

## XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH CỦA GIÁO VIÊN SINH HỌC CẤP TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Diệu Linh<sup>1</sup> và Nguyễn Thị Hằng Nga<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>*Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Vinh Phúc, Việt Nam*

<sup>2</sup>*Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam*

\*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hằng Nga, e-mail: [hangnga@hnue.edu.vn](mailto:hangnga@hnue.edu.vn)

Ngày nhận bài: 8/1/2026. Ngày sửa bài: 24/2/2026. Ngày nhận đăng: 20/4/2026.

**Tóm tắt.** Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đòi hỏi tăng cường đánh giá quá trình nhằm hỗ trợ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh, trong khi thực tiễn cho thấy giáo viên còn thiếu khung tham chiếu cụ thể, đặc biệt ở môn Sinh học có tính thực nghiệm và gắn với thực tiễn. Bài báo xây dựng khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học trung học phổ thông dựa trên cơ sở lý luận, yêu cầu chương trình và đặc thù môn học. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, phân tích–tổng hợp, tham vấn chuyên gia và xử lý thống kê để đề xuất khung năng lực gồm 4 thành tố: nhận thức; thiết kế; tổ chức thực hiện; và sử dụng kết quả đánh giá, kèm theo 11 chỉ báo và minh họa định hướng vận dụng trong dạy học. Khung năng lực là cơ sở tham chiếu cho nghiên cứu và bồi dưỡng, phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên Sinh học trong bối cảnh đổi mới đánh giá.

**Từ khóa:** đánh giá quá trình, khung năng lực, giáo viên sinh học, trung học phổ thông, Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018.

## DEVELOPING A FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCY FRAMEWORK FOR UPPER SECONDARY BIOLOGY TEACHERS

Nguyen Thi Dieu Linh<sup>1</sup> and Nguyen Thi Hang Nga<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>*Hanoi Pedagogical University 2, Vinh Phuc, Vietnam*

<sup>2</sup>*Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam*

\*Corresponding author: Nguyen Thi Hang Nga, e-mail: [hangnga@hnue.edu.vn](mailto:hangnga@hnue.edu.vn)

Received: January 8, 2026. Revised: February 24, 2026. Accepted: April 20, 2026.

**Abstract.** The 2018 General Education Curriculum calls for strengthening formative assessment to support learning and promote student progress; however, in practice, teachers still lack a clear reference framework, especially in Biology, a subject that is experimental in nature and closely connected to real life. This paper develops a formative assessment competency framework for upper secondary Biology teachers based on theoretical foundations, curriculum requirements, and subject-specific characteristics. Using document analysis, analytical synthesis, expert consultation, and statistical analysis, the study proposes a framework comprising four components: assessment awareness, assessment design, implementation of formative assessment, and use of assessment results along with indicators for each component and an illustrative application in teaching. The proposed framework can serve as a reference for research and for the professional development and capacity building of Biology teachers in the context of assessment reform.

**Keywords:** formative assessment, competency framework, Biology teachers, upper secondary school, 2018 General Education Curriculum.

## 1. Mở đầu

Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 đổi mới đã đặt trọng tâm vào việc phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh (HS), kéo theo yêu cầu đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng coi trọng đánh giá quá trình (ĐGQT) nhằm hỗ trợ học tập và thúc đẩy sự tiến bộ của người học. Định hướng này được cụ thể hóa trong các quy định hiện hành về đánh giá HS trung học, trong đó nhấn mạnh vai trò của đánh giá thường xuyên, sử dụng đa dạng minh chứng và phản hồi kịp thời trong tiến trình dạy học. Trong nghiên cứu giáo dục, ĐGQT được khẳng định là một thành tố cốt lõi của dạy học hiệu quả, vận hành như một chu trình thu thập minh chứng – diễn giải – phản hồi – điều chỉnh, qua đó thu hẹp khoảng cách giữa trạng thái học tập hiện tại và mục tiêu cần đạt (Black & William, 2009; Heritage, 2010). Nhiều nghiên cứu gần đây cho thấy việc triển khai hiệu quả ĐGQT phụ thuộc lớn vào năng lực đánh giá của giáo viên (GV), bao gồm khả năng thiết kế công cụ, sử dụng minh chứng và đưa ra các quyết định đánh giá phù hợp với bối cảnh lớp học (Yan & Brown, 2021). Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy việc vận dụng ĐGQT trong nhà trường phổ thông còn gặp nhiều khó khăn, đặc biệt do thiếu các khung năng lực cụ thể làm cơ sở cho bồi dưỡng và tự bồi dưỡng GV. Đối với môn Sinh học ở cấp Trung học phổ thông (THPT), yêu cầu về ĐGQT càng trở nên rõ nét do đặc thù môn học là khoa học thực nghiệm, có tính hệ thống và gắn chặt với thực tiễn. Việc hình thành năng lực sinh học của HS không chỉ thể hiện ở kết quả cuối cùng mà chủ yếu bộc lộ qua tiến trình học tập, thông qua quan sát, thực hành, phân tích dữ liệu, giải thích hiện tượng và vận dụng kiến thức (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a). Do đó, GV sinh học cần có năng lực ĐGQT mang tính chuyên biệt, phù hợp với đặc thù môn học và định hướng phát triển năng lực của chương trình (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b). Xuất phát từ những yêu cầu lí luận và thực tiễn nêu trên, bài báo này nhằm: (i) phân tích cơ sở lí luận về ĐGQT trong dạy học sinh học; (ii) xây dựng khung năng lực ĐGQT của GV sinh học THPT với cấu trúc và các chỉ báo cụ thể; (iii) minh họa định hướng vận dụng khung năng lực trong thực tiễn dạy học. Đóng góp mới của bài báo là đề xuất một khung năng lực ĐGQT có tính hệ thống, gắn với đặc thù môn Sinh học và phù hợp bối cảnh CTGDPT 2018, làm cơ sở tham chiếu cho nghiên cứu, bồi dưỡng và phát triển năng lực nghề nghiệp của GV sinh học THPT.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng một số phương pháp nghiên cứu như: (1) Phương pháp nghiên cứu lí thuyết được thực hiện thông qua tổng quan các tài liệu được tìm kiếm trên một số tạp chí khoa học như Tạp chí Giáo dục và tạp chí khoa học uy tín khác. Trên cơ sở phân tích các tài liệu được trích dẫn nhiều nhất, chúng tôi tập trung trình bày cơ sở lí luận về ĐGQT, năng lực đánh giá quá trình; đề xuất quy trình xây dựng khung năng lực ĐGQT của giáo viên với các chỉ báo cụ thể; (2) Phương pháp chuyên gia: Khung năng lực sơ bộ và hệ thống chỉ báo được tham vấn bằng phiếu khảo sát (Likert 5 mức độ) gửi tới 25 chuyên gia/giáo viên sinh học và nhà nghiên cứu giáo dục (4 PGS, 16 TS, 5 ThS) nhằm rà soát tính khoa học, tính phù hợp và tính khả thi; kết quả tham vấn vòng 1 được sử dụng để điều chỉnh và tiếp tục tham vấn vòng 2 để hoàn thiện khung; (3) Phương pháp thống kê toán học: Dữ liệu khảo sát được xử lí bằng SPSS theo thống kê mô tả, tính Mean $\pm$ SD và % đồng thuận (tỉ lệ chọn mức 4–5) cho các tiêu chí đánh giá; mức độ phù hợp được diễn giải theo khoảng cách 0,8 của thang Likert 5 mức để làm căn cứ kết luận và hoàn thiện khung năng lực.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Đánh giá và đánh giá quá trình trong dạy học phát triển năng lực học sinh

