

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC



PHẠM THÙY THU

**QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ
TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

HÀ NỘI - 2026

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC**



PHẠM THÙY THU

**QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ
TẠI CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG**

Ngành: QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Mã số: 9.14.01.14

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

**Người hướng dẫn khoa học: GS.TS. Phạm Quang Trung
TS. Lê Thị Ngọc Thúy**

HÀ NỘI - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan Luận án là công trình nghiên cứu của riêng tôi, các số liệu và kết quả nghiên cứu chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình nào khác. Trong quá trình nghiên cứu Luận án, tôi có tham khảo một số tư liệu trong các tác phẩm, các thông tin trích dẫn trong luận án đều được ghi rõ nguồn gốc trong danh mục tài liệu tham khảo.

Tác giả luận án

Phạm Thùy Thu

LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu sinh trân trọng bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến Ban Giám đốc Học viện, Phòng Quản lý đào tạo - GDCT&CTSV, Khoa Quản lý, Quý Thầy/Cô của Học viện Quản lý giáo dục đã quan tâm, tận tình giảng dạy, hướng dẫn và tạo mọi điều kiện thuận lợi cho tác giả trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Đặc biệt, bằng tất cả sự kính trọng, NCS xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến GS.TS. Phạm Quang Trung và TS. Lê Thị Ngọc Thúy là hai Thầy/Cô đã tận tình giúp đỡ, trực tiếp hướng dẫn Tác giả hoàn thành luận án.

NCS trân trọng cảm ơn các Nhà khoa học đã đánh giá, nhận xét, góp ý cho luận án đầy tinh thần trách nhiệm với hàm lượng học thuật vô cùng quý giá để NCS có thể hoàn thành tốt nhất luận án qua các giai đoạn.

Tác giả xin chân thành cảm ơn Lãnh đạo, CBQL các Sở Giáo dục và Đào tạo; các Chuyên gia; CBQL, CB đoàn thể, giáo viên các Trường THPT được lựa chọn khảo sát và phỏng vấn đã giúp đỡ tác giả trong quá trình thực hiện, cung cấp các tài liệu và thông tin liên quan, đặc biệt đã tạo điều kiện cho tác giả tiến hành thử nghiệm giải pháp đề xuất của luận án.

Luận án được hoàn thành cũng nhờ sự giúp đỡ, động viên, hỗ trợ về tinh thần và vật chất của gia đình, người thân, bạn bè và các đồng nghiệp, Tác giả xin cảm ơn tất cả vì sự giúp đỡ quý báu đó.

Dù đã cố gắng hết sức, song luận án không thể tránh khỏi những thiếu sót. Tác giả kính mong nhận được sự chỉ dẫn cũng như các ý kiến góp ý của Quý Thầy/Cô và Quý vị để luận án có giá trị thực tiễn cao hơn, góp phần nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT trong bối cảnh phát triển toàn diện và đổi mới giáo dục của đất nước.

Trân trọng./.

Tác giả luận án

Phạm Thùy Thu

DANH MỤC KÍ HIỆU CÁC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Chữ viết đầy đủ
BGDDĐT	Bộ Giáo dục và Đào tạo
CBQL	Cán bộ quản lý
CMHS	Cha mẹ học sinh
CSVCL	Cơ sở vật chất
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GV	Giáo viên
HS	Học sinh
KT-XH	Kinh tế - Xã hội
NV	Nhân viên
QLCL	Quản lý chất lượng
TBDH	Thiết bị dạy học
THPT	Trung học phổ thông
UBND	Ủy ban nhân dân
VHCL	Văn hóa chất lượng
KTNB	Kiểm tra nội bộ
GDPT	Giáo dục phổ thông

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
DANH MỤC KÍ HIỆU CÁC CHỮ VIẾT TẮT	iii
MỤC LỤC.....	iv
DANH MỤC BẢNG.....	ix
DANH MỤC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ	x
MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KTNB	
TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL	17
1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề.....	17
1.1.1. Các công trình nghiên cứu về KTNB gắn với chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông	17
1.1.2. Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động KTNB tại cơ sở giáo dục phổ thông gắn với VHCL	24
1.1.3. Đánh giá về các công trình đã nghiên cứu và những vấn đề đặt ra cho luận án tiếp tục nghiên cứu	25
1.2. Khái niệm chính	27
1.2.1. Quản lý	27
1.2.2. Kiểm tra nội bộ trong cơ sở giáo dục.....	28
1.2.3. Kiểm tra nội bộ trường phổ thông theo tiếp cận VHCL	29
1.2.4. Quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong cơ sở giáo dục	32
1.3. Bối cảnh hiện nay đối với yêu cầu quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	33
1.4. Hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	37
1.4.1. Mục tiêu hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	37
1.4.2. Nguyên tắc, nội dung, quy trình và hình thức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	38
1.4.3. Lực lượng tham gia hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT	55
1.4.4. Các điều kiện thực hiện hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	56
1.4.5. Đánh giá kết quả KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL	59

1.5. Quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	59
1.5.1. Quản lý thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL.....	59
1.5.2. Chỉ đạo tổ chức hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL dựa trên quy trình	61
1.5.3. Chỉ đạo xây dựng các nội dung bồi dưỡng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	65
1.5.4. Xây dựng các chính sách thực hiện KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL	66
1.5.5. Đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	68
1.6. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	69
1.6.1. Chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước và Bộ Ngành	69
1.6.2. Chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của Nhà trường	70
1.6.3. Năng lực điều hành và tham dự hoạt động KTNB của hiệu trưởng	72
1.6.4. Các chính sách của nhà trường khuyến khích sự đổi mới, sáng tạo	73
1.6.5. Văn hóa tổ chức của nhà trường	74
1.6.6. Phong cách, thái độ của lực lượng tham gia KTNB	75
Kết luận Chương 1	76
CHƯƠNG 2. THỰC TIỄN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KTNB TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL	78
2.1. Kinh nghiệm quốc tế về quản lý hoạt động KTNB trong các cơ sở giáo dục theo tiếp cận VHCL ở một số nước trên thế giới.....	78
2.2. Khái quát về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT công lập Việt Nam hiện nay	84
2.2.1. Đặc điểm về bộ máy tổ chức và quản lý nhân sự gắn với hoạt động KTNB.....	84
2.2.2. Đặc điểm về quản lý hoạt động chuyên môn và tác động đến KTNB.....	85
2.2.3. Đặc điểm về quản lý tài chính và điều kiện môi trường giáo dục bảo đảm cho hoạt động KTNB	85
2.3. Giới thiệu tổ chức khảo sát.....	86
2.3.1. Mục đích khảo sát	86
2.3.2. Nội dung khảo sát.....	86
2.3.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát.....	86
2.3.4. Hình thức và phương pháp khảo sát.....	90

2.3.5. Xử lý số liệu.....	91
2.4. Thực trạng hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	92
2.4.1. Thực trạng về nhận thức hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	92
2.4.2. Thực trạng thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	98
2.4.3. Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	99
2.4.4. Thực trạng về thực hiện quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	102
2.4.5. Thực trạng thực hiện các nội dung của quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	105
2.4.6. Thực trạng về sự tham gia của các lực lượng thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	107
2.4.7. Thực trạng về các điều kiện KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	111
2.5. Thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	112
2.5.1. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	112
2.5.2. Thực trạng tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	115
2.5.3. Thực trạng về chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	117
2.5.4. Thực trạng về tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	119
2.5.5. Thực trạng xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	121
2.5.6. Thực trạng về đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	123
2.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	124
2.7. Đánh giá chung về thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	127

2.7.1. Điểm mạnh	127
2.7.2. Điểm hạn chế và nguyên nhân của các điểm hạn chế	128
Kết luận Chương 2	131
CHƯƠNG 3. GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KTNB TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL.....	133
3.1. Định hướng hoạt động KTNB tại các trường THPT trong bối cảnh hiện nay	133
3.1.1. Định hướng lấy người học làm trung tâm và chất lượng học tập làm đích đến của KTNB.....	133
3.1.2. Định hướng xây dựng hệ thống giám sát nội bộ hướng tới cải tiến liên tục	133
3.1.3. Định hướng phát triển năng lực đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên thông qua KTNB	134
3.1.4. Định hướng minh bạch, dân chủ và tăng cường trách nhiệm giải trình trong hoạt động KTNB.....	134
3.1.5. Định hướng ứng dụng công nghệ và dữ liệu số trong hoạt động KTNB.....	134
3.2. Nguyên tắc đề xuất giải pháp	135
3.2.1. Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống và đồng bộ.....	135
3.2.2. Nguyên tắc hướng vào cải tiến liên tục.....	136
3.2.3. Nguyên tắc đảm bảo tính khách quan, minh bạch và công khai.....	136
3.2.4. Nguyên tắc lấy người học làm trung tâm và phục vụ chất lượng giáo dục .	137
3.2.5. Nguyên tắc phát triển năng lực kiểm tra gắn với chuẩn nghề nghiệp và văn hóa phản biện xây dựng.....	137
3.3. Các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	138
3.3.1. Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	138
3.3.2. Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	140
3.3.3. Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	145
3.3.4. Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	146

3.3.5. Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	149
3.4. Mối quan hệ giữa các giải pháp	153
3.5. Khảo nghiệm tính cấp thiết, tính khả thi của các giải pháp	154
3.5.1. Mục đích khảo nghiệm.....	154
3.5.2. Nội dung khảo nghiệm.....	154
3.5.3. Tổ chức khảo nghiệm.....	155
3.5.4. Kết quả khảo nghiệm	156
3.6. Thử nghiệm giải pháp 4: “Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL”	160
3.6.1. Mục đích thử nghiệm	160
3.6.2. Nội dung thử nghiệm	160
3.6.3. Đối tượng và thời gian thử nghiệm	161
3.6.4. Quy trình thử nghiệm	161
3.6.5. Đánh giá hiệu quả thử nghiệm	161
Kết luận Chương 3	168
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ.....	170
1. Kết luận	170
2. Khuyến nghị	170
TÀI LIỆU THAM KHẢO	173
DANH MỤC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ..	180
PHỤ LỤC	

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1.	Kết quả khảo sát mức độ nhận thức về vai trò của hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	92
Bảng 2.2.	Kết quả khảo sát về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cản trở hiệu quả hoạt động KTNB tại các trường THPT	95
Bảng 2.3.	Kết quả khảo sát về thực hiện hình thức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	105
Bảng 2.4.	Kết quả khảo sát về lực lượng tham gia KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	107
Bảng 2.5.	Kết quả khảo sát thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	112
Bảng 2.6.	Kết quả khảo sát về tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	115
Bảng 2.7.	Kết quả khảo sát mức độ thực hiện trong tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	119
Bảng 2.8.	Kết quả khảo sát về mức độ xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	121
Bảng 2.9.	Kết quả khảo sát về mức độ các yếu tố ảnh hưởng về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	124
Bảng 3.1.	Khung tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	141
Bảng 3.2.	Kết quả khảo nghiệm tính cấp thiết của các giải pháp	156
Bảng 3.3.	Kết quả khảo nghiệm tính khả thi của Giải pháp	158
Bảng 3.4.	Phân tích kết quả trước và sau thử nghiệm Giải pháp 4.....	162

DANH MỤC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ

Sơ đồ 1.1.	Mối quan hệ giữa VHCL và CCĐBCLBT	23
Biểu đồ 2.1.	Kết quả khảo sát mức độ thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	98
Biểu đồ 2.2.	Kết quả khảo sát mức độ thực hiện các nội dung KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	99
Biểu đồ 2.3.	Kết quả khảo sát về thực hiện quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.....	102
Biểu đồ 2.4.	Kết quả khảo sát về các điều kiện đáp ứng hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	111
Biểu đồ 2.5.	Kết quả khảo sát về mức độ thực hiện trong chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	117
Biểu đồ 2.6.	Kết quả khảo sát về mức độ thực hiện trong đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	123

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Kiểm tra nội bộ trường học nói chung và trường THPT (THPT) nói riêng là một hoạt động quản lý có vai trò đặc biệt quan trọng, nhằm xem xét, đánh giá toàn diện các hoạt động giáo dục, điều kiện dạy học và giáo dục trong phạm vi nội bộ nhà trường, qua đó góp phần phát triển sự nghiệp giáo dục, phát triển nhà trường, đội ngũ giáo viên và học sinh. Thông qua hoạt động này, nhà trường thiết lập được hệ thống phản hồi nội bộ, tạo cơ sở khoa học cho việc ra quyết định quản lý, đồng thời kiểm soát và phòng ngừa các sai lệch trong quá trình thực thi nhiệm vụ giáo dục. quản lý chất lượng, KTNB là một thành tố không thể tách rời của chu trình cải tiến liên tục - PDCA (Plan-Do-Check-Act), trong đó “Check” không chỉ dừng lại ở việc phát hiện sai sót mà còn là nền tảng để học tập tổ chức và tái cấu trúc hoạt động theo hướng hiệu quả hơn (Deming, 1986). Đồng thời, trong các mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục hiện đại, KTNB được xem là công cụ quan trọng để vận hành hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong góp phần nâng cao năng lực tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục. Như vậy, nghiên cứu quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT không chỉ có ý nghĩa thực tiễn mà còn mang giá trị lý luận sâu sắc, góp phần làm rõ một trụ cột quan trọng trong quản trị chất lượng giáo dục phổ thông.

Dưới góc độ quản lý, KTNB trường học không chỉ là công cụ điều hành mà còn là thước đo năng lực quản lý của hiệu trưởng và là một chỉ báo quan trọng phản ánh chất lượng giáo dục của nhà trường, điều này đặt ra yêu cầu tiếp cận KTNB trường THPT theo hướng tiếp cận VHCL.

VHCL được hiểu là một bộ phận cấu thành của văn hóa tổ chức, thể hiện ở hệ thống giá trị, niềm tin, thói quen và chuẩn mực hành vi liên quan đến chất lượng, được chia sẻ và thực hành thống nhất trong toàn bộ nhà trường. Việc xây dựng và nâng cao VHCL được thực hiện thông qua lộ trình tích hợp các phương pháp, công cụ quản lý như hoạch định chiến lược, quản lý chất lượng, tổ chức các nhóm và hoạt động chất lượng ở các bộ phận chuyên môn. Khi được vận dụng trong công tác KTNB, tiếp cận VHCL sẽ góp phần chuyển hóa hoạt động kiểm tra từ nặng về kiểm soát, áp đặt sang định hướng tự kiểm soát chất lượng, tự cải tiến và phát triển bền vững - Đây chính là điều kiện tiên quyết để thay đổi bản chất của hoạt động quản lý KTNB trong các trường THPT.

Tiếp cận VHCL cho phép định hình rõ mục đích, nội dung, quy trình, lực lượng tham gia và mục tiêu đạt được của hoạt động KTNB; đồng thời làm gia tăng tính linh hoạt, tư vấn và hỗ trợ phát triển năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý.

Đặc biệt, trong bối cảnh cải cách hệ thống thanh tra theo Luật Thanh tra năm 2022, xu hướng chuyển từ “tiền kiểm” sang “hậu kiểm” đã làm gia tăng vai trò của cơ chế tự kiểm tra, tự giám sát trong các cơ sở giáo dục. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải tái cấu trúc hoạt động KTNB theo hướng chuyên nghiệp, hệ thống và gắn với mục tiêu phát triển chất lượng bền vững. Trong bối cảnh đó, tiếp cận VHCL được hiểu là hệ giá trị, niềm tin và hành vi hướng tới chất lượng được chia sẻ trong tổ chức (Schein, 2010; Harvey &

Stensaker, 2008) và được xem là một hướng tiếp cận phù hợp để chuyển hóa bản chất của hoạt động KTNB từ cơ chế kiểm soát sang cơ chế tự kiểm soát và cải tiến liên tục. Mặc dù đã có nhiều công trình nghiên cứu liên quan đến KTNB và quản lý chất lượng giáo dục, song các nghiên cứu này chủ yếu tiếp cận theo hướng chức năng quản lý truyền thống hoặc tập trung vào các mô hình kiểm định, đánh giá ngoài, mà chưa đi sâu vào cơ chế vận hành nội tại của KTNB trong mối quan hệ với văn hóa tổ chức. Các nghiên cứu về VHCL trong giáo dục (Harvey & Green, 1993; Schein, 2010) chủ yếu tập trung vào việc hình thành hệ giá trị và môi trường tổ chức, nhưng chưa phân tích đầy đủ việc tích hợp VHCL vào các hoạt động quản lý cụ thể như KTNB. Trong bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam, các nghiên cứu về quản lý KTNB còn mang tính mô tả, chưa có nhiều nghiên cứu làm rõ cách thức tổ chức, vận hành và đánh giá hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, cũng như vai trò của hoạt động này trong việc hình thành hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong nhà trường. Vì vậy, cần được tiếp tục nghiên cứu một cách hệ thống và chuyên sâu.

Thực tiễn quản lý tại nhiều trường THPT hiện nay cho thấy hoạt động KTNB chưa thực sự phát huy vai trò là công cụ bảo đảm và cải tiến chất lượng và còn nhiều hạn chế như: Hoạt động kiểm tra còn mang nặng tính hình thức, thiên về kiểm soát hành chính hơn là hỗ trợ phát triển; Thiếu sự gắn kết giữa KTNB với mục tiêu chiến lược và hệ thống đảm bảo chất lượng của nhà trường; Chưa xây dựng được hệ thống tiêu chí, chỉ số đánh giá cụ thể, minh bạch và có thể đo lường; Quy trình kiểm tra chưa được chuẩn hóa, thiếu tính hệ thống và tính liên kết giữa các khâu; Sự tham gia của đội ngũ còn mang tính bị động, thiếu động lực và trách nhiệm nội tại; Nhận thức và năng lực của đội ngũ về công tác KTNB theo hướng phát triển chất lượng còn hạn chế.... Những bất cập này phản ánh một thực tế rằng KTNB tại các trường THPT vẫn chủ yếu vận hành theo tư duy quản lý truyền thống, chưa chuyển sang tiếp cận quản lý chất lượng và chưa hình thành được nền tảng VHCL trong tổ chức. Nguyên nhân chủ yếu xuất phát từ nhận thức chưa đầy đủ về bản chất và mục tiêu của KTNB; cách ứng xử, giao tiếp chưa thực sự phù hợp của lực lượng tham gia kiểm tra; chưa xây dựng được hệ thống tiêu chí, chỉ số kiểm tra gắn với mục tiêu chất lượng và chiến lược phát triển nhà trường; mức độ tự giác, tự nguyện của một số cá nhân, bộ phận còn hạn chế; thiếu quy trình quản lý khoa học và cơ chế đánh giá kết quả theo từng lĩnh vực chuyên trách; đặc biệt là sự thiếu hụt về nhận thức và kỹ năng tiếp cận VHCL trong công tác KTNB. Công tác quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL không chỉ xuất phát từ yêu cầu đổi mới quản lý giáo dục trong bối cảnh hiện nay, mà còn đòi hỏi mang tính tất yếu của quá trình chuyển đổi từ mô hình quản lý hành chính sang mô hình quản lý chất lượng dựa trên tự chủ, trách nhiệm giải trình và cải tiến liên tục. Vì vậy, đề tài luận án hướng tới giải quyết một vấn đề cốt lõi của quản trị nhà trường hiện nay: chuyển hóa KTNB từ công cụ kiểm soát mang tính hành chính thành cơ chế tự kiểm soát, tự học hỏi và tự cải tiến chất lượng dựa trên nền tảng VHCL nhằm góp phần xây dựng cơ sở lý luận về quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL; Xây dựng khung phân tích tích hợp giữa quản lý hoạt động KTNB và VHCL trong nhà trường, cung cấp căn

cứ khoa học và thực tiễn cho việc đổi mới hoạt động KTNB tại các trường THPT theo hướng hiện đại, hiệu quả và bền vững.

Trên cơ sở lý luận và thực tiễn đã nêu trên là lý do để lựa chọn đề tài: **“Quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường THPT theo tiếp cận văn hóa chất lượng”** làm luận án nghiên cứu.

2. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu về lý luận và thực tiễn quản lý hoạt động KTNB trường tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL để từ đó đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, góp phần nâng cao hiệu quả và chất lượng KTNB trong các trường THPT hiện nay.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

4. Câu hỏi nghiên cứu

4.1. Cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL gồm những nội dung nào? Quy trình quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL được xây dựng và vận dụng như thế nào trong nhà trường?

4.2. Thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL hiện nay như thế nào? Những kết quả đạt được, những hạn chế và nguyên nhân của các hạn chế là gì?

4.3. Cần đề xuất những giải pháp quản lý nào nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, bảo đảm tính khoa học, tính khả thi và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục?

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Nghiên cứu cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

5.2. Khảo sát, đánh giá thực tiễn quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

5.3. Đề xuất giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

5.4. Tổ chức khảo nghiệm và thử nghiệm giải pháp 4 đề xuất trong luận án.

6. Giả thuyết khoa học

Hoạt động KTNB tại các trường THPT hiện nay đã đạt được những kết quả nhất định nhưng vẫn còn bộc lộ những hạn chế do chủ yếu được thực hiện theo hướng kiểm tra, giám sát và phát hiện sai sót, chưa gắn với việc xây dựng VHCL, hỗ trợ cải tiến và phát triển nhà trường. Quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL có

thể được xác lập như một quá trình phát triển theo các cấp độ, từ hình thành nhận thức về chất lượng, thực hiện chức năng phát hiện các sai lệch trong hoạt động giáo dục, đến tổ chức phòng ngừa sai lệch và tiến tới sáng tạo, cải tiến chất lượng. Ở mỗi cấp độ, hoạt động KTNB có những biểu hiện khác nhau về mục tiêu quản lý, nội dung kiểm tra, quy trình thực hiện, công cụ sử dụng và hành vi quản lý của các chủ thể quản lý nhà trường. Việc nhận diện rõ các cấp độ này là cơ sở để xây dựng mô hình quản lý KTNB phù hợp với đặc điểm và mức độ phát triển của từng nhà trường. Khi hoạt động KTNB ở các trường THPT được tổ chức và quản lý theo tiếp cận VHCL, với trọng tâm là tăng cường tính tự giác, minh bạch, tư vấn và hỗ trợ phát triển năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên thì chức năng của KTNB sẽ được chuyển hóa từ công cụ mang tính kiểm soát, phát hiện lỗi, sai sót sang cơ chế dẫn dắt, hỗ trợ và định hướng cải tiến liên tục. Sự chuyển hóa này không chỉ góp phần nâng cao hiệu quả quản lý nhà trường mà còn tạo tiền đề cho việc nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển bền vững các trường THPT trong bối cảnh đổi mới quản lý giáo dục hiện nay. Nếu xây dựng được cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, xây dựng được mô hình và quy trình quản lý phù hợp với các cấp độ phát triển của VHCL trong nhà trường, đồng thời đề xuất và triển khai đồng bộ các giải pháp quản lý phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường THPT thì sẽ góp phần chuyển hoạt động KTNB từ chức năng chủ yếu là kiểm soát, phát hiện sai sót sang chức năng tư vấn, hỗ trợ, phòng ngừa và cải tiến liên tục, qua đó nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động KTNB, hình thành và phát triển VHCL, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển bền vững các trường THPT trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

7. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu

7.1. Giới hạn về nội dung nghiên cứu

Luận án tập trung nghiên cứu quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL. Nội dung nghiên cứu bao gồm: xây dựng cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL; khảo sát, đánh giá thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL; trên cơ sở đó đề xuất các giải pháp quản lý nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

7.2. Giới hạn về không gian nghiên cứu

Luận án được tiến hành khảo sát tại 06 tỉnh, thành phố, bao gồm: Quảng Ninh, Hà Nội, Sơn La, Nghệ An, Thành phố Hồ Chí Minh và Cần Thơ với 12 trường THPT công lập đại diện cho các vùng miền, loại hình và điều kiện tổ chức khác nhau của giáo dục THPT. Cụ thể:

- Tỉnh Quảng Ninh: Trường THPT Quảng Hà;
- Thành phố Hà Nội: Trường THPT chuyên Chu Văn An, Trường THPT Trần Phú, Trường THPT Ngô Thì Nhậm;

- Thành phố Hồ Chí Minh: Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong, Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa;
- Tỉnh Nghệ An: Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú THPT số 2;
- Thành phố Cần Thơ: Trường THPT Nguyễn Việt Hồng, Trường THPT Châu Văn Liêm;
- Tỉnh Sơn La: Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn; Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An.

Việc lựa chọn các trường này nhằm bảo đảm tính đa dạng về địa bàn, điều kiện kinh tế - xã hội, loại hình trường học (THPT thường, THPT chuyên, trường PTDTNT), qua đó tạo cơ sở để phân tích thực trạng quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL và đề xuất các giải pháp có giá trị tham khảo, vận dụng cho các trường THPT khác trên phạm vi cả nước.

7.3. Giới hạn về chủ thể nghiên cứu

Chủ thể quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL được luận án nghiên cứu là Hiệu trưởng các trường THPT.

7.4. Giới hạn về thời gian nghiên cứu

Thời gian nghiên cứu của luận án được xác định trong giai đoạn 2021 - 2025. Đây là giai đoạn ngành giáo dục phổ thông triển khai mạnh mẽ Chương trình giáo dục phổ thông 2018, đồng thời có nhiều thay đổi quan trọng về cơ chế quản lý, bảo đảm chất lượng và chuyển đổi từ thanh tra sang kiểm tra, tăng cường tự kiểm soát chất lượng trong các cơ sở giáo dục. Các số liệu khảo sát, điều tra thực trạng và phỏng vấn sâu được thu thập chủ yếu trong năm học 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025, bảo đảm phản ánh tương đối đầy đủ và cập nhật tình hình quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT trong bối cảnh hiện nay.

8. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

8.1. Cách tiếp cận

8.1.1. Tiếp cận hệ thống

Luận án vận dụng tiếp cận hệ thống xác định hoạt động KTNB trong trường THPT không phải là một quá trình riêng biệt, tách rời mà là một bộ phận cấu thành trong hệ thống quản lý nhà trường. Từ đó, KTNB được phân tích trong mối quan hệ qua lại với các yếu tố đầu vào (con người, chính sách, môi trường), quá trình vận hành (cơ chế phối hợp, văn hóa tổ chức) và đầu ra (chất lượng giáo dục, mức độ cải tiến). Tiếp cận hệ thống cho phép luận án xây dựng quy trình vận hành KTNB ở trường THPT gồm các bước thực hiện, các bên liên quan và có khả năng thích ứng và cải tiến điều chỉnh.

8.1.2. Tiếp cận theo VHCL

VHCL không chỉ đơn thuần là áp dụng công cụ kiểm định hay tiêu chuẩn hóa quy trình mà là xây dựng niềm tin, giá trị và thói quen hướng đến chất lượng trong toàn thể nhà trường. Trên cơ sở tiếp cận các cấp độ của VHCL theo khung phân tích VHCL của EUA (2006) và các quan điểm của các tác giả Trần Văn Hùng (2016); Các cách tiếp cận

trong xây dựng VHCL, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, (129), 23-27; Hoàng Thị Ái Vân (2018), VHCL trong giáo dục đại học: Cơ sở lý luận và thực tiễn ở Việt Nam. Tạp chí Quản lý Giáo dục, 10 (2), 45-52, coi VHCL ở hai cấp độ: Cấp độ 1: VHCL dựa vào yêu cầu, quy định bên ngoài (phản ứng, đối phó) và Cấp độ 2: VHCL tự chủ, gắn với cải tiến liên tục, coi chất lượng là giá trị nội sinh của nhà trường. Mô hình 4 cấp độ VHCL do tác giả phát triển dựa trên cơ sở kế thừa khung phân tích VHCL của EUA (2010) và các công trình trong nước làm cơ sở với mong muốn làm rõ hơn lộ trình phát triển VHCL, phù hợp bối cảnh phổ thông Việt Nam (từ nhận thức ban đầu → phản ứng → phòng ngừa → sáng tạo sẽ giúp hiệu trưởng và đội ngũ có khung tham chiếu thực tiễn, dễ thiết kế kế hoạch KTNB theo từng giai đoạn phát triển VHCL của nhà trường.

Luận án triển khai tiếp cận này thông qua việc phân tầng KTNB thành 4 cấp độ phát triển VHCL:

- **Cấp độ nhận thức chất lượng:** kiểm tra như một quá trình giáo dục tư duy chất lượng cho đội ngũ tham gia vào hoạt động dạy học, giáo dục của nhà trường. Nhà quản lý kiểm tra về nhận thức, trách nhiệm, các hoạt động của nhà trường theo định hướng chiến lược.

- **Cấp độ phát hiện sai lệch, phản ứng:** kiểm tra để phát hiện và phản hồi sai sót, điểm nghẽn trong quá trình vận hành. Nhà quản lý kiểm tra tuân thủ quy chế, phản hồi từ giáo viên, học sinh, nhân viên, phụ huynh học sinh và cộng đồng xã hội.

- **Cấp độ phòng ngừa sai phạm:** kiểm tra như một cơ chế phòng ngừa rủi ro và hỗ trợ ra quyết định. Nhà quản lý thiết lập hệ thống nội bộ có tính tự điều chỉnh, giảm thiểu rủi ro, chuẩn hóa các quy trình quản lý trong nhà trường.

- **Cấp độ sáng tạo:** kiểm tra trở thành động lực đổi mới và xây dựng tổ chức biết học hỏi. Thúc đẩy đổi mới, cải tiến từ chính quá trình kiểm tra. Nhà quản lý ghi nhận sáng kiến, lan tỏa thực hành tốt, cải tiến tổ chức ngày càng phát triển.

Cách tiếp cận này giúp KTNB thoát khỏi mô hình hành chính - áp đặt để trở thành công cụ quản trị chất lượng dựa trên đồng thuận và cải tiến. Trong luận án này, việc quản lý hoạt động KTNB không chỉ đảm bảo tính chính xác và công bằng mà còn thúc đẩy những giá trị và chuẩn mực của VHCL trong trường học.

Cách tiếp cận VHCL giúp KTNB không chỉ nhằm phát hiện sai sót mà còn là một quá trình giúp các giáo viên và cán bộ quản lý cải thiện công việc của mình. Điều này có thể giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi mọi người cảm thấy có trách nhiệm và động lực cải thiện bản thân.

8.1.3. Tiếp cận quản lý theo quy trình (PBM) trong tổ chức hoạt động KTNB theo VHCL

Bên cạnh việc vận dụng tiếp cận VHCL có giá trị dẫn dắt tư duy và định hướng KTNB, luận án này đề xuất bổ sung tiếp cận PBM (Process-based management) như một công cụ khoa học nhằm chuyển hóa các giá trị của VHCL thành các hành động quản trị cụ thể, tuần hoàn và có khả năng cải tiến liên tục. Tiếp cận PBM xuất phát từ tư tưởng

quản trị chất lượng toàn diện (TQM), nhấn mạnh việc tổ chức mọi hoạt động của tổ chức dựa trên hệ thống quy trình có thể xác định, kiểm soát và cải tiến. Trong bối cảnh KTNB tại trường THPT, PBM đã thiết kế các quy trình kiểm tra tương ứng với từng cấp độ phát triển của VHCL để từ đó hình thành một hệ thống vận hành logic, minh bạch và gắn kết chặt chẽ với mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục. Cụ thể, bốn cấp độ KTNB theo tiếp cận VHCL có thể được triển khai thông qua bốn bước thực hiện cốt lõi: (1) Khởi tạo về nhận thức chất lượng; (2) Nhận diện và phản hồi sai lệch; (3) Kiểm soát và phòng ngừa sai phạm; (4) Ghi nhận sáng kiến và lan tỏa cải tiến. Mỗi bước trong quy trình này đều được thiết kế dựa trên cấu trúc chu trình PDCA (Plan - Do - Check - Act), đảm bảo tính liên tục, khả năng điều chỉnh và phản hồi hệ thống. Tiếp cận PBM giúp vượt qua hạn chế thường gặp trong quản lý KTNB ở các trường phổ thông còn mang tính hành chính, hình thức, thiếu hệ thống và rời rạc. Thay vào đó, PBM tạo điều kiện để KTNB trở thành một quá trình học tập lẫn nhau trong tổ chức, trong đó mỗi hành động kiểm tra đều mang theo thông tin phản hồi, mỗi chu trình kiểm tra đều dẫn đến một điều chỉnh có mục tiêu và mỗi kết quả kiểm tra đều trở thành nguồn dữ liệu cho sáng kiến cải tiến. Việc tích hợp tiếp cận VHCL với quản lý theo quy trình tạo nên một khung lý thuyết và vận hành hai chiều: VHCL định hướng giá trị - PBM tổ chức hoạt động từ đó hình thành nên quy trình quản lý KTNB không chỉ có tính khả thi cao mà còn có tính chiến lược lâu dài, đáp ứng yêu cầu phát triển nhà trường như một tổ chức biết học hỏi để nâng cao chất lượng giáo dục, minh bạch và bền vững.

8.1.4. Tiếp cận mô hình đảm bảo chất lượng (PDCA)

Tiếp cận PDCA trong KTNB chính là quá trình hiệu trưởng nhà trường vận hành chuẩn hóa và cải tiến liên tục qua các nội dung của mô hình đảm bảo chất lượng PDCA, cụ thể:

a. Plan (Lập kế hoạch): Giai đoạn này đòi hỏi nhà trường xác định rõ mục tiêu KTNB gắn với chiến lược phát triển trường học, các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục và nhu cầu thực tế tại đơn vị. Kế hoạch phải được xây dựng dựa trên dữ liệu phân tích, có sự tham gia của các bên liên quan (Ban giám hiệu, tổ trưởng chuyên môn, giáo viên...), đảm bảo tính khả thi, minh bạch.

b. Do (Thực hiện): Thực hiện KTNB theo đúng kế hoạch đã đề ra với quy trình rõ ràng, công cụ đo lường chuẩn hóa, đảm bảo khách quan và toàn diện. Trong bối cảnh hiện nay, việc kết hợp giữa kiểm tra định kỳ và kiểm tra chuyên đề theo các lĩnh vực và chủ đề quản lý (chẳng hạn như kiểm tra việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, hay công tác đổi mới phương pháp dạy học...) là một yêu cầu để bảo đảm tính hệ thống.

c. Check (Kiểm tra - Đánh giá): Phân tích kết quả kiểm tra một cách khoa học, trung thực, có so sánh với mục tiêu đề ra và chuẩn mực chất lượng. Điều quan trọng là phải phát hiện được khoảng cách giữa “thực tế” và “chuẩn mực”, không chỉ để xử lý sai phạm

mà nhằm chẩn đoán các vấn đề hệ thống như năng lực quản lý, hiệu quả hoạt động tổ chuyên môn, hay sự tham gia của giáo viên.

d. Act (Hành động cải tiến): Giai đoạn này đòi hỏi nhà trường phải có phản hồi chính sách nội bộ dựa trên kết quả đánh giá; điều chỉnh kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng giáo viên; hoàn thiện quy trình quản lý; tăng cường giám sát theo chiều sâu. Quan trọng hơn, đây là bước gắn kết chặt chẽ với phát triển VHCL.

Nhìn chung, quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay là một vấn đề có tính phức hợp, đòi hỏi phải được tiếp cận dưới góc độ tích hợp nhiều khung lý thuyết nhằm phản ánh đầy đủ bản chất và cơ chế vận hành của hoạt động này. Trên cơ sở kế thừa các quan điểm nghiên cứu hiện đại và căn cứ vào đặc thù của quản trị nhà trường phổ thông, luận án lựa chọn cách tiếp cận theo hướng tích hợp giữa tiếp cận hệ thống, tiếp cận VHCL, tiếp cận quản lý theo quy trình và tiếp cận đảm bảo chất lượng theo chu trình PDCA, tạo thành một khung lý thuyết quản lý phức hợp. Trước hết, tiếp cận hệ thống được sử dụng như nền tảng phương pháp luận, cho phép nhìn nhận hoạt động KTNB không phải là một chức năng riêng lẻ, mà là một bộ phận cấu thành của hệ thống quản lý nhà trường, có mối quan hệ hữu cơ với các yếu tố đầu vào, quá trình vận hành và đầu ra chất lượng giáo dục. Trên nền tảng đó, tiếp cận VHCL đóng vai trò định hướng giá trị, xác lập mục tiêu của quản lý KTNB không chỉ là bảo đảm tuân thủ mà hướng tới hình thành VHCL trong nhà trường, với các cấp độ phát triển từ nhận thức, phản ứng, phòng ngừa đến sáng tạo. Để chuyển hóa các định hướng giá trị này thành hành động quản lý cụ thể, luận án vận dụng tiếp cận quản lý theo quy trình (PBM), coi KTNB là một chuỗi hoạt động có cấu trúc, được thiết kế với các bước rõ ràng, có thể kiểm soát, đánh giá và cải tiến. Đồng thời, chu trình PDCA được tích hợp như một cơ chế bảo đảm cho hoạt động KTNB vận hành theo hướng cải tiến liên tục, trong đó mỗi chu trình kiểm tra đều tạo ra phản hồi và dẫn tới điều chỉnh nhằm nâng cao chất lượng. Sự kết hợp các tiếp cận này cho phép xác lập quản lý hoạt động KTNB như một quá trình quản trị có mục tiêu, có hệ thống và có khả năng tự điều chỉnh, trong đó KTNB không chỉ là công cụ giám sát mà trở thành cơ chế trung tâm thúc đẩy học hỏi tổ chức, nâng cao năng lực đội ngũ và phát triển VHCL trong các trường THPT.

8.2. Phương pháp nghiên cứu

8.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Luận án sử dụng phương pháp *phân tích, tổng hợp và khái quát* hóa các văn bản quy phạm pháp luật, các công trình nghiên cứu và tài liệu khoa học có liên quan nhằm xây dựng cơ sở lý luận và pháp lý cho việc nghiên cứu quản lý hoạt động KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL. Đây là phương pháp nền tảng, giữ vai trò định hướng toàn bộ khung lý thuyết, hệ khái niệm và cách tiếp cận nghiên cứu của luận án. Cụ thể, phương pháp phân tích được sử dụng để xem xét có hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật hiện hành về kiểm tra, giám sát trong cơ sở giáo dục; tự chủ và trách nhiệm giải trình của nhà trường; bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục; chuẩn hiệu trưởng và quản lý nhà

trường phổ thông. Thông qua phân tích nội dung, cấu trúc và tinh thần chỉ đạo của các văn bản này, luận án làm rõ vai trò, vị trí của KTNB trong hệ thống quản lý nhà trường cũng như xu hướng chuyển từ thanh tra hành chính sang kiểm tra, tự kiểm soát chất lượng trong bối cảnh đổi mới quản lý giáo dục hiện nay. Song song với đó, phương pháp phân tích được vận dụng để tiếp cận các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về KTNB trường học, tự chủ trường học, văn hóa tổ chức và VHCL. Các công trình được phân tích theo các tiêu chí như: cách tiếp cận lý thuyết, phạm vi nghiên cứu, kết quả chính, hạn chế và khoảng trống nghiên cứu. Qua đó, luận án xác định được những quan điểm khoa học chủ đạo, những mô hình và khung phân tích đã được sử dụng, đồng thời chỉ ra những vấn đề chưa được nghiên cứu đầy đủ, đặc biệt là trong bối cảnh trường THPT Việt Nam.

Trên cơ sở kết quả phân tích, phương pháp tổng hợp được sử dụng nhằm hệ thống hóa các quan điểm, kết quả nghiên cứu và quy định pháp lý thành các nhóm nội dung logic, có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Việc tổng hợp không dừng lại ở việc liệt kê hay sắp xếp tài liệu, mà hướng tới việc kết nối các kết quả nghiên cứu, các yêu cầu pháp lý và các luận điểm lý thuyết để hình thành bức tranh tổng thể về quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Từ đó, luận án vận dụng phương pháp khái quát hóa để trừu tượng hóa các kết quả phân tích và tổng hợp thành hệ khái niệm, nguyên tắc, tiêu chí và khung phân tích phục vụ trực tiếp cho đề tài nghiên cứu. Quá trình khái quát hóa cho phép luận án xây dựng mô hình tiếp cận VHCL trong quản lý hoạt động KTNB, xác lập các cấp độ phát triển VHCL, cũng như định hình các tiêu chí đánh giá và định hướng đề xuất giải pháp quản lý phù hợp với thực tiễn trường THPT. Nhờ vận dụng đồng bộ phương pháp phân tích, tổng hợp và khái quát hóa, luận án bảo đảm tính khoa học, tính hệ thống và tính logic trong việc xây dựng cơ sở lý luận và pháp lý, đồng thời tạo nền tảng vững chắc cho việc phân tích thực trạng và đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong các trường THPT hiện nay.

8.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

8.2.2.1. Phương pháp quan sát

Quan sát thực trạng quản lý hoạt động KTNB trường học của đội ngũ lãnh đạo nhà trường THPT và các bộ phận liên quan đến công tác thực hiện KTNB. Phương pháp quan sát được sử dụng trong luận án nhằm thu thập thông tin thực tiễn về cách thức quản lý và tổ chức hoạt động KTNB tại các trường THPT, đặc biệt là những biểu hiện hành vi quản lý, cách thức phối hợp và vận hành KTNB của đội ngũ lãnh đạo nhà trường và các bộ phận liên quan. Đây là phương pháp quan trọng giúp luận án tiếp cận thực tiễn quản lý “đang diễn ra”, bổ sung và kiểm chứng các dữ liệu thu thập từ điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu.

Về đối tượng quan sát, luận án tập trung quan sát hoạt động quản lý KTNB của hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn, bộ phận chuyên trách KTNB và sự tham gia của giáo viên trong quá trình thực hiện KTNB. Đồng thời, luận án cũng quan sát sự tương tác giữa các chủ thể quản lý trong các tình huống cụ thể như: xây dựng kế

hoạch KTNB, triển khai kiểm tra chuyên đề, sinh hoạt chuyên môn gắn với kiểm tra, họp rút kinh nghiệm sau kiểm tra và các hoạt động phản hồi, điều chỉnh sau kiểm tra.

Về nội dung quan sát, phương pháp này được triển khai có định hướng, tập trung vào các khía cạnh chủ yếu sau: (i) mức độ rõ ràng và nhất quán trong chỉ đạo của lãnh đạo nhà trường đối với công tác KTNB; (ii) cách thức tổ chức và phối hợp giữa các bộ phận trong quá trình kiểm tra; (iii) thái độ, mức độ tham gia và sự hợp tác của giáo viên đối với hoạt động KTNB; (iv) cách thức sử dụng kết quả kiểm tra trong việc phản hồi, tư vấn, điều chỉnh hoạt động chuyên môn; và (v) những biểu hiện cụ thể của VHCL trong KTNB như tính minh bạch, tinh thần học hỏi, sự chia sẻ trách nhiệm và định hướng cải tiến.

Về cách thức quan sát, luận án sử dụng kết hợp quan sát trực tiếp và quan sát tham dự có kiểm soát, trong đó nhà nghiên cứu giữ vai trò quan sát viên, không can thiệp vào quá trình diễn ra hoạt động quản lý. Việc quan sát được thực hiện theo khung tiêu chí và phiếu quan sát được xây dựng trước, bảo đảm tính có mục đích, tránh quan sát cảm tính hoặc ngẫu nhiên. Các dữ liệu quan sát được ghi chép có hệ thống, kết hợp với nhật ký nghiên cứu để phản ánh đầy đủ bối cảnh, diễn biến và hành vi quản lý trong từng tình huống quan sát.

Về giá trị khoa học, phương pháp quan sát cho phép luận án nhận diện những khoảng cách giữa quy định, kế hoạch KTNB và thực tiễn triển khai tại nhà trường; đồng thời phát hiện những yếu tố “phi văn bản” như thói quen quản lý, phong cách lãnh đạo, chuẩn mực ứng xử và văn hóa tổ chức ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả KTNB. Các kết quả quan sát được sử dụng như một nguồn dữ liệu bổ trợ quan trọng để đối chiếu, kiểm chứng và làm sâu sắc thêm các kết luận rút ra từ phân tích định lượng và phỏng vấn sâu, qua đó nâng cao độ tin cậy và giá trị thực tiễn của kết quả nghiên cứu.

8.2.2.2. Phương pháp điều tra thực tiễn

Tổ chức khảo sát, đánh giá thực trạng KTNB các trường THPT và thực trạng quản lý KTNB trường học các trường THPT trong phạm vi khảo sát. Phương pháp điều tra thực tiễn được sử dụng trong luận án nhằm thu thập dữ liệu một cách có hệ thống và khách quan về thực trạng hoạt động KTNB và thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT trong phạm vi khảo sát. Phương pháp này giữ vai trò trung tâm trong việc phản ánh bức tranh thực tiễn quản lý KTNB, làm cơ sở thực chứng cho việc kiểm nghiệm các giả thuyết khoa học và đề xuất giải pháp quản lý phù hợp.

Về đối tượng điều tra, luận án tiến hành khảo sát các nhóm chủ thể trực tiếp và gián tiếp tham gia vào hoạt động KTNB của trường THPT bao gồm: CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT; CBQL, cán bộ đoàn thể (Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng; các Tổ trưởng, Tổ phó chuyên môn; Chủ tịch, Phó Chủ tịch Công đoàn trường; Bí thư, Phó Bí thư Đoàn TN; Trưởng ban Nữ công), giáo viên và nhân viên các trường THPT có liên quan đến công tác KTNB. Việc lựa chọn các nhóm đối tượng này nhằm bảo đảm

thu thập được các góc nhìn đa chiều về cách thức tổ chức, vận hành và hiệu quả của công tác KTNB trong nhà trường.

Về nội dung điều tra, luận án tập trung khảo sát các vấn đề cốt lõi như: (i) nhận thức của đội ngũ CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT; CBQL, cán bộ đoàn thể và giáo viên, nhân viên trường THPT về vai trò, mục tiêu của KTNB; (ii) thực trạng xây dựng và triển khai kế hoạch KTNB; (iii) quy trình, hình thức và công cụ kiểm tra được sử dụng; (iv) mức độ tham gia, phối hợp của các lực lượng trong và ngoài nhà trường; (v) cách thức sử dụng kết quả KTNB để phản hồi, điều chỉnh và cải tiến hoạt động giáo dục; và (vi) mức độ biểu hiện của các giá trị VHCL trong quản lý KTNB theo các cấp độ phát triển đã xác lập trong luận án.

Về công cụ và kỹ thuật điều tra, luận án sử dụng chủ yếu bảng hỏi khảo sát được thiết kế theo thang đo định lượng (thang Likert), kết hợp với các câu hỏi mở nhằm thu thập ý kiến đánh giá, nhận xét và đề xuất của người tham gia khảo sát. Các bảng hỏi được xây dựng trên cơ sở khung lý thuyết về quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL, có tham khảo các nghiên cứu trước, đồng thời được thử nghiệm và điều chỉnh để đảm bảo tính rõ ràng, độ tin cậy và giá trị đo lường.

Về quy trình điều tra, việc khảo sát được tiến hành theo các bước: xây dựng công cụ điều tra; lựa chọn mẫu khảo sát phù hợp với phạm vi nghiên cứu; tổ chức thu thập dữ liệu tại các trường THPT trong phạm vi khảo sát; xử lý, mã hóa và phân tích dữ liệu theo các phương pháp thống kê phù hợp. Quá trình điều tra được thực hiện tuân thủ các nguyên tắc nghiên cứu khoa học, bảo đảm tính tự nguyện, ẩn danh và khách quan của người tham gia khảo sát.

Về giá trị khoa học và thực tiễn, phương pháp điều tra thực tiễn giúp luận án thu thập được dữ liệu thực chứng phản ánh tương đối đầy đủ thực trạng KTNB và quản lý KTNB tại các trường THPT; đồng thời cho phép so sánh giữa các nhóm đối tượng, các loại hình và mức độ phát triển VHCL của nhà trường. Kết quả điều tra là cơ sở quan trọng để đánh giá mức độ phù hợp của khung lý thuyết, kiểm nghiệm các giả thuyết khoa học và đề xuất hệ thống giải pháp quản lý có tính khả thi, sát với thực tiễn quản lý giáo dục phổ thông hiện nay.

8.2.2.3. Phương pháp tổng kết kinh nghiệm

Nghiên cứu các báo cáo tổng kết kinh nghiệm, đánh giá hoạt động KTNB các trường THPT được lựa chọn để làm cơ sở phân tích thực trạng và đề xuất các giải pháp cho luận án. Phương pháp tổng kết kinh nghiệm được sử dụng trong luận án nhằm khai thác một cách có hệ thống các bài học thực tiễn đã được kiểm chứng trong quá trình tổ chức và quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT được lựa chọn khảo sát. Phương pháp này cho phép luận án không chỉ dừng lại ở việc mô tả thực trạng, mà còn rút ra các quy luật, mô hình và yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý KTNB trong bối cảnh thực tiễn nhà trường.

Về nguồn tư liệu, luận án tiến hành nghiên cứu, phân tích các báo cáo tổng kết năm học, báo cáo tự đánh giá, báo cáo KTNB, biên bản họp rút kinh nghiệm, kế hoạch và kết luận KTNB của các trường THPT trong phạm vi nghiên cứu. Các tài liệu này phản ánh trực tiếp quá trình vận hành, kết quả đạt được, hạn chế và những điều chỉnh quản lý đã được thực hiện qua các chu kỳ KTNB của nhà trường.

Về cách thức triển khai, phương pháp tổng kết kinh nghiệm được thực hiện thông qua các thao tác khoa học chủ yếu sau: (i) phân loại các báo cáo và tài liệu theo nội dung, lĩnh vực và thời gian; (ii) phân tích các kết quả nổi bật, các vấn đề tồn tại và nguyên nhân được chỉ ra trong từng giai đoạn; (iii) so sánh các cách thức tổ chức KTNB giữa các trường và giữa các năm học; và (iv) khái quát hóa các kinh nghiệm quản lý thành những bài học có giá trị phổ quát tương đối, có thể vận dụng trong các bối cảnh tương đồng.

Về nội dung tổng kết, luận án tập trung làm rõ các kinh nghiệm liên quan đến cách xây dựng và triển khai kế hoạch KTNB; cơ chế phân công, phối hợp giữa các lực lượng tham gia kiểm tra; phương thức phản hồi và sử dụng kết quả kiểm tra; mức độ gắn kết giữa KTNB với cải tiến chất lượng và phát triển VHCL trong nhà trường. Đặc biệt, các kinh nghiệm được xem xét trong mối liên hệ với các cấp độ phát triển VHCL đã xác lập trong luận án, qua đó làm rõ điều kiện hình thành và chuyển hóa giữa các cấp độ trong thực tiễn quản lý.

Về giá trị khoa học, phương pháp tổng kết kinh nghiệm giúp luận án phát hiện và khẳng định những mô thức quản lý hiệu quả đã được vận dụng thành công trong thực tiễn, đồng thời chỉ ra những hạn chế và nguyên nhân của các mô thức chưa hiệu quả. Các kết quả tổng kết kinh nghiệm không được sử dụng như minh chứng đơn lẻ, mà được đối chiếu và kiểm chứng với dữ liệu điều tra thực tiễn, quan sát và phỏng vấn sâu, qua đó nâng cao độ tin cậy và tính thực chứng của các kết luận nghiên cứu.

Nhờ vận dụng phương pháp tổng kết kinh nghiệm, luận án có cơ sở thực tiễn vững chắc để đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, bảo đảm các giải pháp không chỉ có giá trị lý luận mà còn có tính khả thi và phù hợp với điều kiện quản lý thực tế của các trường THPT hiện nay.

8.2.2.4. Phương pháp chuyên gia

Sử dụng phiếu khảo sát, phiếu phỏng vấn sâu và lấy ý kiến chuyên gia về lý luận, thực trạng và khảo nghiệm các giải pháp quản lý hoạt động KTNB trường học theo tiếp cận VHCL mà luận án đã đề xuất. Phương pháp chuyên gia được sử dụng trong luận án nhằm khai thác ý kiến đánh giá, phản biện và tư vấn khoa học của các chuyên gia có kinh nghiệm và uy tín trong lĩnh vực quản lý giáo dục, kiểm tra - đánh giá, bảo đảm chất lượng và văn hóa tổ chức, qua đó góp phần hoàn thiện cơ sở lý luận, làm sâu sắc phân tích thực trạng và kiểm chứng tính khoa học, tính khả thi của các giải pháp quản lý hoạt động KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.

Về đối tượng tham vấn, luận án lựa chọn các chuyên gia thuộc các nhóm: (i) giảng viên, nhà khoa học chuyên ngành quản lý giáo dục; (ii) cán bộ quản lý giáo dục

có kinh nghiệm thực tiễn (hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, cán bộ quản lý chất lượng); và (iii) chuyên gia tham gia công tác kiểm tra, giám sát, bảo đảm chất lượng giáo dục. Việc lựa chọn chuyên gia được thực hiện theo các tiêu chí rõ ràng về trình độ chuyên môn, kinh nghiệm thực tiễn và sự am hiểu đối với bối cảnh giáo dục phổ thông.

Về công cụ và hình thức lấy ý kiến, phương pháp chuyên gia được triển khai thông qua phiếu khảo sát chuyên gia và phiếu phỏng vấn sâu. Phiếu khảo sát chuyên gia được thiết kế nhằm thu thập ý kiến đánh giá về tính khoa học, tính phù hợp và mức độ khả thi của khung lý thuyết, mô hình 4 cấp độ phát triển VHCL và hệ thống giải pháp quản lý do luận án đề xuất. Phỏng vấn sâu chuyên gia được sử dụng để làm rõ thêm các luận cứ lý luận, giải thích các khác biệt trong đánh giá, đồng thời ghi nhận các gợi ý điều chỉnh, bổ sung giải pháp từ góc nhìn chuyên môn và thực tiễn.

Về nội dung tham vấn, luận án tập trung xin ý kiến chuyên gia đối với các vấn đề cốt lõi như: (i) tính hợp lý của tiếp cận VHCL trong quản lý hoạt động KTNB trường THPT; (ii) sự phù hợp của việc phân tầng hoạt động KTNB theo các cấp độ phát triển VHCL; (iii) mức độ phản ánh đúng thực tiễn của kết quả phân tích thực trạng; và (iv) tính khoa học, tính khả thi và điều kiện triển khai của các giải pháp quản lý được đề xuất.

Về quy trình thực hiện, phương pháp chuyên gia được triển khai theo các bước: xác định mục đích tham vấn; lựa chọn và mời chuyên gia tham gia; xây dựng công cụ lấy ý kiến phù hợp với từng giai đoạn nghiên cứu; tổ chức thu thập ý kiến; tổng hợp, phân tích và đối chiếu ý kiến chuyên gia với các kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn. Các ý kiến chuyên gia được sử dụng một cách có chọn lọc, trên cơ sở đối chiếu, so sánh và kiểm chứng chéo với các nguồn dữ liệu khác nhằm bảo đảm tính khách quan và độ tin cậy của kết luận nghiên cứu.

Về giá trị khoa học và thực tiễn, phương pháp chuyên gia giúp luận án tăng cường tính phản biện, hạn chế tính chủ quan của nhà nghiên cứu, đồng thời góp phần hoàn thiện hệ thống luận điểm và giải pháp quản lý. Thông qua việc tiếp thu ý kiến chuyên gia, các giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL được điều chỉnh theo hướng sát thực tiễn, có tính khả thi cao và có thể vận dụng trong bối cảnh quản lý giáo dục phổ thông hiện nay.

8.2.2.5. Phương pháp thử nghiệm

Tổ chức thử nghiệm đánh giá tác động Giải pháp 4: ***“Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL”***.

Phương pháp thử nghiệm được sử dụng trong luận án nhằm đánh giá tác động thực tiễn của Giải pháp 4: ***“Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL”***, qua đó kiểm chứng mức độ phù hợp, hiệu quả và khả năng triển khai của giải pháp trong điều kiện quản lý thực tế của nhà trường THPT.

Về bản chất khoa học, thử nghiệm trong luận án không nhằm kiểm định theo mô hình thực nghiệm thuần túy trong phòng thí nghiệm, mà được thiết kế dưới dạng thử

nghiệm sư phạm - quản lý có kiểm soát, phù hợp với đặc thù nghiên cứu quản lý giáo dục. Trọng tâm của thử nghiệm là đánh giá sự thay đổi về nhận thức, năng lực và hành vi quản lý của đội ngũ tham gia KTNB sau khi được bồi dưỡng theo tiếp cận VHCL.

Về đối tượng và phạm vi thử nghiệm, luận án tổ chức thử nghiệm với đội ngũ cán bộ quản lý; cán bộ đoàn thể; tổ trưởng, tổ phó chuyên môn và giáo viên cốt cán trực tiếp tham gia hoạt động KTNB tại một trường THPT trong phạm vi nghiên cứu. Việc lựa chọn đối tượng thử nghiệm bảo đảm tính đại diện cho các vai trò chủ chốt trong hệ thống KTNB của nhà trường, đồng thời phù hợp với điều kiện tổ chức bồi dưỡng và theo dõi tác động trong thời gian nghiên cứu.

Về nội dung thử nghiệm, giải pháp được triển khai thông qua các hoạt động bồi dưỡng tập trung vào: (i) nâng cao nhận thức về vai trò, mục tiêu và bản chất của KTNB theo tiếp cận VHCL; (ii) trang bị kiến thức và kỹ năng tổ chức KTNB gắn với các cấp độ phát triển VHCL; (iii) hướng dẫn sử dụng công cụ, tiêu chí và quy trình KTNB theo định hướng tư vấn, hỗ trợ cải tiến; và (iv) rèn luyện kỹ năng phản hồi, chia sẻ và lan tỏa thực hành tốt trong nhà trường.

Về thiết kế và cách thức thử nghiệm, luận án áp dụng thiết kế trước - sau thử nghiệm (pre-test/post-test) kết hợp với quan sát và lấy ý kiến phản hồi của người tham gia. Trước khi triển khai bồi dưỡng, luận án tiến hành khảo sát đánh giá thực trạng nhận thức, năng lực và cách thức tham gia KTNB của đội ngũ. Sau khi kết thúc bồi dưỡng, các chỉ báo tương ứng được đo lường lại để xác định mức độ thay đổi. Việc so sánh kết quả trước và sau thử nghiệm cho phép luận án đánh giá tác động trực tiếp của giải pháp bồi dưỡng đối với đội ngũ tham gia.

Về tiêu chí đánh giá tác động, thử nghiệm tập trung vào các nhóm chỉ báo như: mức độ thay đổi nhận thức về VHCL và KTNB; khả năng vận dụng quy trình và công cụ KTNB theo hướng phòng ngừa và cải tiến; mức độ chủ động, hợp tác và chia sẻ trong quá trình tham gia kiểm tra và sự chuyển biến từ tư duy “kiểm tra để phát hiện lỗi” sang “kiểm tra để hỗ trợ và dẫn dắt cải tiến”. Các tiêu chí này được xây dựng bám sát khung 4 cấp độ phát triển VHCL đã xác lập trong luận án.

Về giá trị khoa học và thực tiễn, phương pháp thử nghiệm cho phép luận án kiểm chứng rõ nét tính hiệu quả và tính khả thi của giải pháp bồi dưỡng đội ngũ trong việc nâng cao chất lượng quản lý hoạt động KTNB. Kết quả thử nghiệm không chỉ cung cấp bằng chứng cho việc chấp nhận hay điều chỉnh giải pháp mà còn làm rõ điều kiện triển khai, những thuận lợi và khó khăn khi áp dụng giải pháp trong thực tiễn nhà trường THPT. Qua đó, phương pháp thử nghiệm góp phần tăng cường độ tin cậy của các kết luận và khuyến nghị của luận án, bảo đảm các giải pháp đề xuất có cơ sở khoa học và giá trị ứng dụng thực tế.

8.2.3. Nhóm phương pháp thống kê

- Dùng các phần mềm và thuật toán;

- Sử dụng phần mềm SPSS để xử lý các kết quả điều tra, phân tích kết quả nghiên cứu của đề tài.

9. Luận điểm bảo vệ

Luận điểm 1. Quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là một quá trình phát triển có lộ trình, có thể được xác định và phân tầng thành bốn cấp độ gắn kết với nhau: nhận thức về chất lượng, phát hiện sai lệch, phòng ngừa sai lệch và sáng tạo, cải tiến chất lượng, phản ánh mức độ trưởng thành dần của tư duy và hành vi quản lý trong nhà trường.

Luận điểm 2. Tiếp cận VHCL cho phép chuyển hóa hoạt động KTNB từ công cụ hành chính, thiên về phát hiện lỗi và kiểm soát tuân thủ sang cơ chế dẫn dắt, hỗ trợ và định hướng cải tiến liên tục, góp phần nâng cao hiệu quả quản lý và chất lượng giáo dục một cách bền vững.

Luận điểm 3. Quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL chỉ phát huy hiệu quả khi được tổ chức như một bộ phận hữu cơ của hệ thống quản lý nhà trường, bảo đảm sự gắn kết giữa mục tiêu chất lượng, quy trình vận hành, sự tham gia của các chủ thể quản lý và cơ chế phản hồi - cải tiến.

Luận điểm 4. Việc đề xuất và triển khai các giải pháp quản lý hoạt động KTNB dựa trên tiếp cận VHCL, phù hợp với mức độ phát triển VHCL của từng trường và bối cảnh đổi mới quản lý giáo dục hiện nay sẽ góp phần nâng cao hiệu quả của công tác KTNB và thúc đẩy sự phát triển bền vững của các trường THPT.

10. Đóng góp mới của Luận án

*** Đóng góp mới về mặt lý luận**

Luận án xây dựng được khung lý thuyết về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tại các trường THPT trong bối cảnh hiện nay.

*** Đóng góp về thực tiễn**

Kết quả nghiên cứu của luận án có giá trị thực tiễn trực tiếp đối với công tác quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT công lập được lựa chọn khảo sát trên địa bàn 06 tỉnh, thành phố, bao gồm: Quảng Ninh, Hà Nội, Sơn La, Nghệ An, Thành phố Hồ Chí Minh và Cần Thơ. Thông qua việc phân tích thực trạng và vận dụng khung tiếp cận VHCL, luận án đã góp phần làm rõ những hạn chế phổ biến trong tổ chức KTNB theo hướng hành chính, kiểm soát, đồng thời chỉ ra các điều kiện và khả năng chuyển hóa hoạt động KTNB sang cơ chế dẫn dắt, hỗ trợ cải tiến chất lượng trong nhà trường.

Cụ thể, các kết quả nghiên cứu và hệ thống giải pháp của luận án có khả năng vận dụng trực tiếp tại 12 trường phổ thông công lập đã tham gia khảo sát, bao gồm: Trường THPT Quảng Hà (Quảng Ninh); Trường THPT chuyên Chu Văn An, Trường THPT Trần Phú, Trường THPT Ngô Thì Nhậm (Hà Nội); Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong, Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa (Thành phố Hồ Chí Minh); Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú THPT số 2 (Nghệ An); Trường THPT

Nguyễn Việt Hồng, Trường THPT Châu Văn Liêm (Cần Thơ); Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn, Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An (Sơn La). Đối với các nhà trường này, luận án cung cấp cơ sở khoa học và gợi ý thực tiễn giúp hiệu trưởng và đội ngũ cán bộ quản lý từng bước đổi mới cách thức tổ chức KTNB, chuyển trọng tâm từ phát hiện lỗi sang hỗ trợ phát triển, gắn KTNB với xây dựng VHCL và cải tiến liên tục hoạt động giáo dục.

Trên cơ sở những kết quả thu được từ các trường khảo sát, các luận điểm và giải pháp của luận án có thể được mở rộng và vận dụng linh hoạt tại các trường THPT khác trên phạm vi cả nước với điều kiện có sự điều chỉnh phù hợp với bối cảnh địa phương, loại hình nhà trường, quy mô tổ chức và mức độ phát triển VHCL. Qua đó, luận án góp phần cung cấp một khung tham chiếu thực tiễn cho các cơ sở giáo dục phổ thông trong việc đổi mới quản lý hoạt động KTNB, đáp ứng yêu cầu chuyển từ thanh tra sang kiểm tra, tăng cường tự kiểm soát chất lượng và hướng tới phát triển giáo dục bền vững trong giai đoạn hiện nay.

11. Cấu trúc luận án

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận, Khuyến nghị, Tài liệu tham khảo và Phụ lục, Luận án được trình bày trong 3 Chương:

Chương 1: Cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

Chương 2: Cơ sở thực tiễn về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

Chương 3: Giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

CHƯƠNG 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG

1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

Khi bàn về hoạt động KTNB cơ sở giáo dục có rất nhiều các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, tác giả tập trung bàn về các nội dung sau:

1.1.1. Các công trình nghiên cứu về KTNB gắn với chất lượng giáo dục của các cơ sở giáo dục phổ thông

❖ Các nghiên cứu về KTNB trong cơ sở giáo dục phổ thông

Theo các nghiên cứu ngoài nước, KTNB (school internal inspection) được gọi theo nhiều cách khác nhau và được nghiên cứu ở nhiều góc độ khác nhau. Các nghiên cứu thực hiện của D. Godfrey, M. Ehren & R. Nelson (2015) tại Anh, Phần Lan, Xcot-len và Thụy Điển chỉ ra rằng: Giáo viên tin rằng việc đánh giá, KTNB có tầm ảnh hưởng sâu rộng đến quá trình giảng dạy của họ cũng như chất lượng học tập của học sinh và KTNB đem lại nhiều lợi ích hơn các biện pháp đánh giá từ bên ngoài [57]. Ngoài ra, các nghiên cứu hoạt động thanh tra, KTNB cơ sở giáo dục chỉ ra rằng:

- Các thành viên thực hiện quy trình KTNB cơ sở giáo dục là nhân viên của nhà trường, được thành lập thành một nhóm chuyên gia chuyên biệt. Những nhóm này thường bao gồm: các giáo viên và các thành viên thuộc Ban quản lý của nhà trường.

- Đánh giá nội bộ cơ sở giáo dục có tác động tích cực đến hoạt động trường học, gia tăng thành tích học tập của học sinh và nâng cao chất lượng giảng dạy của giáo viên, mặc dù những ảnh hưởng tích cực này phụ thuộc vào nhiều điều kiện cơ chế quản lý.

Tác giả Davies, D. and Rudd, P (2001) người Mỹ trong một nghiên cứu cho rằng tự đánh giá nhà trường là một quá trình có hệ thống nhằm thu thập và phân tích các minh chứng để xác định điểm mạnh, điểm yếu và xây dựng kế hoạch cải tiến. Hiệu quả của hoạt động này phụ thuộc vào sự tham gia của các thành viên trong nhà trường, việc sử dụng dữ liệu đáng tin cậy và khả năng chuyển kết quả đánh giá thành các hoạt động cải tiến chất lượng liên tục, đồng thời đề cập về các nhân tố tác động đến việc đưa ra quyết định thực hiện KTNB tại các cơ sở giáo dục. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng: Lãnh đạo trường học có vai trò quan trọng trong việc đưa ra quyết định thực hiện KTNB, lãnh đạo quản lý tốt sẽ duy trì hoạt động KTNB có hiệu quả và hướng tới tầm nhìn rõ ràng về sự phát triển của giáo dục [46].

Các tác giả Mc. Naughton, S. Lao, M.K., & Hsiao, S. (2012) nghiên cứu về kiểm tra hiệu quả của mô hình can thiệp dựa trên việc sử dụng dữ liệu tại 07 trường đa văn hóa, đa sắc tộc. Nghiên cứu này trình bày tính hiệu quả của mô hình KTNB trường học phục vụ việc dạy và học của các trường học thuộc cộng đồng bản địa [76].

Trong một nghiên cứu của tác giả Ehren, M. C. M và các cộng sự (2017) đã nêu quan điểm về phát triển một mô hình KTNB chi phí thấp gắn với các nhà trường trong

tốp các trường có hoàn cảnh dành cho đối tượng gia đình và phụ huynh có thu nhập thấp thông qua tổng quan hệ thống các nghiên cứu về hoạt động kiểm tra trường học tại các quốc gia có thu nhập thấp và trung bình đã chỉ ra rằng kiểm tra trường học là công cụ quan trọng để thúc đẩy cải tiến chất lượng giáo dục nếu được thực hiện theo hướng hỗ trợ phát triển thay vì chỉ kiểm soát, giám sát. Nghiên cứu nhấn mạnh hiệu quả của hoạt động kiểm tra phụ thuộc vào chất lượng phản hồi, cơ chế trách nhiệm giải trình, năng lực tự đánh giá của nhà trường và sự hỗ trợ sau kiểm tra. Đồng thời, các tác giả khẳng định kiểm tra cần được tích hợp vào chu trình cải tiến chất lượng liên tục nhằm góp phần nâng cao hiệu quả quản trị và chất lượng giáo dục [68].

Hiểu bối cảnh

Khi nói đến kiểm tra thì không có "một kích thước phù hợp với tất cả". Như đã nhấn mạnh trong nghiên cứu của McBride (2013) của tổ chức Education Development Trust về việc đánh giá hiệu quả bên ngoài trường học, để việc kiểm tra có hiệu quả cần phù hợp với bối cảnh địa phương. Cần phải áp dụng nghệ thuật KTNB cơ sở giáo dục là học và hiểu cấu trúc độc đáo, hành vi, điểm mạnh và điểm yếu của hệ thống giáo dục và tìm ra phương pháp thực hành tốt nhất phù hợp với hệ thống giáo dục đó. Trọng tâm của quá trình bối cảnh hóa này là thiết lập quan hệ đối tác chặt chẽ với NIB (National Inspectorate Board) – Cơ quan thanh tra quốc gia và đội ngũ kiểm tra của tổ chức này, nhằm cùng nhau phát triển mô hình kiểm tra “tinh gọn” cho Ghana. Một phần quan trọng của KTNB cơ sở giáo dục là nghệ thuật giao tiếp của các mối quan hệ nên không có cách nào tốt hơn để hiểu hệ thống kiểm tra Ghana và các kiểm tra viên hơn là để xem họ hoạt động như thế nào. Điều này cho phép sử dụng được các hành vi và suy nghĩ của các chuyên gia của NIB, đồng thời cùng với họ phản ánh những hành vi và tư duy nào phục vụ cho việc kiểm tra hiệu quả giúp tất cả các bên liên quan xác định nguyên nhân của việc học tập đạt kết quả kém của học sinh những hành vi, tư duy nào là rào cản?

❖ Tiếp cận mục tiêu tập trung

Tầm nhìn của NIB rất rõ ràng: xây dựng một mô hình kiểm tra tay nghề thấp nhưng chi phí thấp.

Thứ nhất, các tác giả đã thiết kế một khung kiểm tra tập trung vào các ưu tiên chính của Bộ Giáo dục và các động lực chính của việc cải tiến trường học đó là:

- Dạy tiếng Anh và Toán học
- Học tiếng Anh và Toán học
- Lãnh đạo trường học

Cách tiếp cận tập trung này làm giảm thời gian cần thiết cho việc kiểm tra, do đó chi phí giảm theo nhưng vẫn cung cấp thông tin chẩn đoán có giá trị cho Bộ Giáo dục và từng trường.

Thứ hai, cần xem xét làm thế nào để đạt được tác động bền vững từ quá trình kiểm tra để đảm bảo rằng ngoài dữ liệu chẩn đoán phong phú, quá trình kiểm tra trường học sẽ thực sự dẫn đến thay đổi và cải thiện giảng dạy. Để làm được như vậy, khung kế hoạch

hành động KTNB cần phải đóng vai trò vừa là thiết lập tiêu chuẩn vừa là công cụ phát triển cho các trường học khi họ bắt đầu cân nhắc "trông như thế nào?" và "tôi cần làm gì để cải thiện?". Để hỗ trợ điều này, nhóm tác giả đã phát triển các chỉ số chất lượng rõ ràng, được minh họa bằng các hoạt động và hành vi có thể quan sát được để giải thích kết quả hoạt động không đạt yêu cầu, đạt yêu cầu, tốt hoặc xuất sắc như thế nào trong thực tế.

Hai cách tiếp cận này đã giúp cho hoạt động KTNB tập trung và phá vỡ các tiêu chuẩn cho các hành vi có thể quan sát được, sẽ đào tạo cho các kiểm tra viên NIB sử dụng theo một khung tiêu chuẩn mới. Để tiếp tục phương pháp mô hình hóa, nhóm chuyên gia nghiên cứu về kiểm tra đã lập mô hình kiểm tra được nêu trong khuôn khổ của một cuộc kiểm tra trực tiếp mà tất cả kiểm tra viên được đào tạo đều tham gia.

❖ **Phát triển văn hóa cải tiến trường học**

Sổ tay thanh tra trường học của Ofsted (2018) quy định mục đích, nguyên tắc, quy trình và tiêu chí đánh giá các trường phổ thông ở Anh theo Điều 5 của Đạo luật Giáo dục 2005. Tài liệu hướng dẫn thanh tra tập trung đánh giá chất lượng giáo dục, hành vi và thái độ của học sinh, sự phát triển cá nhân, hiệu quả lãnh đạo và quản trị, đồng thời nhấn mạnh việc sử dụng minh chứng khách quan, tự đánh giá của nhà trường và cải tiến chất lượng liên tục nhằm nâng cao kết quả học tập và sự phát triển toàn diện của người học [79]. Trong khi ở Hồng Kông, Cục Nhân lực và Giáo dục (2006) đặt mục tiêu “đạt được sự cân bằng giữa việc cung cấp hỗ trợ cho các trường thông qua cải tiến trường học và tạo áp lực thông qua trách nhiệm giải trình”. Còn ở Hà Lan, trách nhiệm kiểm tra theo luật định để góp phần sự cải tiến chất lượng. Hầu hết các phân tích đều tập trung vào đánh giá mối quan hệ giữa thanh tra, kiểm tra và cải tiến trường học. Một minh chứng đánh giá độc lập gần đây về kiểm tra trường học ở Anh (McCrone và cộng sự, 2009), nghiên cứu này cho thấy quá trình kiểm tra thường được các nhà lãnh đạo trường học coi là “đóng góp vào việc cải tiến trường học và như động lực thúc đẩy tiến bộ về phía trước”.

Cũng như vậy, các tác giả như De Grauwe, A., & Naidoo, J. (2004) đã cho rằng: [47] việc đánh giá là cơ sở của hầu hết tất cả các chính sách và chiến lược nâng cao chất lượng giáo dục ở hầu hết các quốc gia hiện nay (nghiên cứu về thanh tra, kiểm tra giáo dục trong bối cảnh chính sách chất lượng ở các nước đang phát triển). Những thay đổi đối với hệ thống kiểm tra thường được thực hiện để điều chỉnh kiểm tra với những thay đổi được thực hiện đối với toàn bộ hệ thống giáo dục, ví dụ: ở Singapore, sau khi giới thiệu tầm nhìn “Trường học Tư duy, Quốc gia Học tập” (TSLN) vào năm 1997 chính là đưa ra một tầm nhìn mới về hệ thống kiểm tra trường học được khởi xướng vào năm 2000.

Theo tác giả Eurydice (2004) [51] đã đề xuất hai mô hình kiểm tra chính trong các cơ sở giáo dục. Trước hết, mô hình đánh giá trường học là trọng tâm. Trong trường hợp này, các hoạt động thanh tra được tiến hành bởi cả hệ thống thanh tra bên ngoài và KTNB của cộng đồng nhà trường. Mô hình đánh giá thứ hai được xác định xảy ra ở một

số ít quốc gia, ở đây việc đánh giá liên quan đến các cấp khác ngoài trường học. Ví dụ, bản thân GV được đánh giá bởi các kiểm tra bên ngoài.

❖ ***KTNB là hoạt động đánh giá trong các cơ sở giáo dục***

Theo tác giả Schein (2010) khi nghiên cứu về văn hóa tổ chức đã xác định: Trong giáo dục, VHCL không thể áp đặt từ trên xuống. KTNB cần hiểu sâu các tầng lớp văn hóa (giả định, giá trị, hành vi) của nhà trường để không làm ảnh hưởng đến niềm tin cho cộng đồng sư phạm. Tác giả Deming (1993) về cải tiến liên tục (PDCA) cũng cho rằng: chất lượng là kết quả của một hệ thống quản lý được cải tiến liên tục thông qua việc ra quyết định dựa trên dữ liệu, sự tham gia của các thành viên và vai trò dẫn dắt của lãnh đạo. Do đó, hoạt động kiểm tra nội bộ cần được xem như một công cụ hỗ trợ học hỏi và cải tiến hơn là chỉ phát hiện sai sót hoặc xử lý vi phạm [49]. Trong khi tác giả Stoll & Fink (1996) về Trường học học hỏi (Learning School) cũng đã đưa ra một nhận định: VHCL trong giáo dục cần được duy trì bằng các chu trình học hỏi, phản tư và chia sẻ. KTNB cần đóng vai trò xúc tác cho những chu trình này. Có một số tác giả MacBeath, Meuret và Morlaix (2003) đã cho rằng: hình thức phổ biến nhất cho các hệ thống KTNB chính là xây dựng một hệ thống tự điều chỉnh, tự đánh giá ở trường [101].

Đánh giá trong là điều kiện bắt buộc đánh giá các chương trình giáo dục ở tất cả các nước Châu Âu và là ưu tiên của hầu hết các nước phát triển về kinh tế trên thế giới. Thật vậy, đánh giá trong là một yếu tố quan trọng trong hệ thống kiểm tra của mỗi quốc gia trong số sáu quốc gia được chú trọng trong nghiên cứu này. Ví dụ ở Hà Lan, Đạo luật Chất lượng năm 1998 đã quy định việc các trường học phát triển một hệ thống đảm bảo chất lượng thông qua tự đánh giá trở thành một yêu cầu pháp lý. Trong khi ở Hồng Kông, Khung trách nhiệm và Phát triển Trường học đã đặt việc tự đánh giá là "giai đoạn trung tâm" và đã "cho thấy sự cấp thiết để cải tiến và trách nhiệm giải trình", đặt kỳ vọng vào các trường học để thực hiện. Tại Singapore, mô hình Trường học Xuất sắc (SEM) được sử dụng để hướng dẫn các trường học tự đánh giá. Mô hình này được điều chỉnh từ các mô hình chất lượng khác nhau được các tổ chức kinh doanh sử dụng và cung cấp một "khuôn khổ hệ thống và tổng thể để tự đánh giá" [106].

Dự án Tự đánh giá Hiệu quả Trường học (ESSE) của Hội nghị Quốc tế Thường trực của Trung ương và Tổng Kiểm tra Giáo dục (SICI) phát hiện ra rằng trong số 13 quốc gia châu Âu mà họ khảo sát, chỉ có bốn quốc gia có nghĩa vụ chính thức thực hiện tự đánh giá (Ireland, Thượng Áo, Bỉ, Đan Mạch), trong khi phần lớn các quốc gia (bao gồm Anh, Scotland và Hà Lan) không có nghĩa vụ chính thức, nhưng thường các trường được khuyến khích mạnh mẽ (European Report on Quality of School Education & SIRI, 2001, p4-8). Ví dụ ở Hà Lan, các trường học có nghĩa vụ thực hiện hệ thống kiểm soát chất lượng. Mặc dù điều này làm cho việc đánh giá trong trở thành một bước hợp lý, các trường không có nghĩa vụ pháp lý phải thực hiện việc đánh giá trong. Chính phủ muốn giao việc này cho các trường học mà họ muốn kiểm soát và cải thiện chất lượng như thế nào. Tuy nhiên, hầu hết các trường đều làm việc dựa trên việc tự đánh giá (Hồ sơ của Cơ

quan Kiểm tra Châu Âu SICI: Hà Lan, 2001, tr16). Tuy nhiên, đánh giá của Eurydice về các trường cung cấp chương trình giáo dục bắt buộc ở Châu Âu (2004) đã báo cáo rằng việc đánh giá lựa chọn "là bắt buộc ở 22 quốc gia" và "được khuyến nghị ở sáu quốc gia khác" [51, 84].

**** Nghiên cứu về các phương thức kiểm tra cơ sở giáo dục***

Theo các tác giả MacBeath, Hall, Noyes,... đã phân tích rằng: Anh và Hà Lan là những nước có hệ thống đánh giá bên ngoài phát triển nhất. Trái ngược với tự đánh giá, KTNB thì thanh tra bên ngoài thường được thúc đẩy chủ yếu bởi nhu cầu về trách nhiệm giải trình, mặc dù nó có thể được kết hợp với quan điểm cải tiến. Phương thức kiểm tra bao gồm các chuyến thăm hàng năm được coi là cần thiết để giám sát thường xuyên các trường học. Theo Ehren, Leeuw và Scheerens, (2005), để duy trì tính chất tương xứng của việc kiểm tra, chuyến thăm hàng năm này sẽ tập trung vào việc lựa chọn nhỏ nhất có thể, là các tiêu chuẩn cần thiết để đánh giá hoạt động của các trường học [58].

Các cuộc kiểm tra bên ngoài được tiến hành thường xuyên nhất ở Anh và New Zealand (ba năm một lần) và ít thường xuyên nhất ở Singapore (5 năm một lần). Ở hầu hết các quốc gia, tần suất kiểm tra bên ngoài thường phụ thuộc vào các tài liệu (bao gồm cả tài liệu đánh giá lựa chọn) mà trường nộp cho cơ quan thanh tra bên ngoài và các trường sau đó được đến thăm "tỷ lệ thuận với nhu cầu". Ví dụ: ở Anh, Ofsted sử dụng cách tiếp cận dựa trên rủi ro để kiểm tra, sử dụng bằng chứng từ dữ liệu hiệu suất và từ báo cáo Ban thanh tra gần đây nhất để thông báo các quyết định về việc liệu nhà cung cấp có nên thanh tra toàn bộ hay không, trong trường hợp có những trường làm làm tốt thì đây là một chuyến thăm "nhẹ nhàng".

