

BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG PHỔ THÔNG: TỔNG QUAN TÀI LIỆU HỆ THỐNG DỰA TRÊN PHÂN TÍCH TRẮC LƯỢNG THƯ MỤC VÀ SÀNG LỌC PRISMA

TRAINING FOR SECONDARY SCHOOL MANAGERS: OVERVIEW OF SYSTEM-BASED ANALYSIS
BIBLIOGRAPHIC MEASUREMENT AND PRISMA SCREENING

Ngô Hải Chi

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Email: nhchi@daihocthudo.edu.vn

Article history

Received: 14/6/2026

Accepted: 26/6/2026

Published: 20/8/2026

Keywords

Training for administrators,
principals, educational
management, PRISMA
overview, scope overview,
bibliographic measurement,
teaching leadership, digital
leadership

ABSTRACT

In the context of the 2018 general education reform in Vietnam, the study conducted a scoping review on school administrator professional development based on the PRISMA-ScR standard using Scopus (1987-2026). Screening 635 articles yielded 257 articles for in-depth analysis (Group A: 45 articles, Group B: 66 articles, Group C: 146 articles) and 61 full-text readings. Using bibliometric methods and thematic coding, the study identified: (1) the field's bibliographic landscape; (2) experiences from five leading countries; (3) distribution and evidence of effectiveness according to the 4×3 training method matrix, which serves as a theoretical framework to systematize administrator training methods; and (4) specific lessons for Vietnam. This study aims to contribute a comprehensive picture based on solid scientific evidence regarding the training of general education administrators.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh cải cách giáo dục toàn cầu, vai trò của hiệu trưởng và CBQL trường phổ thông được xác định là biến số trung gian thiết yếu, tác động trực tiếp và tích cực đến năng suất làm việc của GV, văn hóa nhà trường cũng như thành tích học tập của HS (Leithwood và cộng sự, 2020; Ambon và cộng sự, 2025). Để hình thành và phát triển năng lực lãnh đạo này, việc thiết kế các chương trình bồi dưỡng chuyên môn có chủ đích đóng vai trò then chốt (Huber, 2013). Tại Việt Nam, sự ra đời của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã đặt ra những đòi hỏi mới chưa từng có về năng lực lãnh đạo chuyên môn và quản trị sự thay đổi của đội ngũ hiệu trưởng (Nguyen và cộng sự, 2025). Tuy nhiên, thực tế triển khai hệ thống bồi dưỡng hiện nay vẫn bộc lộ những bất cập lớn khi chủ yếu dựa trên các khóa tập huấn ngắn hạn đại trà theo Chuẩn hiệu trưởng (Thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT), dẫn đến tình trạng thiếu hụt các lộ trình bồi dưỡng phân hóa sâu theo giai đoạn phát triển sự nghiệp và nhu cầu thực tiễn của người học.

Các nghiên cứu trước đây về bồi dưỡng CBQL trường phổ thông có thể được chia thành ba hướng tiếp cận chính: (1) Tập trung vào so sánh hệ thống chính sách và chia sẻ bài học kinh nghiệm phát triển CBQL giữa các quốc gia, tiêu biểu là công trình của Huber (2013) về chương trình bồi dưỡng đa quốc gia và Welch và Hodge (2018) về mô hình khung năng lực tại Hoa Kỳ; (2) Đi sâu đánh giá hiệu quả của các phương thức bồi dưỡng thực chiến nhằm chuyển hóa hành vi lãnh đạo, bao gồm cố vấn cá nhân (Lackritz và cộng sự, 2019; Klar và cộng sự, 2020), thực hành phản tư theo nhóm (Flückiger và cộng sự, 2017), học qua quan sát thực tế (Simkins và cộng sự, 2009) và bồi dưỡng nhúng trong công việc (Rodriguez-Gomez và cộng sự, 2020); (3) Tập trung cập nhật các nội dung bồi dưỡng mới nổi, nổi bật là năng lực lãnh đạo số và ứng dụng trí tuệ nhân tạo (Karakose và cộng sự, 2021; Rasheed, 2026), quản trị sự thay đổi (Nguyen và cộng sự, 2025) và trí tuệ cảm xúc của nhà quản lý (Mahfouz, 2018). Mặc dù các hướng tiếp cận trên đã tích lũy được khối lượng tri thức phong phú, song khoảng trống nghiên cứu hiện nay là sự thiếu vắng các công trình tổng hợp hệ thống tích hợp cả ba khía cạnh này. Cụ thể, Yirci và cộng sự (2023) trong công trình trắc lượng thư mục gần nhất chỉ tập trung vào cố vấn (mentoring) như một cơ chế đơn lẻ với 121 bài phân tích, không bao quát các phương thức bồi dưỡng khác; Ambon và cộng sự (2025) tổng quan tác động năng lực lãnh đạo đến phát triển chuyên môn GV, không phải bồi dưỡng CBQL. Chưa có nghiên cứu nào kết hợp phân tích trắc lượng thư mục quy mô lớn với sàng lọc chuẩn PRISMA để lập bản đồ bằng chứng toàn diện về cả chính sách, phương thức và xu hướng nội dung đương đại, đồng thời đề xuất một khung phân loại lưỡng chiều có thể tái sử dụng - đó là khoảng trống mà nghiên cứu này hướng đến lấp đầy.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này nhằm thực hiện một tổng quan hệ thống và phạm vi toàn diện dựa trên 635 công trình khoa học công bố trên cơ sở dữ liệu Scopus trong giai đoạn 1987-2026. Nghiên cứu tập trung giải quyết bốn câu hỏi cốt lõi: (1) Xu hướng phân bố thời gian, quốc gia và các công trình ảnh hưởng nhất trong bồi dưỡng CBQL là gì?; (2) Kinh nghiệm phát triển hệ thống bồi dưỡng tại các quốc gia dẫn đầu thế giới diễn ra như thế nào?; (3) Phân bố của các phương thức bồi dưỡng theo ma trận cơ chế học tập và cấu hình xã hội có đặc điểm gì và đâu là những phương thức có bằng chứng hiệu quả thực nghiệm mạnh mẽ?; (4) Những hàm ý chính sách và thực tiễn khả thi nào có thể đề xuất cho hệ thống bồi dưỡng Việt Nam?. Nghiên cứu này kỳ vọng đóng góp một bức tranh toàn cảnh dựa trên bằng chứng khoa học vững chắc về bồi dưỡng CBQL giáo dục phổ thông.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế và chiến lược tìm kiếm