Theo Hoàng Phê (2018), đánh giá là đoán định về giá trị. Đánh giá là quá trình xác định một cách có hệ thống về giá trị, ý nghĩa và chất lượng của một đối tượng, chương trình hoặc chính sách (Scriven, 1991).

Trong giáo dục, đánh giá là quá trình thu thập, tổng hợp và diễn giải thông tin về việc học của học sinh nhằm đưa ra các quyết định giáo dục để tối ưu hóa việc học tập và giảng dạy

(Pellegrino & nnk, 2001). Theo McMillan (2018), "Đánh giá là quá trình thu thập, sử dụng thông tin để người GV có thể ra quyết định tốt hơn sau một quá trình thực hiện hoạt động dạy và học". Đánh giá là quá trình xác định mức độ người học đạt được các năng lực thông qua việc phân tích minh chứng từ sản phẩm và quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập trong những bối cảnh có ý nghĩa (Brookhart, 2023). Gronlund & Linn (1990) cho rằng, đánh giá giáo dục là một quá trình có hệ thống nhằm thu thập, phân tích và diễn giải thông tin để xác định mức độ người học đạt được các mục tiêu giáo dục đã đề ra. Theo Nguyễn Đức Chính (2008), thuật ngữ đánh giá được định nghĩa: "Đánh giá là quá trình thu thập và xử lý thông tin một cách có hệ thống nhằm xác định mục tiêu đã và đang đạt được ở mức độ nào" hoặc "Đánh giá là quá trình thu thập và xử lý thông tin để đưa ra quyết định". Theo Đặng Bá Lãm (2003), "Đánh giá là một quá trình có hệ thống bao gồm việc thu thập, phân tích, giải thích thông tin nhằm xác định mức độ người học đạt được các mục tiêu dạy học". Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT, xác định "Đánh giá là hoạt động nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ rèn luyện và học tập của học sinh theo "yêu cầu cần đạt" được quy định trong CTGDPT; đồng thời cung cấp thông tin phản hồi kịp thời để người học và người dạy điều chỉnh hoạt động giáo dục". Có rất nhiều định nghĩa, quan niệm khác về đánh giá, nhưng cơ bản đều thống nhất rằng đánh giá trong giáo dục thường gồm ba khâu chính là: thu thập thông tin, xử lý thông tin và ra quyết định. Từ những phân tích trên, chúng tôi xác định: *Đánh giá trong giáo dục là quá trình tổ chức thu thập thông tin về hoạt động khám phá, lĩnh hội và vận dụng tri thức, kĩ năng, thái độ học tập của HS và thông qua việc phân tích các kết quả thu được, đưa ra các quyết định về cách thức tác động đến quá trình dạy học nhằm đạt được mục tiêu giáo dục đã xác định.*

Trong xu hướng đổi mới giáo dục hiện nay, ĐGQT ngày càng được coi là định hướng chủ đạo nhằm hỗ trợ và thúc đẩy sự tiến bộ của người học. Đánh giá không chỉ nhằm xác định kết quả học tập ở thời điểm cuối cùng mà còn được triển khai xuyên suốt quá trình dạy học để thu thập thông tin, cung cấp phản hồi và điều chỉnh kịp thời hoạt động dạy và học (Black & Wiliam, 2018). Cách hiểu này nhấn mạnh bản chất "đánh giá như một can thiệp sư phạm", nơi đánh giá không chỉ nhằm xác nhận kết quả mà chủ yếu nhằm cải thiện quá trình học tập và phát triển năng lực. Đồng thời, các tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá được công khai, giúp HS hiểu rõ yêu cầu cần đạt và chủ động tham gia vào quá trình học tập (OECD, 2019). Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan niệm: *Đánh giá quá trình là hoạt động đánh giá diễn ra trong quá trình dạy học, dưới sự hướng dẫn, tổ chức hoặc thực hiện của GV nhằm thu thập những thông tin kịp thời về kết quả học tập của HS để điều chỉnh nội dung, chương trình dạy học và các hoạt động dạy học phù hợp với trình độ, khả năng của HS*".