Theo Maughan, Teeman và Wilson (2009) có một phương pháp khác để báo cáo kết quả hoạt động của trường là "phiếu điểm của trường". Phương pháp này được sử dụng cho các phạm vi khác nhau ở Hoa Kỳ, Úc, Canada và Ấn Độ, là một cơ chế báo cáo chi tiết cách các trường học đang hoạt động trong được thể hiện qua thành tích học tập và các phương án cải thiện trường học [73].

Trong giáo dục, Sallis (2002) vận dụng quy trình quản lý để tái thiết lập hoạt động đánh giá và kiểm tra như một chu trình học hỏi liên tục, góp phần củng cố hệ thống bảo đảm chất lượng nội sinh [83]. OECD (2013) khuyến nghị các cơ sở giáo dục cần tích hợp KTNB vào quy trình quản trị chất lượng như một công cụ giám sát - phản hồi - cải tiến, gắn trách nhiệm với từng bước quy trình [54].

*** KTNB theo tiếp cận VHCL trong cơ sở giáo dục phổ thông**

Kể từ thập niên 80 của thế kỷ 20, việc thiết lập VHCL đã được nhiều công ty ở Mỹ và Nhật Bản khẳng định như là cơ chế để gia tăng sức cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hóa. Tầm quan trọng của VHCL trong các cơ sở sản xuất đã được các nhà nghiên cứu về QLCL nổi tiếng trên thế giới nhấn mạnh, trong đó đáng chú ý là tác giả Lee Harvey & Diana Green (1993), Joseph M. Juran (1988) và nhóm tác giả Sattler, C., & Sonntag, K.

(2018) đều cho rằng một tổ chức có nền VHCL là một tổ chức trong đó từ lãnh đạo cho đến nhân viên đều chịu trách nhiệm về chất lượng, [64,91,92].

Tác giả Swapan Saha & Mary Hardie (2005) miêu tả VHCL là một nền văn hóa mà nó thúc đẩy sự lãnh đạo hơn là giám sát; thôi thúc sự cam kết của đội ngũ đối với các hoạt động chất lượng được lựa chọn; sử dụng các nhóm như là phong cách quản lý chính; cho phép đội ngũ tham gia vào công việc liên quan đến quyết định; thúc đẩy niềm kiêu hãnh trong đội ngũ; loại bỏ sự sợ hãi và thôi thúc đội ngũ tìm kiếm những cải tiến liên tục [93].

VHCL của các cơ sở giáo dục được nghiên cứu nhiều từ những năm đầu của thế kỷ 21 và chủ yếu ở Châu Âu. Các công trình nghiên cứu lớn đã nhấn mạnh vai trò của VHCL trong các cơ sở giáo dục cụ thể như sau:

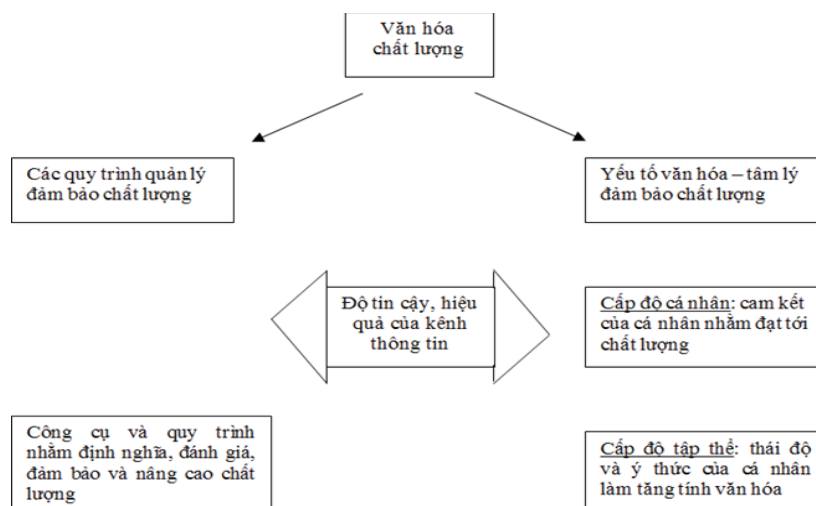
Nhóm các tác giả Tungkunan, P. Leekitchwatana và Pimsam. P (2012) khẳng định VHCL giúp cơ sở giáo dục nâng cao chất lượng giáo dục, là yếu tố quyết định sự thành công của cạnh tranh trong bối cảnh ngân sách công dành cho giáo dục giảm sút và số lượng học sinh ngày càng giảm. Kết luận trong công trình nghiên cứu “Tác động của VHCL đối với động cơ của đội ngũ trong lĩnh vực giáo dục ở Pakistan”, tác giả Sadia Kausar (2010) nêu rõ, VHCL có tác động quan trọng tích cực đối với động cơ của đội ngũ nhân sự trong lĩnh vực giáo dục. Với lập luận rằng VHCL không thể được tạo ra nếu không có sự quản lý tốt và quản lý là sự tiếp nối của hoạch định đã xây dựng khung lý thuyết phát triển VHCL trong các trường miền Đông thuộc Văn phòng Ủy ban Giáo dục nghề nghiệp (OEVC), Bộ Giáo dục Thái Lan [94, 95].

Tác giả David Kruger & Kem Ramdass (2011) thực hiện công trình nghiên cứu xây dựng VHCL trong các cơ sở giáo dục ở Nam Phi theo hướng quản lý chất lượng tổng thể (TQM). Tuy nhiên, do có những sự khác biệt giữa lĩnh vực công nghệ và giáo dục nên tác giả tập trung phân tích, đánh giá để tìm những điểm chung giữa hai lĩnh vực để từ đó đưa ra các giải pháp triển khai TQM trong các cơ sở giáo dục. Theo đó, có 7 bước triển khai TQM gồm: sự cam kết của lãnh đạo; thiết lập các kênh giao tiếp rõ ràng; lập kế hoạch tự đánh giá; thiết lập và huấn luyện các nhóm; đánh giá, lựa chọn các quá trình tự đánh giá để cải tiến theo thứ tự ưu tiên; thiết lập và thực thi các kế hoạch hành động; giám sát và thu thập thông tin phản hồi [96].

Hiệp hội các trường đại học Châu Âu (European University Association, viết tắt là EUA) cho rằng: VHCL là một loại văn hóa tổ chức trong đó việc nâng cao chất lượng được xem là một việc làm thường xuyên. VHCL bao gồm hai yếu tố riêng biệt. Thứ nhất là yếu tố văn hóa, tâm lý gồm các giá trị: niềm tin, sự mong đợi và cam kết đối với chất lượng; thứ hai là yếu tố quản lý gồm các quy trình được xác định rõ nhằm mục đích nâng cao chất lượng và điều phối các nỗ lực cá nhân. VHCL và cơ cấu đảm bảo chất lượng bên trong có mối quan hệ hữu cơ, tương tác qua lại, phụ thuộc lẫn nhau. Cơ cấu đảm bảo chất lượng bên trong sẽ không tạo ra hiệu quả bền vững nếu không có VHCL. Khi có sự kết hợp với VHCL thì các quy trình làm việc, hệ thống khen thưởng và xử lý kỷ luật nhất định

sẽ tạo ra nề nếp, hiệu quả mong đợi và nhiều giá trị chung mà mọi người trong nhà trường đều mong đợi.

Ở Việt Nam, đến nay ít có công trình nào nghiên cứu chuyên sâu về VHCL cơ sở giáo dục. Vấn đề này chỉ mới được đề cập một cách tổng quát nhất trong một số công trình nghiên cứu liên quan đến công tác quản lý chất lượng hay đảm bảo chất lượng.



(Nguồn: EUA)

Sơ đồ 1.1. Mối quan hệ giữa VHCL và CCĐBCLBT

Tác giả Nguyễn Thị Nga My (2019) cho rằng văn hóa chất lượng là nền tảng của hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong trường đại học, được hình thành từ nhận thức, giá trị, thái độ và hành vi của các thành viên hướng tới chất lượng. Tác giả nhấn mạnh việc xây dựng VHCL cần được triển khai đồng bộ thông qua việc thiết lập chuẩn chất lượng, nâng cao nhận thức, tổ chức thực hiện, kiểm tra, đánh giá và cải tiến liên tục, với sự cam kết của lãnh đạo và sự tham gia của toàn thể cán bộ quản lý, giảng viên và người học [34].

Các khái niệm, sơ đồ trên cho chúng ta thấy có nhiều thành tố để xây dựng VHCL, song điểm chung nhất là đều khẳng định “mối quan hệ hữu cơ, tương tác qua lại” của các thành tố mà đặc biệt nhất trong nhà trường “là sự tham gia rộng rãi của người học và người dạy trong các hoạt động có liên quan đến chất lượng”. Trong mối quan hệ này, có thể nói, hình thức và phương pháp dạy học là yếu tố then chốt nhất.

* Những nội dung về nghiên cứu về VHCL:

Nâng cao nhận thức cho đội ngũ của nhà trường về chất lượng và quản lý chất lượng của tác giả Nguyễn Tiến Hùng (2014) [19].

Tác giả Lê Đức Ngọc (2008) nhấn mạnh: “VHCL của một cơ sở đào tạo được hiểu là mọi thành viên (từ người học đến cán bộ quản lý), mọi tổ chức (từ các phòng, ban đến các tổ chức đoàn thể) đều biết công việc của mình thế nào là có chất lượng và đều làm theo yêu cầu chất lượng ấy” [18].

Nhóm tác giả gồm Lê Đức Ngọc, Trịnh Thị Vũ Lê, Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2012) cho rằng xây dựng VHCL thực chất là thiết lập một hệ thống môi trường cho các hoạt động có chất lượng và không ngừng cải tiến chất lượng của tổ chức. Hệ thống đó

bao gồm môi trường học thuật, môi trường xã hội, môi trường nhân văn, môi trường văn hóa và môi trường tự nhiên [20].

Để tăng cường giao diện và hiệu quả tương tác giữa các bên liên quan trong công tác KTNB, đồng thời để thể hiện được thước đo năng lực của nhà quản lý cần có một phương thức khác trong thực thi đó chính là KTNB theo tiếp cận VHCL, tức là cần phải *có bộ công cụ sử dụng trong hoạt động KTNB*. Trong đó, nhấn mạnh đến *đo lường quy trình và kết quả hoàn thành* của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các *chỉ số chất lượng* của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường.

1.1.2. Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động KTNB tại cơ sở giáo dục phổ thông gắn với VHCL

Hai tác giả người Anh là Hall, C,& Noyes, A. (2007), nghiên cứu về “Ảnh hưởng của KTNB cơ sở giáo dục phổ thông đến quan điểm của giáo viên tại Anh về công tác giảng dạy của bản thân”. Tại nghiên cứu này, các tác giả phân tích về nhận thức của giảng viên và hiểu biết của họ về quy trình tự đánh giá chất lượng khi chính phủ Anh đưa ra chính sách yêu cầu các trường thực hiện công tác KTNB nhà trường [63].

Deming (1986) là người đặt nền móng cho lý thuyết quản lý chất lượng hiện đại thông qua chu trình PDCA (Plan - Do - Check - Act) là một công cụ cốt lõi trong quản trị KTNB. Ông nhấn mạnh rằng cải tiến chất lượng không thể tách rời khỏi hệ thống quản trị có khả năng học hỏi và thích ứng liên tục. Đây cũng là cơ sở để xác định rõ tư tưởng kiểm tra để cải tiến thay vì kiểm tra để kiểm soát [48].

Sallis (2002) đã phát triển lý thuyết Quản lý chất lượng toàn diện (TQM) trong giáo dục, coi việc đánh giá và KTNB là phần không thể thiếu của hệ thống đảm bảo chất lượng nội bộ. Ông khẳng định rằng để thực hiện TQM hiệu quả, các trường học phải xây dựng được VHCL từ bên trong. Điều này giúp cho hiệu trưởng các trường phổ thông tiếp cận KTNB như một cấu phần chiến lược trong quản lý nhà trường theo TQM [83].

Harvey & Green (1993) là hai tác giả đề xuất một khung lý thuyết định nghĩa chất lượng giáo dục với năm khía cạnh: chất lượng như sự hoàn hảo, như phù hợp mục tiêu, như giá trị, như biến đổi và như sự phù hợp theo chuẩn mực. Đặc biệt, họ cho rằng chất lượng không chỉ là kỹ thuật mà còn mang tính văn hóa. Đây là cơ sở để định hướng đánh giá chất lượng dựa trên chuẩn hóa hành vi và nhận thức [64].

Báo cáo của OECD (2013) nhấn mạnh rằng KTNB cần được tích hợp vào hệ thống đánh giá tổng thể, trong đó các trường học được khuyến khích tự đánh giá như một phần của quy trình cải tiến chất lượng. Sự thành công phụ thuộc vào việc xây dựng năng lực đánh giá nội bộ cho đội ngũ và thiết lập cơ chế phản hồi minh bạch; đề xuất cần phát triển KTNB theo hướng phân tầng theo năng lực, lồng ghép với các hoạt động phát triển chuyên môn và quản trị nhà trường; đề xuất phân tầng KTNB gắn với bốn cấp độ phát triển VHCL. Đây là nội dung kế thừa định hướng tính phân quyền, tăng cường năng lực tự đánh giá và văn hóa phản hồi [54].

Fullan (2007) tiếp cận kiểm tra như một phần trong tiến trình thay đổi giáo dục, trong đó sự cải tiến bền vững đòi hỏi thay đổi hành vi tổ chức và văn hóa học đường. Ông nhấn mạnh đến vai trò của tự đánh giá, cộng tác chuyên môn và đổi mới từ bên trong. Theo quan điểm này đã làm rõ hoạt động kiểm tra là động lực đổi mới, chứ không phải áp lực hành chính, khẳng định KTNB là một cấu trúc điều hành then chốt trong hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục phổ thông. Tác giả đã định hướng KTNB như một công cụ điều hành chiến lược trong nhà trường phổ thông [53].

Nghiên cứu công trình luận án tiến sĩ của tác giả Vũ Thị Thịnh với đề tài: “Phát triển đội ngũ thanh tra viên Sở giáo dục và đào tạo trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay” đã đề xuất các giải pháp phát triển đội ngũ thanh tra viên của các cơ sở giáo dục, xây dựng kế hoạch và nội dung thanh tra các cơ sở giáo dục; xây dựng lực lượng KTNB, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cả về chuyên môn và nghiệp vụ KTNB trường học; tạo điều kiện về cơ sở vật chất cho công tác KTNB trường học,...đồng thời chỉ ra rằng chủ thể chịu trách nhiệm cao nhất, toàn diện về mọi hoạt động của giáo dục, của nhà trường trong đó có hoạt động KTNB trường học là trách nhiệm của hiệu trưởng [35].

Tác giả Phạm Minh Giản, Trần Bá Triều & Phạm Thanh Nhiệm (2024) phân tích quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT huyện Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp, kết quả chỉ ra một số hạn chế như thiếu kế hoạch dài hạn, chưa có tiêu chí đánh giá thống nhất và sự tham gia của giáo viên chưa đồng đều. Nhóm tác giả đề xuất giải pháp nâng cao gồm chuẩn hóa bộ tiêu chí kiểm tra, áp dụng PDCA trong toàn bộ quy trình và phát triển năng lực đội ngũ thông qua đào tạo liên tục [32].

1.1.3. Đánh giá về các công trình đã nghiên cứu và những vấn đề đặt ra cho luận án tiếp tục nghiên cứu

Trên thế giới các vấn đề về KTNB cơ sở giáo dục phổ thông thường được xây dựng và thực hiện trên các hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục của mỗi cơ sở giáo dục, còn ở Việt Nam vẫn tồn tại nhiều hạn chế trong vấn đề thanh tra, KTNB cơ sở giáo dục, chưa thực hiện theo sát các nội dung của công tác kiểm định chất lượng, vẫn còn làm mang tính hình thức, chưa thực hiện một cách đồng bộ và chưa có sự tham dự sâu của các cấp quản lý trong nhà trường; chưa xác định được công tác KTNB là cơ sở tiên quyết cho quá trình xây dựng phát triển nhà trường nhất là bối cảnh tự chủ. KTNB cơ sở giáo dục phổ thông là đánh giá trong các hoạt động kiểm định chất lượng giáo dục của nhà trường và chưa gắn với VHCL. Vì vậy, đây cũng là khoảng trống trong nghiên cứu và cần có một công trình nghiên cứu khoa học và bài bản dưới góc độ lý luận và thực tiễn về quản lý hoạt động KTNB tại các cơ sở giáo dục phổ thông. Tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy, quản lý hoạt động KTNB trong cơ sở giáo dục phổ thông đã được tiếp cận ngày càng toàn diện, chuyển dịch từ chức năng giám sát mang tính hành chính sang công cụ chiến lược trong quản trị chất lượng giáo dục. Trên thế giới, hoạt động KTNB được thiết kế như một cấu phần trung tâm của hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong, được tích hợp chặt chẽ với các chuẩn kiểm định,

vận hành theo chu trình cải tiến liên tục (PDCA) và gắn với các mô hình quản lý chất lượng tổng thể (TQM). Trong cách tiếp cận này, KTNB không chỉ tạo lập cơ chế phản hồi và điều chỉnh hoạt động mà còn đóng vai trò thúc đẩy học tập tổ chức, phát triển năng lực đội ngũ và hình thành VHCL bền vững trong nhà trường.

Tuy nhiên, đối chiếu với bối cảnh Việt Nam cho thấy tồn tại một khoảng cách đáng kể giữa lý luận hiện đại và thực tiễn triển khai. Đặc biệt, hoạt động KTNB chưa được nhận diện như một nền tảng cốt lõi cho phát triển nhà trường trong bối cảnh tự chủ, mà vẫn chủ yếu vận hành như một công cụ kiểm soát hành chính. Về bản chất, hoạt động này mới dừng lại ở “đánh giá trong” mang tính thủ tục, chưa được tích hợp với VHCL là yếu tố quyết định khả năng tự điều chỉnh và cải tiến liên tục của tổ chức giáo dục.

Từ đó có thể khẳng định rằng, khoảng trống nghiên cứu không chỉ nằm ở việc thiếu các mô hình quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận hiện đại, mà sâu hơn là thiếu một khung lý thuyết tích hợp giữa KTNB - QLCL và văn hóa tổ chức trong nhà trường phổ thông. Đồng thời, chưa có các nghiên cứu làm rõ cơ chế vận hành của KTNB trong mối quan hệ với phân cấp quản lý, tự chủ và trách nhiệm giải trình; chưa xây dựng được hệ thống tiêu chí, công cụ và quy trình KTNB gắn với dữ liệu, với chuẩn chất lượng và với các cấp độ phát triển VHCL. Bên cạnh đó, vấn đề phát triển năng lực cho đội ngũ thực hiện KTNB cũng chưa được tiếp cận như một thành tố cấu thành của hệ thống quản trị chất lượng nhà trường.

Trên cơ sở kế thừa có chọn lọc các công trình nghiên cứu trước đó, luận án định vị hướng tiếp cận nghiên cứu theo ba trục tích hợp: (i) tiếp cận KTNB như một cấu phần trung tâm của quản trị chất lượng giáo dục, vận hành trên nền tảng VHCL; (ii) làm rõ nội dung, quy trình và cơ chế quản lý KTNB trong mối quan hệ với bối cảnh tự chủ, phân cấp và trách nhiệm giải trình; (iii) xây dựng khung quản lý KTNB theo các cấp độ phát triển VHCL, trên cơ sở kế thừa các mô hình PDCA, TQM và tiếp cận quản lý theo quy trình. Đồng thời, luận án nhấn mạnh việc phát triển năng lực đội ngũ và đề xuất hệ thống giải pháp quản lý mang tính đồng bộ, khả thi nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động KTNB trong các cơ sở giáo dục phổ thông. Cụ thể:

- KTNB không chỉ là công cụ giám sát mà là bộ phận trung tâm của chiến lược quản trị chất lượng giáo dục. Cần phải tiếp cận VHCL gắn với các tiêu chí đảm bảo chất lượng trong quản lý hoạt động KTNB cơ sở giáo dục hiện nay nhằm phát huy tối đa năng lực của đội ngũ và nội lực của các nhà trường gắn với phân cấp tự chủ và tự chịu trách nhiệm trong bối cảnh tự chủ.

- Các nội dung và quy trình KTNB trong cơ sở giáo dục phổ thông ngoài việc thực hiện theo quy định hiện hành thì cần làm rõ tác động của bối cảnh tự chủ tới chủ thể quản lý các cấp trong nhà trường để sát hơn với các nội dung kiểm tra.

- Kế thừa mô hình đảm bảo chất lượng PDCA và TQM, đồng thời xây dựng khung quản lý KTNB theo 4 cấp độ phát triển VHCL, phù hợp với bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam.

- Cần có một chương trình, nội dung, tài liệu bồi dưỡng năng lực KTNB cho đội ngũ CBQL, đội ngũ làm công tác kiểm tra để thực hiện linh hoạt, chủ động theo quy trình KTNB được xây dựng

- Cần có các giải pháp quản lý hoạt động KTNB trong các cơ sở giáo dục mang tính đồng bộ, cấp thiết và khả thi để góp phần nâng cao chất lượng KTNB.

Nhìn chung, khoảng trống của các công trình nghiên cứu trong nước và quốc tế chính là cần hướng tới không chỉ là hoàn thiện một hoạt động quản lý cụ thể, mà là tái cấu trúc bản chất của hoạt động KTNB: từ công cụ kiểm soát hành chính sang cơ chế tự kiểm soát, tự học hỏi và kiến tạo VHCL trong nhà trường. Đây chính là đóng góp lý luận và thực tiễn có ý nghĩa đối với đổi mới quản trị GDPT trong bối cảnh hiện nay.

1.2. Khái niệm chính

1.2.1. Quản lý

Có rất nhiều các định nghĩa khác nhau về quản lý. Theo những định nghĩa kinh điển nhất, hoạt động quản lý là các tác động có định hướng, có chủ đích của chủ thể quản lý (người quản lý) đến khách thể quản lý (người bị quản lý) trong một tổ chức nhằm làm cho tổ chức vận hành và đạt được mục đích của tổ chức.

F. W. Taylor (1915), Cha đẻ của thuyết quản lý khoa học: “Quản lý là biết được chính xác điều bạn muốn người khác làm và sau đó hiểu được rằng họ đã hoàn thành công việc một cách tốt nhất và rẻ nhất”.

H.Fayol (1925) đã nghiên cứu các loại hình hoạt động quản lý và phân biệt thành 5 chức năng cơ bản: kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra.

Harold Koontz & Heinz Weihrich (2006): “Quản lý là quá trình thiết kế và duy trì một môi trường trong đó các cá nhân, làm việc cùng nhau trong các nhóm, có thể hoàn thành hiệu quả các mục tiêu đã chọn.”

Mary Parker Follett (1924): “Quản lý là nghệ thuật hoàn thành công việc thông qua người khác.”

James Stoner (1995): “Quản lý là quá trình hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát các hoạt động của tổ chức để đạt được mục tiêu.”

Schein, E.H. (2010): “Quản lý gắn với văn hóa là quá trình tạo ra, duy trì và điều chỉnh hệ thống các giá trị, chuẩn mực và niềm tin định hướng hành vi của tổ chức.”

Ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu cũng có những định nghĩa khác nhau về thuật ngữ “Quản lý” tùy theo cách tiếp cận khác nhau. Theo tác giả Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015): “Quản lý là quá trình đạt đến mục tiêu của tổ chức bằng cách vận dụng các hoạt động (chức năng) kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo (lãnh đạo) và kiểm tra”, hay “Quản lý là quá trình tác động có chủ đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức” [28].

Từ các định nghĩa trên về quản lý, ta có thể hiểu: “*Quản lý là quá trình tác động có ý thức, hướng đích của chủ thể quản lý lên đối tượng và khách thể quản lý nhằm đạt được mục tiêu đề ra trong tổ chức và chịu sự tác động qua lại của môi trường*”.

1.2.2. Kiểm tra nội bộ trong cơ sở giáo dục

Các quan điểm khái niệm KTNB trong cơ sở giáo dục được chỉnh lại sắp xếp theo logic và đề xuất lựa chọn khái niệm công cụ. Cụ thể: trong các nghiên cứu và báo cáo quốc tế, KTNB được nhìn nhận chủ yếu như một cấu phần cốt lõi của hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong nhà trường, gắn với quản trị hiện đại, tự chủ và cải tiến liên tục.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015) cho rằng bảo đảm chất lượng giáo dục cần được thực hiện thông qua sự kết hợp giữa tự đánh giá và đánh giá bên ngoài. Báo cáo nhấn mạnh tự đánh giá là nền tảng của cải tiến chất lượng và xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường, trong khi đánh giá bên ngoài góp phần tăng cường trách nhiệm giải trình và hỗ trợ cải tiến liên tục. Việc sử dụng hiệu quả kết quả đánh giá được xem là điều kiện quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục [52].

OECD (2013) tiếp cận KTNB từ góc độ quản trị dựa trên dữ liệu, coi đây là một công cụ quản trị giúp nhà trường thu thập, phân tích và sử dụng thông tin thực chứng để đánh giá hoạt động, từ đó đưa ra các quyết định cải tiến chất lượng giảng dạy và học tập. Điểm nhấn của OECD là mối liên hệ giữa KTNB với trách nhiệm giải trình và năng lực tự chủ của nhà trường [54].

MacBeath (2006) mở rộng cách tiếp cận khi nhấn mạnh KTNB không chỉ nhằm đo lường kết quả, mà là một quá trình học hỏi tập thể, trong đó nhà trường liên tục phản tư về thực tiễn, chia sẻ trách nhiệm và cùng kiến tạo cải tiến. Theo cách hiểu này, KTNB gắn chặt với văn hóa tổ chức học hỏi và cải tiến liên tục [72].

Ehren (2016) tiếp tục làm rõ bản chất quản lý của KTNB khi xác định đây là một cơ chế giám sát nội bộ nhằm hỗ trợ quá trình ra quyết định quản lý, nâng cao chất lượng dạy học và phát triển trách nhiệm nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý [60].

Godfrey, Ehren và Nelson (2015), thông qua nghiên cứu các mô hình tại Anh, Phần Lan và Thụy Điển, khẳng định KTNB là một quá trình do nhà trường chủ động dẫn dắt, nhằm nhận diện điểm mạnh, điểm yếu và xây dựng các chiến lược cải tiến phù hợp với bối cảnh cụ thể của từng nhà trường. KTNB được xem là cơ chế tự đánh giá - tự điều chỉnh - tự cải tiến, mang tính học hỏi, dựa trên dữ liệu và gắn với trách nhiệm giải trình, không đơn thuần là công cụ kiểm soát hành chính [62].

Trong các nghiên cứu trong nước, KTNB trường học được tiếp cận chủ yếu từ chức năng quản lý của người đứng đầu và mối quan hệ với thanh tra giáo dục. Theo tác giả Nguyễn Xuân Thanh (2013), kiểm tra là chức năng thiết yếu của cán bộ quản lý nhà trường, là một khâu quan trọng trong chu trình quản lý. Trên cơ sở tư tưởng của Thủ tướng Phạm Văn Đồng, tác giả nhấn mạnh rằng việc coi nhẹ kiểm tra, thanh tra đồng nghĩa với việc tước bỏ một công cụ lãnh đạo quan trọng [24].

Từ góc nhìn này, *KTNB trong cơ sở giáo dục được hiểu là hoạt động kiểm tra do chính nhà trường thực hiện, nhằm đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ, chấp hành quy chế và nâng cao hiệu quả quản lý*. Tuy nhiên, cách tiếp cận truyền thống trong nước vẫn còn nhấn mạnh khá rõ yếu tố kiểm soát, tuân thủ và phát hiện sai phạm, ít chú trọng đến vai trò học hỏi và cải tiến tổ chức. Các quan điểm trong nước cung cấp nền tảng pháp lý và chức năng quản lý quan trọng, nhưng cần được mở rộng theo các tiếp cận hiện đại để phù hợp với bối cảnh tự chủ và bảo đảm chất lượng hiện nay. So sánh hai dòng tiếp cận cho thấy: Các quan điểm của nước ngoài tập trung vào KTNB = tự đánh giá + học hỏi + cải tiến + trách nhiệm giải trình, trong khi các quan điểm trong nước KTNB = chức năng quản lý + giám sát + phòng ngừa sai phạm. Sự giao thoa trong 2 cách tiếp cận này chính là KTNB theo tiếp cận VHCL, trong đó kiểm tra không đối lập với thanh tra mà chuyển trọng tâm từ kiểm soát sang tự kiểm soát.

*** Phân biệt khái niệm kiểm tra nội bộ với thanh tra:** *Thanh tra và kiểm tra nội bộ đều là công cụ kiểm soát nhằm bảo đảm việc thực hiện đúng các quy định và nâng cao hiệu quả quản lý, nhưng khác nhau về bản chất pháp lý. Thanh tra là hoạt động quản lý nhà nước, hướng đến kiểm soát việc tuân thủ pháp luật và xử lý vi phạm; trong khi đó, kiểm tra nội bộ là hoạt động quản trị của chính các đơn vị, hướng đến phòng ngừa rủi ro, hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ và cải tiến chất lượng. Do vậy, kiểm tra nội bộ không thay thế thanh tra mà bổ trợ cho thanh tra thông qua việc phát hiện sớm, khắc phục kịp thời các hạn chế, góp phần xây dựng văn hóa tuân thủ và nâng cao hiệu quả quản trị của cơ sở giáo dục.*

1.2.3. Kiểm tra nội bộ trường phổ thông theo tiếp cận VHCL

Dựa trên quan điểm của một số học giả tiêu biểu như: Philip B. Crosby (1984) thì xem: “Chất lượng là sự phù hợp với yêu cầu”. Theo Crosby, kiểm tra không nên chỉ tìm lỗi, mà phải xây dựng hệ thống phòng ngừa lỗi, điều này đòi hỏi VHCL phải được thấm thấu [45].

W. Edwards Deming: dưới góc độ đảm bảo chất lượng thì xem phản đối việc sử dụng hoạt động KTNB như một công cụ trừng phạt. Theo ông, KTNB cần là một phần của hệ thống học hỏi và cải tiến. Ông nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo trong xây dựng VHCL [49].

Schein, E. H. (2010) thì tiếp cận dưới góc độ của văn hóa tổ chức nhìn nhận: KTNB hiệu quả cần đi sâu vào giá trị nền tảng, niềm tin tiềm ẩn và giả định vô thức của tổ chức, đó chính là bản chất của văn hóa tổ chức. Kiểm tra không thể chỉ “nhìn hiện tượng” mà cần khám phá cả “bản chất”. Ông đưa ra khung ba cấp độ văn hóa:

1. Artifacts (hiện tượng bề nổi) - những gì nhìn thấy được.
2. Espoused values (giá trị được tuyên bố).
3. Underlying assumptions (giả định ngầm, vô thức) - cốt lõi sâu xa nhất.

Khi áp dụng vào KTNB, luận điểm từ Schein (2010) có nghĩa: một cuộc kiểm tra hiệu quả không thể chỉ dừng ở hiện tượng bên ngoài mà phải đi sâu khám phá giá trị và giả định ngầm định - tức là bản chất của văn hóa tổ chức [97].

KTNB theo tiếp cận VHCL được hiểu như là hoạt động đánh giá nội bộ, mang tính hệ thống và độc lập, được tổ chức triển khai không chỉ nhằm xác minh mức độ phù hợp của hệ thống quản lý với các chuẩn mực mà còn để nhận diện, phân tích và thúc đẩy các nhân tố văn hóa tổ chức ảnh hưởng đến chất lượng, từ đó tạo điều kiện cho sự phát triển của một văn hóa học hỏi, cải tiến liên tục và hành vi hướng tới xuất sắc. Có thể phân biệt một số điểm giữa hoạt động KTNB truyền thống và hoạt động KTNB tiếp cận VHCL ở các trường THPT theo bảng dưới đây:

Tiêu chí	Hoạt động KTNB hiện hành	Hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL
Mục tiêu chính	Phát hiện sai phạm	Hỗ trợ cải tiến, nâng cao chất lượng
Vai trò của người kiểm tra	Giám sát viên	Người hỗ trợ, cố vấn
Cách thức thực hiện	Kiểm tra đột xuất hành chính	Đánh giá định vấn kỳ, có kế hoạch
Tác động đến nhà trường	Tâm lý sợ sai, đối phó	Chủ động cải tiến, hợp tác xây dựng

Nói chung điểm khác biệt giữa bản chất của hoạt động KTNB hiện hành và hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong cơ sở giáo dục thể hiện rõ ở 3 điểm cơ bản:

- ✓ Không áp đặt mà đồng hành: KTNB trong giáo dục không nên mang tính trừng phạt mà phải là một cơ chế học hỏi tập thể.
- ✓ Chất lượng = Giá trị + Cải tiến + Văn hóa: Không thể tách rời chất lượng khỏi các giá trị nhân văn cốt lõi trong giáo dục.
- ✓ Phân quyền có trách nhiệm: Mỗi thành viên trong trường học cần có vai trò trong việc tạo dựng VHCL - KTNB là công cụ gợi mở và hỗ trợ.

Dưới góc độ quản lý hoạt động KTNB, VHCL được biểu hiện qua các thành tố cơ bản sau:

✓ **Nhận thức về chất lượng.** Đây là nền tảng của VHCL, thể hiện ở việc cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên nhận thức thống nhất rằng chất lượng giáo dục là mục tiêu cốt lõi và trách nhiệm của mọi thành viên trong nhà trường. KTNB không chỉ được xem là hoạt động giám sát mang tính hành chính mà là công cụ hỗ trợ phát triển chất lượng, giúp mỗi cá nhân tự nhận diện mức độ hoàn thành nhiệm vụ và chủ động điều chỉnh hoạt động chuyên môn.

✓ **Hệ giá trị và chuẩn mực chất lượng.** VHCL được hình thành trên cơ sở các giá trị chung như trách nhiệm, minh bạch, trung thực, hợp tác, khách quan và hướng tới người học. Những giá trị này được cụ thể hóa thành các tiêu chí, chuẩn mực và quy trình KTNB, tạo nên cơ sở thống nhất để đánh giá hoạt động của các tổ chuyên môn, giáo viên và các bộ phận trong nhà trường.

✓ **Cam kết đối với chất lượng.** Cam kết thể hiện ở việc lãnh đạo nhà trường và các thành viên chủ động thực hiện các quy định về bảo đảm chất lượng, sẵn sàng chịu trách nhiệm đối với kết quả kiểm tra, tích cực tham gia các hoạt động tự đánh giá và coi việc nâng cao chất lượng là mục tiêu phát triển lâu dài của tổ chức. KTNB vì vậy trở thành cơ chế thúc đẩy trách nhiệm giải trình và xây dựng niềm tin trong toàn trường.

✓ **Hành vi thực hiện chất lượng.** VHCL chỉ thực sự được hình thành khi các nhận thức và giá trị được chuyển hóa thành hành vi nghề nghiệp. Trong hoạt động KTNB, điều này thể hiện qua việc thực hiện đúng quy trình kiểm tra, sử dụng minh chứng khách quan, tuân thủ các tiêu chí đánh giá, hợp tác trong kiểm tra đồng nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm và chủ động khắc phục những hạn chế được phát hiện.

✓ **Cơ chế phản hồi và học hỏi.** VHCL đòi hỏi sự tồn tại của hệ thống phản hồi hai chiều, trong đó kết quả kiểm tra được trao đổi công khai, minh bạch và mang tính xây dựng. Thông qua việc phân tích nguyên nhân của những điểm mạnh, hạn chế và rủi ro, nhà trường hình thành cơ chế học hỏi tổ chức, tạo điều kiện để các cá nhân và đơn vị cùng cải thiện hiệu quả hoạt động thay vì chỉ dừng lại ở việc phát hiện sai sót.

✓ **Cải tiến liên tục.** Đây là biểu hiện cao nhất của VHCL, khi KTNB không chỉ nhằm kiểm soát việc thực hiện nhiệm vụ mà còn tạo động lực đổi mới và phát triển. Kết quả kiểm tra được sử dụng để điều chỉnh mục tiêu, hoàn thiện quy trình, đổi mới phương pháp quản lý, nhân rộng các thực hành tốt và phòng ngừa những hạn chế có thể phát sinh. Quá trình này được thực hiện thường xuyên theo chu trình lập kế hoạch – thực hiện – kiểm tra – cải tiến (PDCA), góp phần xây dựng môi trường giáo dục luôn hướng tới chất lượng và phát triển bền vững.

Trên cơ sở các thành tố trên, mức độ phát triển của VHCL trong quản lý hoạt động KTNB có thể được nhận diện theo bốn cấp độ kế tiếp nhau: Cấp độ nhận thức phản ánh sự hình thành ý thức coi chất lượng là mục tiêu trung tâm của nhà trường; Cấp độ phản hồi thể hiện khả năng phát hiện và xử lý kịp thời những sai sót thông qua cơ chế phản hồi minh bạch; Cấp độ chủ động cho thấy nhà trường chuyển từ xử lý vấn đề sang phòng ngừa rủi ro và kiểm soát chất lượng ngay từ đầu; Cấp độ phát triển phản ánh việc KTNB trở thành động lực của học hỏi tổ chức, đổi mới sáng tạo và cải tiến liên tục, góp phần xây dựng VHCL bền vững trong nhà trường.

Có thể hiểu: *KTNB trong trường THPT theo tiếp cận VHCL là cơ chế quản trị chất lượng nội sinh của nhà trường, được tổ chức trên cơ sở các giá trị, chuẩn mực và quy trình của VHCL nhằm hỗ trợ các chủ thể tự giám sát, tự điều chỉnh và không ngừng cải tiến các hoạt động giáo dục hướng đến xây dựng môi trường học hỏi, phản hồi và cải*

tiến liên tục; qua đó phát triển năng lực tự đánh giá, tăng cường trách nhiệm giải trình nội bộ, thúc đẩy sự tham gia của mọi thành viên và hình thành VHCL.

Đây là khái niệm được xây dựng để làm công cụ nghiên cứu của luận án.

1.2.4. Quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong cơ sở giáo dục

Quản lý hoạt động KTNB là một trong những nội dung quản lý rất quan trọng của mỗi trường phổ thông nói chung và trường THPT nói riêng. Quy trình và kết quả KTNB trong cơ sở giáo dục *vừa là thước đo của chất lượng giáo dục nhà trường, vừa là thước đo năng lực quản trị của hiệu trưởng trong thực tiễn quản lý*. Quản lý hoạt động KTNB trong cơ sở giáo dục là trách nhiệm của các cấp quản lý nhà trường và đứng đầu là Hiệu trưởng. Trong các lĩnh vực quản lý nhà trường cần phải gắn với VHCL giáo dục, cụ thể được tiếp cận ở 4 mức độ: *Chú trọng chất lượng GD; Phát hiện sai lầm; Phòng ngừa sai lầm và Sáng tạo chất lượng*. Đây là cơ sở để xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục minh bạch hướng tới xây dựng nhà trường THPT tự chủ, phân cấp, trao quyền và tự chịu trách nhiệm giải trình.

Theo nhóm tác giả Deming (1986) và Sallis (2002) thì cho rằng: Quản lý KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL là quá trình tổ chức và điều hành các hoạt động đánh giá, giám sát và cải tiến có hệ thống do Hiệu trưởng và đội ngũ quản lý nhà trường thực hiện nhằm đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục trên nền tảng VHCL được hình thành và phát triển theo thời gian. Tiếp cận này dựa trên tư tưởng cốt lõi của quản lý chất lượng toàn diện - TQM, trong đó KTNB không chỉ là công cụ kiểm soát tính tuân thủ, mà là một bộ phận chiến lược của chu trình cải tiến liên tục (Plan-Do-Check-Act) nhằm nâng cao hiệu quả quản trị trường học. KTNB nếu được tổ chức tốt có thể trở thành cơ chế học hỏi tổ chức, phát triển nội lực, tăng cường trách nhiệm giải trình và thúc đẩy sự thay đổi tích cực [48,83].

Các tác giả như Harvey & Green (1993) [64], Fullan (2007) [53]; Leithwood et al., (2000) [71], Harvey & Newton (2004) [42] và nhận định của tổ chức OECD (2013) [54] đã làm rõ hoạt động KTNB theo tiếp cận văn hoá chất lượng được vận hành theo bốn cấp độ phát triển của VHCL:

* Cấp độ 1 - Nhận thức: Là giai đoạn nền tảng, trong đó mọi thành viên trong nhà trường thống nhất tư tưởng và nhận thức rằng chất lượng giáo dục là mục tiêu sống còn, cần được cụ thể hóa thành trách nhiệm cá nhân và tiêu chuẩn hành động chung.

* Cấp độ 2 - Phản ứng: KTNB trở thành công cụ phản hồi nhanh, giúp phát hiện kịp thời sai lệch trong quá trình tổ chức giáo dục - từ quản lý chiến lược đến hoạt động sư phạm và xử lý minh bạch theo nguyên tắc cải tiến liên tục.

* Cấp độ 3 - Chủ động: Nhà trường chuyển từ phản ứng thụ động sang tư duy phòng ngừa, thiết kế hệ thống kiểm tra như một cấu phần của quản trị rủi ro giáo dục, nhằm phát hiện nguyên nhân gốc rễ của sai phạm và kiểm soát quy trình ngay từ đầu.

* Cấp độ 4 - Phát triển: KTNB đóng vai trò như một chất xúc tác đổi mới sáng tạo, khuyến khích học hỏi tổ chức, lan tỏa thực hành tốt, định hình hệ sinh thái giáo dục chất

lượng cao từ góc độ tiếp cận hệ thống, quản lý KTNB không chỉ gắn với hoạt động giám sát nội bộ, mà còn tích hợp các yếu tố như: năng lực đội ngũ, văn hóa học đường, sự học tập tổ chức và cơ chế minh chứng phục vụ kiểm định và giải trình xã hội (OECD, 2013).

Như vậy có thể hiểu: *Quản lý KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là quá trình tổ chức, điều hành và phát triển có hệ thống các hoạt động đánh giá, giám sát và cải tiến liên tục do các cấp quản lý nhà trường thực hiện (đứng đầu là Hiệu trưởng) nhằm cải tiến môi trường nhà trường, lấy chất lượng làm giá trị trung tâm. Hoạt động này được vận hành theo bốn cấp độ phát triển của VHCL: từ nhận thức, phản ứng, chủ động đến phát triển, trong đó KTNB không chỉ là công cụ kiểm soát mà trở thành phương tiện thúc đẩy đổi mới, phòng ngừa rủi ro và xây dựng, duy trì VHCL cho nhà trường.*

Đây là khái niệm được xây dựng làm công cụ cho luận án này.

1.3. Bối cảnh hiện nay đối với yêu cầu quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

❖ Chức năng, nhiệm vụ của hiệu trưởng trường THPT

Theo Luật Giáo dục năm 2019 [9]; Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT [3], hiệu trưởng có trách nhiệm công khai kế hoạch, quy trình, kết quả KTNB và giải trình trước Hội đồng trường, cơ quan quản lý cấp trên cũng như các bên liên quan trong nội bộ nhà trường. Hiệu trưởng trường THPT là người chịu trách nhiệm cao nhất trong việc lãnh đạo, quản lý và điều hành toàn diện các hoạt động của nhà trường. Trong hoạt động KTNB - một thành tố cốt lõi của hệ thống bảo đảm chất lượng giáo dục thì hiệu trưởng có các chức năng và nhiệm vụ cơ bản sau:

- a) Tổ chức xây dựng và thực hiện kế hoạch KTNB
- b) Lãnh đạo triển khai kiểm tra các lĩnh vực hoạt động trong nhà trường.
- c) Phân công nhiệm vụ, tổ chức lực lượng kiểm tra.
- d) Chỉ đạo đánh giá, phân tích kết quả và đề xuất biện pháp cải tiến.
- e) Đảm bảo tính minh bạch, dân chủ và trách nhiệm giải trình trong KTNB
- g) Tích hợp KTNB với hệ thống quản lý chất lượng và chiến lược phát triển nhà trường.

❖ Những yêu cầu đối với hiệu trưởng trong quản lý hoạt động KTNB ở trường THPT

Các căn cứ pháp lý liên quan đến vai trò, quyền hạn của hiệu trưởng trong quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT:

✓ Thông tư 28/2024/TT- BGDDT ngày 26/12/2024 của Bộ GD&ĐT [4] quy định nội dung thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục và thanh tra nội bộ trong cơ sở giáo dục đã hướng dẫn triển khai về thanh tra nội bộ trong trường học là một hoạt động quản lý thường xuyên của thủ trưởng đơn vị nhằm đánh giá đúng thực trạng nhà trường, Tương tự như vậy, hoạt động KTNB giúp cho việc tăng cường công tác quản lý, bảo đảm việc chấp hành chính sách, pháp luật, việc thực hiện nhiệm vụ, quyền hạn được giao đối

với cơ quan tổ chức, cá nhân thuộc phạm vi quản lý của mình theo quy định của pháp luật có liên quan.

✓ Ngoài các căn cứ trên, các văn bản pháp lý đề tiếp cận đề xuất mục tiêu KTNB như: Điều lệ trường trung học ban hành kèm theo Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT quy định trách nhiệm của hiệu trưởng trong việc “tổ chức kiểm tra, giám sát các hoạt động giáo dục trong nhà trường; bảo đảm thực hiện quy chế dân chủ, kỷ cương, nề nếp và chất lượng giáo dục”, đồng thời nhấn mạnh vai trò tự kiểm tra, tự đánh giá như một chức năng quản lý thường xuyên của cơ sở giáo dục.

✓ Thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT quy định chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông tiếp tục khẳng định năng lực tổ chức KTNB, giám sát và cải tiến chất lượng là một tiêu chí bắt buộc, trong đó yêu cầu hiệu trưởng sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để điều chỉnh hoạt động quản lý và phát triển nhà trường theo hướng bền vững.

✓ Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT về kiểm định chất lượng giáo dục và công nhận đạt chuẩn quốc gia đặt ra yêu cầu các nhà trường phải xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong, coi tự đánh giá, giám sát nội bộ và cải tiến liên tục là nền tảng của quản lý chất lượng.

✓ Nghị quyết số 29-NQ/TW (2013) của Ban Chấp hành Trung ương Đảng [1] và các nghị quyết mới về đổi mới giáo dục ở tầm chiến lược đều nhấn mạnh việc chuyển mạnh từ quản lý hành chính sang quản lý chất lượng, tăng cường trách nhiệm giải trình, phát huy vai trò tự chủ gắn với tự kiểm soát trong các cơ sở giáo dục. Đặc biệt, trong bối cảnh cải cách hệ thống thanh tra hiện nay, yêu cầu đổi mới công tác KTNB trong các cơ sở giáo dục càng trở nên cấp thiết.

✓ Luật Thanh tra năm 2022 [12] và các văn bản hướng dẫn thi hành đã thu hẹp đáng kể phạm vi thanh tra chuyên ngành, chuyển trọng tâm từ tiền kiểm sang hậu kiểm, đồng thời tăng cường trách nhiệm tự kiểm tra, tự giám sát của người đứng đầu cơ sở giáo dục.

Hiệu trưởng các trường THPT không còn vận hành theo mô hình hành chính chỉ đạo tuyến tính từ cấp trên mà được yêu cầu chuyển dịch sang mô hình quản trị nhà trường dựa trên cơ sở tự chủ - tự chịu trách nhiệm.

Trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018), các trường THPT không còn vận hành theo mô hình hành chính chỉ đạo tuyến tính từ cấp trên, mà được yêu cầu chuyển dịch sang mô hình quản trị nhà trường hiện đại dựa trên cơ sở tự chủ - tự chịu trách nhiệm. Đây là thay đổi mang tính bản chất, bởi nó đòi hỏi các nhà trường phải chủ động thể chế hóa vai trò tự chủ và trách nhiệm giải trình. Hiệu trưởng chỉ đạo hoạt động chuyên môn theo hướng tự thiết kế chương trình giáo dục nhà trường, thay vì chỉ tiếp nhận nội dung phân phối từ cấp trên. Chủ động lập kế hoạch giáo dục gắn với bối cảnh địa phương. Tự đánh giá và kiểm định chất lượng nội bộ và giải trình kết quả hoạt động với cộng đồng, học sinh, phụ huynh và cơ quan quản lý.

Sự mâu thuẫn giữa yêu cầu cải tiến và thực trạng hành chính hóa trong KTNB.

Mặc dù yêu cầu về tự chủ và đổi mới quản lý nhà trường đã được thể chế hóa trong nhiều văn bản như Nghị quyết 29/NQ-TW (2013), Luật Giáo dục 2019, CTGDPT 2018, tuy nhiên thực tiễn vẫn cho thấy một độ trễ trong thay đổi cách tiếp cận của các trường phổ thông, đặc biệt trong công tác KTNB. Thực trạng phổ biến là các hoạt động kiểm tra vẫn thiên về hình thức, nặng về quy trình và tuân thủ thủ tục hành chính, thay vì tập trung vào việc phát hiện vấn đề, cải tiến chất lượng hoặc phát triển năng lực đội ngũ. Như báo cáo của Bộ GD&ĐT (2022) chỉ ra, chỉ có khoảng 42% các cơ sở giáo dục phổ thông thực hiện KTNB với mục tiêu nâng cao năng lực dạy học hoặc cải tiến chương trình - cho thấy một sự lúng túng trong việc dịch chuyển từ mô hình "kiểm tra - giám sát" sang mô hình "đánh giá - cải tiến". Tính đặc thù trong quản lý ở đây chính là sự chênh lệch giữa quản lý hiện đại và thói quen quản lý hành chính truyền thống, khiến nhà trường đứng giữa yêu cầu cải tiến nhưng vẫn bị ràng buộc bởi tâm lý tuân thủ và e ngại trách nhiệm.

Tác động của yêu cầu kiểm định chất lượng và văn hóa giải trình. Với việc triển khai các hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục phổ thông theo Thông tư 18/2018/TT-BGDĐT, các trường bắt buộc phải cung cấp minh chứng cho việc thực hiện KTNB như một chỉ báo của năng lực tự giám sát và đảm bảo chất lượng. Đồng thời, trong môi trường quản trị công hiện đại, “giải trình trách nhiệm” không chỉ là khái niệm pháp lý mà đã trở thành yêu cầu bắt buộc trong văn hóa tổ chức. Vì vậy, KTNB không còn là “việc riêng của hiệu trưởng” mà là một phần của chiến lược quản lý minh bạch, phản ánh năng lực học hỏi, cải tiến và xây dựng niềm tin của nhà trường với cộng đồng, đây là điểm nhấn đặc thù trong quản lý hiện nay vì vậy chính là yêu cầu kết hợp giữa kỹ năng chuyên môn - năng lực hệ thống - văn hóa tổ chức để KTNB vừa đảm bảo tính pháp lý, vừa mang lại giá trị cải tiến thực sự.

Thách thức trong phát triển năng lực tổ chức học tập của nhà trường theo hướng của tổ chức biết học hỏi. Đổi mới quản trị nhà trường hiện đại cũng đặt ra yêu cầu nhà trường phải trở thành một tổ chức học tập chuyên nghiệp, trong đó mọi thành viên đều học hỏi liên tục thông qua phản tư, phản hồi, thử nghiệm và cải tiến. Như Hargreaves (2003) đã phân tích, tổ chức giáo dục hiệu quả là tổ chức mà trong đó "kiểm tra và đánh giá là một hình thức học hỏi tập thể, không phải là sự áp đặt bên ngoài". Tuy nhiên, để làm được điều này, KTNB phải thoát khỏi vai trò hành chính - kiểm soát, chuyển thành cơ chế thúc đẩy đối thoại chuyên môn, phân tích dữ liệu, phản biện mang tính xây dựng. Tính đặc thù ở đây chính là chức năng kép của KTNB trong môi trường giáo dục hiện đại: vừa là công cụ đảm bảo vừa là công cụ cải tiến.

❖ Một số xu hướng vận dụng mô hình KTNB ở các trường THPT trong bối cảnh hiện nay

Mô hình PDCA: được phát triển bởi W. Edwards Deming (1986) trong khuôn khổ Quản lý chất lượng toàn diện (TQM) gồm 4 bước liên tục: Plan (Lập kế hoạch)- Do (Thực hiện)- Check (Kiểm tra)- Act (Cải tiến) giúp nhà trường xây dựng quy trình kiểm tra có định hướng rõ ràng, đánh giá theo chu kỳ và đảm bảo hoạt động KTNB không bị tách rời mà gắn với kế hoạch giáo dục và điều chỉnh tổ chức. Ưu điểm: Dễ triển khai, có tính hệ thống cao; Phù hợp với kiểm định chất lượng giáo dục theo chuẩn ISO, thông tư 18/2018/TT-BGDĐT và khuyến khích cải tiến liên tục xu hướng chuyển từ kiểm tra hành chính sang kiểm tra phục vụ cải tiến.

Mô hình đánh giá vì sự phát triển (Evaluation model for development): Phát triển bởi Black & Wiliam (1998), nhấn mạnh đánh giá không chỉ để ghi nhận kết quả mà phải phục vụ quá trình học tập và cải tiến. Ứng dụng trong KTNB được thể hiện giúp hoạt động kiểm tra thành công cụ hỗ trợ nâng cao năng lực giáo viên và tổ chuyên môn; Gắn kiểm tra với phản hồi cá nhân hóa, xây dựng môi trường học tập tích cực. Ưu điểm: Phù hợp với tiếp cận phát triển năng lực giáo viên trong CTGDPT 2018; tạo động lực cho giáo viên học hỏi, thay đổi thực hành dạy học và ; Khắc phục tính hình thức trong kiểm tra hành chính truyền thống.

Mô hình tổ chức học tập (Learning Organization Model): Được phát triển bởi Peter Senge (1990) đề xuất trong “The Fifth Discipline”: Mỗi tổ chức hiệu quả là tổ chức có khả năng học hỏi từ bên trong, thông qua phản tư, đối thoại, cải tiến không ngừng. Ứng dụng trong KTNB được thể hiện qua KTNB là một phần của “chu trình học tập tổ chức”: nhận diện vấn đề - học tập - điều chỉnh - lan rộng. Đặc biệt, hiệu quả khi gắn với phản hồi giữa đồng nghiệp, sinh hoạt tổ chuyên môn, đánh giá đồng đẳng, lan tỏa kinh nghiệm. Ưu điểm: Phù hợp với trường định hướng xây dựng VHCL; Phát triển đội ngũ thông qua hoạt động nội bộ thay vì áp lực từ bên ngoài và tăng tính chia sẻ, minh bạch, cải tiến toàn hệ thống.

Mô hình đánh giá dựa trên giá trị (Value-Based Evaluation): Do Michael Scriven và các nhà lý luận đánh giá xây dựng, nhấn mạnh việc đánh giá phải dựa trên các giá trị cốt lõi mà tổ chức hướng đến. Ứng dụng trong KTNB được thể hiện qua nhà trường cần xác định trước giá trị cốt lõi (như công bằng, hợp tác, đổi mới...) và từ đó xây dựng bộ tiêu chí kiểm tra phù hợp; Kiểm tra không chỉ đo lường kết quả mà còn giám sát việc hiện thực hóa sứ mệnh, tầm nhìn. Ưu điểm: Gắn kết giữa quản lý kiểm tra và văn hóa nhà trường; Nâng cao tính nhân văn và trách nhiệm của KTNB; Có thể tích hợp trong đánh giá quản trị nhà trường theo các bộ chuẩn hiện hành (Chuẩn hiệu trưởng, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên). Xu hướng gắn hoạt động KTNB với phát triển VHCL và tổ chức học tập.

Mô hình Tổ chức học tập và Đánh giá dựa trên giá trị (Learning Organization Model and Value-Based Evaluation) trở thành khung tham chiếu lý thuyết phù hợp với bối cảnh trường học lấy người học làm trung tâm và đề cao sự minh

bach, công bằng, hợp tác. Xu hướng phân quyền kiểm tra và cá nhân hóa đánh giá. KTNB đang có xu hướng phân quyền cho tổ chuyên môn và giáo viên, thay vì tập trung hoàn toàn vào Ban giám hiệu. Việc trao quyền này giúp các tổ chức trong nhà trường chủ động hơn trong phát hiện vấn đề, xử lý linh hoạt và cải tiến theo đặc thù chuyên môn. Đồng thời, KTNB cũng có xu hướng cá nhân hóa, nghĩa là đánh giá giáo viên không theo “một bộ tiêu chí cứng” mà dựa vào tiến trình phát triển chuyên môn, định hướng học tập và nhu cầu bồi dưỡng cụ thể của từng người.

Mô hình lý thuyết hệ thống (Systems Theory Model): Được phát triển từ lý thuyết hệ thống của Ludwig von Bertalanffy và áp dụng vào quản lý giáo dục bởi nhiều học giả như Hoy & Miskel. Ứng dụng trong KTNB được thể hiện KTNB là một tiểu hệ thống nằm trong hệ thống quản lý tổng thể của trường; Phải có đầu vào (tiêu chí, kế hoạch), quá trình (thực hiện kiểm tra), đầu ra (phản hồi, cải tiến) và phản hồi (feedback). Ưu điểm: Giúp nhà trường thiết kế hệ thống KTNB theo cấu trúc chặt chẽ, phân bổ nguồn lực và kiểm soát chất lượng đầu ra; Có thể tích hợp với hệ thống ISO hoặc hệ thống bảo đảm chất lượng quốc gia. Xu hướng số hóa và hệ thống hóa hoạt động KTNB. Một số trường đang tiến hành số hóa các quy trình KTNB, áp dụng phần mềm quản lý chuyên môn, đánh giá giáo viên, kiểm soát chất lượng kế hoạch giảng dạy và kết quả học tập. Việc ứng dụng công nghệ giúp minh bạch hóa minh chứng, rút ngắn thời gian xử lý dữ liệu, hỗ trợ phản hồi tức thì. Đây là bước đi phù hợp với xu hướng chuyển đổi số trong giáo dục, gắn KTNB với quản trị dữ liệu.

Nhìn chung, xu hướng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT hiện nay là sự kết hợp giữa hệ thống hóa, cải tiến, học tập, VHCL, số hóa.

1.4. Hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

1.4.1. Mục tiêu hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

KTNB tại các trường THPT là một thước đo năng lực của nhà quản lý và là công cụ để đánh giá chất lượng giáo dục của nhà trường. Vì vậy, KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là một cách tiếp cận mới trong quản lý công tác kiểm tra cơ sở giáo dục. VHCL là một bộ phận văn hóa của tổ chức, là những thói quen, tập quán, lòng tin và giá trị liên quan đến chất lượng. Lộ trình thay đổi hay nâng mức VHCL được thực hiện bởi việc tích hợp các phương pháp, công cụ như hoạch định chiến lược, chất lượng, các hoạt động quản lý chất lượng ở các bộ phận, các tổ chức nhóm chất lượng. Mặt khác, công tác KTNB nhà trường theo tiếp cận VHCL sẽ thúc đẩy tình trạng từ kiểm tra, kiểm soát của công tác KTNB sang vấn đề tự kiểm soát chất lượng và đây chính là điều kiện tiên quyết để đạt được VHCL và thay đổi bản chất hoạt động quản lý KTNB của hiệu trưởng các trường phổ thông. VHCL sẽ định hình được mục đích, nội dung, quy trình, nhân sự tham gia và quan trọng là mục tiêu đạt được của hoạt động KTNB trường học. Đồng thời, với cách tiếp cận VHCL, hoạt động KTNB sẽ mang tính chất linh hoạt, tư vấn và có ý nghĩa hỗ trợ đào tạo tăng cường nhận thức và năng lực cho các cấp quản lý trong

việc điều hành hoặc trực tiếp tham dự, hướng tới sự tự nguyện tham gia và tính chuyên nghiệp của các cấp quản lý trong quá trình tham dự hệ thống KTNB tại các nhà trường.

KTNB tại các trường THPT là một thước đo năng lực của nhà quản lý và là công cụ để đánh giá chất lượng giáo dục của nhà trường. Vì vậy, KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là một cách tiếp cận mới trong quản lý công tác kiểm tra cơ sở giáo dục. VHCL là một bộ phận văn hóa của tổ chức, là những thói quen, tập quán, lòng tin và giá trị liên quan đến chất lượng. Lộ trình thay đổi hay nâng mức VHCL được thực hiện bởi việc tích hợp các phương pháp, công cụ như hoạch định chiến lược, chất lượng, các hoạt động quản lý chất lượng ở các bộ phận, các tổ chức nhóm chất lượng. VHCL sẽ định hình được mục đích, nội dung, quy trình, nhân sự tham gia và quan trọng là mục tiêu đạt được của hoạt động KTNB trường học. Đồng thời, với cách tiếp cận VHCL, hoạt động KTNB sẽ mang tính chất linh hoạt, tư vấn và có ý nghĩa hỗ trợ đào tạo tăng cường nhận thức và năng lực cho các cấp quản lý trong việc điều hành hoặc trực tiếp tham dự, hướng tới sự tự nguyện tham gia và tính chuyên nghiệp của các cấp quản lý trong quá trình tham dự hệ thống KTNB tại các nhà trường. Mục tiêu của hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL được thể hiện cụ thể như sau:

- + Định hướng các hoạt động của nhà trường theo tầm nhìn, sứ mạng, mục tiêu và chiến lược phát triển, trong đó KTNB được sử dụng như công cụ hỗ trợ quản trị và cải tiến chất lượng, thay vì chỉ là biện pháp phát hiện, xử lý sai phạm.

- + Xây dựng môi trường làm việc dân chủ, hợp tác và học hỏi, khuyến khích cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên chủ động tự đánh giá, chia sẻ kinh nghiệm, phát triển năng lực nghề nghiệp và cùng tham gia cải tiến chất lượng.

- + Củng cố hệ thống minh chứng và dữ liệu chất lượng, phục vụ công tác tự đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục, trách nhiệm giải trình và công khai chất lượng của nhà trường đối với các bên liên quan.

- + Nâng cao năng lực quản trị của các cấp quản lý và các bộ phận trong nhà trường, thúc đẩy thực hiện cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm, tự giám sát và tự điều chỉnh trên cơ sở kết quả kiểm tra và minh chứng thực tiễn.

- + Bảo đảm sự thống nhất giữa hoạt động KTNB với chiến lược phát triển nhà trường, giúp mọi hoạt động quản lý, dạy học và giáo dục được triển khai đồng bộ theo mục tiêu chất lượng đã xác định.

- + Hình thành và phát triển VHCL trong toàn trường, tạo nền tảng cho việc cải tiến liên tục, đổi mới quản trị, nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển bền vững nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông.

1.4.2. Nguyên tắc, nội dung, quy trình và hình thức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

1.4.2.1. Nguyên tắc KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Sallis, E. (2002; Nguyễn Đức Chính, & Hoàng Phương An (2025). Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đặc biệt là yêu cầu chuyển từ quản lý hành chính

sang quản trị nhà trường hiện đại, việc tổ chức hoạt động KTNB trong các trường THPT cần được định hướng theo tiếp cận VHCL. VHCL hiểu theo nghĩa rộng, không chỉ là hệ giá trị được chia sẻ về chất lượng giáo dục mà còn là hệ thống các hành vi, chuẩn mực và cơ chế tổ chức hướng đến cải tiến bền vững trong mọi hoạt động của nhà trường; hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong là nền tảng của quản lý chất lượng tại các cơ sở giáo dục phổ thông. Nghiên cứu đề xuất mô hình bảo đảm chất lượng dựa trên việc thiết lập chuẩn chất lượng, quy trình quản lý, kiểm tra – đánh giá, sử dụng minh chứng và cải tiến liên tục, đồng thời nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo và sự tham gia của toàn thể thành viên trong nhà trường để bảo đảm chất lượng phát triển bền vững [83,31].

Trên nền tảng tư tưởng quản lý chất lượng toàn diện (TQM), Deming (1986) nhấn mạnh chu trình PDCA như một công cụ cốt lõi bảo đảm chất lượng dựa trên phòng ngừa sai lỗi thay vì trừng phạt, hướng đến cải tiến hệ thống. Sallis (2002) cụ thể hóa tư tưởng này trong giáo dục, coi KTNB là bộ phận hữu cơ của VHCL, trong đó mọi thành viên nhà trường cùng chia sẻ trách nhiệm nâng cao chất lượng. Đồng thời, để KTNB thực sự mang tính phát triển, nó phải gắn với cách tiếp cận *tổ chức học tập* theo Senge (1990), nghĩa là coi nhà trường là một hệ thống học hỏi, trong đó việc đánh giá và tự đánh giá trở thành động lực học tập tập thể, nuôi dưỡng sự thay đổi bền vững. Bên cạnh đó, Bush và Glover (2014) khẳng định hiệu quả KTNB còn phụ thuộc vào mô hình lãnh đạo nhà trường theo hướng dân chủ và phân quyền, khuyến khích sự tham gia rộng rãi của giáo viên và các bên liên quan. Như vậy, nguyên tắc KTNB theo tiếp cận VHCL phải dựa trên sự kết hợp đồng thời: quản lý chất lượng tổng thể, tổ chức học tập và quản trị dân chủ, nhằm tạo lập một cơ chế vừa bảo đảm trách nhiệm giải trình, vừa thúc đẩy học hỏi và đổi mới trong toàn bộ nhà trường (Bush & Glover, 2014 [103]; Deming, 1986 [48]; Sallis, 2002 [83]; Senge, 1990 [102]). Trên cơ sở tích hợp các tiếp cận lý luận nêu trên, có thể khái quát một số nguyên tắc KTNB theo VHCL trong trường THPT cơ bản như sau:

1) Hiệu trưởng nhà trường lãnh đạo quá trình kiến tạo VHCL

Cơ sở khoa học của nguyên tắc này bắt nguồn từ lý thuyết về “Lãnh đạo kiến tạo”, trong đó người đứng đầu nhà trường không chỉ là người điều hành mà còn là người dẫn dắt văn hóa tổ chức theo hướng phát triển bền vững. Theo Leithwood và Jantzi (2000), lãnh đạo nhà trường có ảnh hưởng quyết định đến việc hình thành niềm tin, giá trị cốt lõi và tầm nhìn chung của giáo viên- những yếu tố cấu thành VHCL [71].

Trong môi trường giáo dục, hiệu trưởng các trường THPT cần chủ động xây dựng các chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp, truyền cảm hứng về chất lượng và khuyến khích đổi mới sáng tạo trong đội ngũ. Cụ thể, vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng trong kiến tạo VHCL thể hiện qua việc: (i) xác lập tầm nhìn, sứ mệnh và giá trị cốt lõi về chất lượng giáo dục; (ii) tạo lập các cơ chế tổ chức giúp toàn thể đội ngũ cùng tham gia kiểm tra và cải tiến nội bộ; và (iii) duy trì mô hình lãnh đạo có định hướng phát triển năng lực, hợp tác và học hỏi lẫn nhau.

2) Thiết lập hệ thống KTNB dựa trên nguyên tắc minh bạch, dân chủ và khuyến khích sáng tạo

Nguyên tắc này được xây dựng dựa trên lý thuyết về “quản trị minh bạch và dân chủ trong giáo dục” (good governance in education), nhấn mạnh rằng KTNB không nên chỉ là một công cụ kiểm soát, mà phải là phương tiện để thúc đẩy sự tham gia và trách nhiệm giải trình trong toàn trường. Theo nghiên cứu của Bush & Glover (2014), các hệ thống quản trị giáo dục hiệu quả đều gắn kiểm tra với sự minh bạch thông tin, sự tham gia của các bên liên quan, cũng như tôn trọng đa chiều quan điểm của giáo viên và tổ chuyên môn [103].

Trong bối cảnh nhà trường hiện đại, hệ thống KTNB cần tạo điều kiện để các tiêu chí, kế hoạch và kết quả kiểm tra được công khai rõ ràng và dễ tiếp cận; mọi thành viên đều có cơ hội tham gia vào các hoạt động kiểm tra - đánh giá - phản hồi; giáo viên không bị giới hạn trong khuôn khổ “kiểm tra để phát hiện lỗi” mà được khuyến khích đề xuất giải pháp, chia sẻ kinh nghiệm và đổi mới phương pháp giảng dạy thông qua quá trình kiểm tra.

3) Không dùng kiểm tra như công cụ áp lực, mà như một quá trình học hỏi lẫn nhau và phát triển tổ chức

Nguyên tắc này dựa trên học thuyết “tổ chức học tập” (learning organization) của Peter Senge (1990) [102], theo đó nhà trường là một hệ thống có khả năng học hỏi tập thể để thích nghi và phát triển. KTNB, nếu được tổ chức đúng cách, không phải là hoạt động đánh giá mang tính trừng phạt mà là một chu trình học hỏi, phản hồi và cải tiến liên tục. Godfrey, Ehren và Nelson (2015) cũng khẳng định: “KTNB là một hình thức đánh giá chuyên sâu do chính nhà trường thực hiện, với mục đích nhận diện điểm mạnh, điểm yếu và kiến tạo các chiến lược cải tiến phù hợp với ngữ cảnh cụ thể” [57].

Vì vậy, để KTNB trở thành công cụ phát triển tổ chức, cần thay đổi tư duy từ “kiểm tra để đánh giá” sang “kiểm tra để học hỏi”. Quá trình này đòi hỏi sự tin cậy lẫn nhau, cơ chế phản hồi hai chiều và môi trường sư phạm tích cực, trong đó giáo viên cảm thấy an toàn để chia sẻ, thừa nhận sai sót và sẵn sàng cải tiến.

4) Nguyên tắc liên tục và tích hợp: Theo tiêu chuẩn ISO 9001:2015, một hệ thống chất lượng hiệu quả là hệ thống không chỉ phát hiện sai sót mà còn có khả năng tích hợp kết quả đánh giá vào các kế hoạch chiến lược, hoạt động chuyên môn và cơ chế tự cải tiến.

Theo Sallis (2002), KTNB cần được tổ chức như một phần không thể tách rời của hệ thống đảm bảo chất lượng tổng thể, tuân thủ logic của chu trình cải tiến liên tục (PDCA: Plan - Do - Check - Act) [83].

5) Nguyên tắc ra quyết định dựa trên bằng chứng (Evidence-based inspection) hay còn gọi là nguyên tắc Ra quyết định theo dữ liệu (data-informed decision-making) là nguyên tắc cốt lõi trong quản trị chất lượng giáo dục hiện đại (Mandinach & Gummer, 2016). KTNB cần được thực hiện dựa trên các minh chứng xác thực, bao gồm hồ sơ chuyên môn, dữ liệu học tập, báo cáo tự đánh giá, phản hồi của người học, kết quả khảo

sát độc lập,... Việc dựa trên bằng chứng giúp bảo đảm tính khách quan, hạn chế cảm tính và tạo cơ sở cho phản hồi có tính học thuật và sư phạm.

6) Nguyên tắc đối thoại và phản hồi hai chiều theo đề xuất của Bryk et al. (2010), văn hóa phản hồi tích cực là yếu tố thúc đẩy niềm tin tổ chức, tăng cường hiệu quả cải tiến trong trường học. Kiểm tra không chỉ là quá trình giám sát một chiều mà phải thiết lập được cơ chế đối thoại mang tính xây dựng giữa người kiểm tra và người được kiểm tra. Phản hồi cần được cá nhân hóa, cụ thể và tập trung vào giải pháp cải tiến, không mang tính phán xét hay áp đặt.

7) Nguyên tắc trao quyền và trách nhiệm được tiếp cận theo quản lý theo mô hình "Trường học là trung tâm cải tiến" được OECD (2013) [54] khuyến nghị như một xu hướng của quản trị giáo dục bền vững. Kiểm tra không chỉ là quá trình giám sát một chiều mà phải thiết lập được cơ chế đối thoại mang tính xây dựng giữa người kiểm tra và người được kiểm tra. Phản hồi cần được cá nhân hóa, cụ thể và tập trung vào giải pháp cải tiến, không mang tính phán xét hay áp đặt. Thay vì kiểm tra theo mô hình "trên - dưới", cần xây dựng quy trình kiểm tra theo hướng trao quyền cho tổ chuyên môn, giáo viên, học sinh có vai trò nhất định trong quá trình đánh giá - phản hồi - đề xuất cải tiến. Điều này thúc đẩy ý thức tự chủ, năng lực tự đánh giá và tinh thần trách nhiệm tập thể.

8) Nguyên tắc tôn trọng sự khác biệt và bối cảnh được tiếp cận theo quan điểm về "sự phù hợp theo ngữ cảnh" (context-sensitive evaluation) được sử dụng rộng rãi trong đánh giá giáo dục bởi các tác giả như Stufflebeam (2003), Fullan (2010). Mỗi trường có bối cảnh khác nhau về điều kiện, năng lực đội ngũ và văn hóa tổ chức. KTNB cần được điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với thực tế vận hành, tránh áp dụng máy móc các quy chuẩn từ bên ngoài. Đồng thời, phải ghi nhận sự đa dạng trong phương pháp dạy học, phong cách giáo viên, mô hình tổ chức lớp học...

9) Nguyên tắc phát triển năng lực đội ngũ thông qua kiểm tra được tiếp cận theo OECD (2013), các mô hình đánh giá hiệu quả đều tích hợp giữa đánh giá và phát triển năng lực như một chiến lược nhân sự dài hạn. Kiểm tra không nên chỉ là công cụ đánh giá chất lượng hiện tại, mà phải trở thành quá trình phát triển năng lực chuyên môn cho đội ngũ đặc biệt là năng lực phản tư, tự đánh giá, tư duy phản biện và cải tiến chiến lược. Cần kết hợp kiểm tra với đào tạo - tư vấn - hỗ trợ kỹ thuật.

Các nguyên tắc này được xem như là cơ bản trong vận dụng KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT hiện nay. Ngoài ra còn có thể có một nguyên tắc khác cũng có thể vận dụng trong quá trình KTNB ở những giai đoạn và quy trình KTNB được hiệu trưởng sử dụng như:

(1) Bảo đảm tính chính xác và khách quan

Đây là nguyên tắc quan trọng nhất của hoạt động KTNB. Mọi kết luận kiểm tra phải dựa trên minh chứng xác thực, tiêu chí rõ ràng và quy trình thống nhất; phản ánh đúng thực trạng của đối tượng được kiểm tra, tránh cảm tính, định kiến hoặc nể nang. Tính khách quan còn thể hiện ở việc sử dụng nhiều nguồn thông tin, nhiều phương pháp

thu thập minh chứng và đối chiếu với các chuẩn mực nghề nghiệp, quy định pháp luật cũng như mục tiêu phát triển của nhà trường. Chỉ khi bảo đảm tính chính xác và khách quan, kết quả kiểm tra mới có giá trị làm căn cứ cho các quyết định quản lý và hoạt động cải tiến chất lượng.

(2) Bảo đảm tính hiệu quả

KTNB không nhằm phát hiện sai phạm đơn thuần mà hướng tới nâng cao hiệu quả quản lý và chất lượng giáo dục. Hoạt động kiểm tra phải gắn với mục tiêu phát triển nhà trường, giúp phát hiện nguyên nhân của những hạn chế, tư vấn giải pháp khắc phục, điều chỉnh hoạt động chuyên môn và thúc đẩy sự phát triển của đội ngũ. Hiệu quả của kiểm tra được đánh giá thông qua khả năng tạo ra những thay đổi tích cực trong quản lý, giảng dạy và học tập, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục một cách bền vững.

(3) Bảo đảm tính thường xuyên và kịp thời

KTNB phải được tiến hành thường xuyên, có kế hoạch và kết hợp linh hoạt giữa kiểm tra định kỳ với kiểm tra đột xuất khi cần thiết. Việc phát hiện, xử lý và phản hồi kịp thời giúp ngăn ngừa sai sót lan rộng, giảm thiểu rủi ro trong quá trình quản lý và tạo điều kiện để các cá nhân, bộ phận nhanh chóng điều chỉnh hoạt động. Trong tiếp cận quản lý chất lượng, kiểm tra thường xuyên còn là cơ sở hình thành chu trình phản hồi liên tục, hỗ trợ nhà trường thực hiện cải tiến không ngừng.

(4) Bảo đảm tính công khai và minh bạch

Toàn bộ quá trình kiểm tra, từ kế hoạch, tiêu chí, phương pháp, quy trình đến kết quả và kiến nghị sau kiểm tra cần được công khai theo quy định, bảo đảm mọi thành viên đều được tiếp cận thông tin đầy đủ và có cơ hội giải trình, phản hồi. Công khai, minh bạch giúp tăng cường trách nhiệm giải trình, củng cố niềm tin của đội ngũ, hạn chế khiếu nại, đồng thời tạo môi trường dân chủ và hợp tác trong nhà trường. Đây cũng là điều kiện quan trọng để hình thành VHCL, trong đó KTNB được nhìn nhận như một hoạt động hỗ trợ phát triển chứ không phải công cụ kiểm soát mang tính áp đặt.

1.4.2.2. Nội dung KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Trong bối cảnh chuyển dịch từ quản lý hành chính sang quản trị chất lượng, nội dung KTNB tại các trường THPT cần được tái cấu trúc trên nền tảng lý luận tích hợp giữa quản lý chất lượng, văn hóa tổ chức và tổ chức học tập. Theo quan điểm của Deming (1986), kiểm tra chỉ thực sự có ý nghĩa khi được đặt trong chu trình cải tiến liên tục (PDCA), trong đó “Check” không phải là điểm kết thúc mà là cơ sở để điều chỉnh và nâng cao chất lượng hệ thống. Sallis (2002) khi vận dụng TQM vào giáo dục cũng khẳng định KTNB phải trở thành một cấu phần của VHCL, nơi mọi thành viên cùng tham gia vào quá trình nâng cao chất lượng. Trên cơ sở đó, nội dung KTNB theo tiếp cận VHCL không thể chỉ dừng lại ở việc xác minh tuân thủ, mà phải hướng tới đánh giá năng lực vận hành hệ thống và mức độ hình thành VHCL trong nhà trường. Do đó, nội dung KTNB cần được tái thiết kế một cách toàn diện, phản ánh các yếu tố cốt lõi của VHCL trong môi trường giáo dục ở các trường THPT. Tiếp cận VHCL trong KTNB đòi hỏi sự

chuyển dịch từ mô hình kiểm tra mang tính hành chính - tuân thủ sang mô hình kiểm tra vì sự phát triển, trong đó kiểm tra không chỉ nhằm phát hiện sai sót mà còn đóng vai trò như một cơ chế học hỏi, phản hồi và cải tiến liên tục của tổ chức nhà trường. Có thể xác định rõ nội dung KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT theo các nhóm nội dung cốt lõi sau:

a) Nhóm nội dung 1: KTNB về thực hiện tầm nhìn, sứ mệnh, mục tiêu của chiến lược nhà trường

Trên nền tảng đó, KTNB không còn là công cụ giám sát tuân thủ đơn thuần, mà phải được nhìn nhận như một cơ chế quản trị chiến lược, thúc đẩy phát triển năng lực, cải tiến tổ chức và kiến tạo hệ giá trị chung trong nhà trường.

Cách tiếp cận này cũng phù hợp với tư tưởng của Deming (1986) khi khẳng định kiểm tra là một khâu trong chu trình PDCA, có chức năng phản hồi để điều chỉnh hệ thống, thay vì chỉ phát hiện sai sót.

Từ góc độ tổ chức học tập, Senge (1990) cho rằng các tổ chức chỉ có thể phát triển bền vững khi hình thành được cơ chế học hỏi tập thể thông qua phản tư và đối thoại. Do đó, KTNB cần được thiết kế như một không gian học thuật, trong đó các thành viên không chỉ bị “đánh giá” mà còn được hỗ trợ để tự đánh giá, chia sẻ và cải tiến thực hành nghề nghiệp, điều này đồng nghĩa với việc chuyển dịch mô hình kiểm tra từ “kiểm soát - tuân thủ” sang “phát triển - học hỏi”, phù hợp với bản chất của VHCL trong giáo dục.

Trên cơ sở các tiếp cận lý luận nêu trên, nội dung KTNB tại các trường THPT cần được tái thiết kế một cách toàn diện, phản ánh các yếu tố cốt lõi của VHCL. Trước hết, đối với nội dung kiểm tra việc thực hiện tầm nhìn, sứ mệnh và mục tiêu chiến lược, cần chuyển trọng tâm từ việc kiểm tra sự tồn tại hình thức của các tuyên ngôn sang đánh giá mức độ nội hóa và vận hành thực chất trong toàn bộ hoạt động của nhà trường. Theo Schein (2010), văn hóa tổ chức chỉ thực sự tồn tại khi các giá trị được chuyển hóa thành hành vi cụ thể; do đó, KTNB cần làm rõ mức độ mà tầm nhìn và sứ mệnh được cụ thể hóa trong kế hoạch và được thực thi một cách nhất quán trong thực tiễn.

Đồng thời, theo logic của chu trình PDCA (Deming, 1986), việc kiểm tra cần gắn với khả năng phản hồi và điều chỉnh chiến lược, qua đó phản ánh năng lực quản trị chiến lược của đội ngũ lãnh đạo nhà trường. Điều này đòi hỏi KTNB không chỉ dừng lại ở câu hỏi “có kế hoạch hay không”, mà phải làm rõ kế hoạch đó có được triển khai, giám sát, phản hồi và điều chỉnh một cách liên tục hay không - tức là đánh giá mức độ vận hành thực chất của hệ thống cải tiến trong nhà trường [48].