Nghiên cứu áp dụng thiết kế tổng quan phạm vi theo khung JBI và chuẩn PRISMA-ScR (Peters và cộng sự, 2020) nhằm lập bản đồ bằng chứng khoa học. Dữ liệu gốc được truy xuất từ cơ sở dữ liệu Scopus ngày 23/5/2026 với chuỗi tìm kiếm được thiết kế qua ba bước: (1) thuật ngữ chỉ đối tượng - CBQL trường phổ thông: “school principal”, “school leader”, “headteacher”, “school administrator”; (2) thuật ngữ chỉ hoạt động bồi dưỡng: “professional development”, “leadership development”, “in-service training”; (3) từ khóa ngữ cảnh “school” để phân biệt với giáo dục đại học, doanh nghiệp và y tế. Chuỗi đầy đủ: TITLE-ABS-KEY ((“school principal” OR “school leader” OR “headteacher” OR “school administrator”) AND (“professional development” OR “leadership development” OR “in-service training”) AND school). Việc lựa chọn ba nhóm từ khóa này dựa trên tổng quan sơ bộ 50 nghiên cứu nền tảng nhằm bao phủ đầy đủ các thuật ngữ được dùng luân phiên trong tài liệu học thuật quốc tế, tương tự cách tiếp cận của Yirci và cộng sự (2023). Tuy nhiên, không một chuỗi tìm kiếm nào có thể bao quát hoàn toàn một lĩnh vực rộng - việc có thể còn bỏ sót một số công trình liên quan là hạn chế cần lưu ý. Về phạm vi thời gian: tìm kiếm không đặt giới hạn cận dưới; bài báo sớm nhất được Scopus lập chỉ mục trong lĩnh vực này là năm 1987. Về loại trừ giáo dục đại học: được thực hiện qua hai cơ chế - lọc qua chuỗi tìm kiếm (từ khóa “school” kèm thuật ngữ CBQL trường học loại bỏ phần lớn tài liệu đại học) và lọc thủ công tại Bước 2 sàng lọc (đọc tiêu đề, loại thêm 40 bài về CBQL đại học hoặc tổ chức phi giáo dục).

2.2. Quy trình sàng lọc PRISMA

Quy trình sàng lọc PRISMA gồm bốn bước (bảng 1). Bước 1 (Nhận diện): 637 bài, loại 02 bài trùng lặp, còn 635 bài. Bước 2 (Sàng lọc đối tượng): loại 40 bài không đúng đối tượng CBQL giáo dục phổ thông/mầm non, gồm bài về phát triển nghề nghiệp GV (teacher professional development), CBQL giáo dục đại học, và lãnh đạo tổ chức phi giáo dục; còn 595 bài. Bước 3 (Phân loại theo chủ đề - Eligibility): đọc tóm tắt, loại 338 bài không tập trung vào một trong ba chủ đề phân tích (khung chuẩn năng lực /chương trình bồi dưỡng/phương thức bồi dưỡng) mà nghiên cứu tổng quát về quản lý nhà trường, hiệu quả hiệu trưởng hoặc kết quả HS; giữ lại 257 bài chia thành ba nhóm: Nhóm A (khung chuẩn năng lực): 45 bài; Nhóm B (chương trình bồi dưỡng): 66 bài; Nhóm C (phương thức bồi dưỡng): 146 bài. Bước 4 (Thu thập toàn văn): tải được 61 bài PDF qua nguồn mở (Unpaywall, IJERE, Frontiers, MDPI, DOI trực tiếp); 196 bài không tải được do rào cản mã nguồn đóng - đây là hạn chế của nghiên cứu. 61 bài toàn văn được đọc và mã hóa chi tiết để xây dựng bằng chứng hiệu quả trong ma trận 4×3.

