

OVERVIEW OF ASSESSMENT AND THE DEVELOPMENT OF COMPETENCY IN ASSESSING EDUCATIONAL OUTCOMES

Bui Duc Nhan

Email: bdnhan@daihocthudo.edu.vn

Hanoi Metropolitan University
98 Duong Quang Ham street, Nghia Do ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 20/8/2025

Revised: 08/9/2025

Accepted: 02/10/2025

Published: 25/12/2025

Abstract: Assessment in education plays a crucial role in determining the extent to which learning objectives have been achieved by learners, while also providing a basis for effective adjustments to the curriculum, instructional methods, and organizational practices. In practice, many teachers remain uncertain when implementing assessment activities, particularly in applying modern assessment methods. Drawing on a comprehensive synthesis, systematic analysis, and critical review of credible domestic and international academic sources, the article offers a comprehensive overview of existing research related to developing educational outcomes assessment competency for students in teacher education programs, identifies gaps in the research, and proposes potential directions for enhancing the effectiveness of teacher training.

Keywords: *Assessment, educational outcomes assessment competency, assessment competency development, educational outcomes.*

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ ĐÁNH GIÁ VÀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ GIÁO DỤC

Bùi Đức Nhân

Email: bdnhan@daihocthudo.edu.vn

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
98 Đường Quảng Hàm, phường Nghĩa Đô,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 20/8/2025

Chỉnh sửa xong: 08/9/2025

Chấp nhận đăng: 02/10/2025

Xuất bản: 25/12/2025

Tóm tắt: Đánh giá trong giáo dục giữ vai trò quan trọng trong việc xác định mức độ đạt được mục tiêu học tập của người học, đồng thời cung cấp cơ sở để điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học một cách hiệu quả. Thực tế cho thấy, nhiều giáo viên hiện nay còn lúng túng khi triển khai hoạt động đánh giá, đặc biệt trong việc áp dụng các phương pháp đánh giá hiện đại. Trên cơ sở tổng hợp, hệ thống, phân tích sâu các tài liệu học thuật uy tín trong và ngoài nước, bài viết cung cấp một cái nhìn tổng quan về các nghiên cứu hiện có liên quan đến việc phát triển năng lực đánh giá kết quả giáo dục cho sinh viên Đại học Sư phạm, xác định khoảng trống trong nghiên cứu và đề xuất các hướng đi tiềm năng để nâng cao hiệu quả đào tạo giáo viên.

Từ khóa: *Đánh giá, năng lực đánh giá kết quả giáo dục, phát triển năng lực đánh giá, kết quả giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, các quốc gia đều coi trọng việc nâng cao chất lượng hệ thống giáo dục, hướng tới tiệm cận các nền giáo dục tiên tiến trong khu vực và trên thế giới. Điều này dẫn đến nhiều cải cách, đổi mới giáo dục và hình thành các trào lưu sư phạm mới. Ở Việt Nam, công cuộc đổi mới giáo dục được cụ thể hóa trong Nghị quyết 29-NQ/TW (2013) nhấn mạnh việc đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá theo hướng hiện đại, khách quan, trung thực và phù hợp với tiêu chí quốc tế.

Trong quá trình này, đội ngũ giáo viên là nhân

tố then chốt và đồng thời là đối tượng cần được thay đổi. Barber và Mourshed (2007) đã khẳng định: “Chất lượng của nền giáo dục không thể vượt qua chất lượng đội ngũ giáo viên”. Theo Eleonara Villegas-Reimers (2003), giáo viên giữ vai trò kép trong cải cách giáo dục - vừa là đối tượng bị tác động, vừa là tác nhân tạo ra thay đổi. Vì vậy, phát triển nghề nghiệp giáo viên, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục, là yêu cầu cấp thiết. Để trả lời cho câu hỏi giáo viên cần đổi mới những gì, bắt đầu từ đâu và như thế nào, cần phân tích sự thay đổi trong yêu cầu nghề nghiệp của họ. Những hỗ trợ cần thiết cho đội ngũ giáo viên đương nhiệm là quan trọng,

nhưng về lâu dài, sinh viên sư phạm - những giáo viên tương lai - cần được chuẩn bị kỹ lưỡng để thích ứng với thực tiễn giáo dục mới, qua đó đóng vai trò là nhân tố tạo nên sự thay đổi.

Đánh giá kết quả giáo dục học sinh là một khâu quan trọng trong quá trình giáo dục ở nhà trường phổ thông. Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, với mục tiêu giúp học sinh phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân. Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chính thức hóa vai trò của đánh giá như một công cụ thiết yếu để thúc đẩy sự tiến bộ của người học. Theo đó, mục tiêu của đánh giá là “Vì sự tiến bộ của người học”, chuyển trọng tâm từ việc đánh giá mang tính tổng kết sang đánh giá thường xuyên, toàn diện và mang tính phát triển. Sự chuyển đổi này đòi hỏi giáo viên phải áp dụng các phương pháp đánh giá định tính, đa dạng hóa công cụ và hình thức đánh giá. Để thực hiện hiệu quả các yêu cầu đổi mới trong đánh giá, giáo viên cần được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng và năng lực đánh giá theo hướng mới. Do đó, việc hình thành năng lực này ngay trong quá trình đào tạo sinh viên là cần thiết, để các em sẵn sàng đảm nhận nhiệm vụ đánh giá học sinh đúng hướng khi trở thành giáo viên.