Bên cạnh đó, theo quan điểm quản trị dân chủ trong giáo dục của Bush và Glover (2014), hiệu quả của KTNB phụ thuộc vào mức độ tham gia của các bên liên quan và tính minh bạch trong quá trình quản lý. Do đó, sự phối hợp với cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội cần được xem như một chỉ báo quan trọng trong KTNB việc thực hiện mục tiêu phát triển nhà trường. Kiểm tra không chỉ đánh giá sự tham gia mang tính hình thức, mà cần xem xét mức độ tích hợp các phản hồi và nguồn lực xã hội vào quá trình xây

dựng và điều chỉnh kế hoạch giáo dục, qua đó tăng cường trách nhiệm giải trình và sự đồng thuận trong cộng đồng giáo dục.

Ngoài ra, trong bối cảnh giáo dục luôn biến động, KTNB cần chú trọng đánh giá khả năng thích ứng của nhà trường trong việc điều chỉnh mục tiêu và kế hoạch. Theo quan điểm của OECD (2013), các hệ thống giáo dục hiệu quả đều có khả năng tự điều chỉnh dựa trên dữ liệu và phản hồi từ thực tiễn. Vì vậy, khả năng điều chỉnh linh hoạt không chỉ phản ánh năng lực quản lý mà còn là biểu hiện của VHCL hướng tới phát triển bền vững, trong đó KTNB đóng vai trò như một công cụ học hỏi tổ chức và cải tiến chiến lược, thay vì chỉ là hoạt động giám sát hành chính [54].

b) Nhóm nội dung 2: KTNB chất lượng dạy học và phát triển chuyên môn của nhà trường

Nội dung KTNB chất lượng dạy học và phát triển chuyên môn của giáo viên cần được tiếp cận theo hướng đánh giá đồng thời cả quá trình và kết quả, coi đây là một trụ cột cốt lõi trong việc hình thành VHCL và văn hóa học tập trong nhà trường. Theo quan điểm của Sallis (2002), trong mô hình quản lý chất lượng tổng thể, hoạt động đánh giá không thể tách rời khỏi quá trình cải tiến liên tục, mà phải gắn với việc nâng cao năng lực của đội ngũ và chất lượng thực hành nghề nghiệp. Do đó, KTNB không chỉ dừng lại ở việc rà soát hình thức kế hoạch bài dạy hay minh chứng hồ sơ, mà cần tập trung làm rõ mức độ liên kết giữa mục tiêu bài học với yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh theo định hướng của Chương trình GDPT 2018.

Trong cách tiếp cận này, KTNB cần đi sâu xem xét mức độ đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức dạy học. Điều này phù hợp với quan điểm của Senge (1990) về tổ chức học tập, theo đó sự phát triển của nhà trường phụ thuộc vào khả năng đổi mới thực hành nghề nghiệp thông qua học hỏi và phản tư liên tục của giáo viên. Vì vậy, việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực, dạy học trải nghiệm, dạy học theo dự án hay tổ chức các hoạt động học tập phân hóa và cá thể hóa không chỉ là biểu hiện của đổi mới phương pháp, mà còn phản ánh mức độ phát triển của văn hóa học tập trong nhà trường. Đồng thời, nội dung kiểm tra cần đánh giá tính khoa học và tính hệ thống của hoạt động kiểm tra - đánh giá học sinh, bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu - nội dung - phương pháp - hình thức đánh giá [102].

Theo Deming (1986), chất lượng của một hệ thống không nằm ở từng yếu tố riêng lẻ mà ở mức độ liên kết và vận hành đồng bộ của toàn bộ hệ thống đó. Do đó, KTNB cần làm rõ năng lực thiết kế và thực thi đánh giá của giáo viên như một câu phần quan trọng của năng lực chuyên môn. Bên cạnh đó, hoạt động kiểm tra chuyên môn thông qua quan sát lớp học, phân tích hồ sơ và trao đổi chuyên môn cần được thực hiện theo hướng tư vấn và hỗ trợ, thay vì kiểm soát đơn thuần [48]. Quan điểm này phù hợp với nghiên cứu của Godfrey, Ehren và Nelson (2015), khi cho rằng KTNB là một hình thức đánh giá chuyên sâu nhằm hỗ trợ nhà trường nhận diện vấn đề và xây dựng chiến lược cải tiến phù hợp với bối cảnh.

Theo OECD (2013), các hệ thống giáo dục hiệu quả đều tích hợp đánh giá với phát triển năng lực như một chiến lược dài hạn, trong đó kiểm tra không chỉ nhằm xác định hiện trạng mà còn thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp của đội ngũ. Vì vậy, KTNB cần làm rõ không chỉ “giáo viên đã thực hiện nhiệm vụ như thế nào”, mà quan trọng hơn là “giáo viên đã học được gì, thay đổi như thế nào và cải tiến ra sao” trong quá trình phát triển nghề nghiệp. Như vậy, trong tiếp cận VHCL, nội dung kiểm tra chất lượng dạy học và phát triển chuyên môn không chỉ phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ chuyên môn, mà còn là thước đo năng lực học hỏi, khả năng đổi mới và mức độ trưởng thành nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên, qua đó góp phần hình thành nền tảng VHCL bền vững trong nhà trường [54].

c) Nhóm nội dung 3: Kiểm tra công tác đánh giá học sinh theo hướng phát triển năng lực - phản hồi và cải tiến

Nội dung KTNB đối với công tác đánh giá học sinh theo hướng phát triển năng lực cần được xác định là một trụ cột trọng tâm trong tiếp cận VHCL, bởi đánh giá không chỉ là khâu kết thúc của quá trình dạy học mà còn là nguồn dữ liệu đầu vào quan trọng cho cải tiến hoạt động giáo dục. Theo quan điểm của Sallis (2002), trong hệ thống quản lý chất lượng giáo dục, đánh giá cần được thiết kế như một công cụ phản hồi nhằm hỗ trợ cải tiến liên tục, thay vì chỉ phục vụ mục tiêu phân loại hay kiểm soát kết quả. Do đó, KTNB cần làm rõ mức độ mà hoạt động đánh giá học sinh được vận hành như một cơ chế học hỏi và cải tiến trong nhà trường.

Thực tiễn cho thấy, hoạt động KTNB về đánh giá học sinh hiện nay vẫn chủ yếu tập trung vào việc tuân thủ quy định, quy trình và tổng hợp kết quả học tập, trong khi chưa chú trọng đầy đủ đến việc khai thác phản hồi như một nguồn lực cải tiến. Điều này cho thấy đánh giá vẫn mang nặng tính đo lường kết quả, chưa thực sự chuyển sang đánh giá vì sự tiến bộ của người học. Theo Deming (1986), một hệ thống chất lượng hiệu quả phải dựa trên dữ liệu để điều chỉnh hoạt động; vì vậy, KTNB cần xem xét việc sử dụng kết quả đánh giá học sinh như một nguồn dữ liệu đầu vào để điều chỉnh phương pháp dạy học và tổ chức hoạt động giáo dục.

Trong tiếp cận VHCL, KTNB cần đi sâu đánh giá mức độ vận dụng các hình thức đánh giá đa dạng như đánh giá thường xuyên, đánh giá quá trình, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Điều này phù hợp với quan điểm của Senge (1990), khi cho rằng việc học tập có ý nghĩa chỉ diễn ra khi người học được tham gia vào quá trình phản tư và tự đánh giá, từ đó hình thành năng lực tự điều chỉnh và phát triển bản thân. Do đó, KTNB không chỉ đánh giá “giáo viên đã kiểm tra như thế nào”, mà cần làm rõ “học sinh đã được tham gia vào quá trình đánh giá ra sao” và “phản hồi đã được sử dụng như thế nào để cải thiện việc học”.

Bên cạnh đó, việc xây dựng và duy trì văn hóa phản hồi trong nhà trường là một nội dung cần được đặc biệt chú trọng trong KTNB. Theo Bryk et al. (2010), phản hồi mang tính xây dựng là yếu tố then chốt để hình thành niềm tin tổ chức và thúc đẩy cải

tiền bền vững. Vì vậy, kiểm tra cần đánh giá mức độ tồn tại của cơ chế phản hồi hai chiều giữa giáo viên và học sinh, cũng như khả năng tiếp nhận và sử dụng phản hồi của giáo viên trong việc điều chỉnh hoạt động dạy học. Việc thiếu vắng các kênh phản hồi hiệu quả sẽ làm hạn chế khả năng cải tiến và cản trở sự hình thành VHCL trong nhà trường.

Đồng thời, theo định hướng của OECD (2013), các hệ thống giáo dục hiện đại đều nhấn mạnh việc tích hợp đánh giá với cải tiến và phát triển năng lực, trong đó KTNB đóng vai trò kết nối giữa dữ liệu đánh giá và quyết định quản lý. Do đó, nội dung kiểm tra cần mở rộng theo hướng đánh giá mức độ liên thông giữa kết quả đánh giá học sinh với việc điều chỉnh kế hoạch bài dạy, đổi mới phương pháp và hỗ trợ cá thể hóa quá trình học tập.

Ngoài ra, việc tích hợp các công cụ đánh giá hiện đại như hồ sơ học tập, nhận xét định tính, học bạ số và khảo sát phản hồi của học sinh cũng cần được xem là tiêu chí quan trọng trong KTNB. Những công cụ này không chỉ cung cấp dữ liệu đa chiều mà còn góp phần thúc đẩy văn hóa minh bạch, đối thoại và trách nhiệm trong nhà trường.

Như vậy, trong tiếp cận VHCL, KTNB công tác đánh giá học sinh không chỉ nhằm bảo đảm tính khách quan, chính xác của kết quả đánh giá, mà quan trọng hơn là phải đóng vai trò như một đòn bẩy thúc đẩy đổi mới dạy học, phát triển năng lực người học và hình thành văn hóa phản hồi - cải tiến liên tục trong nhà trường. Qua đó, KTNB trở thành một cơ chế trung tâm trong việc nâng cao chất lượng giáo dục.

d) Nhóm nội dung 4: KTNB đối với môi trường học tập và năng lực quản trị chất lượng của nhà trường

KTNB đối với môi trường học tập và năng lực quản trị chất lượng của nhà trường cần được xác định là một thành tố mang tính nền tảng trong tiếp cận VHCL, bởi đây chính là “không gian vận hành” của các giá trị, chuẩn mực và hành vi chất lượng trong tổ chức giáo dục. Theo quan điểm của Schein (2010), văn hóa tổ chức không chỉ biểu hiện ở các yếu tố hữu hình mà còn tồn tại ở các giá trị được chia sẻ và các giả định nền tảng chi phối hành vi của các thành viên; do đó, KTNB không thể chỉ dừng lại ở việc đánh giá điều kiện vật chất hay kỷ cương nề nếp, mà cần làm rõ mức độ hình thành và vận hành của các giá trị VHCL trong nhà trường.

Trong thực tiễn, hoạt động KTNB về môi trường học tập thường tập trung vào việc giám sát việc thực hiện nội quy, quy chế và bảo đảm an toàn trường học. Tuy nhiên, theo tiếp cận quản lý chất lượng, cách tiếp cận này là chưa đủ. Sallis (2002) cho rằng một hệ thống chất lượng hiệu quả phải được vận hành trên nền tảng của một môi trường hỗ trợ học tập và cải tiến liên tục. Vì vậy, KTNB cần mở rộng phạm vi đánh giá sang các yếu tố như: mức độ hợp tác giữa các thành viên, sự tin cậy trong tổ chức, tinh thần trách nhiệm, khả năng học hỏi và đổi mới - những biểu hiện cốt lõi của VHCL.

Bên cạnh đó, nội dung kiểm tra cần tập trung đánh giá năng lực quản trị chất lượng của đội ngũ cán bộ quản lý như một điều kiện quyết định hiệu quả vận hành của hệ thống. Theo Deming (1986), chất lượng không phải là kết quả của nỗ lực cá nhân đơn lẻ

mà là sản phẩm của một hệ thống được thiết kế và vận hành hiệu quả. Do đó, KTNB cần làm rõ mức độ mà nhà trường thiết lập và vận hành được một hệ thống quản lý chất lượng theo chu trình PDCA, trong đó các hoạt động được hoạch định, thực hiện, kiểm tra và cải tiến một cách nhất quán.

Ở góc độ quản trị hiện đại, OECD (2013) nhấn mạnh rằng các cơ sở giáo dục cần xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong với các quy trình rõ ràng, tiêu chí cụ thể và cơ chế phản hồi minh bạch. Trên cơ sở đó, KTNB cần đánh giá mức độ tồn tại và hiệu quả của các quy trình quản trị chất lượng trong nhà trường, bao gồm: lập kế hoạch, phân công trách nhiệm, theo dõi thực hiện, thu thập minh chứng và sử dụng kết quả kiểm tra để cải tiến. Việc thiếu vắng các quy trình rõ ràng và minh chứng cụ thể sẽ dẫn đến tình trạng kiểm tra mang tính hình thức, không tạo ra giá trị cải tiến thực chất.

Một nội dung quan trọng khác là kiểm tra việc phát hiện và xử lý vấn đề ở cấp độ hệ thống. Theo quan điểm của quản lý theo quy trình, KTNB cần hướng tới việc xác định nguyên nhân gốc rễ của các vấn đề, thay vì chỉ dừng lại ở việc ghi nhận hiện tượng. Điều này đòi hỏi đội ngũ quản lý phải có năng lực phân tích hệ thống, sử dụng dữ liệu và đưa ra các quyết định cải tiến phù hợp. Việc kiểm tra chỉ dừng ở đánh giá hành vi cá nhân mà không đi vào phân tích hệ thống sẽ làm hạn chế khả năng cải tiến bền vững của nhà trường.

Bên cạnh đó, việc kiểm tra các sáng kiến cải tiến cũng cần được xem như một chỉ báo quan trọng của VHCL. Theo Senge (1990), một tổ chức học tập là tổ chức biết khuyến khích thử nghiệm, đổi mới và học hỏi từ thực tiễn. Vì vậy, KTNB cần đánh giá mức độ mà các sáng kiến cải tiến được hình thành, triển khai và lan tỏa trong nhà trường, cũng như cách thức nhà trường ghi nhận, hỗ trợ và tích hợp các sáng kiến này vào hệ thống quản lý chất lượng. Nếu các sáng kiến chỉ dừng lại ở phong trào hoặc mang tính hình thức, thì KTNB chưa thực sự phát huy vai trò thúc đẩy đổi mới.

Như vậy, trong tiếp cận VHCL, KTNB môi trường học tập và năng lực quản trị chất lượng cần được thiết kế như một cơ chế đánh giá hệ thống, trong đó trọng tâm không phải là “tuân thủ hay không tuân thủ”, mà là “hệ thống có vận hành hiệu quả hay không và có khả năng tự cải tiến hay không”. Qua đó, KTNB góp phần nâng cao năng lực lãnh đạo, củng cố văn hóa tổ chức và tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững của nhà trường.

e) Nhóm nội dung 5: Kiểm tra sự tham gia của học sinh và cha mẹ học sinh trong phối hợp nguồn lực và năng lực tự đánh giá

Nội dung KTNB về sự tham gia của học sinh và cha mẹ học sinh (CMHS) cần được xác định là một thành tố quan trọng trong tiếp cận VHCL, bởi đây là nhóm nội dung phản ánh mức độ vận hành thực chất của nguyên lý “lấy người học làm trung tâm” và khả năng huy động các nguồn lực xã hội cho phát triển nhà trường. Theo quan điểm của OECD (2013), các hệ thống giáo dục hiệu quả đều chuyển từ mô hình quản lý tập trung sang mô hình “Cải tiến do nhà trường dẫn dắt”, trong đó các bên liên quan, đặc

biệt là người học và gia đình được trao quyền tham gia vào quá trình đánh giá và cải tiến chất lượng.

Trước hết, đối với học sinh, KTNB cần vượt ra khỏi việc đánh giá kết quả học tập hay mức độ tuân thủ nội quy, để hướng tới đánh giá năng lực tự học, tự đánh giá và tự điều chỉnh - những năng lực cốt lõi của người học trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Theo Senge (1990), năng lực học tập của cá nhân chỉ thực sự phát triển khi họ được tham gia vào quá trình phản tư và tự đánh giá trong môi trường học tập mang tính hỗ trợ. Vì vậy, KTNB cần làm rõ mức độ mà học sinh được tham gia vào các hoạt động tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, cũng như khả năng sử dụng phản hồi để điều chỉnh quá trình học tập. Việc chưa chú trọng đến các yếu tố này sẽ làm cho hoạt động KTNB tiếp tục thiên về đánh giá kết quả, chưa góp phần hình thành năng lực học tập suốt đời cho học sinh.

Bên cạnh đó, cách thức nhà trường nhìn nhận và xử lý sai sót của học sinh cũng là một nội dung cần được kiểm tra dưới góc độ VHCL. Theo quan điểm của Deming (1986), trong một hệ thống chất lượng hiệu quả, sai sót cần được xem là cơ hội để học hỏi và cải tiến, chứ không phải là cơ sở để quy trách nhiệm cá nhân. Do đó, KTNB cần đánh giá mức độ tồn tại của môi trường học tập an toàn về tâm lý, nơi học sinh được khuyến khích thử nghiệm, chấp nhận sai sót và học hỏi từ trải nghiệm. Đây chính là một biểu hiện quan trọng của VHCL trong nhà trường.

Đối với cha mẹ học sinh, KTNB cần làm rõ vai trò của CMHS như một đối tác trong quá trình giáo dục, thay vì chỉ là đối tượng tiếp nhận thông tin một chiều. Theo Bush và Glover (2014), quản trị giáo dục hiệu quả đòi hỏi sự tham gia của các bên liên quan trong quá trình ra quyết định và đánh giá, qua đó nâng cao tính minh bạch và trách nhiệm giải trình. Trên cơ sở đó, KTNB cần đánh giá mức độ mà CMHS được tham gia vào việc góp ý, phản hồi và đồng hành cùng nhà trường trong việc xây dựng, triển khai và điều chỉnh kế hoạch giáo dục [103].

Một nội dung quan trọng khác là kiểm tra cơ chế thu thập và sử dụng phản hồi từ học sinh và CMHS. Theo Mandinach & Gummer (2016), quản trị dựa trên dữ liệu đòi hỏi các quyết định giáo dục phải được xây dựng trên cơ sở các nguồn thông tin đa chiều và đáng tin cậy. Vì vậy, KTNB cần làm rõ mức độ mà nhà trường thiết lập được các kênh phản hồi hiệu quả (khảo sát, đối thoại, hệ thống thông tin điện tử...), cũng như khả năng sử dụng các phản hồi này để cải tiến hoạt động dạy học và quản lý. Việc thiếu vắng các cơ chế phản hồi hai chiều sẽ làm giảm tính minh bạch, hạn chế khả năng cải tiến và cản trở sự hình thành VHCL.

Ngoài ra, KTNB cần đánh giá khả năng huy động và phối hợp nguồn lực từ CMHS và cộng đồng trong việc hỗ trợ các hoạt động giáo dục, trải nghiệm và phát triển toàn diện học sinh. Theo Sallis (2002), một hệ thống chất lượng bền vững không thể chỉ dựa vào nguồn lực nội bộ mà cần có sự tham gia và đồng hành của các bên liên quan. Do đó, mức độ huy động nguồn lực xã hội không chỉ phản ánh năng lực quản lý mà còn là biểu hiện của văn hóa hợp tác và trách nhiệm xã hội trong nhà trường.

Như vậy, trong tiếp cận VHCL, KTNB sự tham gia của học sinh và CMHS không chỉ nhằm đánh giá mức độ tuân thủ hay kết quả đầu ra, mà quan trọng hơn là đánh giá mức độ hình thành văn hóa tự chịu trách nhiệm, văn hóa phản hồi và văn hóa đồng kiến tạo trong nhà trường. Qua đó, KTNB góp phần xây dựng một môi trường giáo dục trong đó học sinh được trao quyền, CMHS được đồng hành và nhà trường trở thành một tổ chức biết học hỏi.

1.4.2.3. Đề xuất quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

❖ Cơ sở khoa học và pháp lý của việc đề xuất quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL

Về cơ sở khoa học, tiếp cận VHCL nhấn mạnh việc chuyển đổi kiểm tra từ một công cụ hành chính - giám sát sang một cơ chế học tập tổ chức, trong đó mọi thành viên tham gia vào quá trình tự đánh giá, phản biện và cải tiến không ngừng (Sallis, 2002; Harvey & Newton, 2007). Nền tảng lý thuyết của quản lý chất lượng tổng thể (TQM), quản lý theo chu trình PDCA và lý thuyết học tập tổ chức (Organizational Learning) đều khẳng định vai trò quan trọng của KTNB trong việc thúc đẩy văn hóa học tập và phát triển bền vững trong nhà trường. KTNB không chỉ nhằm phát hiện sai sót, mà còn định hướng tổ chức nhận diện điểm mạnh, điểm yếu để điều chỉnh và hoàn thiện.

Về căn cứ pháp lý để đề xuất quy trình phù hợp với các văn bản như: Thông tư số 18/2018/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông và Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường trung học cơ sở, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học. Ngoài ra, Nghị quyết số 29-NQ/TW năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc phát huy vai trò tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ sở giáo dục và xây dựng hệ thống bảo đảm chất lượng nội bộ. Việc triển khai quy trình KTNB theo hướng VHCL cũng gắn với tinh thần của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 nhấn mạnh phát triển phẩm chất, năng lực người học và đề cao đổi mới phương pháp dạy học, đánh giá.

Xuất phát từ căn cứ khoa học và pháp lý trên cho thấy việc xây dựng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL không chỉ là một yêu cầu mang tính cấp thiết về mặt thực tiễn, mà còn là một định hướng đúng đắn về mặt lý luận, đáp ứng yêu cầu đổi mới quản trị trường học trong giai đoạn hiện nay.

❖ Quy trình KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL

Dưới tiếp cận VHCL, quy trình KTNB trong trường THPT được thiết kế nhằm thúc đẩy sự tham gia chủ động, tinh thần đồng kiến tạo và phát triển năng lực của các bên liên quan trong nhà trường. Đây là một quy trình mở, tích hợp giữa tư duy hệ thống và cơ chế học tập tổ chức, bao gồm 7 bước cụ thể, gắn với bốn cấp độ phát triển VHCL: nhận thức - phản ứng - chủ động - sáng tạo.

Bước 1: Xác định mục tiêu kiểm tra gắn với tầm nhìn, sứ mệnh và giá trị cốt lõi (Cấp độ nhận thức)

- Kiểm tra không chỉ nhằm đánh giá mức độ tuân thủ mà còn để nuôi dưỡng tinh thần trách nhiệm, tính tự chủ và khát vọng chất lượng trong toàn trường.

- Mục tiêu hướng đến hỗ trợ giáo viên và học sinh phát triển năng lực, thay vì đơn thuần phát hiện sai sót.

Bước 2: Xây dựng kế hoạch kiểm tra có sự tham vấn và đồng kiến tạo (Cấp độ nhận thức)

- Ban Giám hiệu, Tổ KTNB phối hợp cùng tổ chuyên môn, giáo viên, học sinh và phụ huynh để xây dựng kế hoạch kiểm tra một cách minh bạch, có tính đồng thuận cao.

- Kế hoạch phải phản ánh các tiêu chí chất lượng liên quan đến hiệu quả dạy học, môi trường học tập tích cực và năng lực tự học của học sinh.

Bước 3: Thiết kế công cụ và tiêu chí kiểm tra hướng tới cải tiến (Cấp độ nhận thức/chủ động)

- Bộ tiêu chí kiểm tra cần dựa trên chuẩn nghề nghiệp giáo viên, tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục phổ thông và các chỉ báo khác được cập nhật trong bối cảnh mới như năng lực hợp tác, tinh thần đổi mới sáng tạo.

- Công cụ kiểm tra đa dạng, bao gồm: phiếu quan sát, phỏng vấn, khảo sát học sinh, nhật ký hoạt động sư phạm, báo cáo tự đánh giá của giáo viên.

Bước 4: Thực hiện kiểm tra theo tinh thần hỗ trợ và phát triển (Cấp độ phản ứng)

- Quá trình kiểm tra diễn ra trong môi trường thân thiện, linh hoạt về thời gian, tránh áp lực và không thiên về hình thức kiểm soát.

- Người kiểm tra đóng vai trò hỗ trợ, đồng hành cùng giáo viên, nhân viên trong việc nhìn nhận lại thực tiễn hoạt động.

- Minh chứng được thu thập từ nhiều nguồn: quan sát lớp học, phân tích sản phẩm học sinh, đối thoại chuyên môn, nhật ký nghề nghiệp.

Bước 5: Phản hồi mang tính xây dựng và phát triển (Cấp độ phản ứng)

- Tổ chức các phiên phản hồi trực tiếp giữa giáo viên, nhân viên và tổ kiểm tra để chia sẻ nhận định dựa trên minh chứng xác thực.

- Phản hồi cần dẫn tới kế hoạch cải tiến cụ thể, có lộ trình hỗ trợ phát triển chuyên môn- nghiệp vụ cho giáo viên, nhân viên.

Bước 6: Đưa kết quả kiểm tra vào hệ thống cải tiến liên tục (Cấp độ chủ động)

- Dữ liệu kiểm tra được tích hợp vào hệ thống quản lý nhà trường để phục vụ điều chỉnh kế hoạch phát triển.

- Những bài học kinh nghiệm rút ra và thực hành tốt được ghi nhận, chia sẻ và lan tỏa như một phần của văn hóa học tập trong nhà trường.

Bước 7: Đánh giá lại quy trình KTNB (Cấp độ sáng tạo)

- Sau mỗi chu kỳ kiểm tra, thu thập phản hồi từ giáo viên, nhân viên, học sinh, cha mẹ học sinh để hiệu chỉnh quy trình.

- Cải tiến liên tục để quy trình ngày càng linh hoạt, phù hợp và tạo động lực phát triển tổ chức.

Quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL không chỉ đáp ứng yêu cầu kiểm soát và bảo đảm chất lượng mà còn hướng tới xây dựng một môi trường học tập có tổ chức, nơi mỗi thành viên đều có cơ hội học hỏi, đổi mới và cùng nhau kiến tạo giá trị bền vững cho nhà trường THPT hiện đại.

❖ ***Điều kiện để thực hiện quy trình***

Để tổ chức hiệu quả quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT, cần bảo đảm những điều kiện cốt lõi sau đây:

✓ ***Nhận thức và cam kết của đội ngũ***

Một trong những điều kiện tiên quyết là nâng cao nhận thức và sự cam kết của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên về vai trò của KTNB trong việc cải tiến chất lượng giáo dục. VHCL không thể hình thành nếu các thành viên trong nhà trường chỉ xem kiểm tra như một biện pháp kiểm soát hành chính thay vì là công cụ thúc đẩy học tập tổ chức.

✓ ***Môi trường văn hóa dân chủ, minh bạch và phản hồi tích cực***

VHCL đòi hỏi một môi trường làm việc dân chủ, khuyến khích trao đổi, phản biện và học hỏi lẫn nhau. Điều này tạo điều kiện cho KTNB không chỉ là quá trình “phát hiện lỗi” mà còn là diễn đàn để đối thoại chuyên môn và cải tiến tổ chức.

✓ ***Năng lực kiểm tra và đánh giá nội bộ của đội ngũ***

Việc triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL đòi hỏi đội ngũ thực hiện phải có năng lực chuyên môn - nghiệp vụ vững vàng về đánh giá, kiểm tra, phân tích dữ liệu và cải tiến. Cần tổ chức bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên, tổ trưởng chuyên môn và Ban giám hiệu về tư duy đánh giá chất lượng và kỹ thuật phản hồi.

✓ ***Hệ thống chuẩn hóa và công cụ đánh giá chất lượng***

Nhà trường cần xây dựng hệ thống tiêu chuẩn rõ ràng cho các lĩnh vực hoạt động (giảng dạy, hành chính, môi trường học tập...) làm căn cứ để KTNB. Các công cụ như bảng kiểm, thang đo quan sát, mẫu khảo sát, bảng phân tích dữ liệu cần được thiết kế phù hợp với mục tiêu phát triển nhà trường.

✓ ***Cơ chế phối hợp, giám sát và cải tiến liên tục***

✓ KTNB phải gắn liền với chu trình quản lý chất lượng liên tục (PDCA), trong đó: (i) việc lập kế hoạch kiểm tra phải khoa học; (ii) quá trình kiểm tra có sự tham gia đa chiều; (iii) kết quả kiểm tra được phân tích và phản hồi cụ thể; (iv) các hành động cải tiến phải có theo dõi, đánh giá hiệu quả.

✓ Ứng dụng công nghệ thông tin trong KTNB. Trong bối cảnh chuyển đổi số ngành giáo dục, việc ứng dụng công nghệ thông tin để thu thập dữ liệu, phân tích thống kê, tạo báo cáo tự động và lưu trữ minh chứng giúp tăng cường tính minh bạch và khách quan của KTNB, đồng thời hỗ trợ quá trình cải tiến dữ liệu dựa trên bằng chứng.

✓ ***Sự hỗ trợ từ cấp quản lý giáo dục và các tổ chức liên quan***

Các cơ sở giáo dục phổ thông cần có sự hỗ trợ, hướng dẫn và giám sát chuyên môn từ Sở Giáo dục và Đào tạo để đồng bộ hóa hệ thống KTNB theo định hướng VHCL.

Ngoài ra, vai trò của các tổ chức công đoàn, đoàn thể và phụ huynh cũng cần được phát huy trong việc phản biện và giám sát thực hiện.

1.4.2.4. Hình thức KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL

Trong tiếp cận VHCL, hoạt động KTNB không chỉ được xem như một cơ chế giám sát mang tính hành chính mà còn là quá trình học hỏi, phản biện và cải tiến liên tục (Sallis, 2002). Hệ thống kiểm tra này phải được thiết kế để khuyến khích sự tham gia chủ động của các bên liên quan, tạo dựng trách nhiệm giải trình và hướng đến mục tiêu cải tiến chất lượng bền vững (Ehren & Perryman, 2018). Dưới đây là các hình thức KTNB chủ yếu thể hiện mức độ phát triển của VHCL trong trường THPT:

a) Tự đánh giá của tổ chuyên môn, bộ phận hành chính, giáo viên và nhân viên

Tự đánh giá là hình thức phản ánh mức độ nhận thức và cam kết chất lượng của các cá nhân, tổ chuyên môn và bộ phận chức năng trong nhà trường. Tự đánh giá không chỉ nhằm tổng kết hoạt động mà còn giúp nhận diện điểm mạnh, điểm yếu, nhu cầu hỗ trợ và cải tiến (Ehren & Perryman, 2018). Để đạt hiệu lực, tự đánh giá phải dựa trên hệ thống tiêu chí rõ ràng, có minh chứng cụ thể, kết hợp giữa phương pháp định tính và định lượng (OECD, 2013). Tuy nhiên, nhiều cơ sở giáo dục hiện nay vẫn triển khai hình thức này một cách hình thức, thiếu công cụ chuẩn hóa và thiếu kỹ năng phân tích dẫn đến kết quả chưa phản ánh đúng thực trạng.

Tự đánh giá không đơn thuần là hình thức liệt kê thành tích hay “kê khai công việc” để đối phó với kiểm tra, mà phải là một quy trình phản biện chuyên môn sâu sắc, phản ánh tư duy cải tiến liên tục và cam kết chất lượng của từng cá nhân, từng đơn vị trong nhà trường. Tuy nhiên, thực tế cho thấy nhiều tổ chuyên môn và cá nhân thiếu năng lực tự đánh giá đúng bản chất, còn nhầm lẫn giữa việc mô tả hoạt động và đánh giá chất lượng thực thi. Chưa có công cụ chuẩn hóa, chưa có hướng dẫn hệ thống dẫn đến việc tự đánh giá trở nên hình thức, thiếu minh chứng, thiếu căn cứ và thiếu tính hành động sau đánh giá. Để thực hiện triển khai hoạt động này cần phải:

- Xây dựng khung năng lực tự đánh giá chuyên môn dành cho từng đối tượng (tổ chuyên môn, hành chính, giáo viên, nhân viên).
- Tự đánh giá phải gắn với bộ tiêu chí chất lượng cụ thể, có minh chứng định lượng và định tính, đồng thời phải phản ánh định hướng chiến lược của nhà trường.

b) Đánh giá nội bộ định kỳ do Ban giám hiệu chủ trì

Hoạt động đánh giá định kỳ do Ban giám hiệu chủ trì thể hiện vai trò lãnh đạo chất lượng của nhà trường (Sallis, 2002). Việc triển khai cần đặt trong chu trình quản lý chất lượng liên tục PDCA nhằm đảm bảo rằng các kết luận kiểm tra không chỉ dừng lại ở tổng kết mà phải được chuyển hóa thành kế hoạch cải tiến cụ thể (Deming, 1986). Trong tiếp cận VHCL, Ban giám hiệu không đóng vai trò “giám sát viên” đơn thuần mà trở thành “người kiến tạo môi trường phát triển”, khuyến khích đội ngũ chủ động học hỏi và nâng cao năng lực (Fullan, 2014) [55].

Đây là hình thức kiểm tra then chốt nhằm thể hiện vai trò lãnh đạo chất lượng của Ban giám hiệu. Tuy nhiên, nếu không có kế hoạch rõ ràng, mục tiêu cụ thể và phương pháp tiếp cận khách quan, hoạt động này dễ bị biến tướng thành “kiểm tra hành chính”, gây áp lực và phản ứng tiêu cực từ đội ngũ.

Hình thức này để thực hiện có hiệu quả cần tiến hành:

- Xây dựng quy trình đánh giá nội bộ theo chu trình PDCA.
- Mỗi đợt kiểm tra cần có báo cáo phân tích xu hướng, nêu rõ mức độ đáp ứng so với mục tiêu chiến lược và đi kèm với khuyến nghị cải tiến cụ thể.
- Việc đánh giá phải được minh bạch hoá thông qua minh chứng, tránh thiên vị và cảm tính.

c) Thu thập phản hồi từ học sinh thông qua khảo sát, phỏng vấn

Phản hồi của học sinh là nguồn dữ liệu quan trọng trong việc đánh giá hiệu quả thực thi sứ mạng giáo dục (OECD, 2013) [54]. Trong tiếp cận VHCL, học sinh được coi là “người thụ hưởng dịch vụ giáo dục” nên tiếng nói của các em cần được thu thập một cách nghiêm túc và có hệ thống (Fullan, 2014). Các công cụ khảo sát và phỏng vấn cần bảo đảm tính đại diện, khách quan và khả năng khái quát để phát hiện các khoảng trống chất lượng [55].

Để thực hiện hình thức này có hiệu quả cần triển khai các nhiệm vụ như sau:

- Xây dựng bộ công cụ khảo sát chuyên sâu;
- Phản hồi học sinh cần được đưa vào như một chỉ số chính thức trong hệ thống đánh giá chất lượng nội bộ;
- Cần có phân tích định tính kết hợp định lượng và so sánh theo thời gian, từ đó đánh giá xu hướng hài lòng và phát hiện vấn đề tiềm ẩn.

d) Đối sánh nội bộ giữa các lớp, tổ, bộ phận trong nhà trường

Đối sánh nội bộ là hình thức so sánh kết quả hoạt động giữa các đơn vị trong cùng một nhà trường, nhằm phát hiện sự chênh lệch, nhận diện “vùng mạnh - vùng yếu” và nhân rộng các thực hành tốt (OECD, 2013) [54]. Hoạt động này chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi có khung tiêu chí chuẩn hóa, minh bạch và định hướng hỗ trợ, tránh tạo ra cạnh tranh tiêu cực (Ehren & Perryman, 2018). Sau đối sánh, cần tổ chức các hình thức chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau giữa các tổ, bộ phận để gia tăng giá trị cải tiến [105].

đ) Báo cáo cải tiến chất lượng sau KTNB và cơ chế theo dõi thực hiện

Một đặc trưng then chốt của KTNB theo tiếp cận VHCL là kiểm tra gắn với cải tiến (Sallis, 2002). Báo cáo sau kiểm tra phải chỉ rõ vấn đề, nguyên nhân, giải pháp cải tiến, người chịu trách nhiệm, thời gian thực hiện và chỉ số theo dõi. Việc thiếu cơ chế theo dõi cải tiến là nguyên nhân phổ biến khiến hoạt động KTNB trở nên hình thức. Do đó, cần thiết lập cơ chế giám sát “sau đánh giá” như tái kiểm tra định kỳ, xây dựng bảng theo dõi tiến độ cải tiến hoặc tích hợp nội dung này vào báo cáo chất lượng thường niên (Deming, 1986). Đây là công cụ hữu hiệu để so sánh mức độ thực hiện và chất lượng nội bộ, phát hiện ra các điểm mạnh và điểm yếu của nhà trường. Tuy nhiên, nhiều trường

chưa khai thác hiệu quả công cụ này, do lo ngại “cạnh tranh nội bộ” hoặc thiếu cơ sở dữ liệu chuẩn để đối sánh. Một điểm yếu phổ biến là báo cáo sau kiểm tra thường thiếu kế hoạch hành động, hoặc nếu có thì thiếu cơ chế theo dõi đánh giá sau cải tiến. Điều này làm suy yếu hoàn toàn chu trình KTNB theo VHCL, vì kiểm tra mà không cải tiến thì vẫn mang tính hình thức. Báo cáo phải chỉ rõ: Vấn đề, Nguyên nhân, Giải pháp cải tiến, Người chịu trách nhiệm, Thời gian thực hiện, Minh chứng theo dõi...

Với 7 bước của quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL sẽ được thể hiện ở các hình thức như: Theo tiếp cận VHCL, quy trình thực hiện KTNB tại trường THPT được tổ chức theo hướng kết hợp giữa tự đánh giá, đánh giá nội bộ và cải tiến liên tục. Trước hết, các tổ chuyên môn, bộ phận hành chính, giáo viên và nhân viên chủ động thực hiện tự đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ theo các tiêu chí và minh chứng đã thống nhất. Trên cơ sở đó, Ban Giám hiệu tổ chức các đợt đánh giá nội bộ định kỳ nhằm xem xét mức độ hoàn thành mục tiêu, phát hiện những điểm mạnh, hạn chế và đề xuất các biện pháp cải tiến. Quá trình kiểm tra đồng thời coi trọng việc thu thập ý kiến phản hồi của học sinh thông qua khảo sát, phỏng vấn và các hình thức phù hợp để có thêm căn cứ đánh giá chất lượng hoạt động giáo dục. Kết quả kiểm tra được đối sánh giữa các lớp học, tổ chuyên môn và các bộ phận trong nhà trường nhằm nhận diện những mô hình, kinh nghiệm tốt cũng như các nội dung cần cải thiện. Trên cơ sở các kết quả đánh giá và đối sánh, nhà trường xây dựng báo cáo cải tiến chất lượng, xác định các giải pháp, phân công trách nhiệm thực hiện và theo dõi, giám sát việc triển khai nhằm bảo đảm chu trình cải tiến chất lượng được thực hiện thường xuyên, liên tục và hiệu quả.

Hình thức này để thực hiện có hiệu quả phải làm tốt các nhiệm vụ như sau:

- Đối sánh nội bộ phải đảm bảo minh bạch, công bằng và có tiêu chuẩn rõ ràng, tránh gây tâm lý phân biệt, kỳ thị giữa các tổ nhóm.
- Sử dụng bảng điểm chất lượng nội bộ có chuẩn hóa, trong đó quy định rõ trọng số các tiêu chí về chuyên môn, sự đổi mới, mức độ tham gia cải tiến...
- Thiết lập tạo môi trường tổ chức học hỏi giữa các tổ chuyên môn sau đối sánh, ví dụ: “chia sẻ thực hành tốt”, mô hình tổ chuyên môn tiêu biểu, hoặc tổ chức buổi trao đổi, chia sẻ nội bộ sau đối sánh.
- Hệ thống KTNB theo tiếp cận VHCL đòi hỏi cơ chế đồng bộ, công cụ chuẩn hóa, trách nhiệm rõ ràng, tư duy cải tiến liên tục. Nếu các hình thức kiểm tra trên chỉ dừng ở mức thực hiện hình thức, thiếu kết nối chiến lược và thiếu theo dõi cải tiến thì toàn bộ hệ thống này không những không giúp nâng cao chất lượng mà còn tạo ra mâu thuẫn tổ chức ngầm.
- Có cơ chế kiểm tra việc thực thi cải tiến sau mỗi chu kỳ, ví dụ: đánh giá sau 3 tháng, 6 tháng và ghi nhận vào báo cáo chất lượng toàn trường.
- Quy định trách nhiệm cụ thể về việc giám sát thực thi cải tiến.

1.4.3. Lực lượng tham gia hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT

Trong hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT, một yếu tố then chốt là sự tham gia đa chiều và trách nhiệm của các lực lượng trong nhà trường, từ giáo viên, tổ trưởng chuyên môn, ban giám hiệu đến các tổ chức xã hội và cha mẹ học sinh. Hiệu quả của KTNB phụ thuộc trực tiếp vào năng lực và phẩm chất của lực lượng thực hiện, bao gồm Ban giám hiệu, tổ trưởng chuyên môn, giáo viên, nhân viên và các bộ phận hỗ trợ. Theo tiếp cận VHCL, người làm công tác kiểm tra không chỉ am hiểu quy trình, kỹ thuật đánh giá, mà còn phải có năng lực phản biện, tư duy hệ thống, kỹ năng phân tích dữ liệu và năng lực kiến tạo học hỏi cho tổ chức. Ngoài ra, thái độ hợp tác, cởi mở, và tinh thần học tập từ sai sót cũng là điều kiện tâm lý thiết yếu để KTNB không bị xem như một hình thức “kiểm tra - trừng phạt”. Thay vì một cơ chế kiểm tra đơn tuyến, bị chi phối bởi mệnh lệnh hành chính thì hoạt động kiểm tra theo tiếp cận VHCL sẽ đề cao tính đồng kiến tạo, đồng giám sát và đồng cải tiến chất lượng. Cụ thể:

+ Đối với giáo viên, vai trò không chỉ giới hạn trong việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy mà còn mở rộng sang lĩnh vực đánh giá và kiểm tra. Giáo viên cần được bồi dưỡng để phát triển năng lực đánh giá, kiểm tra một cách bài bản, khách quan và khoa học. Họ phải có năng lực phân tích dữ liệu, tư duy phản biện nhằm phát hiện nguyên nhân gốc rễ của các vấn đề dạy học. Điều này giúp cho các hoạt động kiểm tra đánh giá của các tổ chuyên môn và từng giáo viên trong trường THPT sẽ có cơ sở để đánh giá các hoạt động cải tiến của giáo viên trong đổi mới phương pháp và hình thức dạy học hiện đại trong trường THPT và là cơ sở để cải tiến VHCL. Bên cạnh đó, VHCL đòi hỏi giáo viên xây dựng môi trường học tập tích cực, trong đó phản hồi được tiếp nhận với tinh thần xây dựng, cởi mở, khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm. Đặc biệt, tinh thần tự đánh giá và đánh giá đồng nghiệp phải được khuyến khích trong một môi trường cộng tác, lấy phát triển nghề nghiệp làm trung tâm, định hướng phát triển nhà trường như một tổ chức học tập.

+ Đối với tổ trưởng chuyên môn, họ là hạt nhân thúc đẩy hoạt động KTNB mang tính chuyên môn sâu sắc. Tổ trưởng chuyên môn không chỉ giữ vai trò kỹ thuật trong điều phối hoạt động mà còn phải tạo lập một không gian học tập chuyên môn liên tục thông qua phản biện mang tính xây dựng và lan tỏa bài học kinh nghiệm thực hành tốt. Việc chủ động tiếp nhận phản hồi và thực hiện điều chỉnh hoạt động dạy học thể hiện năng lực quản lý chuyên môn có chiều sâu. Đặc biệt, tổ trưởng cần phát triển tinh thần tự chịu trách nhiệm, tự học tập liên tục và trở thành tấm gương đạo đức nghề nghiệp, đồng thời kiến tạo niềm tin trong đánh giá nội bộ, thúc đẩy sự cộng tác thay vì đối kháng. Một vai trò then chốt khác là khả năng gắn kết KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng trường học và ứng dụng kết quả kiểm tra vào lập kế hoạch phát triển tổ chuyên môn. Trên nền tảng đó, họ cùng nhà trường xây dựng hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục mang tính

theo dõi tiến độ, đảm bảo tiến bộ liên tục qua các chu kỳ “kiểm tra - điều chỉnh - cải tiến”, phù hợp với mô hình PDCA.

+ Ban Giám hiệu đóng vai trò định hướng và kiến tạo hệ thống KTNB gắn với sứ mệnh và tầm nhìn chiến lược của nhà trường. Trước hết, Ban Giám hiệu cần chủ động truyền thông nội bộ và truyền thông cộng đồng nhằm nâng cao nhận thức và niềm tin của các bên liên quan về giá trị và vai trò của KTNB. Đồng thời, vai trò kết nối giữa chính sách quản lý và thực tiễn sư phạm phải được thực hiện chặt chẽ để kiểm tra không tách rời cải tiến chất lượng toàn diện. Trong tiếp cận VHCL, kiểm tra không phải là công cụ giám sát áp lực mà là phương thức học hỏi trong tổ chức; vì thế, tính minh bạch, công bằng và định hướng phát triển phải được bảo đảm. Ban Giám hiệu cũng cần tích cực góp phần phản biện và giám sát xã hội, từ đó tạo lập môi trường dân chủ, tin tưởng và học hỏi. Họ là những người khởi xướng và duy trì cơ chế cải tiến liên tục, thúc đẩy tinh thần học tập tổ chức, đồng thời gương mẫu trong việc tiếp nhận phản hồi, thực hiện tự đánh giá. Quan trọng nhất, Ban Giám hiệu phải đảm bảo rằng các kết quả của KTNB trở thành đầu vào xác thực cho quy trình lập kế hoạch cải tiến chất lượng nhà trường và được theo dõi qua hệ thống chỉ số đo lường tiến bộ qua từng chu kỳ. Đây là biểu hiện rõ nét của quản trị nhà trường hiện đại và minh chứng cho năng lực lãnh đạo chuyển đổi.

Các tổ chức xã hội, cha mẹ và học sinh là những lực lượng quan trọng trong bảo đảm chất lượng toàn diện theo hướng “trường học gắn với cộng đồng”. Cha mẹ, học sinh, các tổ chức đoàn thể và xã hội dân sự cần được khuyến khích tham gia hoặc có tiếng nói trong quá trình phản hồi, giám sát và góp ý cho các hoạt động KTNB và cải tiến chất lượng. Đồng thời, việc tăng cường sự liên kết giữa nhà trường với xã hội không chỉ nâng cao tính minh bạch, mà còn tạo sự đồng thuận trong triển khai chiến lược giáo dục, góp phần hình thành hệ sinh thái giáo dục bền vững. Cách tiếp cận này phản ánh tinh thần của kiểm định chất lượng bên trong, gắn trách nhiệm giải trình với phát triển năng lực tổ chức.

Tóm lại, KTNB theo tiếp cận VHCL đòi hỏi sự tham gia tích cực, có trách nhiệm và liên kết của toàn bộ hệ thống nhà trường, từ cá nhân đến tổ chức. Mỗi lực lượng không hoạt động riêng lẻ mà cần kết nối trong một cấu trúc kiểm tra có tính hệ thống- phản biện- học hỏi - cải tiến liên tục. Cách thức tổ chức này không chỉ nâng cao chất lượng nội tại của nhà trường mà còn thể hiện sự chuyển dịch sang mô hình quản trị giáo dục hiện đại và nhân văn.

1.4.4. Các điều kiện thực hiện hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và yêu cầu phát triển VHCL trong nhà trường phổ thông, việc tổ chức hoạt động KTNB không thể chỉ dừng ở kiểm soát tuân thủ hành chính, mà cần được định hình như một cơ chế học tập tổ chức nhằm cải tiến liên tục. Để bảo đảm hiệu quả và bền vững, hoạt động này cần được triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT chỉ có thể đạt hiệu quả khi được bảo đảm bởi hệ thống

điều kiện đồng bộ về nhân lực, tài chính và môi trường tổ chức. Đây là những yếu tố nền tảng quyết định tính khả thi, tính bền vững và mức độ lan tỏa của VHCL trong nhà trường như:

a) Điều kiện về nhân lực

Điều kiện nhân lực giữ vai trò then chốt trong việc tổ chức và vận hành KTNB theo tiếp cận VHCL. Trước hết, đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường, đặc biệt là hiệu trưởng và phó hiệu trưởng, cần có năng lực quản trị chất lượng, tư duy hệ thống và khả năng dẫn dắt sự thay đổi. Cán bộ quản lý không chỉ thực hiện chức năng kiểm tra, giám sát mà còn phải đóng vai trò tư vấn, hỗ trợ và thúc đẩy cải tiến liên tục trong nhà trường.

Bên cạnh đó, đội ngũ giáo viên và tổ trưởng, tổ phó chuyên môn cần được bồi dưỡng đầy đủ về nhận thức và kỹ năng KTNB theo tiếp cận VHCL, bao gồm năng lực tự đánh giá, phản tư nghề nghiệp, sử dụng phản hồi và tham gia vào các hoạt động cải tiến chuyên môn. Việc phân công lực lượng tham gia kiểm tra cần bảo đảm tính chuyên môn, khách quan và khuyến khích tinh thần học hỏi, chia sẻ trong nội bộ nhà trường.

Ngoài ra, cần chú trọng phát triển năng lực tự đánh giá của học sinh và năng lực phối hợp của CMHS, coi đây là một bộ phận cấu thành của hệ thống nhân lực tham gia KTNB. Khi các chủ thể đều được trao quyền và nâng cao năng lực, KTNB mới thực sự trở thành hoạt động mang tính văn hóa và phát triển.

b) Điều kiện về tài chính

Nguồn lực tài chính là điều kiện bảo đảm để KTNB được triển khai một cách thường xuyên, có chiều sâu và hiệu quả. Nhà trường cần bố trí kinh phí hợp lý trong dự toán hằng năm cho các hoạt động liên quan đến KTNB và bảo đảm chất lượng, như: bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ, xây dựng và vận hành các công cụ đánh giá, tổ chức sinh hoạt chuyên môn, hội thảo chuyên đề, cũng như hỗ trợ các sáng kiến cải tiến.

Bên cạnh nguồn ngân sách nhà nước, nhà trường cần chủ động huy động các nguồn lực xã hội hóa một cách minh bạch và phù hợp với quy định, đặc biệt thông qua sự phối hợp với cha mẹ học sinh, các tổ chức, doanh nghiệp và cộng đồng địa phương. Việc sử dụng kinh phí cần gắn với mục tiêu cải tiến chất lượng, có cơ chế giám sát và đánh giá hiệu quả sử dụng, qua đó nâng cao trách nhiệm giải trình và niềm tin của các bên liên quan.

c) Điều kiện về môi trường tổ chức và văn hóa nhà trường

Môi trường tổ chức và văn hóa nhà trường là điều kiện mang tính quyết định đối với việc hình thành và duy trì KTNB theo tiếp cận VHCL. Nhà trường cần xây dựng môi trường học tập an toàn, dân chủ, cởi mở, trong đó kiểm tra được nhìn nhận như một hoạt động hỗ trợ và phát triển, không phải là công cụ gây áp lực hay trừng phạt.

VHCL cần được nuôi dưỡng thông qua các giá trị cốt lõi như tin cậy, hợp tác, minh bạch, học hỏi từ sai sót và cải tiến liên tục. Điều này đòi hỏi nhà trường phải thiết lập các quy trình KTNB rõ ràng, có phản hồi hai chiều, có công khai kết quả ở mức độ phù hợp và có cơ chế tiếp nhận, xử lý phản hồi từ giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh.

Bên cạnh đó, việc ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong quản trị nhà trường sẽ góp phần tạo môi trường thuận lợi cho KTNB, như lưu trữ minh chứng số, học bạ số, khảo sát trực tuyến và phân tích dữ liệu phục vụ cải tiến. Khi môi trường tổ chức khuyến khích đổi mới, sáng tạo và học hỏi, KTNB theo tiếp cận VHCL mới thực sự phát huy vai trò là động lực phát triển bền vững của nhà trường.

d) Xây dựng hệ thống chính sách làm nền tảng pháp lý và định hướng tổ chức hoạt động KTNB

Nhà trường cần ban hành đầy đủ và minh bạch các quy định về mục tiêu, nội dung, phương pháp và quy trình kiểm tra, đồng thời đảm bảo sự phổ biến, dễ tiếp cận và được hiểu rõ bởi tất cả các bên liên quan. Việc công khai hóa các nguyên tắc kiểm tra không chỉ giúp nâng cao nhận thức và trách nhiệm giải trình của đội ngũ cán bộ, giáo viên mà còn tạo lập môi trường kiểm tra dân chủ, đồng thuận và tránh tâm lý đối phó. Đặc biệt, các văn bản quy định cần đảm bảo định hướng KTNB vào mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển năng lực người học, thay vì chỉ tập trung vào kiểm soát việc tuân thủ quy chế hành chính. Điều này đòi hỏi tư duy chuyển đổi từ “quản lý bằng kiểm soát” sang “quản lý bằng cải tiến” trong chính sách KTNB của nhà trường.

e) Thiết lập quy trình KTNB rõ ràng, linh hoạt và theo chu kỳ cải tiến liên tục.

Một quy trình kiểm tra hiệu quả cần thể hiện được đầy đủ các bước từ lập kế hoạch, thu thập minh chứng, tổ chức đánh giá, phản hồi kết quả đến theo dõi hành động cải tiến. Quy trình này nên được tổ chức theo mô hình PDCA vốn là cấu trúc tiêu biểu trong quản lý chất lượng tổng thể (TQM) và quản trị giáo dục hiện đại. Đồng thời, quy trình cần bảo đảm sự linh hoạt để thích ứng với các điều kiện thực tiễn tại từng tổ chuyên môn, từng giai đoạn phát triển của nhà trường. Thiếu một quy trình kiểm tra được thiết kế khoa học sẽ làm suy giảm độ tin cậy, tính hệ thống và khả năng sử dụng kết quả kiểm tra vào cải tiến giáo dục.

g) Ứng dụng công nghệ và đảm bảo minh bạch dữ liệu trong KTNB

Việc áp dụng các hệ thống công nghệ như: Hệ thống quản lý thông tin (MIS), Hệ thống quản lý học tập (LMS)... cho phép thu thập, lưu trữ, xử lý và phân tích dữ liệu một cách có hệ thống, từ đó nâng cao tính khách quan, minh chứng và truy xuất thông tin trong hoạt động kiểm tra. Việc này không chỉ giúp nâng cao hiệu quả quản lý mà còn góp phần khẳng định tính minh bạch và giải trình của hoạt động kiểm tra trước các bên liên quan như học sinh, giáo viên, phụ huynh và cấp quản lý. Bên cạnh đó, dữ liệu kiểm tra khi được xử lý đúng cách sẽ trở thành nguồn đầu vào có giá trị cho các quyết định cải tiến chương trình dạy học, nâng cao năng lực đội ngũ và tổ chức lại quy trình quản lý trường học.

Tóm lại, để bảo đảm các điều kiện về chính sách, quy trình và công nghệ là yêu cầu tất yếu để hiện thực hóa mô hình KTNB theo tiếp cận VHCL. Đây không chỉ là vấn đề kỹ thuật quản lý mà còn phản ánh mức độ trưởng thành về văn hóa tổ chức và tư duy quản trị hiện đại của nhà trường THPT trong bối cảnh hiện nay. Bên cạnh các điều kiện

về hệ thống chính sách, quy trình và công nghệ, nhà trường THPT cần quan tâm tới các điều kiện bổ sung như năng lực đội ngũ, văn hóa tổ chức, cơ chế phối hợp và hệ thống phản hồi- cải tiến. Đây là những yếu tố quyết định tính thực chất, hiệu lực và khả năng lan tỏa của hoạt động KTNB. Các điều kiện này cần được xem xét như một hệ thống mở, có khả năng thích ứng và đồng phát triển cùng với quá trình xây dựng VHCL nhà trường.

1.4.5. Đánh giá kết quả KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL

Dựa trên mục tiêu của hoạt động KTNB tại trường THPT thì hoạt động đánh giá được dựa trên các tiêu chí như sau:

- Đánh giá và tự đánh giá kết quả thực hiện các lĩnh vực quản lý của Hiệu trưởng nhằm kịp thời điều chỉnh và nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường.
- Đánh giá và tự đánh giá việc thực hiện các nội dung quản lý theo quy định của pháp luật và các quy định nội bộ của nhà trường.
- Đánh giá và tự đánh giá quy trình thực hiện công việc của từng bộ phận, gắn với hệ thống minh chứng và kết quả thực hiện nhiệm vụ.
- Đánh giá và tự đánh giá hiệu quả phối hợp giữa các đơn vị, tổ chuyên môn và cá nhân trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giáo dục và dạy học.
- Đánh giá và tự đánh giá mức độ đáp ứng của các điều kiện, phương tiện và nguồn lực phục vụ các hoạt động giáo dục của nhà trường.
- Xây dựng văn hóa làm việc hợp tác, minh bạch, chia sẻ và hỗ trợ trong quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục và dạy học.
- Tăng cường sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong giám sát, cam kết chất lượng và thực hiện trách nhiệm giải trình xã hội.
- Hình thành hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục làm căn cứ theo dõi, đánh giá, cải tiến liên tục và công khai chất lượng giáo dục của nhà trường.
- Các dữ liệu đánh giá sẽ giúp cho hiệu trưởng trường THPT có cơ sở để thực hiện quy trình kiểm tra nội bộ nhằm đảm bảo tính khách quan khoa học và thực hiện kiểm tra trên dữ liệu tin cậy.

1.5. Quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL

1.5.1. Quản lý thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL

KTNB ở trường THPT theo tiếp cận VHCL là một nhiệm vụ trọng tâm trong công tác quản lý của hiệu trưởng. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục và định hướng xây dựng VHCL trong nhà trường phổ thông, vai trò của đội ngũ cán bộ quản lý, đặc biệt là hiệu trưởng và các phó hiệu trưởng giữ vị trí quan trọng trong việc quản lý thực hiện mục tiêu KTNB. Ban giám hiệu của nhà trường không chỉ điều hành hoạt động kiểm tra mà còn là người kiến tạo tầm nhìn, chuyển hóa chính sách và xây dựng động lực nội sinh cho toàn bộ tổ chức nhà trường.

Trước hết, hiệu trưởng là người đứng đầu và chịu trách nhiệm toàn diện về việc lãnh đạo, quản lý hoạt động KTNB theo định hướng chất lượng. Trong thực hiện mục

tiêu KTNB, hiệu trưởng đóng vai trò chủ lực trong việc chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành định hướng hành động cụ thể, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường. Đồng thời, hiệu trưởng có trách nhiệm cụ thể hóa các mục tiêu thành hệ thống tiêu chí chất lượng gắn với tầm nhìn, sứ mệnh của nhà trường; thiết lập chu trình quản lý mục tiêu gồm các bước: xác lập mục tiêu - truyền thông - tổ chức thực hiện - đánh giá - điều chỉnh mục tiêu; bảo đảm tính linh hoạt và thích ứng trong toàn bộ chu trình kiểm tra.

Phó hiệu trưởng với vai trò hỗ trợ quản lý các lĩnh vực chuyên môn giữ chức năng điều phối hoạt động kiểm tra tại các tổ chuyên môn và bộ phận chức năng. Phó hiệu trưởng đóng vai trò liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển nhà trường, đặc biệt là trong lĩnh vực phát triển đội ngũ, nâng cao năng lực học sinh và xây dựng môi trường học tập chất lượng. Đồng thời, phó hiệu trưởng có trách nhiệm thiết lập kế hoạch kiểm tra có lộ trình và mốc thời gian cụ thể, phân công nhiệm vụ rõ ràng cho các tổ chức và cá nhân trong nhà trường.

Ở cấp tổ chuyên môn, tổ trưởng giữ vai trò thiết yếu trong việc chuyển tải mục tiêu KTNB từ cấp lãnh đạo xuống tổ chuyên môn và đồng thời phản hồi thông tin hai chiều. Tổ trưởng có trách nhiệm tổ chức kế hoạch kiểm tra chuyên môn tại tổ, phối hợp các nhóm giáo viên thực hiện đánh giá và giám sát hoạt động giảng dạy. Họ còn là người khuyến khích giáo viên xác lập mục tiêu cá nhân, thực hiện cam kết hành động và xây dựng văn hóa học hỏi lẫn nhau trong tổ chuyên môn.

Ngoài ra, Hội đồng trường, công đoàn, đoàn thanh niên và ban đại diện cha mẹ học sinh cũng là những chủ thể có vai trò giám sát và đồng hành cùng hoạt động KTNB. Các lực lượng này góp phần phản biện mục tiêu kiểm tra, bảo đảm tính minh bạch, khách quan trong quá trình tổ chức, đồng thời phản ánh những điểm chưa phù hợp để kịp thời điều chỉnh chính sách và chiến lược hành động.

Đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường với các vai trò khác nhau đều là những chủ thể giữ vai trò quyết định trong quản lý thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL. Sự phân công rõ ràng, phối hợp chặt chẽ và cam kết trách nhiệm giữa các chủ thể này chính là nền tảng để bảo đảm KTNB thực sự trở thành công cụ đổi mới và phát triển bền vững nhà trường. Vì vậy để thực hiện tốt công tác KTNB để rà soát, phát hiện các vấn đề ở các cấp độ: Chú trọng đảm bảo chất lượng GD; Phát hiện sai lầm; Phòng ngừa sai lầm và Sáng tạo chất lượng thì đòi hỏi hiệu trưởng cần có các hoạt động quản lý cụ thể, bao gồm:

- + Xác định các giá trị cốt lõi nhà trường muốn theo đuổi trong xây dựng cam kết chất lượng ở từng giai đoạn;
- + Xây dựng các chỉ số chất lượng của nhà trường trong kế hoạch thực hiện KTNB thành mục tiêu của nhà trường và thông báo ngay từ đầu năm học;
- + Lập kế hoạch xây dựng hệ thống KTNB trường học độc lập của nhà trường tích hợp trong quá trình triển khai hoạt động KTNB thường niên;
- + Lên phương án thực hiện và các điều kiện nguồn lực phù hợp đạt hiệu quả cao nhất;

+ Mục tiêu đặt ra của nhà trường phải được đồng nhất trong các tiêu chí kiểm định chất lượng quốc gia.

Trong đó hiệu trưởng thực hiện triển khai quy trình và kết quả KTNB trường THPT *vừa là thước đo của chất lượng giáo dục nhà trường, vừa là thước đo năng lực quản trị của hiệu trưởng trong thực tiễn quản lý*. Đặc biệt trong bối cảnh đổi mới hiện nay, khi các nhà trường THPT đang từng bước được khuyến khích tự chủ hoàn toàn hoặc từng phần về nhân sự, về chuyên môn và tài chính thì hoạt động KTNB về *các quy trình thực hiện và minh chứng của từng lĩnh vực quản lý* trường THPT sẽ hướng tới xây dựng VHCL trong hệ thống quản lý chất lượng của nhà trường. VHCL của mỗi nhà trường càng cao thì chứng tỏ hệ thống quản lý chất lượng giáo dục của nhà trường được thực hiện hiệu quả. Đây là cơ sở để xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục minh bạch hướng tới xây dựng nhà trường THPT tự chủ, phân cấp, trao quyền và tự chịu trách nhiệm giải trình.

1.5.2. Chỉ đạo tổ chức hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL dựa trên quy trình

KTNB nhà trường theo tiếp cận VHCL sẽ thúc đẩy tình trạng từ kiểm tra, kiểm soát của công tác KTNB sang vấn đề *tự kiểm soát* chất lượng và đây chính là điều kiện tiên quyết để đạt được VHCL và thay đổi bản chất của quản lý KTNB của hiệu trưởng các trường phổ thông. *VHCL sẽ định hình được mục đích, nội dung, quy trình, nhân sự tham gia và quan trọng là mục tiêu đạt được* của hoạt động KTNB trường học. Đồng thời, với cách tiếp cận VHCL, hoạt động KTNB sẽ mang tính chất linh hoạt, tư vấn và có ý nghĩa hỗ trợ đào tạo tăng cường *nhận thức và năng lực cho các cấp quản lý trong việc điều hành hoặc trực tiếp tham dự*, hướng tới sự *tự nguyện tham gia và tính chuyên nghiệp* của các cấp quản lý trong quá trình tham dự hệ thống KTNB tại các nhà trường.

KTNB trường học là quá trình xem xét thực tế, đánh giá thực trạng so với mục tiêu, kế hoạch giáo dục của nhà nước và nhà trường nhằm phát hiện các vấn đề tiêu cực, sai lệch, vi phạm để đưa ra các quyết định điều chỉnh kịp thời, kiểm tra trong quản lý giáo dục và đào tạo gồm kiểm tra của cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục đào tạo và tự kiểm tra của người đứng đầu cơ sở giáo dục và đào tạo. Trong các trường phổ thông hiện nay nói chung và các trường THPT nói riêng thì phần lớn đội ngũ hiệu trưởng rất coi trọng công tác thanh tra, kiểm tra trường học nhưng để phát huy hiệu quả của công tác KTNB vẫn còn rất hạn chế, chưa được thực hiện trên tinh thần hưởng ứng tự nguyện của các cấp quản lý và thường dẫn đến sự xung đột ngay trong quá trình thực thi. Hiện tượng này bắt nguồn từ một số nguyên nhân sau: nhận thức sai lệch của các thành phần tham gia quy trình KTNB với vấn đề KTNB; ứng xử của đội ngũ tham gia KTNB; chưa xây dựng được hệ thống kiểm tra với các tiêu chí cụ thể và hướng tới mục tiêu chất lượng phù hợp với phát triển chiến lược nhà trường; tính tự giác, tự nguyện của các thành phần trong nhà trường chưa cao, một phần do còn thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá kết quả, hiệu quả theo các lĩnh vực công việc chuyên trách, thiếu nhận thức và kỹ năng

trong tiếp cận VHCL của việc điều hành thực thi KTNB, “các rào cản” trong giao tiếp, ứng xử của các bộ phận chuyên trách công tác thanh, kiểm tra với các thành phần tham gia,....

Để tăng cường giao diện và hiệu quả tương tác giữa các bên liên quan trong công tác KTNB, đồng thời để thể hiện được thước đo năng lực của nhà quản lý cần có một phương thức khác trong thực thi đó chính là KTNB theo tiếp cận VHCL, tức là cần phải *có bộ công cụ sử dụng trong hoạt động KTNB*. Trong đó, nhấn mạnh đến *đo lường quy trình và kết quả hoàn thành* của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các *chỉ số chất lượng* của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường.

Tổ chức hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL gồm các nội dung cụ thể như sau:

- + Phân cấp quản lý cho đội ngũ tham gia KTNB trường học;
- + Phát triển năng lực chuyên nghiệp về thanh tra, KTNB và năng lực quản lý các mảng chuyên trách trong công tác KTNB cho đội ngũ tham gia;
- + Xây dựng các chính sách hỗ trợ, tạo động lực cho đội ngũ chuyên trách gắn bó nhiệm vụ và có trách nhiệm;
- + Xây dựng cơ chế phối hợp trong thực thi nhiệm vụ KTNB trường THPT;
- + Xây dựng phong cách chuyên nghiệp của các lực lượng tham gia công tác KTNB nhà trường. Cụ thể như: Tập huấn kỹ năng giao tiếp và tư duy xây dựng cho đội ngũ kiểm tra; Kết hợp phong cách kiểm tra - giám sát với hỗ trợ chuyên môn và chia sẻ kinh nghiệm; Tạo kênh phản hồi hai chiều để nhà trường góp ý cho hoạt động kiểm tra và Phân tích sau kiểm tra nên tập trung vào gợi mở giải pháp, tránh quy chụp;
- + Thực hiện theo quy trình KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.

Việc triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT không chỉ dừng lại ở việc xây dựng một quy trình kiểm tra khoa học, mà còn đòi hỏi tổ chức thực hiện một cách đồng bộ, chuyên nghiệp và mang tính hệ thống. Chỉ đạo tổ chức thực hiện KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT được các chủ thể quản lý nhà trường xác định rõ vai trò và trách nhiệm rõ ràng, nhằm đảm bảo tính hiệu lực và hiệu quả của KTNB như một công cụ cải tiến chất lượng và phát triển tổ chức theo quy trình tổ chức thực hiện. Trong quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, hiệu quả thực thi phụ thuộc không chỉ vào quy trình kiểm tra mà còn vào cách tổ chức, lãnh đạo và điều phối của đội ngũ quản lý nhà trường. Với 6 nội dung chỉ đạo cốt lõi đóng vai trò là nguyên lý tổ chức thực hiện, trong khi quy trình kiểm tra gồm 7 bước là khung vận hành cụ thể giúp nhà trường xây dựng được hệ thống KTNB đồng bộ, nhất quán, vừa đảm bảo kiểm soát chất lượng, vừa nuôi dưỡng văn hóa học tập, trách nhiệm và cải tiến. Cụ thể:

Ở khâu xác định mục tiêu kiểm tra, hiệu trưởng cần đóng vai trò chỉ đạo trung tâm trong việc phân cấp nhiệm vụ, đảm bảo tính liên kết giữa mục tiêu kiểm tra và tầm nhìn, sứ mệnh của nhà trường. Việc này đòi hỏi một cấu trúc phân cấp rõ ràng, tạo điều kiện

cho các lực lượng chuyên môn được chủ động trong xác lập mục tiêu và tự chịu trách nhiệm trong khuôn khổ hệ thống đảm bảo chất lượng. Xác định mục tiêu kiểm tra gắn với tầm nhìn, sứ mệnh và giá trị cốt lõi, chủ thể quản lý chính là Hiệu trưởng, với vai trò dẫn dắt chiến lược và truyền cảm hứng cho toàn trường về định hướng phát triển chất lượng. Hiệu trưởng phối hợp cùng Phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, tổ trưởng chuyên môn và cán bộ KTNB để chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành các định hướng hành động cụ thể, có khả năng đo lường và liên kết chặt chẽ với hệ giá trị cốt lõi của nhà trường. Việc này cũng thể hiện năng lực quản lý mục tiêu rất cần trong quản lý chiến lược giáo dục.

Ở khâu xây dựng kế hoạch kiểm tra, yêu cầu đặt ra là thiết lập cơ chế phối hợp hiệu quả giữa các tổ chức và cá nhân trong nhà trường. Phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn cần chủ động điều phối các cuộc họp tham vấn, trong đó giáo viên, học sinh và phụ huynh được mời tham gia đóng góp ý kiến. Cơ chế phối hợp này không chỉ nâng cao tính dân chủ trong quản lý mà còn giúp gia tăng mức độ cam kết và đồng thuận trong thực hiện kiểm tra. Xây dựng kế hoạch kiểm tra có sự tham vấn và đồng kiến tạo, trách nhiệm tổ chức thuộc về Ban giám hiệu mà trọng tâm là Phó hiệu trưởng phụ trách KTNB, người điều phối hoạt động xây dựng kế hoạch với sự tham gia của tổ chuyên môn, đại diện giáo viên và thậm chí cả học sinh, phụ huynh. Đây là bước thể hiện năng lực quản lý phối hợp và xây dựng cơ chế dân chủ trong quản lý nhà trường, khuyến khích sự tham gia đa chiều, đây chính là nền tảng của VHCL.

Khi thiết kế bộ công cụ và tiêu chí kiểm tra, nhà trường cần chú trọng đến việc phát triển năng lực chuyên môn cho đội ngũ tham gia. Hiệu trưởng cần tổ chức các khóa bồi dưỡng, huấn luyện để đội ngũ có khả năng xây dựng các công cụ kiểm tra hiện đại, đáp ứng yêu cầu của kiểm định chất lượng và phản ánh năng lực giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp. Việc nâng cao năng lực sẽ đảm bảo tính chính xác, khách quan và định hướng cải tiến trong hoạt động kiểm tra. Thiết kế công cụ và tiêu chí kiểm tra, chủ thể đảm nhận vai trò chính là tổ KTNB, dưới sự chỉ đạo của Ban giám hiệu và sự tư vấn của các tổ trưởng chuyên môn. Nhiệm vụ ở bước này đòi hỏi năng lực chuyên môn cao, do đó hiệu trưởng cần tổ chức các hoạt động phát triển năng lực kiểm tra, đánh giá cho đội ngũ tham gia, bao gồm: bồi dưỡng về tiêu chuẩn kiểm định chất lượng, chuẩn nghề nghiệp, kỹ thuật xây dựng công cụ, và xử lý dữ liệu minh chứng. Điều này thể hiện vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng trong việc phát triển đội ngũ là một nguyên tắc cốt lõi trong quản trị nhà trường hiện nay.

Trong quá trình thực hiện kiểm tra, đội ngũ KTNB phải thể hiện được phong cách làm việc chuyên nghiệp, không thiên lệch và hướng đến phát triển. Ban KTNB cần duy trì thái độ hỗ trợ, không gây áp lực đối với người được kiểm tra và bảo đảm môi trường kiểm tra thân thiện, hợp tác. Phong cách làm việc này cần được thiết lập thành quy tắc ứng xử nghề nghiệp trong nội bộ nhà trường. Thực hiện kiểm tra là giai đoạn vận hành quan trọng nhất của quy trình, với Ban KTNB là lực lượng trực tiếp thực hiện. Tuy nhiên,

để bảo đảm tính công tâm và chuyên nghiệp, hiệu trưởng cần thiết lập các quy trình kiểm tra minh bạch, phân công cụ thể nhiệm vụ từng thành viên, đồng thời chỉ đạo xây dựng phong cách làm việc chuyên nghiệp thông qua bộ quy tắc đạo đức kiểm tra. Ban kiểm tra cần duy trì mối quan hệ hỗ trợ, đồng hành với giáo viên trong kiểm tra, phản ánh đúng tinh thần “kiểm tra để phát triển” trong VHCL.

Sau kiểm tra, quá trình phản hồi cần được tổ chức như một hoạt động học tập chuyên môn. Tổ trưởng chuyên môn, tổ kiểm tra và giáo viên cần có thời gian đối thoại trực tiếp để phân tích kết quả kiểm tra, dựa trên minh chứng và hướng đến kế hoạch cải tiến cụ thể. Đây là giai đoạn thể hiện rõ vai trò của phản hồi hai chiều và là biểu hiện cụ thể của VHCL, phản hồi mang tính xây dựng, tổ trưởng chuyên môn và tổ kiểm tra là những chủ thể chính tổ chức phản hồi trực tiếp với giáo viên, với sự giám sát và định hướng của Phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn. Đây là giai đoạn then chốt để phát huy vai trò của phản hồi hai chiều, đồng thời là cơ hội để xây dựng các kế hoạch cải tiến cụ thể và thực hiện hỗ trợ chuyên môn có trọng tâm. Các nhà quản lý cần thiết lập quy trình phản hồi có cấu trúc, lấy minh chứng làm cơ sở và hướng đến phát triển chuyên môn chứ không phải phán xét cá nhân.

Kết quả kiểm tra cần được tích hợp vào hệ thống thông tin quản lý nhà trường và là cơ sở để điều chỉnh các chính sách phát triển đội ngũ. Chính sách hỗ trợ cần được xây dựng dựa trên kết quả thực tế, bao gồm: ghi nhận, khen thưởng, ưu tiên đào tạo, hoặc luân chuyển chuyên môn phù hợp với năng lực và kết quả kiểm tra. Đưa kết quả kiểm tra vào hệ thống cải tiến liên tục là trách nhiệm của Hiệu trưởng chủ trì và có trách nhiệm tích hợp dữ liệu kiểm tra vào quy trình điều hành, kế hoạch phát triển nhà trường và các quyết sách về đào tạo, nhân sự, môi trường học tập. Trong bước này, hiệu trưởng cần phối hợp với tổ kiểm tra, tổ công nghệ thông tin và các tổ chuyên môn để xây dựng hệ thống dữ liệu mở, có khả năng phân tích và truy xuất nhằm phục vụ minh bạch hóa thông tin và cải tiến chính sách.

Khâu cuối cùng quy trình KTNB cần được đánh giá lại sau mỗi chu kỳ, dựa trên phản hồi của các bên liên quan. Việc này giúp hiệu trưởng và ban giám hiệu xem xét lại hiệu lực của hệ thống phân cấp, mức độ phù hợp của chính sách, hiệu quả phối hợp và chất lượng phản hồi. Đây là cơ chế bảo đảm sự cải tiến liên tục và là biểu hiện cao nhất của VHCL trong quản lý nhà trường. Đánh giá lại quy trình KTNB thuộc về trách nhiệm giám sát và cải tiến liên tục của Ban giám hiệu, đứng đầu là Hiệu trưởng. Thông qua việc thu thập phản hồi từ các bên liên quan, nhà trường tiến hành hiệu chỉnh, hoàn thiện quy trình kiểm tra trên nền tảng học hỏi tổ chức. Việc này thể hiện tư duy lãnh đạo đổi mới và trách nhiệm kiến tạo hệ sinh thái học tập trong toàn trường.

Nhìn chung, quá trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là một chu trình chiến lược, đòi hỏi sự tham gia đồng bộ, phân cấp hợp lý và điều phối chuyên nghiệp từ phía các chủ thể quản lý nhà trường, với Hiệu trưởng giữ vai trò trung tâm định hướng và điều hành, Phó hiệu trưởng là người điều phối trực tiếp, Tổ KTNB và tổ trưởng

chuyên môn là lực lượng triển khai, các bên liên quan là đối tác tham gia kiến tạo chất lượng. Chính cách tổ chức như vậy mới tạo được nền tảng bền vững cho một VHCL thực chất, KTNB không chỉ là công cụ giám sát mà còn là động lực thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp và năng lực học tập của toàn trường.

Nhìn chung, các nội dung chỉ đạo trong tổ chức hoạt động KTNB với các bước trong quy trình KTNB không chỉ bảo đảm tính hệ thống, mà còn thể hiện tư duy quản lý chiến lược, nơi hiệu trưởng và các chủ thể quản lý nhà trường thực hiện vai trò kiến tạo VHCL, thông qua KTNB như một công cụ cải tiến và phát triển bền vững. Chỉ đạo tổ chức thực hiện hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL được thể hiện ở sự tích hợp giữa quy trình KTNB với các khâu tổ chức thực hiện, đồng thời làm rõ chủ thể quản lý trong từng khâu.

1.5.3. Chỉ đạo xây dựng các nội dung bồi dưỡng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Chỉ đạo xây dựng các nội dung bồi dưỡng năng lực chuyên môn, nghiệp vụ KTNB theo tiếp cận VHCL đóng vai trò then chốt trong việc chuyển hóa nhận thức, chuẩn hóa năng lực và tạo dựng sự đồng thuận trong nhà trường đối với công tác kiểm tra nhằm phục vụ cải tiến chất lượng giáo dục. Dưới đây là các nội dung cốt lõi trong chỉ đạo xây dựng các nội dung bồi dưỡng KTNB theo tiếp cận VHCL cho đội ngũ ở trường THPT gồm có:

- Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng các nội dung bồi dưỡng về hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng của từng lĩnh vực quản lý trường THPT hướng tới VHCL, phân công nhiệm vụ cụ thể cho các tổ chuyên môn và cá nhân phụ trách. Các phó hiệu trưởng hỗ trợ điều phối ở từng mảng. Hội đồng tự đánh giá, bộ phận KTNB có nhiệm vụ triển khai và tập huấn cho các tổ chức, cá nhân trong trường. Quy trình KTNB cần được chuẩn hóa thành các bước rõ ràng, tương thích với chu trình PDCA, đồng thời quy định cụ thể loại hình minh chứng cần thiết cho từng lĩnh vực quản lý như: kế hoạch chiến lược, quản lý tài chính, chuyên môn giảng dạy, công tác chủ nhiệm, quản lý hoạt động đoàn thể, kiểm định chất lượng, v.v...

- Hiệu trưởng chủ trì thiết kế xây dựng bộ công cụ đánh giá dựa trên mục tiêu phát triển của nhà trường. Tổ kiểm định chất lượng và các tổ trưởng chuyên môn tham gia hoàn thiện các thang đo, mô hình đánh giá và tổ chức tập huấn hướng dẫn sử dụng công cụ cho đội ngũ. Việc KTNB không chỉ tập trung vào việc tuân thủ quy định mà cần dựa trên các mục tiêu chiến lược đã được đề ra trong kế hoạch phát triển nhà trường. Mỗi mục tiêu cần được cụ thể hóa thành chỉ số kết quả đầu ra (KPI) và gắn liền với công cụ đo lường như bảng kiểm, phiếu khảo sát, hồ sơ minh chứng v.v...

- Hiệu trưởng chỉ đạo tổ KTNB và tổ kiểm định chất lượng hướng dẫn nội dung tổ chức thu thập và đánh giá các bằng chứng lãnh đạo của hiệu trưởng trên tinh thần dân chủ, minh bạch, phản hồi hai chiều hay nói khác đi là hướng dẫn xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB về quản lý điều hành của Hiệu trưởng. Bởi vì

theo tiếp cận VHCL, hiệu trưởng không chỉ là người tổ chức mà còn là đối tượng cần được đánh giá thông qua các bằng chứng về năng lực lãnh đạo, điều hành. Các minh chứng cần bao gồm quyết định quản lý, biên bản họp chỉ đạo, báo cáo cải tiến, ghi nhận từ giáo viên, học sinh, phụ huynh và các bên liên quan.

- Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng nội dung bồi dưỡng về các hướng dẫn về phân cấp, trao quyền và tự phát triển của các bộ phận, cá nhân chịu trách nhiệm trong quy trình KTNB ban hành chính sách phân quyền, các phó hiệu trưởng phụ trách lĩnh vực đóng vai trò điều phối. Tổ trưởng chuyên môn và trưởng các bộ phận chức năng là người trực tiếp tổ chức hoạt động tự kiểm và chịu trách nhiệm trước Ban giám hiệu. Phân cấp KTNB cần được quy định rõ ràng theo mô hình “phân quyền trách nhiệm - minh bạch giám sát - khuyến khích tự cải tiến”. Mỗi tổ chuyên môn, phòng ban chức năng cần được hướng dẫn cách tự kiểm tra, ghi nhận kết quả và báo cáo theo cấu trúc thống nhất.

- Hiệu trưởng chỉ đạo bộ phận Bảo đảm chất lượng giáo dục xây dựng nội dung rà soát hệ thống chỉ số chất lượng và định kỳ hiệu chỉnh để phù hợp với bối cảnh phát triển của nhà trường và định hướng đổi mới giáo dục của Bộ GD&ĐT dựa trên các nguyên tắc các chỉ số chất lượng gắn với định hướng chiến lược giáo dục của nhà trường và Bộ, Ngành. Hoạt động KTNB cần dựa trên các bộ tiêu chí chuẩn hóa của Bộ Giáo dục và Đào tạo, kết hợp với định hướng phát triển riêng của từng nhà trường. Việc lựa chọn, điều chỉnh và tích hợp chỉ số cần đảm bảo tính khả thi, định lượng được và gắn với mục tiêu chất lượng dài hạn.

- Hiệu trưởng chủ trì nội dung về xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB. Hệ thống khen thưởng cần dựa trên minh chứng cụ thể và khuyến khích cải tiến thực chất thay vì thành tích hình thức.

1.5.4. Xây dựng các chính sách thực hiện KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL

Trong bối cảnh giáo dục chuyển mạnh từ quản lý hành chính sang quản trị chất lượng, việc tổ chức KTNB theo tiếp cận VHCL không thể triển khai hiệu quả nếu thiếu các chính sách nền tảng, mang tính định hướng và bảo đảm thực thi. Chính sách không chỉ đóng vai trò tạo hành lang pháp lý mà còn là công cụ điều chỉnh hành vi tổ chức, thúc đẩy cải tiến và lan tỏa các giá trị cốt lõi của VHCL. Hiệu trưởng của các trường THPT có thể xác định xây dựng các chính sách cơ bản về KTNB theo tiếp cận VHCL như sau:

- Chính sách về xây dựng quy trình KTNB gắn với chiến lược phát triển nhà trường: Một quy trình KTNB chất lượng không thể tách rời khỏi định hướng chiến lược tổng thể của nhà trường. Chính sách cần quy định việc xây dựng và rà soát quy trình KTNB phải gắn chặt với tầm nhìn, sứ mệnh và các mục tiêu phát triển trung hạn - dài hạn của nhà trường. Quy trình cần được cụ thể hóa theo chu trình PDCA, đảm bảo tính hệ thống, cải tiến liên tục và phản ánh đặc thù của từng lĩnh vực quản lý như chuyên môn, tài chính, tổ chức, kiểm định. Việc xây dựng chính sách này cần được thực hiện với sự tham gia của các lực lượng quản lý và tổ chức đại diện giáo viên, đảm bảo tính khả thi và

đồng thuận trong thực thi. Hiệu trưởng đóng vai trò chỉ đạo, phó hiệu trưởng và tổ kiểm định chịu trách nhiệm điều phối triển khai theo lĩnh vực phụ trách.

- Chính sách về đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ tham gia KTNB nhà trường: Nhằm đảm bảo chất lượng và tính chuyên nghiệp của hoạt động KTNB, nhà trường cần có chính sách bồi dưỡng năng lực cho các lực lượng tham gia, đặc biệt là tổ kiểm định, tổ trưởng chuyên môn và cán bộ quản lý. Chính sách cần chú trọng đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ KTNB theo tiếp cận VHCL dựa trên các nội dung bồi dưỡng đã xây dựng đến việc trang bị kỹ năng phân tích dữ liệu, thiết kế công cụ đánh giá, xử lý minh chứng và đưa ra khuyến nghị cải tiến phù hợp. Các hình thức bồi dưỡng cần đa dạng, linh hoạt và gắn với thực tiễn trường học như tập huấn tại chỗ, sinh hoạt chuyên đề, học tập mô hình điển hình. Kế hoạch đào tạo cần được tích hợp trong kế hoạch phát triển đội ngũ nhà trường, có đánh giá sau đào tạo và gắn với lộ trình nâng cao năng lực chuyên môn.

- Chính sách xây dựng môi trường thực hiện hoạt động KTNB: Việc hình thành một môi trường KTNB mang theo hướng VHCL đòi hỏi chính sách quản lý phải tạo ra không khí cởi mở, không kiểm tra theo kiểu giám sát - trừng phạt mà theo hướng hỗ trợ - học tập. Chính sách phải đảm bảo nguyên tắc minh bạch, phản hồi hai chiều, đề cao giá trị học hỏi và tự hoàn thiện. Hiệu trưởng nhà trường cần ban hành Bộ quy tắc ứng xử trong hoạt động KTNB, trong đó khuyến khích giáo viên và các bộ phận liên quan chủ động chia sẻ khó khăn, đề xuất cải tiến mà không bị áp lực hoặc phê phán phiến diện. Vai trò kiến tạo môi trường thuộc về người đứng đầu nhà trường là hiệu trưởng với sự hỗ trợ từ công đoàn và các tổ chức đoàn thể.

- Chính sách hỗ trợ và tạo động lực cho lực lượng tham gia hoạt động KTNB. Để đội ngũ tham gia KTNB làm việc với tinh thần trách nhiệm và nhiệt huyết, cần có chính sách hỗ trợ cụ thể về thời gian, khối lượng công việc, điều kiện vật chất, công cụ đánh giá cũng như các hình thức ghi nhận xứng đáng. Những cá nhân và tập thể hoàn thành tốt nhiệm vụ cần được công nhận thông qua điểm thi đua, thư khen, cơ hội đào tạo nâng cao. Chính sách khen thưởng cần dựa trên tiêu chí minh bạch, gắn với mức độ đóng góp vào hoạt động kiểm tra và cải tiến chất lượng thực chất chứ không chạy theo thành tích hình thức. Công tác này cần được phối hợp giữa Ban giám hiệu, Hội đồng thi đua - khen thưởng và Công đoàn nhà trường.

- Chính sách khuyến khích hợp tác, chia sẻ các minh chứng quản lý trong quy trình KTNB. Một trong những yếu tố thể hiện rõ VHCL là tinh thần chia sẻ tri thức và học hỏi lẫn nhau giữa các cá nhân và tổ chức trong nhà trường. Do vậy, chính sách quản lý cần khuyến khích xây dựng hệ thống lưu trữ- chia sẻ minh chứng chung, tổ chức diễn đàn chuyên môn, tọa đàm nội bộ về chia sẻ thực hành tốt. Bên cạnh đó, cần khuyến khích giáo viên và tổ chuyên môn phát triển các sáng kiến kiểm tra - đánh giá, số hóa biểu mẫu, công cụ và hồ sơ điển hình để lan tỏa ra toàn trường. Chính sách này không chỉ làm giàu ngân hàng minh chứng mà còn giúp giảm áp lực cho các tổ chức đơn lẻ.

Nhìn chung, để KTNB thực sự trở thành công cụ kiến tạo VHCL, nhà trường cần xây dựng hệ thống chính sách đồng bộ, linh hoạt và định hướng dài hạn. Các chính sách này không chỉ tạo điều kiện triển khai hiệu quả KTNB mà còn góp phần củng cố nền tảng quản trị nhà trường theo hướng hiện đại, dân chủ và phát triển bền vững. Việc đảm bảo các điều kiện chính sách phù hợp sẽ giúp chuyển hóa KTNB từ một hoạt động hành chính sang một quy trình học tập tổ chức, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

1.5.5. Đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Trong hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, việc đánh giá mục tiêu kiểm tra được xem là khâu mở đầu có vai trò định hướng toàn bộ quá trình kiểm tra và cải tiến nhà trường. Hiệu trưởng và Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn là những chủ thể quản lý trực tiếp, chịu trách nhiệm xác lập, truyền thông và tổ chức thực hiện các mục tiêu kiểm tra. Các mục tiêu này cần được thiết lập phù hợp với tầm nhìn, sứ mệnh và giá trị cốt lõi của nhà trường; đồng thời được chuyển hóa thành các hành động cụ thể tại từng tổ chuyên môn nhằm tạo ra sự đồng thuận và thúc đẩy cải tiến liên tục trong hoạt động giáo dục.

Tiếp theo là nội dung đánh giá quá trình thực hiện kiểm tra, bao gồm các khâu hướng dẫn, phối hợp và tham gia của các bên liên quan. Ban giám hiệu chỉ đạo Tổ KTNB có trách nhiệm đề xuất ban hành hướng dẫn kiểm tra, tổ chức họp phân công nhiệm vụ và điều phối các hoạt động kiểm tra giữa các tổ chuyên môn, bộ phận hành chính và các lực lượng trong nhà trường. Quá trình này cần được tổ chức một cách dân chủ, minh bạch và đảm bảo sự tham gia tích cực của giáo viên, học sinh, công đoàn và đại diện cha mẹ học sinh nhằm xây dựng một môi trường kiểm tra công bằng, toàn diện và phát triển.

Đối với nội dung đánh giá năng lực đội ngũ và sự tham gia của các bên liên quan, hiệu trưởng, tổ trưởng tổ KTNB và tổ trưởng chuyên môn đảm nhiệm tổ chức bồi dưỡng và đánh giá năng lực chuyên môn, năng lực phản biện và phân tích dữ liệu của đội ngũ giáo viên, đồng thời tạo điều kiện để giáo viên, học sinh, CMHS và các tổ chức đoàn thể tham gia tích cực vào quá trình đề xuất và thực hiện các sáng kiến cải tiến. Hoạt động này không chỉ đánh giá năng lực hiện tại mà còn thúc đẩy phát triển năng lực trong tương lai.

Trong nội dung đánh giá minh chứng chất lượng và hiệu quả hoạt động giáo dục, Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn chỉ đạo trực tiếp tổ KTNB phối hợp với tổ trưởng chuyên môn thu thập, phân tích và đối chiếu các minh chứng định tính và định lượng. Các minh chứng này cần phản ánh toàn diện kết quả dạy học, giáo dục đạo đức và sự phát triển năng lực học sinh, qua đó cung cấp dữ liệu xác thực để đánh giá mức độ đạt chuẩn chất lượng và hiệu quả thực tế của các hoạt động giáo dục.

Nội dung đánh giá tính minh bạch và công khai trong toàn bộ quá trình KTNB có sự tham gia của Hiệu trưởng, Ban Thanh tra nhân dân và Tổ KTNB. Các chủ thể quản lý này có trách nhiệm công bố kế hoạch kiểm tra, tiêu chí đánh giá, kết quả đánh giá cũng

như tiếp nhận phản hồi từ tổ chuyên môn và các lực lượng liên quan. Việc đảm bảo công khai, minh bạch không chỉ giúp tăng tính tin cậy của hoạt động kiểm tra mà còn góp phần xây dựng VHCL gắn với trách nhiệm giải trình.

Cuối cùng, việc đánh giá hiệu quả vận dụng các phương pháp KTNB do Ban Giám hiệu và Tổ KTNB trực tiếp quản lý. Các chủ thể này có vai trò lựa chọn, thử nghiệm và điều chỉnh các phương pháp kiểm tra phù hợp với mục tiêu kiểm tra trong từng giai đoạn, bao gồm cả tự đánh giá, đánh giá định kỳ và phản hồi từ người học. Sự đa dạng và khoa học trong phương pháp kiểm tra góp phần nâng cao tính khách quan, công bằng và hiệu quả cải tiến trong toàn bộ hệ thống quản lý chất lượng của nhà trường.

1.6. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

1.6.1. Chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước và Bộ Ngành

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và chuyển đổi sang quản trị nhà trường hiện đại, hệ thống chủ trương và chính sách của Đảng, Nhà nước và các Bộ, Ngành giữ vai trò định hướng chiến lược và tạo hành lang pháp lý cho việc xây dựng và phát triển hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong các trường THPT (THPT). Các chính sách này không chỉ quy định chức năng, nhiệm vụ của các chủ thể quản lý nhà trường mà còn đặt ra yêu cầu đổi mới tư duy, phương thức kiểm tra nhằm hướng đến xây dựng một hệ thống giáo dục chất lượng, lấy người học làm trung tâm và đề cao năng lực tự cải tiến của tổ chức.

Trước hết, Nghị quyết số 29-NQ/TW năm 2013 của Trung ương Đảng đã xác lập nguyên tắc phát triển giáo dục lấy chất lượng làm trọng tâm, trong đó nêu rõ: “Chuyển mạnh quá trình quản lý giáo dục từ chú trọng vào kiểm soát sang phát triển năng lực tự chủ, tự chịu trách nhiệm của nhà trường, gắn với trách nhiệm giải trình về chất lượng đầu ra”. Như vậy, KTNB không còn bị giới hạn trong phạm vi giám sát hành chính, mà phải được định hình như một cơ chế tự đánh giá, học hỏi và kiến tạo sự phát triển nội sinh của tổ chức giáo dục.

Tiếp theo, Luật Giáo dục năm 2019 và các thông tư hướng dẫn thi hành, đặc biệt là Thông tư số 18/2018/TT-BGDĐT đã làm rõ trách nhiệm của các trường trung học phải duy trì, phát huy kết quả kiểm định chất lượng giáo dục, kết quả xây dựng trường đạt chuẩn quốc gia để không ngừng nâng cao và cải tiến chất lượng, theo đó cần tổ chức hoạt động KTNB thường xuyên, có hệ thống, nhằm bảo đảm và nâng cao chất lượng giáo dục trong nhà trường. Đồng thời, các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục phổ thông cũng nhấn mạnh vai trò của KTNB trong việc cung cấp bằng chứng xác thực về thực hiện tầm nhìn, sứ mệnh, các mục tiêu chiến lược và mức độ đáp ứng tiêu chí chất lượng của từng lĩnh vực quản lý.

Từ góc nhìn tiếp cận VHCL, các chủ trương, chính sách cấp vĩ mô đã tạo tiền đề cho sự hình thành và phát triển hệ thống KTNB dựa trên 4 cấp độ phát triển VHCL: (1) nhận thức về chất lượng, (2) phản ứng với sai lệch, (3) phòng ngừa sai phạm và (4) kiến

tạo đổi mới. Các định hướng này thúc đẩy các trường THPT xây dựng quy trình kiểm tra không chỉ để phát hiện lỗi, mà còn hướng tới thiết lập các quy chuẩn hành vi nghề nghiệp, khuyến khích phản hồi mang tính xây dựng, đối thoại dân chủ và cải tiến liên tục thông qua kiểm tra.

Đặc biệt, các chính sách khuyến khích chuyển đổi số trong giáo dục đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc xây dựng hệ thống KTNB dựa trên dữ liệu, công nghệ số và dashboard theo dõi tiến bộ, góp phần hình thành nền tảng văn hóa minh bạch - trách nhiệm trong kiểm tra. Theo đó, hoạt động kiểm tra không còn dừng ở các biểu mẫu cứng nhắc mà được tích hợp trong các hệ thống quản trị học tập (LMS), nền tảng khảo sát số hóa và chu trình cải tiến chất lượng (PDCA) gắn với từng lĩnh vực hoạt động giáo dục.

Bên cạnh đó, chủ trương phân cấp và tăng quyền tự chủ cho hiệu trưởng trong quản lý nhà trường cũng làm gia tăng quyền hạn và trách nhiệm trong tổ chức KTNB. Hiệu trưởng trở thành chủ thể thiết kế quy trình kiểm tra phù hợp với bối cảnh thực tiễn nhà trường, chủ trì các hoạt động giám sát và chỉ đạo cải tiến chất lượng, qua đó thể hiện vai trò lãnh đạo kiến tạo VHCL. Đồng thời, các chính sách cũng khuyến khích sự tham gia của tổ chuyên môn, công đoàn, đoàn thanh niên, ban đại diện cha mẹ học sinh và học sinh trong các hoạt động kiểm tra, nhằm lan tỏa giá trị cộng tác, chia sẻ trách nhiệm và hình thành cộng đồng học tập trong nhà trường.

Tuy nhiên, trong thực tiễn triển khai, ảnh hưởng của chủ trương, chính sách chưa đồng đều do sự khác biệt về năng lực quản trị của đội ngũ hiệu trưởng, sự thiếu hụt công cụ KTNB chuẩn hóa theo hướng phát triển VHCL, cũng như áp lực từ các yêu cầu thanh tra hành chính và kiểm định bên ngoài vẫn còn nặng về hình thức. Do đó, cần có chính sách cụ thể hơn về bồi dưỡng năng lực KTNB theo hướng kiến tạo, ban hành bộ công cụ kiểm tra theo mô hình quản trị chất lượng toàn diện (TQM) hoặc quản lý theo quy trình (PBM), đồng thời xây dựng hệ thống dữ liệu mở để tăng cường đối sánh, minh bạch và cải tiến thực chất.

Tóm lại, hệ thống chủ trương và chính sách của Đảng, Nhà nước và Bộ, Ngành đã góp phần quan trọng trong việc hình thành nền tảng pháp lý, tư tưởng và tổ chức để các trường THPT triển khai quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Tuy nhiên, để chính sách thực sự đi vào chiều sâu, cần có các cơ chế hỗ trợ về mặt chuyên môn, tài nguyên và nhân lực nhằm chuyển hóa các định hướng chính sách thành hành động cụ thể và hiệu quả tại từng cơ sở giáo dục.

1.6.2. Chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của Nhà trường

Trong hệ thống giáo dục phổ thông hiện nay, mỗi trường THPT (THPT) được xác định là một thực thể quản lý độc lập có sứ mệnh, tầm nhìn và chiến lược phát triển riêng biệt, phù hợp với đặc điểm vùng miền, đội ngũ và nhu cầu cộng đồng. Do đó, chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của nhà trường đóng vai trò trực tiếp và chi phối đến cách thức tổ chức, vận hành và cải tiến hoạt động KTNB, đặc biệt là khi tiếp cận theo hướng xây dựng VHCL.

Thứ nhất, chủ trương và định hướng chiến lược của nhà trường là nền tảng để thiết lập mục tiêu KTNB mang tính phát triển và học tập. Một nhà trường có tầm nhìn hướng đến phát triển bền vững, chú trọng chất lượng thực chất và đề cao vai trò của con người thường ưu tiên xây dựng hệ thống KTNB không nhằm mục đích kiểm soát hành vi, mà tập trung vào tăng cường năng lực tự đánh giá, tự cải tiến và trách nhiệm giải trình của từng bộ phận và cá nhân trong tổ chức. Điều này thể hiện ở việc ban hành các quy chế kiểm tra linh hoạt, gắn với mục tiêu chất lượng, kế hoạch hành động hằng năm và định hướng phát triển tổ chuyên môn.

Thứ hai, chính sách nội bộ của nhà trường - bao gồm các quy định về kiểm tra, đánh giá, khen thưởng - có vai trò điều tiết cách thức tổ chức KTNB và mức độ tham gia của các bên liên quan. Những trường học phát triển chính sách kiểm tra dựa trên các nguyên tắc: minh bạch - công bằng - khuyến khích học tập thường thiết lập các cơ chế giám sát nội bộ theo hướng đối thoại, phản hồi tích cực và cải tiến liên tục. Trong khi đó, ở những nhà trường vẫn nặng về hành chính - mệnh lệnh, hoạt động KTNB thường bị giới hạn trong phạm vi kiểm soát hồ sơ, hình thức, ít tạo ra giá trị cải tiến nội tại.

Thứ ba, mức độ cam kết và vai trò lãnh đạo của Ban giám hiệu, đặc biệt là hiệu trưởng, quyết định mức độ tích hợp KTNB vào các chiến lược phát triển chất lượng giáo dục. Một hiệu trưởng có tư duy quản trị hiện đại sẽ tổ chức KTNB theo chu trình PDCA, gắn chặt với các chỉ số chiến lược như kết quả học tập, sự hài lòng của người học, năng lực chuyên môn của giáo viên và xây dựng môi trường học tập tích cực. Ngược lại, thiếu vai trò định hướng từ lãnh đạo nhà trường sẽ khiến hoạt động KTNB trở thành thủ tục mang tính đối phó hoặc phục vụ kiểm định hình thức.

Thứ tư, chiến lược phát triển giáo viên và tổ chuyên môn có ảnh hưởng mạnh mẽ đến hiệu quả triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL. Khi nhà trường xác định rõ mục tiêu phát triển đội ngũ - ví dụ: năng lực phản biện, năng lực phân tích dữ liệu, năng lực sử dụng công cụ kiểm tra - thì KTNB sẽ trở thành phương tiện để đào tạo tại chỗ (on-site capacity building), giúp giáo viên và tổ chuyên môn nâng cao chất lượng dạy học thông qua chính quá trình tự đánh giá và đánh giá đồng nghiệp.

Thứ năm, các chiến lược truyền thông nội bộ và văn hóa tổ chức cũng góp phần hình thành môi trường thuận lợi để KTNB diễn ra công bằng, tích cực và học tập. Những nhà trường có văn hóa chia sẻ - học hỏi - khuyến khích đổi mới thường thúc đẩy mô hình kiểm tra dựa trên minh chứng, phản hồi đa chiều và cải tiến liên tục. Trong khi đó, nếu môi trường làm việc bị chi phối bởi tâm lý sợ sai, né tránh kiểm tra thì hoạt động này dễ bị bóp méo, thiếu trung thực và không đạt hiệu quả cải tiến thực chất.

Tóm lại, chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của nhà trường không chỉ định hướng nội dung và hình thức của KTNB mà còn quyết định phương pháp tiếp cận hoặc là kiểm soát hành vi, hoặc là thúc đẩy học tập và cải tiến. Trong bối cảnh tiếp cận VHCL, nhà trường cần chuyển hóa các mục tiêu chiến lược thành các tiêu chí kiểm tra cụ

thể, đảm bảo gắn kết giữa kiểm tra, phát triển năng lực và cải tiến toàn diện, từ đó tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững và chuyên nghiệp hóa hoạt động quản lý giáo dục.

1.6.3. Năng lực điều hành và tham dự hoạt động KTNB của hiệu trưởng

Trong mô hình quản trị nhà trường hiện đại, hiệu trưởng không chỉ là người lãnh đạo hành chính mà còn đóng vai trò là nhà kiến tạo VHCL, người điều phối các nguồn lực để hiện thực hóa tầm nhìn phát triển bền vững và đảm bảo chất lượng giáo dục toàn diện. Theo tiếp cận VHCL, năng lực điều hành và mức độ tham dự thực chất của hiệu trưởng trong hoạt động KTNB có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả, chiều sâu và tính cải tiến liên tục của hệ thống kiểm tra trong nhà trường THPT.

Trước hết, năng lực điều hành hoạt động KTNB thể hiện ở khả năng xây dựng chiến lược kiểm tra gắn với mục tiêu chất lượng, tổ chức triển khai các quy trình kiểm tra theo chu trình PDCA, điều phối sự tham gia của các bên liên quan và sử dụng kết quả kiểm tra để định hướng cải tiến. Một hiệu trưởng có tư duy quản trị tiên tiến sẽ không tổ chức kiểm tra như một hoạt động độc lập, rời rạc, mà lồng ghép KTNB như một cấu phần trong hệ thống quản lý chất lượng toàn diện (TQM) của nhà trường. Điều này bao gồm việc xác lập các tiêu chí kiểm tra rõ ràng, xây dựng công cụ đo lường phù hợp, và thiết lập cơ chế phản hồi hai chiều giữa người kiểm tra và đối tượng được kiểm tra.

Thứ hai, mức độ tham dự tích cực của hiệu trưởng trong quá trình KTNB đóng vai trò quan trọng trong việc kiến tạo môi trường làm việc minh bạch, học tập và hợp tác. Theo các nghiên cứu của Godfrey, Ehren & Nelson (2015) [65], sự hiện diện thực chất của hiệu trưởng trong các phiên họp kiểm tra chuyên môn, các buổi phản hồi kết quả kiểm tra hoặc quá trình phân tích dữ liệu kiểm tra không chỉ nâng cao tính tin cậy của quy trình mà còn khuyến khích các lực lượng khác (giáo viên, tổ trưởng, nhân viên hành chính) nâng cao tinh thần trách nhiệm và ý thức tự cải tiến. Khi hiệu trưởng tham gia với vai trò học hỏi, gợi mở, đồng hành thay vì kiểm soát, áp đặt, hoạt động KTNB sẽ chuyển hóa thành một hệ sinh thái phản hồi mang tính phát triển, góp phần thúc đẩy văn hóa học tập tổ chức.

Thứ ba, năng lực điều hành kiểm tra của hiệu trưởng còn thể hiện qua khả năng truyền thông định hướng giá trị. Một hiệu trưởng biết xây dựng thông điệp rõ ràng về vai trò kiểm tra như công cụ hỗ trợ cải tiến sẽ giảm bớt tâm lý e ngại, đối phó trong giáo viên và nhân viên. Qua đó, hoạt động KTNB trở thành một quá trình chuyển hóa văn hóa kiểm soát sang văn hóa trách nhiệm và minh bạch, phù hợp với nguyên lý nền tảng của VHCL.

Thứ tư, từ góc độ hệ thống, hiệu trưởng có năng lực quản lý tốt sẽ xây dựng được cơ chế phối hợp liên cấp trong hoạt động kiểm tra - từ tổ chuyên môn, tổ hành chính, các tổ chức đoàn thể cho đến ban đại diện cha mẹ học sinh. Cơ chế này đảm bảo KTNB không chỉ do một nhóm chuyên trách thực hiện, mà là kết quả của sự phối hợp đồng bộ, tạo sự đa dạng trong nguồn dữ liệu, đa chiều trong đánh giá, từ đó nâng cao độ chính xác và hiệu lực trong quyết định cải tiến.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy mức độ ảnh hưởng của hiệu trưởng đến KTNB vẫn còn phân hóa. Ở nhiều trường THPT, hoạt động kiểm tra còn mang tính hình thức do hiệu trưởng chưa thực sự tham dự với vai trò học tập và kiến tạo; thiếu kỹ năng phân tích dữ liệu, xây dựng tiêu chí đánh giá, dẫn đến kiểm tra thiên về thủ tục và hành chính hóa quá trình. Bên cạnh đó, sự thiếu hụt các chính sách bồi dưỡng năng lực KTNB cho hiệu trưởng và đội ngũ quản lý trung gian (phó hiệu trưởng, tổ trưởng, tổ phó chuyên môn, chủ tịch công đoàn, bí thư đoàn thanh niên...) cũng làm hạn chế khả năng phát huy vai trò điều hành của người đứng đầu nhà trường.

Tóm lại, trong tiếp cận VHCL, năng lực điều hành và tham dự thực chất của hiệu trưởng là yếu tố then chốt định hình phương thức, chiều sâu và hiệu quả của hoạt động KTNB trong trường THPT. Việc phát triển năng lực này cần gắn với chiến lược chuyên nghiệp hóa đội ngũ quản lý giáo dục, tích hợp bồi dưỡng năng lực lãnh đạo kiểm tra, tư duy dữ liệu và quản trị đổi mới trong chính sách phát triển trường học hiện nay.

1.6.4. Các chính sách của nhà trường khuyến khích sự đổi mới, sáng tạo

Trong bối cảnh giáo dục chuyển từ mô hình quản lý hành chính sang mô hình quản trị nhà trường hiện đại, các trường THPT ngày càng có xu hướng phát triển các chính sách nội bộ khuyến khích đổi mới và sáng tạo như một chiến lược quan trọng để xây dựng VHCL. Theo đó, hoạt động KTNB nếu được vận hành trong môi trường chính sách cởi mở, khuyến khích đổi mới sẽ trở thành công cụ thúc đẩy sự học hỏi, sáng tạo và cải tiến liên tục thay vì chỉ phục vụ mục tiêu kiểm tra.

Thứ nhất, chính sách khuyến khích đổi mới phương pháp giảng dạy, quản lý và đánh giá góp phần định hình nội dung và phương pháp KTNB. Khi nhà trường ban hành các chính sách cụ thể nhằm khuyến khích giáo viên đổi mới sư phạm, áp dụng công nghệ, tích hợp liên môn hoặc thiết kế hoạt động học tập theo định hướng phát triển năng lực, thì KTNB sẽ cần được tái cấu trúc để đánh giá đúng các thực hành đổi mới này. Điều đó dẫn đến yêu cầu về hệ thống kiểm tra linh hoạt, đa dạng hình thức.

Thứ hai, chính sách ghi nhận và khen thưởng đổi mới như công nhận sáng kiến kinh nghiệm, tạo cơ hội trình bày tại hội đồng giáo dục nhà trường, khen thưởng nhóm đổi mới sẽ thúc đẩy tinh thần chủ động và sáng tạo trong giáo viên và các tổ chuyên môn. Trong môi trường như vậy, KTNB sẽ không còn là hoạt động “tìm lỗi”, mà là quá trình phát hiện và lan tỏa các thực hành tốt, thúc đẩy chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau, từ đó góp phần xây dựng cộng đồng học tập nội bộ.

Thứ ba, các chính sách khuyến khích đổi mới còn thể hiện ở việc tạo không gian thử nghiệm, học tập và điều chỉnh thay vì áp dụng cứng nhắc các chuẩn mực hành chính. Điều này có ảnh hưởng rõ nét đến cách thức triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL, bởi lẽ trong môi trường sẵn sàng chấp nhận rủi ro học tập, hoạt động kiểm tra có thể trở thành vòng phản hồi để hoàn thiện các ý tưởng đổi mới chứ không phải là công cụ để phủ nhận hoặc đánh giá thất bại.

Thứ tư, các chính sách mở rộng quyền tự chủ chuyên môn cho các tổ chuyên môn, tổ hành chính và cá nhân giáo viên trong việc đề xuất quy trình, tiêu chí KTNB sẽ góp phần gia tăng tính linh hoạt, tính tham gia và tính sáng tạo trong thiết kế kiểm tra. Các tổ chuyên môn có thể đề xuất tiêu chí đánh giá phù hợp với đặc thù môn học, tổ chức đối sánh nội bộ hoặc sử dụng công cụ số để thu thập phản hồi từ học sinh và đồng nghiệp.

Thứ năm, chính sách về đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực đổi mới và KTNB cũng ảnh hưởng sâu sắc đến hiệu quả quản lý. Một nhà trường đầu tư vào phát triển năng lực thiết kế công cụ đánh giá sáng tạo, năng lực sử dụng dữ liệu kiểm tra để cải tiến, hoặc năng lực đánh giá dựa trên năng lực người học sẽ hình thành một hệ sinh thái KTNB năng động, phản ánh trung thực thực tiễn dạy, học và quản lý trong nhà trường.

Tuy nhiên, ở nhiều trường THPT hiện nay, các chính sách đổi mới vẫn còn mang tính khẩu hiệu, thiếu cụ thể, chưa đi kèm với cơ chế hỗ trợ và đánh giá thực chất. Trong môi trường như vậy, KTNB dễ bị hình thức hóa, trở thành công cụ hành chính hoặc bị chi phối bởi tâm lý e ngại đổi mới do lo ngại bị đánh giá sai lệch. Tóm lại, các chính sách của nhà trường khuyến khích đổi mới và sáng tạo có ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức tổ chức và quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Một hệ thống chính sách khuyến khích tư duy phản biện, học tập tổ chức, chia sẻ và cải tiến liên tục sẽ tạo điều kiện cho KTNB trở thành đòn bẩy chiến lược trong phát triển chất lượng giáo dục tại các trường THPT.

1.6.5. Văn hóa tổ chức của nhà trường

Văn hóa tổ chức nhà trường, hiểu theo nghĩa rộng là tổng thể các giá trị, niềm tin, chuẩn mực và hành vi được chia sẻ bởi các thành viên trong nhà trường, được hình thành qua lịch sử phát triển và được thể hiện trong cách thức tổ chức, điều hành và tương tác giữa các chủ thể. Trong tiếp cận VHCL, văn hóa tổ chức đóng vai trò trung tâm, chi phối toàn bộ tư duy và hành động của các thành viên, từ lãnh đạo đến giáo viên, nhân viên, học sinh và các lực lượng liên quan trong việc triển khai KTNB.

- Tạo nền tảng nhận thức chung về chất lượng và KTNB. Một văn hóa tổ chức định hướng chất lượng sẽ giúp các thành viên trong nhà trường nhận thức sâu sắc rằng KTNB không chỉ là hoạt động hành chính hay công cụ giám sát mà là một phần của quá trình học hỏi, cải tiến và phát triển năng lực nội tại của tổ chức. Khi các giá trị như trung thực, học hỏi không ngừng, phản biện tích cực và minh bạch được chia sẻ rộng rãi, quá trình KTNB sẽ diễn ra trong môi trường thuận lợi, thúc đẩy tinh thần hợp tác, tự đánh giá và cải tiến liên tục.

- Thúc đẩy môi trường tin cậy, khuyến khích phản hồi và phản biện tích cực. Một đặc trưng quan trọng của văn hóa tổ chức theo hướng chất lượng là mức độ tin cậy giữa các thành viên trong trường. Sự tin tưởng này tạo điều kiện cho việc phản hồi hai chiều, phản biện xây dựng và học hỏi lẫn nhau trong quá trình kiểm tra. Giáo viên sẵn sàng tiếp nhận góp ý từ đồng nghiệp, tổ trưởng/phó tổ trưởng chuyên môn không ngại chỉ ra điểm yếu cần cải tiến, Ban giám hiệu đón nhận thông tin phản hồi từ tổ kiểm tra hay từ phía

học sinh - tất cả những điều này chỉ có thể hình thành khi tồn tại một nền văn hóa tổ chức cởi mở và dân chủ.

- Gắn kết hoạt động kiểm tra với các giá trị cốt lõi và chiến lược phát triển. Trong trường THPT có văn hóa tổ chức vững mạnh, các giá trị cốt lõi như trách nhiệm, minh bạch, hiệu quả và phát triển bền vững sẽ được cụ thể hóa trong từng hoạt động kiểm tra. Điều này đảm bảo rằng KTNB không hoạt động rời rạc, mà được lồng ghép vào các kế hoạch chiến lược, kế hoạch chuyên môn và cải tiến chất lượng giáo dục của nhà trường.

- Tác động đến cách thức tổ chức, điều phối và sử dụng kết quả KTNB. Văn hóa tổ chức ảnh hưởng đến phong cách lãnh đạo, phương thức điều hành và quy trình làm việc trong KTNB. Một nhà trường có văn hóa tổ chức chú trọng đến học tập tổ chức và trao quyền sẽ phân cấp và phân quyền hợp lý cho các tổ chuyên môn, khuyến khích giáo viên tham gia vào kiểm tra đồng cấp, đánh giá lẫn nhau. Đồng thời, kết quả kiểm tra không chỉ được sử dụng để đánh giá, mà còn phục vụ học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm và khen thưởng công bằng.

- Tác động lâu dài đến quá trình kiến tạo VHCL bền vững. Chính văn hóa tổ chức là bộ đỡ để nhà trường kiến tạo và duy trì VHCL trong dài hạn. Văn hóa tổ chức mạnh sẽ giúp KTNB trở thành hoạt động thường xuyên, gắn với thói quen phản biện, cải tiến liên tục.

Văn hóa tổ chức của nhà trường có ảnh hưởng sâu sắc, toàn diện và bền vững đến hiệu quả của KTNB theo tiếp cận VHCL. Từ việc định hình nhận thức, tạo lập môi trường tin cậy đến xây dựng quy trình minh bạch và định hướng chiến lược, tất cả đều gắn chặt với chất lượng văn hóa tổ chức. Vì vậy, muốn nâng cao hiệu quả KTNB, nhà trường cần bắt đầu từ việc xây dựng và phát triển một văn hóa tổ chức lành mạnh, biết học hỏi, định hướng chất lượng và nhân văn.

1.6.6. Phong cách, thái độ của lực lượng tham gia KTNB

Trong hoạt động KTNB tại các trường THPT, lực lượng tham gia không chỉ là người thực hiện nhiệm vụ chuyên môn mà còn là tác nhân có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả quản lý toàn diện quá trình kiểm tra. Một trong những yếu tố then chốt tạo nên chất lượng KTNB chính là phong cách và thái độ làm việc của lực lượng tham gia kiểm tra bao gồm Ban giám hiệu, tổ KTNB, lãnh đạo chuyên môn và giáo viên.

Trước hết, phong cách làm việc khách quan, chuyên nghiệp và thái độ cầu thị, trung thực của đội ngũ kiểm tra tạo nền tảng cho việc đảm bảo tính công bằng và độ tin cậy trong toàn bộ quy trình kiểm tra. Khi người thực hiện kiểm tra có thái độ chuẩn mực và tuân thủ nguyên tắc, kết quả đánh giá sẽ phản ánh đúng thực tế, tạo dựng niềm tin cho đội ngũ được kiểm tra và củng cố kỷ cương tổ chức. Ngược lại, thái độ thiên vị, áp đặt hoặc hình thức sẽ làm suy giảm niềm tin vào hệ thống KTNB, từ đó cản trở các nỗ lực cải tiến chất lượng.

Thứ hai, phong cách giao tiếp cởi mở, khuyến khích phản hồi hai chiều và thái độ hợp tác trong khi thực hiện kiểm tra có vai trò quan trọng trong phát triển văn hóa phản

hỏi và học tập tổ chức. Lực lượng kiểm tra đóng vai trò “người đồng hành” hơn là “người giám sát”, giúp giáo viên và các bộ phận trong trường tiếp cận kiểm tra như một cơ hội để nâng cao chuyên môn, thay vì một quá trình kiểm soát hoặc trừng phạt. Từ đó, nhà trường hình thành một môi trường làm việc tích cực, nơi mỗi cá nhân chủ động học hỏi và tiếp thu phản hồi.

Thứ ba, phong cách lãnh đạo dân chủ và thái độ khích lệ, động viên từ lực lượng kiểm tra giúp nâng cao sự tham gia tích cực của các bên liên quan. Một hoạt động KTNB hiệu quả cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa tổ chuyên môn, bộ phận hành chính, tổ chức công đoàn, học sinh và đại diện cha mẹ học sinh. Nếu lực lượng kiểm tra thể hiện được sự tôn trọng, lắng nghe và linh hoạt trong cách tiếp cận sẽ khơi dậy được trách nhiệm và tinh thần hợp tác của toàn trường.

Bên cạnh đó, phản hồi kiểm tra mang tính xây dựng, kèm theo thái độ hỗ trợ, hướng dẫn và gợi mở giải pháp cụ thể, góp phần thúc đẩy hiệu quả cải tiến chất lượng sau kiểm tra. Phong cách làm việc lấy người học làm trung tâm, tập trung vào cải tiến thay vì quy lỗi sẽ giúp các đơn vị được kiểm tra tích cực tiếp nhận góp ý, đồng thời khuyến khích tự hoàn thiện và đổi mới hoạt động giáo dục.

Cuối cùng, thái độ chuẩn mực, trách nhiệm và gương mẫu của lực lượng KTNB góp phần định hình văn hóa chuyên nghiệp trong nhà trường, đặc biệt đối với các giáo viên trẻ hoặc cán bộ mới tham gia công tác quản lý. Sự chuẩn mực trong tác phong, lời nói và hành vi của người kiểm tra sẽ là chuẩn mực nghề nghiệp để các thành viên trong trường noi theo, qua đó nâng cao chất lượng đội ngũ và uy tín tổ chức.

Từ những phân tích trên có thể khẳng định rằng phong cách và thái độ của lực lượng tham gia KTNB không chỉ là yếu tố mang tính cá nhân mà còn là thành tố cấu thành VHCL và ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả quản lý hoạt động KTNB ở trường THPT. Do đó, cần thiết phải xây dựng các quy tắc ứng xử nghề nghiệp cho lực lượng kiểm tra, tổ chức tập huấn định kỳ về kỹ năng phản hồi, giao tiếp trong kiểm tra cũng như thiết lập cơ chế đánh giá, phản hồi ngược nhằm nâng cao năng lực hành vi của các chủ thể tham gia KTNB nhà trường.

Kết luận Chương 1

Chương 1 đã hệ thống hóa và luận giải cơ sở lý luận về quản lý hoạt động KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL. Trên cơ sở tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, luận án đã xác định khoảng trống nghiên cứu, từ đó làm rõ sự cần thiết nghiên cứu quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và yêu cầu đổi mới quản trị nhà trường hiện nay.

Luận án đã làm rõ các khái niệm cốt lõi gồm: KTNB, quản lý hoạt động KTNB, VHCL và quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, đồng thời xác định bản chất của KTNB không chỉ là hoạt động kiểm soát việc thực hiện các quy định mà còn là công cụ quản trị chất lượng, thúc đẩy tự đánh giá, cải tiến liên tục và phát triển bền vững nhà trường. Theo cách tiếp cận này, hoạt động KTNB được chuyển từ tư duy "kiểm tra để phát hiện sai phạm" sang "kiểm tra vì sự phát triển", lấy cải tiến chất lượng và nâng cao năng lực của các chủ thể giáo dục làm mục tiêu xuyên suốt.

Trên nền tảng các lý thuyết về quản lý chất lượng, tổ chức học tập và VHCL, luận án đã xây dựng khung lý luận về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL. Khung lý luận này bao gồm các thành tố cơ bản: mục tiêu, nguyên tắc, nội dung, quy trình, hình thức, lực lượng tham gia, điều kiện bảo đảm và các nội dung quản lý của Hiệu trưởng các trường THPT đối với hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Đồng thời, luận án cũng xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB, làm cơ sở để phân tích thực trạng và đề xuất giải pháp quản lý phù hợp.

Những kết quả nghiên cứu của Chương 1 không chỉ tạo lập cơ sở khoa học cho việc nhận diện bản chất và yêu cầu của quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL mà còn hình thành khung phân tích và hệ thống tiêu chí để xây dựng công cụ khảo sát, đánh giá thực trạng. Đây là cơ sở lý luận trực tiếp cho việc khảo sát, phân tích thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT được trình bày trong Chương 2.

CHƯƠNG 2

THỰC TIỄN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG

2.1. Kinh nghiệm quốc tế về quản lý hoạt động KTNB trong các cơ sở giáo dục theo tiếp cận VHCL ở một số nước trên thế giới

Phân tích kinh nghiệm quốc tế về hoạt động KTNB trong các cơ sở giáo dục theo tiếp cận VHCL được tập trung vào một số quốc gia tiêu biểu như Anh, Phần Lan, Hà Lan, Nhật Bản và Singapore.

1. Vương quốc Anh

Trong xu hướng quản trị giáo dục hiện đại, nhiều quốc gia đã chuyển dịch từ mô hình kiểm tra mang tính kiểm soát bên ngoài sang mô hình kết hợp giữa kiểm tra ngoài và tự đánh giá nội bộ, trong đó Vương quốc Anh là một điển hình tiêu biểu. Tại Anh, các trường phổ thông được yêu cầu thực hiện *self-evaluation* (tự đánh giá nội bộ) như một thành tố bắt buộc trong hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục. Hoạt động này không chỉ nhằm chuẩn bị cho các đợt thanh tra bên ngoài của Ofsted, mà quan trọng hơn, được thiết kế như một quá trình học tập tổ chức (*organizational learning process*), trong đó nhà trường chủ động phân tích thực trạng, nhận diện vấn đề và đề xuất giải pháp cải tiến phù hợp với bối cảnh của mình. Ở Anh, các trường phổ thông được khuyến khích thực hiện *self-evaluation* (tự đánh giá nội bộ) như một phần bắt buộc trong công tác quản lý chất lượng. Việc tự đánh giá không chỉ nhằm chuẩn bị cho thanh tra ngoài (Ofsted), mà còn được xem là một quy trình học tập tổ chức (*organizational learning process*), thúc đẩy cải tiến nội bộ. KTNB gắn với *cải tiến liên tục và tự chịu trách nhiệm*. KTNB được gắn với năng lực tự đánh giá và cải tiến chuyên môn liên tục. Tuy nhiên, nếu không kiểm soát tốt, việc tự đánh giá có thể bị hình thức hóa hoặc bị thao túng (Ehren, 2016). Mô hình này đòi hỏi đội ngũ giáo viên có năng lực phân tích dữ liệu, tư duy phản biện và đạo đức nghề nghiệp cao.

Theo cách tiếp cận này, KTNB được gắn chặt với cải tiến liên tục và cơ chế tự chịu trách nhiệm, phản ánh rõ đặc trưng của quản trị giáo dục dựa trên chất lượng và tự chủ. Ehren (2016) chỉ ra rằng, hiệu quả của mô hình tự đánh giá phụ thuộc vào năng lực của nhà trường trong việc sử dụng dữ liệu, phân tích thông tin và duy trì tính trung thực trong đánh giá; nếu không được kiểm soát tốt, hoạt động tự đánh giá có thể bị hình thức hóa hoặc bị thao túng nhằm đối phó với yêu cầu kiểm định. Điều này cho thấy KTNB theo hướng tự đánh giá không chỉ là vấn đề kỹ thuật, mà còn gắn với đạo đức nghề nghiệp và văn hóa tổ chức của nhà trường.

Ở mức độ sâu hơn, nghiên cứu của Godfrey, Ehren và Nelson (2015) cho thấy các trường học tại Anh đã phát triển KTNB như một cơ chế xây dựng văn hóa phản biện chuyên môn, trong đó giáo viên tham gia tích cực vào việc phân tích dữ liệu học tập, đánh giá đồng nghiệp và đề xuất cải tiến dạy học. Quá trình này góp phần chuyển hóa

văn hóa quản lý từ “kiểm soát” sang “học hỏi” và “tự chủ chuyên môn”, đồng thời hình thành năng lực tự đánh giá như một năng lực nghề nghiệp cốt lõi của giáo viên. Tuy nhiên, mô hình này cũng đặt ra yêu cầu cao đối với đội ngũ giáo viên về năng lực phân tích dữ liệu, tư duy phản biện và tính liêm chính nghề nghiệp; nếu thiếu các điều kiện này, tự đánh giá có thể trở thành “tự đánh giá để đối phó”, làm suy giảm giá trị thực chất của KTNB. Theo Godfrey, Ehren & Nelson (2015), các trường học tại Anh áp dụng KTNB như một phương thức xây dựng văn hóa phản biện, trong đó giáo viên tích cực phân tích dữ liệu, đánh giá đồng nghiệp và đề xuất cải tiến chuyên môn. Quá trình này góp phần chuyển hóa văn hóa quản lý từ “kiểm soát” sang “học hỏi” và “tự chủ chuyên môn”. Với mô hình này đòi hỏi đội ngũ giáo viên có năng lực phân tích dữ liệu, tư duy phản biện và đạo đức nghề nghiệp cao, nếu không dễ dẫn đến “tự đánh giá để đối phó” [57].

Như vậy, kinh nghiệm của Anh cho thấy quản lý KTNB hiệu quả không chỉ dựa vào quy trình hay công cụ, mà phụ thuộc vào việc xây dựng năng lực tự đánh giá, văn hóa phản hồi và trách nhiệm giải trình trong nhà trường. Đây là cơ sở quan trọng để luận án tham chiếu và vận dụng trong việc xây dựng mô hình quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT ở Việt Nam.

2. Phần Lan

Bên cạnh mô hình KTNB gắn với tự đánh giá và trách nhiệm giải trình như tại Anh, kinh nghiệm của Phần Lan cho thấy một cách tiếp cận khác mang tính đặc thù, trong đó KTNB được đặt trên nền tảng của niềm tin nghề nghiệp và VHCL nội sinh. Tại Phần Lan, hệ thống giáo dục không phụ thuộc nhiều vào các cơ chế đánh giá ngoài mang tính kiểm soát, mà chủ yếu dựa vào hoạt động KTNB do chính nhà trường và đội ngũ giáo viên thực hiện như một phần của quá trình phát triển chuyên môn liên tục. Mục tiêu của KTNB không nhằm xếp hạng hay tạo áp lực, mà hướng tới xây dựng văn hóa học tập, trong đó giáo viên và nhà trường tự đánh giá, tự điều chỉnh và không ngừng cải tiến chất lượng.

Theo Pasi Sahlberg (2011), một trong những đặc trưng nổi bật của hệ thống giáo dục Phần Lan là việc trao quyền cho giáo viên trong tự đánh giá và kiểm tra chất lượng hoạt động giảng dạy, trong một môi trường làm việc dựa trên sự tin tưởng, hợp tác và trách nhiệm nghề nghiệp cao. Trong bối cảnh đó, KTNB không còn mang tính “kiểm soát từ bên ngoài”, mà trở thành một cơ chế phản biện nội tại, nơi giáo viên chủ động phân tích thực hành nghề nghiệp, trao đổi chuyên môn và cùng nhau đề xuất các giải pháp cải tiến. VHCL được hình thành không thông qua áp lực kiểm tra, mà thông qua cam kết tự nguyện, tinh thần hợp tác và sự phản tư liên tục trong cộng đồng học thuật của nhà trường. Theo Sahlberg (2011), giáo viên Phần Lan được trao quyền tự kiểm tra và đánh giá chất lượng hoạt động giảng dạy của mình với môi trường làm việc rất tin tưởng và cộng tác. VHCL ở đây thể hiện ở sự phản biện liên tục, cam kết tự nguyện cải tiến và hợp tác giữa các giáo viên. Phần Lan đã thể hiện KTNB trong các nhà trường ở việc không

dùng áp lực kiểm tra bên ngoài mà tập trung vào phát triển văn hóa chuyên môn và niềm tin giáo viên. Tuy nhiên, thành công này dựa trên nền tảng đào tạo giáo viên rất chất lượng và một hệ thống tuyển chọn giáo viên khá khắt khe và hiện nay cần phải nỗ lực thay đổi trong chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên và xây dựng văn hóa học thuật ngày càng mạnh lên [81].

Cách tiếp cận này cho thấy KTNB có thể vận hành hiệu quả như một công cụ xây dựng niềm tin và phát triển văn hóa chuyên môn, thay vì chỉ là một công cụ kiểm soát. Tuy nhiên, thành công của mô hình Phần Lan không mang tính “có thể sao chép” đơn giản, mà phụ thuộc chặt chẽ vào các điều kiện nền tảng, đặc biệt là chất lượng đào tạo giáo viên và cơ chế tuyển chọn đội ngũ rất nghiêm ngặt. Đồng thời, hệ thống này cũng đòi hỏi sự duy trì và phát triển liên tục của văn hóa học thuật, năng lực phản biện và đạo đức nghề nghiệp trong đội ngũ giáo viên; nếu thiếu các điều kiện này, KTNB dễ trở nên hình thức và mất đi vai trò cải tiến thực chất.

Từ kinh nghiệm của Phần Lan có thể rút ra rằng, quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL không thể chỉ dựa vào quy trình hay công cụ, mà cần được đặt trên nền tảng niềm tin tổ chức, năng lực nghề nghiệp và văn hóa học tập của đội ngũ. Đây là một gợi ý quan trọng để luận án xem xét trong việc xây dựng mô hình quản lý KTNB tại các trường THPT ở Việt Nam theo hướng phát triển nội sinh, bền vững và phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

3. Hà Lan

Bên cạnh các mô hình KTNB dựa trên tự đánh giá như tại Anh và dựa trên niềm tin nghề nghiệp như tại Phần Lan, kinh nghiệm của Hà Lan cho thấy một cách tiếp cận mang tính hệ thống cao, trong đó tự đánh giá nội bộ được thiết kế như một thành tố cấu trúc của văn hóa trách nhiệm giải trình trong nhà trường. Tại Hà Lan, mỗi cơ sở giáo dục được yêu cầu xây dựng và vận hành một hệ thống tự đánh giá nội bộ minh bạch, được tích hợp trực tiếp vào chiến lược phát triển nhà trường, thay vì tồn tại như một hoạt động riêng lẻ mang tính hình thức. Trong mô hình này, KTNB không chỉ tập trung vào kết quả đầu ra, mà đặc biệt nhấn mạnh việc đánh giá các quá trình, năng lực tổ chức và khả năng vận hành hệ thống chất lượng.

Theo Jaap Scheerens và các nghiên cứu của Maarten Ehren & Adrie Visscher (2008) [50] hiệu quả của tự đánh giá nội bộ phụ thuộc chặt chẽ vào việc hình thành VHCL trong nhà trường, trong đó các hành vi tự điều chỉnh, phản hồi và chia sẻ chuyên môn được duy trì một cách thường xuyên trong các tổ chuyên môn. Nhà trường được kỳ vọng vận hành như một tổ chức học tập, nơi KTNB không phải là hoạt động “kiểm tra - giám sát” theo nghĩa truyền thống, mà là một công cụ để phát hiện sớm các vấn đề, phòng ngừa sai lệch và thúc đẩy cải tiến liên tục.

Một đặc điểm nổi bật của mô hình Hà Lan là việc tích hợp KTNB vào quản trị chiến lược và sử dụng dữ liệu như một công cụ phản biện tổ chức. Các quyết định quản lý không chỉ dựa trên cảm tính hay kinh nghiệm, mà được xây dựng trên cơ sở phân tích

dữ liệu về kết quả học tập, quá trình dạy học và hiệu quả hoạt động của các bộ phận trong nhà trường. Điều này làm cho KTNB trở thành một phần của hệ thống ra quyết định chiến lược, góp phần nâng cao tính minh bạch và trách nhiệm giải trình.

Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng mô hình này chỉ có thể vận hành hiệu quả khi đáp ứng được một số điều kiện nền tảng, bao gồm: hệ thống công nghệ thông tin đủ mạnh để thu thập và xử lý dữ liệu; văn hóa tổ chức đề cao tính minh bạch và phản hồi; cùng với hệ thống tiêu chí và công cụ đo lường đáng tin cậy. Nếu thiếu các điều kiện này, tự đánh giá nội bộ có thể trở nên hình thức hoặc không đủ độ tin cậy để phục vụ cải tiến.

Từ kinh nghiệm của Hà Lan có thể rút ra rằng, quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL cần được đặt trong mối quan hệ hữu cơ với quản trị chiến lược, hệ thống dữ liệu và văn hóa trách nhiệm giải trình. Đây là cơ sở quan trọng để luận án tham chiếu trong việc xây dựng mô hình quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT ở Việt Nam theo hướng tích hợp giữa chiến lược - quy trình - dữ liệu và VHCL.

4. Nhật Bản

Bên cạnh các mô hình KTNB dựa trên tự đánh giá và trách nhiệm giải trình như tại Anh, dựa trên niềm tin nghề nghiệp như tại Phần Lan và tích hợp với quản trị chiến lược như tại Hà Lan, kinh nghiệm của Nhật Bản cho thấy một cách tiếp cận đặc trưng, trong đó KTNB được gắn chặt với văn hóa cải tiến liên tục (*kaizen*) và sự phát triển chuyên môn nội sinh của đội ngũ giáo viên. Tại Nhật Bản, KTNB không được tổ chức như một hoạt động hành chính tách biệt, mà được tích hợp vào các hoạt động chuyên môn thường xuyên, đặc biệt thông qua các hình thức như *lesson study* (nghiên cứu bài học) và sinh hoạt chuyên môn theo nhóm.

Theo Makoto Yoshida (2002) [89,99], KTNB trong nhà trường Nhật Bản không chỉ nhằm đánh giá kết quả giảng dạy, mà quan trọng hơn là một quá trình tương tác - học hỏi - điều chỉnh giữa các đồng nghiệp. Trong quá trình này, giáo viên cùng nhau thiết kế bài học, quan sát lẫn nhau, phân tích dữ liệu lớp học và thảo luận để cải tiến thực hành dạy học. Như vậy, KTNB được vận hành như một cơ chế học tập tập thể, trong đó việc đánh giá không mang tính phán xét mà mang tính phát triển, phản ánh triết lý “cộng tác vì chất lượng” trong giáo dục.

Đặc điểm nổi bật của mô hình Nhật Bản là sự kết hợp chặt chẽ giữa tự đánh giá cá nhân và cải tiến chuyên môn ở cấp tổ nhóm, tạo nên một hệ sinh thái học tập nghề nghiệp liên tục trong nhà trường. VHCL được thể hiện thông qua sự kiên trì trong cải tiến từng chi tiết nhỏ của quá trình dạy học, tinh thần trách nhiệm nội tại và kỷ luật tập thể cao. Điều này cho thấy KTNB không chỉ là một công cụ quản lý, mà còn là một phần của văn hóa nghề nghiệp, gắn với chuẩn mực hành vi và giá trị của cộng đồng giáo viên. KTNB ở Nhật Bản được kết hợp giữa tự đánh giá và cải tiến chuyên môn ở các tổ nhóm, nhưng đòi hỏi sự kiên nhẫn, cam kết dài hạn và kỷ luật tập thể rất cao.

Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng mô hình này đòi hỏi những điều kiện nền tảng rất cao, bao gồm: sự cam kết dài hạn của đội ngũ giáo viên, môi trường làm việc

hợp tác và văn hóa tổ chức đề cao kỷ luật, trách nhiệm và tinh thần cải tiến. Nếu thiếu các điều kiện này, việc triển khai KTNB theo hướng cộng tác và tự cải tiến có thể gặp khó khăn hoặc không đạt hiệu quả như mong đợi.

Từ kinh nghiệm của Nhật Bản có thể rút ra rằng, quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL cần được gắn với phát triển cộng đồng học tập nghề nghiệp trong nhà trường, trong đó kiểm tra không phải là một hoạt động kiểm soát, mà là một quá trình học hỏi tập thể, thúc đẩy cải tiến liên tục từ bên trong. Đây là một gợi ý quan trọng để luận án xem xét trong việc xây dựng mô hình quản lý KTNB tại các trường THPT ở Việt Nam theo hướng phát triển nội sinh, bền vững và phù hợp với đặc thù văn hóa giáo dục.

5. Singapore

Trong các hệ thống giáo dục định hướng quản trị chất lượng cao, Singapore được xem là một mô hình điển hình về việc tích hợp KTNB vào hệ thống quản trị chiến lược của nhà trường. Tại Singapore, Bộ Giáo dục xây dựng và triển khai School Excellence Model (SEM) như một khung quản trị chất lượng toàn diện, trong đó KTNB giữ vai trò là công cụ trung tâm để đo lường, phân tích và cải tiến năng lực tổ chức của các cơ sở giáo dục. Theo Pak Tee Ng (2008), KTNB không tồn tại như một hoạt động giám sát riêng lẻ, mà được tích hợp chặt chẽ vào kế hoạch phát triển chiến lược và hệ thống đánh giá chất lượng của nhà trường.

Cụ thể, mỗi trường học tại Singapore được yêu cầu xây dựng kế hoạch KTNB thường niên, gắn trực tiếp với mục tiêu chiến lược và các chuẩn đầu ra theo quy định của hệ thống giáo dục quốc gia. Hoạt động KTNB được tổ chức theo hướng dựa trên dữ liệu, trong đó các chỉ số chất lượng được thiết lập rõ ràng, các minh chứng được thu thập có hệ thống và kết quả được sử dụng làm căn cứ cho việc ra quyết định quản lý. Điều này cho thấy KTNB không chỉ là một công cụ đánh giá, mà là một phần của hệ thống quản trị dựa trên bằng chứng (*evidence-based management*), bảo đảm tính khách quan, minh bạch và khả năng cải tiến liên tục.

Một đặc điểm nổi bật của mô hình Singapore là việc hình thành VHCL trên nền tảng quản trị dữ liệu, phản hồi minh bạch và hành động theo định hướng chiến lược. KTNB được thiết kế như một chu trình liên tục: thu thập dữ liệu - phân tích - phản hồi - cải tiến, trong đó mọi hoạt động kiểm tra đều hướng tới việc nâng cao năng lực tổ chức và chất lượng đầu ra giáo dục. Đồng thời, các nhà trường được trao quyền chủ động trong việc tự đánh giá và cải tiến, nhưng phải chịu trách nhiệm giải trình thông qua hệ thống tiêu chí và chuẩn mực chất lượng rõ ràng.

Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng mô hình này đặt ra một thách thức đáng kể trong việc cân bằng giữa áp lực kết quả và tinh thần học hỏi trong nhà trường. Nếu quá nhấn mạnh vào các chỉ số và thành tích, KTNB có thể bị lệch sang hướng “quản trị theo kết quả”, làm suy giảm động lực học tập và đổi mới của đội ngũ giáo viên. Do đó, việc duy trì sự cân bằng giữa kiểm soát chất lượng và phát triển văn hóa học hỏi là điều kiện quan trọng để bảo đảm tính bền vững của mô hình này.

Từ kinh nghiệm của Singapore có thể rút ra rằng, quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL cần được gắn với quản trị chiến lược, hệ thống dữ liệu và cơ chế trách nhiệm giải trình rõ ràng. Đồng thời, KTNB phải được thiết kế như một công cụ vừa bảo đảm chất lượng, vừa thúc đẩy học hỏi và cải tiến, qua đó tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững của nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục [90,98].

*** Bài học vận dụng cho Việt Nam trong quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL**

- Cần xác định rõ hoạt động KTNB như một quá trình học tập tổ chức. Thay vì coi KTNB là công cụ giám sát, Việt Nam cần xác lập kiểm tra như một quá trình học hỏi, phản tư và đồng kiến tạo giá trị. Đây là bước chuyển từ mô hình kiểm tra theo “mệnh lệnh - báo cáo” sang “tự đánh giá - minh chứng - cải tiến”.

- Xây dựng VHCL từ tổ chuyên môn. Giống mô hình Nhật và Phần Lan, Việt Nam cần nâng vai trò tổ chuyên môn trở thành đơn vị hạt nhân trong hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL: xây dựng kế hoạch, phân tích kết quả, phản biện đồng nghiệp và đề xuất cải tiến để qua đó tạo động lực tự thân cho giáo viên.

- Phát triển hệ thống dữ liệu minh chứng có thể truy xuất. Học hỏi từ Hà Lan và Singapore, hoạt động KTNB cần dựa vào các chỉ báo chất lượng rõ ràng, minh chứng số liệu hóa, có thể truy xuất và đối sánh. Điều này đòi hỏi phát triển hệ thống quản trị dữ liệu giáo dục ở cấp trường và cấp phòng.

- Tập huấn chuyên sâu và tái cấu trúc năng lực đội ngũ kiểm tra. Mô hình của Anh và Singapore cho thấy muốn KTNB hiệu quả cần có đội ngũ được đào tạo chuyên sâu về đánh giá, phân tích dữ liệu và tư duy hệ thống. Việt Nam cần có chính sách bồi dưỡng chuyên môn định kỳ, có cấp chứng nhận cho cán bộ KTNB.

- Gắn KTNB với cải tiến và chiến lược nhà trường. Từ Singapore, bài học quan trọng là: KTNB không thể rời rạc, mà phải trở thành công cụ thực hiện chiến lược phát triển trường học, đo lường việc đạt mục tiêu tầm nhìn - sứ mệnh - giá trị cốt lõi.

- Cần học tập và thay đổi với các trường học ở Việt Nam về cải thiện chính sách và vận dụng trong các văn bản hướng dẫn về hoạt động KTNB trong các trường THPT. Cụ thể:

+ Xây dựng bộ công cụ KTNB theo tiếp cận VHCL ở bậc THPT Việt Nam, có hướng dẫn vận hành linh hoạt theo năng lực nhà trường.

+ Thí điểm các mô hình văn hóa nhà trường theo hướng tổ chức biết học hỏi trong nhà trường tại một số trường để hình thành nền văn hóa học thuật phản biện và chia sẻ minh chứng.

+ Tích hợp KTNB vào hệ thống quản trị nhà trường số hóa, tạo điều kiện hình thành văn hóa dữ liệu minh bạch - truy xuất- đối sánh.

2.2. Khái quát về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT công lập Việt Nam hiện nay

Luận án được tiến hành khảo sát tại 06 tỉnh, thành phố, bao gồm: Quảng Ninh, Hà Nội, Sơn La, Nghệ An, Thành phố Hồ Chí Minh và Cần Thơ với 12 trường THPT công lập đại diện cho các vùng miền, loại hình và điều kiện tổ chức khác nhau của giáo dục THPT. Cụ thể gồm: Trường THPT Quảng Hà; Trường THPT chuyên Chu Văn An; Trường THPT Trần Phú; Trường THPT Ngô Thì Nhậm; Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong; Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền; Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa; Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú THPT số 2; Trường THPT Nguyễn Việt Hồng; Trường THPT Châu Văn Liêm; Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn; Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An.

Các trường được lựa chọn theo phương pháp lấy mẫu có chủ đích, bảo đảm tính đại diện cho các nhóm bối cảnh quản lý khác nhau: (i) nhóm trường THPT khu vực đô thị lớn (Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, Cần Thơ); (ii) nhóm trường THPT khu vực tỉnh, thị xã (Quảng Ninh); (iii) nhóm trường thuộc khu vực còn nhiều khó khăn, miền núi và trường dân tộc nội trú (Sơn La, Nghệ An). Việc lựa chọn này không nhằm so sánh xếp hạng giữa các trường, mà nhằm phản ánh sự đa dạng về điều kiện tổ chức, nguồn lực và mức độ tự chủ quản lý, làm cơ sở phân tích thực trạng quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL.

2.2.1. Đặc điểm về bộ máy tổ chức và quản lý nhân sự gắn với hoạt động KTNB

Qua khảo sát cho thấy, các trường thuộc nhóm đô thị lớn như Trường THPT chuyên Chu Văn An, Trường THPT Trần Phú, Trường THPT Ngô Thì Nhậm (Hà Nội) và Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong, Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa (TP. Hồ Chí Minh) đều có bộ máy tổ chức tương đối hoàn chỉnh, các tổ chức như Công đoàn, Đoàn Thanh niên, Hội đồng trường, Ban đại diện Cha mẹ học sinh được kiện toàn và hoạt động thường xuyên. Đây là điều kiện thuận lợi để triển khai hoạt động KTNB theo hướng có sự tham gia của nhiều chủ thể.

Tuy nhiên, phân tích sâu cho thấy ngay cả tại các trường có điều kiện thuận lợi, vai trò của Hội đồng trường trong các nội dung KTNB liên quan đến nhân sự và giám sát trách nhiệm giải trình của hiệu trưởng vẫn còn hạn chế. Hội đồng trường chủ yếu tham gia quyết nghị chiến lược, kế hoạch phát triển, trong khi các nội dung “nhạy cảm” như đề xuất lựa chọn, đánh giá hiệu trưởng, giám sát sử dụng và phát triển đội ngũ giáo viên chưa được phát huy tương xứng. Điều này làm cho hoạt động KTNB chưa thực sự trở thành công cụ kiểm soát quyền lực và bảo đảm chất lượng quản trị nhà trường.

Tại các trường thuộc khu vực tỉnh và khu vực khó khăn như Trường THPT Quảng Hà (Quảng Ninh), Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú THPT số 2 (Nghệ An), Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn và Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An (Sơn La), mặc dù hệ thống tổ chức được thành lập theo đúng quy định, song chất lượng phối hợp giữa các tổ chức chưa thực sự đồng đều, một số hoạt động còn mang tính hình thức.

Hạn chế về nguồn nhân lực và sự phụ thuộc vào quản lý biên chế từ cấp trên làm giảm tính chủ động của hiệu trưởng trong tổ chức hoạt động KTNB gắn với phát triển đội ngũ.

2.2.2. Đặc điểm về quản lý hoạt động chuyên môn và tác động đến KTNB

Các trường trong diện khảo sát đều đã triển khai tự chủ nhất định trong xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường, lựa chọn sách giáo khoa và tổ chức hoạt động dạy học. Tại các trường THPT chuyên ở Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh, giáo viên có điều kiện đổi mới phương pháp dạy học, ứng dụng công nghệ và triển khai các hình thức dạy học phát triển năng lực học sinh. Đây là nền tảng thuận lợi để KTNB được tổ chức theo hướng hỗ trợ chuyên môn và cải tiến chất lượng.

Tuy nhiên, thực tiễn khảo sát cho thấy hoạt động KTNB tại nhiều trường vẫn chịu ảnh hưởng mạnh từ áp lực chỉ tiêu năm học và kết quả các kỳ thi, đặc biệt là kỳ thi tốt nghiệp THPT. Ở một số trường, KTNB còn thiên về kiểm soát hồ sơ, tiến độ chương trình hơn là phân tích chất lượng quá trình dạy học dựa trên minh chứng và dữ liệu học sinh. Tại các trường thuộc khu vực khó khăn, sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng trong giám sát, phản hồi hoạt động giáo dục còn hạn chế, làm giảm tính đa chiều của thông tin trong KTNB.

2.2.3. Đặc điểm về quản lý tài chính và điều kiện môi trường giáo dục bảo đảm cho hoạt động KTNB

Hiệu trưởng các trường trong diện khảo sát được chủ động lập dự toán và quyết định chi trong phạm vi ngân sách được giao; tuy nhiên, nguồn ngân sách chủ yếu vẫn được phân bổ theo định biên hiện có và phụ thuộc vào quyết định của cơ quan quản lý cấp trên. Thực tiễn tại các trường như Trường THPT Nguyễn Việt Hồng và Trường THPT Châu Văn Liêm (Cần Thơ) cho thấy, mặc dù nhà trường có nhu cầu đầu tư cho các hoạt động cải tiến chất lượng, song khả năng điều chỉnh ngân sách còn hạn chế.

Hoạt động KTNB trong lĩnh vực tài chính vì vậy chủ yếu tập trung vào bảo đảm tuân thủ quy định, chưa phát huy đầy đủ vai trò minh bạch hóa, giải trình và nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn lực. Quy chế chi tiêu nội bộ tại một số trường còn mang tính bình quân, chưa gắn chặt với kết quả thực hiện nhiệm vụ và kết quả kiểm tra, chưa khuyến khích nhiều động lực cải tiến của đội ngũ giáo viên.

Các trường trong diện khảo sát nhìn chung đáp ứng yêu cầu tối thiểu về cơ sở vật chất và thiết bị dạy học. Tuy nhiên, tại các trường thuộc khu vực miền núi và trường dân tộc nội trú như ở Sơn La và Nghệ An, công tác lập kế hoạch đầu tư, sửa chữa và mua sắm thiết bị gặp nhiều khó khăn do quy trình phê duyệt và cơ chế mua sắm tập trung. Thực tiễn cho thấy, kết quả KTNB về cơ sở vật chất chưa được chuyển hóa kịp thời thành hành động cải tiến do phải chờ phê duyệt hoặc hết thời gian khấu hao. Điều này làm gián đoạn chu trình kiểm tra - phản hồi - cải tiến, ảnh hưởng đến việc hình thành và duy trì VHCL trong nhà trường.

Những đặc điểm nêu trên phản ánh bức tranh đa chiều về điều kiện tổ chức, quản lý và nguồn lực của các trường THPT trong diện khảo sát, đồng thời làm rõ các yếu tố tác

động trực tiếp đến hiệu quả quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Đây là căn cứ thực tiễn quan trọng để luận án xác định đặc điểm mẫu khảo sát và xây dựng hệ thống công cụ khảo sát phù hợp, được trình bày ở các mục tiếp theo của Chương 2.

2.3. Giới thiệu tổ chức khảo sát

2.3.1. Mục đích khảo sát

Đánh giá về thực trạng hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL và thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL để làm cơ sở đề xuất các giải pháp quản lý phù hợp với thực tiễn của các cơ sở giáo dục THPT trong bối cảnh hiện nay.

2.3.2. Nội dung khảo sát

2.3.2.1. Đánh giá thực trạng về hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, gồm có:

- + Thực trạng về nhận thức hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng thực hiện hình thức KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng về sự tham gia của các lực lượng tham gia KTNB theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng về các điều kiện KTNB theo tiếp cận VHCL.

2.3.2.2. Đánh giá thực trạng về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, gồm có:

- + Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng về chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng về tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;
- + Thực trạng về thực hiện xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

2.3.2.3. Đánh giá thực trạng về các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

2.3.3. Đối tượng và địa bàn khảo sát

❖ Đối tượng khảo sát

Luận án đã lựa chọn đối tượng khảo sát là CBQL Sở GD&ĐT, chuyên viên Sở GD&ĐT; CBQL trường THPT, cán bộ đoàn thể, giáo viên, nhân viên của các trường THPT tham gia theo số lượng cụ thể như sau:

- CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT: 50 người
- CBQL, cán bộ đoàn thể các trường THPT: 200 người
- Giáo viên, nhân viên các trường THPT: 200 người.

❖ *Địa bàn khảo sát*

- Luận án khảo sát tại 06 tỉnh: Quảng Ninh, Hà Nội, Sơn La, Nghệ An, thành phố Hồ Chí Minh, Cần Thơ với một số các Sở GD&ĐT và 12 trường THPT công lập tại các tỉnh như sau:

- Tại Quảng Ninh: Trường THPT Quảng Hà;
- Tại Hà Nội: Trường THPT chuyên Chu Văn An, Trường THPT Trần Phú , Trường THPT Ngô Thì Nhậm;
- Tại thành phố Hồ Chí Minh: Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong, Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa;
- Tại Nghệ An: Trường Phổ thông Dân tộc Nội trú THPT số 2;
- Tại Cần Thơ: Trường THPT Nguyễn Việt Hồng, Trường THPT Châu Văn Liêm;
- Tại Sơn La: Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn; Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An.

*** Khái quát chung về các trường thuộc địa bàn khảo sát**

1. Trường THPT Quảng Hà, Quảng Ninh

Trường THPT Quảng Hà đã trải qua gần 50 năm xây dựng và phát triển. Từ năm 2012 Trường THPT Quảng Hà được Ủy ban nhân dân tỉnh Quảng Ninh ra quyết định công nhận “Trường trung học đạt Chuẩn Quốc gia”. Trải qua các năm gần đây chất lượng giáo dục ngày càng tăng lên, số lượng học sinh giỏi toàn diện tỉ lệ tăng theo các năm, công tác KTNB được lãnh đạo Nhà trường được quan tâm triệt để, tập trung vào việc kiểm tra giờ dạy, hồ sơ chuyên môn, chất lượng các kỳ thi thử và hoạt động bồi dưỡng học sinh giỏi. Kết quả KTNB thường được thông báo tới tổ chuyên môn nhưng chưa có nhiều phân tích sâu để tạo động lực đổi mới phương pháp dạy học. Hiện nay Nhà trường đã bắt đầu áp dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo AI trong các mặt hoạt động, ứng dụng khoa học chuyển đổi số trong công tác lưu trữ hồ sơ, minh chứng.

2. Trường THPT Chuyên Chu Văn An, Hà Nội

Trường THPT Chuyên Chu Văn An tọa lạc tại số 10 Thụy Khuê, quận Tây Hồ, là một trong những cơ sở giáo dục phổ thông lâu đời nhất cả nước, được thành lập từ năm 1908 và hiện trực thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội. Trong những năm gần đây, hoạt động KTNB của nhà trường được triển khai khá bài bản, theo kế hoạch năm học, học kỳ và các đợt đột xuất, bám sát yêu cầu của Sở và được bổ sung tiêu chí đặc thù cho môi trường trường chuyên. Trường áp dụng nhiều hình thức kiểm tra như dự giờ liên môn, đánh giá hồ sơ chuyên đề, kiểm tra chất lượng đề thi và sử dụng phần mềm quản lý minh chứng. Kết quả KTNB được công khai rộng rãi, đồng thời được dùng làm căn cứ điều chỉnh kế hoạch chuyên môn và bồi dưỡng giáo viên.

3. Trường THPT Trần Phú - Hoàn Kiếm, Hà Nội

Trường THPT Trần Phú - Hoàn Kiếm nằm ở trung tâm Hà Nội, là trường công lập chất lượng cao với bề dày thành tích giảng dạy, học tập. Trong 3 năm gần đây, hoạt động KTNB tập trung nhiều vào việc theo dõi tiến độ giảng dạy, dự giờ và kiểm tra hồ sơ chuyên môn. Các cuộc kiểm tra thường theo định kỳ, kết quả chủ yếu phục vụ báo cáo lên cấp quản lý, báo cáo kết quả kiểm tra phân tích nguyên nhân sâu và giải pháp cải thiện chưa thực sự triệt để. Hình thức phản hồi còn thiên về một chiều từ Ban giám hiệu xuống giáo viên, chưa khai thác mạnh cơ chế tự đánh giá ở các tổ chuyên môn.

4. Trường THPT Ngô Thì Nhậm - Hà Đông, Hà Nội

Trường THPT Ngô Thì Nhậm - Hà Đông là một trường công lập có cơ sở vật chất ở mức trung bình khá. Trong 3 năm qua, công tác KTNB của trường chủ yếu tuân thủ chặt chẽ các văn bản hướng dẫn của Sở Giáo dục và Đào tạo, tập trung vào việc kiểm tra nền nếp dạy học, hồ sơ quản lý và chất lượng giờ dạy. Hoạt động này được thực hiện đầy đủ về hình thức nhưng còn ít đổi mới về phương pháp, chủ yếu là dự giờ đột xuất và kiểm tra hồ sơ. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong lưu trữ minh chứng và phân tích dữ liệu kiểm tra còn hạn chế.

5. Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong, TP. Hồ Chí Minh

Trường THPT Chuyên Lê Hồng Phong là trường chuyên có uy tín hàng đầu tại Việt Nam, quy tụ học sinh giỏi từ nhiều địa phương. Trong vài năm gần đây, nhà trường triển khai hệ thống KTNB kết hợp cả định kỳ và đột xuất, chú trọng đánh giá chuyên sâu về đề thi, dự giờ liên môn và kiểm tra hồ sơ chuyên đề. Đặc biệt, trường đã ứng dụng nền tảng quản lý minh chứng số, giúp rút ngắn thời gian xử lý và nâng cao tính minh bạch. Kết quả kiểm tra được phân tích để điều chỉnh kế hoạch giảng dạy và tổ chức bồi dưỡng giáo viên, đồng thời gắn với đánh giá thi đua cuối năm.

6. Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền, TP. Hồ Chí Minh

Trường THPT Nguyễn Thượng Hiền là trường công lập chất lượng cao được thành lập từ năm 1969 với quy mô gần 2.000 học sinh. Trong 3 năm gần đây, hoạt động thanh tra, KTNB có sự đổi mới đáng kể khi nhà trường áp dụng cơ chế tự đánh giá của tổ chuyên môn trước khi Ban giám hiệu kiểm tra chính thức. Nội dung kiểm tra tập trung vào tiến độ chương trình, hồ sơ dạy học và hoạt động ngoại khóa. Các kết quả được tổng hợp, phân tích và đưa vào họp tổ chuyên môn để tìm giải pháp cải thiện, qua đó tăng cường sự tham gia và trách nhiệm của giáo viên.

7. Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa, TP. Hồ Chí Minh

Trường THPT Chuyên Trần Đại Nghĩa thành lập từ năm 2000 là mô hình trường chuyên kết hợp song ngữ quốc tế. Trong 3 năm vừa qua, hoạt động KTNB của trường có sự tích hợp tiêu chí đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo với các tiêu chuẩn quốc tế như Cambridge và IB. Công tác kiểm tra tập trung vào năng lực ngoại ngữ, kỹ năng mềm của học sinh, chất lượng chuyên đề song ngữ và hiệu quả giảng dạy các môn

chuyên. Nhà trường sử dụng phần mềm quản lý học tập để lưu trữ minh chứng và hỗ trợ phân tích kết quả, từ đó điều chỉnh phương pháp giảng dạy.

8. Trường PTDT Nội trú THPT số 2, Nghệ An

Trường PTDT Nội trú THPT số 2 phục vụ chủ yếu đối tượng học sinh dân tộc thiểu số. Trong những năm gần đây, hoạt động KTNB của trường chú trọng vào quản lý nền nếp sinh hoạt nội trú, việc thực hiện chương trình học và hoạt động phụ đạo học sinh yếu. Công tác kiểm tra được tổ chức định kỳ hàng tháng và học kỳ, chủ yếu nhằm duy trì kỷ luật và bảo đảm chất lượng học tập cơ bản. Nguồn lực hạn chế về đội ngũ và phương tiện khiến việc áp dụng các hình thức đổi mới phương thức hoạt động KTNB chưa thực hiệu quả.

9. Trường THPT Nguyễn Việt Hồng, Cần Thơ

Trường THPT Nguyễn Việt Hồng là một trường công lập trọng điểm của thành phố Cần Thơ được thành lập từ năm 1964 với tên gọi ban đầu là Trường Tây Đô. Trong 3 năm gần đây, nhà trường triển khai hoạt động KTNB theo hướng đa dạng hóa nội dung, ngoài việc kiểm tra hồ sơ và giờ dạy còn chú trọng đánh giá các dự án học tập, hoạt động trải nghiệm và hồ sơ đánh giá năng lực học sinh. Trường bắt đầu áp dụng hình thức đánh giá trực tuyến và công cụ phân tích dữ liệu để nâng cao hiệu quả quản lý.

10. Trường THPT Châu Văn Liêm, Cần Thơ

Trường THPT Châu Văn Liêm là trường lâu đời và uy tín của miền Tây Nam Bộ. Trong những năm gần đây, công tác KTNB của trường kết hợp giữa định kỳ và đột xuất, đặc biệt có hội đồng thẩm định chuyên môn độc lập trước khi công bố kết quả. Hoạt động kiểm tra chú trọng đánh giá chất lượng giờ dạy, tính chính xác của nội dung bài giảng và sự tuân thủ kế hoạch giáo dục, đồng thời gắn kết quả với công tác thi đua khen thưởng của giáo viên.

