

EXPANDING TEACHER AUTONOMY IN PRIMARY STUDENT ASSESSMENT IN VIETNAM: A POLICY ANALYSIS IN THE PERIOD 2005 – 2025

Truong Dinh Thang^{*1}, Dinh Thi Hong Van²,
Ho Thi Nga³, Nguyen Viet Dung⁴

* Corresponding author
Email: thang_td@qtttc.edu.vn

¹ Quang Tri Teacher Training College
Highway No.9, Dong Ha city, Quang Tri province,
Vietnam

² Email: dthvan@hueuni.edu.vn
Hue University of Education, Hue University
34 Le Loi street, Hue City, Vietnam

³ Email: nga.hothi@htu.edu.vn
Ha Tinh University

Cam Vinh Commune, Ha Tinh city,
Ha Tinh province, Vietnam

⁴ Email: nguyenvietdung@dhsphue.edu.vn
Hue University of Education, Hue University
34 Le Loi street, Hue city, Vietnam

Received: 28/4/2025

Revised: 22/5/2025

Accepted: 30/5/2025

Published: 15/6/2025

Abstract: This article analyzes the transition in primary student assessment policy in Vietnam from 2005 to 2020, with a focus on the relationship between policy content and teacher autonomy. Using a document analysis method and a diachronic comparison of four key legal documents (Decision 30/2005, and Circulars 32/2009, 30/2014, and 27/2020), the study is grounded in decentralization theory and assessment for learning frameworks. The findings reveal a marked shift from test-based assessment models to a more comprehensive and developmental approach, emphasizing students' competencies and character qualities. Concurrently, teacher autonomy in choosing assessment methods, tools, and feedback has been considerably expanded. However, implementation faces challenges, including uneven teacher capacity, administrative burdens, and limited societal consensus on non-numerical assessment practices. The study highlights the need for coherent policy support to strengthen professional capacity, reduce bureaucratic overload, and promote meaningful assessment practices in primary education. It proposes policy recommendations to foster a more enabling environment for teacher autonomy and ensure alignment between assessment reform and classroom realities.

Keywords: Primary student assessment, education policy, teacher autonomy, educational reform, student competences and qualities.

SỰ MỞ RỘNG QUYỀN TỰ CHỦ CỦA GIÁO VIÊN TRONG ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC Ở VIỆT NAM: TIẾP CẬN PHÂN TÍCH CHÍNH SÁCH GIAI ĐOẠN 2005 - 2025

Truong Dinh Thang^{*1}, Dinh Thi Hong Van²,
Ho Thi Nga³, Nguyễn Việt Dũng⁴

* Tác giả liên hệ
Email: thang_td@qtttc.edu.vn

¹ Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị,
Quốc lộ 9, thành phố Đông Hà,
tỉnh Quảng Trị, Việt Nam

² Email: dthvan@hueuni.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế
32 Lê Lợi, thành phố Huế, Việt Nam

³ Email: nga.hothi@htu.edu.vn
Trường Đại học Hà Tĩnh
Xã Cẩm Vĩnh, thành phố Hà Tĩnh,
tỉnh Hà Tĩnh, Việt Nam

⁴ Email: nguyenvietdung@dhsphue.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế
32 Lê Lợi, thành phố Huế, Việt Nam

Nhận bài: 28/4/2025

Chỉnh sửa xong: 22/5/2025

Chấp nhận đăng: 30/5/2025

Xuất bản: 15/6/2025

Tóm tắt: Bài viết phân tích tiến trình chuyển đổi chính sách đánh giá học sinh tiểu học tại Việt Nam từ năm 2005 đến 2020, tập trung vào mối quan hệ giữa nội dung chính sách và quyền tự chủ của giáo viên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu và so sánh dọc bốn văn bản pháp lý (Quyết định 30/2005, Thông tư 32/2009, Thông tư 30/2014, Thông tư 27/2020), kết hợp với khung lý thuyết về phân quyền và đánh giá vì sự phát triển. Kết quả phân tích cho thấy sự chuyển dịch rõ rệt từ mô hình đánh giá dựa trên điểm số sang tiếp cận đánh giá toàn diện, nhấn mạnh năng lực và phẩm chất học sinh. Cùng với đó, quyền tự chủ của giáo viên trong việc lựa chọn phương pháp, công cụ và phản hồi đánh giá ngày càng được mở rộng. Tuy nhiên, vẫn tồn tại nhiều thách thức như năng lực giáo viên không đồng đều, áp lực hành chính và thiếu sự đồng thuận xã hội. Bài viết đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp và cải thiện điều kiện thực thi chính sách, góp phần thúc đẩy đánh giá thực chất trong giáo dục tiểu học.

