

THEORETICAL FRAMEWORK ON CRITERIA AND PROCEDURES FOR EVALUATING THE IMPLEMENTATION OF THE LOCAL EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS

Nguyen Vu Bich Hien¹, Nguyen Thi Tuyet Minh²,
Bui Thi Kim Phung^{*3}

* Corresponding author
Email: btkphung@hluv.edu.vn

¹ Email: nguyenvubichhien@gmail.com
Party Committee of Hanoi Universities
and Colleges

219 Tran Phu street, Ha Dong ward,
Hanoi City, Vietnam

² Email: nguyenthituyetminh@hpu2.edu.vn
Hanoi Pedagogical University 2

32 Nguyen Van Linh street, Xuan Hoa ward,
Phu Tho province, Vietnam

³ Hoa Lu University
Xuan Thanh street, Hoa Lu ward,
Ninh Binh province, Vietnam.

Received: 22/9/2025

Revised: 17/10/2025

Accepted: 05/11/2025

Published: 20/11/2025

Abstract: This study systematizes a theoretical framework for evaluating the implementation of the local education program in primary schools, addressing the current lack of consistent criteria and processes in the Vietnamese education context. The research employs theoretical analysis combined with a systematic review of established evaluation models, including Tyler, Kirkpatrick, CIPP, and Responsive Evaluation. The findings identify four groups of evaluation criteria: 1) Clear, relevant, and feasible objectives; 2) Content reflecting local characteristics and updated to meet current needs; 3) Scientifically organized and flexible processes with active participation of teachers, students, and the community; 4) Outcomes expressed in students' competencies, qualities, and the program's broader community impact. The proposed evaluation process comprises five steps: defining objectives and scope, developing tools and plans, collecting multi-source data, analyzing and synthesizing information, and providing feedback for improvement. This framework ensures both scientific rigor and contextual adaptability. The study contributes to the theoretical foundation for evaluating local education programs, providing practical guidance for school administrators and teachers to enhance the quality of program implementation in primary schools.

Keywords: Local education, primary school, evaluation criteria, evaluation process, theoretical framework.

KHUNG LÝ THUYẾT VỀ TIÊU CHÍ VÀ QUY TRÌNH ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

Nguyễn Vũ Bích Hiền¹, Nguyễn Thị Tuyết Minh²,
Bùi Thị Kim Phụng^{*3}

* Tác giả liên hệ:
Email: btkphung@hluv.edu.vn

¹ Email: nguyenvubichhien@gmail.com
Đảng ủy các trường đại học, cao đẳng Hà Nội
219 Trần Phú, phường Hà Đông,
Hà Nội, Việt Nam

² Email: nguyenthituyetminh@hpu2.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2
32 Nguyễn Văn Linh, phường Xuân Hòa,
tỉnh Phú Thọ, Việt Nam

³ Trường Đại học Hoa Lu
Đường Xuân Thành, phường Hoa Lu,
tỉnh Ninh Bình, Việt Nam

Nhận bài: 22/9/2025

Chỉnh sửa xong: 17/10/2025

Chấp nhận đăng: 05/11/2025

Xuất bản: 20/11/2025

Tóm tắt: Nghiên cứu này hệ thống hóa khung lý thuyết về đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học nhằm khắc phục tình trạng thiếu thống nhất về tiêu chí và quy trình đánh giá trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu là phân tích lý luận kết hợp tổng quan có hệ thống các mô hình đánh giá, bao gồm Tyler, Kirkpatrick, CIPP và Responsive Evaluation. Kết quả nghiên cứu xác định bốn nhóm tiêu chí đánh giá: 1) Mục tiêu rõ ràng, phù hợp và khả thi; 2) Nội dung phản ánh đặc thù địa phương, có tính cập nhật; 3) Quá trình triển khai khoa học, linh hoạt, có sự tham gia của giáo viên, học sinh và cộng đồng; 4) Kết quả về năng lực, phẩm chất của học sinh và tác động đối với cộng đồng. Quy trình đánh giá gồm năm bước: xác định mục tiêu và phạm vi, xây dựng công cụ và kế hoạch, thu thập dữ liệu đa nguồn, phân tích - tổng hợp thông tin, phản hồi và điều chỉnh. Khung đánh giá này vừa đảm bảo tính khoa học, vừa thích ứng với bối cảnh thực tiễn. Nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở lý luận cho đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương, đồng thời mang lại định hướng thực tiễn cho cán bộ quản lý và giáo viên trong việc nâng cao chất lượng triển khai chương trình ở các trường tiểu học.

Từ khóa: Giáo dục địa phương, trường tiểu học, tiêu chí đánh giá, quy trình đánh giá, khung lý thuyết.