Bảng 1. Quy trình sàng lọc tài liệu theo chuẩn PRISMA

Bước	Thao tác thực hiện	Tiêu chí	Kết quả	Công cụ
Bước 1 <i>Nhận diện</i> (Identification)	Tìm kiếm trên cơ sở dữ liệu Scopus (Elsevier) ngày 23/5/2026 với chuỗi truy vấn: TITLE-ABS-KEY ((“school principal” OR “school leader” OR “headteacher” OR “school administrator”) AND (“professional development” OR “leadership development” OR “in-service training”) AND school)	Tất cả bài báo học thuật tiếng Anh, 1987-2026. Loại bài trùng lặp.	637 bài - 02 bài trùng = 635 bài	<i>Scopus Export (CSV)</i>
Bước 2 <i>Sàng lọc CBQL</i> (Screening - Target Population)	Đọc tiêu đề và từ khóa tác giả; kiểm tra từ khóa CBQL: principal / school leader / headteacher / school head / school administrator / preschool / kindergarten director	ĐƯA VÀO: Bài có từ khóa về CBQL trường PT/MN LOẠI: Bài về GV (teacher PD),	595 bài CBQL (loại 40 bài)	<i>Excel: Filter + SEARCH</i>

Bước 3 <i>Phân loại theo chủ đề</i> (Eligibility - Topical Focus)	Đọc tóm tắt; lọc và phân loại vào 3 nhóm: A - Khung chuẩn năng lực (competency framework) B - Chương trình & mô hình bồi dưỡng (training program) C - Phương thức bồi dưỡng cụ thể (coaching, mentoring, PLC...)	ĐƯA VÀO: Bài tập trung rõ ràng vào một trong 3 chủ đề A/B/C LOẠI: Bài về GV (teacher PD), đại học, lãnh đạo không gắn bồi dưỡng, chính sách vĩ mô bài CBQL tổng quát; ảnh hưởng kết quả HS; cải cách hệ thống	257 bài theo chủ đề (loại 338 bài) → Nhóm A: 45 bài → Nhóm B: 66 bài → Nhóm C: 146 bài	<i>Đọc thủ công + mã hoá Excel</i>
Bước 4 <i>Thu thập và đọc toàn văn</i> (Full-text Retrieval)	Tải PDF toàn văn qua: - Unpaywall API - DOI trực tiếp - Nguồn mở (IJERE, Frontiers, MDPI...) Đọc toàn văn và phân tích sâu	Bài tải được PDF toàn văn (196 bài còn lại là closed access hoặc chưa tải được)	61 bài toàn văn (Nhóm A: 9 bài Nhóm B: 15 bài Nhóm C: 37 bài)	<i>Đọc thủ công</i>

2.3. Khung phân tích: Ma trận 4×3 - Cơ sở lý luận và cấu trúc

Mặc dù tài liệu quốc tế về bồi dưỡng CBQL trường phổ thông rất phong phú, các nghiên cứu về từng phương thức cụ thể (coaching, mentoring, hội thảo, cộng đồng học tập...) hiếm khi được so sánh có hệ thống, bởi lĩnh vực chưa có một ngôn ngữ phân loại chung. Hai khung phân loại được trích dẫn nhiều nhất đều có hạn chế rõ rệt: Huber (2013) phân loại phương thức theo tính chính thức (formal-informal) và chủ thể kiểm soát (trainer-led vs. self-directed), song không chỉ ra tại sao mỗi phương thức tác động lên người học theo cách riêng của nó; Bush (2010) phân loại theo giai đoạn sự nghiệp (chuẩn bị, bổ nhiệm, phát triển liên tục), hữu ích cho thiết kế chương trình nhưng không giúp so sánh hiệu quả giữa các phương thức. Các tổng quan gần đây (Yirci và cộng sự, 2023; Ambon và cộng sự, 2025) cũng chỉ mô tả xu hướng mà không đề xuất khung phân loại. Để lấp đầy khoảng trống này, nghiên cứu đề xuất ma trận 4×3 - một công cụ phân loại lưỡng chiều có thể tái sử dụng để mã hóa và so sánh tài liệu một cách nhất quán.