Theo thống kê, tính đến năm học 2023 - 2024, Việt Nam có trên 264 cơ sở đào tạo giáo viên, với tổng số hơn 2.205.127 sinh viên (giaoduc.net.vn, 2025). Mặc dù hệ thống này đã đạt được những thành tựu nhất định, nhưng vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế. Nhiều trường vẫn ưu tiên số lượng hơn chất lượng, chưa thực sự bám sát nhu cầu nhân lực và quy hoạch giáo viên của ngành. Trong bối cảnh áp dụng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, giáo viên phải chuyển đổi từ vai trò truyền thụ kiến thức sang tổ chức các hoạt động để học sinh chủ động khám phá tri thức. Tuy nhiên, phương pháp đào tạo tại nhiều trường sư phạm vẫn chưa bắt kịp với sự đổi mới này. Sự thiếu liên kết giữa các cơ sở đào tạo với trường phổ thông và cơ quan quản lý dẫn đến tình trạng sinh viên sư phạm ra trường thất nghiệp hoặc làm việc không đúng chuyên ngành, trong khi thực tế vẫn diễn ra hiện tượng thiếu hụt hoặc dư thừa giáo viên tại một số địa phương.

Sinh viên sư phạm khi đi thực tập thường thiếu tự tin và chưa thể hiện được tư duy đổi mới cần có. Điều này cho thấy sự cần thiết phải trang bị cho sinh viên những năng lực cốt lõi, đặc biệt là năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh. Đây là một năng lực then chốt để đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và cũng là lý do chính thúc đẩy việc nghiên cứu phát triển năng lực này cho sinh viên sư phạm.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu được triển khai để trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau: 1) Sự chuyển dịch trong các xu hướng đánh giá giáo dục trên thế giới đã tác động đến thực tiễn tại Việt Nam như thế nào? 2) Những khoảng trống nghiên cứu trong việc tiếp cận quy trình, phương pháp và kỹ thuật đánh giá kết quả giáo dục hiện nay là gì?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành trên cơ sở sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu. Quá trình nghiên cứu được thực hiện theo ba bước, bao gồm: 1) Thu thập và tìm kiếm tài liệu: Sử dụng các công cụ và cơ sở dữ liệu học thuật uy tín như Google Scholar, ResearchGate, ERIC, WHO, UNESCO,... Việc tìm kiếm được thực hiện thông qua các từ khóa chuyên ngành bao gồm: “Đánh giá”, “Năng lực đánh giá kết quả giáo dục”, “Phát triển năng lực đánh giá”, “Kết quả giáo dục” và các từ khóa tiếng Anh tương ứng như “Assessment”, “Competency in assessing educational outcomes”, “Assessment competency development”, “Educational outcomes”; 2) Đánh giá và sàng lọc tài liệu tìm kiếm theo các tiêu chí: Loại tài liệu (sách chuyên khảo, bài báo khoa học (có phản biện), luận án; năm xuất bản (lựa chọn các tài liệu từ năm 2003 đến 2024), trong đó, ưu tiên các công bố trên các tạp chí thuộc danh mục ISI/Scopus, các tạp chí chuyên ngành giáo dục được công nhận bởi Hội đồng Giáo sư Nhà nước; 3) Phân tích và tổng hợp thông tin: Tiếp cận theo hệ thống - cấu trúc, lịch sử - logic, tiếp cận năng lực và tiếp cận phát triển. Từ đó, rút ra những kết luận khái quát, làm cơ sở khoa học vững chắc cho việc nghiên cứu vấn đề.

3. Kết quả nghiên cứu

Trong quá trình phát triển của giáo dục và dạy học, đánh giá kết quả giáo dục của học sinh luôn là một yếu tố then chốt. Từ lâu, việc đánh giá này đã được thực hiện thông qua các kỳ thi và bài kiểm tra với nhiều cấp độ, hình thức, mục đích khác nhau. Dù vậy, câu hỏi về cách thức đánh giá khách quan và chính xác vẫn luôn là một thách thức. Để giải quyết

vấn đề này, các nhà khoa học đã không ngừng tìm tòi, phát triển các công cụ và kỹ thuật mới, hướng tới việc đánh giá hiệu quả hơn.

Mỹ và Canada là hai quốc gia đã xây dựng một hệ thống lý thuyết đồ sộ với các phương pháp, kỹ thuật đánh giá đối với nhiều cấp độ khác nhau. Về cơ bản, hệ thống đánh giá của Mỹ và Canada bao gồm đánh giá thường xuyên trong lớp học, đánh giá của nhà trường, đánh giá cấp bang, liên bang và đánh giá cấp quốc gia. Các kết quả đánh giá này có mối quan hệ chặt chẽ trong việc đưa ra kết luận về thành tích học tập của học sinh. Việc đánh giá này nhằm mục đích xem liệu học sinh có thật sự tiến bộ sau một giai đoạn học tập hay không. Tiêu biểu có thể kể đến Chương trình PISA (Programme for International Student Assessment) và Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S).