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành đã tạo ra bước ngoặt quan trọng trong tiến trình đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam. Trong cấu trúc Chương trình, giáo dục địa phương là một cấu phần thiết yếu, giúp học sinh hiểu biết sâu sắc về lịch sử, văn hóa, kinh tế - xã hội và môi trường sống quê hương, từ đó hình thành tình yêu quê hương, ý thức trách nhiệm công dân và năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Điểm đặc thù của giáo dục địa phương là tính linh hoạt, gắn với bối cảnh địa phương và khả năng tích hợp liên môn, qua đó góp phần phát triển phẩm chất và năng lực toàn diện cho học sinh.

Thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục địa phương cấp Tiểu học tại Việt Nam cho thấy nhiều khó khăn: sự chênh lệch về điều kiện kinh tế - xã hội giữa các vùng miền; hạn chế về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của giáo viên; tài liệu giáo dục địa phương chưa thống nhất và thiếu tính mở; phương pháp đánh giá chưa thật sự gắn với mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Đặc biệt, hệ thống tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương chưa được chuẩn hóa, khiến việc đánh giá còn mang tính hình thức, thiếu cơ sở khoa học để phản hồi và cải tiến chương trình.

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy, nhiều quốc gia đã triển khai Chương trình Giáo dục địa phương với cách tiếp cận đa dạng. Ở Nhật Bản, nội dung địa phương được tích hợp trong môn Nghiên cứu Xã hội ở cấp Tiểu học, chú trọng phát triển tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề. Tại Phần Lan, giáo dục địa phương được lồng ghép linh hoạt vào nhiều môn học, hướng tới năng lực công dân và bản sắc văn hóa vùng miền (Sahlberg, 2015). Báo cáo của OECD (2013) cũng nhấn mạnh vai trò của tính linh hoạt và tự chủ chương trình như một điều kiện nâng cao chất lượng giáo dục. Những kinh nghiệm này gợi mở cho Việt Nam về sự cần thiết xây dựng khung đánh giá Chương trình Giáo dục địa phương vừa bảo đảm tính khoa học vừa phù hợp bối cảnh thực tiễn.

Ở trong nước, một số công trình đã tiếp cận Chương trình Giáo dục địa phương từ nhiều góc độ khác nhau. Ở bình diện lý luận phát triển chương trình, có thể kể đến các nghiên cứu của Nguyễn Văn Khôi (2013) và Nguyễn Đức Chính (2015). Trên phương diện quản lý triển khai chương trình, các tác giả như Nguyễn Thị Thanh Hương (2022) và Hoàng Bích Huệ (2020) đã đề cập đến những giải pháp quản lý ở bậc phổ thông. Ở khía cạnh đánh giá, Hoàng Thị

Hạnh (2023) tập trung vào việc xây dựng bộ tiêu chí đánh giá hiệu quả giảng dạy giáo dục địa phương ở tiểu học. Nhìn chung, các công trình này đã góp phần quan trọng trong việc hình thành cơ sở lý luận và thực tiễn cho triển khai Chương trình Giáo dục địa phương song vẫn chủ yếu dừng lại ở thiết kế nội dung, quản lý thực hiện hoặc phương pháp giảng dạy. Cho đến nay, vẫn chưa có nghiên cứu nào tập trung xây dựng một khung tiêu chí và quy trình đánh giá toàn diện cho hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương. Đây chính là khoảng trống khoa học cần tiếp tục được nghiên cứu nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới kiểm tra - đánh giá trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Xuất phát từ thực tiễn đó, nghiên cứu này tập trung làm rõ khung lý thuyết về tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học, trên cơ sở tích hợp các mô hình đánh giá hiện đại (CIPP, Tyler, Kirkpatrick, Responsive Evaluation). Mục tiêu nghiên cứu nhằm: 1) Xác định các nhóm tiêu chí cốt lõi trong đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương; 2) Đề xuất quy trình đánh giá khoa học, khả thi, phù hợp với bối cảnh tiểu học Việt Nam; 3) Bổ sung cơ sở lý luận, đồng thời cung cấp công cụ thực tiễn cho cán bộ quản lý, giáo viên trong việc cải tiến, nâng cao chất lượng triển khai Chương trình Giáo dục địa phương.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận kết hợp với phân tích và mô hình hóa nhằm xây dựng cơ sở khoa học cho việc đề xuất khung lý thuyết về tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học.

Trước hết, các tài liệu và công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về đánh giá giáo dục, phát triển chương trình và giáo dục địa phương được phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa để xác định cơ sở lý luận, nội hàm khái niệm của hoạt động đánh giá trong giáo dục địa phương. Tiếp đó, nghiên cứu phân tích - so sánh bốn mô hình đánh giá tiêu biểu (Tyler, Kirkpatrick, CIPP và Stake) nhằm nhận diện đặc trưng, ưu điểm, hạn chế và khả năng vận dụng của từng mô hình, từ đó rút ra các yếu tố cốt lõi có thể tích hợp vào khung đánh giá phù hợp với bối cảnh giáo dục tiểu học Việt Nam.