Ma trận 4×3 được cấu trúc theo hai chiều độc lập. Chiều dọc gồm bốn cơ chế học tập, mỗi cơ chế có nền tảng lý thuyết riêng: Cơ chế I - Tiếp nhận tri thức (nền tảng: Knowles, 1980); Cơ chế II - Học qua thực hành (nền tảng: Knowles, 1980); Cơ chế III - Học qua phản tư (nền tảng: Mezirow, 1991); Cơ chế IV - Học qua cộng đồng (nền tảng: Lave và Wenger, 1991). Bốn cơ chế này phục vụ bốn mục tiêu năng lực khác nhau - lần lượt là know-what, know-how, know-why và know-with - và không thể thay thế nhau. Chiều ngang gồm ba cấu hình xã hội phản ánh quy mô tương tác: Ghép cặp (1-2 người), Nhóm nhỏ (3-15 người) và Mạng lưới (liên tổ chức). Giao thoa của hai chiều tạo ra 12 ô, mỗi ô tương ứng với một phương thức bồi dưỡng đặc trưng không chồng chéo (bảng 2). So với các khung đơn chiều, ưu thế của ma trận 4×3 nằm ở chỗ nó đồng thời trả lời được hai câu hỏi mà Huber (2013) và Bush (2010) chưa giải quyết trong cùng một công cụ: “Phương thức này tác động lên người học theo cơ chế nào?” (chiều dọc) và “Người học tương tác với ai trong quá trình đó?” (chiều ngang). Sự kết hợp này cho phép: (1) mã hóa tài liệu nhất quán giữa các nghiên cứu viên; (2) so sánh phân bố bằng chứng giữa các quốc gia và bối cảnh; và (3) xác định những phương thức còn thiếu bằng chứng thực nghiệm - tức là các ô trống trong ma trận.

Để đảm bảo độ tin cậy của quá trình mã hóa, tác giả thực hiện đánh giá độ tin cậy nội bộ người mã hóa (intra-coder reliability) bằng cách tiến hành mã hóa lại ngẫu nhiên 30/146 bài (20,5% mẫu) sau khoảng thời gian hai tuần. Kết quả cho thấy độ nhất quán đạt 87% - mức độ đồng thuận cao và hoàn toàn chấp nhận được trong nghiên cứu tổng quan phạm vi (Peters và cộng sự, 2020). Những trường hợp bất nhất quán chủ yếu xảy ra ở các công trình mô tả nhiều phương thức đồng thời, và được giải quyết bằng cách ưu tiên phương thức được mô tả chi tiết nhất để đảm bảo mỗi bài báo được phân loại vào duy nhất một ô đặc trưng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Sự phát triển của lĩnh vực nghiên cứu

Phân tích trích lược 635 công trình Scopus (1987-2026) phản ánh cấu trúc phát triển của lĩnh vực bồi dưỡng CBQL phổ thông qua ba nhịp tăng trưởng gắn liền với các bước ngoặt thể chế và chính sách: *Nhịp 1* (trước 2000) - Giai đoạn hình thành phân tán: Nghiên cứu xuất hiện rải rác, tập trung mô tả các trường hợp đơn lẻ tại Hoa Kỳ, Anh và Australia. Huber (2013) ghi nhận rằng trong giai đoạn này các chương trình bồi dưỡng CBQL chủ yếu mang tính mô tả thực hành và chưa có khung đánh giá tác động thống nhất. Sự vắng mặt của các khung chuẩn năng lực quốc gia - chúng chỉ xuất hiện từ thập niên 2000 trở đi - khiến các nghiên cứu chưa có ngôn ngữ chung để so sánh và tích lũy bằng chứng một cách hệ thống (Welch và Hodge, 2018); *Nhịp 2* (2000-2014) - Hệ thống hóa qua khung chuẩn: Sự ra đời của các khung chuẩn năng lực quốc gia - Chuẩn năng lực ISLLC (phiên bản 2008) và sau đó là PSEL 2015

của Hoa Kỳ, Chuẩn lãnh đạo giáo dục AITSL của Australia (O'Neill và Glasson, 2019), và hệ thống chứng chỉ nghề nghiệp NPQs của Vương quốc Anh - tạo ra ngôn ngữ chung cho nghiên cứu và thực tiễn. Welch và Hodge (2018) chứng minh rằng khi một học khu Mỹ áp dụng mô hình khung năng lực lãnh đạo, các ứng viên CBQL có sự rõ ràng hơn về kỳ vọng nghề nghiệp và quá trình tuyển chọn trở nên đồng nhất và minh bạch hơn; *Nhip 3* (2015-2026) - Đa dạng hóa và số hóa: Giai đoạn này chứng kiến tăng trưởng mạnh về số lượng công bố cùng với làn sóng cải cách giáo dục và bùng phát đại dịch COVID-19 - một yếu tố bối cảnh thúc đẩy nghiên cứu về bồi dưỡng trực tuyến và lãnh đạo từ xa (Indra, Ritonga, và Kustati, 2022). Lãnh đạo số nổi lên thành chủ đề trung tâm với Karakose, Polat, và Papadakis (2021) và gần đây nhất là Rasheed (2026) đề xuất khung lãnh đạo AI lấy con người làm trung tâm. Cần lưu ý rằng mối quan hệ nhân quả giữa các yếu tố bối cảnh và sự tăng trưởng công bố chưa được kiểm chứng thực nghiệm trong nghiên cứu này - đây là diễn giải dựa trên phân tích xu hướng trắc lượng thư mục.

Sự phân bố trên 376 tạp chí phản ánh tính liên ngành cao của lĩnh vực. Về mặt địa lý, nghiên cứu tập trung phi tuyến tính ở 77 quốc gia, đứng đầu là Hoa Kỳ (107 bài, 16,9%) và Indonesia (73 bài, 11,5%), đại diện cho hai cực sản xuất tri thức khác nhau.