Từ khóa: Đánh giá học sinh tiểu học, chính sách giáo dục, quyền tự chủ của giáo viên, đổi mới giáo dục, năng lực và phẩm chất học sinh.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, cải cách giáo dục tại Việt Nam đã chuyển mình mạnh mẽ theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, thay vì chỉ tập trung vào kết quả học tập theo điểm số như trước đây để tiếp cận với quan điểm mới về giáo dục của thế giới (Carless, 2005; Dann, 2014; Hoàng, 2017). Một trong những trụ cột quan trọng của cải cách này là đổi mới phương pháp đánh giá học sinh, đặc biệt là ở cấp Tiểu học - nơi đặt nền móng cho sự hình thành nhân cách và năng lực ban đầu của học sinh (Clark, 2012; Hickey et al., 2012).

Trong 20 năm qua (tính từ năm 2005 đến nay), Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam đã ban hành và điều chỉnh nhiều văn bản quy phạm pháp luật nhằm thay đổi cách tiếp cận trong đánh giá học sinh tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2005, 2009, 2014, 2020). Các văn bản này không chỉ làm rõ mục đích và nguyên tắc đánh giá mà còn phản ánh quá trình chuyển dịch từ cách đánh giá mang tính hành chính, cứng nhắc sang đánh giá vì sự phát triển toàn diện của người học. Song song với đó, quyền tự chủ của giáo viên trong hoạt động đánh giá dần được mở rộng, góp phần nâng cao tính linh hoạt và phù hợp với bối cảnh lớp học cụ thể.

Tuy nhiên, quá trình chuyển đổi này cũng đặt ra nhiều câu hỏi về mức độ thực chất của quyền tự chủ mà giáo viên được trao cũng như tính nhất quán và hiệu quả trong việc triển khai các chính sách mới tại thực tiễn nhà trường. Trong bối cảnh đó, việc phân tích mối quan hệ giữa chính sách đánh giá học sinh và quyền tự chủ của giáo viên trở thành một nhu cầu cấp thiết, nhằm làm rõ những tiến bộ đã đạt được cũng như những thách thức còn tồn tại.

Trong nghiên cứu này, khái niệm tự chủ của giáo viên (Teacher autonomy) được xem xét như một thành tố trung tâm phản ánh mức độ trao quyền trong hoạt động đánh giá. Theo Parcerisa et al (2022) và Ketonen & Nieminen (2025), tự chủ của giáo viên không chỉ bao hàm khả năng ra quyết định chuyên môn của giáo viên trong lớp học mà còn liên quan đến quyền kiểm soát đối với nội dung, phương pháp và cách thức đánh giá học sinh. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh giáo dục theo định hướng phát triển năng lực, khi giáo viên cần linh hoạt điều chỉnh hoạt động dạy học và đánh giá phù hợp với đặc điểm cá nhân của từng học sinh.

Khung lý thuyết của nghiên cứu này được xây dựng dựa trên tiếp cận phân tích chính sách giáo dục, kết hợp với lý thuyết về trao quyền trong quản lý nhà

trường (Empowerment theory, Darling-Hammond et al, 2017) và đánh giá vì sự phát triển (Assessment for learning, Black & Wiliam, 2009). Trong đó, đánh giá không chỉ nhằm xác định mức độ hoàn thành của học sinh mà còn là công cụ để hỗ trợ quá trình học tập, điều chỉnh dạy học và nuôi dưỡng động lực nội tại của người học (Black & Wiliam, 2009). Đồng thời, việc trao quyền cho giáo viên trong hoạt động đánh giá là biểu hiện cụ thể của quá trình phân quyền (Decentralization) trong cải cách giáo dục.

Trên cơ sở đó, bài viết tập trung phân tích tiến trình thay đổi chính sách đánh giá học sinh tiểu học từ năm 2005 đến năm 2025 (thời điểm văn bản hiện hành còn hiệu lực), làm rõ sự phát triển của quyền tự chủ của giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh. Thông qua việc phân tích nội dung các văn bản quy phạm pháp luật cùng với những biểu hiện cụ thể của quyền tự chủ trong hoạt động đánh giá học sinh của giáo viên, nghiên cứu hướng đến việc đánh giá ý nghĩa của chính sách đổi mới đánh giá trong việc hiện thực hóa mục tiêu phát triển năng lực - phẩm chất học sinh trong bối cảnh đổi mới giáo dục của Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này vận dụng phân tích chính sách dựa trên tiếp cận diễn ngôn (Discourse-oriented policy analysis) (White, 1994) để khám phá cách thức các chính sách đánh giá học sinh tiểu học tại Việt Nam từ năm 2005 đến 2020 đã hình thành và điều chỉnh quyền tự chủ của giáo viên. Cách tiếp cận này cho phép phân tích không chỉ nội dung bề mặt của chính sách mà còn làm rõ cách các văn bản chính sách định hình vấn đề giáo dục, tái cấu trúc quyền lực và ngầm phản ánh các giả định, hệ tư tưởng liên quan đến quyền tự chủ của giáo viên trong đánh giá học sinh tiểu học. Nguồn dữ liệu chính bao gồm bốn văn bản pháp lý chủ chốt: 1) Quyết định 30/2005/QĐ-BGDĐT; 2) Thông tư 32/2009/TT-BGDĐT; 3) Thông tư 30/2014/TT-BGDĐT; 4) Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT. Đây là những văn bản pháp lý hướng dẫn cách đánh giá học sinh tiểu học được áp dụng từ năm 2005 đến nay. Các bước tiến hành phân tích cụ thể như sau:

1) *Thu thập và xử lý tài liệu*: Các văn bản pháp luật được thu thập từ các nguồn chính thống như Cổng Thông tin điện tử của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Thư viện Pháp luật. Các tài liệu được đọc kỹ nhiều lần để đảm bảo nhận diện chính xác nội dung và ngữ cảnh chính sách.