Trên nền tảng cơ sở lý luận và kết quả phân tích mô hình, nghiên cứu vận dụng phương pháp khái quát hóa và mô hình hóa lý thuyết để đề xuất khung lý thuyết gồm hệ thống tiêu chí và quy trình năm bước, bảo đảm tính khoa học, tính logic và tính khả

thi. Việc kết hợp các phương pháp trên giúp nghiên cứu đạt được tính hệ thống, chặt chẽ và giá trị ứng dụng cao, đồng thời góp phần hoàn thiện cơ sở lý luận cho công tác đánh giá Chương trình Giáo dục địa phương cấp Tiểu học.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận về đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương trong trường tiểu học

Đánh giá trong giáo dục là một quá trình thu thập, phân tích và diễn giải thông tin một cách có hệ thống nhằm đưa ra những nhận định khách quan và xác đáng về một thực thể giáo dục (chương trình, hoạt động, quá trình hoặc kết quả học tập), từ đó hỗ trợ ra quyết định nhằm nâng cao chất lượng giáo dục (Stufflebeam, 2003). Theo Scriven (1991), đánh giá không chỉ dừng lại ở việc đo lường hay kiểm tra mà còn bao gồm việc xác định giá trị và mức độ đạt được của mục tiêu giáo dục.

Tại Việt Nam, đánh giá trong giáo dục được hiểu là quá trình xem xét một cách có hệ thống các hoạt động dạy học, giáo dục và quản lý giáo dục nhằm cải tiến chất lượng giáo dục và bảo đảm tính hiệu quả của các chương trình, chính sách và hoạt động giáo dục (Phó Đức Hòa, 2018).

Đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương trong trường tiểu học là một quá trình thu thập, phân tích và sử dụng thông tin về quá trình triển khai thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương tại các cơ sở giáo dục tiểu học nhằm xác định mức độ phù hợp, hiệu quả và chất lượng của các hoạt động giáo dục địa phương, đồng thời cung cấp những dữ liệu cần thiết để điều chỉnh, cải tiến nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức thực hiện chương trình sao cho đáp ứng được nhu cầu và điều kiện cụ thể của từng địa phương.

3.2. Khái quát một số mô hình đánh giá hiện đại

Trên thế giới, nhiều mô hình đánh giá chương trình đã được hình thành và ứng dụng rộng rãi, trong đó bốn mô hình tiêu biểu có ảnh hưởng lớn tới lĩnh vực giáo dục gồm: mô hình mục tiêu của Tyler, mô hình bốn mức độ của Kirkpatrick, mô hình CIPP của Stufflebeam và mô hình hồi đáp của Stake. Mỗi mô hình thể hiện một cách tiếp cận riêng song đều hướng đến nâng cao chất lượng và tính thích ứng của chương trình giáo dục trong những bối cảnh khác nhau.

Cụ thể, mô hình Tyler (1949) đặt nền tảng cho đánh giá giáo dục hiện đại khi xem đánh giá là quá trình đối sánh giữa mục tiêu và kết quả, nhấn mạnh tính định hướng mục tiêu trong toàn bộ chu trình từ

thiết kế, tổ chức đến đánh giá chương trình. Tiếp nối tư tưởng này, mô hình Kirkpatrick (2006) mở rộng phạm vi đánh giá theo bốn cấp độ: phản ứng, học tập, hành vi và kết quả, cho phép theo dõi chuỗi tác động từ trải nghiệm người học đến thay đổi ở cấp tổ chức. Trong khi đó, mô hình CIPP (Stufflebeam, 2003) tiếp cận chương trình một cách toàn diện và định hướng ra quyết định, thông qua việc đánh giá bối cảnh, đầu vào, quá trình và sản phẩm, nhằm đảm bảo tính khả thi và bền vững của chương trình trong từng giai đoạn. Cuối cùng, mô hình Responsive Evaluation (Stake, 1995) mang lại góc nhìn nhân văn hơn khi coi đánh giá là quá trình giao tiếp hai chiều, chú trọng đến sự tham gia, phản hồi và minh chứng định tính từ các bên liên quan, đặc biệt phù hợp với bối cảnh giáo dục mang tính địa phương và linh hoạt.

Tổng hợp các cách tiếp cận trên cho thấy, việc vận dụng mô hình đánh giá trong Chương trình Giáo dục địa phương không chỉ nhằm đo lường kết quả mà còn hướng tới cải tiến quá trình triển khai, khẳng định tính phù hợp của mục tiêu, nội dung và phương pháp giáo dục với điều kiện thực tế địa phương. Sự kết hợp linh hoạt giữa các mô hình giúp hình thành một khuôn khổ đánh giá đa chiều, tích hợp và thích ứng, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả và tính bền vững của hoạt động giáo dục địa phương ở cấp Tiểu học.