Ở Việt Nam, các văn bản chương trình giáo dục trước đây thường có nội dung và cấu trúc đơn giản, như một bản kế hoạch bao gồm các đề mục (nội dung dạy học) và thời lượng tương ứng. Đến năm 2006, Chương trình Giáo dục phổ thông ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 5 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ra đời. Lần đầu tiên Việt Nam có một bộ chương trình giáo dục, phù hợp với quan điểm hiện đại với các thành tố: Mục tiêu giáo dục phổ thông; Chuẩn kiến thức, kỹ năng; Phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục; Phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục; Cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học ở mỗi lớp và mỗi cấp học. Chương trình Giáo dục phổ thông hiện hành so với chương trình cải cách trước đây cũng đã chú trọng hơn tới yêu cầu kết quả cần đạt về năng lực đối với người học. Định hướng chung của đổi mới chương trình là hướng đến phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh. Dạy học hướng tới đáp ứng nhu cầu phát triển của từng cá nhân học sinh được chú trọng.

Những nghiên cứu gần đây hướng trọng tâm đánh giá giáo dục thường xoay quanh một số hướng như: 1) Đánh giá kết quả giáo dục hiện tại; 2) Yêu cầu và mong đợi từ phía xã hội; 3) Phương pháp và công cụ đánh giá sáng tạo; 4) Đào tạo và phát triển năng lực đánh giá cho giáo viên; 5) Thách thức về đánh giá phổ cập và công bằng đối với các nhóm học sinh khác nhau; 6) Sự hỗ trợ của công nghệ trong đánh giá giáo dục; 7) Khía cạnh định hình chính sách.

Cùng với sự ra đời của lý luận dạy học, lý luận về đánh giá trong giáo dục cũng đang là một phạm

trù được các nhà nghiên cứu và hoạt động thực tiễn về giáo dục rất quan tâm vì nó có chức năng quan trọng trong hoạt động giáo dục. Những nghiên cứu về đánh giá và phát triển năng lực đánh giá trong giáo dục có thể chia thành một số hướng nghiên cứu như sau.

3.1. Nghiên cứu về các xu hướng đánh giá trong giáo dục

Nghiên cứu về đánh giá trong giáo dục đã chỉ ra sự phát triển và chuyển dịch rõ rệt trong các xu hướng và phương pháp tiếp cận. Theo Trần Trung Tĩnh (2020), trên thế giới và ở Việt Nam hiện nay có ba xu hướng đánh giá trong giáo dục chính, bao gồm: 1) Đánh giá để xác định được kết quả học của người học (Assessment of Learning), 2) Đánh giá để thúc đẩy việc học của người học (Assessment for Learning), 3) Đánh giá chính là quá trình học thực sự (Assessment as Learning). Nghiên cứu về đánh giá cho thấy sự phát triển của các xu hướng đánh giá chính trên thế giới và ở Việt Nam, không chỉ dừng lại ở việc đo lường kết quả mà còn tập trung vào việc hỗ trợ và thúc đẩy quá trình học tập của người học.

Carless và cộng sự (2006) đã đưa ra thuật ngữ gọi là đánh giá theo định hướng học tập. Đây không chỉ là một thuật ngữ mới trong giáo dục, mà còn là một tín hiệu cho thấy sự thay đổi quan trọng trong tư duy đánh giá, chuyển từ việc cho rằng đánh giá chỉ đơn thuần là việc đo lường kết quả hoạt động chuyển sang công nhận mức độ ảnh hưởng mạnh mẽ của việc đánh giá đến quá trình, kết quả giáo dục của học sinh dẫn đến sự thay đổi về nhận thức và hành động của học sinh.

3.2. Nghiên cứu về vai trò, tác động và phân loại đánh giá trong giáo dục

Trần Thị Tuyết Oanh (2007) thực hiện nghiên cứu chuyên sâu về đánh giá kết quả giáo dục của sinh viên. Trong đó, phân loại cụ thể các chức năng của đánh giá cùng các mục tiêu, loại hình và các phương pháp đánh giá. Công trình đã đề cập đến hai vấn đề mà các công trình trước đó chưa nói tới là đánh giá thái độ của sinh viên trong học tập và việc đưa phương pháp quan sát vào hệ thống các phương pháp đánh giá.

Popham (2006) và McMillan (2008) trong công trình nghiên cứu của mình đã định hướng chuyển từ đánh giá tri thức sang đánh giá thái độ, cảm xúc học tập, có đề cập đến đánh giá kỹ năng của người học. Các tác giả chỉ ra sự chuyển biến trong chức năng cơ

bản của đánh giá: Từ đánh giá xác nhận sang đánh giá hỗ trợ điều chỉnh.