2) *Mã hóa dữ liệu theo chủ đề*: Sử dụng phương pháp

mã hóa thủ công, các nội dung chính sách liên quan đến mục tiêu đánh giá, nguyên tắc đánh giá, công cụ và cách thức đánh giá, vai trò của giáo viên trong đánh giá được trích xuất và phân loại theo chủ đề.

3) *Áp dụng mô hình “What’s the Problem Represented to be?” (WPR) của Bacchi (2009):* Phân tích tập trung vào ba câu hỏi chính: 1) Chính sách đang giả định “vấn đề” gì trong thực tiễn giáo dục? 2) Chính sách xây dựng hình ảnh về vai trò giáo viên như thế nào? 3) Những gì được nhấn mạnh, những gì bị làm mờ hoặc bỏ qua trong diễn ngôn chính sách?

4) *So sánh theo thời gian (diachronic):* Thực hiện so sánh dọc các văn bản để nhận diện sự thay đổi trong mục tiêu, nguyên tắc và cơ chế thực hiện đánh giá, cũng như mức độ tự chủ được trao cho giáo viên qua từng giai đoạn.

5) *Tổng hợp và diễn giải:* Dựa trên khung lý thuyết về phân quyền giáo dục (Decentralization theory) và đánh giá vì sự phát triển (Assessment for learning), các kết quả phân tích được tổng hợp để rút ra các luận điểm về sự mở rộng quyền tự chủ của giáo viên, đồng thời chỉ ra những tiến bộ, giới hạn và các điều kiện cần thiết để chính sách đạt hiệu quả thực tiễn.

Về khía cạnh phương pháp luận, nghiên cứu lựa chọn tiếp cận phân tích diễn ngôn vì hai lý do chính: Thứ nhất, chính sách giáo dục không đơn thuần là chỉ dẫn hành động, mà còn là sản phẩm ngôn ngữ, chứa đựng những “Cách nhìn thế giới” và “Mô hình hóa” thực tiễn giáo dục. Thứ hai, phân tích diễn ngôn giúp phơi bày các cơ chế quyền lực và các giả định tiềm ẩn trong chính sách mà các phương pháp phân tích chính sách truyền thống (như phân tích nội dung hoặc phân tích thực thi) có thể bỏ qua. Sự kết hợp giữa phân tích tài liệu (Document analysis), phân tích diễn ngôn (Discourse analysis) và so sánh diachronic (Diachronic comparison) giúp bài nghiên cứu không chỉ mô tả thay đổi chính sách, mà còn giải thích và đánh giá ý nghĩa của sự thay đổi đó đối với vị trí, vai trò của giáo viên trong hệ thống giáo dục tiểu học Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu

Để có cái nhìn hệ thống về quá trình thay đổi chính sách đánh giá học sinh tiểu học, Bảng 1 trình bày sự so sánh các nội dung cốt lõi giữa bốn văn bản chính từ năm 2005 đến 2020.

Bảng 1: So sánh quá trình thay đổi chính sách đánh giá học sinh tiểu học

Nội dung đánh giá	Quyết định 30/2005	Thông tư 32/2009	Thông tư 30/2014	Thông tư 27/2020
Phạm vi điều chỉnh và đối tượng áp dụng	Áp dụng cho học sinh tiểu học trong hệ thống giáo dục quốc dân.	Tương tự Quyết định 30/2005.	Mở rộng áp dụng cho các cơ sở giáo dục khác thực hiện chương trình giáo dục phổ thông cấp Tiểu học.	Giữ nguyên như Thông tư 30/2014.
Mục đích đánh giá	Xác định kết quả học tập, rèn luyện của học sinh; làm căn cứ để xếp loại học sinh.	Bổ sung mục tiêu phát hiện năng lực, phẩm chất của học sinh.	Nhấn mạnh việc giúp giáo viên điều chỉnh phương pháp dạy học; hỗ trợ học sinh phát triển toàn diện.	Tập trung vào việc cung cấp thông tin chính xác, kịp thời để nâng cao chất lượng giáo dục; hỗ trợ học sinh tự đánh giá và phát triển bản thân.
Nguyên tắc đánh giá	Đảm bảo tính khách quan, công bằng, toàn diện.	Bổ sung nguyên tắc đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh.	Nhấn mạnh việc không so sánh học sinh với nhau; đánh giá toàn diện qua nhiều hình thức.	Kết hợp đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh; đánh giá sự tiến bộ và vì sự tiến bộ của học sinh.
Đánh giá hạnh kiểm (nội dung và cách đánh giá)	Đánh giá qua hành vi, thái độ của học sinh trong học tập và sinh hoạt.	Bổ sung các tiêu chí cụ thể về hành vi, thái độ.	Đánh giá sự hình thành và phát triển phẩm chất như chăm học, trung thực, kỉ luật.	Đánh giá phẩm chất chủ yếu: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.
Đánh giá học lực (cách thức và công cụ đánh giá)	Dựa trên điểm số các bài kiểm tra định kì.	Kết hợp đánh giá thường xuyên và định kì; sử dụng điểm số và nhận xét.	Chủ yếu bằng nhận xét; không sử dụng điểm số trong đánh giá thường xuyên.	Kết hợp nhận xét và điểm số; sử dụng thang điểm 10 cho bài kiểm tra định kì.