3.3. Tiêu chí đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học

Trên cơ sở phân tích lý luận về đánh giá giáo dục và kế thừa các mô hình quốc tế như Tyler (1949), Kirkpatrick (2006), CIPP (Stufflebeam, 2003) và Responsive Evaluation (Stake, 1995), nghiên cứu đề xuất hệ thống tiêu chí đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học. Hệ thống này được cấu trúc thành bốn nhóm chính, bảo đảm tính toàn diện, logic và khả năng ứng dụng trong thực tiễn.

Thứ nhất, tiêu chí về mục tiêu: Mục tiêu của Chương trình Giáo dục địa phương cần được xác định rõ ràng, cụ thể và khả thi, phù hợp với định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Các mục tiêu phải gắn kết chặt chẽ với mục tiêu chung của giáo dục tiểu học, đồng thời phản ánh bối cảnh và định hướng phát triển kinh tế - xã hội của địa phương. Sự thống nhất này bảo đảm cho giáo dục địa phương vừa mang tính đặc thù, vừa góp phần vào mục tiêu giáo dục toàn diện.

Thứ hai, tiêu chí về nội dung: Nội dung Chương trình Giáo dục địa phương phải phản ánh bản sắc

lịch sử, văn hóa, địa lí, kinh tế - xã hội của từng địa phương, đồng thời bảo đảm tính tích hợp liên môn, tạo cơ hội cho học sinh vận dụng kiến thức đa lĩnh vực vào thực tiễn. Nội dung cần được cập nhật, thiết thực, gắn với đời sống, qua đó hình thành tình yêu quê hương, bản sắc văn hóa và ý thức trách nhiệm cộng đồng. Đây cũng là cơ sở để giáo dục địa phương góp phần thực hiện mục tiêu phát triển năng lực công dân toàn cầu gắn với bản sắc địa phương.

Thứ ba, tiêu chí về quá trình: Quá trình triển khai Chương trình Giáo dục địa phương phải bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu - nội dung - phương pháp - đánh giá, theo quan điểm của Tyler (1949). Phương pháp và hình thức dạy học cần linh hoạt, khoa học, phù hợp với đặc điểm tâm lí lứa tuổi tiểu học, phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh. Đồng thời, quá trình thực hiện cần có sự tham gia của nhiều lực lượng như giáo viên, học sinh, phụ huynh và cộng đồng.

Thứ tư, tiêu chí về kết quả: Kết quả được đánh giá trên nhiều cấp độ, tham chiếu mô hình Kirkpatrick (2006):

Phản ứng: Mức độ hài lòng, hứng thú của học sinh và giáo viên với nội dung, phương pháp và hình thức triển khai.

Học tập: Sự tiến bộ về kiến thức, kĩ năng và thái độ gắn với địa phương.

Hành vi: Khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng vào hoạt động học tập và đời sống, thể hiện qua các hành vi cụ thể trong nhà trường và cộng đồng.

Tác động: Ảnh hưởng lâu dài của giáo dục địa phương đối với tình cảm, ý thức trách nhiệm của học sinh, cũng như tác động tích cực đến môi trường giáo dục nhà trường và sự gắn kết cộng đồng.

Hệ thống bốn nhóm tiêu chí trên vừa đảm bảo tính khoa học, toàn diện, vừa phù hợp với thực tiễn giáo dục tiểu học Việt Nam. Đây là nền tảng quan trọng để triển khai quy trình đánh giá, đồng thời cung cấp cơ sở tham chiếu cho giáo viên, cán bộ quản lí và các bên liên quan trong việc theo dõi, kiểm tra và cải tiến hoạt động giáo dục địa phương.

3.4. Quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học

Để bảo đảm tính khoa học và khả năng ứng dụng trong thực tiễn, nghiên cứu đề xuất một quy trình đánh giá năm bước được phát triển trên cơ sở tổng hợp và điều chỉnh từ các hướng tiếp cận đánh giá hiện đại, đồng thời bổ sung những yếu tố mới phù hợp với đặc thù giáo dục tiểu học Việt Nam. Khác với các quy trình đánh giá môn học hay hoạt động giáo dục vốn tập trung vào việc đo lường kết quả học tập của học

sinh trong một lĩnh vực cụ thể, quy trình này hướng đến đánh giá toàn diện quá trình tổ chức, triển khai và tác động của Chương trình Giáo dục địa phương ở cấp trường. Cách tiếp cận này mở rộng phạm vi đánh giá từ kết quả học tập của người học sang hiệu quả vận hành của cả hệ thống nhà trường và sự tham gia của cộng đồng địa phương. Đây chính là đóng góp riêng của nghiên cứu, thể hiện ở việc phát triển một mô hình đánh giá tích hợp - thích ứng cho Chương trình Giáo dục địa phương, góp phần nâng cao chất lượng và tính bền vững của hoạt động giáo dục địa phương trong các trường tiểu học.

