mục tiêu của bài học trước khi bắt đầu học	1 2 3 4 5
Em xác định được kết quả cần đạt sau mỗi nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5
HS phân tích yêu cầu của nhiệm vụ học tập trước khi thực hiện	1 2 3 4 5
HS lựa chọn phương pháp học phù hợp với đặc điểm và khả năng của bản thân	1 2 3 4 5
HS chủ động chuẩn bị tài liệu, thời gian và điều kiện cần thiết cho việc học.	1 2 3 4 5
HS xây dựng mục tiêu học tập cá nhân phù hợp với từng nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5
Chủ động tham gia học tập	
Em tích cực tham gia vào các HĐ học tập trên lớp	1 2 3 4 5

Em chủ động phát biểu ý kiến hoặc đặt câu hỏi khi học	1 2 3 4 5
Em trao đổi và hợp tác với bạn học trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
Em cố gắng hiểu sâu nội dung học thay vì chỉ ghi nhớ	1 2 3 4 5
Em sử dụng nhiều phương pháp học khác nhau để hiểu bài (thảo luận, giải thích, tự học...)	1 2 3 4 5
Em tập trung và duy trì sự chú ý trong quá trình học tập	1 2 3 4 5
Em biết theo dõi tiến độ thực hiện nhiệm vụ học tập của mình	1 2 3 4 5
Khi gặp khó khăn, em tìm cách giải quyết thay vì bỏ qua	1 2 3 4 5
Thực trạng KT-ĐG kết quả học tập, sự tiến bộ	
Em biết tự đánh giá kết quả học tập của mình sau mỗi nhiệm vụ	1 2 3 4 5
Em hiểu rõ biến đánh giá và sử dụng biến đó để đối chiếu kết quả học tập của mình	1 2 3 4 5
Em chú ý và hiểu phản hồi của GV về việc học của mình	1 2 3 4 5
Em sử dụng phản hồi của GV để cải thiện kết quả học tập	1 2 3 4 5
Em tiếp thu và cân nhắc ý kiến góp ý từ bạn học để cải thiện việc học	1 2 3 4 5
Em nhận ra lỗi sai và nguyên nhân của lỗi sai trong quá trình học	1 2 3 4 5
Em điều chỉnh cách học của mình dựa trên kết quả và phản hồi nhận được	1 2 3 4 5
Em theo dõi sự tiến bộ của bản thân qua từng nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5

Câu 2. Em đánh giá như thế nào về môi trường DH tại trường mình?

1: Hoàn toàn không đồng ý 2: Không đồng ý 3: Phân vân 4: Đồng ý 5: Hoàn toàn đồng ý

Các biến	Mức độ
Môi trường vật chất hỗ trợ HĐ học	
Phòng học trang bị đồ nội thất có thể dễ dàng sắp xếp lại thành nhiều cách khác nhau nhằm xếp HS thành những nhóm nhỏ thuận lợi cho việc tổ chức các HĐ học tập tích cực (làm việc nhóm, làm việc theo cặp, trình bày sản phẩm học tập,...)	1 2 3 4 5
Nhà trường trang bị các tài liệu giúp GV và HS nâng cao hiểu biết về dạy và học	1 2 3 4 5
Phòng học được đầu tư đầy đủ thiết bị CN để hỗ trợ cho DH	1 2 3 4 5
Trường cung cấp điều kiện để HS có thể vừa học trong lớp, vừa học ngoài lớp (trong khuôn viên trường)	1 2 3 4 5
Cơ sở vật chất được bảo trì, bảo dưỡng thường xuyên	1 2 3 4 5
Có phòng thí nghiệm, thực hành phục vụ cho học tập các môn học và HS được tham gia học tập thường xuyên trong các phòng học này	1 2 3 4 5
Nhà trường có đủ nguồn tài liệu tham khảo cho GV và HS trong DH	1 2 3 4 5
Môi trường tâm lý-xã hội hỗ trợ HĐ học	
HS được chuẩn bị để học tích cực (trang bị kiến thức về học tập, hình thành kỹ năng học tập,...)	1 2 3 4 5
HS có cơ hội tương tác và mọi HS đều nhận được sự quan tâm từ GV	1 2 3 4 5
HS gắn kết, hài lòng với lớp học của mình	1 2 3 4 5