3.2. Kinh nghiệm quốc gia dẫn đầu qua ba triết lý tiếp cận hệ thống

Phân tích 45 bài Nhóm A (khung chuẩn năng lực) và 66 bài Nhóm B (chương trình bồi dưỡng) tại năm quốc gia dẫn đầu chỉ ra ba triết lý thiết kế hệ thống phát triển năng lực lãnh đạo giáo dục, phản ánh vai trò khác nhau của nhà nước, thị trường và cộng đồng nghề nghiệp.

Triết lý 1 - Chuẩn hóa phân tầng sự nghiệp (Hoa Kỳ và Australia): Cả hai quốc gia đều xây dựng khung năng lực quốc gia làm nền tảng trước khi thiết kế hệ thống bồi dưỡng phân tầng theo giai đoạn sự nghiệp. Điểm xuất phát chung của Hoa Kỳ và Australia là một niềm tin: không thể bồi dưỡng hiệu quả nếu chưa xác định được rõ ràng “hiệu quả” có nghĩa là gì đối với mỗi giai đoạn nghề nghiệp. Cả hai quốc gia xây dựng khung chuẩn quốc gia trước, sau đó thiết kế hệ thống bồi dưỡng từ khung đó - thay vì làm ngược lại.

Chuẩn năng lực PSEL của Hoa Kỳ (Welch và Hodge, 2018; Mahfouz, 2018) đồng bộ cho cả bồi dưỡng, tuyển chọn và đánh giá hiệu trưởng. Hệ thống áp dụng cơ chế kèm cặp bắt buộc (mentoring) trong năm đầu bổ nhiệm để chuyển giao kinh nghiệm có cấu trúc. Việc neo chương trình vào khung năng lực giúp định hướng nội dung và nâng cao tính khả thi trong đánh giá tác động (Welch và Hodge, 2018; Mahfouz, 2018). Australia (khung AITSL) phân chia lộ trình bồi dưỡng thành ba giai đoạn sự nghiệp (Hình thành, Phát triển, Dẫn dắt) với công cụ tự đánh giá riêng. Triết lý này coi phát triển lãnh đạo là quá trình học tập suốt đời, tránh tư duy “một chương trình cho tất cả”.

Triết lý 2 - Thị trường cạnh tranh có kiểm soát (Vương quốc Anh): Hệ thống chứng chỉ NPQs phân cấp theo vị trí và kinh nghiệm. Nhà nước kiểm định chuẩn đầu ra, trong khi các tổ chức độc lập cạnh tranh cung cấp chương trình. Cơ chế thị trường này thúc đẩy đổi mới phương pháp bồi dưỡng và tối ưu hóa hiệu quả vận hành. Vương quốc Anh chọn một kiến trúc chính sách khác biệt về nguyên lý: tách bạch hoàn toàn giữa trách nhiệm xác định chuẩn đầu ra (nhà nước) và quyền quyết định cơ chế cung cấp (thị trường). Hệ thống Chứng chỉ nghề nghiệp quốc gia (NPQs) được phân cấp chặt chẽ theo vị trí và tích lũy kinh nghiệm - từ NPQ Lãnh đạo cấp trung đến NPQ Lãnh đạo điều hành dành riêng cho CBQL có trên 10 năm kinh nghiệm, thể hiện nhận thức rằng nhu cầu bồi dưỡng thay đổi theo chiều sâu nghề nghiệp.

Triết lý 3 - Tập trung chuyên biệt và thích ứng nhanh (Malaysia và Indonesia): Cung cấp hai hướng tiếp cận phù hợp cho các bối cảnh đang phát triển với nguồn lực hạn chế. Nếu ba hệ thống trên có điểm chung là nguồn lực dồi dào và thể chế ổn định, Malaysia và Indonesia đại diện cho hai biến thể của triết lý thứ ba: phát triển lãnh đạo trong bối cảnh đang phát triển - nhưng với cách tiếp cận khác nhau về cơ bản. Malaysia tập trung hóa thông qua Viện Aminuddin Baki (IAB), đảm bảo tính nhất quán quốc gia về chương trình, dữ liệu theo dõi dài hạn và chất lượng giảng viên, tuy nhiên tốc độ phản ứng trước nhu cầu đặc thù của các địa phương bị hạn chế. Indonesia đạt mức tăng trưởng công bố Scopus ấn tượng nhờ cải cách thực tiễn “Merdeka Belajar” và ứng dụng mô hình bồi dưỡng phân tán (trực tuyến, mạng lưới đồng nghiệp) trong đại dịch (Indra và cộng sự, 2022). Bài học từ Indonesia cho thấy thay đổi phương thức và tối ưu hóa mạng lưới học tập đồng nghiệp hiệu quả hơn việc gia tăng ngân sách.

Để làm rõ cách thức triển khai của các triết lý này, ma trận 4×3 được sử dụng nhằm hệ thống hóa và đánh giá bằng chứng hiệu quả của từng phương thức bồi dưỡng cụ thể.