Nghiên cứu của Trần Trung Tình (2020) đã phân loại đánh giá thành sáu nhóm dựa trên các tiêu chí khác nhau. Các loại hình này bao gồm: Đánh giá theo mục đích như đánh giá sơ khởi (Placement assessment), chẩn đoán (Diagnostic assessment), hay đánh giá sự thay đổi (Change Assessment). Tác giả cũng phân biệt đánh giá theo thời điểm diễn ra như đánh giá quá trình (Formative assessment) và đánh giá tổng kết (Summative assessment). Ngoài ra, việc phân loại còn dựa trên vật đối chứng (đánh giá theo chuẩn và theo tiêu chí), quy mô thực hiện (đánh giá trên diện rộng và trên lớp học) và đối tượng tham gia (tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, đánh giá theo nhóm). Cuối cùng, các phương pháp đánh giá còn được phân loại theo kiểu thực hiện, với đánh giá bằng trắc nghiệm (Paper Testing) và đánh giá thực (Authentic assessment) là hai ví dụ tiêu biểu.

Có thể thấy, các công trình nghiên cứu đã phân loại đánh giá một cách chi tiết và chỉ ra sự chuyển biến từ đánh giá xác nhận sang đánh giá hỗ trợ điều chỉnh. Tuy nhiên, một điểm hạn chế lớn được tác giả Trần Thị Tuyết Oanh nhấn mạnh là mảng đánh giá thái độ của sinh viên trong học tập đang bị bỏ ngỏ. Các công trình trước đó chưa đề cập hoặc chưa có giải pháp cụ thể để đánh giá hiệu quả các khía cạnh phi tri thức này. Mặc dù các tác giả như W. James Popham (2006) và James H. McMillan (2008) đã định hướng sang đánh giá thái độ, cảm xúc, nhưng việc triển khai các phương pháp này vẫn còn là một thách thức.

3.3. Nghiên cứu về quy trình, phương pháp và kỹ thuật đánh giá trong giáo dục

William (2011) trong cuốn "Embedded formative assessment, Solution Tree Press" đã mô tả hơn 50 kỹ thuật thực hành để đánh giá lớp học. Điểm mới là đề cập đến sự hình thành của khung đánh giá; sự kết hợp các kỹ thuật khác nhau trong đánh giá. Tác giả nhấn mạnh vào hai trọng tâm: Cách đánh giá lớp học và cách tích hợp đánh giá với hướng dẫn hằng ngày, nhấn mạnh tới sự tham gia của năm thành tố chính là: Thiết lập mục đích đánh giá cụ thể; Hướng dẫn cơ bản và đánh giá dựa trên các mục tiêu học tập rõ ràng; Thiết kế các biện pháp đánh giá chính xác; Truyền đạt kết quả tổng quát, hiệu quả; Cho học sinh tham gia vào quá trình đánh giá và sử dụng kết quả để nâng cao hiệu quả học tập của học sinh.

Trong nghiên cứu của Nguyễn Công Khanh và Đào Thị Oanh (2015), các kỹ thuật đánh giá trên lớp học (CATs) được mô tả chi tiết, bao gồm cả quy trình thiết kế và triển khai. Quy trình này là một chuỗi các bước logic, bắt đầu từ việc đặt mục tiêu, tiếp theo là lựa chọn công cụ và phương pháp đánh giá, sau đó là thực hiện, phân tích kết quả và cung cấp phản hồi cho học sinh. Các tác giả cũng phân chia các kỹ thuật đánh giá thành ba nhóm chức năng chính: đánh giá khả năng nhận thức, đánh giá năng lực vận dụng và nhóm kỹ thuật hỗ trợ tự đánh giá và phản hồi để cải thiện quá trình dạy và học.

Đặng Bá Lãm (2003, 2011) đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc áp dụng đánh giá xác thực trong giảng dạy đại học. Quan điểm của ông bao gồm việc thay đổi cách xây dựng chương trình, sử dụng các nhiệm vụ học tập thực tế để đánh giá và thiết lập các tiêu chí rõ ràng nhằm đánh giá năng lực sinh viên. Tiếp tục phát triển các ý tưởng trên, Nguyễn Công Khanh (2014) đã cung cấp một phân tích chi tiết về lý luận và các hình thức đánh giá giáo dục, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo sư phạm. Tác giả đã lý giải lý do cần phải kiểm tra, đánh giá năng lực và đề xuất một bộ khung các năng lực cốt lõi cần được bồi dưỡng cho học sinh tại Việt Nam.