HS luôn sẵn sàng để tham gia mọi HĐ học tập	1 2 3 4 5
HS được khuyến khích sáng tạo, trở thành người tìm kiếm và giải quyết các vấn đề	1 2 3 4 5
Môi trường có tính cá nhân hóa cao (HS được tham gia ra quyết định, đối xử khác biệt dựa trên nhu cầu cá nhân)	1 2 3 4 5
Cải tiến, đổi mới DH theo quan điểm TCHHĐ của HS là mục tiêu mà nhà trường hướng tới	1 2 3 4 5
Việc đổi mới DH của GV được nhà trường ghi nhận, khuyến khích	1 2 3 4 5
Nhà trường tạo điều kiện về nguồn lực để GV đổi mới giảng dạy	1 2 3 4 5
Sử dụng hiệu quả giảng dạy như một biến quan trọng trong đánh giá, xếp loại, khen thưởng	1 2 3 4 5
GV được tham gia nhiều HĐ, sự kiện về DH TCHHĐ của HS	1 2 3 4 5
GV được tiếp cận với tài liệu về cải tiến, đổi mới DH TCHHĐ của HS	1 2 3 4 5
Môi trường CN hỗ trợ HĐ học	
Môi trường có tính tương tác cao giữa HS-HS, HS-GV cả trong và ngoài phạm vi nhà trường	1 2 3 4 5
Xây dựng được kho học liệu số và bài giảng điện tử hỗ trợ học tập và giảng dạy	1 2 3 4 5
Kho học liệu số và và bài giảng điện tử luôn sẵn sàng để HS và GV có thể tiếp cận và sử dụng	1 2 3 4 5
GV, HS thường xuyên sử dụng kho học liệu số, bài giảng điện tử trong học tập và giảng dạy	1 2 3 4 5
Có phòng studio (gồm máy tính, thiết bị phục trợ cho việc xây dựng học liệu số, bài giảng điện tử) đáp ứng yêu cầu môn học	1 2 3 4 5
Máy tính được đưa vào sử dụng trong giờ học	1 2 3 4 5
GV và HS được đào tạo, bồi dưỡng để sử dụng hiệu quả	1 2 3 4 5

Xin chân thành cảm ơn em đã hỗ trợ!

PHỤ LỤC SỐ 3. PHIẾU PHÒNG VẤN

PHẦN A. HĐDH

1. Kế hoạch bài dạy hiện có thể hiện rõ HĐ học tập của HS không? Khó khăn khi lập kế hoạch bài dạy là gì?
2. Khi triển khai thực hiện kế hoạch bài dạy, GV có thực hiện đúng kế hoạch không? HS có tham gia tích cực không?
3. Nhà trường kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy của GV thế nào? Đánh giá có giúp cải tiến DH không? Hạn chế hiện nay?

PHẦN B. HĐ HỌC TẬP CỦA HS

1. HS có lập kế hoạch học tập không? Các em có được hướng dẫn lập kế hoạch học tập không?
2. HS có sử dụng phương pháp học tích cực không? Các em có biết cách chọn phương pháp phù hợp không?
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS thực hiện như thế nào? Kết quả có giúp điều chỉnh học tập không?

PHẦN C. MÔI TRƯỜNG DH

1. Cơ sở vật chất có đáp ứng yêu cầu DH theo quan điểm TCHHĐ của HS không?
2. Nhà trường đã có môi trường tâm lý-xã hội tích cực hỗ trợ cho học tập tích cực chưa?
3. Điều kiện về CN thông tin và CDS có đáp ứng yêu cầu DH tích cực không?

PHẦN D. QTHĐ GIẢNG DẠY

1. HT chỉ đạo xây dựng và triển khai thực hiện kế hoạch bài dạy theo quan điểm TCHHĐ của HS ra sao?

2. QT việc kiểm tra đánh giá GV được HT thực hiện như thế nào?

PHẦN E. QTHĐ HỌC TẬP

1. HT nhà trường thực hiện QT thực hiện mục tiêu như thế nào?
2. HT nhà trường hỗ trợ HS vận dụng, phát triển phương pháp học tập tích cực như thế nào?
3. QT đánh giá quá trình và kết quả học tập của HS có giúp cải thiện học tập không?

PHẦN F. QT MÔI TRƯỜNG

1. HT QT cơ sở vật chất thế nào?
2. HT xây dựng văn hóa học tập tích cực như thế nào?
3. HT chỉ đạo xây dựng môi trường CNTT-CDS ra sao?

PHỤ LỤC 4. PHIẾU KHẢO NGHIỆM CÁC BIỆN PHÁP QTDH THEO QUAN ĐIỂM TCHHĐ CỦA HS

Phiếu khảo sát nhằm thu thập ý kiến đánh giá về tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS trong trường THPT.

1. Xin Thầy/Cô vui lòng khoanh tròn lựa chọn vào một số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5) để xác định mức độ phù hợp nhất với bản thân.

5 - *Rất cần thiết / Rất khả thi* 4 - *Cần thiết / Khả thi* 3 - *Bình thường*
2 - *Ít cần thiết / Ít khả thi* 1 - *Không cần thiết / Không khả thi*

Biện pháp	Cấp thiết	Khả thi
Xây dựng chuẩn DH theo quan điểm TCHHĐ của HS làm cơ sở cho QTDH	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Xây dựng cơ chế QTDH dựa trên phân tích HĐ học của HS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tổ chức, điều phối HĐ chuyên môn dựa trên phân tích HĐ học của HS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Xây dựng cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục trong QTDH dựa trên minh chứng học tập của HS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
QT phát triển năng lực tự học và tự điều chỉnh học tập của HS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
QT phát triển môi trường DH hỗ trợ học tập tích cực	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2. Theo Thầy/Cô, biện pháp nào cần ưu tiên triển khai trong trường THPT hiện nay?