Bước 1: Xác định mục tiêu và vai trò của đánh giá

Mục tiêu của đánh giá không chỉ nhằm đo lường kết quả đạt được mà còn xem xét sự phù hợp của nội dung giáo dục địa phương với đặc điểm văn hóa - xã hội địa phương, hiệu quả tổ chức dạy học và mức độ tác động đến học sinh, cộng đồng. Đánh giá đồng thời đảm nhận chức năng quản lí: cung cấp thông tin minh bạch, phát hiện điểm mạnh - hạn chế, từ đó hỗ trợ nhà quản lí đưa ra quyết định điều chỉnh, bảo đảm chương trình khả thi và bền vững. Theo Stake (1995), việc xác định rõ mục tiêu và vai trò đánh giá là khâu định hướng, quyết định phạm vi và giá trị ứng dụng của toàn bộ quy trình.

Bước 2: Xác định nội dung và tiêu chí đánh giá

Nội dung đánh giá được xây dựng dựa trên mô hình CIPP, bao gồm: bối cảnh (Context), đầu vào (Input), quá trình (Process) và sản phẩm (Product). Cụ thể:

Bối cảnh: Mức độ phù hợp của chương trình với nhu cầu học sinh, định hướng phát triển nhà trường và sự đồng thuận của cộng đồng.

Đầu vào: Năng lực đội ngũ giáo viên, sự đầy đủ của tài liệu - học liệu, cơ sở vật chất, nguồn lực cộng đồng.

Quá trình: Sự thống nhất giữa mục tiêu - nội dung - phương pháp - đánh giá; mức độ linh hoạt, đổi mới trong tổ chức dạy học.

Sản phẩm: Kết quả học tập và tác động lâu dài. Theo Kirkpatrick (2006), sản phẩm được xem xét ở bốn cấp độ: phản ứng (hứng thú, hài lòng), học tập (kiến thức, kĩ năng, thái độ), hành vi (ứng dụng vào thực tế) và tác động (ảnh hưởng bền vững đến nhà trường - cộng đồng).

Bước này bảo đảm cho hoạt động đánh giá vừa có cơ sở lí luận, vừa phản ánh đầy đủ các thành tố của giáo dục địa phương.

Bước 3: Lựa chọn phương pháp và hình thức đánh giá

Để tăng độ tin cậy, nghiên cứu kết hợp định tính và định lượng.

Định tính: Quan sát lớp học, phỏng vấn sâu, nghiên cứu tình huống (Lincoln & Guba, 1985); (Patton, 2022), giúp giải thích các hiện tượng khó lượng hóa.

Định lượng: Bảng hỏi, kiểm tra, phân tích thống kê (Cohen, Manion, & Morrison, 2018), giúp so sánh, tổng quát hóa kết quả.

Bên cạnh đó, các hình thức đánh giá cũng được vận dụng linh hoạt: đánh giá quá trình (Black & Wiliam, 1998), đánh giá tổng kết (Scriven, 1991), tự đánh giá và phản hồi đa chiều. Cách tiếp cận này vừa đảm bảo khách quan, vừa tạo điều kiện cải tiến kịp thời trong dạy học.

Bước 4: Thu thập và phân tích thông tin

Thông tin đánh giá được thu thập từ nhiều nguồn: giáo viên, học sinh, cán bộ quản lý, phụ huynh và cộng đồng, bảo đảm tính đại diện và đa chiều. Dữ liệu sau đó được xử lý theo hai hướng:

Định lượng: thống kê mô tả, so sánh, đối chiếu (Fraenkel & Wallen, 2006).

Định tính: phân tích nội dung phỏng vấn, quan sát (Miles & Huberman, 1994).

Sự kết hợp này giúp phản ánh khách quan thực trạng triển khai Chương trình Giáo dục địa phương, đồng thời nhận diện nguyên nhân ảnh hưởng đến kết quả, từ đó có căn cứ khoa học cho việc điều chỉnh.