Bên cạnh nghiên cứu lý luận, việc ứng dụng kỹ thuật đánh giá vào cấp học cụ thể được nhiều tác giả quan tâm. Nguyễn Đức Minh (2015) đã trình bày quan niệm mới về đánh giá kết quả giáo dục học sinh tiểu học theo định hướng phát triển năng lực học sinh; đề xuất khung đánh giá năng lực, khung đánh giá phẩm chất, nhiều kỹ thuật mới vận dụng để đánh giá năng lực và đánh giá phẩm chất học sinh. Mặt khác, tác giả cũng gắn những kỹ thuật, quy trình đánh giá mới vào việc hướng dẫn giáo viên thực hiện đánh giá kết quả giáo dục của học sinh tiểu học. Nguyễn Thị Hồng Chuyên (2018) giới thiệu các đặc điểm, biện pháp và kỹ thuật đa dạng như RAFT, "hình lập phương" (Cubing) và Rubrics để đánh giá học sinh tiểu học, đồng thời hướng dẫn cách xây dựng các bài tập trong tình huống thực tế.

Các nghiên cứu trên mặc dù đã đưa ra nhiều kỹ thuật và quy trình chi tiết nhưng các nghiên cứu này thường mang tính lý thuyết, việc áp dụng đại trà và hiệu quả các kỹ thuật này trong điều kiện cơ sở vật chất và trình độ giáo viên còn nhiều khác biệt vẫn là một bài toán chưa có lời giải triệt để. Bên cạnh đó, đánh giá theo năng lực còn bộc lộ nhiều hạn chế, chưa phản ánh được tiềm năng và mục tiêu cá nhân.

3.4. Nghiên cứu về lý thuyết đo lường và công cụ đánh giá trong giáo dục

Tác giả Dương Thiệu Tống (2005) đã công bố nghiên cứu về các nguyên tắc cơ bản của việc đo lường và các phương pháp thực hành. Tác giả không chỉ luận giải về lý thuyết đo lường mà còn cung cấp kinh nghiệm thực tế về trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa tại Việt Nam, đồng thời hướng dẫn cách phân tích dữ liệu bằng mô hình RASCH.

Lâm Quang Thiệp (2010) được xem là người tiên phong ở Việt Nam, cùng với Dương Thiệu Tống, trong việc đưa các phương pháp khảo thí hiện đại, đặc biệt là Lý thuyết Ứng đáp câu hỏi (IRT) vào đánh giá kết quả học tập. Nghiên cứu của ông trình bày các khái niệm nền tảng về trắc nghiệm và đo lường, đồng thời khái quát về lý thuyết trắc nghiệm cổ điển, hướng dẫn chi tiết quy trình xây dựng một phép đo lường giáo dục và cách thiết kế các bài trắc nghiệm dựa trên cả lý thuyết cổ điển lẫn IRT. Ngoài ra, ông còn hướng dẫn sử dụng các phần mềm thống kê chuyên dụng như: CONQUEST, BILOG-3M, MULTILOG, PARSCALE và VITESTA.

Wiggins và McTighe (2005) nổi tiếng với trong lĩnh vực đánh giá chất lượng giáo dục và việc xây dựng các mục tiêu học tập rõ ràng thông qua việc sử dụng mô hình “Backward Design”. Mô hình này bắt đầu bằng việc xác định các kết quả mong đợi, sau đó mới quyết định phương pháp và nội dung giảng dạy. Quá trình này bao gồm ba bước: Xác định kết quả mong đợi xác định bằng chứng học tập có thể chấp nhận; hoạch định các hoạt động học tập và giảng dạy.

Stiggins, R. J. (2006) đề cập đến mô hình và phương pháp đánh giá lớp học nhằm thúc đẩy việc học tập của học sinh. Mô hình đánh giá này gồm các bước: Thu thập thông tin ban đầu; Phản hồi (Feedback); Điều chỉnh (Adjustment); Tự đánh giá và Tự nâng cao (Self-assessment and Self-advancement). Mô hình này nhấn mạnh vào việc sử dụng đánh giá như một công cụ hỗ trợ quá trình học tập, thay vì chỉ là một công cụ để đánh giá kết quả. Bằng cách tập trung vào việc thu thập thông tin, cung cấp phản hồi liên tục và tạo cơ hội cho học sinh tự quản lý học tập, mô hình này nhằm tạo ra một môi trường học tập tích cực và phát triển cho học sinh.

Trần Thị Tuyết Oanh (2007) trình bày một số bộ công cụ đánh giá kết quả giáo dục, trong đó chú trọng hình thức trắc nghiệm khách quan. Trong cuốn sách của mình, tác giả đưa ra cách tiếp cận xây

dựng trắc nghiệm khách quan; các bước cơ bản xây dựng một trắc nghiệm từ xác định các mục tiêu cần đo lường và đánh giá, viết câu hỏi trắc nghiệm, hoàn thiện câu hỏi đến phân tích trắc nghiệm. Cuốn sách là cẩm nang quý, hỗ trợ đắc lực cho giáo viên trong việc xây dựng câu hỏi trắc nghiệm cho học sinh.

Các công trình nghiên cứu về lý thuyết đo lường đã đặt nền móng vững chắc cho lý thuyết đo lường và công cụ đánh giá, đặc biệt là việc áp dụng các mô hình hiện đại như IRT. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào khía cạnh kỹ thuật, công cụ mà chưa đi sâu vào việc phát triển năng lực đánh giá cho chính người dạy và người học. Việc vận dụng linh hoạt và hiệu quả các mô hình này trong việc thiết kế các bài kiểm tra đánh giá phi truyền thống, gắn với bối cảnh thực tiễn vẫn là một thách thức đối với giáo viên.