11. Trường PTDTNT THCS và THPT Mai Sơn, Sơn La

Trường PTDTNT THCS-THPT Mai Sơn là cơ sở giáo dục liên cấp phục vụ chủ yếu học sinh dân tộc Thái và H'Mông. Trong 3 năm gần đây, hoạt động KTNB của trường tập trung vào việc duy trì nền nếp học tập, sinh hoạt, rèn luyện kỹ năng sống và giám sát chất lượng dạy học các môn văn hóa. Do đặc thù học sinh ở nội trú, công tác kiểm tra kết hợp giữa kiểm tra chuyên môn và quản lý đời sống, chú trọng yếu tố giáo dục toàn diện và hỗ trợ cá nhân hóa.

12. Trường TH, THCS và THPT Chu Văn An, Sơn La

Là trường công lập trong hệ thống giáo dục quốc dân, trực thuộc Trường Đại học Tây Bắc. Nhà trường không chỉ chú trọng vào chất lượng giảng dạy mà còn chú trọng đến phát triển toàn diện cho học sinh. Trong những năm gần đây, hoạt động KTNB của Nhà trường tập trung vào một số lĩnh vực như kiểm tra hồ sơ giáo án của giáo viên; hồ sơ đánh giá, xếp loại học tập của học sinh, tiến độ thực hiện chương trình và công tác dự giờ để đảm bảo chất lượng dạy học.

* Nhìn chung, việc lựa chọn 12 trường THPT thuộc 06 tỉnh, thành phố được thực hiện trên cơ sở bảo đảm tính đại diện, đa dạng và khả năng phản ánh trung thực về thực tiễn quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam. Các trường được chọn phân bố rộng về địa lý, bao quát cả ba miền Bắc - Trung - Nam, đồng bằng, đô thị, miền núi, qua đó phản ánh sự khác biệt về điều kiện kinh tế - xã hội và môi trường giáo dục. Mẫu khảo sát bao gồm nhiều loại hình trường như trường công lập đại trà, trường chất lượng cao, trường chuyên, trường phổ thông dân tộc nội trú, trường liên cấp... thể hiện sự đa dạng về mô hình quản lý và mức độ phát triển VHCL. Đồng thời các trường được lựa chọn đều là những trường có đặc trưng nổi bật trong hoạt động KTNB với mức độ áp dụng và đổi mới khác nhau, từ các cơ sở tiên phong ứng dụng công nghệ và tiêu chuẩn quốc tế cho tới những trường còn nhiều khó khăn về các nguồn lực tài chính cũng như đội ngũ nhân sự. Chính sự đa dạng và tính tiêu biểu này giúp mẫu khảo sát vừa bảo đảm độ bao quát, vừa cho phép so sánh, đối chiếu để rút ra kết luận có giá trị khoa học và thực tiễn cao cho luận án.

2.3.4. Hình thức và phương pháp khảo sát

- *Hình thức khảo sát:*

+ Khảo sát định lượng: Bảng hỏi Likert 5 mức độ.

+ Khảo sát định tính: Phỏng vấn sâu CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT; hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng/tổ phó chuyên môn, giáo viên các trường THPT được lựa chọn và các chuyên gia.

+ Thu thập minh chứng quản lý: Văn bản chỉ đạo, kế hoạch, hồ sơ đánh giá.

- *Phương pháp khảo sát:*

+ Chọn mẫu phân tầng: Theo vùng miền và loại hình trường.

+ Điều tra bằng bảng hỏi: Gửi trực tiếp hướng dẫn đảm bảo độ tin cậy.

+ Phỏng vấn sâu: ghi âm, qua phiếu phỏng vấn, mã hóa nội dung để phân tích.

+ Phân tích tài liệu: Rà soát văn bản, kế hoạch và kết quả KTNB.

* *Cụ thể:*

- Luận án đã sử dụng Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để khảo sát về thực trạng hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL và thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL (Phụ lục 1)

- Luận án đã sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu (Phụ lục 2a, 2b, 2c, 2d) dành cho chuyên gia; CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT; CBQL và GV các trường THPT về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

- Tổ chức các khách thể nghiên cứu theo mẫu tập trung sau đó phát phiếu điều tra.

Cụ thể:

+ Số phiếu phát ra: 450 phiếu

+ Số phiếu thu vào: 450 phiếu

- Các phiếu phát ra được hướng dẫn cho các khách thể nghiên cứu tham gia điền phiếu và thu lại.

- Số phiếu được xử lý thô và chạy phần mềm thống kê SPSS, Winderm để xử lý khoa học.

2.3.5. Xử lý số liệu

Các phiếu khảo sát cho các đối tượng: CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT và CBQL, CB đoàn thể, GV, NV trường THPT được sử dụng để lấy ý kiến nhằm đo đánh giá của các bên về hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL và quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ theo tiếp cận VHCL tại 12 trường THPT công lập trên cả nước. Các bước xử lý số liệu được thực hiện cụ thể như sau:

1. Mã hóa giá trị của thang đo Likert

Thang đo Likert 5 bậc được mã hóa như sau để phục vụ phân tích định lượng:

- Rất tốt: 5 điểm
- Tốt: 4 điểm
- Khá: 3 điểm
- Trung bình: 2 điểm
- Yếu: 1 điểm

2. Cách tính điểm trung bình (Mean)

Điểm trung bình được tính theo công thức:

$$\text{Mean} = \Sigma (f_i \times x_i) / N$$

Trong đó:

- f_i : tần suất lựa chọn ở mỗi mức độ
- x_i : giá trị mã hóa tương ứng
- N : tổng số người trả lời

3. Cách tính độ lệch chuẩn (Standard Deviation)

Đối với dữ liệu mẫu (sample):

$$s = \sqrt{[(1 / (n - 1)) \times \Sigma (x_i - \bar{x})^2]}$$

Trong đó:

- s : độ lệch chuẩn mẫu
- x_i : giá trị quan sát thứ i
- $\bar{x}$: giá trị trung bình của mẫu
- n : số lượng quan sát

Giá trị SD càng nhỏ → mức độ đồng thuận cao; SD càng lớn → đánh giá phân tán.

4. Cách xác định thứ bậc (Rank)

Thứ bậc được xác định dựa trên điểm trung bình giữa các chỉ báo trong cùng nhóm:

- Mean cao hơn → xếp hạng cao hơn (Rank 1 tốt nhất)
- Nếu Mean bằng nhau, sử dụng SD để phân định phụ.

5. Quy trình xử lý số liệu

- Nhập liệu số lượng phiếu theo từng mức độ vào phần mềm (SPSS)
- Mã hóa dữ liệu theo thang điểm 1-5

- Tính Mean, SD, Rank cho từng chỉ báo
- Phân tích so sánh giữa các nhóm lực lượng tham gia (GV, Tổ trưởng, BGH, cha mẹ học sinh...)
- Tổng hợp kết quả để đưa vào báo cáo hoặc luận án

6. *Phần mềm SPSS*: phân tích thống kê, kiểm định độ tin cậy, phân tích nhân tố. Số liệu được thực hiện bằng phần mềm SPSS Statistics với các phương pháp thống kê phù hợp với mục tiêu và thiết kế nghiên cứu. Cụ thể, luận án sử dụng thống kê mô tả (tần suất, tỷ lệ phần trăm, điểm trung bình, độ lệch chuẩn và thứ bậc) để phản ánh thực trạng hoạt động KTNB và quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT. Đồng thời, thang đo được kiểm định độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's Alpha và đánh giá giá trị cấu trúc thông qua phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis – EFA) nhằm bảo đảm các biến quan sát phản ánh đúng các thành phần nghiên cứu.

2.4. Thực trạng hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

2.4.1. Thực trạng về nhận thức hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

2.4.1.1. *Kết quả khảo sát mức độ nhận thức về vai trò của hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL*

Bảng 2.1. Kết quả khảo sát mức độ nhận thức về vai trò của hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Không quan trọng		Ít quan trọng		Bình thường		Quan trọng		Rất quan trọng		Mean	TB
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Là công cụ định hướng hành động nhà trường theo chiến lược phát triển, không phải chỉ là biện pháp xử lý hành vi	50	11.11	56	12.44	107	23.78	108	24.00	129	28.67	3.47	1
2. Tạo dựng môi trường làm việc dân chủ, khuyến khích tự học hỏi và phát triển chuyên môn	53	11.78	55	12.22	105	23.33	107	23.78	130	28.89	3.46	2
3. Là công cụ củng cố hệ thống minh chứng phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục và giải trình công khai	53	11.78	55	12.22	105	23.33	107	23.78	130	28.89	3.46	2

Nội dung	Không quan trọng		Ít quan trọng		Bình thường		Quan trọng		Rất quan trọng		Mean	TB
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
4. Nâng cao năng lực quản trị của từng bộ phận, thúc đẩy tự chủ - tự chịu trách nhiệm - tự điều chỉnh	46	10.22	68	15.11	117	26.00	102	22.67	117	26.00	3.39	3
5. Bảo đảm tính nhất quán giữa hoạt động kiểm tra và định hướng chiến lược nhà trường	67	14.89	54	12.00	102	22.67	115	25.56	112	24.89	3.34	4
6. Là nền tảng thúc đẩy VHCL, phát triển bền vững toàn diện nhà trường	56	12.44	55	12.22	118	26.22	132	29.33	89	19.78	3.32	5

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.1** với 450 người bao gồm CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT; CBQL, cán bộ đoàn thể và giáo viên, nhân viên các trường THPT về đánh giá mức độ nhận thức tầm quan trọng của quản lý thực hiện mục tiêu KTNB của các trường THPT theo tiếp cận VHCL với các mức độ: Rất quan trọng, Quan trọng, Bình thường, Ít quan trọng và Không quan trọng. Giá trị trung bình (Mean) dao động từ 3.32 đến 3.47, phản ánh xu hướng đồng thuận ở mức khá đến quan trọng. Cụ thể:

Nội dung có giá trị Mean cao nhất (3.47), xếp TB 1: Phản ánh sự chuyển biến tích cực trong nhận thức của đội ngũ giáo dục, xem KTNB như một công cụ quản trị chiến lược, không đơn thuần là xử lý vi phạm. Yếu tố Là công cụ định hướng hành động nhà trường theo chiến lược phát triển có giá trị trung bình cao (3.47) nhưng vẫn có hơn 11% số người khảo sát cho rằng nội dung này không quan trọng. Điều này phản ánh một bộ phận cán bộ chưa nhận thức đầy đủ vai trò của KTNB như một công cụ chiến lược theo tiếp cận VHCL.

Các nội dung xếp thứ 2 (Mean = 3.46): Nhấn mạnh vai trò KTNB như động lực thúc đẩy môi trường làm việc dân chủ và như công cụ hỗ trợ hệ thống minh chứng kiểm định. Điều này cho thấy nhận thức đã gắn kiểm tra với cải tiến và minh bạch hóa. KTNB được nhìn nhận như một đòn bẩy văn hóa học tập trong nhà trường phù hợp với định hướng trường học phát triển chuyên môn dựa trên cộng đồng học tập. Yếu tố về tạo dựng môi trường làm việc dân chủ, khuyến khích tự học có giá trị trung bình 3.34 và độ lệch chuẩn cao cho thấy sự phân hóa lớn trong nhận thức. Việc thiết lập môi trường làm việc dân chủ chưa thực sự rõ nét trong thực tiễn quản lý trong các nhà trường hiện nay.

Nội dung xếp thứ 3 (Mean = 3.39): Liên quan đến thúc đẩy năng lực quản trị và tự chủ trong nội bộ cho thấy kiểm tra được xem là công cụ hỗ trợ phân quyền, tuy nhiên còn thiếu sự lan tỏa đều đến các bộ phận. Yếu tố Bảo đảm tính nhất quán giữa kiểm tra và định hướng chiến lược nhà trường với giá trị trung bình 3.39 phản ánh mức độ đồng thuận trung bình, cho thấy mối liên hệ giữa hoạt động kiểm tra và chiến lược phát triển chưa được thiết lập rõ. Chỉ số Mean khá cao cho thấy KTNB đã được xem như cơ chế phân quyền quản trị, tuy nhiên tỷ lệ đánh giá "Rất quan trọng" thấp hơn các nội dung trên (19.78%) đó là sự tồn tại điểm nghẽn về nhận thức cấp trung gian (tổ chuyên môn, bộ phận hỗ trợ) trong quá trình tự chủ.

Nội dung xếp thứ 4 (Mean = 3.34): Thể hiện khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành chiến lược khi nhiều người chưa thấy rõ sự gắn kết giữa hoạt động kiểm tra và định hướng chiến lược nhà trường. Yếu tố Nâng cao năng lực quản trị của từng bộ phận thúc đẩy tự chủ là chỉ báo có điểm trung bình thấp nhất (3.32), cho thấy tư duy chuyển đổi từ 'chịu kiểm tra' sang 'chủ động phát triển' chưa phổ biến trong đội ngũ. Dù đạt Mean tương đối cao, song tỷ lệ "Không quan trọng" và "Ít quan trọng" còn thấp phản ánh một bộ phận vẫn chưa nhận thức đầy đủ về sự kết nối giữa chiến lược nhà trường và thực thi kiểm tra. Điều này cho thấy nhận thức đúng đắn về vai trò của KTNB trong hệ thống quản trị chất lượng theo chuẩn hóa - minh chứng - giải trình. Đây là năng lực cốt lõi của nhà trường trong bối cảnh chuyển sang tự chủ.

Nội dung xếp cuối (Mean = 3.32): Cho thấy VHCL vẫn là khái niệm chưa thực sự được hiểu và thấm sâu trong toàn bộ đội ngũ, đặc biệt ở những nơi còn xem nhẹ các hoạt động phát triển bền vững. Đây là nội dung khái niệm nên vẫn còn nhiều người tham gia khảo sát chưa hiểu rõ hoặc áp dụng được trong thực tiễn. Đây là nội dung cốt lõi của tiếp cận VHCL, tuy nhiên Mean thấp nhất cho thấy mức độ thấm thấu còn hạn chế. Điều này phản ánh lỗ hổng trong tuyên truyền và dẫn dắt thay đổi nhận thức hệ thống về khái niệm "VHCL".

Nhìn chung có thể thấy, mặc dù có sự đồng thuận tương đối cao về vai trò của KTNB, nhưng các nội dung mang tính trừu tượng, chiến lược, dài hạn như "VHCL" và "kết nối chiến lược" lại có điểm số thấp hơn, phản ánh hạn chế về chiều sâu tư duy quản lý trong đội ngũ. Tỷ lệ ý kiến chọn mức "Không quan trọng" và "Ít quan trọng" trong tất cả các nội dung đều dao động từ 22% đến gần 27%, không phải là thấp, cho thấy vẫn còn tồn tại một bộ phận CBQL, GV và NV giữ tư duy cũ, xem KTNB là hình thức hoặc là công cụ kiểm soát hành vi chứ chưa coi là hoạt động cải tiến hệ thống.

Qua trao đổi phỏng vấn một số chuyên viên, giáo viên đều cho rằng: *"Cần truyền thông mạnh mẽ về bản chất KTNB hiện đại không phải để xử phạt mà là công cụ định hướng chiến lược, hỗ trợ chuyên môn. Làm rõ vai trò của KTNB trong giải trình công khai về kiểm định chất lượng, quản trị minh bạch, tránh tư duy hình thức, đối phó"* (CV1, GV2, GV3).

Khi phỏng vấn một số ý kiến của hiệu trưởng trường THPT thì cho rằng: “*Nên tổ chức các buổi chia sẻ minh chứng tốt, hội thảo nội bộ nhằm lan tỏa tư duy tự kiểm tra là để tự phát triển hoặc tổ chức bồi dưỡng nâng cao nhận thức quản trị chiến lược cho hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn hiểu rõ bản chất KTNB không chỉ là kiểm soát mà là công cụ dẫn dắt cải tiến*” (HT1, HT7, HT9).

Ngoài ra, một số Phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn khi trao đổi về việc có nhất thiết cần có cơ chế vận hành quy trình kiểm tra thì hầu hết các ý kiến nhấn mạnh: “*Cần thiết lập rõ mối liên hệ giữa kế hoạch KTNB và chiến lược phát triển nhà trường. Đồng thời, cần chuẩn hóa quy trình thu thập, lưu trữ và phân tích minh chứng để phục vụ KTNB gắn với kiểm định chất lượng. Tránh tách biệt KTNB như một hoạt động riêng lẻ, cần tích hợp với đảm bảo chất lượng và phát triển năng lực nội bộ*” (PHT3, PHT6, TTCM 2, TTCM 7).

Đối với CBQL và các CV phụ trách đảm bảo chất lượng ở một số Sở Giáo dục và Đào tạo khi được phỏng vấn về năng lực hiện nay trong KTNB thì hầu hết đều có các ý kiến xoay quanh việc: “*Cần tăng cường trong xây dựng các chương trình bồi dưỡng ngắn hạn về VHCL, đánh giá nội bộ và quản trị minh chứng. Giao quyền cho tổ chuyên môn được thực hiện tự đánh giá thay vì đang kiểm tra theo hình thức*” (PGĐ5, CV2).

2.4.1.2. *Kết quả khảo sát mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cản trở hiệu quả hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL*

Bảng 2.2. Kết quả khảo sát về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cản trở hiệu quả hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Không ảnh hưởng		Ít ảnh hưởng		Bình thường		Ảnh hưởng		Rất ảnh hưởng		Mean	Độ lệch chuẩn
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Nhận thức chưa đầy đủ của các thành phần tham gia hoạt động KTNB với vấn đề KTNB	50	11.11	57	12.67	112	24.89	118	26.22	113	25.11	3.42	1.292
2. Ứng xử linh hoạt của đội ngũ tham gia KTNB trường học	52	11.56	54	12.00	112	24.89	121	26.89	111	24.67	3.41	1.293
3. Hệ thống kiểm tra với các tiêu chí cụ thể và hướng tới mục tiêu chất lượng phù hợp với phát triển chiến lược nhà trường	50	11.11	60	13.33	132	29.33	106	23.56	102	22.67	3.33	1.270

Nội dung	Không ảnh hưởng		Ít ảnh hưởng		Bình thường		Ảnh hưởng		Rất ảnh hưởng		Mean	Độ lệch chuẩn
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
4. Tính tự giác, tự nguyện, sẵn sàng phối hợp đối với công tác KTNB của các đơn vị trong nhà trường chưa cao	54	12.00	51	11.33	135	30.00	103	22.89	107	23.78	3.35	1.286
5. Thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá kết quả, hiệu quả theo các lĩnh vực công việc chuyên trách	56	12.44	53	11.78	113	25.11	112	24.89	116	25.78	3.40	1.320
6. Thiếu nhận thức và kỹ năng trong tiếp cận VHCL của việc điều hành thực thi KTNB	54	12.00	49	10.89	120	26.67	106	23.56	121	26.89	3.42	1.313
7. Phong cách nhậ nhận, lịch sự, đúng mực trong giao tiếp, ứng xử của các bộ phận chuyên trách đối với các đối tượng liên quan	53	11.78	60	13.33	113	25.11	95	21.11	129	28.67	3.42	1.339

Kết quả khảo sát về mức độ ảnh hưởng của những yếu tố cản trở hiệu quả hoạt động KTNB tại các trường THPT tại **Bảng 2.2** cho thấy:

Các nội dung được đánh giá với ĐTB Mean dao động từ 3.33 đến 3.42. Tất cả các yếu tố cản trở đều được đánh giá ở mức trên trung bình, nghĩa là ảnh hưởng khá rõ đến hiệu quả công tác KTNB. Độ lệch chuẩn xấp xỉ 1.27 - 1.34 cho thấy mức độ phân tán ý kiến tương đối cao, phản ánh tính không đồng nhất trong nhận thức hoặc trải nghiệm thực tế ở các trường.

Nội dung Nhận thức chưa đầy đủ của các thành phần tham gia quy trình KTNB xếp thứ nhất Mean = 3.42 rất cao, 25.11% số ý kiến chọn “Rất ảnh hưởng” chứng tỏ có yếu tố cản trở về nhận thức là rất rõ. Điều này có thể do hạn chế khi chưa có nhận thức đúng thì mọi hành động về sau sẽ dễ bị lệch hướng, mang tính hình thức, hoặc chống đối

ngầm ngầm. Cần bồi dưỡng nhận thức cho tất cả thành phần trong nhà trường về tác động tích cực đối với các hoạt động chuyên môn khi có KTNB để sẵn sàng phối hợp.

Nội dung Ứng xử linh hoạt của đội ngũ KTNB xếp thứ hai với Mean = 3.41 chứng tỏ mức ảnh hưởng cao tương tự. Trong môi trường sư phạm, ứng xử linh hoạt nhưng đúng chuẩn mực là chìa khóa để tạo sự cộng tác, thay vì tạo cảm giác “kiểm tra - trừng phạt”.

Nội dung Thiếu hệ thống kiểm tra với tiêu chí cụ thể, gắn với chiến lược nhà trường xếp thứ ba với Mean = 3.33 được thể hiện thấp nhất. Qua trao đổi với hiệu trưởng thì đây cũng là một lỗ hổng trong công tác KTNB. Điều này cho thấy vẫn chưa có một quy trình cụ thể và hoạt động KTNB được kết nối với mục tiêu chiến lược của nhà trường. Khi hệ thống không rõ ràng, kiểm tra dễ trở thành “hành chính, hình thức” hoặc mang tính đối phó.

Nội dung Thiếu tính tự giác, phối hợp của các đơn vị được kiểm tra với Mean = 3.35 đã phản ánh văn hóa hợp tác còn yếu, có thể do thiếu minh bạch hoặc do cách thức thực hiện kiểm tra gây tâm lý e dè.

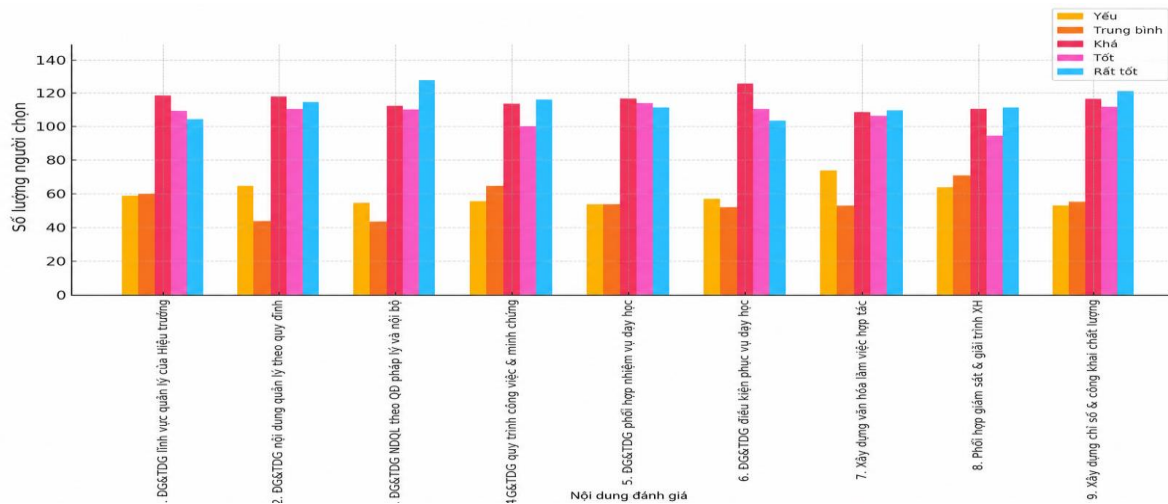
Nội dung Thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá theo lĩnh vực với Mean = 3.40 cao thứ hai chứng tỏ các nhà trường đang sử dụng hệ thống thiếu quy chuẩn quản lý tức là đang “đi trong sương mù”, khó đánh giá hiệu quả thật sự. Đây là rào cản không thể chấp nhận nếu muốn hướng tới kiểm định chất lượng thực chất.

Nội dung Thiếu nhận thức và kỹ năng tiếp cận VHCL với Mean = 3.42 chiếm tỷ lệ cao nhất chứng tỏ các thành viên của nhà trường đều nhận thấy VHCL là nền tảng cốt lõi, nếu bị thiếu thì mọi hoạt động kiểm tra chỉ còn mang tính hình thức. Đây là “rào cản sâu” không chỉ là biểu hiện bề mặt. Để cải tiến cần phải đi từ quan điểm về VHCL được xây dựng từ cấp hiệu trưởng chứ không thể chờ đợi các bộ phận chuyên trách hay giáo viên.

Nội dung Phong cách giao tiếp nhã nhặn, đúng mực của người làm kiểm tra với Mean = 3.42 chiếm tỷ lệ cao nhất. Một điểm khá phổ biến trong công tác KTNB đó là thái độ của những người làm công tác kiểm tra ngay cả “tính lịch sự trong giao tiếp” cũng là yếu tố ảnh hưởng hiệu quả hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Điều này cho thấy một bộ phận đội ngũ kiểm tra còn có một biểu hiện ứng xử chưa đúng mực, làm giảm hiệu quả của quá trình kiểm tra. Vì vậy, các cán bộ làm công tác KTNB không chỉ cần chuyên môn, người làm công tác kiểm tra phải được huấn luyện nghiêm túc về kỹ năng giao tiếp, ứng xử chuyên nghiệp vì đây là “bộ mặt” của hệ thống quản lý.

Nhìn chung những là yếu tố cản trở hiệu quả hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trên các số liệu khảo sát tại Bảng 2.2 đã phân tích các hoạt động KTNB trong các trường THPT thể hiện ở chỗ tất cả các yếu tố đều có mức ảnh hưởng cao, nghĩa là các rào cản mang tính hệ thống, không phải cá biệt. Thiếu tầm nhìn chiến lược, thiếu chuẩn hóa quy trình và yếu trong xây dựng VHCL là các điểm nghẽn cốt lõi. Cần có cải tiến mạnh mẽ trong tổ chức hoạt động KTNB chứ không phải chỉ điều chỉnh nhỏ lẻ.

2.4.2. Thực trạng thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận văn hóa chất lượng



Biểu đồ 2.1. Kết quả khảo sát mức độ thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Kết quả khảo sát tại **Biểu đồ 2.1** về đánh giá mức độ thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL với các mức độ: Rất tốt, Tốt, Khá, Trung bình, Yếu. Cụ thể:

Với 09 yếu tố đánh giá về mức độ quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT đã thể hiện rõ các giá trị trung bình dao động từ 3.26 đến 3.48 có nghĩa là nằm ở mức độ Khá chiếm tỷ lệ cao. Độ lệch chuẩn từ 1.294 đến 1.382 cho thấy sự khác biệt lớn về nhận thức trong nội bộ, đây là thách thức trong việc triển khai hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL.

Yếu tố TĐG nội dung quản lý nội bộ và pháp lý có Mean là 3.48; SD là 1.325 đã cho thấy đây là nội dung được ưu tiên và có sự đồng thuận tương đối tốt giữa CBQL, giáo viên và nhân viên, chứng tỏ hệ thống quy chế quản lý và tuân thủ pháp lý trong nhà trường đã có nền tảng. Yếu tố Phối hợp giám sát, giải trình xã hội có Mean là 3.26; SD là 1.363 cho thấy nhà trường chưa thực sự xây dựng được mối liên kết hiệu quả với cộng đồng (phụ huynh, xã hội) và công tác giải trình còn mang tính hình thức. Yếu tố Xây dựng văn hóa làm việc minh bạch có SD là 1.382 đã thể hiện sự phân hóa nhận thức lớn, phản ánh sự thiếu nhất quán trong hiểu biết và thực hành VHCL, đặc biệt ở các đơn vị/tổ chuyên môn khác nhau. Theo quan điểm KTNB các trường THPT theo tiếp cận VHCL cần hiểu không chỉ là một hoạt động hành chính để giám sát, tuân thủ mà là công cụ cải tiến trong quản lý và gắn kết chiến lược phát triển nhà trường. Khi tiến hành khảo sát 9 chỉ số quản lý thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL ở các trường đã cho thấy các khía cạnh như: Mức độ cam kết nội bộ, Tính hệ thống trong quản lý nội dung, quy trình, ổn định, liên kết cộng đồng và xã hội, Năng lực văn hóa tổ chức còn thiếu nhất quán và thiếu chuẩn hóa.

Điều này khi phỏng vấn một số hiệu trưởng đều cho rằng: “Nhà trường rất mong muốn để các mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường được tích hợp với

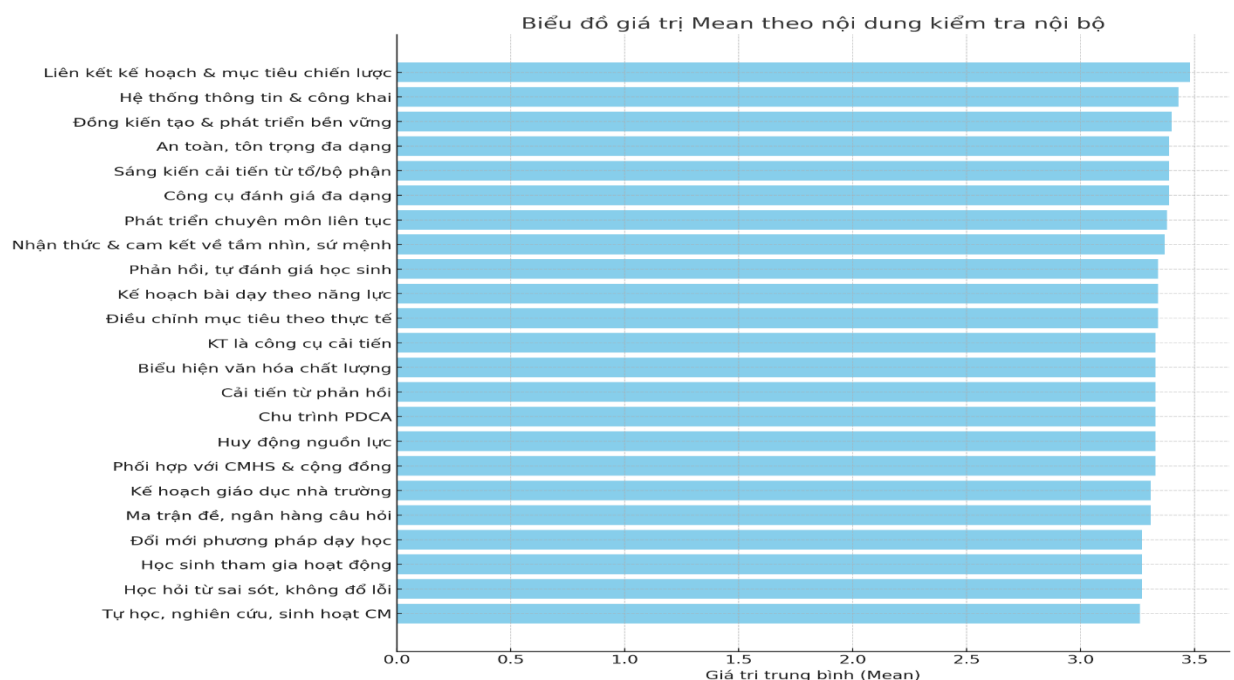
nhau nhằm thuận lợi hơn trong quá trình thực hiện. Cần có cơ chế phối hợp trong chia sẻ minh chứng, tự đánh giá minh bạch hơn hoặc tiếp cận VHCL hướng theo chu trình đảm bảo chất lượng PDCA thay vì hành chính hóa” (HT2, HT10).

Khi trao đổi với một số CBQL cấp Sở và Chuyên viên phụ trách về vấn đề này thì cũng cho rằng: *“Cần bám sát chiến lược giáo dục của nhà trường và có chiến lược về giải trình, đối thoại công khai các chỉ số chất lượng trong hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL cũng như xây dựng các quy tắc ứng xử trong văn hóa nhà trường và năng lực làm việc hợp tác”* (PGĐ2, CV2).

Có những tổ trưởng chuyên môn của nhà trường và GV khi được phỏng vấn thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL thì lại cho rằng: *“CBQL cần được bồi dưỡng năng lực KTNB theo hướng quản trị minh bạch, không hành chính hóa gắn với chiến lược của mỗi nhà trường. Nâng cao nhận thức thông qua tổ chức các hội thảo nội bộ để chia sẻ minh chứng, tạo văn hóa phản biện, đồng kiểm tra, tự đánh giá. Tích hợp KTNB với chiến lược phát triển, công khai hóa chỉ số kiểm tra như một phần của giải trình xã hội”*. (GV2, GV3, GV7).

Nhìn chung, việc thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL đã từng bước được triển khai như một công cụ quản trị chiến lược thay vì công cụ kiểm soát thuần túy và đang thực hiện ở một số trường có chất lượng cao. Tuy nhiên, mức độ thực hiện các mục tiêu quản lý nội bộ vẫn còn thiếu nhất quán, đặc biệt trong các nội dung gắn với giải trình, minh bạch và văn hóa cộng tác. Cần có giải pháp đồng bộ hóa nhận thức, thúc đẩy tự đánh giá trách nhiệm cá nhân, và gắn kiểm tra với cải tiến chuyên môn.

2.4.3. Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL



Biểu đồ 2.2. Kết quả khảo sát mức độ thực hiện các nội dung kiểm tra nội bộ tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Kết quả khảo sát với các CBQL các cấp, cán bộ đoàn thể, GV, Nhân viên tại các trường THPT tại **Biểu đồ 2.2** đã thể hiện mức độ trung bình (Mean) của các nội dung KTNB trong nhà trường theo tiếp cận VHCL. Biểu đồ trên thể hiện giá trị trung bình trong đánh giá mức độ thực hiện 23 nội dung KTNB tại các trường THPT. Mức Mean cao nhất thuộc về các nội dung như: “Liên kết kế hoạch & mục tiêu chiến lược”, “Hệ thống thông tin & công khai”, “Đồng kiến tạo & phát triển bền vững”, với giá trị xấp xỉ 3.3 đã phản ánh mức độ thực hiện ở mức khá. Tuy nhiên, chưa đạt ngưỡng 'Tốt' (trên 3.5) theo kỳ vọng của tiếp cận VHCL. Các nội dung như “Tự học, nghiên cứu, sinh hoạt chuyên môn”, “Học sinh thể hiện sai sót”, “Học sinh tham gia hoạt động” có Mean dưới 3.1 thì cần được xem là điểm nghẽn trong hệ thống quản lý chất lượng nội bộ. Các nội dung trải rộng trên nhiều lĩnh vực: từ chiến lược, đổi mới phương pháp, VHCL đến sự tham gia của học sinh, cha mẹ học sinh và các bên liên quan. Cụ thể:

a) Nhóm nội dung 1: Kiểm tra tầm nhìn, sứ mệnh, mục tiêu chiến lược

Các mục 1.1 đến 1.3 có Mean chỉ xấp xỉ từ 1.91-1.93 gồm các nội dung như “Liên kết kế hoạch & mục tiêu”, “Chu trình PDCA”, “Phối hợp với CMHS” đạt Mean tương đối đã cho thấy các trường đã chú trọng khâu xây dựng kế hoạch. Tuy nhiên, mức Mean chỉ ở mức khá, phản ánh còn nhiều hạn chế trong việc hiện thực hóa các kế hoạch đã xây dựng, việc gắn kết giữa KTNB và định hướng chiến lược là hình thức, thiếu sự chuyển hóa từ tầm nhìn sang hành động cụ thể, không có cơ chế theo dõi và được điều chỉnh mục tiêu linh hoạt.

Về nội dung này khi phỏng vấn sâu các hiệu trưởng trường THPT đã có ý kiến đề xuất để quản lý hiệu quả như: *“Cần thiết lập lại quy trình kiểm tra có gắn với định hướng chiến lược nhà trường, đồng thời đưa tầm nhìn, sứ mệnh thành nội dung kiểm tra định kỳ”*(HT4, HT6).

b) Nhóm nội dung 2: KTNB chất lượng dạy học và phát triển chuyên môn

Các nội dung về “Kế hoạch bài dạy”, “Đổi mới phương pháp dạy học”, “Ma trận đề” có Mean dao động từ 3.1-3.3, cho thấy giáo viên đã tiếp cận các phương pháp mới, song tính đồng bộ và hiệu quả chưa cao. Kiểm tra chuyên môn chưa đi sâu vào quá trình phát triển năng lực giáo viên. Hoạt động như quan sát, phân tích hồ sơ chủ yếu dừng ở hình thức. Chưa có phản hồi hai chiều hay theo hướng đồng nghiệp, tư vấn. Về nội dung này khi phỏng vấn sâu các hiệu trưởng trường THPT đã đề xuất *“Nên áp dụng mô hình KTNB theo hướng tư vấn - cải tiến, xây dựng văn hóa học hỏi từ thực hành lớp học thay vì kiểm tra chấm điểm cứng nhắc”* (HT5, HT8).

Cũng có một số ý kiến của giáo viên khi được hỏi về đổi mới phương pháp dạy học thông qua tổ chức các hoạt động giáo dục STEM và tăng cường năng lực thực hành thông qua việc vận dụng thiết bị dạy học STEM của nhà trường được thực hiện như thế nào thì ở Nghệ An và Hà Nội phần lớn thầy/cô cho rằng lớp học STEM đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao kỹ năng thực hành của học sinh, trong khi đó khẳng định các lớp học này thúc đẩy sự sáng tạo thông qua các dự án thực hành. Tuy nhiên, cũng chỉ ra

những hạn chế về mức độ đầy đủ của thiết bị dạy học STEM, trong đó tính tương thích kỹ thuật, sự liên kết giữa thiết bị tổng quát và thiết bị thực hành cùng với việc ghi nhận và thông tin rõ ràng được đánh giá là những yếu tố đặc biệt quan trọng (GV 23, GV 33).

c) Nhóm nội dung 3: Kiểm tra công tác đánh giá học sinh theo hướng năng lực (thuộc nhóm phản hồi và cải tiến)

Các nội dung như “Cải tiến từ phản hồi”, “Khai thác phản hồi học sinh”, “KT là công cụ cải tiến” chỉ đạt Mean mức trung bình đã phản ánh văn hóa phản hồi chưa được xây dựng vững chắc. Các mục 3.1- 3.4: Mean ~1.93 đang rất thấp so với yêu cầu hiện nay của Chương trình GDPT 2018. Các nội dung KTNB đã thực hiện nhưng chưa cập nhật các công cụ đánh giá mới để tăng tính phản hồi từ GV, HS. Chưa đề cập đến khai thác phản hồi từ HS, chưa chú trọng đánh giá vì sự tiến bộ. Chưa xem kiểm tra là công cụ cải tiến dạy học.

Về nội dung này khi phỏng vấn sâu một số giáo viên đều bày tỏ: *“Đưa nội dung đánh giá năng lực học sinh thành trọng tâm KTNB, gắn kết với hệ thống học bạ số, tự đánh giá và phản hồi từ học sinh”* (GV17, GV21).

d) Nhóm nội dung 4 và 5: Kiểm tra về môi trường học tập và quản trị chất lượng

Nội dung “Biểu hiện VHCL”, “Sáng kiến cải tiến” có Mean khoảng 3.2 đã cho thấy khái niệm VHCL chưa thực sự được hiểu và thực hành sâu sắc trong toàn trường. Các nội dung từ 4.1- 4.3 và 5.1-5.4 có Mean ~1.91-1.96 đã chỉ ra rằng: VHCL (an toàn, hợp tác, kỷ cương, PDCA...) chưa thấm thấu vào hệ thống và năng lực quản trị của CBQL các nhà trường. Hoạt động KTNB chưa đi theo các bước, các nội dung có tính hệ thống và quy trình cụ thể nhưng chỉ dừng ở kiểm tra hành vi của các bộ phận, cá nhân liên quan.

Về nội dung này khi phỏng vấn sâu một số Tổ trưởng chuyên môn các trường THPT đã đề xuất: *“Cần xây dựng hệ thống chỉ số nội bộ đánh giá văn hóa học đường, tích hợp vào kiểm tra và kế hoạch phát triển trường học”* (TTrCM 7, 9, 21)

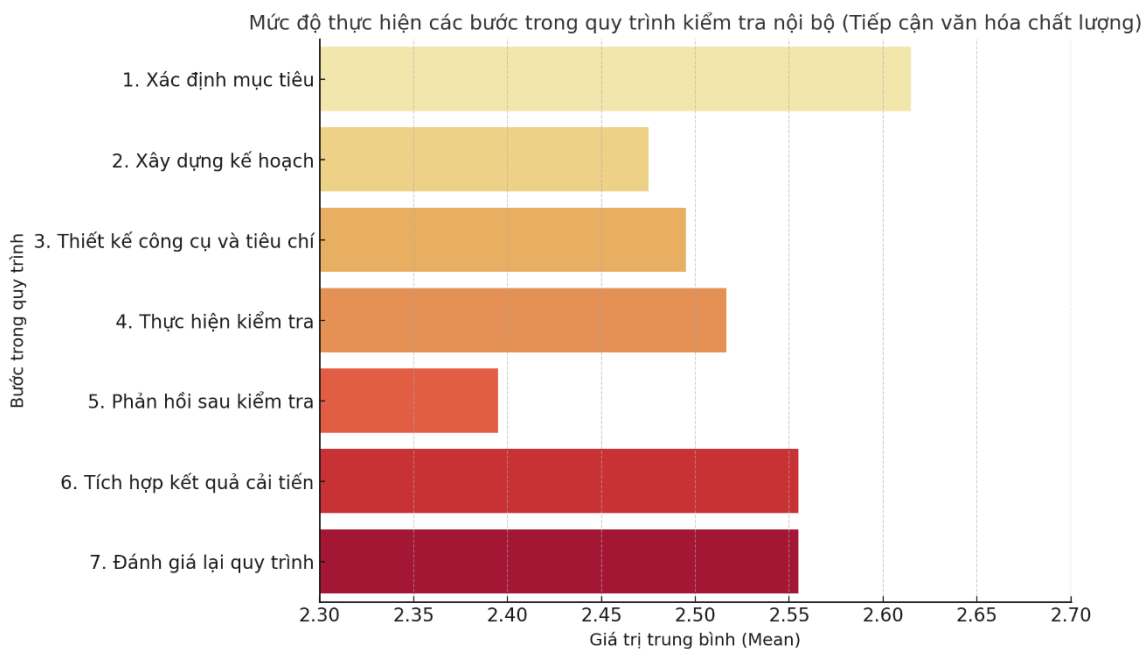
e) Nhóm học sinh và CMHS (thuộc nhóm Phối hợp nguồn lực - Năng lực tự đánh giá)

Các nội dung về học sinh “Tự học”, “Tham gia hoạt động”, “Sai sót không đổ lỗi” có Mean thấp nhất biểu đồ. Đây là nhóm nội dung cần đặc biệt chú ý trong chỉ đạo KTNB nếu muốn chuyển đổi sang cách tiếp cận phát triển bền vững, lấy người học làm trung tâm. Các nội dung từ mục 6.1 đến 6.3 và từ mục 7.1 đến 7.2 có Mean thấp nhất (~1.91-1.93) đã phản ánh thực trạng hiện nay về công tác chỉ đạo trong KTNB ở các nhà trường như: Thiếu các hoạt động có tính liên kết với phụ huynh - xã hội, bộ phận chuyên môn, hành chính chưa có năng lực tự giám sát và đề xuất cải tiến, không có cơ chế phản hồi tổ chức - đồng đẳng - minh bạch.

Về nội dung này khi trao đổi với một số hiệu trưởng các trường đều đề xuất: *“Nên thiết lập quy trình tự đánh giá định kỳ có minh chứng, có phản biện, công khai nội bộ”* (HT4, HT7, H12).

Nhìn chung qua khảo sát cho thấy: Trong công tác chỉ đạo thực hiện các nội dung KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT vẫn còn đánh giá dựa trên cứng nhắc số liệu, thiếu gắn kết mang tính chiến lược giữa tầm nhìn với các mục tiêu KTNB. Một số tư duy của nhà quản lý còn nặng hành chính hóa mà chưa nhấn mạnh đến vai trò tư vấn - cải tiến. Các phương pháp đánh giá năng lực học sinh còn chưa xác định rõ với mục tiêu chiến lược giáo dục của nhà trường, đôi khi chưa đúng trọng tâm. Thiếu hệ thống phản hồi hai chiều: giáo viên - tổ chuyên môn - hiệu trưởng - học sinh. Chưa thực hiện được vấn đề giám sát xã hội và tự đánh giá dựa trên sự công khai hóa kết quả KTNB, tạo cơ chế học hỏi lẫn nhau.

2.4.4. Thực trạng về thực hiện quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL



Biểu đồ 2.3. Kết quả khảo sát về thực hiện quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Kết quả khảo sát tại Biểu đồ 2.3 đã cho thấy: Quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL đóng vai trò thiết yếu trong việc đảm bảo và cải tiến chất lượng giáo dục tại các trường THPT. Tuy nhiên, để quy trình này thực sự phát huy hiệu quả, việc tổ chức triển khai cần được thực hiện đầy đủ các bước, với tinh thần đồng hành, minh bạch và dựa trên dữ liệu minh chứng. Kết quả khảo sát định lượng kết hợp với dữ liệu phỏng vấn sâu đã phản ánh bức tranh thực trạng còn nhiều khoảng trống cần khắc phục, đặc biệt là trong các khâu như lập kế hoạch, phản hồi và đánh giá lại quy trình. Dưới đây là phân tích chi tiết thực trạng triển khai từng bước của quy trình, cùng các nguyên nhân dẫn đến hạn chế cụ thể như:

Bước 1. Xác định mục tiêu kiểm tra

Với chỉ số trung bình đạt 2.615, bước xác định mục tiêu kiểm tra được đánh giá ở mức trung bình khá. Dữ liệu định lượng cho thấy hai nội dung chính là kiểm tra gắn với cải tiến chất lượng (2.61) và nhấn mạnh hỗ trợ giáo viên - học sinh thay vì 'tìm lỗi' (2.62).

Việc xác định mục tiêu bước đầu cho thấy sự chuyển đổi từ mục tiêu kiểm soát sang hỗ trợ phát triển. Tuy nhiên, dữ liệu khảo sát cho thấy gần 50% đánh giá ở mức trung bình và yếu. Phỏng vấn một số giáo viên cho thấy: 'Mục tiêu kiểm tra nhiều khi vẫn được hiểu là để đánh giá tuân thủ, chứ không thực sự vì sự phát triển của giáo viên'. Nguyên nhân chính là thiếu hướng dẫn cụ thể từ phía lãnh đạo và văn hóa tổ chức chưa thực sự lấy người học và giáo viên làm trung tâm. Tuy nhiên, theo phản hồi từ 01 hiệu trưởng trường THPT công lập cho biết: *“Nhà trường vẫn còn lúng túng trong việc chuyển hóa tầm nhìn - sứ mạng thành các mục tiêu cụ thể. Điều này phản ánh sự thiếu cụ thể hóa trong việc xác lập mục tiêu kiểm tra theo hướng phát triển, còn nặng tính tuân thủ và hành chính hóa”* (HT11).

Bước 2. Xây dựng kế hoạch kiểm tra

Chỉ số trung bình đạt 2.475, ở mức thấp, cho thấy quy trình xây dựng kế hoạch kiểm tra còn nhiều hạn chế. Việc tham vấn tổ chuyên môn, giáo viên và phụ huynh chỉ đạt 2.53, trong khi khả năng phản ánh các tiêu chí chất lượng chỉ đạt 2.42. Phỏng vấn 01 Phó hiệu trưởng THPT tại TP. HCM xác nhận rằng: *“kế hoạch thường do Ban giám hiệu quyết định sẵn, thiếu sự đồng kiến”* (PHT24). Điều này thể hiện tư duy hành chính trong lập kế hoạch kiểm tra vẫn còn chi phối mạnh. Các kế hoạch kiểm tra hiện nay vẫn chủ yếu do ban giám hiệu chủ trì và chưa có sự đồng thuận thực chất từ các tổ chuyên môn. Một tổ trưởng chuyên môn chia sẻ: *“Kế hoạch kiểm tra thường được thông báo sau khi đã quyết, ít khi có họp thảo luận rộng rãi”* (TTrCM46). Điều này cho thấy cơ chế tham vấn còn hình thức, thiếu thiết kế đồng kiến tạo.

Bước 3. Thiết kế công cụ và tiêu chí kiểm tra

Với mức trung bình là 2.495, bước này phản ánh sự yếu kém trong khâu thiết kế công cụ và tiêu chí. Tiêu chí kiểm tra chưa phản ánh đầy đủ các chuẩn nghề nghiệp và tiêu chí VHCL. Công cụ sử dụng vẫn chủ yếu là bảng kiểm truyền thống, thiếu các công cụ đa dạng như quan sát lớp học, nhật ký chuyên môn, phỏng vấn. Dù có chuyển biến trong việc áp dụng nhiều công cụ khác nhau, song việc phản ánh chuẩn nghề nghiệp và tiêu chí mềm còn hạn chế. Một hiệu trưởng chia sẻ: *“Chúng tôi vẫn chưa có đủ công cụ đánh giá năng lực mềm của giáo viên về sự hợp tác, sáng tạo...chủ yếu vẫn là đánh giá năng lực qua phương thức dự giờ truyền thống”* (HT3). Điều này bắt nguồn từ việc thiếu tài liệu hướng dẫn và chương trình bồi dưỡng chuyên sâu.

Bước 4. Thực hiện kiểm tra theo tinh thần hỗ trợ

Mức trung bình 2.516 cho thấy đã có một số dấu hiệu tích cực trong việc chuyển đổi phong cách kiểm tra từ giám sát sang hỗ trợ. Tuy nhiên, phong cách đồng hành (2.47) và môi trường kiểm tra linh hoạt (2.52) vẫn chưa được phổ biến. Theo ý kiến hiệu trưởng của một số trường, tâm lý e ngại và thiếu tin tưởng vẫn tồn tại, cản trở quá trình chuyển hóa văn hóa kiểm tra. Cách thức tổ chức kiểm tra phần lớn vẫn còn cứng nhắc. Giáo viên vẫn cảm thấy áp lực và chưa xem kiểm tra là cơ hội để học hỏi.

Một số giáo viên khi được trao đổi vấn đề trên cho biết: *“Mỗi lần kiểm tra là một lần lo lắng vì không rõ sẽ bị đánh giá ra sao, không có hướng dẫn trước”*.(GV 23, GV25, GV38)

Điều đó phản ánh việc chưa xây dựng được môi trường kiểm tra thân thiện và thiếu phong cách kiểm tra đồng hành,

Bước 5. Phản hồi mang tính phát triển

Đây là bước yếu nhất trong quy trình với mức trung bình chỉ đạt 2.395. Phản hồi sau kiểm tra chủ yếu mang tính một chiều, không đi kèm các kế hoạch hỗ trợ giáo viên. Điều này được xác nhận qua phỏng vấn với hiệu trưởng một số trường, phản ánh sự thiếu nhất quán trong tư duy phát triển năng lực đội ngũ sau kiểm tra. Khâu phản hồi vẫn chủ yếu mang tính kết luận, ít định hướng phát triển cá nhân. Một số giáo viên được phỏng vấn đã nói: *“Sau khi kiểm tra tôi chỉ nhận được một số nhận xét chung chung, không có lộ trình cải tiến nào kèm theo”* (GV12, GV15).

Đây là một điểm nghẽn trong việc xây dựng văn hóa học tập và cải tiến liên tục sau các đợt KTNB của các trường.

Bước 6. Tích hợp kết quả vào cải tiến chiến lược

Chỉ số điểm trung bình Mean là 2.555, trong đó nội dung lan tỏa kinh nghiệm tốt đạt mức cao nhất toàn bảng (2.63) cho thấy một số trường đã có bước đầu tích hợp kết quả kiểm tra vào văn hóa học tập. Tuy nhiên, theo nhận xét của một số hiệu trưởng/phó hiệu trưởng ở Hồ Chí Minh và Cần Thơ: *“mô hình này chưa được mở rộng toàn hệ thống và chưa đủ cơ chế học tập tổ chức. Việc tích hợp kết quả kiểm tra vào chiến lược phát triển trường học còn rời rạc”* (HT7, PHT16).

Một số cán bộ quản lý của tổ chuyên môn đã nhận xét: *“Chúng tôi có thống kê kết quả, nhưng ít khi dùng nó để điều chỉnh kế hoạch giáo dục”* (TTrCM 17, TTrCM 21).

Điều này cho thấy nhu cầu xây dựng hệ thống dữ liệu kiểm tra có khả năng phản hồi nhanh và tích hợp chiến lược là rất cần thiết.

Bước 7. Đánh giá và cải tiến quy trình

Mức trung bình Mean cũng đạt 2.55, cho thấy bước này đã được quan tâm hơn trong thời gian gần đây. Việc cải tiến quy trình được đánh giá khá tốt (2.62), tuy nhiên hoạt động thu thập ý kiến sau kiểm tra (2.49) vẫn còn hình thức. Ý kiến của một hiệu trưởng: *“các vấn đề lặp lại qua nhiều năm là dấu hiệu của sự thiếu hụt vòng phản hồi và cải tiến chu kỳ. Hoạt động đánh giá lại quy trình kiểm tra mới dừng lại ở việc tổng kết sơ bộ, thiếu cơ chế cải tiến có chu kỳ rõ ràng”* (HT1). Ngoài ra, ý kiến phỏng vấn giáo viên cho biết: *“Giáo viên chưa từng được hỏi ý kiến để điều chỉnh quy trình KTNB như thế nào cho hợp lý mà chỉ tham gia thực hiện theo chỉ đạo”* (GV11, GV56). Điều này cho thấy sự thiếu vắng của cơ chế phản hồi hai chiều và văn hóa minh bạch trong cải tiến chất lượng.

Nhìn chung, có thể nhận thấy quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL vẫn còn thiếu tính hệ thống và nhất quán. Chỉ có hai bước (tích hợp kết quả và cải

tiền quy trình) đạt mức thực hiện khá rõ rệt, trong khi các bước trọng yếu như xác lập mục tiêu, lập kế hoạch, phản hồi đều ở mức thấp. Rào cản lớn nhất chính là tư duy kiểm tra nhằm 'quản lý - giám sát' thay vì 'đồng hành - phát triển'. Các nội dung có điểm thấp nhất (2.37-2.42) đều liên quan đến việc cụ thể hóa mục tiêu, phản hồi và xây dựng kế hoạch cải tiến, cho thấy sự thiếu hụt trong quản trị chiến lược và học tập tổ chức. quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL hiện đang thực hiện ở mức trung bình, chưa đạt mức kỳ vọng của mô hình kiểm tra hiện đại. Các bước trong quy trình tuy đã được triển khai nhưng chưa đầy đủ, thiếu nhất quán và chưa thực sự tạo ra vòng tròn cải tiến khép kín. Nguyên nhân chủ yếu xuất phát từ hạn chế trong năng lực đội ngũ CBQL, GV, NV. Văn hóa tổ chức còn mang tính hành chính, thiếu chính sách và công cụ hỗ trợ cụ thể. Để khắc phục, cần tái thiết toàn diện quy trình KTNB gắn với các giá trị cốt lõi của VHCL: dân chủ, minh bạch, hỗ trợ, cải tiến và học hỏi liên tục.

2.4.5. Thực trạng thực hiện các nội dung của quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.3. Kết quả khảo sát về thực hiện các nội dung của quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Tự đánh giá của tổ chuyên môn, của bộ phận hành chính, giáo viên và nhân viên	43	9.6	48	10.7	125	27.8	181	40.2	53	11.8	2.66	1
2. Đánh giá nội bộ định kỳ do Ban giám hiệu chủ trì	37	8.2	38	8.4	117	26	189	42	69	15.3	2.52	3
3. Lắng nghe phản hồi của học sinh qua khảo sát, phỏng vấn	49	10.9	26	5.8	113	25.1	164	36.4	98	21.8	2.48	4
4. Đối sánh nội bộ giữa các lớp, tổ, bộ phận trong nhà trường	44	9.8	29	6.4	139	30.9	166	36.9	72	16	2.57	2
5. Báo cáo cải tiến chất lượng sau KTNB, có theo dõi thực hiện	31	6.9	23	5.1	129	28.7	164	36.4	103	22.9	2.37	5

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.3** cho thấy đội ngũ CBQL thực hiện các nội dung của quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL đã đạt trên mức trung bình. Do đây là điểm mới trong tổ chức KTNB đối với các trường nên sự áp đặt hành

chính làm cho việc thực hiện các nội dung của quy trình KTNB chưa được thể hiện rõ nét. Cụ thể:

Về nội dung “Tự đánh giá của tổ chuyên môn, bộ phận hành chính, giáo viên và nhân viên” thì hình thức này có chỉ số trung bình cao nhất (2.66), phản ánh sự chủ động bước đầu của các đơn vị trong nhà trường trong việc tham gia KTNB. Tuy nhiên, với tỷ lệ 40.2% đánh giá ở mức “Trung bình” và 11.8% ở mức “Yếu”, có thể thấy quá trình tự đánh giá vẫn mang tính hình thức, thiếu chiều sâu. Một phó tổ trưởng chuyên môn cho biết: *“Chủ yếu tổ chuyên môn tự đánh giá việc thực hiện hình thức KTNB mà không có hướng dẫn cụ thể, mỗi nơi làm mỗi kiểu, dẫn đến thiếu nhất quán và khó tổng hợp kết quả một cách chính xác”* (PTTCM16).

Về nội dung “Đối sánh nội bộ giữa các lớp, tổ, bộ phận trong nhà trường. Với chỉ số trung bình 2.57, đây là hình thức có tiềm năng tạo ra sự học hỏi lẫn nhau giữa các đơn vị trong nội bộ nhà trường. Tuy nhiên, 36.9% đánh giá mức “Trung bình” và 16% mức “Yếu” cho thấy hoạt động này vẫn chưa được chuẩn hóa và khai thác hiệu quả. Theo một hiệu trưởng tại TP.HCM: *“Việc đối sánh chủ yếu mới dừng ở so sánh điểm số, chưa đi sâu vào quá trình giảng dạy hay phương pháp”* (HT5).

Về nội dung “Đánh giá nội bộ định kỳ do Ban giám hiệu chủ trì” với chỉ số trung bình 2.52 phản ánh mức độ triển khai tương đối đều, nhưng còn nhiều hạn chế. Tỷ lệ đánh giá ở mức “Trung bình” là 42%, “Yếu” là 15.3%, cho thấy hình thức này vẫn chịu ảnh hưởng nặng từ tư duy kiểm tra truyền thống. Một số hiệu trưởng trường THPT khi trao đổi đều nhận định: *“Chúng tôi vẫn tổ chức kiểm tra định kỳ, nhưng nội dung còn nặng về hình thức kiểm tra hành chính, thiếu yếu tố phát triển chuyên môn”* (HT 8, HT11).

Về nội dung “Lắng nghe phản hồi của học sinh qua khảo sát, phỏng vấn. Mặc dù là hình thức quan trọng để thể hiện tiếp cận VHCL, nhưng chỉ số trung bình chỉ đạt 2.48, đứng thứ 4 trong 5 hình thức. Tỷ lệ phản hồi ở mức “Yếu” chiếm đến 21.8%, cao thứ hai toàn bảng. Hiệu trưởng một trường THPT chuyên chia sẻ: *“Học sinh ít được hỏi về chất lượng giảng dạy hay môi trường học tập. Nhà trường sợ phản hồi tiêu cực sẽ ảnh hưởng đến hình ảnh”* (HT1).

Về nội dung “Báo cáo cải tiến chất lượng sau KTNB, có theo dõi thực hiện” Đây là hình thức có mức điểm trung bình thấp nhất (2.37), thể hiện rõ điểm yếu trong chu trình hậu kiểm. Tỷ lệ đánh giá “Yếu” lên tới 22.9% và “Trung bình” là 36.4%, chứng tỏ nhà trường chưa quan tâm đúng mức đến giai đoạn tổng kết, phân tích kết quả và đưa ra biện pháp cải tiến. Một hiệu trưởng khi được phỏng vấn sâu đã phản hồi: *“Chúng tôi thường dừng lại ở việc kiểm tra rồi lưu hồ sơ, ít khi có theo dõi thực hiện cải tiến hay tổng kết bài học kinh nghiệm”* (HT4).

Qua phân tích, có thể nhận định rằng việc thực hiện các nội dung của quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL hiện nay vẫn còn thiếu tính hệ thống,

chiều sâu và tính cải tiến. Mặc dù hình thức tự đánh giá có trong các nội dung thực hiện KTNB, nhưng các nội dung như lắng nghe phản hồi của học sinh hay theo dõi cải tiến sau kiểm tra vẫn bị xem nhẹ. Nguyên nhân chính xuất phát từ tư duy hành chính trong kiểm tra, thiếu hướng dẫn cụ thể và tâm lý e ngại phản hồi hai chiều. Việc đổi mới hình thức kiểm tra cần đi kèm với tái cấu trúc hệ thống minh chứng, nâng cao năng lực đánh giá và tạo cơ chế học tập tổ chức thực chất trong nhà trường.

2.4.6. Thực trạng về sự tham gia của các lực lượng thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.4. Kết quả khảo sát về sự tham gia của các lực lượng thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Đối với giáo viên												
1.1. Năng lực đánh giá, kiểm tra	33	7.3	30	6.7	125	27.8	175	38.9	87	19.3	2.44	13
1.2. Có năng lực phân tích dữ liệu và phản biện	43	9.6	45	10	129	28.7	164	36.4	69	15.3	2.62	3
1.3. Xây dựng môi trường mà trong đó giáo viên thoải mái tiếp nhận phản hồi, tích cực chia sẻ kinh nghiệm	44	9.8	29	6.4	139	30.9	166	36.9	72	16	2.57	4
1.4. Khuyến khích tự đánh giá và đánh giá đồng nghiệp trên tinh thần cộng tác	50	11.1	24	5.3	121	26.9	184	40.9	71	15.8	2.55	6
2. Tổ trưởng chuyên môn												
2.1. Thúc đẩy trao đổi chuyên môn, phản biện mang tính xây dựng	37	8.2	38	8.4	117	26	189	42	69	15.3	2.52	7
2.2. Phát hiện và chia sẻ bài học kinh nghiệm thực hành tốt	31	6.9	23	5.1	129	28.7	164	36.4	103	22.9	2.37	17
2.3. Chủ động học tập, tiếp nhận phản hồi, thực hiện điều chỉnh chuyên môn	49	10.9	26	5.8	113	25.1	164	36.4	98	21.8	2.48	10

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
2.4. Phát triển tinh thần tự chịu trách nhiệm và tự phát triển nghề nghiệp	43	9.6	48	10.7	125	27.8	181	40.2	53	11.8	2.66	1
2.5. Xây dựng niềm tin và cộng tác trong đánh giá nội bộ	37	8.2	39	8.7	114	25.3	173	38.4	87	19.3	2.48	10
2.6. Gắn kết KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng trường học	40	8.9	24	5.3	137	30.4	160	35.6	89	19.8	2.48	10
2.7. Xử lý và sử dụng thông tin KTNB cho hoạt động lập kế hoạch và cải tiến chất lượng nhà trường	41	9.1	28	6.2	121	26.9	181	40.2	79	17.6	2.49	9
2.8. Xây dựng hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục có thể theo dõi tiến bộ liên tục qua các chu kỳ kiểm tra - điều chỉnh	30	6.7	28	6.2	135	30	165	36.7	92	20.4	2.42	14
3. Ban Giám Hiệu												
3.1. Chỉ đạo truyền thông nội bộ và truyền thông cộng đồng về vai trò của KTNB và các kết quả đạt được	23	5.1	40	8.9	117	26	181	40.2	89	19.8	2.39	15
3.2. Tạo cầu nối giữa chính sách quản lý và thực tiễn dạy học	25	5.6	25	5.6	140	31.1	168	37.3	92	20.4	2.38	16
3.3. Kết nối KTNB với cải tiến chất lượng toàn trường	20	4.4	25	5.6	133	29.6	160	35.6	112	24.9	2.29	20
3.4. Đảm bảo minh bạch, công bằng và sử dụng kết quả kiểm tra để cải tiến thay vì kiểm soát	30	6.7	60	13.3	130	28.9	170	37.8	60	13.3	2.62	3

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
3.5. Phản biện và giám sát xã hội trong KTNB	21	4.7	35	7.8	118	26.2	188	41.8	88	19.6	2.36	18
3.6. Tạo lập môi trường tin tưởng, dân chủ và minh bạch trong KTNB	30	6.7	32	7.1	139	30.9	166	36.9	83	18.4	2.47	11
3.7. Thúc đẩy cải tiến liên tục và học tập tổ chức	25	5.6	22	4.9	111	24.7	176	39.1	116	25.8	2.25	22
3.8. Gương mẫu trong tiếp nhận phản hồi và tự đánh giá	40	8.9	47	10.4	135	30	163	36.2	65	14.4	2.63	2
3.9. Gắn kết KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng trường học	24	5.3	29	6.4	123	27.3	174	38.7	100	22.2	2.34	19
3.10. Đối sánh kết quả KTNB với hoạt động lập kế hoạch và cải tiến chất lượng nhà trường	50	11.1	27	6	117	26	188	41.8	68	15.1	2.56	5
3.11. Xây dựng hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục có thể theo dõi tiến bộ liên tục qua các chu kỳ kiểm tra	28	6.2	22	4.9	115	25.6	162	36	123	27.3	2.27	21
4. Các tổ chức đoàn thể; Tổ chức xã hội trong và ngoài trường; PHHS												
4.1. Được khuyến khích tham gia góp ý xây dựng trong các hoạt động cải tiến chất lượng nhà trường	38	8.4	35	7.8	125	27.8	171	38	81	18	2.51	8
4.2. Được liên kết với nhà trường và xã hội trong công tác bảo đảm chất lượng	24	5.3	20	4.4	123	27.3	171	38	112	24.9	2.27	21

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.4** cho thấy: Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo hướng nâng cao chất lượng và trách nhiệm giải trình, KTNB trường học theo tiếp cận VHCL không chỉ là một công cụ giám sát mà còn là động lực thúc đẩy sự phát triển chuyên môn và cải tiến liên tục. Tuy nhiên, hiệu quả của hoạt động này phụ thuộc lớn vào mức độ thực hiện và sự tham gia thực chất của các lực lượng trong nhà trường. Cụ thể:

Với nội dung “Giáo viên - Đội ngũ nòng cốt nhưng thiếu chủ động trong cải tiến chất lượng” thì dù là lực lượng trực tiếp tham gia hoạt động kiểm tra thì giáo viên vẫn còn nhiều hạn chế trong năng lực đánh giá, phân tích minh chứng và phản biện. Chỉ số năng lực đánh giá, kiểm tra có điểm trung bình 2.44 (xếp hạng 13/22), với tỷ lệ “trung bình” và “yếu” chiếm đến 58.2%. Phỏng vấn từ một tổ trưởng chuyên môn cho thấy: *“Giáo viên thường đánh giá mang tính hình thức và cảm tính. Tinh thần chia sẻ, phản hồi cũng chưa thực sự trở thành văn hóa khi chỉ có khoảng 17.5% đánh giá là “rất tốt” hoặc “tốt”* (TTrCM 35).

Điều này đòi hỏi sự tăng cường bồi dưỡng chuyên sâu và cơ chế hỗ trợ nội bộ.

Với nội dung “Tổ trưởng chuyên môn chưa thể hiện rõ vai trò dẫn dắt chất lượng” thì mặc dù giữ vai trò trung gian giữa giáo viên và lãnh đạo, nhiều tổ trưởng chưa phát huy được vai trò dẫn dắt. Chỉ số “phát hiện và chia sẻ bài học thực hành tốt” đạt điểm trung bình 2.37 (xếp thứ 17) thì việc gắn kết kết quả kiểm tra vào lập kế hoạch vẫn mờ nhạt. Tuy nhiên, có điểm sáng là chỉ số “tự chịu trách nhiệm và phát triển nghề nghiệp” đứng đầu bảng (2.66) cho thấy tiềm năng cần được khơi dậy thông qua cơ chế trao quyền và ghi nhận nỗ lực cá nhân.

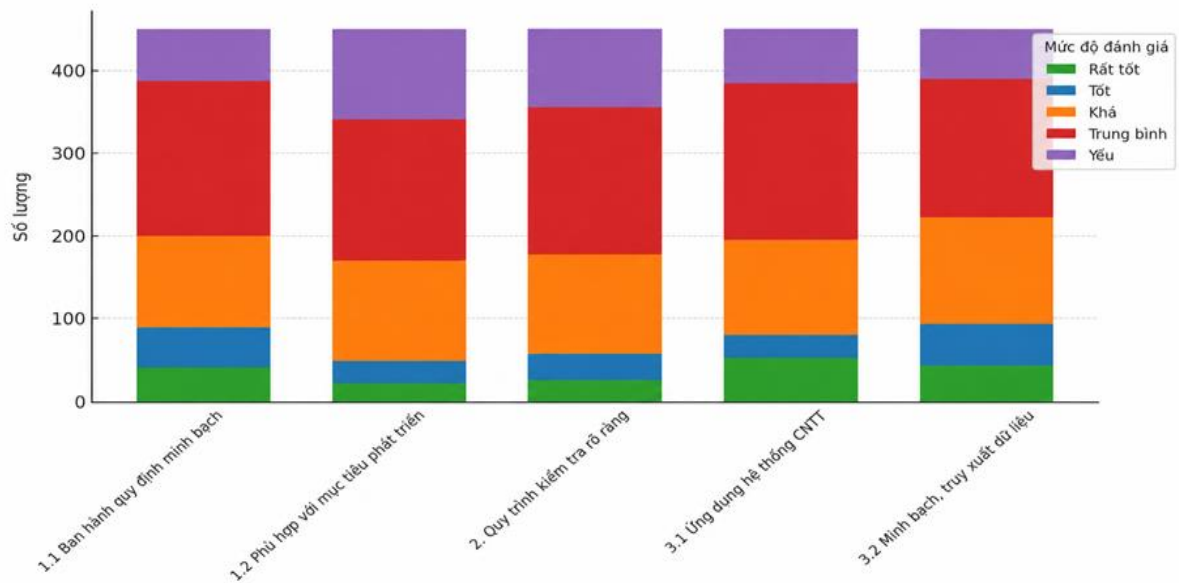
Với nội dung “Ban Giám hiệu - Khoảng cách lớn giữa chính sách và hành động”, kết quả khảo sát cho thấy nhiều chỉ số của Ban Giám hiệu xếp cuối bảng. Đặc biệt, chỉ số “kết nối KTNB với cải tiến toàn trường” chỉ đạt 2.29 (xếp thứ 20). Phỏng vấn trao đổi với một số GV các trường cho thấy: *“Lãnh đạo nhà trường vẫn đang xem KTNB như công cụ hành chính hơn là chiến lược phát triển”* (GV19, GV66). Tuy nhiên, vai trò nêu gương của Ban Giám hiệu vẫn được thể hiện qua chỉ số “gương mẫu tiếp nhận phản hồi và tự đánh giá” (2.63, xếp thứ 2).

Với nội dung “Các tổ chức xã hội - Vai trò mờ nhạt trong cơ chế kiểm tra chất lượng” đã cho thấy CMHS, học sinh và tổ chức xã hội vẫn còn bị xem là lực lượng còn chưa vào cuộc trong quy trình KTNB. Chỉ số “liên kết giữa nhà trường và xã hội trong bảo đảm chất lượng” ở mức rất thấp (2.27, xếp thứ 21). Một số phụ huynh được phỏng vấn chia sẻ rằng: *“Họ không rõ KTNB là gì và ít được tiếp cận thông tin minh bạch”* (PH1, PH2). Điều này cho thấy cần cải thiện cơ chế truyền thông, đồng thời tạo điều kiện để các tổ chức ngoài nhà trường có tiếng nói trong cải tiến chất lượng.

Nhìn chung, mức độ thực hiện của các lực lượng tham gia KTNB tại trường THPT hiện vẫn ở mức trung bình và chưa phản ánh đúng tinh thần của tiếp cận VHCL. Việc thiếu kỹ năng chuyên môn, sự hỗ trợ chính sách và môi trường dân chủ là những rào cản cần tháo gỡ. Để cải thiện thực trạng này, cần tập trung vào các giải pháp bồi dưỡng

chuyên sâu, tăng cường cơ chế minh bạch, xây dựng hệ thống chỉ báo theo dõi tiến bộ và thúc đẩy sự tham gia thực chất của cộng đồng trong công tác KTNB tại các trường THPT nói riêng và CSGD nói chung.

2.4.7. Thực trạng về các điều kiện KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL



Biểu đồ 2.4. Kết quả khảo sát về các điều kiện KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Kết quả khảo sát tại **Biểu đồ 2.4** cho thấy: Trong bối cảnh đổi mới hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL thì xác định rõ bối cảnh giáo dục theo hướng nâng cao chất lượng và trách nhiệm giải trình thì các CBQL cấp Sở GD&ĐT và CBQL các trường đều nhận thức rõ: KTNB trường học theo tiếp cận VHCL được xem là công cụ quan trọng thúc đẩy cải tiến liên tục. Tuy nhiên, để triển khai hiệu quả cần đảm bảo các điều kiện nền tảng từ chính sách, quy trình, công nghệ đến con người. Các điều kiện đáp ứng hoạt động KTNB được thể hiện cụ thể như sau:

Chính sách KTNB tại các trường THPT hiện nay vẫn chủ yếu theo hướng hành chính - tuân thủ, thiếu các quy định cụ thể thúc đẩy VHCL. Chỉ số “Ban hành các quy định minh bạch” đạt mức điểm trung bình 2.55 cho thấy một số trường đã xây dựng văn bản hướng dẫn, song đa phần còn mang tính hình thức. Một hiệu trưởng chia sẻ khi được phỏng vấn : *“Chúng tôi có quy định kiểm tra nhưng chủ yếu theo hướng kiểm tra việc thực hiện kế hoạch, khó có thể nói là KTNB để cải tiến chất lượng thực sự”* (HT7). Chỉ số “Bảo đảm sự phù hợp giữa KTNB với mục tiêu phát triển giáo dục” chỉ đạt 2.27, phản ánh sự thiếu gắn kết giữa chính sách và thực tiễn đổi mới trong các nhà trường hiện nay.

Điều kiện về quy trình có thể hiện ở đâu đó nhưng chưa rõ ràng và phát huy hiệu quả thực chất trong thực hiện KTNB của nhà trường. Chỉ số đánh giá “có quy trình kiểm tra rõ ràng” chỉ đạt 2.34, cho thấy quy trình chưa thật sự đi vào vận hành hiệu quả. Các phản ánh này chỉ ra quy trình hiện hành còn mang tính hình thức, chưa tạo ra vòng lặp cải tiến chất lượng.

Điều kiện công nghệ và dữ liệu được thể hiện qua chỉ số “Ứng dụng hệ thống CNTT” đạt 2.56 và “Minh bạch, truy xuất dữ liệu” đạt cao nhất với 2.63. Một số trường đã sử dụng phần mềm SMAS, Google Form,... Chuyên viên phụ trách về mảng này nhận định: “Nhiều trường có hệ thống thông tin, nhưng chỉ dùng để nhập liệu hành chính. Hầu hết dữ liệu chưa được phân tích phục vụ cải tiến” (CV2, CV3). Công nghệ hiện chưa trở thành công cụ phản hồi, học tập tổ chức hay lập kế hoạch cải tiến chính là một trong các yếu tố cốt lõi của VHCL. Điều kiện nhân lực còn chênh lệch lớn về năng lực và nhận thức. Giáo viên chưa được bồi dưỡng, tập huấn kỹ năng phân tích minh chứng và phản hồi, phản biện. Một giáo viên bày tỏ: “Chúng tôi chưa được tập huấn bài bản về KTNB theo hướng chất lượng, chủ yếu làm theo yêu cầu” (GV32).

Ban Giám hiệu của nhà trường tuy có vai trò chỉ đạo nhưng chưa thực sự đồng hành như một tổ chức học tập. Chỉ số kết nối kiểm tra với cải tiến còn thấp (2.29 - 2.34). Các tổ chức xã hội, phụ huynh gần như đứng ngoài cuộc, không có vai trò phản biện hay đề xuất cải tiến.

Nhìn chung, các điều kiện đáp ứng KTNB theo tiếp cận VHCL còn thiếu đồng bộ, chiều sâu và định hướng cải tiến. Việc thiếu chính sách cụ thể, quy trình hình thức, dữ liệu chưa khai thác và năng lực hạn chế của đội ngũ là những rào cản lớn. Cần thiết kế các giải pháp mang tính hệ thống để đảm bảo KTNB trở thành công cụ chiến lược trong quản lý và nâng cao chất lượng giáo dục.

2.5. Thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

2.5.1. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.5. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Xây dựng hệ thống chính sách theo kế hoạch chiến lược của nhà trường												
1.1. Chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành định hướng hành động	38	8.4	35	7.8	125	27.8	171	38	81	18	2.51	3
1.2. Nhà trường cụ thể hóa mục tiêu kiểm tra thành các tiêu chí gắn với tầm nhìn, sứ mạng và các chỉ báo chất lượng cụ thể	25	5.6	22	4.9	111	24.7	176	39.1	116	25.8	2.25	7

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1.3. Quản lý mục tiêu phải bao gồm: xác lập, truyền thông, vận hành, đánh giá mức độ đạt mục tiêu, cải tiến mục tiêu.	40	8.9	47	10.4	135	30	163	36.2	65	14.4	2.63	1
2. Liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển nhà trường												
2.1. Mục tiêu kiểm tra gắn liền với mục tiêu chiến lược phát triển đội ngũ, nâng cao năng lực học sinh, xây dựng môi trường học tập chất lượng cao	21	4.7	35	7.8	118	26.2	188	41.8	88	19.6	2.36	6
2.2. Hoạt động kiểm tra gắn với kế hoạch thực hiện có lộ trình	30	6.7	28	6.2	135	30	165	36.7	92	20.4	2.42	4
3. Phân quyền và xây dựng chính sách cam kết nội bộ nhà trường												
3.1. Phân quyền kiểm tra cho tổ chuyên môn, nhóm chất lượng	23	5.1	40	8.9	117	26	181	40.2	89	19.8	2.39	5
3.2. Gắn mục tiêu kiểm tra với cam kết trách nhiệm cá nhân và học hỏi lẫn nhau trong tổ chức	50	11.1	27	6	117	26	188	41.8	68	15.1	2.56	2

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.5** cho thấy: Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL được khảo sát trên 450 mẫu khách thể đã được đánh giá ở các mức độ từ: Rất tốt, Tốt, Khá, Trung bình và Yếu với 3 khía cạnh chính: Xây dựng hệ thống chính sách theo kế hoạch chiến lược của nhà trường, Liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển nhà trường, Phân quyền và xây dựng chính sách cam kết nội bộ nhà trường. Các mức độ thực hiện được cụ thể như sau:

Các nội dung được khảo sát đã phản ánh mức độ thực hiện quản lý mục tiêu và chính sách KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT với 7 tiêu chí cụ thể. Thang đo Likert 5 bậc cho thấy giá trị Mean dao động từ 2.25 đến 2.63 tức phần lớn ý kiến tập trung ở mức “Khá” và “Trung bình”, ít xuất hiện “Rất tốt”. Điều này cho thấy hệ thống

quản lý mục tiêu kiểm tra tuy đã hình thành nhưng chưa đạt tới mức đồng bộ, chủ động và gắn kết mạnh mẽ với chiến lược phát triển nhà trường.

1. Nhóm 1 - Xây dựng hệ thống chính sách theo kế hoạch chiến lược của nhà trường

1.1. Chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành định hướng hành động (Mean 2.51, thứ bậc 3): Mức điểm trên trung bình cho thấy nhiều trường đã có bước chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành các kế hoạch hành động cụ thể. Tuy nhiên, *“việc chuyển hóa này vẫn mang tính hình thức ở một số đơn vị; kế hoạch hành động chưa được theo dõi và điều chỉnh thường xuyên theo biến động thực tế”* (HT4, HT5).

1.2. Cụ thể hóa mục tiêu thành tiêu chí gắn với tầm nhìn - sứ mạng - chỉ báo chất lượng (Mean 2.25, thấp nhất, thứ bậc 7): Đây là điểm yếu nổi bật. Khi được phỏng vấn một hiệu trưởng trao đổi: *“Khó khăn lớn nhất là thiếu bộ tiêu chí đo lường rõ ràng và chuẩn hóa; nhiều khi mục tiêu chỉ tồn tại ở dạng khẩu hiệu, chưa được lượng hóa thành chỉ số cụ thể để kiểm soát tiến độ”* (HT5).

1.3. Quản lý mục tiêu toàn diện (xác lập - truyền thông - vận hành - đánh giá - cải tiến) (Mean 2.63, cao nhất, thứ bậc 1): Điều này đã chứng tỏ: Một số trường đã bắt đầu áp dụng chu trình quản lý liên tục (PDCA) để vận hành mục tiêu kiểm tra. Tuy nhiên, khâu cải tiến sau đánh giá còn yếu, chủ yếu dừng ở khuyến nghị mà chưa có hệ thống theo dõi thực hiện.

2. Nhóm 2 - Liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển nhà trường

2.1. Gắn mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển đội ngũ, nâng cao năng lực học sinh (Mean 2.36, thứ bậc 6): Mức điểm thấp cho thấy sự kết nối chiến lược chưa rõ ràng. Một hiệu trưởng cho biết: *“Chiến lược phát triển và mục tiêu kiểm tra hiện vẫn là hai nội dung tách biệt; việc gắn kết thường chỉ diễn ra trên văn bản để báo cáo”* (HT12).

2.2. Hoạt động kiểm tra gắn với kế hoạch thực hiện có lộ trình (Mean 2.42, thứ bậc 4): Tỷ lệ “Khá” và “Trung bình” chiếm đa số, phản ánh rằng lộ trình vẫn chủ yếu là kế hoạch năm học, thiếu kế hoạch dài hạn và các mốc kiểm tra định kỳ gắn chặt với mục tiêu chiến lược. Khi phân tích các văn bản kế hoạch chiến lược, kế hoạch giáo dục nhà trường của một số trường thì không thể hiện các nhiệm vụ thực hiện theo chiến lược dài hạn để bám sát mà thường làm theo năm học.