Bước 5: Phản hồi kết quả và cải tiến chương trình

Phản hồi kết quả không chỉ dừng ở báo cáo mà phải trở thành công cụ thúc đẩy cải tiến. Kết quả đánh giá được truyền đạt tới các bên liên quan thông qua báo cáo chuyên môn, hội thảo, diễn đàn hoặc hướng dẫn điều chỉnh. Quan trọng hơn, phản hồi phải dẫn đến thay đổi: giáo viên điều chỉnh nội dung và phương pháp dạy học; nhà trường cập nhật kế hoạch giáo dục; cơ quan quản lý xây dựng chính sách hỗ trợ; cộng đồng tăng cường hợp tác với nhà trường. Theo quan điểm “chu trình khép kín” của Scriven (1991), đánh giá chỉ có ý nghĩa khi gắn liền với cải tiến liên tục, bảo đảm chất lượng và sự bền vững của Chương trình Giáo dục địa phương.

Như vậy, quy trình năm bước được đề xuất vừa có cơ sở lý luận chặt chẽ, vừa có tính khả thi cao trong thực tiễn tiểu học Việt Nam. Đây là công cụ tham chiếu hữu ích giúp nhà quản lý, giáo viên và cộng đồng phối hợp chặt chẽ trong việc kiểm tra, phản hồi và cải tiến hoạt động giáo dục địa phương, phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục phổ thông 2018.

3.5. Ý nghĩa của kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu về tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học mang lại một số ý nghĩa quan trọng cả về mặt lý luận và thực tiễn.

Về lý luận, nghiên cứu đã góp phần hệ thống hóa và phát triển khung đánh giá Chương trình Giáo dục địa phương ở cấp Tiểu học, bao gồm bốn nhóm tiêu chí cơ bản và quy trình năm bước được thiết kế theo hướng liên thông, linh hoạt và phù hợp với thực tiễn triển khai. Khung này không chỉ đảm bảo tính toàn diện - bao quát từ mục tiêu, nội dung đến quá trình và kết quả - mà còn phản ánh rõ đặc trưng của giáo dục địa phương với sự tham gia của nhiều chủ thể và yếu tố bối cảnh. Trên nền tảng đó, nghiên cứu kế thừa và tích hợp có chọn lọc các mô hình đánh giá hiện đại, qua đó tạo sự kết nối giữa lý luận quốc tế và thực tiễn giáo dục Việt Nam, góp phần xây dựng nền tảng khoa học cho đánh giá Chương trình Giáo dục địa phương - một lĩnh vực còn tương đối mới trong nghiên cứu và ứng dụng trong nước.

Về thực tiễn, khung tiêu chí và quy trình đánh giá được đề xuất mang lại công cụ tham chiếu hữu ích cho cán bộ quản lý, giáo viên và các bên liên quan. Cụ thể, cán bộ quản lý có thể sử dụng khung này để giám sát, ra quyết định và điều chỉnh hoạt động giáo dục địa phương một cách minh bạch, khoa học. Giáo viên có cơ sở để thiết kế, tổ chức và cải tiến hoạt động dạy học gắn với bối cảnh địa phương. Phụ huynh và cộng đồng có thể tham gia tích cực hơn vào quá trình phản hồi, từ đó nâng cao sự đồng thuận xã hội trong triển khai Chương trình Giáo dục địa phương. Ngoài ra, việc vận dụng quy trình đánh giá còn góp phần bảo đảm tính khả thi, linh hoạt và bền vững trong thực tiễn tổ chức giáo dục tiểu học.

Về bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông 2018, nghiên cứu đáp ứng yêu cầu đổi mới kiểm tra - đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Khung lý thuyết đề xuất không chỉ giúp đo lường mức độ đạt được mà còn hướng đến cải tiến liên tục, phù hợp với tinh thần “Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh” được nhấn mạnh trong chương trình giáo dục phổ thông 2018. Đồng thời, nghiên cứu góp phần chuẩn hóa công tác đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương, tạo điều kiện để các địa phương có thể triển khai đồng bộ hơn, hạn chế sự chênh lệch về chất lượng giữa các vùng miền.

Tóm lại, ý nghĩa của kết quả nghiên cứu không chỉ nằm ở việc hình thành một khung lý thuyết có giá trị khoa học, mà còn ở khả năng ứng dụng cao trong

thực tiễn quản lý và giảng dạy. Đây là cơ sở để nâng cao chất lượng triển khai Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học, góp phần vào mục tiêu phát triển toàn diện học sinh trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam.

4. Thảo luận

4.1. So sánh với nghiên cứu trong nước

Trong những năm gần đây, nhiều công trình đã đề cập đến giáo dục địa phương ở các cấp học với các góc tiếp cận khác nhau. Nguyễn Thị Thanh Hương (2022) nghiên cứu quản lý triển khai giáo dục địa phương ở cấp Trung học phổ thông, Hoàng Thị Hạnh (2022) tập trung vào xây dựng tiêu chí đánh giá hiệu quả giảng dạy giáo dục địa phương ở cấp Tiểu học, còn Nguyễn Văn Cường (2018) nhấn mạnh đổi mới đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu mới chỉ dừng lại ở khía cạnh quản lý, thiết kế nội dung hoặc đánh giá hiệu quả dạy học, chưa đề xuất một khung lý thuyết toàn diện kết hợp cả tiêu chí và quy trình đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương. So với các công trình trong nước, nghiên cứu hiện tại đã bổ sung khoảng trống này bằng cách tích hợp nhiều mô hình đánh giá hiện đại để xác định bốn nhóm tiêu chí và năm bước quy trình, qua đó đưa ra một khung đánh giá có cơ sở khoa học, khả thi và phù hợp với đặc thù giáo dục tiểu học Việt Nam.