Vì sao?

3. Theo Thầy/Cô, khó khăn lớn nhất khi triển khai các biện pháp là gì?

4. Đề xuất khác:

PHỤ LỤC 5. PHIẾU PHỎNG VẤN KHẢO NGHIỆM

(Dành cho CBQL)

1. Theo Ông/Bà, hệ thống các biện pháp QTDH theo quan điểm TCHHĐ của HS có phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục THPT hiện nay không? Vì sao?
2. Ông/Bà đánh giá như thế nào về: tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp được đề xuất?
3. Các biện pháp nền tảng QT (Biện pháp 1 và 2) có tạo được cơ sở QT thống nhất cho nhà trường không? Có nguy cơ hình thức hoặc hành chính hóa không?
4. Các biện pháp vận hành và cải tiến (Biện pháp 3 và 4) có phù hợp với HĐ chuyên môn trong trường THPT không? Những khó khăn có thể gặp trong quá trình triển khai là gì?
5. Các biện pháp tác động trực tiếp đến HS và môi trường học tập (Biện pháp 5 và 6) có khả năng tạo chuyển biến trong HĐ học của HS không? Điều kiện nào là quan trọng nhất để triển khai hiệu quả?
6. Ông/Bà có đề xuất gì nhằm nâng cao hiệu quả triển khai các biện pháp trong trường THPT?

PHỤ LỤC 6. PHIẾU KHẢO SÁT TN

(Dành cho GV)

Phiếu khảo sát này nhằm thu thập ý kiến đánh giá của GV về việc triển khai biện pháp QT và sự thay đổi trong thực hành DH. Quý Thầy/Cô xin vui lòng khoanh tròn lựa chọn vào một số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5) để xác định mức độ phù hợp nhất với Thầy/Cô.

1 - Hoàn toàn không đúng 2 - Không đúng 3 - Phân vân 4 - Đúng 5 - Hoàn toàn đúng

Các biến	Mức độ
QT của HT	
HT định hướng rõ việc phát triển phương pháp học tập tích cực của HS trong DH	1 2 3 4 5
HT chỉ đạo GV tích hợp nội dung hướng dẫn phương pháp học tập vào HĐDH	1 2 3 4 5
TCM tổ chức trao đổi chuyên môn về việc hướng dẫn phương pháp học tập cho HS	1 2 3 4 5
HT tạo điều kiện để GV triển khai các HĐ học tập tích cực cho HS	1 2 3 4 5
HT theo dõi việc tổ chức HĐ học tập của GV	1 2 3 4 5
GV nhận được góp ý hoặc hỗ trợ chuyên môn	1 2 3 4 5
HĐ dạy của GV	
GV tổ chức các HĐ học tập có sự tham gia chủ động của HS	1 2 3 4 5
GV tạo cơ hội để HS trao đổi, hợp tác trong học tập	1 2 3 4 5
GV giao nhiệm vụ học tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề	1 2 3 4 5
GV hướng dẫn HS cách tiếp cận và thực hiện nhiệm vụ học tập	1 2 3 4 5
GV hướng dẫn HS tìm kiếm, khai thác và sử dụng học liệu trong học tập	1 2 3 4 5
GV hướng dẫn HS trình bày, trao đổi và phản hồi ý kiến trong học tập	1 2 3 4 5
GV hướng dẫn HS tự đánh giá kết quả học tập	1 2 3 4 5
GV sử dụng phản hồi để hỗ trợ HS điều chỉnh cách học	1 2 3 4 5

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 7. PHIẾU KHẢO SÁT TN

(Dành cho HS)

Phiếu khảo sát nhằm thu thập ý kiến đánh giá của HS về việc vận dụng phương pháp học tập tích cực của HS. Em vui lòng khoanh tròn vào một số tương ứng (1, 2, 3, 4, 5) để xác định mức độ phù hợp nhất với bản thân.

1 - Hoàn toàn không đúng 2 - Không đúng 3 - Phân vân 4 - Đúng 5 - Hoàn toàn đúng

Biến	Mức độ
Em khai thác thông tin từ nhiều nguồn học liệu để thực hiện nhiệm vụ học tập	1 2 3 4
Em trao đổi với giáo viên để hiểu rõ nội dung học tập	1 2 3 4
Em thảo luận và hợp tác với bạn trong quá trình học tập	1 2 3 4
Em chủ động đặt câu hỏi hoặc nêu ý kiến trong quá trình học	1 2 3 4
Em sử dụng các thao tác tư duy (phân tích, so sánh, lập luận...) để giải quyết nhiệm vụ học tập	1 2 3 4
Em liên hệ kiến thức mới với kiến thức hoặc kinh nghiệm đã có	1 2 3 4
Em vận dụng kiến thức đã học để giải quyết nhiệm vụ học tập	1 2 3 4
Em sử dụng CN (máy tính, internet, học liệu số...) để hỗ trợ học tập	1 2 3 4

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của em!

PHỤ LỤC 8
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ LIÊN
QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN ĐÃ ĐƯỢC CÔNG BỐ