Nội dung đánh giá	Quyết định 30/2005	Thông tư 32/2009	Thông tư 30/2014	Thông tư 27/2020
Phân loại kết quả học lực	Xếp loại: Giỏi, Khá, Trung bình, Yếu.	Tương tự Quyết định 30/2005.	Không xếp loại học lực; chỉ nhận xét mức độ hoàn thành.	Phân loại: Hoàn thành tốt, Hoàn thành, Chưa hoàn thành.
Đánh giá định kì và thường xuyên	Chủ yếu là đánh giá định kì qua các bài kiểm tra.	Bắt đầu áp dụng đánh giá thường xuyên kết hợp với định kì.	Nhấn mạnh đánh giá thường xuyên; định kì chỉ vào cuối kì.	Đánh giá thường xuyên và định kì được thực hiện song song; định kì vào giữa và cuối kì.
Hình thức thể hiện kết quả	Ghi điểm số vào học bạ.	Ghi điểm và nhận xét vào học bạ.	Ghi nhận xét vào học bạ; không sử dụng điểm số.	Ghi nhận xét và điểm số (cho bài kiểm tra định kì) vào học bạ.
Đánh giá năng lực, phẩm chất (nếu có)	Chưa đề cập rõ ràng.	Bắt đầu đề cập đến năng lực, phẩm chất.	Đánh giá năng lực: Tự phục vụ, giao tiếp, tự học; phẩm chất: Chăm học, trung thực, kỉ luật.	Đánh giá năng lực cốt lõi: Tự chủ, giao tiếp, giải quyết vấn đề; phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.
Đánh giá học sinh khuyết tật	Chưa có quy định cụ thể.	Bắt đầu có hướng dẫn riêng.	Đánh giá theo kế hoạch giáo dục cá nhân; có điều chỉnh phù hợp.	Đánh giá theo kế hoạch giáo dục cá nhân; áp dụng linh hoạt theo mức độ khuyết tật.
Sử dụng kết quả đánh giá	Làm căn cứ để xếp loại, xét lên lớp.	Tương tự Quyết định 30/2005.	Hỗ trợ điều chỉnh phương pháp dạy học; không dùng để so sánh học sinh.	Hỗ trợ nâng cao chất lượng giáo dục; không dùng để so sánh học sinh; giúp học sinh tự điều chỉnh học tập.

3.1. Quyết định số 30/2005/QĐ-BGDĐT: Khởi đầu từ mô hình kiểm tra định kì

Quyết định số 30/2005/QĐ-BGDĐT đánh dấu một giai đoạn đầu của hệ thống đánh giá học sinh tiểu học theo hướng quản lí hành chính. Mục tiêu chính của đánh giá trong văn bản này là xác định kết quả học tập, làm căn cứ để xếp loại học lực và xét lên lớp. Cách thức đánh giá chủ yếu dựa trên điểm số từ các bài kiểm tra định kì, với cấu trúc kiểm tra thống nhất và số lần kiểm tra quy định rõ ràng cho từng môn học. Trong bối cảnh này, tính tự chủ của giáo viên bị giới hạn đáng kể. Giáo viên chủ yếu thực hiện kiểm tra và chấm điểm theo hướng dẫn sẵn có từ cấp trên, ít có không gian để cá nhân hóa hoạt động đánh giá hoặc lựa chọn công cụ phù hợp với từng học sinh. Vai trò của giáo viên trong đánh giá hầu như chỉ là “Người thực hiện” thay vì là “Người thiết kế” quá trình đánh giá.