Các công trình gần đây chỉ ra một số đặc điểm cốt lõi của ĐGQT: (i) tính liên tục và kịp thời, diễn ra trong và giữa các hoạt động học; (ii) dựa trên minh chứng đa dạng, bao gồm quan sát, trao đổi, sản phẩm học tập, bài thực hành,...; (iii) hướng tới quyết định sư phạm, tức là thông tin đánh giá phải được sử dụng để điều chỉnh dạy học; và (iv) tính đối thoại, khuyến khích HS tham gia tự đánh giá/đánh giá đồng đẳng, qua đó phát triển năng lực tự điều chỉnh học tập (Black & Wiliam, 2018). Ở Việt Nam, định hướng này tương thích với quy định hiện hành khi nhấn mạnh đánh giá là hoạt động "thu thập, phân tích, xử lý thông tin... cung cấp thông tin phản hồi... để điều chỉnh quá trình dạy học", đồng thời coi trọng đánh giá thường xuyên vì sự tiến bộ của HS. Về vai trò, ĐGQT góp phần: (1) làm rõ mục tiêu và tiêu chí học tập, giúp HS biết "đích đến" của hoạt động học; (2) tạo cơ chế phản hồi kịp thời để giảm sai lệch nhận thức/kĩ năng và nâng chất lượng học tập; (3) hỗ trợ GV ra quyết định điều chỉnh nội dung, phương pháp và nhịp độ dạy học dựa trên minh chứng; (4) thúc đẩy năng lực tự học và tự điều chỉnh của HS thông qua tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng; và (5) tăng tính công bằng và minh bạch trong đánh giá bằng việc dựa trên tiêu chí rõ ràng và minh chứng đa nguồn (Black & Wiliam, 2018). Trong dạy học phát triển năng lực, dạy – học – đánh giá hình thành một quan hệ tương hỗ và vận hành như một chu trình sư phạm. Theo quan điểm "đánh giá vì học tập", thiết kế hoạt động học và thiết kế đánh giá phải đồng bộ, vì đánh giá lớp học vừa chịu ảnh hưởng của lí thuyết dạy học, vừa tác động trở lại việc tổ chức học tập thông qua các quyết định điều chỉnh dựa trên minh chứng (Black & Wiliam, 2018). Khi

đó, ĐGQT không đứng “sau” dạy học mà được tích hợp trong tiến trình dạy học: GV xác định mục tiêu/tiêu chí → tổ chức hoạt động học tạo cơ hội bộc lộ năng lực → thu thập minh chứng → phân tích/diễn giải → phản hồi → điều chỉnh hoạt động học tiếp theo (Black & Wiliam, 2018). Ở bối cảnh Việt Nam, mối quan hệ này còn được củng cố bởi yêu cầu đánh giá căn cứ vào “yêu cầu cần đạt” của chương trình và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh quá trình dạy học, nhấn mạnh tính chức năng của đánh giá trong phát triển năng lực. Như vậy, ĐGQT đóng vai trò “cầu nối” giữa mục tiêu năng lực và hoạt động học tập, giúp GV quản lí tiến trình hình thành năng lực của HS bằng minh chứng, phản hồi và điều chỉnh liên tục trong lớp học.

### **3.2. Năng lực đánh giá và năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học**

#### **3.2.1. Năng lực đánh giá của giáo viên**

Các quan niệm gần đây về năng lực đánh giá tuy xuất phát từ những cách tiếp cận khác nhau nhưng đều thống nhất ở việc coi năng lực đánh giá là một thành tố quan trọng trong năng lực nghề nghiệp của giáo viên, gắn chặt với mục tiêu nâng cao chất lượng dạy học và hỗ trợ học tập của học sinh. DeLuca & Johnson (2019) nhấn mạnh tính tích hợp giữa kiến thức, kĩ năng và niềm tin nghề nghiệp trong quá trình thiết kế, triển khai và sử dụng đánh giá nhằm phục vụ học tập. Tiếp cận của OECD (2019) và UNESCO (2021) mở rộng phạm vi của năng lực đánh giá, xem đây là khả năng vận dụng đánh giá như một công cụ sư phạm để hỗ trợ phát triển năng lực, thúc đẩy tự điều chỉnh học tập và phát triển toàn diện của người học trong bối cảnh đổi mới giáo dục. Trong khi đó, Yan & Brown (2021) làm rõ vai trò của năng lực đánh giá trong việc ra quyết định đánh giá phù hợp với minh chứng và bối cảnh dạy học cụ thể, phản ánh tính thực hành và tính bối cảnh của hoạt động đánh giá. Brookhart (2023) tiếp cận năng lực đánh giá theo hướng phát triển năng lực người học, nhấn mạnh việc thu thập, phân tích và sử dụng minh chứng từ quá trình và sản phẩm học tập để cung cấp phản hồi và điều chỉnh dạy học. Nhìn chung, các định nghĩa đều khẳng định năng lực đánh giá không chỉ là khả năng đo lường kết quả học tập mà còn là năng lực sử dụng đánh giá như một công cụ thúc đẩy học tập và phát triển năng lực của HS. Như vậy, *năng lực đánh giá là khả năng của giáo viên tích hợp kiến thức, kĩ năng và niềm tin chuyên môn để thiết kế kế hoạch và công cụ đánh giá, thực hiện đánh giá thông qua thu thập và diễn giải minh chứng học tập, từ đó ra quyết định và phản hồi phù hợp bối cảnh, điều chỉnh dạy học, hỗ trợ tiến bộ và tự điều chỉnh học tập của người học.*