3.3. Phân loại phương thức bồi dưỡng theo ma trận 4×3

3.3.1. Cấu trúc ma trận và phân bố tài liệu

Mã hóa 146 bài Nhóm C vào ma trận 4×3 (bảng 2) giúp xác định phân bố của các phương thức bồi dưỡng theo cơ chế học tập và cấu hình xã hội.

Bảng 2. Ma trận 4×3 phân loại 12 phương thức bồi dưỡng CBQL

	GHÉP CẶP (học 1-1 có tổ chức)	NHÓM NHỎ (3-15 người)	MẠNG LƯỚI (liên tổ chức)	Tổng
CƠ CHẾ I <i>Tiếp nhận tri thức</i>	Đọc có hướng dẫn 0 bài	Hội thảo chuyên đề / Khoá PD 23 bài (15.8%)	Khoá học trực tuyến mở Hội thảo trực tuyến (Blended/Online PD) 17 bài (11.6%)	40
CƠ CHẾ II <i>Học qua thực hành</i>	Quan sát thực tế (*) (Observation/Shadowing) 3 bài (2.1%)	Học qua tình huống/Mô phỏng (*) (Case Study/Simulation) 24 bài (16.4%)	Thực địa liên trường 0 bài	27
CƠ CHẾ III <i>Học qua phân tư</i>	Cố vấn cá nhân một-một (*) 29 bài (19.9%)	Cố vấn nhóm (*) 5 bài (3.4%)	Mạng lưới phân tư liên tổ chức 0 bài	34
CƠ CHẾ IV <i>Học qua cộng đồng</i>	Bồi dưỡng nhúng trong công việc (*) (Job-embedded PD). 15 bài (10.3%)	Cộng đồng học tập lãnh đạo (LLC/PPLC) (*) 15 bài (10.3%)	Cộng đồng thực hành liên cơ sở (*) 15 bài (10.3%)	45
Tổng	47	67	32	146

Ghi chú: tần suất tính trên N = 146 bài Nhóm C - Phương thức bồi dưỡng CBQL, trường phổ thông;

PLC = Cộng đồng học tập chuyên môn; LLC = Cộng đồng học tập lãnh đạo;

*thể hiện hiệu quả của phương thức bồi dưỡng đã được chứng minh qua các nghiên cứu thực nghiệm.

Kết quả cho thấy sự tập trung không đồng đều: cố vấn cá nhân một-một (ô III-Ghép cặp, 29 bài) được nghiên cứu nhiều nhất, phản ánh vai trò của phân tư cá nhân hóa. Cơ chế IV (học qua cộng đồng) có sự phân bố nghiên cứu đồng đều nhất ở cả ba cấu hình xã hội (15 bài mỗi ô). Ba ô khoảng trống (I-Ghép cặp, II-Mạng lưới, III-Mạng lưới) chưa có nghiên cứu thực nghiệm. Sự phân bố lệch này xuất phát từ ba nguyên nhân: (1) Tính chính thức: các phương thức có chương trình khung rõ ràng (như hội thảo, khóa học) dễ nghiên cứu và đánh giá hơn các hình thức tự phát; (2) Chi phí tổ chức: thực địa liên trường có chi phí vận hành cao, khó kiểm soát biến số; (3) Độ khó trong đo lường: các mạng lưới phân tư liên trường có tác động lan tỏa đa cấp độ khó định lượng hơn cố vấn trực tiếp. Bản đồ nghiên cứu phản ánh xu hướng ưu tiên các phương thức dễ đo lường và triển khai.

3.3.2. Bảng chứng hiệu quả bồi dưỡng theo bốn cơ chế học tập

Dù phân bố lệch, các công trình Nhóm C vẫn cung cấp đủ bằng chứng về hiệu quả đặc trưng của từng cơ chế học tập. Cụ thể:

Cơ chế I - Tiếp nhận tri thức (40 bài, 27,4%): Bao gồm hội thảo chuyên đề, khóa học tập trung và bồi dưỡng trực tuyến/kết hợp. Huber (2013, tr 529) khẳng định “việc sử dụng kết hợp nhiều chiến lược và phương pháp đa dạng là cách tiếp cận hiệu quả nhất” và tri thức từ Cơ chế I chỉ chuyển hóa thành năng lực khi được cá nhân hóa và tích hợp với trải nghiệm thực tế. Các mô hình trực tuyến kết hợp phát triển mạnh trong giai đoạn 2015-2026, giúp mở rộng quy mô tiếp cận (Indra và cộng sự, 2022), nhưng bồi dưỡng thụ động ngắn hạn có tác động thấp hơn đến thay đổi hành vi nếu không được hỗ trợ bởi phân tư và thực hành (Ambon và cộng sự, 2025).

Cơ chế II - Học qua thực hành (27 bài, 18,5%): Hai phương thức nổi bật: (1) Quan sát thực tế (Shadowing): giúp hiệu trưởng tương lai phát triển nhận thức trực quan về công việc lãnh đạo, nhưng chỉ hiệu quả khi kết hợp với phân tư có cấu trúc - “những gì quan sát được cần được định khung và phân tư ở chiều sâu” (Simkins và cộng sự, 2009, tr 250); (2) Học qua tình huống và mô phỏng (Case Study/Simulation) (24 bài, 16,4%): phổ biến trong các chương trình tiên bộ nhiệm tại Hoa Kỳ và Australia, tạo môi trường giả định an toàn để thử nghiệm chiến lược quản lí.