3.2. Thông tư số 32/2009/TT-BGDĐT: Bước chuyển sang đánh giá kết hợp

Với Thông tư 32/2009/TT-BGDĐT, Bộ Giáo

dục và Đào tạo bắt đầu có những điều chỉnh theo hướng tích hợp điểm số và nhận xét. Văn bản này đánh dấu bước chuyển đầu tiên từ đánh giá định lượng thuần túy sang việc thừa nhận vai trò của đánh giá định tính - cụ thể là nhận xét của giáo viên về tiến bộ và năng lực học sinh. Điểm đáng chú ý là giáo viên được phép lựa chọn một số hình thức kiểm tra thường xuyên như miệng, viết, hoặc quan sát, thể hiện bước đầu mở rộng phạm vi quyền lựa chọn của giáo viên. Tuy nhiên, kiểm tra định kì vẫn tuân thủ khung cứng, và giáo viên vẫn phải chấm điểm theo thang điểm thống nhất. Điều này cho thấy sự giằng co giữa hai tư tưởng: Quản lí tập trung (Centralized assessment) và phân quyền chuyên môn (Professional autonomy). Tuy mức độ tự chủ của giáo viên đã tăng lên nhưng còn khá hạn chế trong việc điều chỉnh toàn diện cách thức và tiêu chí đánh giá. Việc kết hợp giữa hai hình thức đánh giá chưa được quy chuẩn rõ ràng, dễ dẫn đến lúng túng trong thực hành tại các nhà trường.

3.3. Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT: Đối mới căn bản và trao quyền mạnh mẽ

Thông tư số 30/2014 là dấu mốc quan trọng trong lộ trình đổi mới đánh giá học sinh tiểu học tại Việt Nam. Văn bản này bãi bỏ hoàn toàn việc sử dụng điểm số trong đánh giá thường xuyên, thay vào đó chuyển sang đánh giá bằng nhận xét cá nhân hóa. Giáo viên được trao quyền quyết định trong việc lựa chọn phương pháp, công cụ và cách thức thể hiện kết quả đánh giá. Tính tự chủ của giáo viên trong văn bản này được thể hiện ở nhiều cấp độ: 1) Giáo viên là người trực tiếp quan sát, trao đổi, viết nhận xét cho từng học sinh; 2) Có thể tự thiết kế hoạt động học tập phù hợp để phục vụ cho đánh giá; 3) Có quyền tổ chức đánh giá theo tiến độ và năng lực của từng học sinh, không bị lệ thuộc vào kì thi hay bài kiểm tra cố định.

Đây là giai đoạn thể hiện sự chuyển hướng rõ rệt sang đánh giá vì sự phát triển của người học (Assessment for learning), coi đánh giá là công cụ hỗ trợ giảng dạy thay vì chỉ là công cụ đo lường kết quả. Vai trò của giáo viên được nâng lên thành chủ thể trung tâm trong hệ thống đánh giá, khẳng định tính chuyên môn và trách nhiệm sư phạm của người dạy. Tuy nhiên, chính sách này tạo ra nhiều thách thức trong triển khai thực tế. Một bộ phận giáo viên chưa quen với việc nhận xét định tính, thiếu kĩ năng trong diễn đạt và cá nhân hóa phản hồi. Đồng thời, phụ huynh học sinh và xã hội có thể chưa quen với việc không có điểm số, dẫn đến những phản ứng trái chiều và áp lực cho giáo viên trong quá trình thực hiện.

3.4. Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT: Kết hợp hài hòa giữa nhận xét và điểm số

Sau hơn 5 năm thực hiện Thông tư 30, Thông tư 27/2020 ra đời với mục tiêu điều chỉnh và hoàn thiện hệ thống đánh giá theo hướng kết hợp giữa nhận xét định tính và điểm số định lượng, nhằm tạo sự linh hoạt, phù hợp hơn với yêu cầu thực tiễn. Giáo viên tiếp tục được trao quyền chủ động trong việc lựa chọn phương pháp đánh giá như: Vấn đáp, viết, hồ sơ học tập, quan sát,... Đồng thời, giáo viên chủ nhiệm đóng vai trò tổng hợp kết quả giáo dục học sinh, phối hợp chặt chẽ với giáo viên bộ môn và phụ huynh để đảm bảo thông tin đánh giá đầy đủ, khách quan.

Tính tự chủ của giáo viên trong văn bản này được mở rộng đáng kể: 1) Chủ động thiết kế hoạt động và công cụ đánh giá phù hợp với từng năng lực, phẩm chất của học sinh; 2) Có quyền phối hợp và quyết định cuối cùng về phân loại mức độ hoàn thành học

tập; 3) Được ghi nhận như người điều phối đánh giá toàn diện, không chỉ riêng phần học lực mà cả năng lực và phẩm chất học sinh.

Điểm mới quan trọng là đánh giá năng lực và phẩm chất được quy định rõ ràng, với các năng lực cốt lõi như: Tự chủ, giao tiếp, giải quyết vấn đề và các phẩm chất như: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm. Điều này đòi hỏi giáo viên không chỉ thực hiện đánh giá mà còn có khả năng quan sát, nhận diện và phản hồi quá trình phát triển nhân cách của học sinh.

Mặc dù Thông tư 27 đã tạo khung pháp lý tương đối hợp lý và mở song việc thực thi vẫn phụ thuộc lớn vào năng lực chuyên môn và sự chủ động của giáo viên. Điều này nhấn mạnh yêu cầu bồi dưỡng thường xuyên về đánh giá và kĩ năng sư phạm mềm cũng như cần có sự đồng thuận từ phụ huynh và xã hội để tạo điều kiện cho giáo viên phát huy tính tự chủ thực chất.