#### **3.2.2. Năng lực đánh giá quá trình của giáo viên**

Theo Black & Wiliam (2009), năng lực ĐGQT là khả năng của GV trong việc sử dụng các công cụ quan sát, câu hỏi gợi mở để thu thập minh chứng về sự hiểu biết của HS ngay trong bài học, từ đó đưa ra phản hồi kịp thời để HS tự điều chỉnh cách học và GV điều chỉnh phương pháp giảng dạy. Heritage M (2010) quan niệm, năng lực ĐGQT là năng lực thiết lập chu trình "Dạy - Học - Đánh giá" khép kín, trong đó GV đóng vai trò là người hướng dẫn giúp HS nhận ra khoảng cách giữa năng lực hiện tại và mục tiêu cần đạt. Xu & Brown (2016) nhấn mạnh năng lực đánh giá là năng lực nghề nghiệp mang tính thực hành và bối cảnh, không chỉ dừng ở kĩ thuật công cụ mà gắn với phán đoán sư phạm và hành động hỗ trợ học tập. Shafii (2025) cho thấy triển khai ĐGQT hiệu quả gắn với các chiến lược cốt lõi như làm rõ mục tiêu–tiêu chí, đặt câu hỏi, phản hồi và tự/đồng đẳng, đồng thời chịu ảnh hưởng bởi năng lực và hiệu lực cảm nhận của giáo viên. Lei & Lei (2025) khái quát năng lực đánh giá như cấu trúc đa chiều, kết hợp nhận thức, thực hành và tương tác lớp học.

Mặc dù có sự khác biệt trong cách diễn đạt, các tác giả đều thống nhất quan niệm rằng năng lực ĐGQT là một tập hợp các kĩ năng sư phạm mang tính linh hoạt và động. Năng lực này đòi hỏi GV vừa làm chủ các kĩ thuật chuyên môn như sử dụng công cụ đánh giá và đặt câu hỏi, vừa có tầm nhìn chiến lược trong việc thiết lập và vận hành chu trình đánh giá. Đặc biệt, sự nhạy bén trong giao tiếp sư phạm thông qua phản hồi và hướng dẫn HS được xem là yếu tố then chốt, góp phần chuyển đổi lớp học từ môi trường truyền thụ kiến thức thụ động sang môi trường kiến tạo và phát triển năng lực một cách chủ động.

Từ những phân tích trên, năng lực đánh giá quá trình của giáo viên được xác định là *khả năng huy động linh hoạt kiến thức và kỹ năng sư phạm để thiết kế, vận hành chu trình dạy–học–đánh giá trong tiến trình dạy học, thu thập và diễn giải minh chứng, cung cấp phản hồi kịp thời, qua đó hỗ trợ học sinh tự điều chỉnh và giáo viên điều chỉnh dạy học theo định hướng phát triển năng lực.*

### **3.2.3. Năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học**

Sinh học là khoa học thực nghiệm với đối tượng nghiên cứu biến đổi không ngừng và gắn liền với thực tiễn. Do đó, việc đánh giá kết quả học tập không chỉ dừng lại ở ghi nhớ kiến thức mà phải chú trọng năng lực quan sát, thực hành và vận dụng để giải quyết vấn đề. Đặc điểm này yêu cầu hoạt động đánh giá phải được thực hiện thường xuyên, dựa trên minh chứng đa dạng trong suốt quá trình học tập. Đồng thời, do tính hệ thống và tích hợp cao của thế giới sống, việc hình thành năng lực sinh học của học sinh cần được nhìn nhận như một tiến trình tích lũy, kết nối liên tục giữa các khái niệm và kỹ năng, phương pháp khoa học. Vì vậy, ĐGQT cần tập trung theo dõi sự tiến bộ của học sinh ở từng giai đoạn học tập, thay vì chỉ phản ánh kết quả học tập ở thời điểm cuối. Ngoài ra, dạy học Sinh học theo định hướng phát triển năng lực chú trọng hình thành tư duy khoa học, năng lực nghiên cứu, giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Những năng lực này chỉ có thể được bộc lộ thông qua các hoạt động học tập đa dạng như thảo luận, thực hành, dự án và nghiên cứu tình huống, từ đó đặt ra yêu cầu GV phải có năng lực ĐGQT nhằm thiết kế, sử dụng linh hoạt các phương pháp và công cụ đánh giá phù hợp, đồng thời cung cấp phản hồi kịp thời để hỗ trợ sự tiến bộ của HS.

Các quan điểm về năng lực ĐGQT của GV sinh học tuy tiếp cận từ những góc độ khác nhau nhưng đều thống nhất ở việc coi ĐGQT là một năng lực sư phạm cốt lõi, gắn chặt với hoạt động dạy học và sự phát triển năng lực sinh học của HS. Quan điểm Black & William (2009) đã nhấn mạnh vai trò của phản hồi và điều chỉnh như trung tâm của đánh giá quá trình. Tiếp cận theo định hướng của CTGDPT 2018 trong môn Sinh học coi năng lực ĐGQT của GV là tổ hợp các kỹ năng cụ thể hóa yêu cầu cần đạt về nhận thức sinh học, tìm hiểu thế giới sống và vận dụng kiến thức thành các chỉ số hành vi có thể quan sát và đánh giá được, đồng thời thiết kế và sử dụng các công cụ như bảng kiểm, rubric để theo dõi lộ trình tiến bộ của HS. Cách tiếp cận này làm rõ mối quan hệ giữa ĐGQT và chuẩn đầu ra năng lực môn học. Heritage (2010) mở rộng nội hàm của năng lực ĐGQT khi nhấn mạnh khả năng thiết lập và vận hành chu trình khép kín “Dạy – Học – Đánh giá”, trong đó GV giữ vai trò dẫn dắt HS nhận diện khoảng cách giữa năng lực hiện tại và mục tiêu cần đạt thông qua tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, từ đó nâng cao trách nhiệm và tính chủ động của HS trong học tập.