4.2. So sánh với kinh nghiệm quốc tế

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy, giáo dục địa phương được triển khai linh hoạt theo đặc điểm văn hóa và cơ chế giáo dục của từng quốc gia nhưng đều hướng đến mục tiêu chung là phát triển năng lực công dân và tăng cường sự gắn kết giữa nhà trường với cộng đồng. Ở Nhật Bản, nội dung giáo dục địa phương được tích hợp trong các môn học như Nghiên cứu Xã hội và Nghiên cứu Cuộc sống, kết hợp với các hoạt động trải nghiệm nhằm hình thành hiểu biết về môi trường, văn hóa và trách nhiệm công dân (Nakata, 2019; Uchida, 2016). Mô hình học tập Satoumi là ví dụ điển hình cho việc gắn kết nhà trường với cộng đồng địa phương, giúp học sinh học tập thông qua trải nghiệm thực tế và giải quyết vấn đề xã hội (Hori, 2022). Trong khi đó, Phần Lan xây dựng khung chương trình quốc gia mở, trao quyền cho nhà trường tự thiết kế nội dung và phương thức đánh giá phù hợp với điều kiện địa phương, đồng thời nhấn mạnh sự tham gia của các bên liên quan nhằm bảo đảm tính dân chủ và tính bền vững của chương trình (Sahlberg, 2015).

Từ các kinh nghiệm trên có thể thấy, điểm chung của các quốc gia tiên tiến là coi giáo dục địa phương

như một hệ thống mở, trong đó đánh giá không chỉ nhằm kiểm tra kết quả học tập mà còn hướng đến phản hồi, cải tiến và phát triển cộng đồng học tập địa phương. So với các kinh nghiệm này, nghiên cứu hiện tại đã vận dụng tinh thần “mở và phản hồi” vào bối cảnh Việt Nam thông qua việc tích hợp các mô hình đánh giá hiện đại để xây dựng quy trình năm bước và khung bốn tiêu chí, vừa bảo đảm tính khoa học, vừa thích ứng với điều kiện thực tế của các trường tiểu học. Như vậy, thay vì mô phỏng kinh nghiệm quốc tế, nghiên cứu đã chuyển hóa tư tưởng toàn cầu thành mô hình phù hợp với bối cảnh trong nước, góp phần hình thành cách tiếp cận đánh giá linh hoạt, cộng hưởng giữa lý luận quốc tế và thực tiễn giáo dục Việt Nam.

4.3. Điểm mới và đóng góp của nghiên cứu

Nghiên cứu này đóng góp vào lĩnh vực đánh giá giáo dục địa phương ở ba phương diện chủ yếu:

Tính toàn diện: Khung đánh giá được xây dựng bao quát đầy đủ các thành tố mục tiêu, nội dung, quá trình và kết quả. Điểm nổi bật là sự tích hợp ưu điểm của nhiều mô hình đánh giá kinh điển và hiện đại (Tyler, CIPP, Kirkpatrick, Responsive Evaluation), qua đó tạo nên một cách tiếp cận toàn diện và hệ thống.

Tính thực tiễn: Các tiêu chí và quy trình đánh giá được hình thành trên cơ sở phân tích bối cảnh Việt Nam, phản ánh đặc điểm, nhu cầu và điều kiện thực tế của các trường tiểu học. Điều này bảo đảm khả năng ứng dụng và tính phù hợp cao trong triển khai.

Tính phát triển: Khung đánh giá không chỉ nhằm đo lường kết quả đạt được, mà còn định hướng cho cải tiến liên tục, phù hợp với tinh thần đổi mới kiểm tra - đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

4.4. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Thứ nhất, kết quả mới dừng lại ở mức độ lý thuyết, chưa được kiểm chứng thông qua khảo sát hoặc thực nghiệm trên diện rộng ở nhiều địa phương. Thứ hai, các công cụ cụ thể để triển khai khung đánh giá trong thực tiễn nhà trường vẫn chưa được thiết kế và thử nghiệm chi tiết. Trong thời gian tới, cần tiến hành nghiên cứu thực nghiệm, áp dụng khung đánh giá tại các trường tiểu học thuộc nhiều vùng miền khác nhau nhằm kiểm chứng tính phù hợp và hiệu quả. Trên cơ sở dữ liệu thu thập được, có thể tiếp tục hoàn thiện hệ thống tiêu chí, điều chỉnh quy trình và xây dựng các công cụ đánh giá cụ thể, từ đó góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả triển khai giáo dục địa phương trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã hệ thống hóa cơ sở lý luận về đánh giá hoạt động thực hiện Chương trình Giáo dục địa phương ở trường tiểu học và xây dựng khung đánh giá với những thành tố cốt lõi.