3.5. Tổng kết tiến trình phát triển chính sách và tự chủ của giáo viên trong đánh giá

Nhìn lại toàn bộ tiến trình từ 2005 đến 2020, nhận thấy chính sách đánh giá học sinh tiểu học tại Việt Nam đã trải qua một hành trình chuyển đổi có định hướng rõ ràng: Từ đánh giá thuần túy bằng điểm số sang đánh giá vì sự phát triển, từ kiểm tra cứng nhắc sang trao quyền linh hoạt cho giáo viên. Quá trình này song hành với sự chuyển biến tích cực về mặt lí luận - từ quan điểm đánh giá học sinh như một sản phẩm của quá trình học sang quan điểm đánh giá như một phần của quá trình học. Sự phát triển về mức độ tự chủ của giáo viên trong từng giai đoạn được hệ thống hóa trong Bảng 2, từ đó cho thấy sự tiến bộ trong việc trao quyền cho giáo viên gắn với cải cách đánh giá học sinh.

Cùng với đó, tính tự chủ của giáo viên trong đánh giá cũng có sự thay đổi rõ nét. Ban đầu chỉ là người thực hiện quy định hành chính, giáo viên dần trở thành người quyết định phương pháp, công cụ, nội dung và phản hồi trong đánh giá. Tuy nhiên, để tự chủ của giáo viên phát huy hiệu quả, cần có những chính sách hỗ trợ tương thích, bao gồm giảm tải hành chính, tăng quyền tự quyết chuyên môn và phát triển năng lực chuyên môn sư phạm thông qua tập huấn thực chất và lâu dài.

4. Thảo luận

4.1. Đối mới chính sách đánh giá - một quá trình chuyển hướng về triết lí giáo dục

Phân tích bốn văn bản chính sách từ năm 2005

Bảng 2: So sánh tính tự chủ của giáo viên trong đánh giá học sinh tiểu học

Văn bản	Biểu hiện của tự chủ của giáo viên trong đánh giá
Quyết định 30/2005/QĐ-BGDĐT	- Giáo viên chủ yếu đánh giá bằng điểm số theo quy định (các bài kiểm tra định kì có cấu trúc cố định, số lần kiểm tra cụ thể từng môn). - Giáo viên có trách nhiệm ghi nhận xét, nhưng chủ yếu là xác nhận thực hiện đầy đủ hoặc chưa đầy đủ - Tự chủ của giáo viên còn hạn chế, chủ yếu thực hiện theo quy định cứng.
Thông tư 32/2009/TT-BGDĐT	- Kết hợp đánh giá bằng điểm số và nhận xét, mở đầu cho việc trao quyền nhiều hơn cho giáo viên. - Giáo viên được quyền lựa chọn hình thức kiểm tra (miệng, viết, quan sát...) trong đánh giá thường xuyên. - Tự chủ bắt đầu được mở rộng, nhưng vẫn có khung cứng trong kiểm tra định kì.
Thông tư 30/2014/TT-BGDĐT	- Chuyển hẳn sang đánh giá thường xuyên bằng nhận xét thay vì điểm số. - Giáo viên chủ động quan sát, trao đổi, viết nhận xét cá nhân hóa theo từng học sinh. - Tự chọn phương pháp đánh giá, tổ chức hoạt động học tập và rèn luyện để hỗ trợ đánh giá. - Tự chủ giáo viên được mở rộng rõ rệt, đóng vai trò trung tâm trong quá trình đánh giá.
Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT	- Giáo viên thực hiện cả đánh giá thường xuyên và định kì, kết hợp nhận xét và điểm số. - Giáo viên được toàn quyền lựa chọn phương pháp đánh giá (vấn đáp, viết, quan sát, hồ sơ học tập...). - Giáo viên chủ nhiệm chủ trì tổng hợp kết quả giáo dục, phối hợp với giáo viên bộ môn và phụ huynh. - Tính tự chủ đạt mức cao, giáo viên là người quyết định chính việc đánh giá toàn diện học sinh theo hướng phát triển năng lực - phẩm chất.

đến 2020 cho thấy một chuyển dịch căn bản trong triết lí giáo dục của Việt Nam: Từ quan niệm giáo dục là quá trình truyền thụ kiến thức và đo lường kết quả học tập, sang coi giáo dục là một hành trình phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất của người học. Theo đó, đánh giá học sinh không chỉ là công cụ kiểm tra mà trở thành một phần thiết yếu của quá trình học tập, góp phần định hướng, hỗ trợ và nuôi dưỡng sự tiến bộ của mỗi học sinh. Sự thay đổi này đặc biệt rõ nét trong Thông tư 30/2014 và Thông tư 27/2020, khi Bộ Giáo dục và Đào tạo chính thức loại bỏ hoặc kết hợp linh hoạt việc dùng điểm số, thay thế bằng hình thức nhận xét mang tính cá nhân hóa và phát triển. Đây là một bước tiến mạnh mẽ, phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại trên thế giới - nơi đánh giá được xem là công cụ để thúc đẩy học sinh học tập chứ không đơn thuần để phân loại hay xếp hạng (Black & Wiliam, 2009). Tuy nhiên, thay đổi triết lí đánh giá cũng đòi hỏi phải thay đổi tư duy quản lí, cơ chế triển khai và năng lực thực hiện ở cấp cơ sở, đặc biệt là giáo viên - người trực tiếp thực thi các nguyên tắc đánh giá mới.