Tổng hợp các quan điểm trên cho thấy năng lực ĐGQT của GV Sinh học vừa mang tính kỹ thuật, vừa mang tính chiến lược và sư phạm, là cơ sở quan trọng để tổ chức dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Do đó, năng lực ĐGQT của GV Sinh học được hiểu là *khả năng thiết kế, tổ chức và triển khai các hoạt động đánh giá trong tiến trình dạy học Sinh học nhằm thu thập và xử lý minh chứng về mức độ đạt được và sự tiến bộ của học sinh qua các hoạt động đặc thù như quan sát, thực hành–thí nghiệm, điều tra thực địa, phân tích dữ liệu sinh học và giải thích hiện tượng sống, từ đó cung cấp phản hồi và điều chỉnh dạy học kịp thời để phát triển năng lực sinh học của học sinh.*

## **3.3. Xây dựng khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học**

### **3.3.1. Cơ sở xây dựng khung năng lực**

Khung năng lực ĐGQT của GV Sinh học THPT được xây dựng trên nền tảng các cơ sở pháp lý (Luật Giáo dục, Nghị quyết, Thông tư...), cơ sở lý luận và bằng chứng thực nghiệm từ những nghiên cứu khoa học giáo dục. Thứ nhất, việc xác lập cơ sở pháp lý là yêu cầu tiên quyết nhằm đảm bảo tính chính danh, đồng bộ và chuẩn hóa cho nghiên cứu. Điều này không chỉ giúp khung năng lực tiệm cận với các yêu cầu thực tiễn của chuẩn nghề nghiệp giáo viên mà còn tạo hành lang khoa học để triển khai các hình thức đánh giá quá trình một cách hiệu quả trong dạy học. Thứ hai, về cơ sở lý luận, ĐGQT được coi là một hoạt động không thể tách rời khỏi dạy học, cung

cấp thông tin phản hồi để điều chỉnh việc dạy và học nhằm cải thiện việc đạt được các mục tiêu học tập đã định, đồng thời thúc đẩy khả năng tự điều chỉnh học tập của HS. Các chiến lược ĐGQT như chia sẻ mục tiêu học tập, thu thập minh chứng, phản hồi giáo dục và khuyến khích tự đánh giá của HS là những thành tố quan trọng trong thực hành đánh giá hiệu quả và đòi hỏi GV phải có năng lực thích ứng và vận dụng linh hoạt các chiến lược này trong lớp học (Tăng & Nguyễn, 2021). Thứ ba, bằng chứng thực nghiệm từ khảo sát hơn 500 GV phổ thông ở Việt Nam cho thấy ĐGQT cung cấp cho cả GV và HS thông tin phản hồi có tác động tích cực đến hoạt động dạy và học, nhưng hiệu quả triển khai còn phụ thuộc vào nhận thức, niềm tin và kĩ năng sử dụng đánh giá của GV (Hung & nnk, 2022). Thứ tư, cứ vào đặc thù của môn Sinh học thể hiện qua các hoạt động học tập như quan sát, thực hành – thí nghiệm trên đối tượng sống và các hoạt động điều tra thực địa thực tế. Từ những cơ sở này, khung năng lực được xây dựng không chỉ phản ánh các yếu tố nhận thức, thiết kế, tổ chức và sử dụng ĐGQT, mà còn nhấn mạnh vai trò phản hồi, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng như các thành tố vận hành trong thực tiễn dạy học Sinh học. Khung năng lực cần được xây dựng theo hướng rõ ràng, hệ thống và có tính khả thi cao, làm cơ sở cho bồi dưỡng và tự bồi dưỡng năng lực đánh giá của GV.

### 3.3.2. Nguyên tắc xây dựng khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học

Theo quan điểm của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Black & Wiliam (2009) và Heritage (2010), việc xây dựng khung năng lực ĐGQT của GV Sinh học THPT cần tuân thủ các nguyên tắc bảo đảm vừa bám sát lí luận đánh giá vì học tập, vừa phù hợp với yêu cầu của chương trình và điều kiện triển khai trong nhà trường, cụ thể: (1) *Phù hợp với định hướng phát triển năng lực của CTGDPT 2018*. Khung năng lực bám sát mục tiêu, yêu cầu cần đạt và định hướng đánh giá vì sự tiến bộ của HS, coi đánh giá quá trình là công cụ hỗ trợ học tập; (2) *Gắn với đặc thù dạy học Sinh học*. Khung năng lực phản ánh đặc trưng môn Sinh học là khoa học thực nghiệm, hệ thống và gắn với thực tiễn, từ đó nhấn mạnh đánh giá thông qua quan sát, thực hành–thí nghiệm, phân tích dữ liệu và giải thích hiện tượng sống; (3) *Bảo đảm tính khoa học và hệ thống*. Các thành tố năng lực được xác định trên cơ sở lí luận vững chắc, có mối liên hệ logic và vận hành theo chu trình đánh giá quá trình (thiết kế – thực hiện – sử dụng kết quả); (4) *Bảo đảm tính đo lường và đánh giá được*. Mỗi thành tố được cụ thể hóa thành các chỉ báo hành vi rõ ràng, quan sát được và gắn với minh chứng (công cụ đánh giá, sản phẩm học tập, ghi chép quan sát, phản hồi...), tạo điều kiện cho khảo sát thực trạng, bồi dưỡng và đánh giá sự phát triển năng lực của giáo viên; (5) *Bảo đảm tính thực tiễn và khả thi*. Khung năng lực phù hợp điều kiện dạy học ở trường THPT (thời lượng, sĩ số, cơ sở vật chất, hồ sơ chuyên môn), sử dụng thuật ngữ dễ hiểu và chỉ báo có thể triển khai trong hoạt động dạy học thường nhật; đồng thời cho phép vận dụng linh hoạt theo các hình thức dạy học (thực hành, thí nghiệm, dự án, thảo luận) và hỗ trợ GV lựa chọn công cụ đánh giá phù hợp mà không làm tăng tải quá mức; (6) *Hướng tới phát triển liên tục*. Khung năng lực được thiết kế theo hướng mở, có thể điều chỉnh, bổ sung dựa trên phản hồi từ thực tiễn triển khai và yêu cầu đổi mới kiểm tra, đánh giá.