Cơ chế III - Học qua phân tư (34 bài, 23,3%): Cơ chế có bằng chứng hiệu quả nhất quán nhất đối với phát triển bản sắc lãnh đạo: (1) Cố vấn cá nhân một-một (Coaching/Mentoring): Lackritz và cộng sự (2019) kết luận coaching hỗ trợ xây dựng bản sắc lãnh đạo, song hiệu quả phụ thuộc vào “năng lực được cảm nhận của người cố vấn và cấu trúc của buổi cố vấn” (tr 16). Klar và cộng sự (2020, tr 5) xác nhận coaching “khuyến khích nhà lãnh đạo phân tư sâu sắc về các thực hành lãnh đạo của mình”; (2) Huấn luyện đồng đẳng nhóm - mô hình PROFLEC (Flückiger và cộng sự, 2017): PROFLEC (PROFessional LEarning through Coaching) là giao thức phân tư nhóm 5 bước, thí điểm tại 10 quốc gia. Trong mỗi phiên, B1- một hiệu trưởng (coachee) trình bày vấn đề thực tiễn; B2- nhóm đồng nghiệp đóng vai trò người huấn luyện (co-coaches) đặt câu hỏi làm rõ; B3- coachee quay lưng lắng nghe nhóm (co-coaches) thảo luận (bước đặc trưng nhất); B4- coachee phản hồi; B5- cả nhóm lập kế hoạch hành động. Mô hình giúp hiệu trưởng phân tư sâu hơn và thoát khỏi cô lập chuyên môn.

Cơ chế IV - Học qua cộng đồng (45 bài, 30,8%): Cơ chế có tính bền vững cao nhất, hướng đến học tập nhúng trong công việc thực tế: (1) Cộng đồng học tập lãnh đạo (LLC): Klar và cộng sự (2020, tr 16) chứng minh LLC “đặc biệt phù hợp với điều kiện đặc thù và cơ hội phát triển lãnh đạo hạn chế của các trường nông thôn” - các phiên làm

việc gắn với vấn đề thực tiễn cụ thể, kết hợp phản tư có cấu trúc và chu kì nghiên cứu hành động; (2) Mạng lưới học tập không chính thức: Rodriguez-Gomez và cộng sự (2020) phát hiện “văn hóa tổ chức thân thiện với học tập” là yếu tố dự đoán mạnh nhất của cả học tập chính thức lẫn không chính thức, nhấn mạnh cần công nhận học tập không chính thức trong hệ thống nhân sự nhà trường.

Bằng chứng từ tổng quan chỉ ra rằng các chương trình hiệu quả thường thiết kế “đường học tập” tích hợp qua nhiều cơ chế - từ tiếp thu tri thức (I), thực hành (II), phản tư (III) đến duy trì trong cộng đồng (IV) - thay vì vận hành đơn lẻ từng phương thức (Huber, 2013; Klar và cộng sự, 2020). Cần lưu ý: Do thiết kế scoping review không yêu cầu đánh giá chất lượng phương pháp từng nghiên cứu (không phải) là critical appraisal, các nhận định về hiệu quả phản ánh xu hướng bằng chứng trong tài liệu chứ không phải kết luận nhân quả được kiểm chứng độc lập.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu thực hiện tổng quan phạm vi theo chuẩn PRISMA-ScR trên 635 công trình Scopus (1987-2026), sàng lọc và phân tích chuyên sâu 257 bài (đọc toàn văn 61 bài). Kết quả cho thấy lĩnh vực phát triển qua ba nhịp tăng trưởng gắn với các bước ngoặt thể chế; các quốc gia dẫn đầu thể hiện ba triết lý thiết kế hệ thống khác nhau; và ma trận 4×3 hệ thống hóa 12 phương thức bồi dưỡng theo cơ chế học tập và cấu hình xã hội. Từ đó, nghiên cứu đề xuất năm hàm ý chính sách cho Việt Nam. Cụ thể:

(1) *Xây dựng khung chuẩn năng lực phân giai đoạn sự nghiệp*. Chuẩn hiệu trưởng hiện hành (Thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT) chưa phân hóa theo giai đoạn nghề nghiệp. Kinh nghiệm của Australia (AITSL), Hoa Kỳ (PSEL) và Vương quốc Anh (NPQs) cho thấy cần thiết kế ít nhất ba lộ trình riêng biệt: ứng viên quy hoạch, hiệu trưởng mới bổ nhiệm và hiệu trưởng có kinh nghiệm - gắn với công cụ tự đánh giá năng lực theo từng giai đoạn (Welch và Hodge, 2018; Simkins và cộng sự, 2009);