4.2. Tự chủ của giáo viên - điều kiện tiên quyết để hiện thực hóa đổi mới đánh giá

Từ góc độ lí thuyết, tự chủ của giáo viên không chỉ là sự trao quyền hành chính, mà còn bao hàm năng

lực chuyên môn, quyền quyết định sự phạm và niềm tin của xã hội vào vai trò của giáo viên (Pietarinen et al., 2014). Trong bối cảnh đổi mới đánh giá ở Việt Nam, sự thành công của chính sách phụ thuộc lớn vào việc giáo viên có đủ quyền và năng lực để thiết kế, lựa chọn và thực hiện đánh giá theo đặc điểm học sinh hay không. Các chính sách gần đây như Thông tư 30/2014 và Thông tư 27/2020 đã mở rộng đáng kể không gian tự chủ cho giáo viên, thể hiện qua các nội dung sau: 1/ Giáo viên được chọn phương pháp và công cụ đánh giá linh hoạt (nhận xét, viết, quan sát, hồ sơ học tập, vấn đáp...); 2/ Giáo viên được chủ động phản hồi và hướng dẫn học sinh cá nhân hóa; 3/ Giáo viên đóng vai trò trung tâm trong tổng hợp kết quả học tập và rèn luyện thay vì chỉ báo cáo theo khuôn mẫu định sẵn.

Điều này cho thấy một sự thay đổi cấu trúc quyền lực trong nhà trường, từ chỗ giáo viên là người “Tuân thủ chính sách” sang vai trò “Chủ thể kiến tạo chính sách trong lớp học”. Đây là tiến bộ lớn, góp phần nâng cao tính chuyên nghiệp hóa nghề dạy học và thúc đẩy mô hình nhà trường tự chủ. Tuy nhiên, quyền tự chủ nếu không đi kèm với năng lực chuyên môn và sự hỗ trợ hệ thống sẽ dễ dẫn đến hình thức hóa, hoặc gây ra tình trạng “Tự chủ trên giấy tờ” nhưng không thực thi hiệu quả trong thực tiễn lớp học.

4.3. Những rào cản và thách thức trong thực thi chính sách

Dù có nhiều điểm tích cực, quá trình triển khai chính sách đổi mới đánh giá và mở rộng tự chủ của giáo viên trong thực tế có thể đối mặt với nhiều thách thức, cụ thể như sau:

1) *Năng lực của giáo viên không đồng đều*: Việc chuyển từ chấm điểm sang nhận xét đòi hỏi giáo viên có kỹ năng viết phản hồi sư phạm, hiểu rõ từng học sinh, và khả năng theo dõi tiến trình học tập cá nhân hóa - điều mà nhiều giáo viên chưa được đào tạo bài bản. Giáo viên có thể lúng túng trong việc phân biệt nhận xét mô tả và nhận xét định hướng phát triển, dẫn đến chất lượng phản hồi không đảm bảo.

2) *Gánh nặng hành chính và áp lực sổ sách*: Dù chủ trương đánh giá theo hướng nhẹ nhàng, giáo viên chịu áp lực về khối lượng công việc lớn và yêu cầu ghi chép phức tạp, đặc biệt trong giai đoạn đầu triển khai và làm quen với các quy định đánh giá mới theo Thông tư 30/2014. Điều này dẫn đến phản tác dụng, khiến giáo viên xem đánh giá là gánh nặng hơn là công cụ hỗ trợ học tập.

3) *Sự chưa đồng thuận từ phụ huynh và cộng đồng*: Việc không dùng điểm số thường xuyên có thể có một bộ phận phụ huynh hiểu lầm là “Thiếu khách quan” hoặc “Không rõ ràng”. Điều này tạo ra áp lực ngược trở lại đối với giáo viên và nhà trường, làm giảm hiệu lực của chính sách dù đã được thiết kế theo hướng tiến bộ.

4) *Chưa có cơ chế đánh giá tự chủ cho chính giáo viên*: Một nghịch lý là trong khi giáo viên được trao quyền tự chủ trong đánh giá học sinh thì bản thân giáo viên lại bị đánh giá bởi hệ thống hành chính theo tiêu chí định lượng, gây mâu thuẫn trong thực hành nghề nghiệp.