### 3.3.3. Quy trình xây dựng khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên Sinh

Trên cơ sở kế thừa quy trình của Yan & Pastore (2022) gồm 05 bước: Xác định cấu trúc khung năng lực; Xây dựng ngân hàng các chỉ báo; Thẩm định nội dung bởi chuyên gia; Thử nghiệm thực tế và làm sạch dữ liệu; Kiểm chứng thang đo) và quy trình của Xin & Lo (2025) (gồm năm bước: Phân tích bối cảnh và xác định nhu cầu; Xây dựng khung năng lực dựa trên lí thuyết; Thiết kế các chỉ báo hành vi thực thi; Tham vấn và đồng kiến tạo với chuyên gia; Thử nghiệm tuần hoàn và hiệu chỉnh), nghiên cứu này đề xuất quy trình xây dựng khung năng lực đánh giá quá trình cho giáo viên theo hướng từ lí thuyết đến tham vấn chuyên gia và thực nghiệm hiệu chỉnh:

#### **Bước 1. Phân tích cơ sở lí luận và yêu cầu chương trình môn học**

**Mục tiêu:** Xác lập nền tảng khoa học và định hướng chương trình cho việc xây dựng khung năng lực ĐGQT của GV Sinh học THPT, thông qua việc làm rõ các quan niệm lí luận hiện đại về

ĐGQT và năng lực đánh giá của GV, đồng thời xác định các yêu cầu của CTGDPT 2018 đối với hoạt động đánh giá trong dạy học Sinh học.

**Cách thực hiện:** Sử dụng phương pháp phân tích và hệ thống hóa tài liệu để tổng hợp các công trình khoa học về đánh giá quá trình và năng lực đánh giá của giáo viên. Các văn bản quy phạm pháp luật như Luật Giáo dục 2019, Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT và Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT được phân tích nhằm xác lập cơ sở pháp lý cho nghiên cứu. Đồng thời, chương trình môn Sinh học (2018) và các hướng dẫn đánh giá HS THPT được rà soát để làm rõ mục tiêu, yêu cầu cần đạt và định hướng đánh giá thường xuyên.

### **Bước 2. Xác định cấu trúc và các thành tố của khung năng lực**

**Mục tiêu:** Xác định cấu trúc và các thành tố cốt lõi của năng lực ĐGQT của GV Sinh học THPT, bảo đảm phản ánh đầy đủ các yêu cầu của ĐGQT theo định hướng phát triển năng lực, phù hợp với CTGDPT 2018 và đặc thù dạy học Sinh học ở cấp THPT.

**Cách thực hiện:** Trên cơ sở tổng hợp các quan niệm hiện đại về ĐGQT (Mục 2.2.2) và phân tích yêu cầu của chương trình, nghiên cứu xác định năng lực ĐGQT của GV Sinh học gồm bốn thành tố có mối quan hệ chặt chẽ và vận hành theo chu trình khép kín trong tiến trình dạy học. Các thành tố bao gồm: (1) năng lực nhận thức về đánh giá quá trình, thể hiện ở sự hiểu biết về mục tiêu, vai trò, nguyên tắc và quy trình đánh giá trong dạy học Sinh học; (2) năng lực thiết kế ĐGQT, bao gồm khả năng cụ thể hóa yêu cầu cần đạt thành tiêu chí và lựa chọn, xây dựng công cụ đánh giá phù hợp; (3) năng lực tổ chức thực hiện ĐGQT, thể hiện ở việc triển khai linh hoạt các hoạt động đánh giá và tổ chức cho HS tham gia tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng; và (4) năng lực sử dụng kết quả ĐGQT, bao gồm phân tích, phản hồi và điều chỉnh hoạt động dạy học nhằm hỗ trợ sự tiến bộ và phát triển năng lực sinh học của HS.

### **Bước 3. Xây dựng chỉ báo và biểu hiện năng lực**

**Mục tiêu:** Bước này nhằm cụ thể hóa các thành tố của khung năng lực ĐGQT thành hệ thống chỉ báo và biểu hiện rõ ràng, có thể quan sát và đánh giá được trong thực tiễn dạy học Sinh học THPT, làm cơ sở cho việc vận dụng, bồi dưỡng và đánh giá năng lực ĐGQT của GV.

**Cách thực hiện.** Trên cơ sở cấu trúc khung năng lực đã xác định, mỗi thành tố năng lực được phân tích và cụ thể hóa thành các chỉ báo phản ánh những hành vi nghề nghiệp điển hình của GV trong dạy học Sinh học. Các chỉ báo được xây dựng gắn với việc thực hiện các nhiệm vụ sư phạm cụ thể như thiết kế hoạt động học tập, lựa chọn và sử dụng công cụ đánh giá, thu thập minh chứng, phản hồi và điều chỉnh dạy học. Hệ thống chỉ báo bảo đảm phù hợp với yêu cầu cần đạt của môn Sinh học, phản ánh tiến trình hình thành năng lực sinh học của HS và có tính khả thi trong điều kiện dạy học ở trường THPT, đồng thời được trình bày dưới dạng bảng nhằm thuận lợi cho việc sử dụng trong nghiên cứu và thực tiễn.