3.5. Nghiên cứu về phát triển năng lực đánh giá kết quả giáo dục

Có nhiều tác giả nổi tiếng và nhóm nghiên cứu đã đóng góp cho lĩnh vực phát triển năng lực đánh giá kết quả giáo dục học sinh. Tiêu biểu có thể kể đến: Dylan Wiliam - nhà giáo dục người Anh, là người khai sáng cho quan điểm Assessment for Learning - nổi tiếng về đánh giá giáo dục và cải thiện chất lượng dạy và học; Linda Darling-Hammond - học giả nổi tiếng người Mỹ, có nhiều công trình nghiên cứu tập trung vào việc cải thiện chất lượng giáo dục, đặc biệt là trong việc đào tạo giáo viên và xây dựng các hệ thống giáo dục công bằng và hiệu quả; Rick Stiggins - học giả nổi tiếng trong lĩnh vực đánh giá giáo dục và đặc biệt là về đánh giá đa dạng và hỗ trợ việc học tập liên tục,...

Dylan Wiliam và cộng sự (2003) đã có những nghiên cứu chuyên sâu về các chiến lược đánh giá để hỗ trợ quá trình học tập. Linda Darling-Hammond (2014) và Rick Stiggins (2006) cũng là những học giả hàng đầu, tập trung vào việc cải thiện chất lượng giáo dục thông qua đào tạo giáo viên và sử dụng đánh giá như một công cụ hỗ trợ việc học tập liên tục của học sinh. Gaible và Burns (2005) đã xác định ba loại hình bồi dưỡng nghiệp vụ chính cho giáo viên. Đầu tiên là bồi dưỡng chuẩn hoá giáo viên (Standardized TPD programs), tập trung vào việc cung cấp kiến thức và kỹ năng một cách nhanh chóng, thường qua các hội thảo hoặc đào tạo cốt cán. Thứ hai là bồi dưỡng lấy trường học làm trung tâm (School-centered TPD), một quá trình thay đổi lâu dài hơn, được thực hiện thông qua các hoạt động như dự giờ, nghiên cứu bài

học, nhóm nghiên cứu và nghiên cứu hành động. Cuối cùng là bồi dưỡng cá nhân hoặc tự bồi dưỡng (Individual or self - directed TPD), tập trung vào sự phát triển mang tính cá nhân, nơi giáo viên tự hướng dẫn bản thân với sự hỗ trợ chung từ hệ thống. Ba mô hình này đều đã được áp dụng trong các chương trình bồi dưỡng tại Việt Nam.

Yorkovich và cộng sự (2007) tập trung phân tích thực trạng hệ thống đánh giá dựa trên năng lực. Mục tiêu là hình thành các kế hoạch phát triển nghề nghiệp và đạt được sức mạnh tổng hợp giữa các mục tiêu của tổ chức và nhân viên. Nhóm tác giả mô tả một mô hình để xác định các giao điểm chiến lược của các đặc điểm cá nhân với mục tiêu của tổ chức, môi trường bên ngoài, thách thức của tương lai và các yếu tố khác.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, các chương trình đào tạo giáo viên đã áp dụng hiệu quả những phương pháp dạy học tích cực nhằm bồi dưỡng năng lực đánh giá cho sinh viên (Siegel & Wissehr, 2011; McGee và cộng sự, 2014). Việc tích hợp giữa lý thuyết và thực hành không chỉ trang bị cho sinh viên những kiến thức nền tảng về các lý thuyết đánh giá hiện đại mà còn rèn luyện các kỹ năng thiết yếu như phân tích, đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá.

Đồng thời, các mô hình đào tạo thực tế được nhấn mạnh là rất quan trọng. Lukin (2014) đã đề xuất mô hình cho phép sinh viên làm việc trực tiếp với giáo viên phổ thông, tạo ra một "cộng đồng thực hành" cùng nhau học hỏi và phát triển. Graham (2005) khẳng định rằng giai đoạn thực tập sư phạm kéo dài là cơ hội tuyệt vời để sinh viên hình thành và tiến bộ trong các kỹ năng đánh giá, từ xác định mục tiêu đến lựa chọn chiến lược phù hợp với thực tiễn lớp học. Những kết quả này đã được củng cố bởi các nghiên cứu sau này của Coleman và Beziat (2015).