4.4. Bài học kinh nghiệm và gợi ý chính sách

Từ những phân tích trên, có thể rút ra một số bài học chính sách quan trọng: 1) Đổi mới đánh giá không thể tách rời việc phát triển năng lực giáo viên. Cần triển khai các chương trình tập huấn chuyên sâu, liên tục và gắn với thực hành lớp học cụ thể thay vì chỉ tổ chức các lớp lý thuyết ngắn hạn; 2) Tự chủ của giáo viên cần được hiểu theo hướng đồng thời là “trao quyền” và “nâng lực”. Không nên tuyệt đối hóa hoặc

trao toàn quyền mà không có hỗ trợ kỹ thuật, phân bổ sư phạm và chia sẻ chuyên môn trong tổ nhóm chuyên môn; 3) Cần cải cách cơ chế đánh giá giáo viên để phù hợp với triết lý phát triển nghề nghiệp, thay vì chỉ dựa trên bằng cấp và chỉ tiêu hành chính. Đánh giá đồng nghiệp (Peer review), quan sát lớp học và phản hồi từ học sinh có thể là các công cụ bổ trợ hữu ích; 4) Tăng cường đối thoại và truyền thông chính sách tới phụ huynh và cộng đồng để tạo sự đồng thuận xã hội trong thực hiện đánh giá không dựa hoàn toàn vào điểm số.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã làm rõ quá trình chuyển đổi chính sách đánh giá học sinh tiểu học tại Việt Nam từ năm 2005 đến 2020 thông qua phân tích bốn văn bản pháp lý chính yếu và đối chiếu với mức độ phát triển của quyền tự chủ giáo viên trong từng giai đoạn. Từ hệ thống đánh giá thuần túy bằng điểm số với cấu trúc kiểm tra định kỳ cứng nhắc, chính sách đã chuyển dịch rõ rệt sang tiếp cận đánh giá vì sự phát triển, lấy người học làm trung tâm và nhấn mạnh vào việc hình thành năng lực, phẩm chất học sinh. Cùng với sự đổi mới này, quyền tự chủ của giáo viên trong hoạt động đánh giá cũng không ngừng được mở rộng, đặc biệt trong việc lựa chọn phương pháp, công cụ và nội dung đánh giá phù hợp với đặc điểm cá nhân học sinh. Giáo viên dần chuyển từ vị trí “Người thực thi” sang vai trò “Người kiến tạo” quá trình đánh giá. Tuy nhiên, để tự chủ của giáo viên thực sự phát huy hiệu quả, chính sách cần đi kèm với phát triển năng lực chuyên môn, giảm tải hành chính và xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường - giáo viên - phụ huynh một cách linh hoạt và minh bạch. Những phát hiện của nghiên cứu có thể cung cấp cơ sở tham chiếu quan trọng cho các nhà hoạch định chính sách trong việc hoàn thiện khung pháp lý và thực tiễn đánh giá học sinh tiểu học. Đồng thời, nghiên cứu cũng gợi mở nhu cầu cấp thiết trong việc tái cấu trúc công tác bồi dưỡng giáo viên và cải cách đánh giá nội bộ trong nhà trường để đồng bộ với triết lý đánh giá mới.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) qua đề tài mã số: 503.01-2024.01.

Tài liệu tham khảo

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.
Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory*

of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2005). *Quyết định số 30/2005/QĐ-BGD&ĐT về việc ban hành Quy định đánh giá và xếp loại học sinh tiểu học*. Thư viện Pháp luật. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyet-dinh-30-2005-QD-BGD-DT-danh-gia-xep-loai-hoc-sinh-tieu-hoc-17834.aspx>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2009). *Thông tư số 32/2009/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá và xếp loại học sinh tiểu học*. Thư viện Pháp luật. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-32-2009-TT-BGDĐT-ban-hanh-quy-dinh-danh-gia-xep-loai-hoc-sinh-tieu-hoc-96692.aspx>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học*. Thư viện Pháp luật. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-30-2014-TT-BGDĐT-danh-gia-hoc-sinh-tieu-hoc-247873.aspx>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học*. Thư viện Pháp luật. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-27-2020-TT-BGDĐT-quy-dinh-danh-gia-hoc-sinh-tieu-hoc-320659.aspx>.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39-54.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational psychology review*, 24, 205-249.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Hickey, D. T., Taasobshirazi, G., & Cross, D. (2012). Assessment as learning: Enhancing discourse, understanding, and achievement in innovative science curricula. *Journal of research in science teaching*, 49(10), 1240-1270.
- Hoàng , T. T. (2017). Đi tìm mô hình đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực trong chương trình giáo dục phổ thông mới. *HCMUE Journal of Science*, 14(1), 156. <https://doi.org/10.54607/hcmue.js.14.1.2115>(2017).
- Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2025). Professional autonomy vs. assessment criteria: teacher agency in the midst of assessment reform. *Journal of Curriculum Studies*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2460476>.
- Parcerisa, L., Verger, A., & Browes, N. (2022). Teacher Autonomy in the Age of Performance-Based Accountability: A Review Based on Teaching Profession Regulatory Models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30(100).
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- White, L. G. (1994). Policy analysis as discourse. *Journal of policy analysis and management*, 13(3), 506-525.