**Bảng 1. Khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên sinh học phổ thông**

<b>Thành tố năng lực</b>	<b>Chỉ báo</b>	<b>Biểu hiện cụ thể trong dạy học Sinh học</b>
1. Năng lực nhận thức về đánh giá quá trình	1.1. Nhận thức vai trò và mục tiêu của ĐGQT	Phân biệt được ĐGQT và đánh giá tổng kết; xác định ĐGQT là công cụ hỗ trợ học tập và phát triển năng lực sinh học của học sinh.
	1.2. Nhận thức mối quan hệ giữa mục tiêu – hoạt động – đánh giá	Phân tích được mối quan hệ giữa mục tiêu học tập – hoạt động học – đánh giá, bảo đảm đánh giá gắn với tiến trình học tập của HS.
2. Năng lực thiết kế đánh giá quá trình	2.1. Lập kế hoạch đánh giá quá trình	Xác định được các thời điểm đánh giá, lập kế hoạch đánh giá gắn với tiến trình học tập của HS.
	2.2. Cụ thể hóa yêu cầu cần đạt thành tiêu chí đánh giá	Chuyên các yêu cầu về nhận thức sinh học, tìm hiểu thế giới sống và vận dụng kiến thức thành các tiêu chí và chỉ báo có thể quan sát, đo lường được.
	2.3. Lựa chọn phương pháp đánh giá	Lựa chọn được phương pháp đánh giá phù hợp với phương pháp, đáp ứng mục tiêu trong tiến trình trong dạy học Sinh học.

	2.4. Thiết kế công cụ đánh giá phù hợp	Thiết kế các công cụ đánh giá như câu hỏi gợi mở, phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric, nhiệm vụ thực hành hoặc dự án học tập phù hợp với đặc thù nội dung Sinh học.
3. Năng lực tổ chức thực hiện đánh giá quá trình	3.1. Lồng ghép đánh giá vào tiến trình dạy học	Tổ chức đánh giá thông qua quan sát, ghi chép và thu thập minh chứng về thao tác thực hành, thái độ và tư duy của HS trong tiến trình dạy học.
	3.2. Tổ chức cho học sinh tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng	Hướng dẫn HS sử dụng tiêu chí đánh giá để tự nhận xét kết quả học tập và góp ý cho bạn học.
4. Năng lực sử dụng kết quả đánh giá quá trình	4.1. Phân tích và diễn giải thông tin đánh giá	Tổng hợp minh chứng từ nhiều nguồn, xác định mức độ tiến bộ và những khó khăn của HS trong học tập Sinh học.
	4.2. Phản hồi phản hồi định hướng	Đưa ra được những phản hồi kịp thời, mang tính xây dựng nhằm hỗ trợ sự tiến bộ và phát triển năng lực sinh học của HS.
	4.3. Điều chỉnh hoạt động dạy học	Điều chỉnh nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học nhằm hỗ trợ sự tiến bộ và phát triển năng lực sinh học của HS.

#### **Bước 4. Tham vấn ý kiến chuyên gia về khung năng lực sơ bộ và các tiêu chí chất lượng**

**Mục tiêu:** Bước này nhằm kiểm chứng và hoàn thiện khung năng lực ĐGQT của GV Sinh học THPT về tính khoa học, tính phù hợp và tính khả thi của các thành tố năng lực, chỉ báo hành vi và các mức chất lượng trước khi đề xuất vận dụng trong thực tiễn và bồi dưỡng GV.

**Cách thực hiện:** Khung năng lực và hệ thống chỉ báo sơ bộ được thẩm định bởi chuyên gia Giáo dục học và sư phạm Sinh học nhằm chuẩn hóa thuật ngữ, tinh chỉnh diễn đạt và tối ưu cấu trúc. Nhóm nghiên cứu sử dụng phiếu khảo sát Likert 5 mức để đánh giá khung theo ba tiêu chí: tính khoa học (cấu trúc hệ thống), tính phù hợp (đặc thù môn học) và tính khả thi (khả năng triển khai thực tế) gửi tới 25 chuyên gia (<https://forms.gle/reogwgV7eMUyiePV6>). Kết quả cho thấy tính khoa học đạt mức cao nhất ( $M=4.68$ ;  $SD=0.42$ ), phản ánh sự thống nhất về cấu trúc 4 thành tố bám sát chu trình ĐGQT. Tính phù hợp cũng được đánh giá cao ( $M=4.56$ ), đặc biệt ở các chỉ báo liên quan thiết kế công cụ cho quan sát và thực hành–thí nghiệm phù hợp CTGDPT 2018. Tính khả thi đạt ( $M=4.32$ ), thấp hơn hai tiêu chí còn lại; một số ý kiến cho rằng triển khai ĐGQT cần nhiều thời gian và nên có hỗ trợ công cụ số để giảm tải. Nhìn chung, điểm trung bình chung ( $M=4.52$ ) cho thấy khung năng lực đề xuất bảo đảm tính khoa học, phù hợp và khả thi, là cơ sở cho bồi dưỡng và vận dụng trong dạy học Sinh học THPT.

#### **Bước 5. Hoàn thiện khung năng lực đánh giá quá trình của giáo viên**

**Mục tiêu:** Hoàn thiện khung năng lực ĐGQT của GV (cấu trúc, thành tố, chỉ báo và mức chất lượng) bảo đảm tính khoa học, nhất quán và khả thi khi vận dụng trong dạy học và bồi dưỡng GV.

**Cách thực hiện:** Nhóm nghiên cứu tổng hợp phản hồi chuyên gia và kết quả đánh giá định lượng (Mean±SD, % đồng thuận) để quyết định giữ nguyên, chỉnh sửa, bổ sung hoặc loại bỏ các chỉ báo. Trên cơ sở đó, khung năng lực được chuẩn hóa thuật ngữ theo CTGDPT 2018 và quy định đánh giá hiện hành, đồng thời rà soát tính nhất quán giữa thành tố – chỉ báo – mức chất lượng và tinh chỉnh mô tả mức chất lượng theo hướng rõ ràng, quan sát được. Cuối cùng, khung năng lực được biên tập dưới dạng bảng kèm hướng dẫn sử dụng ngắn gọn, tạo ra phiên bản chính thức phục vụ nghiên cứu và thực tiễn.