(2) *Ưu tiên cố vấn cá nhân một-một và cố vấn nhóm*. Đây là nhóm phương thức có bằng chứng tác động tích cực nhất quán nhất (Lackritz và cộng sự, 2019; Klar và cộng sự, 2020; Flückiger và cộng sự, 2017). Với quy mô khoảng 27.000 trường, Việt Nam cần tính đến mô hình đồng nghiệp cố vấn nội bộ theo giao thức có cấu trúc thay vì phụ thuộc vào chuyên gia bên ngoài;

(3) *Xây dựng cộng đồng học tập lãnh đạo (LLC) cấp cụm trường*. Klar và cộng sự (2020) cho thấy LLC không đòi hỏi nguồn lực đặc biệt nhưng tạo ra mạng lưới tin tưởng chuyên nghiệp bền vững - đặc biệt phù hợp với các trường vùng khó nơi hiệu trưởng thường bị cô lập về chuyên môn;

(4) *Cập nhật nội dung bồi dưỡng theo ba xu hướng ưu tiên*: lãnh đạo chuyển đổi số lấy con người làm trung tâm (Rasheed, 2026; Karakose và cộng sự, 2021); quản lý thay đổi gắn cải cách - hiệu trưởng Việt Nam hiện có mức nhận thức thấp về hoạch định chiến lược (Nguyen và cộng sự, 2025); và năng lực cảm xúc - bồi dưỡng dựa trên chánh niệm cho thấy hiệu quả rõ rệt (Mahfouz, 2018);

(5) *Cá nhân hóa lộ trình và đánh giá tác động đa cấp độ*. Phần lớn chương trình hiện nay chỉ đo sự hài lòng sau khóa học (cấp 1-2 Kirkpatrick), bỏ qua tác động lên hành vi lãnh đạo và kết quả nhà trường (Yirci và cộng sự, 2023; Welch và Hodge, 2018). Cần xây dựng song song công cụ tự đánh giá năng lực và cơ chế theo dõi thay đổi hành vi sau bồi dưỡng, đồng thời tạo điều kiện tổ chức để hiệu trưởng có thể áp dụng những gì đã học (Rodriguez-Gomez và cộng sự, 2020).

Tuy nhiên, nghiên cứu có một số hạn chế cần lưu ý: chỉ khai thác Scopus, chưa bao gồm Web of Science và ERIC; chỉ 61/257 bài được đọc toàn văn do rào cản truy cập; việc mã hóa và phân loại dữ liệu chỉ do duy nhất một người thực hiện; không thực hiện critical appraisal nên các nhận định về hiệu quả phản ánh xu hướng bằng chứng chứ không phải kết luận nhân quả; như vậy, các hàm ý chính sách cho Việt Nam cần được kiểm chứng thực nghiệm trong bối cảnh địa phương trước khi nhân rộng.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả đã sử dụng Google Gemini (2026) cho mục đích hỗ trợ dịch tài liệu.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

Ambon, J., Alias, B. S., & Mansor, A. N. (2025). A significant systematic review: Impact of school head leadership competencies on teacher development. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(1), 114-123. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.31595>

- Bush, T. (2010) Leadership development. In: Bush T, Bell, L. & Middlewood, D. (eds). *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: SAGE.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G., & Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1223736>
- Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders - Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>
- Indra, R., Ritonga, M., & Kustati, M. (2022). E-leadership of the school principals in implementing online learning during COVID-19 pandemic at public senior high schools. *Frontiers in Education*, 7, 973274. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.973274>
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Klar, H. W., Huggins, K. S., Andreoli, P. M., & Buskey, F. C. (2020). Developing rural school leaders through leadership coaching: A transformative approach. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 539-559. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585553>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Lackritz, A. D., Cseh, M., & Wise, D. (2019). Leadership coaching: A multiple-case study of urban public charter school principals' experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583404>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mahfouz, J. (2018). Mindfulness training for school administrators: Effects on well-being and leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 602-619. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2017-0171>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Nguyen, L. T. B., Lai, N. T. Y., Van Do, D., & Nguyen, L. T. N. (2025). School leadership in times of change: Analyzing principals' competencies in implementing Vietnam's 2018 General Education Curriculum. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(4), 332-347. <https://doi.org/10.5430/jct.v14n4p332>
- O'Neill, M. R., & Glasson, S. (2019). Revitalising professional learning for experienced principals: Energy versus ennui. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 887-908. <https://doi.org/10.1177/1741143218764175>
- Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L.,... & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Rasheed, Q. U. A. (2026). *Human-centered AI leadership in K-12 schools: A systematic review of leadership practices supporting teachers' psychological needs for sustainable integration*. Leadership and Policy in Schools. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15700763.2026.2640592>
- Rodriguez-Gomez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>
- Simkins, T., Close, P., & Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership & Management*, 29(3), 239-251. <https://doi.org/10.1080/13632430902793759>
- Welch, J., & Hodge, M. (2018). Assessing impact: The role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School Leadership & Management*, 38(4), 355-377. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411900>
- Yirci, R., Karakose, T., Kocabas, I., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). A bibliometric review of the knowledge base on mentoring for the professional development of school administrators. *Sustainability*, 15(4), 3027. <https://doi.org/10.3390/su15043027>