Các nghiên cứu tại Việt Nam về phát triển năng lực đánh giá cho sinh viên sư phạm vẫn còn hạn chế và chủ yếu được thực hiện trong lĩnh vực lý luận và phương pháp dạy học của các bộ môn cụ thể. Phạm Xuân Chung (2011) đã đề xuất bốn biện pháp chính nhằm chuẩn bị cho sinh viên đánh giá kết quả học tập môn Toán ở cấp Trung học phổ thông. Tuy nhiên, việc trang bị các kỹ năng này còn mang tính rời rạc và thiếu sự hệ thống. Cùng trong môn Toán, Lê Thị Tuyết Trinh (2017) tập trung vào việc rèn luyện kỹ năng đánh giá thông qua các hoạt động giảng dạy và trải nghiệm thực tế trong quá trình kiến tập và thực tập sư phạm. Nguyễn Thị Diệu Linh (2018)

tập trung sâu vào việc thiết kế các công cụ đánh giá cho sinh viên ngành Sư phạm Vật lý, từ đó đề xuất một chương trình bồi dưỡng năng lực đánh giá tích hợp vào học phần "Kiểm tra - Đánh giá trong giáo dục", vận dụng các lý thuyết về xử lý thông tin, siêu nhận thức và phản hồi dựa trên vùng phát triển gần. Nguyễn Thị Việt Nga (2016) đã nghiên cứu phát triển năng lực đánh giá trong dạy học Sinh học theo quan điểm PISA. Nghiên cứu đã xây dựng quy trình rèn luyện kỹ năng đánh giá khoa học dựa trên việc kết hợp bồi dưỡng lý thuyết với hệ thống bài tập.

Nghiên cứu về phát triển năng lực đánh giá kết quả giáo dục đã cung cấp những đóng góp thực tiễn quan trọng cho công tác đào tạo giáo viên. Thay vì chỉ học lý thuyết, các mô hình đào tạo hiệu quả đã chứng minh sự cần thiết của việc kết hợp lý thuyết với thực hành, tạo điều kiện cho sinh viên làm việc trực tiếp với giáo viên phổ thông và trải qua các giai đoạn thực tập kéo dài. Cách tiếp cận này giúp sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức mà còn rèn luyện kỹ năng thực tế, xây dựng sự tự tin trong việc áp dụng các phương pháp đánh giá hiện đại. Việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực, đã trở thành chìa khóa để nâng cao năng lực đánh giá cho người học. Những kết quả này cung cấp cơ sở khoa học vững chắc để các cơ sở đào tạo giáo viên thiết kế các chương trình, học phần và hoạt động ngoại khóa phù hợp, giúp thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn, chuẩn bị cho giáo viên tương lai sẵn sàng đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới và thích ứng với bối cảnh giáo dục luôn thay đổi. Tuy nhiên, hạn chế lớn là các mô hình đào tạo và bồi dưỡng vẫn còn mang tính lý thuyết, thiếu sự đột phá trong việc thúc đẩy sự thay đổi hành vi và năng lực thực tế của giáo viên trong việc đánh giá; các bài đánh giá năng lực trong tổ chức thường kém hiệu quả vì quá cứng nhắc, thiếu sự tích hợp. Điều này cho thấy có một khoảng cách lớn giữa lý thuyết và thực tiễn, ngay cả trong các môi trường được đầu tư bài bản.

4. Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam đang đổi mới, các nghiên cứu về đánh giá và phát triển năng lực đánh giá đã chuyển từ lý thuyết hàn lâm sang những đóng góp thực tiễn, đóng vai trò then chốt trong việc định hình lại công tác đào tạo giáo viên. Những đóng góp này không chỉ mang lại nền tảng khoa học vững chắc mà còn cung cấp các mô hình và công cụ ứng dụng trực tiếp, giúp đội ngũ giáo viên tương lai

sẵn sàng đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Các nghiên cứu đã cung cấp cơ sở để các trường sư phạm cải tiến chương trình đào tạo, chuyển từ việc chỉ tập trung vào đánh giá kết quả sang các xu hướng hiện đại như đánh giá vì sự tiến bộ (Assessment for learning) và đánh giá chính là quá trình học (Assessment as learning). Điều này nhấn mạnh việc sử dụng đánh giá như một công cụ hỗ trợ để giúp học sinh điều chỉnh việc học và phát triển năng lực cá nhân. Đồng thời, những nghiên cứu này cũng trang bị cho giáo viên tương lai những mô hình và kỹ thuật sư phạm cốt lõi để định hướng dạy học theo mục tiêu và các kỹ thuật của đánh giá lớp học (Classroom assessment) hay đánh giá thực (Authentic assessment) để đánh giá toàn diện học sinh. Hơn nữa, các nghiên cứu đã thúc đẩy sự liên kết chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành, thông qua những mô hình thực tập được cải tiến, giúp sinh viên có cơ hội áp dụng lý thuyết vào thực tiễn dưới sự hướng dẫn của giáo viên có kinh nghiệm, từ đó củng cố năng lực đánh giá và sẵn sàng đối mặt với thực tế dạy học. Các nghiên cứu về đánh giá đã cung cấp một bản đồ lộ trình chi tiết, từ lý thuyết đến thực

hành, giúp các cơ sở đào tạo giáo viên có thể đào tạo ra đội ngũ giáo viên tương lai không chỉ vững chuyên môn mà còn thành thạo các kỹ năng đánh giá cần thiết, góp phần vào sự thành công của công cuộc đổi mới giáo dục ở Việt Nam.