3. Nhóm 3 - Phân quyền và xây dựng chính sách cam kết nội bộ nhà trường

3.1. Phân quyền kiểm tra cho tổ chuyên môn, nhóm chất lượng (Mean 2.39, thứ bậc 5): Cho thấy mức độ phân quyền chưa cao. Các tổ chuyên môn được giao nhiệm vụ nhưng quyền quyết định vẫn tập trung ở Ban giám hiệu; do đó tính chủ động của tổ còn hạn chế.

3.2. Gắn mục tiêu kiểm tra với cam kết trách nhiệm cá nhân và học hỏi lẫn nhau (Mean 2.56, thứ bậc 2): Đây là điểm khá tích cực, phản ánh một số trường đã áp dụng cơ chế trách nhiệm cá nhân kết hợp với học tập đồng nghiệp. Tuy nhiên khi phỏng vấn sâu ý kiến một giáo viên cho rằng: *“Để việc này hiệu quả, cần có môi trường tin cậy và cởi mở hơn để giáo viên sẵn sàng chia sẻ sai sót và học hỏi”* (GV12).

Nhìn chung, điểm Mean cao nhất là 2.63 (tiêu chí 1.3) cho thấy ưu thế tương đối ở quản lý mục tiêu toàn diện, nhưng vẫn chưa đạt mức cao. Các tiêu chí 3.2 và 1.1 ở nhóm trên trung bình phản ánh sự hiện diện của cam kết trách nhiệm và định hướng hành động, nhưng cần tăng tính thực chất. Các tiêu chí 2.1 và 1.2 có Mean thấp (2.36 và 2.25), xếp cuối bảng, chỉ ra sự yếu kém trong cụ thể hóa mục tiêu và liên kết chiến lược. Kết quả phân tích cho thấy điểm mạnh nằm ở quản lý mục tiêu toàn diện và cam kết trách nhiệm cá nhân. Điểm yếu tập trung ở thiếu tiêu chí cụ thể, liên kết chiến lược chưa rõ và phân quyền còn hạn chế. Qua trao đổi với Lãnh đạo Sở GD&ĐT, Hiệu trưởng của một số trường thì đều cho rằng: “*Cần chú ý các nội dung như: Chuẩn hóa hệ thống tiêu chí kiểm tra đánh giá; Gắn mục tiêu với chiến lược dài hạn, Đẩy mạnh phân quyền và tạo môi trường học tập tin cậy*” (PGĐ 2, HT1, HT3).

2.5.2. Thực trạng tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.6. Kết quả khảo sát về tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Phân cấp quản lý cho đội ngũ tham gia KTNB trường học	40	8.9	48	10.7	114	25.3	176	39.1	72	16	2.57	1
2. Phát triển năng lực chuyên nghiệp về KTNB và năng lực quản lý các mảng chuyên trách trong công tác KTNB cho đội ngũ tham gia	21	4.7	35	7.8	118	26.2	188	41.8	88	19.6	2.36	5
3. Xây dựng các chính sách hỗ trợ, tạo động lực cho đội ngũ chuyên trách gắn bó nhiệm vụ và có trách nhiệm	38	8.4	35	7.8	125	27.8	171	38	81	18	2.51	2
4. Xây dựng cơ chế phối hợp trong thực thi nhiệm vụ KTNB trường THPT	36	8	30	6.7	119	26.4	178	39.6	87	19.3	2.44	4
5. Xây dựng phong cách chuyên nghiệp của các lực lượng tham gia công tác KTNB nhà trường	24	5.3	29	6.4	123	27.3	174	38.7	100	22.2	2.34	6
6. Thực hiện theo quy trình KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.	49	10.9	26	5.8	113	25.1	164	36.4	98	21.8	2.48	3

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.6** cho thấy: Thực trạng tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL với 6 tiêu chí cơ bản. Điểm Mean dao động từ 2.34 đến 2.57 trên thang đo Likert 5 bậc cho thấy mức độ thực hiện các nội dung này chủ yếu ở mức Khá và Trung bình, chưa đạt tới mức “Tốt” hoặc “Rất tốt” ở bất kỳ tiêu chí nào. Đây là cơ sở để thấy rằng công tác tổ chức KTNB đã hình thành nền tảng nhưng chưa đạt được tính đồng bộ và chuyên nghiệp theo yêu cầu của tiếp cận VHCL. Cụ thể:

Về nội dung phân cấp quản lý cho đội ngũ tham gia KTNB (Mean 2.57, thứ bậc 1): Đây là điểm thể hiện sự tương đối đối với xu hướng các trường đã có ý thức trao quyền và giao nhiệm vụ cho các tổ chuyên môn và cá nhân phụ trách. Tuy nhiên, mức điểm vẫn chỉ ở ngưỡng “Khá” cho thấy phân cấp chưa hoàn toàn thực chất. Khi được phỏng vấn, một hiệu trưởng nhận định: *“Hiệu trưởng có phân công nhiệm vụ cho tổ chuyên môn nhưng quyền quyết định vẫn do tập thể Ban giám hiệu để đảm bảo tính thống nhất”* (HT2).

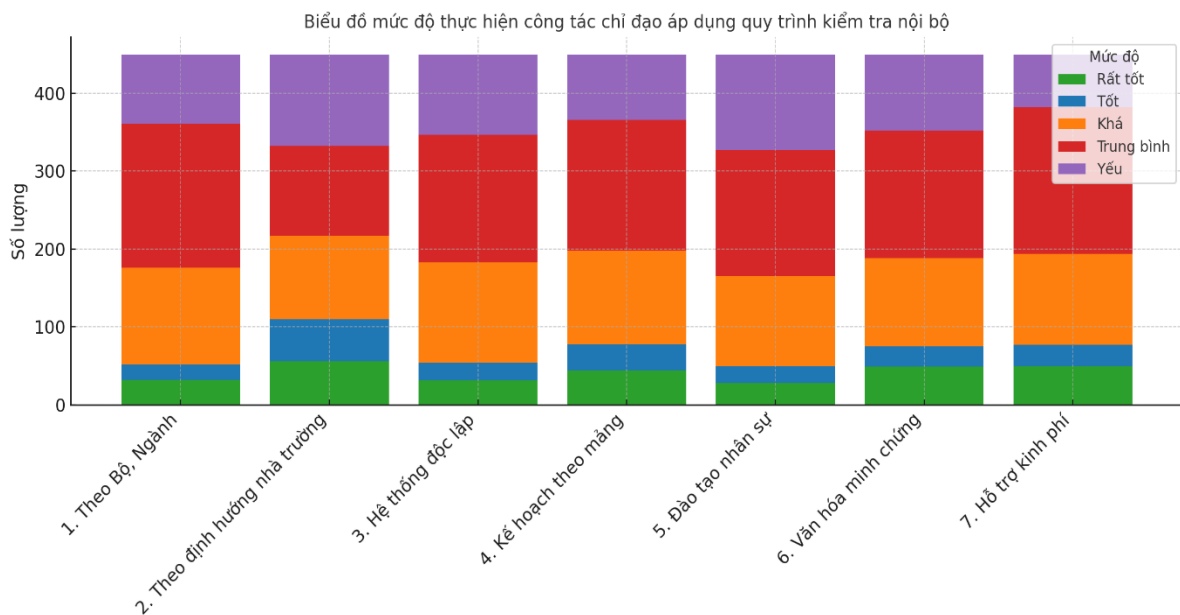
Về nội dung xây dựng các chính sách hỗ trợ, tạo động lực cho đội ngũ chuyên trách (Mean 2.51, thứ bậc 2) và thực hiện theo quy trình KTNB (Mean 2.48, thứ bậc 3): Ở tiêu chí hỗ trợ, nhiều trường đã áp dụng một số chính sách như giảm giờ dạy vượt hoặc khen thưởng cuối năm. Tuy nhiên, các chính sách động viên hiện nay chưa thực sự tạo động lực lâu dài, chủ yếu mang tính khích lệ tinh thần. Ở tiêu chí thực hiện quy trình, việc áp dụng đã được triển khai ở đa số trường, nhưng còn thiếu tính nhất quán. Khi được phỏng vấn một số hiệu trưởng nói rằng: *“Chúng tôi cố gắng tuân thủ quy trình, nhưng đôi khi vì áp lực thời gian nên phải rút gọn một số bước”* (HT6, HT11) hoặc có ý kiến chuyên gia thì đưa ra đề xuất: *“Hiệu trưởng cần tăng cường triển khai công tác KTNB, đánh giá năng lực nghề nghiệp của giáo viên để giúp mỗi cá nhân, đơn vị trong nhà trường nhận ra ưu điểm, khuyết điểm, tồn tại để từ đó có biện pháp kịp thời khắc phục hạn chế, thiếu sót... Các kết quả KTNB, đánh giá năng lực nghề nghiệp của giáo viên cần được công khai để tạo động lực cho mỗi giáo viên phấn đấu vươn lên”* (CG3).

Về nội dung xây dựng cơ chế phối hợp (Mean 2.44, thứ bậc 4) và Phát triển năng lực chuyên nghiệp (Mean 2.36, thứ bậc 5): Với cơ chế phối hợp vẫn tồn tại hiện tượng “mạnh ai nấy làm”, các bộ phận phối hợp chưa thật sự nhịp nhàng; thông tin đôi khi bị đứt đoạn giữa Ban giám hiệu và Tổ chuyên môn. Về phát triển năng lực, đây là điểm yếu cần cải thiện. Khi phỏng vấn giáo viên về vấn đề này thì đa phần giáo viên đều có ý kiến: *“Giáo viên tham gia vào quy trình KTNB thường học hỏi qua kinh nghiệm thực tế, ít được tập huấn bài bản”* (GV20, GV35).

Về nội dung xây dựng phong cách chuyên nghiệp của lực lượng kiểm tra (Mean 2.34, thứ bậc 6): Đây là điểm hạn chế rõ rệt nhất. Việc xây dựng phong cách làm việc chuyên nghiệp từ thái độ, kỹ năng giao tiếp đến kỹ năng xử lý tình huống chưa được quan tâm đúng mức. Một số CBQL khi tham gia kiểm tra vẫn mang tính áp đặt, chưa thật sự khuyến khích tinh thần hợp tác và cải tiến.

Nhận xét chung: Về thực trạng tổ chức KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL có điểm mạnh tương đối nằm ở phân cấp quản lý (1) và duy trì quy trình kiểm tra theo những quan niệm thực hiện hành chính mà các hiệu trưởng cần tuân thủ (6), nhưng mức điểm vẫn chưa vượt qua mốc 2.6, nghĩa là chưa đạt mức “Tốt”; Nhóm tiêu chí yếu gồm phát triển năng lực (2) và phong cách chuyên nghiệp (5), đây là các yếu tố cốt lõi của VHCL, nếu không cải thiện sẽ hạn chế hiệu quả chung; Các tiêu chí còn lại (3 và 4) ở mức trung bình, cho thấy cần điều chỉnh chính sách hỗ trợ và cơ chế phối hợp để tăng tính đồng bộ. Điểm yếu tập trung ở thiếu phát triển năng lực chuyên nghiệp, cơ chế phối hợp chưa hiệu quả và phong cách làm việc chưa chuyên nghiệp. Vì vậy, khi phỏng vấn một số hiệu trưởng của các trường THPT thì đã nêu lên 4 vấn đề chính như: “*Cần tăng cường đào tạo và bồi dưỡng chuyên sâu cho đội ngũ kiểm tra; Hoàn thiện cơ chế phối hợp giữa các bộ phận; Xây dựng văn hóa làm việc chuyên nghiệp trong KTNB; Đa dạng hóa chính sách động viên để nâng cao sự gắn bó và tinh thần trách nhiệm của lực lượng kiểm tra*” (HT4, HT5, HT7).

2.5.3. Thực trạng về chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL



Biểu đồ 2.5. Kết quả khảo sát về chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Biểu đồ 2.5 đã biểu thị kết quả khảo sát về mức độ thực hiện công tác chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL ở 7 tiêu chí: (1) Theo Bộ, Ngành; (2) Theo định hướng nhà trường; (3) Hệ thống độc lập; (4) Kế hoạch theo mạng; (5) Đào tạo nhân sự; (6) Văn hóa minh chứng; (7) Hỗ trợ kinh phí. Các mức độ được phân loại theo thang Likert 5 bậc (Rất tốt, Tốt, Khá, Trung bình, Yếu). Kết quả cho thấy, hầu hết tiêu chí đều tập trung ở mức Khá và Trung bình, tỷ lệ “Rất tốt” và “Tốt” còn hạn chế, đặc biệt ở những tiêu chí đòi hỏi nguồn lực nội tại và sự chủ động của nhà trường. Qua đó chứng tỏ: hiệu trưởng các nhà trường khi áp dụng quy trình tuân thủ khá

chặt chẽ và trong công tác chỉ đạo thì đã thể hiện tính phân cấp để các bên liên quan có thể tham gia vào quy trình thực hiện. Nội dung có mức thực hiện cao hơn: Tiêu chí 1- Theo Bộ, Ngành và Tiêu chí 2 - Theo định hướng nhà trường có tỷ lệ “Tốt” và “Rất tốt” cao hơn các tiêu chí khác, điều này cho thấy các trường dễ dàng triển khai khi có khung chỉ đạo từ cấp trên hoặc từ chiến lược nội bộ. Các trường thuận lợi hơn khi có chỉ đạo rõ ràng từ Bộ, Ngành và định hướng chiến lược của nhà trường. Một hiệu trưởng cho biết: *“Khi Bộ và Sở ban hành quy trình cụ thể, chúng tôi dễ dàng áp dụng vì có sẵn khung tham chiếu. Khó khăn là khi phải điều chỉnh cho phù hợp thực tế của trường”* (HT10).

Tiêu chí 3- Hệ thống độc lập và Tiêu chí 4- Kế hoạch theo mảng công việc duy trì mức “Khá” cao, cho thấy đã có tổ chức riêng và kế hoạch kiểm tra, nhưng chưa đạt tới mức đồng bộ cao. Việc xây dựng hệ thống độc lập và kế hoạch công tác theo từng mảng đã có bước tiến nhưng còn hạn chế về công nghệ và chuyên môn. Khi phỏng vấn GV về nội dung này thì nhận được các thông tin trao đổi về công tác chỉ đạo của hiệu trưởng như: *“Chúng tôi có hệ thống KTNB gắn với các hệ thống giao việc và đánh giá, nhưng chưa có bộ phận chuyên trách, kế hoạch theo mảng vẫn chủ yếu là văn bản giấy, chưa áp dụng công nghệ quản lý dữ liệu”* (GV5).

Tiêu chí ở mức thấp hơn: Tiêu chí 5 - Đào tạo nhân sự, Tiêu chí 6 - Văn hóa minh chứng và Tiêu chí 7 - Hỗ trợ kinh phí có tỷ lệ “Tốt” và “Rất tốt” thấp nhất, đồng thời tỷ lệ “Trung bình” và “Yếu” cao. Đây là những tiêu chí đòi hỏi nhiều nguồn lực và nỗ lực tự chủ của nhà trường, nhưng lại chưa được đáp ứng đầy đủ do cần có cách chỉ đạo linh hoạt với xây dựng theo các chuẩn của kiểm định để có thể huy động nguồn lực tập trung đi cùng đồng bộ với KTNB để kiểm soát, cải tiến. Trong thực tế, công tác đào tạo nhân sự kiểm tra còn mang tính hình thức, thiếu các khóa bồi dưỡng chuyên sâu. Phỏng vấn một số tổ trưởng, phó tổ trưởng chuyên môn các trường có đồng quan điểm: *“Công tác nâng cao năng lực KTNB thường được lồng ghép vào các buổi họp chuyên môn, chưa có khóa tập huấn chuyên sâu nên kỹ năng đánh giá còn hạn chế”* (TTrCM 16, TTrCM 21, PTrCM 15). Văn hóa minh chứng chưa thực sự hình thành. Một vài hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng cũng khẳng định: *“Minh chứng vẫn được lưu rải rác ở các bộ phận, chưa có kho dữ liệu công nghệ chung, việc này khiến khi cần kiểm tra mất nhiều thời gian khai thác...”* (HT10, PHT12). Đồng thời, kinh phí hỗ trợ KTNB chưa được đảm bảo. Kinh phí hỗ trợ KTNB gần như không có mục riêng, thường phải trích từ các khoản chi sự nghiệp chung nên khó duy trì hoạt động một cách bài bản.

Nhìn chung, điểm mạnh nằm ở việc thực hiện tốt hơn khi có khung chỉ đạo rõ ràng từ cấp trên và định hướng nhà trường. Hạn chế tập trung ở các tiêu chí đòi hỏi tự chủ, bao gồm đào tạo nhân sự, xây dựng văn hóa minh chứng và bảo đảm kinh phí. Nguyên nhân chính là thiếu cơ chế tài chính riêng, hạn chế nguồn lực nhân sự chuyên trách và chưa áp dụng đồng bộ công nghệ quản lý minh chứng. Vì vậy, trên cơ sở thực trạng cần tăng cường bồi dưỡng chuyên sâu cho đội ngũ tham gia KTNB, chú trọng kỹ năng đánh giá và xử lý tình huống; Xây dựng kho dữ liệu minh chứng số hóa để quản lý

tập trung; Bố trí kinh phí ổn định trong kế hoạch tài chính thường niên cho hoạt động KTNB và khuyến khích sáng kiến nội bộ trong điều chỉnh quy trình phù hợp đặc thù từng trường.

2.5.4. Thực trạng về tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.7. Kết quả khảo sát thực trạng về tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng của từng lĩnh vực quản lý trường THPT hướng tới VHCL	43	9.6	26	5.8	169	37.6	130	28.9	82	18.2	2.6	4
2. Hướng dẫn KTNB theo mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu	46	10.2	43	9.6	176	39.1	120	26.7	65	14.4	2.74	1
3. Xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB về quản lý điều hành của Hiệu trưởng	37	8.2	45	10	175	38.9	133	29.6	60	13.3	2.7	2
4. Xây dựng các hướng dẫn về phân cấp, trao quyền và tự phát triển của các bộ phận, cá nhân chịu trách nhiệm trong quy trình KTNB	31	6.9	50	11.1	171	38	133	29.6	65	14.4	2.66	3
5. Phối hợp các chỉ số chất lượng gắn với định hướng chiến lược giáo dục của nhà trường và Bộ, Ngành	31	6.9	31	6.9	185	41.1	111	24.7	92	20.4	2.55	5
6. Xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB	31	6.9	23	5.1	164	36.4	129	28.7	103	22.9	2.44	6

Kết quả khảo sát tại **Bảng 2.7** cho thấy: Thực trạng tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL được thể hiện cụ thể như sau: điểm trung bình dao động từ 2.44 đến 2.74 trên thang đo 5 bậc, phản ánh mức độ thực hiện nhìn chung chỉ đạt mức “Khá” thấp. Sự chênh lệch giữa các nội dung cho thấy bức tranh không đồng đều về chất lượng và tính hệ thống trong bồi dưỡng năng lực KTNB. Cao nhất là nội dung “Hướng dẫn KTNB theo mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu” (Mean = 2.74, thứ bậc 1). Tỷ lệ “Rất tốt” và “Tốt” đạt tổng 19.8% cho thấy đây là khâu được một số trường chú trọng hơn nhờ tính cụ thể và đo lường được kết quả.

Thứ hai là “Xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB về quản lý điều hành của Hiệu trưởng” (Mean = 2.70). Tỷ lệ “Rất tốt” và “Tốt” là 18.2%, phản ánh vai trò định hướng của lãnh đạo trường, nhưng vẫn thiếu sự lan tỏa đến đội ngũ.

Các nội dung còn lại như “Hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng” (Mean = 2.60) hay “Phân cấp, trao quyền và tự phát triển” (Mean = 2.66) chỉ đạt mức trung bình thấp, cho thấy còn tồn tại sự hình thức và thiếu cụ thể trong việc chuyển hóa quy trình thành năng lực thực tế.

Thấp nhất là “Xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB” (Mean = 2.44, thứ bậc 6) với hơn 51.6% đánh giá ở mức “Trung bình” và “Yếu”, cho thấy yếu tố động lực sau kiểm tra gần như bị bỏ ngỏ. Về hạn chế trong khen thưởng và động viên thì một số GV được phỏng vấn đều cho rằng *“Hệ thống khen thưởng sau kiểm tra hầu như không được chú trọng, chủ yếu là nhắc nhở hoặc phê bình; chưa có cơ chế khích lệ sáng kiến hay nỗ lực cải tiến”* (GV 34, GV40).

Nhìn chung, với số lượng trong Bảng 2.8 đã cho thấy một khoảng cách đáng kể giữa yêu cầu lý thuyết của tiếp cận VHCL và mức độ triển khai thực tế, đặc biệt ở các khâu gắn với khích lệ - duy trì động lực. Để có thêm các thông tin về vấn đề này, chúng tôi đã trao đổi với một hiệu trưởng về xác định nội dung đo lường mục tiêu có quan trọng không thì được chia sẻ: *“Chúng tôi có chú ý đến việc đặt mục tiêu và thiết kế công cụ đo lường vì đó là yêu cầu của Sở khi báo cáo kết quả, nhưng việc này vẫn mang tính kỹ thuật, chưa thực sự trở thành văn hóa cải tiến liên tục”* (HT6). Điều này giải thích vì sao nội dung số 2 có điểm cao nhất nhưng vẫn dừng ở mức “Khá”. Về phân cấp và trao quyền thì một số ý kiến của CBQL nhà trường cho rằng: *“Chúng tôi mong muốn trao quyền nhiều hơn cho tổ trưởng chuyên môn nhưng phần lớn GV chưa được bồi dưỡng đầy đủ để tự tin đảm nhận nhiệm vụ kiểm tra trong bộ phận chuyên trách vì sợ mất lòng anh em”* (HT12, PHT24). Điều này cho thấy năng lực và sự sẵn sàng của đội ngũ được giao thực hiện công tác KTNB là rào cản lớn đối với việc thực thi phân cấp, là yếu tố cốt lõi của VHCL và cũng là tiếp cận mới về hoạt động KTNB gắn với cải tiến chất lượng trong bối cảnh đổi mới giáo dục khi đặt vai trò tự chủ của hiệu trưởng lên hàng đầu.

Nói về vấn đề bồi dưỡng VHCL, một chuyên gia cho rằng: *“Khi bồi dưỡng VHCL cần quan tâm đến hai yếu tố: 1) Các giá trị, niềm tin và mong đợi hướng tới chất lượng giáo dục cao; 2) Các yếu tố quản lý và hợp tác để dẫn đến chất lượng*

được đảm bảo và từng bước nâng cao trong mỗi tổ chuyên môn thuộc trường. Khi kiểm tra, đánh giá nội bộ cần đảm bảo tính chính xác, khách quan, trung thực và có tính xây dựng cao. Minh chứng đưa ra phải có độ tin cậy và thể hiện được quá trình phát triển hoặc suy giảm của nội dung kiểm tra, đánh giá” (CG3).

Tóm lại, sự tập trung vẫn nghiêng về tuân thủ hơn là phát triển VHCL. Các nội dung để đo lường và báo cáo (như xác định mục tiêu, công cụ đo lường) có mức thực hiện cao hơn, trong khi các nội dung đòi hỏi sự thay đổi văn hóa và động lực (khen thưởng, phân quyền, tự phát triển) lại thấp. Còn thiếu sự đồng bộ giữa các khâu: Quy trình và minh chứng được triển khai chưa gắn kết với chính sách động viên và phát triển năng lực dài hạn, khiến kết quả kiểm tra chưa tạo ra cải tiến bền vững. Năng lực của lực lượng thực thi hoạt động kiểm tra chưa đáp ứng yêu cầu phân quyền: Đây là nút thắt khiến các khâu bồi dưỡng năng lực và trao quyền chưa đạt hiệu quả mong muốn. Các trường THPT mới chỉ dừng lại ở việc bồi dưỡng năng lực KTNB như một yêu cầu quản lý hành chính, chưa thực sự biến nó thành một cơ chế học hỏi và cải tiến liên tục theo đúng tinh thần VHCL. Khoảng cách này, nếu không được thu hẹp, sẽ cản trở đáng kể tiến trình xây dựng môi trường giáo dục tự chủ, minh bạch và hướng tới phát triển bền vững trong tiếp cận hoạt động kiểm tra như là hoạt động cải tiến chất lượng của nhà trường.

2.5.5. Thực trạng xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.8. Kết quả khảo sát về mức độ xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Rất tốt		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Mean	Thứ Bậc
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Chính sách xây dựng quy trình KTNB gắn với chiến lược phát triển nhà trường	26	5.8	44	9.8	122	27.1	163	36.2	95	21.1	2.43	3
2. Chính sách đào tạo bồi dưỡng đội ngũ tham gia KTNB nhà trường	47	10.4	22	4.9	134	29.8	173	38.4	74	16.4	2.54	2
3. Chính sách xây dựng môi trường thực hiện hoạt động KTNB	24	5.3	29	6.4	123	27.3	174	38.7	100	22.2	2.34	5
4. Chính sách hỗ trợ và tạo động lực cho lực lượng tham gia hoạt động KTNB	37	8.2	45	10	133	29.6	175	38.9	60	13.3	2.61	1
5. Chính sách khuyến khích hợp tác chia sẻ các minh chứng quản lý trong quy trình KTNB	30	6.7	23	5.1	132	29.3	176	39.1	89	19.8	2.4	4

Kết quả khảo sát tại Bảng 2.8 cho thấy mức độ xây dựng hoàn thiện các chính sách KTNB theo tiếp cận VHCL có điểm trung bình của 5 nội dung dao động từ 2.34 đến 2.61 trên thang đo 5 bậc, phản ánh mức độ thực hiện nhìn chung chỉ ở mức “Trung bình”, chưa đạt kỳ vọng của tiếp cận VHCL theo yêu cầu đồng bộ, liên tục và định hướng cải tiến. Cao nhất là nội dung “Chính sách hỗ trợ và tạo động lực cho lực lượng tham gia hoạt động KTNB” (Mean = 2.61, thứ bậc 1) với tổng tỷ lệ “Rất tốt” và “Tốt” đạt 18.2%, cho thấy đây là lĩnh vực được một số trường quan tâm hơn nhằm duy trì sự tham gia của lực lượng kiểm tra. Tuy nhiên, hơn 52% đánh giá ở mức “Trung bình” và “Yếu” phản ánh sự thiếu nhất quán trong áp dụng.

Thứ hai là “Chính sách đào tạo bồi dưỡng đội ngũ tham gia KTNB” (Mean = 2.54) với nội dung có tỷ lệ “Rất tốt” khá cao (10.4%) nhưng cũng tồn tại 54.8% ở mức “Trung bình” và “Yếu”, cho thấy các chương trình bồi dưỡng chưa được thiết kế thể hiện rõ cách tiếp cận VHCL trong hoạt động kiểm tra một cách rạch ròi và chưa triển khai đồng bộ.

Nội dung “Chính sách xây dựng quy trình KTNB gắn với chiến lược phát triển nhà trường” (Mean = 2.43, thứ bậc 3) và “Chính sách khuyến khích hợp tác chia sẻ minh chứng” (Mean = 2.40, thứ bậc 4) đều ở mức thấp, phản ánh sự thiếu gắn kết giữa công tác kiểm tra và chiến lược dài hạn của nhà trường.

Thấp nhất là “Chính sách xây dựng môi trường thực hiện hoạt động KTNB” (Mean = 2.34, thứ bậc 5), cho thấy môi trường VHCL chưa được hình thành rõ nét, đặc biệt ở khía cạnh cởi mở, minh bạch và chia sẻ.

Như vậy, dữ liệu định lượng cho thấy các chính sách KTNB chủ yếu đang ở mức đáp ứng yêu cầu hình thức, chưa đạt chuẩn về chiều sâu và tính chiến lược.

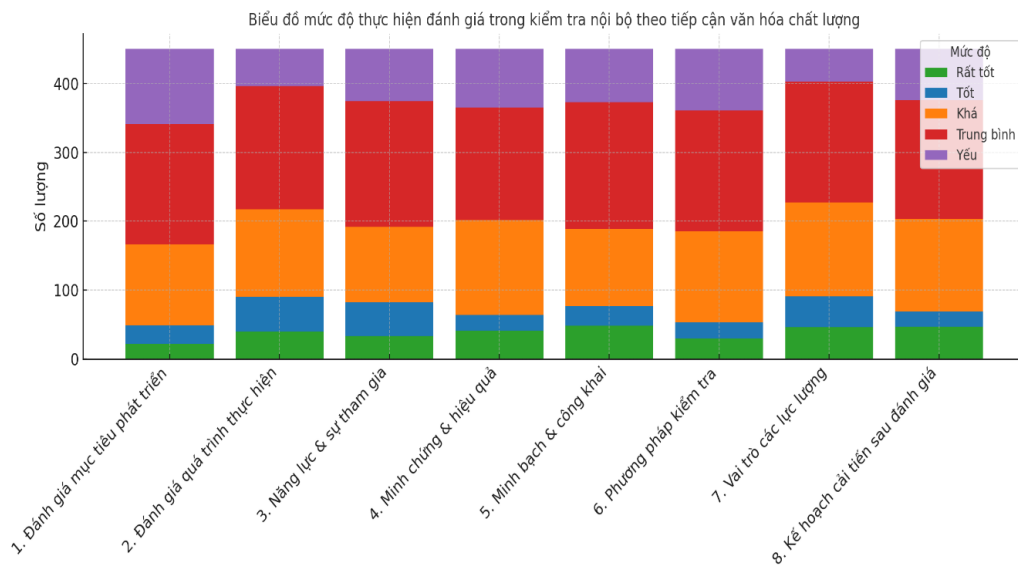
Qua nghiên cứu một số văn bản liên quan đến quy chế chi tiêu nội bộ của các nhà trường, các chính sách thi đua khen thưởng của một số trường và phỏng vấn một số hiệu trưởng trường THPT đã khẳng định: *“Chúng tôi có quy chế khen thưởng riêng cho tổ chuyên môn và giáo viên hoàn thành tốt nhiệm vụ KTNB nhưng nguồn kinh phí hạn chế và thủ tục xét thưởng khá phức tạp nên hiệu quả khích lệ chưa rõ rệt. Một số giáo viên mong muốn được công nhận kết quả tham gia công tác KTNB làm minh chứng để đánh giá thi đua cuối năm, nhưng hiện chưa có quy định chính thức. Một số giáo viên khác lại vẫn có tâm lý phòng thủ khi được kiểm tra, chưa coi đây là cơ hội học hỏi; điều này ảnh hưởng đến tính cởi mở trong môi trường kiểm tra”* (HT7, HT9).

Một số tổ trưởng chuyên môn của các nhà trường có tâm lý lo lắng khi tham gia vào các hoạt động kiểm tra như: *“Quy trình kiểm tra hiện có chủ yếu dựa trên mẫu của Sở GD&ĐT, chưa điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với mục tiêu chiến lược của trường. Để gắn KTNB gắn với chiến lược phát triển, cần bổ sung chỉ số đánh giá năng lực đổi mới của giáo viên chứ không chỉ kiểm tra việc tuân thủ”* (TTrCM13, TTrCM39)

Nhìn chung, các chính sách vẫn thiếu tính hệ thống: Nhiều nội dung mới dừng ở mức đáp ứng yêu cầu quản lý hành chính, chưa hình thành được một “chu trình xây dựng

chính sách” gồm: thiết kế - triển khai - đánh giá - cải tiến. Khoảng cách giữa chính sách và thực thi: Điểm trung bình thấp và tỷ lệ “Trung bình” - “Yếu” cao cho thấy các chính sách ban hành chưa thực sự chuyển hóa thành hành động đồng bộ ở cơ sở. Môi trường VHCL chưa bền vững: Điều kiện tâm lý - xã hội để giáo viên, cán bộ quản lý chủ động và minh bạch trong KTNB vẫn chưa được đảm bảo. Thực trạng cho thấy xây dựng điều kiện và chính sách KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL mới ở giai đoạn khởi đầu, thiếu đồng bộ và chiều sâu. Nếu không cải thiện ở các khâu gắn kết chiến lược, nâng cao năng lực đội ngũ và phát triển môi trường cởi mở, hợp tác, thì khó đạt được mục tiêu hình thành VHCL bền vững.

2.5.6. Thực trạng về đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL



Biểu đồ 2.6. Kết quả khảo sát về đánh giá hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Kết quả khảo sát tại **Biểu đồ 2.6** cho thấy: Khi khảo sát đội ngũ CBQL được tập trung vào 8 nội dung và được đánh giá cụ thể như sau:

- 1) Đánh giá mục tiêu phát triển
- 2) Đánh giá quá trình thực hiện
- 3) Năng lực & sự tham gia
- 4) Minh chứng & hiệu quả
- 5) Minh bạch & công khai
- 6) Phương pháp kiểm tra
- 7) Vai trò các lực lượng
- 8) Kế hoạch cải tiến sau đánh giá

Với các mức độ thể hiện ở hầu hết các nội dung, tỷ lệ “Trung bình” và “Yếu” chiếm tỷ trọng lớn, dao động khoảng 50-60% tổng số ý kiến. Điều này phản ánh nhiều trường vẫn ở mức hoàn thiện thấp, chưa đạt ở mức cao về VHCL. Mức “Rất tốt” và

“Tốt” chiếm tỷ lệ khá khiêm tốn, trung bình chỉ khoảng 15- 20%. Các nội dung có Mean cao hơn thường là “Đánh giá quá trình thực hiện”; “Năng lực & sự tham gia”. Các nội dung yếu nhất thuộc “Kế hoạch cải tiến sau đánh giá”; “Minh chứng & hiệu quả”. Dưới góc độ tiếp cận VHCL trong hoạt động KTNB qua khảo sát thực trạng đánh giá đã cho thấy: Một số trường đã bước đầu hình thành nhận thức về tầm quan trọng của việc KTNB gắn với cải tiến chất lượng. Quy trình đánh giá quá trình thực hiện được triển khai tương đối rõ ràng. Tuy nhiên, thiếu hệ thống minh chứng; văn hóa phản hồi và cải tiến chưa mạnh; sự tham gia chưa đồng đều; minh bạch thông tin còn hạn chế. Một số ý kiến phỏng vấn CBQL ở một số trường xoay xung quanh các nội dung này được thể hiện như sau:

- “Nhà trường đã cố gắng thiết lập quy trình KTNB gắn với kế hoạch chiến lược nhưng chưa thực hiệu quả, đội ngũ tham gia công tác KTNB còn lúng túng, đặc biệt là khâu minh chứng và báo cáo kết quả” (PHT1, PHT2).

- “Khó khăn lớn nhất là sau mỗi đợt kiểm tra, việc lập kế hoạch cải tiến thường bị chậm, hoặc chỉ dừng ở mức chung chung, chưa có chỉ tiêu định lượng để theo dõi”(PHT10, PHT20).

- “Khi được tham gia vào KTNB, giáo viên thấy đây là cơ hội để học hỏi, nhưng cũng có áp lực vì tiêu chí chưa rõ ràng, minh chứng yêu cầu nhiều nhưng chưa có hướng dẫn cụ thể” (TTrCM 24).

Qua kết quả khảo sát CBQL và phỏng vấn giáo viên các trường THPT đã cho thấy: Các nhà trường cần xây dựng, chuẩn hóa tiêu chí đánh giá và hướng dẫn cụ thể về minh chứng; số hóa hệ thống minh chứng và kết quả đánh giá; Cần lập các lập kế hoạch cải tiến sau kiểm tra với các chỉ số đo lường rõ ràng, đồng thời tăng cường tập huấn kỹ năng đánh giá cho cán bộ quản lý, cán bộ đoàn thể và giáo viên.

2.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Bảng 2.9. Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Nội dung	Không ảnh hưởng		Ít ảnh hưởng		Bình thường		Ảnh hưởng		Rất ảnh hưởng		Mean	Độ lệch chuẩn
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
1. Chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước và Bộ, ngành	65	14.44	45	10.00	124	27.56	111	24.67	105	23.33	3.32	1.325
2. Chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của Nhà trường	62	13.78	59	13.11	121	26.89	101	22.44	107	23.78	3.29	1.333

Nội dung	Không ảnh hưởng		Ít ảnh hưởng		Bình thường		Ảnh hưởng		Rất ảnh hưởng		Mean	Độ lệch chuẩn
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ		
3. Năng lực điều hành và tham dự hoạt động KTNB của hiệu trưởng	66	14.67	58	12.89	98	21.78	103	22.89	125	27.78	3.36	1.389
4. Các chính sách của nhà trường khuyến khích sự đổi mới, sáng tạo	54	12.00	60	13.33	110	24.44	109	24.22	117	26.00	3.39	1.322
5. Văn hóa tổ chức của nhà trường	57	12.67	52	11.56	127	28.22	111	24.67	103	22.89	3.34	1.294
6. Phong cách, thái độ của đội ngũ tham gia hoạt động KTNB	74	16.44	53	11.78	108	24.00	106	23.56	109	24.22	3.27	1.382

Kết quả khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL tại Bảng 2.9. Cụ thể:

- Chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước với Mean: 3.32. Đây là yếu tố có ảnh hưởng trung bình đến hoạt động KTNB, với sự phân bố khá đều trong các mức độ ảnh hưởng (từ không ảnh hưởng đến rất ảnh hưởng).

- Chủ trương, chính sách và chiến lược phát triển của Nhà trường với Mean 3.29. Mức độ ảnh hưởng cũng ở mức trung bình nhưng có sự phân hóa rõ rệt với tỷ lệ khá cao ở các mức ảnh hưởng lớn (ảnh hưởng và rất ảnh hưởng).

- Yếu tố “năng lực điều hành và tham gia hoạt động KTNB của hiệu trưởng” có độ lệch chuẩn cao nhất ($SD = 1.389$), phản ánh sự phân hóa rõ rệt trong nhận thức và trải nghiệm của các đối tượng khảo sát. Điều này cho thấy hoạt động KTNB tại các trường THPT hiện nay vẫn mang tính phụ thuộc vào năng lực cá nhân người đứng đầu, chưa được chuẩn hóa thành hệ thống quản lý thống nhất. Sự khác biệt về năng lực lãnh đạo, mức độ tiếp cận quản trị chất lượng và vai trò điều hành của hiệu trưởng giữa các nhà trường đã tạo ra khoảng cách lớn trong đánh giá, từ đó làm gia tăng mức độ phân tán ý kiến. Kết quả khảo sát cho thấy yếu tố “năng lực điều hành và tham gia hoạt động KTNB của hiệu trưởng” có độ lệch chuẩn cao nhất, phản ánh sự phân tán mạnh trong nhận thức và đánh giá của các đối tượng khảo sát. Sự phân hóa này trước hết xuất phát từ sự khác biệt đáng kể giữa các nhà trường về năng lực quản trị của người đứng đầu. Trong thực tiễn, có những hiệu trưởng đã tiếp cận mô hình quản trị hiện đại, vận hành KTNB theo chu trình PDCA, dựa trên minh chứng và định hướng cải tiến liên tục; trong khi đó, vẫn còn không ít hiệu trưởng duy trì cách tiếp cận quản lý hành chính truyền thống, thiên về

kiểm soát và tuân thủ. Chính sự tồn tại song song của hai cách tiếp cận này đã tạo ra hai cực đánh giá rõ rệt trong nhận thức của đội ngũ.

Bên cạnh đó, hoạt động KTNB hiện nay vẫn chưa được chuẩn hóa thành một hệ thống quản lý thống nhất, mà còn phụ thuộc nhiều vào năng lực cá nhân của hiệu trưởng. Ở những nhà trường có hiệu trưởng có năng lực lãnh đạo tốt, hoạt động KTNB được tổ chức bài bản, mang tính hỗ trợ và phát triển nên được đánh giá có ảnh hưởng cao. Ngược lại, tại những đơn vị mà năng lực điều hành còn hạn chế, KTNB thường mang tính hình thức, thiếu hiệu quả, dẫn đến đánh giá thấp về mức độ ảnh hưởng. Điều này cho thấy tính “phụ thuộc cá nhân” vẫn là đặc điểm nổi bật trong quản lý KTNB ở các trường THPT hiện nay.

Ngoài ra, sự khác biệt về vị trí công tác của các đối tượng khảo sát cũng góp phần làm gia tăng mức độ phân tán. Nhóm cán bộ quản lý thường có xu hướng đánh giá cao vai trò của hiệu trưởng do trực tiếp tham gia vào quá trình điều hành và hoạch định chiến lược, trong khi giáo viên và nhân viên có thể không nhận thức đầy đủ hoặc có trải nghiệm chưa tích cực về hoạt động KTNB, từ đó dẫn đến đánh giá thấp hơn. Sự khác biệt này phản ánh khoảng cách trong nhận thức theo cấp độ quản lý và vị trí công việc trong nhà trường.

Đáng chú ý, bối cảnh chuyển đổi từ mô hình quản lý hành chính sang quản trị chất lượng và lãnh đạo học tập cũng là nguyên nhân sâu xa tạo nên sự phân hóa này. Quá trình chuyển đổi này hiện diễn ra chưa đồng đều giữa các nhà trường, đồng thời chưa có khung năng lực cụ thể cho hiệu trưởng trong việc tổ chức và điều hành hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Điều đó dẫn đến sự “lệch pha” trong nhận thức và cách thức triển khai giữa các đơn vị, làm gia tăng mức độ phân tán trong đánh giá.

Tương tự, yếu tố “phong cách, thái độ của đội ngũ tham gia KTNB” cũng có độ lệch chuẩn cao, phản ánh sự khác biệt rõ rệt trong trải nghiệm của các đối tượng khảo sát. Điều này chủ yếu phụ thuộc vào kỹ năng giao tiếp, ứng xử của cá nhân thực hiện kiểm tra cũng như đặc điểm văn hóa tổ chức của từng nhà trường. Trong khi ở một số trường, hoạt động kiểm tra được thực hiện theo hướng hỗ trợ, đồng hành và tư vấn phát triển, thì ở những nơi khác, kiểm tra vẫn mang tính chất “soi lỗi”, gây áp lực và tâm lý e ngại cho giáo viên. Sự khác biệt này dẫn đến những đánh giá không đồng nhất, qua đó cho thấy phong cách thực thi KTNB vẫn chưa được chuẩn hóa theo định hướng VHCL.

- Các chính sách của nhà trường khuyến khích sự đổi mới, sáng tạo với Mean: 3.39. Mức độ ảnh hưởng của yếu tố này cũng khá cao, thể hiện qua mức độ đồng thuận lớn từ "ảnh hưởng" và "rất ảnh hưởng".

- Văn hóa tổ chức của nhà trường với Mean: 3.34. Đây là một yếu tố quan trọng và có mức độ ảnh hưởng khá đồng đều ở các mức độ khác nhau, thể hiện sự nhận thức cao về sự ảnh hưởng của văn hóa tổ chức đối với hoạt động KTNB.

- Phong cách, thái độ của đội ngũ tham gia hoạt động KTNB với Mean: 3.27. Mức độ ảnh hưởng của yếu tố này cũng rất cao, đặc biệt là với tỷ lệ lớn ở các mức độ "ảnh

hưởng" và "rất ảnh hưởng", cho thấy thái độ và phong cách của đội ngũ KTNB đóng vai trò quan trọng trong hiệu quả công việc.

Nhìn chung, thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB:

+ Các yếu tố như năng lực điều hành của hiệu trưởng, các chính sách khuyến khích sự đổi mới sáng tạo và văn hóa tổ chức của nhà trường được xem là rất quan trọng và có ảnh hưởng mạnh đến hoạt động KTNB. Điều này cho thấy môi trường quản lý và chiến lược phát triển của trường học đóng vai trò quyết định.

+ Chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước và chủ trương, chiến lược phát triển của Nhà trường tuy có ảnh hưởng rõ rệt nhưng mức độ ảnh hưởng không bằng các yếu tố nội bộ của nhà trường như năng lực lãnh đạo hay văn hóa tổ chức.

+ Phong cách và thái độ của đội ngũ tham gia KTNB có sự quan trọng đặc biệt, bởi thái độ tích cực và sự tham gia nhiệt tình của họ có thể làm tăng hiệu quả kiểm tra và giám sát trong nhà trường.

Như vậy, các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL chủ yếu là các yếu tố liên quan đến quản lý nội bộ, chiến lược phát triển và đội ngũ tham gia hoạt động kiểm tra.

2.7. Đánh giá chung về thực trạng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

2.7.1. Điểm mạnh

1. Nhận thức bước đầu về vai trò chiến lược của quản lý hoạt động KTNB

Một điểm mạnh đáng ghi nhận trong thực tiễn quản lý hiện nay là sự dịch chuyển nhận thức ban đầu của một bộ phận cán bộ quản lý và giáo viên về vai trò của KTNB. Kiểm tra không còn được nhìn thuần túy như một công cụ giám sát - phát hiện sai phạm, mà bắt đầu được tiếp cận như một công cụ quản trị hỗ trợ định hướng hành động và cải tiến chất lượng.

Ở một số trường THPT, nội dung KTNB đã được đưa vào kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường, gắn với các mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục, chuẩn bị kiểm định và cải tiến hoạt động chuyên môn. Việc này cho thấy tư duy quản lý đã có bước tiệm cận với tiếp cận VHCL, trong đó kiểm tra được xem là một mắt xích quan trọng trong chu trình cải tiến liên tục.

Đặc biệt, một số cán bộ quản lý đã bắt đầu vận dụng các yếu tố của chu trình PDCA, chuyển mục tiêu kiểm tra thành kế hoạch hành động, theo dõi thực hiện và điều chỉnh sau đánh giá. Đây là tiền đề quan trọng cho sự hình thành tư duy quản trị chất lượng trong nhà trường.

2. Hình thành nền tảng quy trình quản lý hoạt động KTNB

Thực tiễn khảo sát cho thấy, một số trường đã bước đầu xây dựng được quy trình KTNB có tính hệ thống, thể hiện qua việc:

- Có kế hoạch kiểm tra theo năm học;
- Phân công nhiệm vụ tương đối rõ ràng cho các lực lượng;

- Gắn hoạt động kiểm tra với sinh hoạt chuyên môn định kỳ.

Ở những trường có sự phân quyền rõ ràng cho tổ chuyên môn, hoạt động KTNB thường gắn với cải tiến chuyên môn sau mỗi học kỳ, đặc biệt trong việc điều chỉnh phương pháp dạy học và tổ chức hoạt động giáo dục. Điều này phản ánh năng lực quản lý phân quyền bước đầu được hình thành, tạo điều kiện cho các đơn vị chuyên môn phát huy vai trò tự đánh giá và tự chịu trách nhiệm.

3. Một số khâu trong quy trình quản lý hoạt động KTNB có chuyển biến tích cực đặc biệt là:

- Chia sẻ kết quả kiểm tra trong sinh hoạt chuyên môn;
- Sử dụng kết quả kiểm tra để điều chỉnh phương pháp giảng dạy;
- Thử nghiệm đối sánh nội bộ giữa các tổ, nhóm chuyên môn.

Việc đưa kết quả kiểm tra vào thảo luận chuyên môn cho thấy vai trò của KTNB đã vượt ra khỏi phạm vi hành chính, bắt đầu đóng góp vào quá trình học hỏi tổ chức. Dù chưa đồng bộ, nhưng đây là những biểu hiện sớm của VHCL, thể hiện tinh thần phản biện và cải tiến.

4. Năng lực tham gia tích cực của một bộ phận đội ngũ tham gia hoạt động KTNB

Một điểm mạnh khác là sự xuất hiện của các “nhân tố dẫn dắt” trong đội ngũ tham gia hoạt động KTNB, đặc biệt là một số tổ trưởng/phó tổ trưởng chuyên môn và cán bộ quản lý có tinh thần gương mẫu tiếp nhận phản hồi; Chủ động tự đánh giá; Khuyến khích trao đổi chuyên môn mang tính xây dựng. Những cá nhân này góp phần lan tỏa tinh thần học hỏi, tạo môi trường an toàn cho phản hồi và cải tiến - là yếu tố cốt lõi của VHCL. Tuy nhiên, lực lượng này hiện mới mang tính cục bộ, chưa đủ mạnh để tạo thành chuẩn mực tổ chức.

5. Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý hoạt động KTNB

Nhiều trường THPT đã ứng dụng CNTT trong quản lý minh chứng, lưu trữ dữ liệu và công khai thông tin kiểm tra, góp phần tăng tính minh bạch. Cụ thể một số trường đã triển khai:

- Phần mềm quản lý học tập (LMS);
- Công cụ khảo sát trực tuyến để lấy ý kiến học sinh, Cha mẹ học sinh;
- Hệ thống lưu trữ minh chứng điện tử phục vụ kiểm tra và kiểm định.

Đây là điều kiện quan trọng để tiến tới quản trị chất lượng dựa trên dữ liệu. Tuy nhiên, mức độ khai thác còn hạn chế, chủ yếu phục vụ hành chính hơn là phân tích và cải tiến.

2.7.2. Điểm hạn chế và nguyên nhân của các điểm hạn chế

1. Nhận thức và tư duy quản lý chưa đồng đều

Hạn chế nổi bật nhất là sự không đồng đều về nhận thức giữa các CBQL, CB đoàn thể và giáo viên. Một bộ phận không nhỏ vẫn duy trì tư duy kiểm tra truyền thống, coi kiểm tra là hoạt động “đến kỳ thì làm” nhằm đáp ứng yêu cầu cấp trên hơn là phục vụ cải

tiền nội bộ. Điều này dẫn đến tình trạng triển khai hoạt động KTNB mang tính hình thức, thiếu chiều sâu, thiếu đối thoại chuyên môn và chưa tạo được động lực thay đổi thực chất trong nhà trường.

2. Quy trình và công cụ kiểm tra chưa chuẩn hóa theo tiếp cận VHCL

Mặc dù các trường thực hiện KTNB dựa trên các văn bản quy định hiện hành nhưng quy trình kiểm tra chưa được cụ thể hóa theo tiếp cận VHCL. Các hạn chế thể hiện rõ như:

- Khâu xác lập mục tiêu kiểm tra chưa gắn với chiến lược phát triển;
- Công cụ đánh giá còn nặng về tuân thủ hành chính;
- Thiếu tiêu chí “mềm” phản ánh hợp tác, sáng tạo, học hỏi;
- Phản hồi sau kiểm tra chủ yếu dừng ở nhận xét, thiếu hướng dẫn cải tiến.

Đặc biệt, liên kết giữa KTNB và chiến lược phát triển nhà trường còn lỏng lẻo, khiến kết quả kiểm tra chưa được sử dụng hiệu quả trong quản trị dài hạn.

3. Thiếu cơ chế phản hồi đa chiều và sự tham gia của các bên liên quan

Hoạt động lấy ý kiến học sinh, phụ huynh và các bên liên quan chưa được coi trọng đúng mức. Trong nhiều trường, phụ huynh và cộng đồng gần như đứng ngoài quy trình KTNB, chỉ tham gia ở các cuộc họp tổng kết mang tính thông tin một chiều.

Việc thiếu phản hồi đa chiều khiến nhà trường bỏ lỡ những dữ liệu quan trọng về trải nghiệm học tập, môi trường giáo dục và nhu cầu thực tiễn của người học.

4. Năng lực đội ngũ tham gia hoạt động KTNB và điều kiện thực hiện còn hạn chế

Đội ngũ thực hiện công tác KTNB còn thiếu kỹ năng chuyên sâu, đặc biệt là: Thiết kế công cụ đánh giá theo tiếp cận phát triển; Phân tích dữ liệu và minh chứng; Phản hồi mang tính định hướng cải tiến.

Các chương trình bồi dưỡng về KTNB theo tiếp cận VHCL chưa được triển khai thường xuyên, dẫn đến khoảng cách lớn giữa yêu cầu lý luận và năng lực thực hành.

5. Nguyên nhân hệ thống và văn hóa tổ chức

Nguyên nhân của các hạn chế trên xuất phát từ nhiều yếu tố:

- Thứ nhất, cơ chế chính sách chưa cụ thể hóa thành tiêu chí, chỉ báo và quy trình vận hành bắt buộc;
- Thứ hai, phân quyền chưa thực chất, kế hoạch kiểm tra thường được chỉ đạo sẵn từ trên xuống;
- Thứ ba, văn hóa tổ chức chưa thật sự cởi mở, dân chủ, còn e ngại phản biện;
- Thứ tư, ứng dụng CNTT chủ yếu phục vụ nhập liệu, chưa hỗ trợ phân tích và cải tiến chiến lược.

- Thứ năm, đội ngũ nhân sự tham gia KTNB đều kiêm nhiệm, do đó thiếu chuẩn năng lực chuyên biệt, trong khi cơ chế phân bổ tài chính chưa thực sự trở thành công cụ điều tiết chất lượng. Bên cạnh đó, việc vận hành quy trình KTNB chưa đồng bộ, thiếu tính độc lập và chưa hình thành rõ “văn hóa minh chứng” trong đánh giá. Vai trò điều

hành của hiệu trưởng trong việc tích hợp và huy động nguồn lực còn chưa nhất quán, dẫn đến tình trạng triển khai mang tính hình thức. Những hạn chế này làm giảm hiệu quả của KTNB như một công cụ quản trị chất lượng trong nhà trường. Thực tiễn cho thấy quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL còn tồn tại những hạn chế mang tính hệ thống, trước hết là việc nguồn lực chưa được tổ chức theo hướng chuyên nghiệp hóa và gắn với chiến lược phát triển nhà trường.

Những yếu tố trên tạo ra khoảng cách đáng kể giữa định hướng chính sách và hiệu quả triển khai thực tiễn, cản trở việc hình thành VHCL thực chất trong các trường THPT.

Có thể khẳng định rằng, quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT hiện nay đã xuất hiện những mầm mống tích cực của tiếp cận VHCL nhưng vẫn đang dừng ở mức chuyên tiếp, chưa đạt đến trạng thái vận hành đồng bộ và bền vững. Khoảng cách giữa nhận thức - chính sách - thực hành là thách thức lớn, đòi hỏi các giải pháp quản lý ở Chương 3 phải tập trung chuẩn hóa quy trình, phát triển năng lực đội ngũ và thiết kế cơ chế phản hồi - cải tiến thực chất.

Kết luận Chương 2

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy hoạt động KTNB tại các trường THPT ở Việt Nam đã có những chuyển biến tích cực trong quá trình đổi mới quản trị nhà trường, từng bước chuyển từ mô hình quản lý hành chính sang tăng cường tự chủ, tự chịu trách nhiệm và trách nhiệm giải trình. Tuy nhiên, so với yêu cầu của quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, mức độ chuyển đổi còn chậm và chưa đồng bộ. Hoạt động KTNB vẫn chủ yếu được triển khai theo hướng bảo đảm tuân thủ quy định, trong khi chức năng hỗ trợ phát triển, cải tiến chất lượng và thúc đẩy học tập của tổ chức chưa được phát huy đầy đủ.

Kết quả khảo sát định lượng kết hợp với phỏng vấn sâu cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ đoàn thể, giáo viên và nhân viên đều nhận thức được vai trò của KTNB đối với bảo đảm chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, những nội dung cốt lõi của tiếp cận VHCL như gắn kiểm tra với tầm nhìn, sứ mạng và chiến lược phát triển nhà trường; xây dựng văn hóa minh chứng; thúc đẩy tự đánh giá, phản hồi hai chiều; sử dụng dữ liệu để cải tiến liên tục và hình thành văn hóa học tập trong tổ chức vẫn chưa được nhận thức đầy đủ và triển khai một cách hệ thống. Điều này phản ánh khoảng cách đáng kể giữa yêu cầu lý luận của mô hình quản lý KTNB theo tiếp cận VHCL và thực tiễn quản lý tại các trường THPT hiện nay.

Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng mặc dù các trường đã triển khai khá đầy đủ các nội dung KTNB theo quy định, song việc thực hiện các mục tiêu, nguyên tắc, nội dung, quy trình, hình thức và các điều kiện bảo đảm còn thiếu tính liên kết, chưa hình thành một hệ thống quản lý chất lượng thống nhất. Các khâu quan trọng như xây dựng mục tiêu kiểm tra gắn với chiến lược phát triển nhà trường, thiết kế công cụ và tiêu chí theo định hướng cải tiến, tổ chức phản hồi phát triển, khai thác dữ liệu minh chứng, theo dõi sau kiểm tra và vận hành chu trình cải tiến liên tục (PDCA) còn là những điểm yếu nổi bật. Do đó, KTNB ở nhiều nhà trường vẫn thiên về kiểm soát việc thực hiện nhiệm vụ hơn là tạo động lực đổi mới, phát triển năng lực và nâng cao chất lượng giáo dục.

Phân tích các yếu tố ảnh hưởng cho thấy những hạn chế trên bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân có mối quan hệ tác động lẫn nhau, bao gồm: nhận thức về VHCL của đội ngũ chưa đầy đủ; thiếu khung hướng dẫn, tiêu chí và quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL; năng lực quản trị dữ liệu, phân tích minh chứng và tổ chức phản hồi của đội ngũ quản lý còn hạn chế; cơ chế phân quyền, phối hợp và huy động sự tham gia của các bên liên quan chưa thực sự hiệu quả; đồng thời ảnh hưởng của tư duy quản lý hành chính vẫn còn khá rõ trong quá trình tổ chức KTNB.

Đối chiếu với kinh nghiệm của các quốc gia có nền giáo dục phát triển cho thấy điểm khác biệt cơ bản không nằm ở số lượng hoạt động kiểm tra mà ở triết lý quản lý KTNB. Trong khi các quốc gia như Anh, Phần Lan, Hà Lan, Nhật Bản và Singapore xem KTNB là một bộ phận của quản trị chiến lược, dựa trên dữ liệu minh chứng, trao quyền,

học tập tổ chức và cải tiến liên tục, thì hầu hết các trường THPT Việt Nam hoạt động KTNB vẫn chủ yếu được nhìn nhận như một công cụ bảo đảm tuân thủ. Đây chính là khoảng trống cần được khắc phục để hình thành VHCL và nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông.

Những kết quả nghiên cứu của Chương 2 đã cung cấp cơ sở thực tiễn để khẳng định giả thuyết nghiên cứu về sự cần thiết phải đổi mới quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Đồng thời, các phát hiện về điểm mạnh, hạn chế và nguyên nhân đã xác định rõ những vấn đề trọng tâm cần được giải quyết thông qua hệ thống giải pháp ở Chương 3. Các giải pháp này tập trung vào chuyển đổi tư duy quản lý từ kiểm soát sang đồng hành và phát triển, chuẩn hóa mục tiêu, nội dung, quy trình và công cụ KTNB theo tiếp cận VHCL; phát triển năng lực đội ngũ; xây dựng hệ thống dữ liệu và minh chứng phục vụ quản trị; tăng cường cơ chế phối hợp, phản hồi và cải tiến liên tục, qua đó góp phần nâng cao chất lượng quản trị và chất lượng giáo dục của các trường THPT.

CHƯƠNG 3

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA NỘI BỘ TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG

3.1. Định hướng hoạt động KTNB tại các trường THPT trong bối cảnh hiện nay

3.1.1. Định hướng lấy người học làm trung tâm và chất lượng học tập làm đích đến của KTNB

Định hướng lấy người học làm trung tâm trong hoạt động KTNB xuất phát từ các quan điểm đổi mới giáo dục đã được xác lập trong Nghị quyết số 29-NQ/TW (2013) và được thể chế hóa trong Luật Giáo dục năm 2019. Luật Giáo dục quy định mục tiêu giáo dục phổ thông là phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực người học; đồng thời yêu cầu các cơ sở giáo dục tổ chức quản lý, kiểm tra và đánh giá nhằm đảm bảo chất lượng giáo dục.

Trong bối cảnh đó, hoạt động KTNB tại các trường THPT không thể chỉ tập trung vào việc kiểm soát việc thực hiện quy chế chuyên môn hay phát hiện sai phạm hành chính, mà cần được định hướng đánh giá mức độ đáp ứng mục tiêu giáo dục, hiệu quả của quá trình dạy học và giáo dục học sinh. Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT (Điều lệ trường THCS, THPT) đã giao cho hiệu trưởng trách nhiệm tổ chức kiểm tra, giám sát toàn bộ hoạt động giáo dục trong nhà trường, trong đó trọng tâm là chất lượng dạy học và kết quả giáo dục học sinh.

Theo tiếp cận VHCL, phản hồi của học sinh và cha mẹ học sinh được coi là một kênh thông tin quan trọng phục vụ quản lý. Điều này phù hợp với yêu cầu về trách nhiệm giải trình xã hội của nhà trường được đặt ra trong Luật Giáo dục 2019 và các văn bản chỉ đạo đổi mới quản lý giáo dục hiện nay.

3.1.2. Định hướng xây dựng hệ thống giám sát nội bộ hướng tới cải tiến liên tục

Định hướng xây dựng hệ thống giám sát nội bộ theo chu trình cải tiến liên tục được đặt trên cơ sở các quy định về bảo đảm chất lượng giáo dục. Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT về bảo đảm và kiểm định chất lượng giáo dục nhấn mạnh vai trò của hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong cơ sở giáo dục, trong đó KTNB là một công cụ quan trọng của chu trình “lập kế hoạch - thực hiện - đánh giá - cải tiến”.

Bên cạnh đó, Luật Thanh tra số 11/2022/QH15 ngày 14/11/2022 đã phân định rõ các hoạt động của thanh tra nhà nước, điều này tạo điều kiện pháp lý để các trường THPT chủ động thiết kế hệ thống KTNB mang tính thường xuyên, phòng ngừa và hỗ trợ cải tiến, thay vì chỉ tiếp cận theo hướng kiểm tra - kết luận - xử lý.

Theo định hướng này, hiệu trưởng nhà trường cần xây dựng kế hoạch và tổ chức hoạt động KTNB đối với từng năm học, có tiêu chí rõ ràng, quy trình minh bạch và công cụ đánh giá phù hợp (bảng kiểm, rubric, minh chứng). Việc sử dụng kết quả kiểm tra để điều chỉnh kế hoạch giáo dục nhà trường cũng là yêu cầu phù hợp với tinh thần đổi mới quản lý giáo dục theo chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2021-2030.

3.1.3. Định hướng phát triển năng lực đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên thông qua KTNB

Định hướng phát triển năng lực đội ngũ thông qua KTNB được xác lập rõ trong các quy định về chuẩn nghề nghiệp và chuẩn quản lý. Thông tư số 14/2023/TT-BGDĐT ban hành Chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông đã xác định năng lực tổ chức kiểm tra, giám sát và sử dụng kết quả kiểm tra để cải tiến chất lượng là một tiêu chí bắt buộc đối với hiệu trưởng. Theo đó, KTNB không chỉ nhằm đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của giáo viên và nhân viên, mà còn là căn cứ để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp. Định hướng này phù hợp với tinh thần đổi mới công tác quản lý đội ngũ được nêu trong Nghị quyết số 29-NQ/TW, trong đó nhấn mạnh vai trò của bồi dưỡng, phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.

Tiếp cận VHCL đòi hỏi hoạt động KTNB phải được tổ chức trên tinh thần nhân văn, hỗ trợ, khuyến khích tự đánh giá và học hỏi. Việc thiết lập cơ chế phản hồi hai chiều giữa người kiểm tra và người được kiểm tra là yêu cầu quan trọng để biến KTNB thành công cụ phát triển con người trong nhà trường.

3.1.4. Định hướng minh bạch, dân chủ và tăng cường trách nhiệm giải trình trong hoạt động KTNB

Định hướng minh bạch và trách nhiệm giải trình trong hoạt động KTNB xuất phát từ yêu cầu tự chủ của các cơ sở giáo dục phổ thông. Luật Giáo dục năm 2019 đã khẳng định quyền tự chủ của nhà trường gắn liền với trách nhiệm giải trình về chất lượng giáo dục trước người học, gia đình và xã hội.

Trong điều lệ trường THPT ban hành kèm theo Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT, hiệu trưởng có trách nhiệm công khai kế hoạch, kết quả hoạt động giáo dục và chịu trách nhiệm trước cơ quan quản lý cấp trên. Vì vậy, hoạt động KTNB cần được tổ chức công khai về mục tiêu, nội dung, tiêu chí và kết quả ở mức độ phù hợp; tránh tình trạng kiểm tra khép kín, mang tính nội bộ thuần túy.

Theo tiếp cận VHCL, dân chủ trong quản lý và minh bạch thông tin là điều kiện để xây dựng niềm tin tổ chức. Sau mỗi đợt KTNB, nhà trường cần có cơ chế giải trình rõ ràng và gắn kết luận kiểm tra với các biện pháp cải tiến cụ thể, phù hợp với yêu cầu quản trị nhà trường hiện đại.

3.1.5. Định hướng ứng dụng công nghệ và dữ liệu số trong hoạt động KTNB

Định hướng ứng dụng công nghệ trong KTNB được đặt trong bối cảnh thực hiện chuyển đổi số giáo dục theo các chủ trương, chính sách của Nhà nước và ngành Giáo dục. Chiến lược phát triển giáo dục 2021-2030 xác định chuyển đổi số và quản lý dựa trên dữ liệu là một trong những nhiệm vụ trọng tâm nhằm nâng cao hiệu quả quản trị nhà trường.

Việc ứng dụng các công cụ số như phần mềm quản lý nhà trường, biểu mẫu khảo sát trực tuyến, hệ thống lưu trữ minh chứng và bảng điều khiển dữ liệu giúp hoạt động KTNB trở nên kịp thời, minh bạch và có cơ sở khoa học hơn. Định hướng này cũng phù

hợp với yêu cầu sử dụng dữ liệu trong quản lý chất lượng được nhấn mạnh trong Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT.

Theo tiếp cận VHCL, hiệu trưởng cần chỉ đạo đầu tư hạ tầng công nghệ và bồi dưỡng năng lực số cho đội ngũ cán bộ, giáo viên nhằm khai thác hiệu quả dữ liệu KTNB, phục vụ ra quyết định quản lý và cải tiến chất lượng giáo dục một cách bền vững. Trên cơ sở các quy định pháp lý và xu hướng phát triển của giáo dục trong giai đoạn tới, có thể khẳng định rằng hoạt động KTNB tại các trường THPT hiện nay không chỉ là yêu cầu mang tính tuân thủ pháp luật, mà còn là một nội dung cốt lõi của quản lý chất lượng nhà trường, gắn với tự chủ, trách nhiệm giải trình và cải tiến liên tục theo tiếp cận VHCL.

3.2. Nguyên tắc đề xuất giải pháp

Các nguyên tắc trong xây dựng giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL cần dựa trên các nền tảng lý luận vững chắc, thực tiễn quản lý giáo dục hiện đại, đặc biệt là tư duy hệ thống, kiểm định chất lượng và đổi mới quản trị nhà trường.

3.2.1. Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống và đồng bộ

(1) Nội dung của nguyên tắc

Trong quản lý giáo dục hiện đại, nhà trường không còn được xem là tập hợp rời rạc của các hoạt động hành chính - chuyên môn, mà là một hệ thống quản trị phức hợp, trong đó các cấu phần (chiến lược phát triển, tổ chức bộ máy, quy trình vận hành, văn hóa tổ chức, hệ thống bảo đảm chất lượng) có mối quan hệ tương tác chặt chẽ. Theo đó, hoạt động KTNB chỉ thực sự có giá trị khi được đặt trong tổng thể hệ thống quản trị nhà trường, thay vì tồn tại như một hoạt động kiểm soát độc lập.

Tiếp cận VHCL nhấn mạnh rằng KTNB là một mắt xích của hệ thống bảo đảm chất lượng bên trong, có chức năng kết nối giữa giám sát - phản hồi - cải tiến. Nếu các giải pháp quản lý KTNB mang tính rời rạc, không gắn với chiến lược phát triển nhà trường, không tích hợp với kế hoạch cải tiến chất lượng, thì rất dễ dẫn đến hiện tượng hình thức, đối phó, thậm chí phản tác dụng.

Do đó, nguyên tắc này đòi hỏi phải xây dựng bản đồ hệ thống KTNB, trong đó xác định rõ các chức năng: giám sát thường xuyên, phản hồi kịp thời, cảnh báo sớm các rủi ro chất lượng và hỗ trợ cải tiến liên tục. Cách tiếp cận này tương thích với tư duy quản lý chất lượng tổng thể (TQM) và các mô hình bảo đảm chất lượng hiện đại.

(2) Yêu cầu áp dụng nguyên tắc vào đề xuất giải pháp

Khi đề xuất các giải pháp quản lý KTNB, cần:

- Bảo đảm mỗi giải pháp đều được đặt trong mối liên kết hữu cơ với chiến lược phát triển nhà trường và hệ thống bảo đảm chất lượng;
- Tránh đề xuất các biện pháp mang tính đơn lẻ (chỉ tăng số lần kiểm tra, chỉ bổ sung biểu mẫu...) mà thiếu liên kết với các khâu khác của quản lý;
- Thiết kế các giải pháp có khả năng tích hợp vào hệ thống quản lý chất lượng tổng thể của nhà trường và vận hành đồng bộ trong thực tiễn.

3.2.2. Nguyên tắc hướng vào cải tiến liên tục

(1) Nội dung của nguyên tắc

Cải tiến liên tục là triết lý trung tâm của VHCL. Theo triết lý này, chất lượng không phải là trạng thái đạt được một lần, mà là quá trình không ngừng hoàn thiện, dựa trên việc nhận diện kịp thời các hạn chế, nguy cơ và cơ hội cải tiến. Hoạt động KTNB vì thế không thể dừng lại ở việc “phát hiện sai sót”, mà phải trở thành công cụ phản biện tích cực phục vụ cải tiến.

Trong tiếp cận này, KTNB được tổ chức như một chu trình PDCA xuyên suốt mọi khâu: từ lập kế hoạch kiểm tra, triển khai thực hiện, phân tích kết quả đến điều chỉnh và cải tiến hoạt động quản lý, dạy học. Mỗi kết quả kiểm tra không phải là “điểm kết thúc” mà là điểm khởi đầu cho một chu trình cải tiến mới.

Bản chất của nguyên tắc này là chuyển đổi tư duy kiểm tra từ “đánh giá để kết luận” sang “đánh giá để cải tiến”, từ đó hình thành văn hóa học hỏi và đổi mới trong nhà trường.

(2) Yêu cầu áp dụng nguyên tắc vào đề xuất giải pháp

Các giải pháp cần:

- Gắn chặt hoạt động KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng nhà trường;
- Bảo đảm mỗi kết quả kiểm tra đều đi kèm với một kế hoạch cải tiến cụ thể, có mục tiêu rõ ràng, chỉ số đo lường và thời gian thực hiện;
- Tránh thiết kế giải pháp kiểm tra mang tính kết thúc ở báo cáo, mà phải mở ra hành động cải tiến tiếp theo.

3.2.3. Nguyên tắc đảm bảo tính khách quan, minh bạch và công khai

(1) Nội dung của nguyên tắc

Niềm tin tổ chức là nền tảng của VHCL. Trong môi trường giáo dục, nếu hoạt động KTNB thiếu khách quan, minh bạch, rất dễ hình thành tâm lý lo sợ, né tránh và đối phó, làm triệt tiêu động lực cải tiến của đội ngũ. Ngược lại, khi kiểm tra được tổ chức công bằng, minh bạch và có tính xây dựng, nó trở thành một kênh phản hồi được mong đợi.

Tính khách quan được bảo đảm thông qua hệ thống tiêu chí rõ ràng, minh chứng xác thực và quy trình chuẩn hóa. Tính minh bạch thể hiện ở việc công bố trước kế hoạch, tiêu chí, phương thức kiểm tra; đồng thời công khai kết quả ở mức độ phù hợp. Tính công khai không đồng nghĩa với “phơi bày cá nhân”, mà hướng tới minh bạch về xu hướng, vấn đề và khuyến nghị cải tiến.

(2) Yêu cầu áp dụng nguyên tắc vào đề xuất giải pháp

Các giải pháp cần:

- Chuẩn hóa quy trình KTNB từ lập kế hoạch đến phản hồi sau kiểm tra;
- Thiết lập cơ chế phản hồi hai chiều giữa người kiểm tra và người được kiểm tra;
- Công khai kết quả ở dạng tổng hợp, bảo đảm vừa minh bạch vừa nhân văn, góp phần củng cố niềm tin tổ chức.

3.2.4. Nguyên tắc lấy người học làm trung tâm và phục vụ chất lượng giáo dục

(1) Nội dung của nguyên tắc

Theo tiếp cận VHCL, người học là thước đo cuối cùng của chất lượng giáo dục. Vì vậy, KTNB không thể chỉ dừng ở việc đánh giá mức độ tuân thủ quy định, mà phải xem xét mức độ đóng góp của các hoạt động quản lý và dạy học đối với sự tiến bộ và trải nghiệm học tập của học sinh.

Nguyên tắc này đòi hỏi chuyển trọng tâm kiểm tra từ “kiểm tra việc làm” sang “kiểm tra tác động”. Chất lượng KTNB được phản ánh qua khả năng trả lời các câu hỏi: Hoạt động dạy học có giúp học sinh tiến bộ không? Học sinh có được tham gia tích cực không? Trải nghiệm học tập có đáp ứng nhu cầu và đặc điểm người học không?

(2) Yêu cầu áp dụng nguyên tắc vào đề xuất giải pháp

Các giải pháp cần:

- Phát triển bộ tiêu chí KTNB gắn với kết quả học tập, mức độ tham gia và sự hài lòng của người học;
- Tổ chức lấy ý kiến phản hồi của học sinh như một nội dung bắt buộc trong KTNB;
- Sử dụng kết quả kiểm tra để điều chỉnh hoạt động giáo dục theo hướng nâng cao chất lượng học tập thực chất.

3.2.5. Nguyên tắc phát triển năng lực kiểm tra gắn với chuẩn nghề nghiệp và văn hóa phản biện xây dựng

(1) Nội dung của nguyên tắc

VHCL đòi hỏi hoạt động KTNB phải được thực hiện bởi đội ngũ có năng lực chuyên môn, năng lực phản biện, đạo đức nghề nghiệp và tư duy cải tiến. KTNB trong bối cảnh này không còn là hành vi hành chính đơn thuần, mà là hoạt động phản biện mang tính giáo dục và phát triển tổ chức.

Nguyên tắc này nhấn mạnh vai trò của việc xây dựng khung năng lực KTNB, gắn với chuẩn nghề nghiệp cán bộ quản lý và giáo viên. Đồng thời, cần hình thành văn hóa phản biện xây dựng trong nhà trường, nơi các thành viên “dám nói, biết nghe và cùng sửa”, thay cho tâm lý e ngại khi nhắc đến kiểm tra.

(2) Yêu cầu áp dụng nguyên tắc vào đề xuất giải pháp

Các giải pháp cần:

- Xây dựng khung năng lực đối với đội ngũ thực hiện KTNB;
- Thiết lập cơ chế đánh giá định kỳ và bồi dưỡng thường xuyên năng lực kiểm tra;
- Góp phần hình thành văn hóa nội bộ coi kiểm tra là cơ hội học hỏi và phát triển, không phải là áp lực hành chính.

Từ các phân tích trên có thể khẳng định: các nguyên tắc đề xuất giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL không chỉ mang tính định hướng kỹ thuật, mà thể hiện triết lý quản trị giáo dục hiện đại, trong đó:

- KTNB gắn chặt với quản lý chất lượng tổng thể (TQM);
- Cải tiến và phát triển con người là trung tâm;
- Các nguyên tắc được thể chế hóa thành chính sách nội bộ và thực hành hằng ngày trong nhà trường.

3.3. Các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.1. Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.1.1. Mục đích của giải pháp

Giúp cho việc nâng cao quan điểm nhận thức của đội ngũ CBQL và GV về vai trò, tầm quan trọng và các phương pháp KTNB, từ đó xây dựng một hệ thống kiểm tra đánh giá hiệu quả và đồng bộ trong nhà trường. Đây là một giải pháp có tính chiến lược quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục. Để giải pháp này thực sự hiệu quả, cần có sự cam kết từ lãnh đạo, sự tham gia tích cực của CBQL và giáo viên, cùng với các điều kiện về tài chính, nhân lực và hợp tác giữa các tổ chức giáo dục. Việc thực hiện thành công giải pháp này không chỉ nâng cao nhận thức mà còn tạo ra một môi trường giáo dục chất lượng và bền vững.

3.3.1.2. Nội dung của giải pháp

Tổ chức các hoạt động hội thảo, tập huấn,... về công tác KTNB theo hướng tiếp cận VHCL nhằm hình thành quan điểm, kiến thức và một cách tiếp cận mới trong công tác kiểm tra của đội ngũ CBQL & GV, NV trong các trường THPT. Cụ thể như:

- Khái niệm về KTNB theo tiếp cận VHCL: Giúp CBQL và giáo viên hiểu rõ KTNB là gì, vai trò của nó trong việc cải thiện chất lượng giáo dục và sự phát triển bền vững của trường học.

- Phương pháp KTNB: Trình bày các phương pháp kiểm tra và đánh giá hiệu quả của các hoạt động dạy và học, từ đó đề xuất những hình thức đánh giá phù hợp với đặc thù của từng trường THPT.

- Đặc điểm của tiếp cận VHCL trong KTNB: Giới thiệu cách tiếp cận VHCL trong giáo dục, trong đó nhấn mạnh sự tham gia của tất cả các thành viên trong nhà trường vào việc xây dựng và duy trì VHCL qua việc KTNB. Đây không chỉ là một công cụ đánh giá mà còn là một phương pháp thúc đẩy sự thay đổi, sáng tạo trong giáo dục.

- Xây dựng chiến lược và kế hoạch KTNB theo tiếp cận VHCL: Đưa ra các chiến lược và kế hoạch thực hiện KTNB sao cho hiệu quả, có tính liên tục và giúp cải tiến chất lượng dạy học theo các tiêu chí rõ ràng và khả thi.

- Tổ chức các hoạt động thực hành cho đội ngũ thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT để quan sát, thực hành trong các tình huống cụ thể giúp cho việc phát triển các năng lực KTNB theo quy định và đáp ứng được các hình thức và nội dung KTNB.

3.3.1.3. Cách thức thực hiện giải pháp

- Lãnh đạo cấp Bộ, Ngành cần nêu rõ quan điểm định hướng trong các văn bản mang tính chủ trương và có hướng dẫn cụ thể trên căn cứ, nguyên tắc là VHCL sẽ định hình được mục đích, nội dung, quy trình, nhân sự tham gia và quan trọng là mục tiêu đạt được của hoạt động KTNB trường học thông qua tham dự hội thảo, hội nghị, tập huấn những nội dung có tính chất bắt buộc và mới so với các quan điểm về KTNB như trước đây. Gồm các nội dung:

+ Lãnh đạo Sở GD&ĐT tổ chức mời các báo cáo viên có kinh nghiệm trong lĩnh vực thanh tra, kiểm tra giáo dục, kiểm định chất lượng,.. báo cáo, tập huấn tại hội nghị, hội thảo nhằm nâng cao nhận thức trong hoạt động KTNB gắn với kiểm định chất lượng và thể hiện tính chuyên nghiệp, khoa học trong quá trình KTNB cho CBQL, cán bộ đoàn thể và giáo viên. Các buổi tập huấn này cần bao gồm lý thuyết và thực hành, giúp các đối tượng tham gia hoạt động KTNB có cơ hội trao đổi kinh nghiệm, học hỏi các phương pháp kiểm tra và đánh giá hiệu quả trong giáo dục.

+ Xây dựng chương trình bồi dưỡng nâng cao nhận thức về VHCL: Chương trình này có thể bao gồm các hoạt động giao lưu, thảo luận nhóm, nghiên cứu tình huống và chia sẻ kinh nghiệm từ các trường học khác hoặc từ các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục và KTNB.

+ Phát triển nội dung, tài liệu bồi dưỡng và công cụ hỗ trợ: Cung cấp tài liệu hướng dẫn về KTNB và tiếp cận VHCL, giúp CBQL và giáo viên dễ dàng tiếp cận và thực hiện. Các công cụ hỗ trợ có thể là biểu mẫu, quy trình kiểm tra, bảng tiêu chí đánh giá hiệu quả dạy học, v.v.

+ Tạo cơ chế phản hồi và cải tiến liên tục: Sau mỗi kỳ KTNB, cần tổ chức các cuộc họp để đánh giá lại quá trình và kết quả kiểm tra, từ đó rút kinh nghiệm và cải tiến phương pháp thanh tra trong các kỳ tiếp theo. Điều này sẽ giúp duy trì và phát triển VHCL.

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT chỉ đạo khuyến khích sự tham gia của tất cả các thành viên trong nhà trường: Cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa CBQL, giáo viên, học sinh và CMHS trong việc thực hiện các hoạt động KTNB, tạo ra một môi trường học tập đồng bộ và có sự tham gia tích cực từ các bên liên quan.

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT chỉ đạo xây dựng các hoạt động thực hành, trao đổi giao lưu về công tác KTNB cho đội ngũ CBQL & GV các nhà trường, đồng thời nâng cao năng lực tiếp cận VHCL để giúp cho hoạt động KTNB mang tính chất linh hoạt, có tính tư vấn và có ý nghĩa hỗ trợ đào tạo tăng cường nhận thức và năng lực cho các cấp quản lý trong việc điều hành hoặc trực tiếp tham dự, hướng tới sự tự nguyện tham gia và tính chuyên nghiệp của các cấp quản lý trong quá trình tham dự hệ thống KTNB tại các nhà trường.