Thứ nhất, bốn nhóm tiêu chí đánh giá được xác định, bao gồm: 1) Mục tiêu rõ ràng, phù hợp và khả thi; 2) Nội dung gắn với đặc thù địa phương, có tính tích hợp và cập nhật; 3) Quá trình triển khai khoa học, linh hoạt, có sự tham gia của nhiều lực lượng; 4) Kết quả thể hiện ở sự phát triển phẩm chất, năng lực học sinh và tác động tích cực đến cộng đồng. Hệ thống tiêu chí này góp phần chuẩn hóa hoạt động đánh giá, đồng thời cung cấp cơ sở khoa học cho việc kiểm tra, phản hồi và cải tiến chương trình.

Thứ hai, quy trình đánh giá gồm năm bước kế

thừa các mô hình đánh giá hiện đại (Tyler, 1949; Kirkpatrick, 2006; Stufflebeam, 2003; Stake, 1995), vừa đảm bảo tính logic, toàn diện, vừa thích ứng với điều kiện thực tiễn của giáo dục tiểu học Việt Nam.

Thứ ba, khung lý thuyết được đề xuất không chỉ bổ sung cho nền tảng lý luận của lĩnh vực đánh giá chương trình mà còn mang ý nghĩa thực tiễn: cung cấp công cụ tham chiếu hữu ích cho cán bộ quản lý và giáo viên trong việc tổ chức, theo dõi và cải tiến hoạt động giáo dục địa phương.

Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng lại ở mức độ lý thuyết. Trong thời gian tới, cần tiến hành khảo sát và nghiên cứu thực nghiệm tại nhiều địa phương để kiểm chứng, điều chỉnh và hoàn thiện hệ thống tiêu chí và quy trình, từ đó phát triển các bộ công cụ đánh giá cụ thể, có khả năng ứng dụng rộng rãi trong thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Routledge.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Hoàng Bích Huệ. (2020). Tổ chức phát triển Chương trình Giáo dục địa phương ở các trường tiểu học thành phố Điện Biên Phủ, tỉnh Điện Biên đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018". Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Hoàng Đức Nhuận, Lê Đức Phúc. (1996). *Cơ sở lý luận của việc đánh giá chất lượng học tập của học sinh phổ thông, Chương trình Khoa học cấp Nhà nước KX -07-08*. Hà Nội.
- Hoàng Thị Hạnh. (2023). Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá hiệu quả giảng dạy giáo dục địa phương ở tiểu học. *Tạp chí Giáo dục*, 519(1), 56-62.
- Hori, M. (2022). Satoumi learning and children's appreciation of nature: A case study of community-based environmental education in Japan. *American Journal of Educational Research*, 10(5), 289-296. Retrieved from <https://doi.org/10.12691/education-10-5-8>
- KirkPatrick DL. (2006). *Đánh giá các chương trình đào tạo: Bốn cấp độ*. NXB Berett - Koehler.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Nakata, Y. (2019). Citizenship education in Japan: The challenges of high school civics. Asia Comparative Education Conference (ACEC). Retrieved from https://acec.upi.edu/file/download/Speaker_Yuki_Nakata%2C_Ph.D_Citizenship_Education_in_Japan_.pdf
- Nguyễn Đức Chính (chủ biên). (2015). *Phát triển Chương trình giáo dục*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thị Thanh Hương. (2022). Quản lý triển khai Chương trình Giáo dục địa phương tại các trường phổ thông Việt Nam. *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, 5(10), 88-96.
- Nguyễn Văn Cường. (2018). Đánh giá Chương trình Giáo dục phổ thông mới theo tiếp cận phát triển năng lực. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 14(3), 27-34.
- Nguyễn Văn Khôi. (2013). *Phát triển Chương trình giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- OECD. (2013). *Australia: Country background report for the OECD teaching and learning international survey (TALIS)*. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264181216-en>
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the Curriculum*. Longman.
- Patton, M. Q. (2022). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Phó Đức Hòa. (2018). *Đánh giá kết quả giáo dục ở tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm Huế.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of the Model's Development*. Western Michigan University.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. The university of Chicago press.
- Uchida, C. (2016). Community-based learning in Japanese elementary education: Fostering students' understanding of local culture and environment. *Journal of International Cooperation in Education*, 18(2), 45-59.