Tuy nhiên, những nghiên cứu về đánh giá trong giáo dục vẫn tồn tại một số hạn chế như: Các công trình truyền thống thường chưa chú trọng đúng mức đến các khía cạnh phi truyền thống như thái độ và cảm xúc của người học; việc triển khai các hệ thống đánh giá năng lực vẫn còn cứng nhắc, chưa phản ánh hết tiềm năng cá nhân. Bên cạnh đó, tính ứng dụng và sự phù hợp của nhiều mô hình lý thuyết phức tạp, như lý thuyết ứng đáp câu hỏi (IRT) hay đánh giá thực (Authentic assessment), trong bối cảnh thực tiễn ở Việt Nam vẫn còn là thách thức, đòi hỏi trình độ chuyên môn cao và nguồn lực lớn. Ngoài ra, có một khoảng cách lớn giữa lý thuyết và thực hành, khi nhiều kỹ thuật đánh giá lớp học được nghiên cứu nhưng việc triển khai đại trà lại hạn chế. Công trình nghiên cứu tập trung quá nhiều vào công cụ và kỹ thuật, chưa đi sâu vào việc phát triển năng lực đánh giá cho chính người dạy và người học.

Tài liệu tham khảo

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Carless, D., Joughin, G., Liu, N-F. & Associates (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action*. University of Hong Kong.
- Coleman, J. & Beziat, R. (2015). Exploring the effects of extended student teaching on teacher efficacy and assessment literacy. *Journal of Teacher Education*, 66(4), pp.365-378.
- Dương Thiệu Tống. (2005). *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập (Phương pháp thực hành)*. NXB Khoa học Xã hội.
- Đặng Bá Lâm (2003). *Kiểm tra - đánh giá trong dạy - học đại học*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Đặng Bá Lâm, Nguyễn Thành Nhân. (2011). Đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong bối cảnh đổi mới đánh giá giáo dục đại học Việt Nam: Những định hướng nghiên cứu lý luận và thực tiễn. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (66), tr.29-32.
- Gaible, E. & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. World Bank.
- Giáo dục.Net.vn. (n.d.). *Những con số biết nói về giáo dục đại học Việt Nam*. Truy xuất ngày 01 tháng 8 năm 2025, từ <https://giaoduc.net.vn/nhung-con-so-biet-noi-ve-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-post250367.gd>.
- Graham, P. (2005). The impact of an extended professional practice program on preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Teacher Education*, 56(4), pp.373-388.
- Lâm Quang Thiệp. (2010). *Đo lường trong giáo dục - Lý thuyết và ứng dụng*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Lê Thị Tuyết Trinh. (2017). *Rèn luyện cho sinh viên kỹ năng đánh giá quá trình trong dạy học môn Toán ở Tiểu học*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Lukin, A. (2014). Developing assessment literacy in preservice teachers: A collaborative model. *The Teacher Educator*, 49(1), pp.54-68.
- McGee, S., Colby, S. & Ogan-Bekiroglu, F. (2014). Enhancing preservice teachers' assessment literacy: The use of an assessment portfolio. *Journal of Science Teacher Education*, 25(3), pp.321-342.
- McMillan, J. H. (2008). *Assessment essentials for standard-based education* (2nd ed.). Corwin Press.
- Nguyễn Công Khanh. (2014). *Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

- Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh. (2015). *Giáo trình kiểm tra đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Nguyễn Đức Minh. (2015). *Đổi mới đánh giá kết quả giáo dục học sinh tiểu học*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Thị Hồng Chuyên. (2018). Một số biện pháp đánh giá kết quả học tập ở Tiểu học theo định hướng phát triển năng lực. *Tạp chí Giáo dục*, 126(S9), tr.107-111.
- Nguyễn Thị Diệu Linh. (2020). *Bồi dưỡng cho sinh viên sư phạm năng lực thiết kế công cụ đánh giá trong dạy học Vật lý*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thị Việt Nga. (2016). *Hình thành cho sinh viên Sư phạm kỹ năng đánh giá năng lực khoa học của học sinh theo quan điểm PISA trong dạy học sinh ở trường phổ thông*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Phạm Xuân Chung. (2012). *Chuẩn bị cho sinh viên sư phạm ngành Sư phạm Toán học ở trường đại học tiến hành hoạt động đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh trung học phổ thông*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Vinh.
- Popham, W. J. (2006). *Assessing students' affect*. Routledge.
- Siegel, M. A. & Wissehr, C. (2011). The development of preservice teachers' assessment literacy in a science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 22(3), pp.297-319.
- Stiggins, R. J. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*. Pearson Education.
- Trần Thị Tuyết Oanh. (2007). *Đánh giá và đo lường kết quả học tập*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Trần Trung Tình (2020). *Phát triển năng lực đánh giá kết quả học tập của học sinh cho sinh viên ngành sư phạm Toán*. Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yorkovich, S. A., Waddell, G. S. & Gerwig, R. K. (2007). Competency-based assessment systems: Encouragement toward a more holistic approach. *Northeast Business & Economics Association*, pp.77-81.