3.3.1.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

- Chủ trương của Bộ, Sở, Ngành về công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

- Các nguồn lực về tài chính, nhân sự, cơ sở vật chất đáp ứng được tổ chức các hoạt động hội thảo, hội nghị, tập huấn. Việc tổ chức các buổi tập huấn, hội thảo và các hoạt động hỗ trợ yêu cầu nguồn lực tài chính và nhân sự đủ mạnh. Nhà trường cần có nguồn lực để duy trì các hoạt động này trong suốt năm học.

- Các CBQL cần có sự cam kết mạnh mẽ trong việc tổ chức và thực hiện các hoạt động KTNB, đồng thời hỗ trợ giáo viên trong việc nâng cao nhận thức về VHCL. Giáo viên là yếu tố quan trọng trong quá trình triển khai giải pháp này. Họ cần có sự chủ động, tích cực trong việc tham gia các khóa học nâng cao nhận thức và thực hiện các phương pháp KTNB một cách nghiêm túc.

- Cần có sự hợp tác giữa các tổ chức giáo dục như: nhà trường và các tổ chức giáo dục chuyên môn để chia sẻ tài liệu, kinh nghiệm và hỗ trợ lẫn nhau trong việc triển khai các hoạt động KTNB.

- KTNB cần đảm bảo sự liên tục, thực hiện thường xuyên và có hệ thống, từ đó đảm bảo không chỉ đánh giá kết quả mà còn có sự cải tiến trong suốt quá trình.

3.3.2. Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.2.1. Mục đích của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một công cụ quản lý có tính hệ thống, bảo đảm hoạt động KTNB được thực hiện theo hướng chuẩn hóa, minh bạch và định hướng cải tiến liên tục. Đồng thời, giải pháp góp phần hình thành và lan tỏa VHCL trong nhà trường, thể hiện qua các giá trị tự chủ, minh bạch, trách nhiệm giải trình và cải tiến liên tục. Việc triển khai giải pháp còn nhằm nâng cao nhận thức và năng lực thực hành của đội ngũ tham gia KTNB, thúc đẩy sự tham gia của các chủ thể vào quá trình cải tiến chất lượng. Trên cơ sở đó, từng bước hoàn thiện hệ thống quản lý chất lượng nội bộ, hướng tới mô hình nhà trường phát triển bền vững và thích ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục. Giải pháp này không chỉ hoàn thiện công cụ KTNB mà còn tạo nền tảng chuyển đổi từ quản lý hành chính sang quản trị chất lượng, qua đó nâng cao năng lực tự chủ và cải tiến liên tục của nhà trường.

3.3.2.2. Nội dung của giải pháp

- Đề xuất xây dựng tiêu chí đánh giá hoạt động KTNB gắn với quy trình tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL rất quan trọng, giúp nâng cao chất lượng công tác kiểm tra, giám sát trong trường học, từ đó đảm bảo sự phát triển bền vững và hiệu quả của nhà trường. Tiếp cận VHCL không chỉ dựa trên việc đạt được các kết quả cụ thể mà còn chú trọng đến giá trị, niềm tin và hành vi của các thành viên trong tổ chức. Hoàn thiện hệ thống quản lý chất lượng giáo dục của nhà trường được thực hiện hiệu quả và được thể hiện ở *các chỉ số đánh giá chất lượng giáo dục* như: có mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu, bằng chứng lãnh đạo, tự phát triển và trao quyền, có sự tham gia của các bên liên quan, có hệ thống khen thưởng và công nhận. Quản lý hoạt động KTNB trường THPT là trách nhiệm của các cấp quản lý nhà trường và đứng đầu là

Hiệu trưởng với các lĩnh vực quản lý nhà trường gắn với VHCL giáo dục, cụ thể được tiếp cận ở 4 mức độ: *Chú trọng chất lượng GD; Phát hiện sai lầm; Phòng ngừa sai lầm và Sáng tạo chất lượng*. Đây là cơ sở để xây dựng hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục minh bạch hướng tới xây dựng nhà trường THPT tự chủ, phân cấp, trao quyền và tự chịu trách nhiệm giải trình. Xây dựng bộ công cụ sử dụng trong hoạt động KTNB trong đó nhấn mạnh đến đo lường quy trình và kết quả hoàn thành của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các chỉ số chất lượng của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường. Dưới đây là một đề xuất khung tiêu chí đánh giá gắn với quy trình hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, phù hợp với bối cảnh cơ sở giáo dục phổ thông:

Bảng 3.1. Khung tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

Các bước của quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL	Tiêu chí đánh giá	Mô tả chỉ số thực hiện tiêu chí (minh chứng văn hóa chất lượng)
1. Xác định mục tiêu kiểm tra gắn với tầm nhìn - sứ mệnh - giá trị cốt lõi	1.1. Mục tiêu kiểm tra hướng đến cải tiến liên tục, không chỉ phát hiện sai sót.	- Văn bản kế hoạch nêu rõ mục tiêu cải tiến chất lượng. - Có bằng chứng về việc tham vấn tập thể giáo viên, học sinh, CMHS trước khi xác định mục tiêu. - Mục tiêu phù hợp với chiến lược phát triển nhà trường và chuẩn đầu ra.
	1.2. Mục tiêu được truyền thông rõ ràng, minh bạch.	- Biên bản họp phổ biến mục tiêu đến toàn bộ GV-NV. - Nội dung mục tiêu được đăng tải trên website/bảng tin. - Phiếu khảo sát cho thấy $\geq 80\%$ GV hiểu mục tiêu.
2. Xây dựng kế hoạch và chuẩn bị kiểm tra	2.1. Kế hoạch kiểm tra khoa học, khả thi, có phân công rõ trách nhiệm.	- Kế hoạch thể hiện rõ thời gian, nội dung, người phụ trách. - Có minh chứng phân công bằng văn bản và chữ ký xác nhận. - Kế hoạch phù hợp với lịch công tác chung.
	2.2. Xây dựng tiêu chí đánh giá và công cụ thu thập dữ liệu.	- Bộ tiêu chí được ban hành, có tham chiếu chuẩn chất lượng quốc gia và định hướng VHCL. - Biểu mẫu, bảng kiểm, phiếu khảo sát được chuẩn hóa.

Các bước của quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL	Tiêu chí đánh giá	Mô tả chỉ số thực hiện tiêu chí <i>(minh chứng văn hóa chất lượng)</i>
3. Thu thập minh chứng	3.1. Thu thập đầy đủ, khách quan, đa dạng nguồn dữ liệu.	- Hồ sơ chuyên môn, sổ đầu bài, kế hoạch bài dạy, sản phẩm học sinh, hình ảnh/video minh chứng. - Biên bản quan sát lớp học, phỏng vấn GV-HS. - Dữ liệu từ khảo sát trực tuyến.
	3.2. Đảm bảo tính xác thực và độ tin cậy của minh chứng.	- Có quy trình đối chiếu, xác nhận thông tin từ nhiều nguồn. - Các minh chứng được lưu trữ có hệ thống.
4. Phân tích và đánh giá	4.1. Phân tích dựa trên bằng chứng, tránh cảm tính.	- Báo cáo phân tích có bảng số liệu, biểu đồ minh họa. - Có so sánh kết quả với chuẩn, mục tiêu đề ra.
	4.2. Có sự tham gia của các bên liên quan trong quá trình phân tích.	- Biên bản họp phân tích có đủ chữ ký đại diện tổ chuyên môn, công đoàn, đoàn thanh niên; Ban đại diện CMHS. - Phản hồi góp ý được ghi nhận và tổng hợp.
5. Báo cáo và phản hồi kết quả kiểm tra	5.1. Báo cáo rõ ràng, minh bạch, có khuyến nghị cải tiến.	- Báo cáo có đầy đủ phần mở đầu, phương pháp, kết quả, phân tích, khuyến nghị. - Kết quả được trình bày công khai trong hội đồng trường.
	5.2. Phản hồi kịp thời, mang tính xây dựng.	- Biên bản phản hồi gửi đến từng tổ/cá nhân được kiểm tra. - Có minh chứng về việc điều chỉnh kế hoạch/ phương pháp giảng dạy sau phản hồi.
6. Thực hiện cải tiến sau hoạt động KTNB	6.1. Kế hoạch hành động cải tiến cụ thể, khả thi.	- Văn bản kế hoạch cải tiến kèm thời gian, người chịu trách nhiệm. - Ưu tiên các vấn đề tác động lớn đến chất lượng dạy học.
	6.2. Theo dõi và đánh	- Hồ sơ theo dõi tiến độ cải tiến.

Các bước của quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL	Tiêu chí đánh giá	Mô tả chỉ số thực hiện tiêu chí <i>(minh chứng văn hóa chất lượng)</i>
	giá hiệu quả cải tiến.	- Số liệu so sánh trước và sau cải tiến. - Khảo sát cho thấy mức độ hài lòng tăng.
	6.3. Rút kinh nghiệm và điều chỉnh quy trình.	- Biên bản họp rút kinh nghiệm. - Bản cập nhật quy trình KTNB dựa trên kết quả thực tiễn.
7. Lưu trữ, quản lý hồ sơ KTNB	Lưu trữ đầy đủ, khoa học, thuận tiện khi tra cứu hồ sơ.	- Hồ sơ KTNB được phân loại, đánh số, lưu bản cứng và bản mềm. - Có danh mục hồ sơ và quy định thời gian lưu trữ.

- Tổ chức đánh giá theo các tiêu chí KTNB đã xây dựng cần được triển khai theo một quy trình khoa học, bảo đảm tính hệ thống, khách quan và định hướng cải tiến liên tục. Trước hết, trên cơ sở các quy định của Bộ GD&ĐT và định hướng quản lý của Sở GD&ĐT, nhà trường cần cụ thể hóa bộ tiêu chí đánh giá thành các công cụ thực thi phù hợp với điều kiện thực tiễn, bảo đảm tính rõ ràng, minh bạch và khả thi trong áp dụng. Các tiêu chí phải được phổ biến rộng rãi đến toàn thể cán bộ, giáo viên, nhân viên và các bên liên quan ngay từ đầu năm học, tạo cơ sở thống nhất trong nhận thức và hành động. Trong quá trình tổ chức đánh giá, hiệu trưởng giữ vai trò chủ đạo trong việc xây dựng kế hoạch KTNB theo định kỳ hoặc đột xuất, đồng thời chỉ đạo sử dụng đa dạng các phương pháp thu thập thông tin như quan sát, phân tích hồ sơ, khảo sát, phỏng vấn và phản hồi từ các bên liên quan. Việc đánh giá cần dựa trên minh chứng cụ thể, được thu thập từ nhiều nguồn nhằm bảo đảm độ tin cậy và tính khách quan, tránh tình trạng đánh giá cảm tính hoặc hình thức. Kết quả đánh giá cần được xử lý và công khai một cách minh bạch, đi kèm với các khuyến nghị cải tiến cụ thể cho từng cá nhân, bộ phận và lĩnh vực hoạt động. Đồng thời, nhà trường cần thiết lập cơ chế theo dõi, giám sát việc thực hiện các biện pháp cải tiến sau kiểm tra, bảo đảm hình thành vòng phản hồi liên tục trong quản lý chất lượng. Bên cạnh đó, việc tổ chức đánh giá cần gắn với xây dựng môi trường học đường cởi mở, thân thiện, khuyến khích sự tham gia tự giác của đội ngũ, qua đó góp phần hình thành VHCL trong nhà trường. Như vậy, tổ chức đánh giá theo các tiêu chí đã xây dựng không chỉ là một hoạt động kỹ thuật trong KTNB, mà còn là một quá trình quản trị chất lượng mang tính hệ thống, góp phần nâng cao hiệu quả quản lý và thúc đẩy sự phát triển bền vững của nhà trường.

3.3.2.3. Cách thức thực hiện

Cách thức thực hiện việc đánh giá chất lượng KTNB theo tiếp cận VHCL có thể bao gồm:

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT dựa trên các quy định về KTNB của Bộ, Ngành, các tiêu chuẩn tự đánh giá và tham gia đánh giá ngoài ở các trường phổ thông để xây dựng các tiêu chí đánh giá chất lượng KTNB đối với các trường THPT.

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT, lãnh đạo các nhà trường xây dựng *bộ công cụ quản lý sử dụng trong hoạt động KTNB*. Trong đó, nhấn mạnh đến *đo lường quy trình và kết quả hoàn thành* của từng lĩnh vực quản lý nhà trường, có các *chỉ số chất lượng* của từng lĩnh vực tương ứng được công khai áp dụng ngay từ đầu năm học tại các nhà trường. Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá rõ ràng, minh bạch, cụ thể là: các tiêu chí đánh giá cần được xây dựng dựa trên các nguyên tắc công bằng, minh bạch và dễ hiểu. Những tiêu chí này cần phản ánh đúng tình hình thực tế của nhà trường và đảm bảo tính khả thi trong việc áp dụng.

- Hiệu trưởng các nhà trường cần xây dựng kế hoạch kiểm tra và tổ chức kiểm tra định kỳ hoặc đột xuất: KTNB cần được thực hiện thường xuyên (định kỳ) và kiểm tra đột xuất khi cần thiết. Điều này giúp phát hiện sớm các vấn đề và đảm bảo tính công bằng trong quá trình đánh giá, cụ thể là:

- + Chỉ đạo sử dụng phương pháp đánh giá đa dạng: Đánh giá chất lượng kiểm tra không chỉ qua các con số, kết quả học tập mà còn qua các hình thức khảo sát, phỏng vấn, phản hồi từ giáo viên, học sinh và CMHS. Điều này giúp có cái nhìn toàn diện hơn về chất lượng công tác KTNB.

- + Chỉ đạo xử lý kết quả đánh giá một cách công khai, minh bạch: Sau khi thu thập và phân tích dữ liệu đánh giá, kết quả phải được công khai đến toàn thể cán bộ, giáo viên và học sinh để rút kinh nghiệm đối với những hạn chế, thiếu sót, thậm chí sai phạm (nếu có) để từ đó có những biện pháp cải thiện và nâng cao chất lượng trong thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, công tác, học tập.

3.3.2.4. Điều kiện thực hiện

Để có thể thực hiện công tác KTNB một cách hiệu quả, cần phải có các điều kiện sau:

- Chủ trương của Bộ, Sở, Ngành về công tác KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.

- Đảm bảo nguồn lực: Việc KTNB yêu cầu có đủ nguồn lực như nhân lực (các cán bộ, giáo viên có đủ năng lực, phẩm chất để tham gia công tác kiểm tra), tài chính (chi phí cho công tác kiểm tra, khảo sát) và cơ sở vật chất (các công cụ, phần mềm để hỗ trợ công tác kiểm tra).

- Tạo môi trường học đường mở và thân thiện: KTNB cần được thực hiện trong một môi trường cởi mở, nơi các giáo viên và học sinh không có cảm giác lo âu hoặc áp lực khi được kiểm tra. Điều này có thể tạo ra sự hợp tác tốt hơn và tạo điều kiện cho việc cải tiến.

- Sự cam kết của lãnh đạo nhà trường: Ban giám hiệu và CBQL nhà trường cần cam kết và chủ động trong việc triển khai và hỗ trợ công tác KTNB. Họ cần tạo ra một VHCL trong nhà trường, nơi mỗi cá nhân đều có trách nhiệm tham gia vào công tác KTNB một cách tự nguyện.

- Đảm bảo tính khách quan và công bằng: Quá trình kiểm tra cần được thực hiện một cách khách quan, công bằng, tránh tình trạng thiên vị hoặc thiếu minh bạch trong các kết quả đánh giá.

3.3.3. Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.3.1. Mục đích của giải pháp

Giải pháp này đưa ra các định hướng, hướng dẫn cụ thể cho các trường THPT trong việc xây dựng, triển khai quy trình kiểm tra, giám sát nội bộ một cách hệ thống. Việc áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL sẽ giúp xây dựng tinh thần hợp tác, cải tiến liên tục, minh bạch, hướng đến chuẩn mực và hiệu quả.

3.3.3.2. Nội dung thực hiện

Lãnh đạo Sở GD&ĐT chỉ đạo các nhà trường xây dựng kế hoạch KTNB áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL; tổ chức tập huấn để nâng cao năng lực cho đội ngũ nhân sự thực hiện đúng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL; đánh giá sau khi áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL để có cơ sở cải tiến quy trình thực hiện.

3.3.3.3. Cách thức thực hiện

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT ban hành chỉ đạo chung, hướng dẫn, kiểm tra giám sát và định hướng xây dựng kế hoạch KTNB trên toàn địa bàn; Hiệu trưởng các trường THPT sẽ chịu trách nhiệm cụ thể hóa và triển khai công tác KTNB theo tiếp cận VHCL trong năm học.

+ KTNB theo tiếp cận VHCL là một định hướng hiện đại nhưng chưa phổ biến trong thực tiễn tại các nhà trường Việt Nam hiện nay. Lãnh đạo các trường THPT cần nắm bắt đầy đủ về *tiếp cận VHCL* và xây dựng bộ tài liệu hướng dẫn, quy trình chuẩn hóa, tập huấn VHCL tại nhà trường và cách tích hợp vào KTNB.

+ Hiệu trưởng cần xây dựng kế hoạch kiểm tra gắn với các tiêu chí chất lượng giáo dục trên cơ sở lấy ý kiến các bên liên quan (GV, học sinh, CMHS) để xác lập tiêu chuẩn giám sát. Có cơ chế góp ý, phản hồi và cải tiến sau mỗi kỳ thanh kiểm tra. Đảm bảo kiểm tra là công cụ phát triển nội tại, không mang tính áp đặt.

- Hiệu trưởng chỉ đạo Bộ phận thực hiện công tác kiểm tra tại cơ sở chuẩn bị nội dung tập huấn trên cơ sở xác định nội dung trọng tâm để hướng tới bước chuyển từ quản lý hành chính sang quản lý chất lượng:

- + Tổng quan về quy trình KTNB.
- + Phân tích từng bước trong quy trình theo tiếp cận VHCL.
- + Kỹ năng thu thập dữ liệu, phân tích, đưa ra các khuyến nghị cần thiết.
- + Thiết kế tài liệu tập huấn dựa trên các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục.
- Hiệu trưởng chỉ đạo Tổ KTNB tại cơ sở thực hiện các bước như:

+ Thu thập thông tin phản hồi từ các bên liên quan thông qua phiếu khảo sát, phỏng vấn, họp nhóm chuyên môn và phản ánh từ giáo viên, nhân viên, tổ chuyên môn, ban KTNB.

+ Phân tích hiệu quả của quy trình. So sánh kết quả trước và sau khi áp dụng quy trình mới. Xem xét mức độ tuân thủ, hiệu suất công việc, mức độ hài lòng, sự minh bạch và hiệu quả.

+ Đánh giá theo cấp độ phân quyền. Hiệu quả của sự phân cấp quản lý được thể hiện qua các tổ chuyên môn, các phó hiệu trưởng, ban KTNB đã chủ động và thực sự hiệu quả khi tiến hành KTNB hay chưa? Có rõ ràng về vai trò, trách nhiệm từng cấp hay còn chồng chéo? Việc hiệu trưởng đánh giá sau khi triển khai KTNB theo tiếp cận VHCL không chỉ là kiểm tra lại quy trình, mà còn là cơ hội để xem xét hiệu lực của sự phân cấp, tăng cường sự tham gia của các bên liên quan và thúc đẩy một nền văn hóa cải tiến liên tục trong trường học.

+ Cải tiến quy trình có sự phân cấp rõ ràng dựa trên đánh giá. Sau đánh giá kết quả kiểm tra bội bộ Hiệu trưởng cần:

- Rà soát lại sơ đồ phân quyền: ai làm gì, ở cấp nào?
- Chuẩn hóa các quy trình giao việc - kiểm tra - báo cáo theo cấp quản lý.
- Tập huấn lại cho từng cấp về vai trò trong hệ thống kiểm tra chất lượng nội bộ.
- Thiết lập công cụ theo dõi minh bạch: biểu mẫu số, hệ thống báo cáo tự động.
- Duy trì cải tiến liên tục bằng cách xây dựng vòng lặp phản hồi thường kỳ.

3.3.3.4. Điều kiện thực hiện

- Cần có văn bản hướng dẫn chi tiết về triển khai hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL chính thức từ Sở GD&ĐT. Sở GD&ĐT đóng vai trò “định hướng - hỗ trợ - theo dõi - đánh giá”, tuy nhiên cần tránh can thiệp hành chính.

- Cần có các chính sách khuyến khích, động viên. Có thể lồng ghép tiêu chí cải tiến nội bộ, chất lượng tự đánh giá vào tiêu chí thi đua, đánh giá trường học. Khuyến khích chia sẻ mô hình tốt giữa các trường.

- Cần có hệ thống quản lý nội bộ rõ ràng. Phải xác lập được cơ cấu tổ chức rõ ràng, quy định trách nhiệm, quyền hạn giữa các bộ phận, cá nhân. Phân quyền hợp lý giữa hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn, giáo viên, nhân viên.

- Cần thành lập Tổ KTNB đủ năng lực, được đào tạo bài bản về nghiệp vụ kiểm tra theo hướng hỗ trợ, phản hồi tích cực hoặc có thể thành lập “Tổ kiểm định nội bộ” như một thực thể mềm, phù hợp với môi trường giáo dục.

- Cần ban hành quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL và được cải tiến, chuẩn hóa.

3.3.4. Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.4.1. Mục đích của giải pháp

Trong các trường phổ thông hiện nay nói chung và các trường THPT nói riêng thì phần lớn đội ngũ hiệu trưởng rất coi trọng công tác thanh tra, kiểm tra trường học nhưng

để phát huy hiệu quả của công tác KTNB vẫn còn rất hạn chế, chưa được thực hiện trên tinh thần hưởng ứng tự nguyện của các cấp quản lý và thường dẫn đến sự xung đột ngay trong quá trình thực thi. Hiện tượng này bắt nguồn từ một số nguyên nhân sau: nhận thức sai lệch của các thành phần tham gia quy trình KTNB với vấn đề KTNB; ứng xử của đội ngũ tham gia KTNB; chưa xây dựng được hệ thống kiểm tra với các tiêu chí cụ thể và hướng tới mục tiêu chất lượng phù hợp với phát triển chiến lược nhà trường; tính tự giác, tự nguyện của các thành phần trong nhà trường chưa cao, một phần do còn thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá kết quả, hiệu quả theo các lĩnh vực công việc chuyên trách, thiếu nhận thức và kỹ năng trong tiếp cận VHCL của việc điều hành thực thi KTNB, “các rào cản” trong giao tiếp, ứng xử của các bộ phận chuyên trách thực hiện công tác kiểm tra với các thành phần tham gia,... Vì vậy, tổ chức bồi dưỡng các nội dung, quy trình và cách phân tích, đánh giá, viết báo cáo cho đội ngũ CBQL & GV tham gia hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL sẽ giúp hiệu quả hơn trong quá trình KTNB ở trường THPT.

3.3.4.2. Nội dung của giải pháp

- Sở GD&ĐT cần hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng trong từng lĩnh vực quản lý của nhà trường như: Cung cấp một quy trình rõ ràng, dễ hiểu và cụ thể cho đội ngũ CBQL và giáo viên để thực hiện KTNB trong các lĩnh vực quản lý tại trường THPT, từ đó góp phần tạo dựng VHCL. Quy trình này cần phải có các bước cụ thể, từ việc lập kế hoạch kiểm tra, thực hiện kiểm tra, thu thập và phân tích dữ liệu, cho đến việc báo cáo kết quả và đề xuất cải tiến. Cần có minh chứng cụ thể cho từng lĩnh vực quản lý như: quản lý học tập, tài chính, cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên,...

- Hiệu trưởng các trường THPT cần hướng dẫn KTNB theo mục tiêu và công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu. Đảm bảo rằng hoạt động KTNB không chỉ mang tính hình thức mà phải dựa trên mục tiêu cụ thể, với các công cụ đo lường rõ ràng để xác định mức độ đạt được các mục tiêu đề ra. Các mục tiêu cần phải cụ thể và có thể đo lường được, ví dụ như cải thiện chất lượng giảng dạy, nâng cao sự hài lòng của học sinh, hoặc tăng cường tính minh bạch trong quản lý tài chính. Các công cụ đo lường có thể bao gồm bảng đánh giá hiệu suất, khảo sát ý kiến, hay các chỉ số định lượng khác.

3.3.4.3. Cách thức thực hiện

- Hiệu trưởng cần chỉ đạo tổ chức xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB như: Tạo dựng bằng chứng chứng minh sự lãnh đạo và quản lý hiệu quả của Hiệu trưởng trong quá trình KTNB. Hiệu trưởng cần chứng minh qua các báo cáo, kết quả cải tiến hoặc các sáng kiến trong việc tổ chức, giám sát và đánh giá quá trình KTNB. Bằng chứng này cũng có thể là các chứng nhận hoặc báo cáo từ các bộ phận liên quan.

- Hiệu trưởng tổ chức xây dựng các hướng dẫn về phân cấp, trao quyền và tự phát triển của các bộ phận, cá nhân chịu trách nhiệm trong quy trình KTNB. Đảm bảo rằng

mỗi cá nhân, bộ phận trong nhà trường đều hiểu rõ trách nhiệm và có quyền tự chủ trong việc thực hiện và cải tiến quy trình KTNB. Phân cấp rõ ràng giữa các cấp quản lý để tránh tình trạng chồng chéo trách nhiệm. Mỗi bộ phận phải có quyền tự phát triển và đưa ra sáng kiến để cải tiến quy trình KTNB, đồng thời phải có hướng dẫn chi tiết về cách thức thực hiện.

- Hiệu trưởng cần chỉ đạo tổ chức phối hợp các chỉ số chất lượng với định hướng chiến lược giáo dục của nhà trường và Bộ, Ngành. Cụ thể: Liên kết các chỉ số chất lượng trong KTNB với chiến lược giáo dục chung của nhà trường và định hướng của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Các chỉ số như tỷ lệ đỗ tốt nghiệp, kết quả học tập, sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên cần phải gắn liền với chiến lược dài hạn của nhà trường và các mục tiêu giáo dục quốc gia. Việc này giúp đảm bảo tính thống nhất và định hướng trong công tác KTNB.

- Lãnh đạo nhà trường chỉ đạo Hội đồng sư phạm, Chủ tịch Công đoàn xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB nhằm tạo động lực cho đội ngũ giáo viên và CBQL tham gia vào quy trình KTNB một cách nghiêm túc và hiệu quả. Các cá nhân, bộ phận hoặc các nhóm có kết quả KTNB xuất sắc cần được khen thưởng, công nhận hoặc thậm chí là có các biện pháp khuyến khích như thăng tiến hoặc các giải thưởng liên quan đến thành tích công việc.

- Lãnh đạo nhà trường chỉ đạo Tổ KTNB xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ một cách khoa học, bài bản để giúp cho kế hoạch bồi dưỡng cho đội ngũ CBQL và giáo viên được triển khai một cách hệ thống, có lộ trình rõ ràng và phù hợp với các kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn khác. Kế hoạch này cần được xây dựng sao cho phù hợp với từng giai đoạn trong năm học, đồng thời phải gắn liền với các nhu cầu bồi dưỡng khác, như các khóa học chuyên môn hoặc các hoạt động ngoại khóa.

- Lãnh đạo nhà trường tổ chức đánh giá hoạt động bồi dưỡng và lấy ý kiến phản hồi từ người học nhằm đánh giá hiệu quả của các chương trình bồi dưỡng để điều chỉnh nội dung và phương pháp tổ chức phù hợp. Việc thu thập phản hồi từ người học (CBQL và giáo viên) sẽ giúp xác định được những điểm mạnh, điểm yếu của chương trình bồi dưỡng và điều chỉnh sao cho phù hợp hơn với nhu cầu thực tế.

- Lãnh đạo nhà trường chỉ đạo xây dựng các nguồn lực về tài chính, có đội ngũ chuyên gia, hạ tầng cơ sở vật chất đáp ứng giúp cho các chương trình bồi dưỡng được tổ chức một cách hiệu quả.

3.3.4.4. Điều kiện thực hiện

- Chương trình bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ CBQL và GV về KTNB tại trường THPT theo tiếp cận VHCL

- Chủ trương chỉ đạo định hướng của Bộ, Sở, Ngành về công tác KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.

3.3.5. Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL

3.3.5.1. Mục đích của giải pháp

Giải pháp này nhằm bảo đảm sự ổn định, đồng bộ và phát triển bền vững các nguồn lực; đồng thời chuyển hóa nguồn lực phục vụ công tác KTNB theo hướng chuyên nghiệp hóa, chuẩn hóa và gắn với chiến lược phát triển nhà trường. Trong tiếp cận VHCL, nguồn lực không được hiểu đơn thuần là điều kiện đầu vào (nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất), mà là yếu tố quyết định năng lực vận hành hệ thống KTNB như một cơ chế cải tiến liên tục. Do đó, giải pháp này không chỉ dừng lại ở việc “bổ sung” hay “tăng cường” các nguồn lực, mà hướng tới tái cấu trúc toàn diện hệ thống nguồn lực phục vụ KTNB theo hướng chuyên nghiệp hóa, chuẩn hóa và gắn với chiến lược phát triển nhà trường. Trong tiếp cận VHCL, nguồn lực không được hiểu đơn thuần là điều kiện đầu vào (nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất), mà là yếu tố quyết định năng lực vận hành hệ thống KTNB như một cơ chế cải tiến liên tục.

3.3.5.2. Nội dung của giải pháp

- Phân bổ nguồn kinh phí để tổ chức các hoạt động bồi dưỡng về năng lực cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL, đảm bảo rằng các CBQL, CB đoàn thể, giáo viên, nhân viên tham gia vào hoạt động KTNB có đủ năng lực và kiến thức để thực hiện công việc theo đúng yêu cầu chất lượng. Việc phân bổ nguồn kinh phí hàng năm sẽ giúp tổ chức các khóa đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn cho nhân sự tham gia công tác KTNB có kiến thức sâu rộng đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu của nhiệm vụ.

- Xây dựng các nguồn lực thực hiện các nội dung, quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT như:

- + Xây dựng hệ thống KTNB trường học độc lập và có quy trình vận hành riêng gắn với định hướng chiến lược của nhà trường.

- + Có kế hoạch KTNB trường học cho từng mảng, từng lĩnh vực quản lý trọng điểm của nhà trường.

- + Có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng nhân sự chuyên nghiệp trong quá trình KTNB trường học.

- + Xây dựng văn hóa minh chứng chất lượng trong quy trình đánh giá hoạt động KTNB.

- + Có chính sách hỗ trợ kinh phí cho cán bộ, giáo viên tham gia các hoạt động KTNB. Đảm bảo có chính sách hỗ trợ tài chính cho các cán bộ, giáo viên tham gia KTNB tạo động lực tham gia của họ vào hoạt động này.

3.3.5.3. Cách thức thực hiện

- Lãnh đạo Sở GD&ĐT chỉ đạo phân bổ nguồn kinh phí để tổ chức các hoạt động bồi dưỡng về năng lực của đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Điều này đảm bảo rằng các hoạt động đào tạo và nâng cao năng lực sẽ được tổ

chức đầy đủ và hiệu quả. Việc chỉ đạo triển khai các nguồn lực phục vụ hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL cần được thực hiện theo cơ chế quản trị đa cấp, trong đó vai trò định hướng của Sở Giáo dục và Đào tạo và vai trò điều hành của hiệu trưởng có ý nghĩa quyết định đối với hiệu quả thực thi. Ở cấp Sở, việc phân bổ nguồn kinh phí không chỉ đơn thuần nhằm bảo đảm điều kiện tổ chức các hoạt động bồi dưỡng, mà cần được xác lập như một công cụ điều tiết chiến lược, hướng tới phát triển năng lực KTNB theo chuẩn chất lượng. Điều này đòi hỏi Sở phải thiết kế các chương trình bồi dưỡng có tính hệ thống, chuẩn hóa nội dung và phương pháp, tập trung vào các năng lực cốt lõi như phân tích minh chứng, đánh giá dựa trên dữ liệu và phản hồi mang tính phát triển. Khi đó, nguồn lực tài chính không chỉ đóng vai trò hỗ trợ mà trở thành “đòn bẩy” thúc đẩy quá trình chuyên nghiệp hóa đội ngũ thực hiện KTNB.

- Hiệu trưởng của nhà trường chỉ đạo xây dựng và tổ chức hiệu quả các nguồn lực thực hiện các nội dung, quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL. Hiệu trưởng cần phải đảm bảo rằng các quy trình kiểm tra được triển khai một cách hiệu quả, đồng thời ban hành các kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhân sự và xây dựng một VHCL rõ ràng trong nhà trường. Việc chỉ đạo không dừng lại ở xây dựng kế hoạch hay phân công nhiệm vụ, mà cần hướng tới thiết lập một hệ thống vận hành trong đó các nguồn lực được huy động và sử dụng một cách tối ưu, phục vụ trực tiếp cho mục tiêu cải tiến chất lượng. Hiệu trưởng đồng thời phải chủ động xây dựng lộ trình bồi dưỡng và phát triển đội ngũ theo hướng chuyên nghiệp, tránh tình trạng kiêm nhiệm hình thức, qua đó nâng cao năng lực thực thi KTNB trong toàn trường. Đặc biệt, việc kiến tạo và duy trì VHCL trong nhà trường cần được đặt ở vị trí trung tâm, bảo đảm rằng mọi hoạt động kiểm tra đều dựa trên minh chứng, minh bạch và hướng tới phát triển.

Như vậy, sự phối hợp chặt chẽ giữa định hướng vĩ mô và điều hành vi mô, giữa phân bổ nguồn lực và tổ chức thực thi, chính là điều kiện then chốt để hoạt động KTNB chuyển từ trạng thái hình thức sang cơ chế quản trị chất lượng thực chất, góp phần nâng cao hiệu quả quản lý và phát triển bền vững nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

3.3.5.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

- Chủ trương của Bộ, Sở, Ngành về công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL cần phải rõ ràng và phù hợp với chiến lược phát triển giáo dục.

- Các nguồn lực về tài chính, nhân sự, cơ sở vật chất được phê duyệt bao gồm: tài chính, nhân sự và cơ sở vật chất cần được đảm bảo, phù hợp với yêu cầu của việc thực hiện các hoạt động KTNB. Cụ thể là:

+ **Nguồn lực nhân sự:** huy động Ban giám hiệu, tổ trưởng/phó tổ trưởng chuyên môn, giáo viên cốt cán, cán bộ đoàn thể, CNTT...xây dựng mạng lưới cộng tác viên kiểm tra nội bộ.

+ **Nguồn lực tài chính:** sử dụng kinh phí thường xuyên của nhà trường; lồng ghép với kinh phí bồi dưỡng giáo viên, chuyển đổi số, bảo đảm chất lượng; có thể huy động nguồn lực xã hội hóa phù hợp quy định.

+ **Nguồn lực công nghệ:** khai thác hệ thống quản lý trường học, hồ sơ điện tử, kho minh chứng số, phần mềm khảo sát và phân tích dữ liệu.

+ **Cơ chế sử dụng:** phân công rõ trách nhiệm; ưu tiên đầu tư cho bồi dưỡng năng lực, xây dựng cơ sở dữ liệu và công cụ kiểm tra; định kỳ đánh giá hiệu quả sử dụng nguồn lực để điều chỉnh.

Tóm lại, để bảo đảm tính khả thi của giải pháp, cần xác định rõ cơ chế huy động, phân bổ và sử dụng hiệu quả các nguồn lực về nhân sự, tài chính và công nghệ. Đồng thời, việc xây dựng đội ngũ tham gia kiểm tra nội bộ phải dựa trên khung năng lực rõ ràng, được xác định từ các yêu cầu của quản trị nhà trường, bảo đảm chất lượng và chuyển đổi số.

- Việc đề xuất khung năng lực và tiêu chí đánh giá đội ngũ nhân sự tham gia kiểm tra nội bộ được xây dựng trên cơ sở tổng hợp ba nhóm căn cứ: (i) cơ sở lý luận về quản lý giáo dục, quản lý chất lượng và tiếp cận văn hóa chất lượng, trong đó nhấn mạnh yêu cầu kết hợp giữa bảo đảm tuân thủ và cải tiến liên tục; (ii) cơ sở pháp lý từ các quy định của pháp luật và văn bản hướng dẫn của ngành giáo dục về công tác kiểm tra nội bộ, chuẩn nghề nghiệp và chuẩn quản trị nhà trường; (iii) cơ sở thực tiễn từ kết quả khảo sát thực trạng tại các trường THPT, phản ánh những hạn chế về năng lực nghiệp vụ, kỹ năng phân tích, tư vấn và ứng dụng công nghệ của đội ngũ thực hiện công tác kiểm tra nội bộ. Trên cơ sở đó, nghiên cứu xác định năm nhóm năng lực cốt lõi gồm: *năng lực chuyên môn, năng lực pháp lý, năng lực phân tích và xử lý minh chứng, năng lực giao tiếp, tư vấn, hỗ trợ cải tiến và năng lực ứng dụng công nghệ số*. Đây là những nhóm năng lực vừa đáp ứng yêu cầu của hoạt động kiểm tra nội bộ, vừa phù hợp với định hướng phát triển văn hóa chất lượng và đổi mới quản trị trường THPT trong bối cảnh chuyển đổi số.

- Việc xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực làm căn cứ lựa chọn, bồi dưỡng, sử dụng và phát triển đội ngũ kiểm tra nội bộ theo hướng chuyên nghiệp, đáp ứng yêu cầu quản lý hoạt động kiểm tra nội bộ theo tiếp cận văn hóa chất lượng cần trọng tâm và cụ thể trong các nội dung sau:

(1) Đối với Nhóm năng lực chuyên môn, nghiệp vụ kiểm tra nội bộ

Đây là nhóm năng lực cốt lõi của đội ngũ tham gia kiểm tra nội bộ, phản ánh khả năng tổ chức và thực hiện hoạt động kiểm tra theo đúng quy định và yêu cầu quản lý của nhà trường.

Tiêu chí đánh giá nhóm năng lực này bao gồm: mức độ hiểu biết về mục tiêu, nguyên tắc và quy trình kiểm tra nội bộ; khả năng xây dựng kế hoạch kiểm tra phù hợp với mục tiêu và thực tiễn của nhà trường; năng lực tổ chức thực hiện các cuộc kiểm tra đúng quy trình, đúng nội dung, bảo đảm tính khoa học, khách quan và hiệu quả.

(2) Đối với Nhóm năng lực pháp lý

Nhóm năng lực này thể hiện khả năng vận dụng đúng các quy định của pháp luật và các văn bản hướng dẫn liên quan đến hoạt động kiểm tra nội bộ trong cơ sở giáo dục.

Tiêu chí đánh giá bao gồm: mức độ nắm vững và áp dụng đúng các quy định hiện hành; khả năng xử lý các tình huống phát sinh trên cơ sở pháp luật; bảo đảm tính khách quan, công bằng, minh bạch và tuân thủ các nguyên tắc đạo đức nghề nghiệp trong toàn bộ quá trình kiểm tra.

(3) Đối với Nhóm năng lực phân tích, xử lý thông tin và minh chứng

Trong bối cảnh quản trị nhà trường theo tiếp cận văn hóa chất lượng, đội ngũ kiểm tra nội bộ cần có năng lực khai thác và phân tích thông tin nhằm đưa ra các kết luận có cơ sở khoa học.

Các tiêu chí đánh giá bao gồm: khả năng thu thập đầy đủ, chính xác và có hệ thống các minh chứng; năng lực xử lý, phân tích và đối chiếu dữ liệu; khả năng xác định nguyên nhân của những tồn tại, hạn chế và đề xuất các giải pháp cải tiến phù hợp nhằm nâng cao chất lượng hoạt động của nhà trường.

(4) Đối với Nhóm năng lực giao tiếp, tư vấn và hỗ trợ cải tiến

Khác với cách tiếp cận kiểm tra truyền thống chỉ chú trọng phát hiện sai phạm, hoạt động kiểm tra nội bộ theo tiếp cận văn hóa chất lượng đòi hỏi người thực hiện kiểm tra phải có năng lực giao tiếp, tư vấn và đồng hành cùng các bộ phận thuộc trường trong quá trình cải tiến.

Tiêu chí đánh giá bao gồm: khả năng trao đổi, phản hồi kết quả kiểm tra theo hướng mang tính xây dựng và hỗ trợ; kỹ năng tạo sự đồng thuận giữa các bên liên quan; năng lực hướng dẫn, tư vấn các biện pháp khắc phục và thúc đẩy tinh thần hợp tác, học hỏi, cải tiến liên tục trong nhà trường.

(5) Đối với Nhóm năng lực ứng dụng công nghệ số

Trong điều kiện chuyển đổi số giáo dục, đội ngũ tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ tại các trường THPT cần có năng lực khai thác và sử dụng hiệu quả các công cụ công nghệ nhằm nâng cao chất lượng quản lý.

Các tiêu chí đánh giá bao gồm: khả năng sử dụng thành thạo các phần mềm quản lý nhà trường và kiểm tra nội bộ; quản lý, lưu trữ và khai thác hồ sơ, minh chứng điện tử; sử dụng các công cụ phân tích dữ liệu để hỗ trợ đánh giá; xây dựng báo cáo điện tử và chia sẻ thông tin phục vụ công tác quản lý, giám sát và cải tiến chất lượng.

*** Kết luận:** Năm nhóm năng lực trên tạo thành một khung năng lực tổng thể của đội ngũ tham gia hoạt động kiểm tra nội bộ trường THPT theo tiếp cận văn hóa chất lượng. Trong đó, năng lực chuyên môn và năng lực pháp lý bảo đảm tính đúng đắn và tuân thủ của hoạt động kiểm tra; năng lực phân tích giúp nâng cao chất lượng kết luận và kiến nghị; năng lực giao tiếp, tư vấn góp phần hình thành văn hóa chất lượng thông qua sự hợp tác và cải tiến liên tục; còn năng lực ứng dụng công nghệ số là điều kiện

quan trọng để hiện đại hóa công tác kiểm tra nội bộ, nâng cao hiệu quả quản lý và đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục.

3.4. Mối quan hệ giữa các giải pháp

Các giải pháp được đề xuất nhằm cải thiện hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL có sự liên kết và hỗ trợ lẫn nhau, góp phần tạo ra một hệ thống toàn diện, bền vững. Trong bối cảnh nâng cao chất lượng KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, các giải pháp trên không tồn tại rời rạc mà có mối quan hệ chặt chẽ, tương hỗ và bổ trợ lẫn nhau. Việc triển khai hiệu quả một giải pháp sẽ là nền tảng, hoặc điều kiện cho sự thành công của các giải pháp khác.

*** Giải pháp 1** - Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB theo tiếp cận VHCL là giải pháp nền tảng, bởi nhận thức đúng là tiền đề cho hành động đúng. CBQL và giáo viên cần hiểu rõ bản chất của KTNB không chỉ là kiểm tra - giám sát, mà còn là một phần quan trọng trong việc xây dựng VHCL, giúp nhà trường phát triển bền vững. Nếu thiếu nhận thức đúng, các giải pháp 1, 3 và 4 sẽ bị thực hiện hình thức, thiếu chiều sâu. Giải pháp 1 là điều kiện tiền đề cho Giải pháp 2, 3 và 5.

*** Giải pháp 2** - Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB gắn với tiếp cận VHCL là đặt chuẩn mực, kim chỉ nam cho toàn bộ hoạt động KTNB. Các tiêu chí này cần phản ánh đặc trưng của VHCL, ví dụ như: cải tiến liên tục, hướng đến học sinh, tính minh bạch, sự tham gia của các bên liên quan... Các tiêu chí không những để đánh giá mà còn giúp định hướng nội dung bồi dưỡng của Giải pháp 4, quy trình áp dụng của Giải pháp 3 và cách tổ chức nguồn lực của Giải pháp 5. Đồng thời GP2 còn cung cấp cơ sở nội dung cho các Giải pháp 3, 4 và 5.

*** Giải pháp 3** - Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, đây là bước chuyển từ nhận thức và lý luận sang hành động thực tiễn. Quy trình phải đảm bảo các nguyên tắc khoa học, minh bạch, khách quan, cải tiến liên tục, có sự tham gia đa chiều...Được xây dựng dựa trên tiêu chí của GP2 và phù hợp với nhận thức của GP1 đã nâng cao trước đó; là tiền đề để xác định nhu cầu bồi dưỡng (GP4) và phân bổ nguồn lực (GP5).

*** Giải pháp 4** - Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận văn hoá chất lượng: Cần đảm bảo đội ngũ thực hiện công tác KTNB không chỉ nắm kỹ thuật mà còn hiểu rõ tinh thần VHCL. Bồi dưỡng là phương tiện chuyển hóa nhận thức (GP1) thành kỹ năng và hành vi nghề nghiệp cụ thể, đặc biệt trong việc vận dụng quy trình (GP3) và tiêu chí (GP2). Cần được tổ chức bài bản, gắn với thực tiễn của từng trường THPT.

*** Giải pháp 5** - Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận văn hoá chất lượng: Bao gồm nhân lực, tài lực, vật lực, thời gian và cơ chế phối hợp, là điều kiện bảo đảm khả năng triển khai đối với tất cả các giải pháp khác. Việc triển khai các nguồn lực cần linh hoạt và hiệu quả, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, nhưng vẫn đảm bảo định hướng VHCL.

Phân bổ nguồn lực hiệu quả giúp bồi dưỡng (GP4) được triển khai tốt, quy trình (GP3) vận hành trơn tru và tiêu chí (GP2) được áp dụng hiệu quả. Giải pháp này là yếu tố bảo đảm thực thi, gắn kết và điều phối toàn bộ hệ thống giải pháp.

*** Kết luận:** Các giải pháp tạo thành một hệ thống logic chặt chẽ, thể hiện tư duy chiến lược của nhà quản lý giáo dục hiện đại, đặc biệt trong việc thúc đẩy VHCL như một giá trị cốt lõi trong KTNB. Mỗi giải pháp không thể tách rời mà cần được thiết kế, tổ chức và triển khai đồng bộ, vừa theo trình tự vừa có sự linh hoạt tùy bối cảnh thực tế của từng trường THPT.

3.5. Khảo nghiệm tính cấp thiết, tính khả thi của các giải pháp

3.5.1. Mục đích khảo nghiệm

Khảo nghiệm nhằm đánh giá **mức độ cấp thiết** và **tính khả thi** của các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL đã được đề xuất. Trên cơ sở đó, xác định mức độ phù hợp của các giải pháp đối với điều kiện thực tiễn của nhà trường THPT, làm căn cứ khoa học để lựa chọn, điều chỉnh và hoàn thiện hệ thống giải pháp, bảo đảm tính khả thi trong tổ chức thực hiện và góp phần nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động KTNB, thúc đẩy xây dựng và phát triển VHCL trong nhà trường.

3.5.2. Nội dung khảo nghiệm

Nội dung khảo nghiệm được thiết kế trên cơ sở bám sát mục đích đánh giá mức độ cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL. Theo đó, khảo nghiệm tập trung vào hai nhóm nội dung chính. Cụ thể:

+ Khảo nghiệm về **tính cấp thiết của các giải pháp**, nhằm xác định mức độ cần thiết của từng giải pháp trong việc giải quyết các hạn chế, bất cập đã được nhận diện trong thực trạng quản lý hoạt động KTNB. Nội dung này hướng tới làm rõ mức độ phù hợp của các giải pháp đối với yêu cầu đổi mới quản lý nhà trường theo định hướng VHCL, đặc biệt là khả năng đáp ứng các yêu cầu về chuẩn hóa quy trình, nâng cao năng lực đội ngũ, tăng cường tính minh bạch và thúc đẩy cải tiến liên tục.

+ Khảo nghiệm về **tính khả thi của các giải pháp**, nhằm đánh giá khả năng triển khai các giải pháp trong điều kiện cụ thể của các trường THPT hiện nay. Nội dung này tập trung xem xét mức độ phù hợp của giải pháp với nguồn lực hiện có (nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất), năng lực quản lý của đội ngũ và mức độ sẵn sàng chuyển đổi theo tiếp cận VHCL của các nhà trường.

+ Khảo nghiệm còn xem xét **mối quan hệ giữa tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp**, nhằm xác định mức độ nhất quán giữa nhận thức và khả năng thực thi trong thực tiễn. Việc phân tích mối tương quan này cho phép nhận diện những giải pháp vừa có ý nghĩa cấp bách vừa có khả năng triển khai cao, từ đó làm cơ sở ưu tiên lựa chọn và tổ chức thực hiện trong thực tiễn quản lý.

Như vậy, nội dung khảo nghiệm không chỉ dừng lại ở việc thu thập ý kiến đánh giá, mà còn hướng tới việc kiểm chứng tính phù hợp và giá trị thực tiễn của hệ thống giải

pháp, qua đó góp phần hoàn thiện các giải pháp theo hướng khả thi, hiệu quả và đáp ứng yêu cầu phát triển VHCL trong nhà trường THPT.

3.5.3. Tổ chức khảo nghiệm

- *Tổ chức khảo sát lấy ý kiến* về tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp.
- *Số lượng tham gia khảo nghiệm*: 240 người.
- + Số phiếu phát ra: 240 phiếu
- + Số phiếu thu về: 240 phiếu
- *Đối tượng khảo nghiệm*: Chuyên gia, CBQL của Sở GD&ĐT và CBQL, CB đoàn thể, GV, NV các trường THPT tham gia khảo nghiệm. Đối tượng khảo nghiệm được lựa chọn theo hướng đại diện cho các chủ thể tham gia và chịu tác động trực tiếp của hoạt động KTNB trong nhà trường, bao gồm: chuyên gia trong lĩnh vực quản lý giáo dục, cán bộ quản lý thuộc Sở Giáo dục và Đào tạo, cán bộ quản lý nhà trường, cán bộ đoàn thể, giáo viên và nhân viên các trường THPT. Cách tiếp cận này nhằm bảo đảm tính đa chiều trong đánh giá, phản ánh đầy đủ các góc nhìn từ cấp quản lý vĩ mô đến vi mô, từ hoạch định chính sách đến thực thi.

- *Cách thức khảo nghiệm*: Cách thức khảo nghiệm được triển khai thông qua phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, với công cụ khảo sát được thiết kế theo thang đo Likert nhiều mức độ nhằm lượng hóa nhận thức của các đối tượng về tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp. Phiếu khảo nghiệm (Phụ lục 3) được xây dựng trên cơ sở các giải pháp và thang đo cụ thể, bảo đảm tính rõ ràng, dễ hiểu và phù hợp với từng nhóm đối tượng tham gia. Quá trình phát phiếu được thực hiện trực tiếp đến các đối tượng khảo sát, kèm theo hướng dẫn chi tiết nhằm hạn chế sai lệch trong quá trình trả lời. Việc thu hồi phiếu được kiểm soát chặt chẽ, bảo đảm tỷ lệ phản hồi đầy đủ và độ tin cậy của dữ liệu. Đồng thời, nghiên cứu chú trọng kiểm soát các yếu tố gây nhiễu như xu hướng trả lời xã hội mong đợi hoặc thiếu nghiêm túc, thông qua việc ẩn danh thông tin và hướng dẫn trả lời trung thực. Dữ liệu thu thập được nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS, kết hợp các phương pháp thống kê mô tả và phân tích tương quan để đánh giá mức độ đồng thuận và tính nhất quán trong nhận thức của các nhóm đối tượng. Cách thức khảo nghiệm này không chỉ bảo đảm tính khách quan, mà còn cho phép phản ánh tương đối đầy đủ và chính xác quan điểm của các chủ thể tham gia đối với hệ thống giải pháp đề xuất.

- *Xử lý số liệu phiếu khảo nghiệm*: Xử lý bằng phần mềm SPSS và phân tích độ tương quan trong các mức độ khảo nghiệm tính cấp thiết và khả thi của các giải pháp đề xuất. Dữ liệu khảo nghiệm được thu thập từ 240 phiếu hợp lệ, đạt tỷ lệ thu hồi 100%, bảo đảm độ tin cậy và tính đại diện của mẫu nghiên cứu. Sau khi kiểm tra, làm sạch và mã hóa dữ liệu, các thông tin được nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS nhằm phục vụ phân tích định lượng. Trước hết, nghiên cứu sử dụng các thống kê mô tả như tần suất, tỷ lệ phần trăm, giá trị trung bình (Mean) và điểm thứ bậc để đánh giá mức độ cấp thiết và tính khả thi của từng giải pháp. Đồng thời, dữ liệu được phân tích theo từng nhóm đối tượng (chuyên gia, cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên) nhằm nhận diện sự khác biệt trong

nhận thức giữa các chủ thể tham gia. Bên cạnh đó, nghiên cứu tiến hành phân tích tương quan giữa hai biến “tính cấp thiết” và “tính khả thi” để xác định mức độ nhất quán giữa nhận thức và khả năng triển khai các giải pháp trong thực tiễn. Kết quả phân tích được trình bày dưới dạng bảng và biểu đồ, kết hợp với diễn giải định tính nhằm làm rõ ý nghĩa của các chỉ số thống kê. Việc xử lý số liệu được thực hiện theo nguyên tắc khách quan, chính xác và có kiểm soát, qua đó bảo đảm cơ sở khoa học cho việc đánh giá và hoàn thiện hệ thống giải pháp đề xuất.

3.5.4. Kết quả khảo nghiệm

3.5.4.1. Kết quả khảo nghiệm tính cấp thiết của các giải pháp

Bảng 3.2. Kết quả khảo nghiệm tính cấp thiết của các giải pháp

Giải pháp	Mức độ										ĐTB	TB
	<i>Rất cấp thiết</i>		<i>Cấp thiết</i>		<i>Bình thường</i>		<i>Ít cấp thiết</i>		<i>Không cấp thiết</i>			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
GP1: Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	159	66.25	61	25.41	20	8.33	0	0.00	0	0.00	4.58	1
GP2: Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	71	29.58	130	54.17	29	12.08	10	4.17	0	0.00	4.09	3
GP3: Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	169	70.41	41	17.08	30	12.50	0	0.00	0	0.00	4.58	1
GP4: Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	101	42.08	139	57.92	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4.42	2
GP5: Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	80	33.33	121	50.41	20	8.33	19	7.91	0	0.00	4.09	3

Kết quả khảo nghiệm tại Bảng 3.2 cho thấy: tất cả các giải pháp đề xuất đều được đội ngũ CBQL và giáo viên đánh giá ở mức cấp thiết cao, với điểm trung bình (ĐTB) dao động từ **4,09 đến 4,58** trên thang đo 5 mức. Điều này phản ánh sự thống nhất tương đối cao về nhận thức của các đối tượng khảo sát đối với yêu cầu đổi mới quản lý hoạt động KTNB trong bối cảnh hiện nay.

Trong số các giải pháp, **GP1** (*Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB theo tiếp cận VHCL*) và **GP3** (*Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL*) có **ĐTB cao nhất (4,58)**, đồng thời được xếp **thứ bậc 1**. Cụ thể, tỷ lệ ý kiến đánh giá “Rất cấp thiết” đối với GP1 đạt 66,25%, còn GP3 đạt 70,41%, trong khi không có ý kiến nào cho rằng các giải pháp này “Ít cấp thiết” hoặc “Không cấp thiết”. Kết quả này cho thấy CBQL và giáo viên nhận thức rõ rằng đổi mới hoạt động KTNB trước hết phải bắt đầu từ chuyển đổi nhận thức và chuẩn hóa quy trình. Trong bối cảnh thực tiễn, khi hoạt động KTNB vẫn còn chịu ảnh hưởng của tư duy hành chính, nặng về phát hiện sai sót, việc nâng cao nhận thức và áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL được xem là điều kiện tiên quyết để tạo ra sự thay đổi thực chất và bền vững.

Giải pháp **GP4** (*Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia KTNB*) có **ĐTB = 4,42**, xếp **thứ bậc 2**, với 100% ý kiến đánh giá ở hai mức “Rất cấp thiết” (42,08%) và “Cấp thiết” (57,92%). Điều này phản ánh nhu cầu cấp bách về phát triển năng lực đội ngũ thực hiện KTNB tại các trường THPT. Khi KTNB được tiếp cận như một hoạt động phản biện, hỗ trợ và cải tiến thì năng lực chuyên môn, kỹ năng đánh giá, tư duy phản biện và đạo đức nghề nghiệp của đội ngũ KTNB trở thành yếu tố quyết định hiệu quả. Tuy nhiên, so với GP1 và GP3, giải pháp này được xếp thứ bậc thấp hơn cho thấy các đối tượng khảo sát có xu hướng ưu tiên xây dựng nền tảng nhận thức và cơ chế vận hành trước khi đầu tư mạnh vào bồi dưỡng chuyên sâu.

Hai giải pháp **GP2** (*Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB*) và **GP5** (*Chỉ đạo tổ chức các nguồn lực thực hiện KTNB*) có cùng **ĐTB = 4,09**, xếp **thứ bậc 3**. Mặc dù thứ bậc thấp hơn, song cả hai giải pháp này vẫn được đánh giá ở mức **cấp thiết** với trên 80% ý kiến lựa chọn “Rất cấp thiết” và “Cấp thiết”. Đặc biệt, không có ý kiến nào đánh giá các giải pháp này là “Không cấp thiết”. Kết quả này cho thấy các chuyên gia, CBQL Sở GD&ĐT; CBQL và giáo viên, NV các trường THPT tham gia khảo nghiệm nhận thức rõ vai trò của hệ thống tiêu chí đánh giá và nguồn lực bảo đảm, song đồng thời cũng phản ánh thực tế rằng các giải pháp này mang tính điều kiện và hỗ trợ, cần được triển khai đồng bộ sau khi nhận thức, quy trình và năng lực đội ngũ đã được cải thiện.

Nhìn chung, kết quả khảo nghiệm ở Bảng 3.2 khẳng định rằng các giải pháp đề xuất đều có tính cấp thiết cao, phù hợp với yêu cầu đổi mới quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL hiện nay. Thứ bậc ưu tiên của các giải pháp cũng phản ánh logic quản trị hợp lý: bắt đầu từ đổi mới nhận thức và quy trình, tiếp đến là phát triển năng lực đội ngũ và cuối cùng là hoàn thiện hệ thống tiêu chí và bảo đảm nguồn lực.

Đây là cơ sở quan trọng để khẳng định tính khoa học và thực tiễn của hệ thống giải pháp được đề xuất trong Chương 3 của luận án.

3.5.4.2. Kết quả khảo nghiệm tính khả thi của các giải pháp

Bảng 3.3. Kết quả khảo nghiệm tính khả thi của Giải pháp

Giải pháp	Mức độ										ĐTB	TB
	Rất khả thi		Khả thi		Bình thường		Không khả thi		Rất không khả thi			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
GP1: Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	171	71.25	50	20.83	19	7.92	0	0.00	0	0.00	4.63	1
GP2: Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	80	33.33	119	49.58	31	12.92	10	4.17	0	0.00	4.12	4
GP3: Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	72	30.00	130	54.17	28	11.66	10	4.17	0	0.00	4.10	5
GP4: Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	99	41.25	141	58.75	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4.41	2
GP5: Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL	78	32.50	142	59.17	20	8.33	0	0.00	0	0.00	4.24	3

Kết quả khảo nghiệm tại Bảng 3.3 cho thấy cả 5 giải pháp đề xuất đều được đánh giá có tính khả thi cao, với điểm trung bình (ĐTB) dao động từ 4,10 đến 4,63, nằm trong khoảng “khả thi - rất khả thi”. Đáng chú ý, không có giải pháp nào bị đánh giá “rất không

khả thi” và tỷ lệ “không khả thi” xuất hiện rất thấp, chỉ tập trung ở một số giải pháp mang tính kỹ thuật và yêu cầu cao về điều kiện triển khai. Điều này khẳng định rằng hệ thống giải pháp quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL phù hợp với bối cảnh thực tiễn của các trường THPT hiện nay, đồng thời nhận được sự đồng thuận tương đối cao từ đội ngũ chuyên gia, CBQL Sở GD&ĐT; CBQL và giáo viên, NV các trường THPT tham gia khảo nghiệm.

*** Giải pháp 1 (GP1) - Nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên**

GP1 được đánh giá cao nhất trong 5 giải pháp với ĐTB = 4,63, xếp thứ bậc 1. Tỷ lệ lựa chọn mức “rất khả thi” đạt 71,25%, kết hợp với 20,83% ở mức “khả thi”, cho thấy 92,08% số người được hỏi đánh giá tích cực đối với giải pháp này. Kết quả này phản ánh nhận thức rõ ràng của các đối tượng tham gia khảo nghiệm về vai trò nền tảng của nhận thức và tư duy VHCL trong đổi mới hoạt động KTNB. Đây được xem là giải pháp mang tính tiền đề, có khả năng triển khai ngay với chi phí thấp nhưng tác động lan tỏa lớn, tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện các giải pháp tiếp theo.

*** Giải pháp 4 (GP4) - Bồi dưỡng đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB**

GP4 đạt ĐTB = 4,41, xếp thứ bậc 2 với 100% ý kiến đánh giá ở hai mức “rất khả thi” (41,25%) và “khả thi” (58,75%). Không có ý kiến trung lập hoặc tiêu cực. Điều này cho thấy sự thống nhất cao trong nhận thức của người tham gia khảo nghiệm về tính cấp thiết và khả thi của việc phát triển năng lực đội ngũ làm công tác KTNB. Trong bối cảnh tiếp cận VHCL đòi hỏi kiểm tra không chỉ mang tính hành chính mà còn mang tính hỗ trợ, tư vấn và cải tiến, việc bồi dưỡng đội ngũ được xem là giải pháp then chốt, có tính bền vững.

*** Giải pháp 5 (GP5) - Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện KTNB**

GP5 có ĐTB = 4,24, xếp thứ bậc 3, với 91,67% ý kiến đánh giá ở mức “rất khả thi” và “khả thi”. Tuy nhiên, vẫn có 8,33% ý kiến cho rằng giải pháp ở mức “bình thường”. Điều này phản ánh thực tế rằng việc tổ chức và huy động nguồn lực (nhân lực, thời gian, cơ sở vật chất, tài chính) cho hoạt động KTNB phụ thuộc nhiều vào điều kiện cụ thể của từng nhà trường. Mặc dù vậy, kết quả chung vẫn cho thấy giải pháp này có tính khả thi cao nếu được thực hiện linh hoạt, gắn với cơ chế phân cấp, trao quyền và sử dụng hiệu quả các nguồn lực sẵn có.

*** Giải pháp 2 (GP2) - Xây dựng tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB**

GP2 đạt ĐTB = 4,12, xếp thứ bậc 4. Tỷ lệ “rất khả thi” chỉ đạt 33,33%, thấp hơn so với các giải pháp khác, trong khi mức “khả thi” chiếm tỷ lệ cao (49,58%). Đáng chú ý có 4,17% ý kiến đánh giá “không khả thi”. Kết quả này cho thấy việc xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá theo tiếp cận VHCL tuy cần thiết nhưng đòi hỏi năng lực chuyên môn, sự thống nhất nội bộ và thời gian triển khai tương đối lớn. Đây là giải pháp mang tính kỹ thuật cao, dễ phát sinh khó khăn trong quá trình chuẩn hóa và vận dụng đồng bộ ở các trường THPT.

*** Giải pháp 3 (GP3) - Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB**

GP3 có ĐTB thấp nhất (4,10) và xếp thứ bậc 5. Mặc dù tỷ lệ “rất khả thi” và “khả thi” vẫn chiếm đa số (84,17%), song có 11,66% ý kiến ở mức “bình thường” và 4,17% ở mức “không khả thi”. Điều này phản ánh thực tế rằng việc áp dụng một quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL đòi hỏi sự thay đổi thói quen quản lý, phương thức chỉ đạo và năng lực điều hành của CBQL. Do đó, giải pháp này chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi đã có sự chuẩn bị đầy đủ về nhận thức, nhân sự và cơ chế hỗ trợ.

• *Từ kết quả khảo nghiệm có thể khẳng định:*

- Các giải pháp đề xuất đảm bảo tính khả thi cao, phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường THPT.

- Những giải pháp mang tính nhận thức và phát triển con người (GP1, GP4) được đánh giá cao hơn so với các giải pháp mang tính kỹ thuật và quy trình (GP2, GP3).

- Thứ bậc khả thi của các giải pháp gợi ý lộ trình triển khai hợp lý, bắt đầu từ nâng cao nhận thức và bồi dưỡng đội ngũ, sau đó mới tập trung hoàn thiện tiêu chí, quy trình và tổ chức nguồn lực.

Kết quả này là cơ sở khoa học quan trọng để tác giả lựa chọn, sắp xếp và đề xuất lộ trình thực hiện các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL trong Chương 3 của luận án.

3.6. Thử nghiệm giải pháp 4: “Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL”

3.6.1. Mục đích thử nghiệm

Thử nghiệm được triển khai nhằm kiểm chứng sự phù hợp và tính hiệu quả của giải pháp bồi dưỡng, qua đó nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên trường THPT tham gia công tác KTNB theo tiếp cận VHCL. Tất cả 05 giải pháp trên đều quan trọng, hữu ích, tuy nhiên tác giả xét thấy công tác KTNB nói chung, đặc biệt là công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận văn hoá chất lượng là vấn đề mới, trước hết cần bồi dưỡng năng lực chuyên môn cho đội ngũ tham gia để cải tiến công tác này thực sự có hiệu quả. Do hạn chế về điều kiện thời gian, đặc điểm vị trí công tác nên trong 05 giải pháp đề xuất, tác giả của luận án chỉ tiến hành tổ chức thử nghiệm Giải pháp 4: “*Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL*”. Kết quả thử nghiệm là căn cứ để điều chỉnh, hoàn thiện giải pháp trước khi áp dụng rộng rãi trong toàn quốc.

3.6.2. Nội dung thử nghiệm

* Thứ nhất, đánh giá tác động của nội dung bồi dưỡng đến năng lực đội ngũ trước và sau thử nghiệm về:

- Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ: điều hành hoạt động KTNB; chỉ đạo xây dựng và vận hành công cụ kiểm tra; giám sát quy trình; phân tích, đánh giá và xử lý thông tin hậu kiểm tra; điều phối phối hợp thực hiện nhiệm vụ kiểm tra.

- Thực hiện quy trình kiểm tra: lập kế hoạch, triển khai, thu thập minh chứng và phân tích dữ liệu, báo cáo kết quả, đề xuất cải tiến.

- Triển khai chính sách hỗ trợ tạo bằng chứng lãnh đạo: xử lý thông tin kiểm tra dựa trên dữ liệu khoa học, minh chứng rõ ràng, đo lường kết quả cải tiến.

* Thứ hai, tích hợp hoạt động KTNB vào các nhiệm vụ năm học như: công tác chuẩn bị ôn tập cho học sinh và các khâu chuẩn bị tổ chức thi THPTQG; rà soát hồ sơ học bạ của học sinh; công tác tuyển sinh lớp 10; tổng kết, đánh giá, xếp loại CB, GV, NV, học sinh; bình xét thi đua, khen thưởng của năm học.

3.6.3. Đối tượng và thời gian thử nghiệm

- Đối tượng: CBQL, CB đoàn thể, giáo viên, nhân viên Trường PTDT nội trú THCS và THPT Mai Sơn, Sơn La với số lượng mẫu thử nghiệm: 30 người.

- Thời gian: Từ tháng 01/2025 đến tháng 05/2025.

3.6.4. Quy trình thử nghiệm

* Bước 1: Khảo sát năng lực ban đầu của CBQL, CB đoàn thể GV, NV bằng phiếu khảo sát trước thử nghiệm (*Phụ lục 4c*).

* Bước 2: Tập huấn, bồi dưỡng theo các chuyên đề: Quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL; KTNB gắn với công cụ đo lường và mục tiêu cụ thể; Xây dựng bằng chứng lãnh đạo của hiệu trưởng; Phân cấp, trao quyền và tự phát triển; Hệ thống khen thưởng, công nhận, cải tiến sau kiểm tra.

* Bước 3: Triển khai áp dụng thử nghiệm lồng ghép với nhiệm vụ học kỳ 2 năm học 2024-2025, thực hiện các hoạt động KTNB theo kế hoạch từng tháng.

* Bước 4: Quan sát, thu thập minh chứng và phản hồi trong suốt quá trình.

* Bước 5: Khảo sát sau thử nghiệm để đánh giá thay đổi năng lực và hiệu quả áp dụng (*Phụ lục 4d*).

* Bước 6: Tổng hợp, phân tích và báo cáo kết quả; đề xuất điều chỉnh giải pháp nếu cần.

3.6.5. Đánh giá hiệu quả thử nghiệm

- Tiêu chí đánh giá

Đánh giá việc thay đổi nhận thức, năng lực, hiệu quả thực hiện và sự chia sẻ, lan tỏa trách nhiệm theo hướng tiếp cận VHCL của hoạt động KTNB. Cụ thể đánh giá các nhóm năng lực sau:

- + Năng lực điều hành KTNB
- + Năng lực xây dựng & vận hành công cụ kiểm tra
- + Năng lực giám sát quy trình kiểm tra
- + Năng lực phân tích & xử lý thông tin hậu kiểm tra
- + Năng lực điều phối, phối hợp trong kiểm tra
- + Năng lực thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL
- + Năng lực hoàn thiện chính sách hỗ trợ và bằng chứng lãnh đạo.

- Phương pháp đánh giá

- + Phiếu khảo sát trước & sau thực nghiệm
- + Quan sát giảng viên, bài tập thực hành
- + Đánh giá dựa trên dự án nhóm & báo cáo cá nhân
- + Khảo sát lãnh đạo đơn vị và đồng nghiệp

- Điều kiện đảm bảo thử nghiệm

+ Chất lượng nội dung và giảng viên của chương trình bồi dưỡng phải thực sự gắn với thực tiễn.

+ Có sự vào cuộc quyết liệt, đồng bộ của Ban Giám hiệu, Hội đồng Sư phạm và các tổ chuyên môn trong nhà trường.

+ Cơ chế đánh giá, phản hồi và cải tiến sau mỗi đợt bồi dưỡng cần được triển khai nghiêm túc.

- Kết quả thử nghiệm

Kết quả thử nghiệm của Giải pháp 4 - Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL đã thể hiện rõ tại Bảng 3.4 dưới đây:

Bảng 3.4. Phân tích kết quả trước và sau thử nghiệm Giải pháp 4

STT	Nhóm năng lực	Tiêu chí đánh giá	Điểm TB trước bồi dưỡng (n=30)	Điểm TB sau bồi dưỡng (n=30)	Nhận xét/Minh chứng
1	Năng lực điều hành KTNB	Lập kế hoạch kiểm tra phù hợp tầm nhìn, sứ mạng	3.1	4.4	CBQL đã biết liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược nhà trường; kế hoạch có cấu trúc rõ ràng, thời gian và phân công hợp lý.
		Điều phối nhân sự và phân công nhiệm vụ	3.0	4.3	Bảng phân công cụ thể, minh bạch.
2	Năng lực xây dựng & vận hành công cụ KTNB	Xây dựng bộ tiêu chí kiểm tra gắn với VHCL	2.8	4.2	Bộ tiêu chí có chỉ số đo lường rõ. Hồ sơ kiểm tra của nhà trường sử dụng phần mềm phân tích dữ liệu nội bộ.
		Sử dụng hiệu quả phiếu khảo sát	2.9	4.1	Minh chứng khảo sát và tổng hợp số liệu.
3	Năng lực giám	Theo dõi tiến độ và chất lượng	3.2	4.3	Báo cáo tiến độ định kỳ có minh chứng.

STT	Nhóm năng lực	Tiêu chí đánh giá	Điểm TB trước bồi dưỡng (n=30)	Điểm TB sau bồi dưỡng (n=30)	Nhận xét/Minh chứng
	sát quy trình KTNB	thực hiện			
		Phát hiện và xử lý sai sót kịp thời	3.0	4.2	Ghi nhận biện pháp xử lý cụ thể.
4	Năng lực phân tích & xử lý thông tin hậu KTNB	Tổng hợp và phân tích dữ liệu kiểm tra	2.7	4.1	Báo cáo phân tích đầy đủ, trực quan.
		Đề xuất biện pháp cải tiến	2.8	4.3	Kế hoạch cải tiến có thời hạn, chỉ số đo.
5	Năng lực điều phối phối hợp trong KTNB	Huy động sự tham gia của các tổ, khối chuyên môn	3.1	4.4	Tổ khối chủ động phối hợp đầy đủ.
		Tăng cường sự phối hợp giữa CBQL - GV - NV	3.0	4.2	Có minh chứng trao đổi, biên bản họp liên tịch.
6	Thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL	Lập kế hoạch - Thực hiện - Đánh giá - Cải tiến	3.0	4.3	Quy trình theo PDCA được áp dụng đồng bộ.
7	Chính sách hỗ trợ và bằng chứng lãnh đạo	Xử lý thông tin dựa trên dữ liệu khoa học	2.9	4.1	Minh chứng số liệu và phân tích; Nhật ký hoạt động của Tổ Toán - Tin ghi nhận 4 buổi họp chuyên đề rút kinh nghiệm sau mỗi đợt kiểm tra (trước đây chỉ 1-2 lần/năm).
		Ghi nhận kết quả kiểm tra; đánh giá, khen thưởng sau công tác KTNB	2.8	4.2	Có hồ sơ công nhận kết quả kiểm tra và hồ sơ khen thưởng.

Kết quả thử nghiệm Giải pháp 4 cho thấy sự cải thiện rõ rệt cả về định lượng lẫn định tính trong năng lực quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL trước và sau thử nghiệm. Cụ thể:

Kết quả khảo sát đối với CBQL, CB đoàn thể, giáo viên, nhân viên của nhà trường tham gia thử nghiệm cho thấy sự chuyển biến rõ rệt về các nhóm năng lực KTNB sau bồi dưỡng. Điểm trung bình (Mean) của tất cả các tiêu chí đều tăng từ mức 2.7-3.2 (tương ứng mức trung bình, mức còn hạn chế) lên 4.1 - 4.4 (tương ứng mức khá đến tốt). Điều này phản ánh hiệu quả tích cực và đồng bộ của chương trình bồi dưỡng trong việc nâng cao năng lực quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL. Cụ thể:

1. Năng lực điều hành KTNB

Trước bồi dưỡng, năng lực lập kế hoạch và điều phối nhân sự mới chỉ dừng ở mức trung bình (Mean = 3.0- 3.1), cho thấy CBQL còn lúng túng trong việc gắn kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển của nhà trường. Sau bồi dưỡng, điểm trung bình tăng lên 4.3-4.4; các kế hoạch kiểm tra đã có cấu trúc hợp lý, thời gian biểu khoa học và phân công minh bạch. Điều này minh chứng cho việc bồi dưỡng đã góp phần củng cố năng lực lãnh đạo, thể hiện rõ nét qua khả năng liên kết mục tiêu kiểm tra với tầm nhìn, sứ mạng của nhà trường - một yêu cầu then chốt trong quản lý theo định hướng VHCL.

2. Năng lực xây dựng và vận hành công cụ KTNB

Trước bồi dưỡng, nhóm năng lực này đạt điểm thấp nhất (Mean = 2.8-2.9), đặc biệt là ở tiêu chí xây dựng bộ công cụ gắn với VHCL. Sau bồi dưỡng điểm số tăng lên 4.1- 4.2, phản ánh sự tiến bộ trong việc thiết kế bộ tiêu chí có chỉ số đo lường rõ ràng, đồng thời biết sử dụng phiếu khảo sát và công cụ phân tích dữ liệu nội bộ. Sự thay đổi này cho thấy chương trình bồi dưỡng đã tác động trực tiếp đến điểm yếu cốt lõi, góp phần chuẩn hóa hoạt động kiểm tra theo hướng dựa trên minh chứng và dữ liệu khoa học.

3. Năng lực giám sát quy trình KTNB

Nếu trước bồi dưỡng, mức điểm chỉ đạt 3.0-3.2, phản ánh năng lực giám sát còn mang tính hình thức thì sau bồi dưỡng, các chỉ số này đã tăng lên 4.2-4.3. CBQL đã có khả năng lập báo cáo tiến độ định kỳ, đồng thời kịp thời phát hiện và xử lý sai sót trong quá trình triển khai. Đây là biểu hiện rõ ràng của việc áp dụng chu trình PDCA một cách hiệu quả.

4. Năng lực phân tích và xử lý thông tin hậu KTNB

Trước bồi dưỡng, đây là nhóm năng lực yếu nhất (Mean = 2.7-2.8), cho thấy hạn chế trong việc tổng hợp dữ liệu và đề xuất cải tiến. Sau bồi dưỡng, mức điểm tăng mạnh lên 4.1-4.3; báo cáo phân tích đã trực quan, có căn cứ và các kế hoạch cải tiến kèm theo chỉ số đo lường, thời hạn cụ thể. Điều này chứng minh chương trình bồi dưỡng đã tạo ra sự thay đổi căn bản về chất, giúp nâng cao tính khoa học và tính khả thi trong quản lý cải tiến liên tục.

5. Năng lực điều phối phối hợp trong KTNB

Điểm trung bình ban đầu (3.0-3.1) chỉ ra sự phối hợp còn hạn chế giữa các lực lượng trong nhà trường. Sau bồi dưỡng, mức điểm tăng lên 4.2- 4.4, cao nhất trong các nhóm năng lực. Các tổ chuyên môn đã thể hiện tinh thần chủ động, trong khi sự phối hợp giữa cán bộ quản lý - giáo viên - nhân viên được tăng cường thông qua biên bản họp và minh chứng trao đổi. Điều này phản ánh rõ rệt sự hình thành văn hóa hợp tác, vốn là đặc trưng cốt lõi của VHCL trong nhà trường.

6. Thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL

Trước bồi dưỡng, việc thực hiện quy trình KTNB còn thiên về hình thức (Mean = 3.0). Sau bồi dưỡng, mức điểm tăng lên 4.3; chu trình PDCA đã được áp dụng đồng bộ ở các khâu lập kế hoạch, thực hiện, đánh giá và cải tiến. Đây là minh chứng cho sự thay đổi về hệ thống, đưa hoạt động KTNB tiến gần đến chuẩn mực quản lý chất lượng hiện đại.

7. Chính sách hỗ trợ và bằng chứng lãnh đạo

Nhóm năng lực này trước bồi dưỡng chỉ đạt 2.8-2.9, phản ánh hạn chế trong việc sử dụng dữ liệu và công nhận kết quả kiểm tra. Sau bồi dưỡng, mức điểm đạt 4.1- 4.2; CBQL đã biết xử lý thông tin dựa trên dữ liệu khoa học, có hồ sơ công nhận kết quả kiểm tra và khen thưởng sau mỗi đợt KTNB. Đây là bằng chứng cho thấy vai trò lãnh đạo đã được củng cố, chuyển từ hình thức sang thực chất, tạo động lực cho sự cải tiến liên tục.

Nhìn chung, sự thay đổi từ mức trung bình (2.7- 3.2) lên mức khá (4.1- 4.4) sau bồi dưỡng cho thấy tác động mạnh mẽ và toàn diện của chương trình thử nghiệm. Đặc biệt, nhóm năng lực phân tích và xử lý thông tin hậu KTNB và xây dựng công cụ KTNB gắn với VHCL có mức thay đổi rõ rệt nhất, góp phần khắc phục những hạn chế căn bản của hoạt động KTNB. Đồng thời, năng lực điều phối - phối hợp và năng lực điều hành cũng được nâng cao, củng cố tính hệ thống và tinh thần hợp tác trong quản lý.

* So sánh mức độ cải thiện theo nhóm năng lực

Dựa trên kết quả thử nghiệm, có thể phân tích mức độ cải thiện theo từng nhóm năng lực thông qua độ chênh lệch điểm trung bình trước và sau bồi dưỡng, qua đó xác định mức độ tác động của giải pháp theo thứ bậc ưu tiên. Kết quả cho thấy tất cả các nhóm năng lực đều có sự cải thiện rõ rệt, tuy nhiên mức độ tăng không đồng đều, phản ánh tính đặc thù của từng nhóm năng lực trong quá trình chuyển đổi theo tiếp cận VHCL. Xét về mức tăng trung bình, nhóm năng lực có mức cải thiện cao nhất là **năng lực phân tích và xử lý thông tin hậu KTNB** (tăng khoảng 1.4-1.5 điểm), xếp hạng 1. Đây là nhóm năng lực có điểm xuất phát thấp nhất trước thử nghiệm, đồng thời cũng là “điểm nghẽn” cốt lõi trong thực trạng. Việc cải thiện mạnh ở nhóm này cho thấy giải pháp bồi dưỡng đã tác động đúng trọng tâm, giúp đội ngũ chuyển từ tư duy kiểm tra dừng ở phát hiện sang kiểm tra phục vụ cải tiến.

Xếp hạng 2 là **năng lực xây dựng và vận hành công cụ KTNB** (tăng khoảng 1.3-1.4 điểm). Sự cải thiện ở nhóm này phản ánh khả năng chuẩn hóa hoạt động kiểm tra

thông qua việc xây dựng tiêu chí, công cụ và sử dụng dữ liệu. Đây là nền tảng để KTNB chuyển từ cảm tính sang định lượng, từ kinh nghiệm cá nhân sang hệ thống minh chứng.

Xếp hạng 3 thuộc về **năng lực điều hành KTNB và năng lực giám sát quy trình kiểm tra** (tăng khoảng 1.2-1.3 điểm). Mặc dù mức tăng không cao nhất, nhưng đây là nhóm năng lực có ý nghĩa chiến lược, phản ánh sự thay đổi trong vai trò lãnh đạo từ quản lý hành chính sang điều hành theo mục tiêu và quy trình. Sự cải thiện ở nhóm này cho thấy hiệu trưởng và đội ngũ quản lý đã bước đầu làm chủ được quy trình KTNB theo định hướng chất lượng.

Xếp hạng 4 là **năng lực điều phối phối hợp trong KTNB** (tăng khoảng 1.2-1.3 điểm), phản ánh sự chuyển biến về văn hóa tổ chức. Mặc dù mức tăng tương đương nhóm trên, nhưng ý nghĩa của nhóm này nằm ở việc hình thành cơ chế phối hợp đa chủ thể, tạo tiền đề cho KTNB mang tính cộng tác và học tập tổ chức.

Xếp hạng 5 là nhóm **thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL và chính sách hỗ trợ, bằng chứng lãnh đạo** (tăng khoảng 1.2-1.3 điểm). Đây là nhóm có tính chất tích hợp, phụ thuộc vào các nhóm năng lực khác. Mức tăng ổn định cho thấy giải pháp đã góp phần đồng bộ hóa quy trình và nâng cao vai trò dẫn dắt của lãnh đạo, tuy nhiên để đạt mức phát triển bền vững cần tiếp tục củng cố trong dài hạn.

Như vậy, có thể nhận thấy một xu hướng rõ ràng: các nhóm năng lực có điểm xuất phát thấp nhất lại có mức cải thiện cao nhất, trong khi các nhóm năng lực có nền tảng ban đầu tương đối tốt có mức tăng ổn định hơn. Điều này không chỉ phản ánh hiệu quả của giải pháp bồi dưỡng, mà còn cho thấy tính đúng đắn trong việc xác định trọng tâm can thiệp - tập trung vào các khâu yếu của hệ thống. Đồng thời, sự cải thiện đồng đều ở tất cả các nhóm năng lực cũng khẳng định giải pháp không tác động cục bộ mà có tính hệ thống, góp phần tái cấu trúc toàn diện hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL.

Sự phân hóa mức tăng theo nhóm năng lực cho thấy giải pháp bồi dưỡng không chỉ nâng cao mặt bằng năng lực chung, mà còn có khả năng “kích hoạt” các điểm nghẽn hệ thống, qua đó tạo ra sự chuyển dịch mang tính cấu trúc trong hoạt động KTNB của nhà trường. Kết quả này khẳng định giải pháp bồi dưỡng năng lực quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL có thể nâng cao năng lực thực tiễn của CBQL, giáo viên, nhân viên, từ đó nâng cao hiệu quả quản lý nhà trường, phù hợp với định hướng phát triển bền vững và xu thế quản lý chất lượng trong giáo dục hiện nay. So với trước bồi dưỡng, khi hoạt động KTNB còn thiên về tính hình thức, thiếu sự liên kết giữa mục tiêu và chiến lược phát triển nhà trường, quy trình triển khai chưa đồng bộ, bộ công cụ đánh giá chưa chuẩn hóa và ứng dụng công nghệ còn hạn chế, sau bồi dưỡng đã xuất hiện những chuyển biến rõ nét. Các kế hoạch kiểm tra được xây dựng phù hợp với tầm nhìn - sứ mạng của nhà trường, có cấu trúc chặt chẽ, thời gian biểu và phân công nhiệm vụ rõ ràng; bộ tiêu chí kiểm tra được hoàn thiện với các chỉ số đo lường cụ thể và gắn kết với VHCL; ứng dụng công nghệ thông tin được tăng cường thông qua phần mềm phân tích dữ liệu nội bộ, phiếu khảo sát; quy trình PDCA được áp dụng đồng bộ; cơ chế ghi nhận

và khen thưởng sau kiểm tra được thiết lập, góp phần duy trì động lực và tinh thần trách nhiệm của đội ngũ. Minh chứng cụ thể như hồ sơ hợp chuyên đề, bảng phân công, báo cáo tiến độ, kế hoạch cải tiến có thời hạn và chỉ số đo lường, nhật ký hoạt động chuyên môn, tất cả cho thấy sự chuyển dịch từ cách làm hình thức sang quản lý dựa trên dữ liệu và bằng chứng.

Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế cần khắc phục. Mức cải thiện ở một số tiêu chí chưa cao cho thấy kỹ năng giám sát tiến độ và phản ứng kịp thời với sai sót vẫn cần được củng cố. Ứng dụng công nghệ dù đã có tiến bộ nhưng chưa có minh chứng về việc tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn hoặc phân tích dự báo để hỗ trợ ra quyết định chiến lược. Bộ tiêu chí kiểm tra tuy đã được hoàn thiện song cần tiếp tục chuẩn hóa và cập nhật định kỳ nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Do đó, cần duy trì hoạt động bồi dưỡng định kỳ, kết hợp huấn luyện chuyên sâu về giám sát và phân tích dữ liệu nâng cao, áp dụng xây dựng bảng dữ liệu để theo dõi tiến độ, đồng thời gắn kết chặt chẽ kết quả KTNB với hệ thống quản trị chiến lược của nhà trường. Nhìn chung, Giải pháp 4 không chỉ giải quyết một "khoảng trống" trong thực thi KTNB mà còn là đòn bẩy chiến lược để nâng cấp nhận thức, kỹ năng và tư duy quản trị theo hướng hiện đại chính là VHCL. Nếu được triển khai bài bản, giải pháp sẽ làm thay đổi diện mạo hoạt động KTNB tại các trường THPT, từ hình thức sang thực chất, từ kiểm soát sang phát triển.

Kết luận Chương 3

Quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL là hướng đi phù hợp với yêu cầu đổi mới quản trị nhà trường hiện nay. Cách tiếp cận này không xem hoạt động KTNB đơn thuần là hoạt động giám sát hay phát hiện sai sót mà là một quá trình mang tính phát triển, hỗ trợ và thúc đẩy cải tiến chất lượng giáo dục một cách bền vững.

Chương 3 góp phần làm rõ mối quan hệ giữa quản lý hoạt động KTNB và VHCL. Việc áp dụng tiếp cận VHCL không chỉ đơn thuần là giải pháp quản lý mà còn là sự thay đổi trong tư duy, cách tiếp cận vấn đề, làm phong phú thêm lý luận về KTNB tại các trường THPT.

Các giải pháp được đề xuất trong chương 3 thể hiện tính quản lý hệ thống và đồng bộ từ khâu xây dựng kế hoạch kiểm tra, tổ chức thực hiện đến giám sát, đánh giá và điều chỉnh. Việc tích hợp yếu tố văn hóa tổ chức giúp hoạt động KTNB không còn mang tính “kiểm tra - xử lý” đơn thuần mà chuyển sang hướng “hỗ trợ - phát triển”, tạo môi trường làm việc, học tập cởi mở, nâng cao tinh thần trách nhiệm, tính minh bạch và tự chủ tại các cơ sở giáo dục phổ thông nói chung và trường THPT nói riêng.

Tiếp cận VHCL giúp thúc đẩy hoạt động KTNB trở thành một phần rất quan trọng của quá trình giáo dục, không tách rời nhiệm vụ phát triển con người và môi trường sư phạm. Qua đó, các hoạt động KTNB góp phần xây dựng VHCL, phát hiện - điều chỉnh sớm những lệch hướng trong quá trình giáo dục, đồng thời thúc đẩy giá trị cốt lõi như sự trung thực, trách nhiệm và hợp tác trong tập thể cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên và học sinh tại các trường THPT.

Các giải pháp được đề xuất tập trung vào việc nâng cao nhận thức của đội ngũ cán bộ quản lý, cán bộ phụ trách công tác đoàn thể, giáo viên và nhân viên trong các nhà trường THPT về vai trò, ý nghĩa của KTNB trong xây dựng VHCL; đồng thời hoàn thiện cơ chế, quy trình kiểm tra theo hướng chuẩn hóa, minh bạch và đồng bộ. Việc đổi mới nội dung, phương pháp KTNB gắn với tư vấn, hỗ trợ chuyên môn; phát huy tự kiểm tra và trách nhiệm cá nhân; bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ thực hiện công tác KTNB cũng như gắn kết chặt chẽ hoạt động KTNB với cải tiến chất lượng liên tục đã tạo nên tính hệ thống và khả thi của các giải pháp.

Việc triển khai đồng bộ các giải pháp trên sẽ góp phần hình thành môi trường nhà trường dựa trên các giá trị cốt lõi của VHCL như trách nhiệm, minh bạch, hợp tác và đổi mới. Qua đó, hoạt động KTNB trở thành động lực thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp của

giáo viên, nâng cao hiệu quả quản lý nhà trường và từng bước nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện ở các trường THPT trong bối cảnh tự chủ và đổi mới giáo dục.

Tuy nhiên, để các giải pháp đạt hiệu quả cao, cần có sự quan tâm chỉ đạo thống nhất của các cấp quản lý giáo dục, sự cam kết và đồng thuận của đội ngũ CBQL, CB phụ trách đoàn thể, giáo viên, nhân viên tại các trường THPT cũng như điều kiện bảo đảm về cơ chế, nguồn lực và thời gian. Đây cũng là cơ sở quan trọng để tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện và nhân rộng mô hình quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL trong thời gian tới.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn, luận án đã làm rõ những vấn đề cơ bản về quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL. Các kết luận chính của nghiên cứu như sau:

- Về mặt lý luận, luận án đã hệ thống hóa và phát triển các khái niệm: KTNB, quản lý hoạt động KTNB, VHCL và tiếp cận VHCL trong quản lý giáo dục. Luận án khẳng định rằng việc áp dụng tiếp cận VHCL sẽ làm thay đổi cách nhìn nhận về công tác KTNB, từ chỗ là một hoạt động mang tính kiểm tra, giám sát sang vai trò hỗ trợ, đồng hành, hướng đến sự cải tiến và phát triển bền vững của trường THPT.

- Về thực tiễn, thông qua phân tích kinh nghiệm quốc tế của một số nước và khảo sát thực trạng ở một số trường THPT, luận án chỉ ra rằng hoạt động KTNB hiện nay còn mang tính hình thức, chưa phát huy hết vai trò trong việc nâng cao chất lượng giáo dục. Đồng thời, VHCL trong các trường vẫn còn ở mức độ khởi đầu, chưa trở thành một giá trị cốt lõi đúng nghĩa và có thể chi phối hành vi tổ chức.

- Luận án đã đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL, bao gồm:

GP1: Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

GP2: Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

GP3: Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

GP4: Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL;

GP5: Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

- Khả năng áp dụng của các giải pháp đã được kiểm chứng thông qua khảo nghiệm và phỏng vấn chuyên gia cho thấy tính cấp thiết và khả thi trong việc góp phần nâng cao chất lượng quản lý nhà trường qua hoạt động KTNB mang tính nhân văn, xây dựng và phát triển.

- Đã tổ chức thử nghiệm Giải pháp 4 thành công, tiếp tục khẳng định hiệu quả thực tiễn của các giải pháp được đề xuất.

2. Khuyến nghị

❖ Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

- Chuẩn hóa khung tiêu chí và quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL áp dụng thống nhất trên phạm vi toàn quốc, đồng thời cho phép linh hoạt điều chỉnh theo đặc thù từng vùng miền.

- Ban hành hướng dẫn chi tiết về việc ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và giám sát hoạt động KTNB, bao gồm các phần mềm phân tích dữ liệu, bảng theo dõi tiến độ và công cụ đánh giá trực tuyến.

- Tổ chức các chương trình bồi dưỡng chuyên sâu cho cán bộ quản lý về kỹ năng phân tích dữ liệu, giám sát quy trình và sử dụng công cụ đánh giá hiện đại; bảo đảm đội ngũ CBQL được cập nhật thường xuyên về yêu cầu và các quy chuẩn mới.

- Tích hợp kết quả KTNB vào hệ thống đánh giá, xếp hạng và công nhận của nhà trường và coi đây là một tiêu chí bắt buộc trong kiểm định chất lượng giáo dục.

- Bố trí nguồn lực tài chính và nhân sự hỗ trợ cho các trường, đặc biệt ở khu vực khó khăn, nhằm triển khai đồng bộ các yêu cầu về VHCL và công cụ kiểm tra hiện đại.

❖ Đối với các Sở Giáo dục và Đào tạo

- Phân tích, sử dụng kết quả KTNB như công cụ quản trị chiến lược, thay vì chỉ phục vụ báo cáo để thúc đẩy cải tiến liên tục và nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

- Thiết lập cơ chế khuyến khích, khen thưởng và công nhận sau hoạt động kiểm tra, gắn kết quả KTNB với chính sách phát triển nghề nghiệp của giáo viên và nhân viên.

- Đẩy mạnh phối hợp đa chiều giữa CBQL - Giáo viên - Nhân viên - Học sinh - CMHS nhằm huy động sự tham gia thực chất vào quy trình KTNB, qua đó nuôi dưỡng VHCL bền vững.

- Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong thu thập, phân tích và lưu trữ dữ liệu kiểm tra để theo dõi tiến độ và phát hiện sớm các vấn đề phát sinh.

- Chuẩn hóa và cập nhật định kỳ bộ tiêu chí KTNB theo yêu cầu của Bộ và bối cảnh thực tế, đảm bảo các chỉ số đo lường rõ ràng, dễ áp dụng và có khả năng so sánh theo thời gian.

- Xây dựng kế hoạch KTNB gắn với chiến lược phát triển nhà trường và tầm nhìn - sứ mạng, bảo đảm quy trình PDCA được áp dụng xuyên suốt từ lập kế hoạch, triển khai, đánh giá đến cải tiến chất lượng giáo dục.

❖ Đối với trường THPT

- Xây dựng chiến lược và kế hoạch KTNB gắn với tầm nhìn, sứ mạng, giá trị cốt lõi của nhà trường. Đảm bảo mục tiêu kiểm tra không chỉ tập trung vào đánh giá tuân thủ mà còn thúc đẩy cải tiến liên tục, nuôi dưỡng tinh thần trách nhiệm và tính tự chủ của các thành viên. Lập kế hoạch KTNB theo chu trình PDCA, có mốc thời gian rõ ràng và chỉ số đánh giá định lượng, định tính cụ thể.

- Chuẩn hóa và cập nhật định kỳ bộ tiêu chí KTNB. Xây dựng các tiêu chí phù hợp với hướng dẫn của Bộ/Sở Giáo dục và Đào tạo, đồng thời phản ánh bối cảnh thực tiễn của nhà trường. Các chỉ số đánh giá phải rõ ràng, dễ áp dụng, có khả năng so sánh theo thời gian và giữa các tổ chuyên môn.

- Phát triển năng lực đội ngũ tham gia KTNB. Tổ chức tập huấn định kỳ nâng cao nghiệp vụ về công tác KTNB, phân tích dữ liệu, viết báo cáo và đề xuất cải tiến. Khuyến

khích luân chuyển vai trò, trách nhiệm trong tổ KTNB để mở rộng trải nghiệm cho các thành viên và tăng tính khách quan đối với mỗi đợt kiểm tra.

- Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin. Xây dựng hệ thống thông tin quản lý tiến độ kiểm tra, lưu trữ minh chứng, phân tích dữ liệu và tạo báo cáo trực tuyến. Sử dụng các công cụ khảo sát trực tuyến để thu thập ý kiến của giáo viên, học sinh, CMHS, từ đó bổ sung nguồn dữ liệu phản hồi.

- Đẩy mạnh phối hợp đa chiều trong KTNB. Thiết lập cơ chế phối hợp giữa Ban giám hiệu - Tổ chuyên môn - Giáo viên - Nhân viên - Học sinh - CMHS. Đảm bảo sự tham gia thực chất của các bên để phản ánh đầy đủ thực trạng và góp phần hình thành văn hóa minh bạch, chia sẻ và cải tiến.

- Tích hợp cơ chế khen thưởng và động viên. Ghi nhận kịp thời các sáng kiến, giải pháp cải tiến từ kết quả KTNB. Gắn kết quả KTNB với chế độ khen thưởng, xét thi đua, bổ nhiệm và đào tạo nâng cao.

- Thường xuyên đánh giá và cải tiến quy trình kiểm tra. Sau mỗi chu kỳ KTNB, cần tổ chức họp rút kinh nghiệm, đối chiếu kết quả với mục tiêu và tiêu chí đã đề ra. Sử dụng kết quả KTNB làm căn cứ điều chỉnh kế hoạch năm học tiếp theo, đảm bảo quy trình KTNB luôn thích ứng và nâng cao chất lượng.

❖ Đối với hiệu trưởng các trường THPT

- Thể hiện vai trò lãnh đạo và định hướng chiến lược trong mọi hoạt động KTNB, bảo đảm các mục tiêu, tiêu chí và kế hoạch kiểm tra phù hợp với tầm nhìn, sứ mạng và giá trị cốt lõi của nhà trường.

- Chủ động xây dựng môi trường VHCL thông qua việc truyền thông rõ ràng về ý nghĩa, mục tiêu và lợi ích của KTNB; khuyến khích sự tham gia tích cực của toàn thể cán bộ, giáo viên, nhân viên.

- Trực tiếp chỉ đạo và giám sát quá trình thực hiện KTNB, đảm bảo tính minh bạch, khách quan và kịp thời xử lý các vấn đề phát sinh.

- Tăng cường năng lực phân tích và ra quyết định dựa trên dữ liệu, sử dụng các kết quả KTNB để đề xuất biện pháp cải tiến cụ thể, có chỉ số đo lường và thời hạn thực hiện.

- Phát triển đội ngũ tham gia công tác KTNB bằng cách phân công nhiệm vụ hợp lý, bồi dưỡng năng lực kiểm tra cho tổ trưởng chuyên môn, giáo viên cốt cán, khuyến khích học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm giữa các tổ/khối chuyên môn.

- Duy trì và cải tiến liên tục quy trình PDCA, đồng thời thường xuyên cập nhật các phương pháp, công cụ mới để quản lý, nâng cao hiệu quả của hoạt động KTNB và chất lượng quản lý nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

* Tài liệu tiếng Việt

1. Ban Chấp hành Trung ương. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW: Nghị quyết Hội nghị trung ương 8 Khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo ngày 04/11/2013.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2013). *Thông tư số 39/2013/TT-BGDĐT ngày 04/12/2013 hướng dẫn về thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục.*
3. Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2020). *Điều lệ trường trung học cơ sở, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học. Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT.*
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2024). *Thông tư 28/2024/TT-BGDĐT ngày 26/12/2024 quy định nội dung thanh tra chuyên ngành trong lĩnh vực giáo dục và KTNB trong cơ sở giáo dục.*
5. Chính phủ. (2011). *Nghị định số 86/2011/NĐ-CP ngày 22/9/2011 quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Thanh tra.*
6. Chính phủ. (2015). *Nghị định số 33/2015/NĐ-CP ngày 27/3/2015 quy định việc thực hiện kết luận thanh tra.*
7. Chính phủ. (2025). *Nghị định số 216/2025/NĐ-CP ngày 05 tháng 8 năm 2025 quy định chi tiết một số điều và hướng dẫn thi hành Luật Thanh tra.*
8. Chính phủ. (2025). *Nghị định số 217/2025/NĐ-CP ngày 05/8/2025 về hoạt động kiểm tra chuyên ngành.*
9. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2019). *Luật Giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14 tháng 6 năm 2019.*
10. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2018). *Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học số 34/2018/QH14 ngày 19 tháng 11 năm 2018.*
11. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam. (2019). *Luật Giáo dục.* NXB Chính trị Quốc gia.
12. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2022). *Luật Thanh tra số 11/2022/QH15 ngày 14 tháng 11 năm 2022.*
13. Thanh tra Chính phủ. (2014). *Thông tư số 05/2014/TT-TTCTP ngày 16/10/2014 về tổ chức, hoạt động, quan hệ công tác của đoàn thanh tra và trình tự, thủ tục tiến hành một cuộc thanh tra.*
14. Học viện Quản lý Giáo dục & Đại học Thái Nguyên. (2018). *Đổi mới công tác KTNB trong các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học.* Hội thảo Khoa học và Công nghệ cấp Bộ ngày 12/10/2018, Thái Nguyên.
15. Lê Thị Phương. (2018). *Xây dựng và phát triển VHCL tại Trường THPT Công nghệ thông tin - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.* Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 8, 77-81.

16. Lê Văn Hào. (2015). *Xây dựng bộ tiêu chí và khung phát triển VHCL trường đại học*. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, 31(2), 50-58.
17. Lê Đình Sơn, Phạm Quốc Tuấn. (2015). *Thực trạng và biện pháp quản lý công tác KTNB tại các trường trung học cơ sở trên địa bàn quận Ngũ Hành Sơn, thành phố Đà Nẵng*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng.
18. Lê Đức Ngọc. (2008). *Xây dựng VHCL: Tạo nội lực cho cơ sở đào tạo đáp ứng yêu cầu của thời đại chất lượng*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, 39.
19. Nguyễn Tiến Hùng. (2015). *Quản lý chất lượng trong giáo dục (Giáo trình sau đại học)*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
20. Lê Đức Ngọc, Trịnh Thị Vũ Lê, & Nguyễn Thị Ngọc Xuân. (2012). *Về mô hình văn hóa chất lượng trường đại học*. Tạp chí Quản lý Giáo dục, (34), 13–15.
21. Nguyễn Đức Chính (Chủ biên). (2015). *Kiểm định chất lượng giáo dục đại học*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
22. Nguyễn Chí Bính. (2018). *Bàn về hoạt động thanh tra, kiểm tra trong cơ sở giáo dục đại học*. Viện Đại học Mở Hà Nội.
23. Nguyễn Huy Hoàng. (2016). *Đổi mới tổ chức, hoạt động thanh tra ở Việt Nam hiện nay (Luận án Tiến sĩ Luật học)*. Học viện Khoa học Xã hội.
24. Nguyễn Xuân Thanh. (2013). *Thanh tra và kiểm tra giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
25. Nguyễn Thành Vinh. (2012). *Khoa học quản lý đại cương*. NXB Giáo dục.
26. Nguyễn Thùy Linh, & Nguyễn Văn Định. (2019). *Tự chủ tài chính tại các trường đại học công lập ở Việt Nam*. Tạp chí Khoa học công nghệ Việt Nam, số 10, tr 25-27.
27. Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2009). *Quản lý, lãnh đạo nhà trường thế kỷ 21*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
28. Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2015). *Quản lý giáo dục - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
29. Nguyễn Thị Nguyệt. (2019). *Cơ chế tự chủ tài chính của những đơn vị sự nghiệp công lập*. Tạp chí Công Thương, ngày 12/3/2019.
30. Phan Văn Kha. (2007). *Quản lý nhà nước về giáo dục*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
31. Nguyễn Đức Chính, & Hoàng Phương An. (2025). *Hệ thống bảo đảm chất lượng và khả năng vận dụng vào quản lý chất lượng tại cơ sở giáo dục phổ thông tư thục*. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, 335(Kỳ 1 tháng 8), 70–76.
32. Phạm Minh Giản, Trần Bá Triều, & Phạm Thanh Nhiệm. (2024). *Thực trạng quản lý hoạt động KTNB ở các trường THPT huyện Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp*. Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp. 13(02S), 124-137.
33. Phạm Quang Trung, & Lương Khánh Lượng. (2019). *Xây dựng VHCL trong quản trị cơ sở giáo dục đại học*. Tạp chí Quản lý Giáo dục, 11A, 166.
34. Nguyễn Thị Nga My. (2019). *Xây dựng văn hóa chất lượng trong trường đại học*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ – Đại học Đà Nẵng, 17(4), 122–126.

35. Vũ Thị Thịnh. (2022). Phát triển đội ngũ thanh tra viên Sở Giáo dục và Đào tạo trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay (Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục). Học viện Quản lý Giáo dục.
36. Nguyễn Duy Mộng Hà. (Chủ biên). (2021). *Quản lý chất lượng giáo dục trong bối cảnh hội nhập*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
37. Hoàng Thị Ái Vân. (2023). Quản lý xây dựng VHCL ở các cơ sở giáo dục đại học có chức năng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục (Luận án Tiến sĩ). Học viện Quản lý Giáo dục.
38. Nguyễn Thị Lê. (2020). *Quản lý hoạt động thanh tra nội bộ trong các trường đại học trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo* (Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục). Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Tài liệu tiếng Anh

39. UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments. Global Education Monitoring Report 2017/2018*. UNESCO.
40. European University Association. (2006). *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Brussels.
41. Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham, England: National College for School Leadership.
42. Harvey, L., & Newton, J. (2004). *Transforming quality evaluation*. Quality in Higher Education, 10(2), 149-165.
43. Marx, K., & Engels, F. (2010). *Marx & Engels collected works* (Vol. 23). Lawrence & Wishart.
44. Center for Research on Education Outcomes. (2013). *National charter school study 2013*. Stanford University.
45. Crosby, P. B. (1984). *Quality without tears: The art of hassle-free management*. New York: McGraw-Hill.
46. Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation* (LGA research report No. 21). National Foundation for Educational Research.
47. De Grauwe, A., & Naidoo, J. (2004). *School evaluation for quality improvement*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning (IIEP).
48. Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
49. Deming, W. E. (1993). *The new economics for industry, government, education*. Cambridge, MA: MIT Press.
50. Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.

51. Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice, European Commission.
52. European Commission, EACEA, & Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union.
53. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
54. OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
55. Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
56. Milisiunaite, I., Adomaitiene, R., Galginaitis, J. (2009). *Quality management as a tool for quality culture embedment: Vilnius University approach*. 31st Annual EAIR Forum in Vilnius, Lithuania.
57. Godfrey, D., Ehren, M. C. M., & Nelson, R. (2015). *Evaluating school self-evaluation systems in England*. London Review of Education, 13(2), 65-77.
58. Ehren, M. C. M., Leeuw, F. L., & Scheerens, J. (2005). On the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 205-227.
59. Nelson, R., Ehren, M. C. M., & Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. London: Institute of Education, University College London.
60. Ehren, M. C. M. (2016). *School inspections and school improvement: Testing the assumptions*. Springer.
61. Godfrey, D., Ehren, M., & Nelson, R. (2015). *Literature review: Impact of inspections on the improvement of schools and of networks of schools*. UCL Institute of Education /SchoolInspections.eu.
62. Godfrey, D., Ehren, M., & Nelson, R. (2015). *Improving school accountability: The role of internal evaluation*. London: IOE Press.
63. Hall, C., & Noyes, A. (2007). *School self-evaluation and teachers' professional values: A study of teachers' views in England*. Research Papers in Education, 22(4), 449-466.
64. Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
65. Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2015). *Evaluation, accountability and school improvement: Research, policy and practice in education*. Routledge.
66. International Organization for Standardization. (2015). *ISO 9001:2015, Quality management systems—Requirements*. <https://www.iso.org/standard/62085.html>.
67. Quah, J. S. T. (2002). *Handbook on political corruption: Singapore's anti-corruption experience*. Transaction Publishers.
68. Ehren, M. C. M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., & Reid, A. (2017). *School inspections in low- and middle-income countries: Explaining impact and*

- mechanisms of impact*. Compare: A Journal of Comparative and International, 47(4), 468–482.
69. Kausar, S. (2014). *Impact of quality culture on employees' motivation: A study on education sector of Pakistan*. Middle-East Journal of Scientific Research, 22(7), 108-1089.
 70. Kruger, D., & Ramdass, K. (2011). *Establishing a quality culture in higher education: A South African perspective*. Proceedings of PICMET'11: Technology Management in the Energy-Smart World, 1175-1183.
 71. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129.
 72. MacBeath, J. (2006). *School self-evaluation: Purpose, process and practice*. Routledge.
 73. Maughan, S., Teeman, D., & Wilson, R. (2009). *What leads to positive change in school self-evaluation?* Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).
 74. MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Routledge.
 75. Frostenson, M. (2015). *Three forms of professional autonomy: Deprofessionalisation of teachers in a new light*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015(2), 28464. <https://doi.org/10.3402/nstep>
 76. McNaughton, S., Lai, M. K., & Hsiao, S. (2012). *Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools*. School Effectiveness and School Improvement, 23(2), 203–228.
 77. Ministry of Education Singapore. (2014). *School excellence model handbook*.
 78. National college for teaching and leadership. (2014). *National college for teaching and leadership: Framework document*. National College for Teaching and Leadership.
 79. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2018). *School inspection handbook: Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005* (Reference No. 150066). Ofsted.
 80. Saha, S., & Hardie, M. (2005). *Culture of quality and the Australian construction industry*. Proceedings of the 13th Annual Conference of the International Group for Lean Construction, 531-538.
 81. Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
 82. OECD. (2022). *PISA 2022 school questionnaire*. OECD Publishing, Paris.
 83. Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

84. Standing International conference of central and General inspectorates of education (SICI). (2001). *Effective School Self-Evaluation: Report of the ESSE Project*. Brussels: SICI.
85. Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., & Segerholm, C. (2013). *Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space*. *Comparative Education*, 49(4).
86. Cole, P., & Redman, K. (2012). *School autonomy and system leadership* (Seminar Series Paper No. 211). Centre for Strategic Education
87. Tungkunan, P., Leekitchwatana, P., Pimsarn, N., & Chumnun, S. (2008). *Strategic plan for developing quality culture at Eastern school of the office of Vocational Education Commission, Thailand*. *ABAC Journal*, 28(2), 52-63.
88. Westbrook, J. D. (1993). *Organizational culture and its relationship to TQM*. *Industrial Management*, 35(1), 1-3.
89. Yoshida, M. (2002). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
90. Ng, P. T. (2008). *Educational reform in Singapore: From quantity to quality*. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 5-15.
91. Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. New York: Free Press.
92. Sattler, C., & Sonntag, K. (2018). *Quality cultures in higher education institutions - Development of the Quality Culture Inventory*. In P. Meusbürger, M. Heffernan, & L. Suarsana (Eds.), *Geographies of the university* (pp. 313–327). Springer.
93. Saha, S., & Hardie, M. (2005). *Culture of quality: An international perspective*. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(1), 1-12.
94. Tungkunan, P., Leekitchwatana, P., & Pimsam, P. (2012). *Developing a quality culture in Thai vocational education institutions*. *Journal of Technical Education and Training*, 4(2), 1-15.
95. Kausar, S. (2010). *Impact of quality culture on motivation of faculty in higher education institutions in Pakistan*. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 329-345.
96. Kruger, D., & Ramdass, K. (2011). *Total quality management in education: A case study of a South African university*. *South African Journal of Education*, 31(3), 462-477.
97. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
98. Ng, P. T. (2008). *The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system*. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 112–125.
99. Yoshida, M. (2002). *Lesson study: Improving teaching and learning in Japanese elementary schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

100. Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
101. MacBeath, J., Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). *The self-evaluation of schools: A European study*. London: RoutledgeFalmer.
102. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
103. Bush, T., & Glover, D. (2014). *School leadership models: What do we know?* *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
104. OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
105. Ehren, M. C. M., & Perryman, J. (2018). *Accountability of school self-evaluation: A comparative study of England and the Netherlands*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 171-192].
106. Ng, P. T. (2003). *The Singapore School and the School Excellence Model*. *Educational Research for Policy and Practice*, 2(1), 27–39.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

- [1]. Phạm Thùy Thu, Lê Thị Ngọc Thúy (2021), “*Đề xuất giải pháp ứng dụng công nghệ trong KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL*”, Hội thảo khoa học quốc tế *Chuyển đổi số trong giáo dục ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp*, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 9A, tr 131.
- [2]. Phạm Thùy Thu (2024), “*Một số quan điểm về quản lý hoạt động KTNB trường THPT theo tiếp cận văn hoá chất lượng*”, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 7, tr 47.
- [3]. Phạm Thùy Thu (2024), “*Chiến lược quản trị văn hoá tổ chức trong bối cảnh chuyển đổi số*”, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 11, tr 69.
- [4]. Phạm Thùy Thu (2025), “*Đề xuất quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận văn hoá chất lượng*”, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 6, tr 215.
- [5]. Phạm Thùy Thu (2025), “*Thực trạng quản lý hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT*”, Tạp chí Quản lý giáo dục, số 8, tr 163.
- [6]. Phạm Thùy Thu (2025), “*Current situation of internal inspection in High schools under the quality culture approach in the context of digital transformation*”, Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lý học và Giáo dục học trong kỷ nguyên số, Nhà xuất bản Thế giới, tr 1643-1654.
- [7]. Phạm Thùy Thu, Lê Thị Ngọc Thúy (2025), “*Management solutions for internal inspection in High schools in Vietnam: A quality culture approach*”, International Journal of Linguistics, Literature and Culture 11(5), 102-110.
<https://doi.org/10.21744/ijllc.v11n5.2567>.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1

PHIẾU KHẢO SÁT

*(Dùng cho CBQL, chuyên viên Sở GD&ĐT;
CBQL, CB đoàn thể, GV, NV trường THPT)*

Nhằm góp phần nâng cao chất lượng KTNB các cơ sở giáo dục phổ thông, xin Ông/ Bà vui lòng cho biết ý kiến của mình về thực trạng KTNB theo tiếp cận VHCL và thực trạng về quản lý công tác KTNB theo tiếp cận VHCL hiện nay bằng cách đánh dấu (x) vào một trong các ô dưới đây. Xin cảm ơn!

Câu 1: Ông /Bà hãy cho biết ý kiến của mình về mức độ quan trọng của KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường THPT?

Nội dung	Mức độ				
	<i>Rất quan trọng</i>	<i>Quan trọng</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Ít quan trọng</i>	<i>Không quan trọng</i>
1. Là công cụ định hướng hành động nhà trường theo chiến lược phát triển, không phải chỉ là biện pháp xử lý hành vi					
2. Tạo dựng môi trường làm việc dân chủ, khuyến khích tự học hỏi và phát triển chuyên môn					
3. Là công cụ củng cố hệ thống minh chứng phục vụ kiểm định chất lượng giáo dục và giải trình công khai					
4. Nâng cao năng lực quản trị của từng bộ phận, thúc đẩy tự chủ-tự chịu trách nhiệm - tự điều chỉnh					
5. Bảo đảm tính nhất quán giữa hoạt động kiểm tra và định hướng chiến lược nhà trường					
6. Là nền tảng thúc đẩy VHCL, phát triển bền vững toàn diện nhà trường					

Câu 2: Ông/Bà cho biết ý kiến của mình về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến hiệu quả hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT?

Nội dung	Mức độ				
	<i>Rất ảnh hưởng</i>	<i>Ảnh hưởng</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Ít ảnh hưởng</i>	<i>Không ảnh hưởng</i>
1. Nhận thức chưa đầy đủ của các thành phần tham gia quy trình KTNB với vấn đề KTNB					

Nội dung	Mức độ				
	<i>Rất ảnh hưởng</i>	<i>Ảnh hưởng</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Ít ảnh hưởng</i>	<i>Không ảnh hưởng</i>
2. Ứng xử linh hoạt của đội ngũ tham gia KTNB trường học					
3. Hệ thống kiểm tra với các tiêu chí cụ thể và hướng tới mục tiêu chất lượng phù hợp với phát triển chiến lược nhà trường					
4. Tính tự giác, tự nguyện, sẵn sàng phối hợp đối với công tác KTNB của các đơn vị trong nhà trường chưa cao					
5. Thiếu quy trình quản lý khoa học và đánh giá kết quả, hiệu quả theo các lĩnh vực công việc chuyên trách					
6. Thiếu nhận thức và kỹ năng trong tiếp cận VHCL của việc điều hành thực thi KTNB					
7. Phong cách nhã nhặn, lịch sự, đúng mực trong giao tiếp, ứng xử của các bộ phận chuyên trách công tác kiểm tra đối với các đối tượng liên quan					

Câu 3: Ông /Bà hãy cho biết ý kiến của mình về mức độ thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Đánh giá và tự đánh giá kết quả các lĩnh vực quản lý của Hiệu trưởng để kịp thời điều chỉnh hoạt động quản lý nội bộ					
2. Đánh giá và tự đánh giá các nội dung quản lý trong nhà trường theo các quy định pháp lý chung và các quy định nội bộ của nhà trường					
3. Đánh giá và tự đánh giá các nội dung quản lý trong nhà trường theo các quy định pháp lý chung và các quy định nội bộ của nhà trường					
4. Đánh giá và tự đánh giá quy trình thực hiện công việc của từng bộ phận chuyên trách và minh chứng kết quả					
5. Đánh giá và tự đánh giá phương thức phối hợp trong thực hiện nhiệm vụ giáo dục và dạy học của từng đơn vị, cá nhân chịu trách nhiệm					

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
6. Đánh giá và tự đánh giá các điều kiện, phương tiện cho các hoạt động phục vụ giáo dục và dạy học của nhà trường					
7. Xây dựng văn hóa làm việc hợp tác, minh bạch và hỗ trợ trong quá trình thực hiện các hoạt động phục vụ dạy học, giáo dục trong và ngoài nhà trường					
8. Tăng cường tính phối hợp trong giám sát, cam kết và giải trình xã hội các hoạt động của nhà trường, phụ huynh và cộng đồng xã hội					
9. Là cơ sở để xây dựng các chỉ số chất lượng giáo dục của nhà trường và công khai ngay từ đầu					

Câu 4: Ông/ Bà hãy cho biết ý kiến về mức độ thực hiện các nguyên tắc KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Hiệu trưởng lãnh đạo quá trình kiến tạo VHCL					
2. Thiết lập hệ thống KTNB dựa trên nguyên tắc minh bạch, dân chủ và khuyến khích sáng tạo					
3. Không dùng kiểm tra như công cụ áp lực, mà như một quá trình học hỏi lẫn nhau và phát triển tổ chức					
4. Nguyên tắc liên tục và tích hợp					
5. Nguyên tắc ra quyết định dựa trên bằng chứng					
6. Nguyên tắc đối thoại và phản hồi hai chiều					
7. Nguyên tắc trao quyền và trách nhiệm					
8. Nguyên tắc tôn trọng sự khác biệt và bối cảnh					
9. Nguyên tắc phát triển năng lực đội ngũ thông qua kiểm tra					

Câu 5: Ông/ Bà hãy cho biết ý kiến về thực hiện các nội dung KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Kiểm tra việc thực hiện tầm nhìn, sứ mệnh và mục tiêu phát triển nhà trường					
1.1. Kiểm tra mức độ nhận thức và cam kết của cán bộ, giáo viên, nhân viên và học sinh đối với tầm nhìn, sứ mệnh					
1.2. Kiểm tra tính liên kết giữa các kế hoạch nhà trường và mục tiêu chiến lược đã đề ra					
1.3. Xem xét việc điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch theo thực tế nhằm đảm bảo tính thích ứng và phát triển bền vững					
2. Kiểm tra chất lượng dạy học và phát triển chuyên môn của giáo viên					
2.1. Kiểm tra hoạt động xây dựng kế hoạch bài dạy theo định hướng phát triển năng lực, phẩm chất học sinh.					
2.2. Quan sát lớp học, phân tích hồ sơ chuyên môn để xác định việc đổi mới phương pháp, hình thức, kỹ thuật dạy học					
2.3. Kiểm tra việc tự học, tự nghiên cứu, sinh hoạt tổ chuyên môn					
2.4. Tập trung vào quá trình phát triển chuyên môn liên tục không chỉ vào kết quả cuối cùng					
3. Kiểm tra công tác kiểm tra, đánh giá học sinh theo hướng phát triển năng lực					
3.1. Phân tích việc xây dựng ma trận đề, ngân hàng câu hỏi, phiếu đánh giá năng lực					
3.2. Kiểm tra sự đa dạng và phù hợp của công cụ đánh giá (định tính, định lượng, đánh giá vì sự tiến bộ)					
3.3. Kiểm tra mức độ phản hồi tích cực và khả năng tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng của học sinh					
3.4. Xác định kiểm tra là công cụ để cải tiến không chỉ là công cụ đánh giá					
4. Kiểm tra môi trường học tập và văn hóa nhà trường					
4.1. Kiểm tra mức độ an toàn, thân thiện, tôn trọng sự đa dạng trong nhà trường					
4.2. Kiểm tra sự tham gia và hợp tác của học sinh trong các hoạt động học tập và ngoại khóa					
4.3. Xem xét các biểu hiện cụ thể của VHCL như: kỷ cương, tinh thần cầu thị, tôn vinh sáng kiến, thái độ					

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
tích cực					
5. Kiểm tra hiệu quả công tác quản trị và quản lý chất lượng					
5.1. Kiểm tra quy trình xây dựng, triển khai, giám sát kế hoạch giáo dục nhà trường.					
5.2. Kiểm tra hệ thống thông tin nội bộ và công khai hóa các kết quả quản lý.					
5.3. Xem xét việc vận hành cơ chế cải tiến chất lượng dựa trên phản hồi (từ giáo viên, học sinh, phụ huynh).					
5.4. Đảm bảo chu trình PDCA (Plan - Do - Check - Act) được vận dụng nhất quán					
6. Kiểm tra công tác phối hợp và huy động các nguồn lực					
6.1. Kiểm tra việc huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn lực vật chất và nhân lực					
6.2. Tập trung vào tính bền vững và đồng kiến tạo trong các hoạt động phát triển nhà trường của các bên liên quan					
6.3. Đánh giá mức độ phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ học sinh, địa phương, tổ chức xã hội					
7. Kiểm tra năng lực tự đánh giá và cải tiến của từng bộ phận chuyên môn, quản trị, hành chính của nhà trường					
7.1. Kiểm tra sự chủ động đề xuất giải pháp, sáng kiến cải tiến của các tổ, bộ phận trong nhà trường.					
7.2. Đánh giá khả năng học hỏi từ sai sót và văn hóa không đổ lỗi					

Câu 6: Theo Ông/ Bà quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường mình được thực hiện như thế nào?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Xác định mục tiêu kiểm tra gắn với tầm nhìn, sứ mạng và giá trị cốt lõi					
1.1. Kiểm tra không chỉ để đánh giá tuân thủ mà còn để nuôi dưỡng tinh thần trách nhiệm, tính tự chủ và cải tiến chất lượng trong toàn trường					
1.2. Mục tiêu kiểm tra nhấn mạnh việc hỗ trợ giáo viên-học sinh phát triển, thay vì “tìm lỗi”					
2. Xây dựng kế hoạch kiểm tra có sự tham gia tham vấn và đồng kiến tạo					
2.1. Hiệu trưởng, Ban KTNB tổ chức thảo luận với tổ					

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
chuyên môn, giáo viên, đại diện học sinh- phụ huynh để xây dựng kế hoạch minh bạch, có tính đồng thuận					
2.2. Kế hoạch phản ánh các tiêu chí chất lượng về giảng dạy hiệu quả, môi trường học tập tích cực, năng lực tự học của học sinh, v.v.					
3. Thiết kế công cụ và tiêu chí kiểm tra hướng đến cải tiến					
3.1. Tiêu chí rõ ràng phản ánh các chuẩn nghề nghiệp giáo viên, tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục, cũng như các chỉ số mềm (tinh thần hợp tác, đổi mới sáng tạo...).					
3.2. Sử dụng công cụ kiểm tra đa dạng: Phiếu quan sát, phỏng vấn, khảo sát học sinh, nhật ký hoạt động sư phạm, tự đánh giá của giáo viên,...					
4. Thực hiện kiểm tra theo tinh thần hỗ trợ và phát triển					
4.1. Người kiểm tra có phong cách kiểm tra đồng hành giúp GV, NV nhìn lại quá trình làm việc của mình					
4.2. Kiểm tra diễn ra trong môi trường thân thiện, linh hoạt về thời gian, không báo trước một cách cứng nhắc					
4.3. Lấy minh chứng thông qua quan sát lớp học, trao đổi trực tiếp, phân tích sản phẩm học sinh, v.v.					
5. Phản hồi mang tính xây dựng và phát triển					
5.1. Sau kiểm tra, tổ chức phiên phản hồi giữa giáo viên và ban kiểm tra để chia sẻ nhận định một cách công bằng, dựa trên minh chứng					
5.2. Phản hồi kèm theo kế hoạch cải tiến hỗ trợ, phát triển năng lực cho giáo viên.					
6. Đưa kết quả kiểm tra vào hệ thống cải tiến liên tục					
6.1. Tích hợp dữ liệu kiểm tra vào chiến lược phát triển nhà trường để điều chỉnh kế hoạch					
6.2. Các kinh nghiệm tốt được lan tỏa như một phần của văn hóa học tập của tổ chức biết học hỏi					
7. Đánh giá lại quy trình KTNB					
7.1. Thu thập ý kiến từ giáo viên, học sinh, phụ huynh sau mỗi đợt kiểm tra để điều chỉnh quy trình phù hợp hơn					
7.2. Không ngừng cải tiến để nâng cao chất lượng					

Câu 7: Theo Ông/ Bà thì hình thức KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường mình được thực hiện như thế nào?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Tự đánh giá của tổ chuyên môn, của bộ phận hành chính, giáo viên và nhân viên					
2. Đánh giá nội bộ định kỳ do Ban giám hiệu chủ trì					
3. Lắng nghe phản hồi của học sinh qua khảo sát, phỏng vấn					
4. Đối sánh nội bộ giữa các lớp, tổ, bộ phận trong nhà trường					
5. Báo cáo cải tiến chất lượng sau KTNB, có theo dõi thực hiện					

Câu 8: Theo Ông/Bà thì đội ngũ tham gia công tác KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình được biểu hiện như thế nào?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Đối với giáo viên					
1.1. Năng lực đánh giá, kiểm tra					
1.2. Có năng lực phân tích dữ liệu và phản biện					
1.3. Xây dựng môi trường mà trong đó giáo viên thoải mái tiếp nhận phản hồi, tích cực chia sẻ kinh nghiệm					
1.4. Khuyến khích tự đánh giá và đánh giá đồng nghiệp trên tinh thần cộng tác					
2. Tổ trưởng chuyên môn					
2.1. Thúc đẩy trao đổi chuyên môn, phản biện mang tính xây dựng					
2.2. Phát hiện và chia sẻ bài học kinh nghiệm thực hành tốt					
2.3. Chủ động học tập, tiếp nhận phản hồi, thực hiện điều chỉnh chuyên môn					
2.4. Phát triển tinh thần tự chịu trách nhiệm và tự phát triển nghề nghiệp					
2.5. Xây dựng niềm tin và cộng tác trong đánh giá nội bộ					
2.6. Gắn kết KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng trường học					
2.7. Xử lý và sử dụng thông tin KTNB cho hoạt động lập kế hoạch và cải tiến chất lượng nhà trường					
2.8. Xây dựng hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục có thể					

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
theo dõi tiến bộ liên tục qua các chu kỳ kiểm tra - điều chỉnh					
3. Ban Giám Hiệu					
3.1. Chỉ đạo truyền thông nội bộ và truyền thông cộng đồng về vai trò của KTNB và các kết quả đạt được					
3.2. Tạo cầu nối giữa chính sách quản lý và thực tiễn dạy học					
3.3. Kết nối KTNB với cải tiến chất lượng toàn trường					
3.4. Đảm bảo minh bạch, công bằng và sử dụng kết quả kiểm tra để cải tiến thay vì kiểm soát					
3.5. Phản biện và giám sát xã hội trong KTNB					
3.6. Tạo lập môi trường tin tưởng, dân chủ và minh bạch trong KTNB					
3.7. Thúc đẩy cải tiến liên tục và học tập tổ chức					
3.8. Gương mẫu trong tiếp nhận phản hồi và tự đánh giá					
3.9. Gắn kết KTNB với kế hoạch cải tiến chất lượng trường học					
3.10. Đối sánh kết quả KTNB với hoạt động lập kế hoạch và cải tiến chất lượng nhà trường					
3.11. Xây dựng hệ thống chỉ số chất lượng giáo dục có thể theo dõi tiến bộ liên tục qua các chu kỳ kiểm tra					
4. Các tổ chức đoàn thể; Tổ chức xã hội trong và ngoài trường; PHHS					
4.1. Được khuyến khích tham gia góp ý xây dựng trong các hoạt động cải tiến chất lượng nhà trường					
4.2. Được liên kết với nhà trường và xã hội trong công tác bảo đảm chất lượng					

Câu 9: Ông/Bà hãy cho biết ý kiến về mức độ phù hợp của về các điều kiện KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình như thế nào?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất phù hợp</i>	<i>Phù hợp</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Ít phù hợp</i>	<i>Không phù hợp</i>
1. Xây dựng hệ thống chính sách					
1.1. Ban hành các quy định minh bạch về mục tiêu, nội dung, phương pháp và quy trình KTNB					
1.2. Bảo đảm sự phù hợp giữa KTNB với mục tiêu phát triển chất lượng giáo dục, thay vì chỉ tập trung					

vào tuân thủ quy chế					
2. Có quy trình KTNB rõ ràng					
3. Ứng dụng công nghệ và dữ liệu minh bạch					
3.1. Sử dụng các hệ thống quản lý thông tin (MIS, LMS...) để thu thập, xử lý và phân tích dữ liệu KTNB					
3.2. Đảm bảo tính minh bạch và truy xuất được của thông tin, từ đó nâng cao tính tin cậy của kết quả kiểm tra					

Câu 10: Ông/Bà hãy đánh giá về mức độ quản lý thực hiện mục tiêu KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Xây dựng hệ thống chính sách					
1.1. Chuyển hóa mục tiêu kiểm tra thành định hướng hành động					
1.2. Nhà trường cần cụ thể hóa mục tiêu kiểm tra thành các tiêu chí gắn với tầm nhìn, sứ mạng, và các chỉ báo chất lượng cụ thể					
1.3. Quản lý mục tiêu phải bao gồm: xác lập- truyền thông- vận hành - đánh giá mức độ đạt mục tiêu - cải tiến mục tiêu.					
2. Liên kết mục tiêu kiểm tra với chiến lược phát triển nhà trường					
2.1. Mục tiêu kiểm tra gắn liền với mục tiêu chiến lược phát triển đội ngũ, nâng cao năng lực học sinh, xây dựng môi trường học tập chất lượng cao					
2.2. Hoạt động kiểm tra gắn với kế hoạch thực hiện có lộ trình					
3. Phân quyền và xây dựng chính sách cam kết nội bộ					
3.1. Phân quyền kiểm tra cho tổ chuyên môn, nhóm chất lượng					
3.2. Gắn mục tiêu kiểm tra với cam kết trách nhiệm cá nhân và học hỏi lẫn nhau trong tổ chức					

Câu 11: Ông/Bà hãy đánh giá về mức độ chỉ đạo tổ chức KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Phân cấp quản lý cho đội ngũ tham gia KTNB trường học					
2. Phát triển năng lực chuyên nghiệp về thanh tra, KTNB và năng lực quản lý các mảng chuyên trách trong công tác KTNB cho đội ngũ tham gia					
3. Xây dựng các chính sách hỗ trợ, tạo động lực cho đội ngũ chuyên trách gắn bó nhiệm vụ và có trách nhiệm					
4. Xây dựng cơ chế phối hợp trong thực thi nhiệm vụ KTNB trường THPT					
5. Xây dựng phong cách chuyên nghiệp của các lực lượng tham gia công tác KTNB nhà trường					
6. Thực hiện theo quy trình KTNB trường THPT theo tiếp cận VHCL.					

Câu 12: Ông/Bà hãy cho biết ý kiến của mình về mức độ chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Xây dựng kế hoạch điều hành và tham dự hoạt động KTNB trường học theo quy định chung của Bộ, Ngành					
2. Xây dựng kế hoạch điều hành và tham dự hoạt động KTNB trường học theo quy định nội bộ gắn với định hướng chiến lược của nhà trường					
3. Xây dựng hệ thống KTNB trường học độc lập và có quy trình vận hành riêng gắn với định hướng chiến lược của nhà trường					
4. Có kế hoạch KTNB trường học cho từng mảng, từng lĩnh vực quản lý trọng điểm của nhà trường					
5. Có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng nhân sự chuyên nghiệp trong quá trình KTNB trường học					
6. Xây dựng văn hóa minh chứng chất lượng trong quy trình đánh giá hoạt động KTNB					
7. Có chính sách hỗ trợ kinh phí cho cán bộ, giáo viên tham gia các hoạt động KTNB					

Câu 13: Ông/Bà hãy đánh giá về mức độ tổ chức bồi dưỡng đối với công tác KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng của từng lĩnh vực quản lý trường THPT hướng tới VHCL					
2. Hướng dẫn KTNB theo mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu					
3. Xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB về quản lý điều hành của Hiệu trưởng					
4. Xây dựng các hướng dẫn về phân cấp, trao quyền và tự phát triển của các bộ phận, cá nhân chịu trách nhiệm trong quy trình KTNB					
5. Phối hợp các chỉ số chất lượng gắn với định hướng chiến lược giáo dục của nhà trường và Bộ, Ngành					
6. Xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB					

Câu 14: Ông/Bà hãy đánh giá về mức độ thực hiện xây dựng các điều kiện, chính sách KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Chính sách xây dựng quy trình KTNB gắn với chiến lược phát triển nhà trường					
2. Chính sách đào tạo bồi dưỡng đội ngũ tham gia KTNB nhà trường					
3. Chính sách xây dựng môi trường thực hiện hoạt động KTNB					
4. Chính sách hỗ trợ và tạo động lực cho lực lượng tham gia hoạt động KTNB					
5. Chính sách khuyến khích hợp tác chia sẻ các minh chứng quản lý trong quy trình KTNB					

Câu 15: Ông/Bà hãy cho biết ý kiến của mình về mức độ thực hiện đánh giá hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL ở trường của mình?

Nội dung	Mức độ thực hiện				
	<i>Rất Tốt</i>	<i>Tốt</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>
1. Đánh giá mục tiêu là tạo cơ hội phát triển chuyên môn, hỗ trợ năng lực tự đánh giá, hướng tới cải tiến nội tại và tăng cường trách nhiệm giải trình.					
2. Đánh giá quá trình thực hiện (Hướng dẫn, phối hợp, tham dự của các bên liên quan)					
3. Đánh giá năng lực đội ngũ và sự tham gia của các bên liên quan					
3. Đánh giá minh chứng chất lượng và hiệu quả của các hoạt động giáo dục					
4. Đánh giá tính minh bạch và công khai trong toàn bộ quá trình					
6. Đánh giá vận dụng các phương pháp KTNB					
7. Đánh giá vai trò các lực lượng tham gia hoạt động KTNB					
8. Đánh giá về thiết lập kế hoạch hành động cải tiến cụ thể sau đánh giá					

Ý kiến quý báu của Ông/Bà là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./.

PHỤ LỤC 2a.**PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU**

(Dùng để phỏng vấn Chuyên gia; CBQL Sở GD&ĐT, Chuyên viên Sở GD&ĐT phụ trách về công tác đảm bảo chất lượng)

Nhằm góp phần nâng cao chất lượng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT, xin Ông/Bà vui lòng cho biết ý kiến của mình về một số vấn đề sau đây:

1. Theo Ông/Bà, các chỉ số chất lượng trong hoạt động KTNB nên được gắn với chiến lược phát triển giáo dục của nhà trường và quy tắc ứng xử như thế nào?

.....

2. Ông/bà có đề xuất gì để tăng cường bồi dưỡng ngắn hạn về VHCL, đánh giá nội bộ và quản trị minh chứng cho tổ chuyên môn thuộc trường THPT hiện nay?

.....

3. Làm thế nào để Hiệu trưởng trường THPT lãnh đạo công tác phát triển VHCL trở nên thực chất hơn và gắn với KPI hiệu quả? Có giám sát bên ngoài tham gia?

.....

Ý kiến quý báu của Ông/Bà là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./.

PHỤ LỤC 2b.**PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU**

(Dùng để phỏng vấn Hiệu trưởng/Phó Hiệu trưởng trường THPT)

Nhằm góp phần nâng cao chất lượng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT, xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về một số vấn đề sau đây:

1. Nhà trường có thể tổ chức những hoạt động gì để lan tỏa tư duy tự kiểm tra là đề tự phát triển và cải tiến?

.....

2. Theo Quý Thầy/Cô, làm thế nào để tích hợp các mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục với cơ chế phối hợp chia sẻ minh chứng theo chu trình PDCA?

.....

3. Cần thiết lập quy trình kiểm tra gắn với định hướng chiến lược nhà trường như thế nào?

.....

4. Quan điểm của Quý Thầy/Cô như thế nào về việc áp dụng mô hình KTNB theo hướng tư vấn, cải tiến thay vì chấm điểm cứng nhắc?

.....

5. Nhà trường đang gặp những hạn chế gì khi đầu đó vẫn nặng về hình thức kiểm tra hành chính?

.....

6. Nguyên nhân nào khiến học sinh ít được tham gia phản hồi trong quá trình KTNB?

.....

7. Lý do nào khiến đôi khi kết quả kiểm tra dừng lại ở lưu hồ sơ mà chưa có cải tiến tiếp theo?

.....

8. Việc đặt mục tiêu kiểm tra hiện nay vẫn mang tính kỹ thuật, cần thay đổi phương thức như thế nào để phù hợp với chiến lược phát triển?

.....
.....

Ý kiến quý báu của Quý Thầy/Cô là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./

PHỤ LỤC 2c.**PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU**

(Dùng để phỏng vấn Tổ trưởng, Phó Tổ trưởng chuyên môn trường THPT)

Nhằm góp phần nâng cao chất lượng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT, xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về một số vấn đề sau đây:

1. Theo Quý Thầy/Cô, cần thiết lập mối liên hệ giữa kế hoạch KTNB và chiến lược phát triển trường học như thế nào?

.....

2. Cần xây dựng hệ thống chỉ số nội bộ đánh giá VHCL ra sao để áp dụng hiệu quả đối với công tác KTNB?

.....

3. Nguyên nhân nào khiến kết quả KTNB tại các nhà trường chưa được áp dụng triệt để vào việc điều chỉnh kế hoạch giáo dục nhằm cải tiến chất lượng? Cần có quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL hay không?

.....

4. Quý Thầy/Cô có đề xuất gì để bổ sung chỉ số đánh giá năng lực đổi mới vào quy trình KTNB?

.....

Ý kiến quý báu của Quý Thầy/Cô là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./

PHỤ LỤC 2d.

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU
(Dùng để phỏng vấn Giáo viên trường THPT)

Nhằm góp phần nâng cao chất lượng quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT, xin Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về một số vấn đề sau đây:

1. Theo Quý Thầy/Cô, cần làm gì để truyền thông mạnh mẽ về hoạt động KTNB nhằm tránh tư duy hình thức, đối phó?

.....

2. Theo Thầy/Cô, CBQL cần được bồi dưỡng năng lực quản lý hoạt động KTNB như thế nào để tích hợp hiệu quả với chiến lược phát triển nhà trường?

.....

3. Làm thế nào để đưa nội dung đánh giá năng lực học sinh thành nhiệm vụ trọng tâm của KTNB và tăng cường phản hồi từ học sinh?

.....

4. Nguyên nhân nào khiến giáo viên lo lắng mỗi khi kiểm tra mà chưa nhận được hướng dẫn trước?

.....

5. Lý do vì sao sau kiểm tra giáo viên chỉ nhận được nhận xét chung chung mà không có lộ trình cải tiến?

.....

6. Quý Thầy/Cô có đề xuất gì để cải thiện cơ chế khen thưởng nhằm khích lệ giáo viên trong hoạt động KTNB?

.....

.....

Ý kiến quý báu của Quý Thầy/Cô là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./

PHỤ LỤC 3.

**PHIẾU KHẢO NGHIỆM CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG
KTNB TẠI CÁC TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL**

*(Dùng cho chuyên gia, CBQL Sở GD&ĐT;
CBQL, CB đoàn thể và GV, NV trường THPT)*

Câu 1: Ông/Bà vui lòng lựa chọn mức độ cấp thiết của các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL bằng cách đánh dấu (x) vào ô dưới đây?

Giải pháp	Mức độ				
	<i>Rất cấp thiết</i>	<i>Cấp thiết</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Không cấp thiết</i>	<i>Rất không cấp thiết</i>
GP1: Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP2: Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP3: Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP4: Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP5: Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					

Câu 2: Ông/Bà vui lòng lựa chọn mức độ khả thi của các giải pháp quản lý hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL bằng cách đánh dấu (x) vào ô dưới đây?

Giải pháp	Mức độ				
	<i>Rất khả thi</i>	<i>Khả thi</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Không khả thi</i>	<i>Rất không khả thi</i>
GP1: Tổ chức các hoạt động nâng cao nhận thức của CBQL và giáo viên về KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP2: Xây dựng các tiêu chí đánh giá gắn với quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP3: Chỉ đạo áp dụng quy trình KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP4: Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					
GP5: Chỉ đạo triển khai các nguồn lực thực hiện KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL					

Ý kiến quý báu của Quý Thầy/Cô là nguồn tư liệu quý giá để phục vụ công tác NCKH, không sử dụng và mục đích nào khác.

Xin trân trọng cảm ơn./.

PHỤ LỤC 4a.

KẾ HOẠCH TỔ CHỨC THỬ NGHIỆM GIẢI PHÁP 4
“TỔ CHỨC BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC CHO ĐỘI NGŨ NHÂN SỰ
THAM GIA HOẠT ĐỘNG KTNB TẠI TRƯỜNG THPT
THEO TIẾP CẬN VHCL”

1. Mục đích thử nghiệm

Thử nghiệm được triển khai nhằm kiểm chứng sự phù hợp, tính hiệu quả của giải pháp nhằm nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ nhân sự tham gia công tác KTNB tại các trường THPT theo tiếp cận VHCL.

2. Nội dung thử nghiệm

- Đánh giá tác động của hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ nhân sự tham gia công tác KTNB theo tiếp cận VHCL tại các trường THPT công lập trước và sau khi làm thử nghiệm theo các nội dung:

+ Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ KTNB theo tiếp cận VHCL của đội ngũ nhân sự tham gia ở trường THPT như: Bồi dưỡng về các năng lực cần có của đội ngũ nhân sự tham gia KTNB (Năng lực điều hành chuyên nghiệp hoạt động KTNB của nhà trường, Năng lực chỉ đạo thực hiện xây dựng và vận hành bộ công cụ KTNB độc lập gắn với định hướng chiến lược của nhà trường, Năng lực giám sát quy trình thực hiện KTNB của nhà trường, Năng lực phân tích, đánh giá và xử lý thông tin hậu KTNB (xử lý kết luận kiểm tra), năng lực điều phối các đầu mối chịu trách nhiệm trong phối hợp thực hiện nhiệm vụ KTNB.

+ Thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL của đội ngũ nhân sự tham gia KTNB ở trường THPT (Lập kế hoạch kiểm tra; Thực hiện kiểm tra; Thu thập và phân tích dữ liệu, báo cáo kết quả, đề xuất cải tiến với các mục tiêu và công cụ đo lường cụ thể).

+ Triển khai các chính sách hỗ trợ tạo bằng chứng lãnh đạo đối với CBQL các cấp của nhà trường trong lĩnh vực KTNB theo tiếp cận VHCL (Xử lý thông tin kiểm tra dựa trên dữ liệu đo lường khoa học, cải tiến hoặc sáng kiến trong việc tổ chức giám sát và đánh giá quá trình, các báo cáo từ các bộ phận liên quan được thể hiện rõ nội dung KTNB theo tiếp cận VHCL, có mục tiêu đo lường đạt được rõ ràng sau cải tiến).

3. Đối tượng và thời gian thử nghiệm

- *Đối tượng thử nghiệm:* Đội ngũ CBQL, CB đoàn thể, Giáo viên, Nhân viên của Trường PTDT Nội trú THCS và THPT Mai Sơn, Sơn La với số lượng mẫu thử nghiệm là 30 người.

- *Thời gian thử nghiệm:* Tháng 01/2025 đến Tháng 05/2025.

4. Cách thức tiến hành thử nghiệm

- Tiến hành triển khai các hoạt động thử nghiệm tại trường theo kế hoạch lồng ghép với nhiệm vụ của học kỳ 2 năm học 2024-2025. Cụ thể như sau:

Thời gian	Các nhiệm vụ năm học và hoạt động khác của nhà trường	Lồng ghép các hoạt động KTNB theo tiếp cận VHCL
Tháng 01/2025	Kế hoạch ôn tập và thi thử của Kỳ thi tốt nghiệp THPT quốc gia	Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch chi tiết của các Tổ chuyên môn thuộc Trường
Tháng 2-3/2025	Rà soát hồ sơ học bạ, chuẩn bị công nhận tốt nghiệp cho khối 12	Kiểm tra việc nhập liệu, hồ sơ minh chứng từ GVCN các lớp, Tổ Văn phòng
Tháng 4/2025	Công tác chuẩn bị tuyển sinh lớp 10 năm học 2025-2026	Kiểm tra công tác truyền thông tuyển sinh; công tác phối hợp với chính quyền địa phương trên địa bàn của Nhà trường
Tháng 5/2025	Tổng kết năm học 2024-2025, đánh giá thi đua, khen thưởng đối với cán bộ, giáo viên, nhân viên; học sinh	Kiểm tra công tác đánh giá, xếp loại, thi đua, khen thưởng đối với cán bộ, giáo viên, nhân viên và học sinh nhà trường; rút kinh nghiệm và đề xuất biện pháp cải tiến.

- Tổ chức tập huấn CBQL, CB đoàn thể, GV và NV của Trường để cùng trao đổi, thảo luận về các nội dung bồi dưỡng cho đội ngũ tham gia công tác KTNB của nhà trường (Phụ lục- Gợi ý đề xuất các chuyên đề KTNB theo tiếp cận VHCL tại trường THPT).

- Khảo sát đánh giá năng lực KTNB của CBQL, CB đoàn thể, GV và NV bằng việc khảo sát thông qua phiếu trước đợt thử nghiệm giải pháp.

- Tổ chức lồng ghép nội dung bồi dưỡng KTNB theo tiếp cận VHCL và giải đáp các thắc mắc trên hệ thống bài tập thử nghiệm đã có sẵn và các tình huống thực tiễn, các nhiệm vụ thực hiện trong Học kỳ 2 của năm học 2024-2025 mà nhà trường đang thực hiện để cho đối tượng thử nghiệm có thể thuận lợi trong việc áp dụng. Cụ thể:

+ Nội dung bồi dưỡng về hướng dẫn quy trình thực hiện KTNB và minh chứng của từng lĩnh vực quản lý trường THPT hướng tới VHCL.

+ Nội dung bồi dưỡng về hướng dẫn KTNB theo mục tiêu và có công cụ đo lường mức độ đạt mục tiêu. Phối hợp các chỉ số chất lượng gắn với định hướng chiến lược giáo dục của nhà trường và Bộ, Ngành.

+ Nội dung bồi dưỡng về xây dựng các bằng chứng lãnh đạo trong các lĩnh vực KTNB về quản lý điều hành của Hiệu trưởng.

+ Nội dung bồi dưỡng về xây dựng các hướng dẫn phân cấp, trao quyền và tự phát triển của các bộ phận, cá nhân chịu trách nhiệm trong quy trình KTNB.

+ Nội dung bồi dưỡng về xây dựng hệ thống khen thưởng và công nhận hậu KTNB.

- Đồng thời nghiên cứu sản phẩm hoạt động quản lý như: Chiến lược phát triển nhà trường, Kế hoạch giáo dục của nhà trường năm học 2024-2025, Báo cáo tổng kết năm học năm 2024-2025, các hướng dẫn triển khai về Đánh giá xếp loại, thi đua, khen thưởng và các định hướng chuẩn bị cho năm học 2025-2026.

- Tổ chức khảo sát năng lực KTNB theo tiếp cận VHCL của của CBQL, GV và NV của nhà trường bằng việc trả lời Phiếu khảo sát sau thử nghiệm.

5. Điều kiện thực hiện thử nghiệm

- Nội dung bồi dưỡng KTNB theo tiếp cận VHCL được thực hiện theo hướng tập trung hoặc lồng ghép theo nhiệm vụ năm học của nhà trường.

- Báo cáo viên tham gia hướng dẫn tập huấn các Chuyên đề

- Chủ trương của Lãnh đạo nhà trường và sự phối hợp của Tổ trưởng Tổ chuyên môn, GV, các tổ chức đoàn thể và nhân viên tham gia trong quá trình trước và sau thử nghiệm.

- Cơ chế đánh giá, phản hồi và cải tiến sau mỗi đợt bồi dưỡng cần được triển khai nghiêm túc.

(Tôi xin cam đoan các thông tin trên chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu không sử dụng vào bất kỳ các trường hợp nào khác)

Xác nhận của Lãnh đạo nhà trường

NGƯỜI ĐỀ XUẤT KẾ HOẠCH

PHỤ LỤC 4b.

**ĐỀ XUẤT CÁC CHUYÊN ĐỀ BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC KIỂM TRA
NỘI BỘ TẠI TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL**

I. CHUYÊN ĐỀ 1: QUY TRÌNH KTNB TẠI TRƯỜNG THPT THEO TIẾP CẬN VHCL**1. Mục tiêu**

- Trang bị năng lực xây dựng và thực hiện KTNB theo hướng đảm bảo, cải tiến và phát triển, gắn với các mục tiêu chiến lược của nhà trường và định hướng của Bộ GD&ĐT.
- Thúc đẩy xây dựng VHCL thông qua KTNB mang tính phát triển, có tính minh chứng rõ ràng và có công cụ đo lường.
- Tăng cường phân cấp, trao quyền và phát triển năng lực tự chủ của các bộ phận chuyên môn và cá nhân.
- Hình thành cơ chế khen thưởng - công nhận - cải tiến nhằm duy trì động lực phát triển sau kiểm tra.

2. Nội dung chính**2.1. Tổng quan về KTNB theo tiếp cận VHCL**

- Khái niệm VHCL trong bối cảnh giáo dục phổ thông.
- Sự khác biệt giữa KTNB truyền thống và KTNB theo hướng phát triển.
- Vai trò của KTNB trong đảm bảo và cải tiến chất lượng nhà trường.

2.2. Quy trình KTNB gắn với chu trình PDCA (Plan - Do - Check - Act)

- Lập kế hoạch (Plan):
 - Căn cứ chiến lược phát triển nhà trường; định hướng của Bộ GD&ĐT và của ngành.
 - Xác định mục tiêu, tiêu chí, phạm vi và đối tượng kiểm tra.
- Thực hiện (Do):
 - Triển khai KTNB theo kế hoạch.
 - Đảm bảo phương pháp kiểm tra minh bạch, có sự tham gia của các bên liên quan.
- Đánh giá - Phân tích (Check):
 - Tổng hợp dữ liệu, phân tích kết quả kiểm tra theo tiêu chí chất lượng.
 - Xác định điểm mạnh- điểm hạn chế- nguy cơ.
- Hành động cải tiến (Act):
 - Đề xuất và triển khai các biện pháp cải tiến cụ thể.
 - Lập kế hoạch giám sát việc thực hiện cải tiến.

2.3. Phân cấp - Trao quyền - Phát triển năng lực tự chủ

- Giao quyền cho các tổ chuyên môn, nhóm giáo viên thực hiện tự đánh giá, tự điều chỉnh.

- Hình thành các nhóm chuyên môn có khả năng tự triển khai kiểm tra chất lượng nội bộ.

- Kết nối KTNB với quá trình phát triển năng lực đội ngũ.

2.4. Cơ chế công nhận, khen thưởng, duy trì động lực sau kiểm tra

- Hệ thống hóa kết quả kiểm tra làm minh chứng trong đánh giá, thi đua, khen thưởng.

- Gắn kết quả cải tiến sau kiểm tra với sự phát triển nghề nghiệp giáo viên.

- Xây dựng cơ chế ghi nhận sáng kiến cải tiến chất lượng.

3. Công cụ

3.1. Tiêu chí phù hợp với mục tiêu chiến lược của trường và các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục của Bộ GD&ĐT.

3.2. Bảng kiểm minh chứng: Thu thập các minh chứng theo từng tiêu chí: kế hoạch, hồ sơ dạy học, kết quả học sinh, ý kiến phụ huynh, hoạt động cải tiến,...

3.3. Phiếu tự đánh giá và đánh giá đồng cấp.

II. CHUYÊN ĐỀ 2: HƯỚNG DẪN KTNB GẮN VỚI CÔNG CỤ ĐO LƯỜNG VÀ MỤC TIÊU CỤ THỂ

1. Mục tiêu

- Hiểu và vận dụng nội dung KTNB dựa trên mục tiêu.

- Biết xây dựng bộ chỉ số đánh giá chất lượng phù hợp với từng lĩnh vực quản lý của trường THPT (quản lý dạy học, CSVC, hoạt động giáo dục, đội ngũ...).

2. Nội dung chính

- Cấu trúc của một kế hoạch KTNB theo chu trình PDCA (Lập kế hoạch- Thực hiện- Kiểm tra- Cải tiến).

- Lập bảng mục tiêu, tiêu chí, minh chứng, công cụ đo.

- Gắn KTNB với:

+ Nhiệm vụ trong năm học (VD: ôn tập, thi tốt nghiệp, kiểm tra cuối kỳ, tuyển sinh lớp 10, hồ sơ đánh giá HS khối 12...)

+ Tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục phổ thông.

3. Công cụ:

- Bảng chỉ số SMART.

- Rubric đánh giá nội bộ theo lĩnh vực quản lý.

- Phiếu khảo sát, nhật ký, bản tự đánh giá làm minh chứng.

III. CHUYÊN ĐỀ 3: XÂY DỰNG BẢNG CHỨNG LÃNH ĐẠO CỦA HIỆU TRƯỞNG TRONG HOẠT ĐỘNG KTNB THEO TIẾP CẬN VHCL

1. Mục tiêu chuyên đề

- Nâng cao năng lực của lãnh đạo nhà trường trong việc lập hệ thống bằng chứng minh bạch, thuyết phục để chứng minh năng lực quản trị.

2. Nội dung chính

- Nhận diện các minh chứng quản trị theo từng mảng: chiến lược, điều hành, phối hợp, truyền thông và cải tiến chất lượng.

- Phân tích một số case study minh chứng tốt trong điều hành nhiệm vụ của nhà trường như: kế hoạch ôn thi tốt nghiệp, xử lý rủi ro thi cử, quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm.

3. Công cụ

- Mẫu báo cáo tự đánh giá theo chuẩn Hiệu trưởng.
- Thư mục số hóa các bằng chứng: quyết định, kế hoạch, phản hồi từ giáo viên, học sinh, phụ huynh.
- Báo cáo quá trình ra quyết định và kết quả quản lý.

IV. CHUYÊN ĐỀ 4: PHÂN CẤP, TRAO QUYỀN VÀ TỰ PHÁT TRIỂN TRONG QUY TRÌNH KTNB

1. Mục tiêu chuyên đề:

- Thiết kế cơ chế KTNB có tính trao quyền, thúc đẩy tự chịu trách nhiệm, phát triển năng lực của các tổ chuyên môn, cá nhân phụ trách.

2. Nội dung chính:

- Nguyên tắc phân cấp trong quản lý KTNB.
- Mô hình “KTNB dẫn dắt tự học - tự đánh giá - tự cải tiến”.
- Thiết kế các cụm kiểm tra, nhóm tự kiểm , tổ chức phản biện chéo.

3. Công cụ:

- Mẫu cam kết trách nhiệm
- Các chỉ số đo mức độ chủ động và cải tiến của tổ chuyên môn sau kiểm tra.
- Bảng theo dõi quá trình phát triển năng lực cá nhân (portfolio phát triển chuyên môn).

V. CHUYÊN ĐỀ 5: HỆ THỐNG KHEN THƯỞNG - CÔNG NHẬN - CẢI TIẾN SAU KIỂM TRA

1. Mục tiêu chuyên đề:

- Xây dựng hệ thống động lực hóa nhằm duy trì và nâng cao chất lượng sau kiểm tra.

2. Nội dung chính:

- Nguyên lý khen thưởng theo giá trị đóng góp và gắn kết với đổi mới sáng tạo.
- Mô hình công nhận nội bộ: “Tổ chuyên môn có cải tiến xuất sắc; Cá nhân tiên phong cải tiến”.
- Gắn kết kết quả kiểm tra với việc điều chỉnh kế hoạch học kỳ; đánh giá viên chức; đề xuất phát triển đội ngũ.

3. Công cụ:

- Biểu mẫu công nhận cải tiến chất lượng.
- Sổ tay số ghi nhận sáng kiến cải tiến từ KTNB của nhà trường.

PHỤ LỤC 4c.

PHIẾU 1 - KHẢO SÁT NĂNG LỰC TRƯỚC BỒI DƯỠNG
Thử nghiệm giải pháp “Tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB
tại trường THPT theo tiếp cận VHCL”

Đối tượng: CBQL, CB đoàn thể, GV, NV - Trường PTDT Nội trú THCS và THPT Mai Sơn.

Thời gian khảo sát: Tháng 01/2025

A. Thông tin chung (không bắt buộc)

- Họ và tên:

- Chức vụ/Tổ chuyên môn:

- Thâm niên công tác: năm

B. Hướng dẫn trả lời

Thầy/Cô vui lòng đánh dấu (X) vào ô phù hợp với mức độ năng lực hiện tại của bản thân theo thang 5 bậc:

1 - Rất yếu | 2 - Yếu | 3 - Khá | 4 - Tốt | 5 - Rất tốt

STT	Nội dung đánh giá năng lực	1	2	3	4	5
I. Năng lực điều hành KTNB						
1	Lập kế hoạch kiểm tra phù hợp với tầm nhìn - sứ mạng của nhà trường					
2	Điều phối nhân sự và phân công nhiệm vụ trong KTNB					
II. Năng lực xây dựng & vận hành công cụ KTNB						
1	Xây dựng bộ tiêu chí kiểm tra gắn với VHCL					
2	Sử dụng hiệu quả phiếu khảo sát, bảng kiểm và các công cụ đo lường					
III. Năng lực giám sát quy trình KTNB						
1	Theo dõi tiến độ và chất lượng thực hiện kế hoạch kiểm tra					
2	Phát hiện và xử lý sai sót kịp thời					
IV. Năng lực phân tích & xử lý thông tin hậu KTNB						
1	Tổng hợp và phân tích dữ liệu kiểm tra					
2	Đề xuất các biện pháp cải tiến dựa trên kết quả kiểm tra					
V. Năng lực điều phối phối hợp trong KTNB						

STT	Nội dung đánh giá năng lực	1	2	3	4	5
1	Huy động sự tham gia của các tổ khối chuyên môn					
2	Tăng cường liên kết giữa CBQL - GV - NV trong KTNB					
VI. Thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL						
1	Áp dụng quy trình PDCA (Lập kế hoạch - Thực hiện - Đánh giá - Cải tiến)					
VII. Chính sách hỗ trợ và bằng chứng lãnh đạo						
1	Xử lý thông tin kiểm tra dựa trên dữ liệu khoa học					
2	Ghi nhận kết quả và khen thưởng sau kiểm tra					

Ý kiến bổ sung

.....

.....

(Các thông tin trên phục vụ cho mục đích nghiên cứu không sử dụng vào bất kỳ các trường hợp nào khác).

Trân trọng cảm ơn Thầy/Cô

PHỤ LỤC 4d.

PHIẾU 2- KHẢO SÁT NĂNG LỰC SAU BỒI DƯỠNG
Thử nghiệm giải pháp “Tổ chức bồi dưỡng năng lực KTNB
tại trường THPT theo tiếp cận VHCL”

Đối tượng: CBQL, CB đoàn thể, GV, NV - Trường PTDT Nội trú THCS và THPT Mai Sơn.

Thời gian khảo sát: Tháng 05/2025

A. Thông tin chung*(không bắt buộc)*

- Họ và tên:

- Chức vụ/Tổ chuyên môn:

- Thâm niên công tác: năm

B. Hướng dẫn trả lời

Thầy/Cô vui lòng đánh dấu (X) vào ô phù hợp với mức độ năng lực hiện tại của bản thân sau khi đã tham gia bồi dưỡng, theo thang 5 bậc:

1 - Rất yếu | 2 - Yếu | 3 - Khá | 4 - Tốt | 5 - Rất tốt

STT	Nội dung đánh giá năng lực	1	2	3	4	5
I. Năng lực điều hành KTNB						
1	Lập kế hoạch kiểm tra phù hợp với tầm nhìn - sứ mạng của nhà trường					
2	Điều phối nhân sự và phân công nhiệm vụ trong KTNB					
II. Năng lực xây dựng & vận hành công cụ KTNB						
1	Xây dựng bộ tiêu chí kiểm tra gắn với VHCL					
2	Sử dụng hiệu quả phiếu khảo sát, bảng kiểm và các công cụ đo lường					
III. Năng lực giám sát quy trình KTNB						
1	Theo dõi tiến độ và chất lượng thực hiện kế hoạch kiểm tra					
2	Phát hiện và xử lý sai sót kịp thời					
IV. Năng lực phân tích & xử lý thông tin hậu KTNB						
1	Tổng hợp và phân tích dữ liệu kiểm tra					
2	Đề xuất các biện pháp cải tiến dựa trên kết quả kiểm tra					

STT	Nội dung đánh giá năng lực	1	2	3	4	5
V. Năng lực điều phối phối hợp trong KTNB						
1	Huy động sự tham gia của các tổ khối chuyên môn					
2	Tăng cường liên kết giữa CBQL - GV - NV trong KTNB					
VI. Thực hiện quy trình KTNB theo tiếp cận VHCL						
1	Áp dụng quy trình PDCA (Lập kế hoạch - Thực hiện - Đánh giá - Cải tiến)					
VII. Chính sách hỗ trợ và bằng chứng lãnh đạo						
1	Xử lý thông tin kiểm tra dựa trên dữ liệu khoa học					
2	Ghi nhận kết quả và khen thưởng sau KTNB					

C. Đánh giá chung về khóa bồi dưỡng

STT	Nội dung đánh giá	1	2	3	4	5
1	Nội dung bồi dưỡng đáp ứng nhu cầu công việc					
2	Hình thức và phương pháp tập huấn phù hợp					
3	Giảng viên/Báo cáo viên truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu					
4	Khóa bồi dưỡng giúp cải thiện rõ rệt năng lực					

Ý kiến bổ sung:

.....

(Các thông tin trên phục vụ cho mục đích nghiên cứu không sử dụng vào bất kỳ các trường hợp nào khác).

Trân trọng cảm ơn Thầy/Cô