#### **3.3.4. Vận dụng quy trình xây dựng khung năng lực trong thực tiễn dạy học**

Khung năng lực ĐGQT được vận dụng theo hướng tích hợp vào tiến trình dạy học, bảo đảm mỗi hoạt động học tập đều tạo ra minh chứng để GV phản hồi và điều chỉnh kịp thời. Minh họa ở chủ đề *Quang hợp ở thực vật* (Sinh học 11): GV công khai mục tiêu–tiêu chí, thiết kế nhiệm vụ tạo minh chứng, tổ chức thu thập minh chứng đa nguồn, và sử dụng kết quả để phản hồi – điều chỉnh nhằm hỗ trợ tiến bộ của HS. Khung năng lực vì vậy không tạo thêm hoạt động đánh giá tách rời mà trở thành công cụ tham chiếu cho thiết kế bài dạy, công cụ đánh giá và bồi dưỡng chuyên môn.

**Bảng 2. Minh họa khung năng lực đánh giá quá trình trong dạy học chủ đề “Quang hợp ở thực vật”**

Thành tố năng lực	Hoạt động dạy học	Công cụ đánh giá quá trình	Minh chứng	Phản hồi/điều chỉnh
1. Nhận thức về đánh giá quá trình	GV nêu mục tiêu, câu hỏi định hướng và tiêu chí đánh giá (ví dụ: “giải thích được vai trò ánh sáng/CO <sub>2</sub> ”; “đọc – giải thích 1 bảng số liệu”); HS nhắc lại tiêu chí bằng 1–2 câu	Bảng tiêu chí; câu hỏi định hướng	Câu trả lời ngắn/phiếu “mục tiêu–tiêu chí”; dự đoán ban đầu	Chốt tiêu chí còn hiểu sai; điều chỉnh trước khi vào hoạt động
2. Thiết kế đánh giá quá trình	GV thiết kế công cụ đánh giá/nhiệm vụ phù hợp với kế hoạch và phương pháp đánh giá đã lựa chọn “Dự đoán → Quan sát → Giải thích” (ví dụ: quan sát thí nghiệm/ảnh–video về ảnh hưởng ánh sáng/CO <sub>2</sub> ); HS làm phiếu nhiệm vụ theo nhóm	Phiếu nhiệm vụ; rubric 3 mức cho “giải thích”; bảng kiểm thao tác	Phiếu dự đoán; kết quả quan sát; giải thích có dẫn chứng; bảng/đồ thị đơn giản	Gợi ý cách lập luận (“dữ liệu → nhận xét → kết luận”); điều chỉnh yêu cầu nếu quá khó/dễ
3. Tổ chức thực hiện đánh giá quá trình	GV giao nhiệm vụ và quan sát HS, đặt câu hỏi chẩn đoán (ví dụ “Vì sao đường cong tăng rồi bão hòa?”); HS thảo luận, tự/đồng đồng đánh nhanh theo rubric	Bảng kiểm quan sát; thẻ hỏi nhanh 2 câu; phiếu tự/đồng đồng	Lời giải thích miệng; phiếu hỏi nhanh; điểm tự/đồng đồng; mức tham gia nhóm	Phản hồi tức thời (nhận xét–hỏi tiếp–gợi ý sửa); hỗ trợ nhóm yếu; điều chỉnh nhịp độ/ghép nhóm
4. Sử dụng kết quả đánh giá quá trình	GV tổng hợp minh chứng (nhóm/ cá nhân), yêu cầu HS chỉnh sửa sản phẩm (ví dụ: báo cáo ngắn/slide 1 trang); HS nộp bản sửa	Rubric chấm nhanh; phiếu phản hồi 2 điểm mạnh–1 điểm cần sửa; bảng theo dõi tiến bộ	Bản sản phẩm sau chỉnh; mức đạt theo tiêu chí; ghi chú cải thiện	Phản hồi theo tiêu chí; giao nhiệm vụ bù/mở rộng; điều chỉnh bài sau (bổ sung thực hành/ôn khái niệm yếu)

#### 4. Kết luận

Bài báo đã phân tích cơ sở lí luận và yêu cầu của CTGDPT 2018 về ĐGQT trong dạy học, từ đó đề xuất khung năng lực ĐGQT của GV Sinh học phổ thông. Khung năng lực gồm 4 thành tố vận hành theo chu trình khép kín: (1) nhận thức; (2) thiết kế; (3) tổ chức thực hiện; (4) sử dụng kết quả đánh giá, kèm hệ thống chỉ báo cho từng thành tố. Kết quả tham vấn chuyên gia cho thấy khung năng lực có tính khoa học, phù hợp và khả thi, phản ánh đúng yêu cầu chương trình và đặc thù dạy học Sinh học. Minh họa vận dụng cho thấy khung năng lực hỗ trợ GV tích hợp đánh giá vào hoạt động dạy học, thu thập minh chứng đa nguồn, cung cấp phản hồi kịp thời và điều chỉnh dạy học nhằm thúc đẩy tiến bộ của HS. Khung năng lực có thể dùng như công cụ tham chiếu trong nghiên cứu, thiết kế bài dạy, phát triển công cụ đánh giá và bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp cho GV Sinh học. Các nghiên cứu tiếp theo cần thử nghiệm trên quy mô rộng và đa dạng chủ đề để tiếp tục hoàn thiện và đánh giá hiệu quả triển khai.

**Ghi chú về tác giả:** Th.S Nguyễn Thị Diệu Linh là NCS K43 và là giảng viên tại Khoa Sinh – KTNN, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Việt Nam; TS Nguyễn Thị Hằng Nga là giảng viên tại Khoa Sinh học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam. Tác giả 1: xây dựng ý tưởng, phương pháp, viết bản thảo; Tác giả 2: phân tích dữ liệu, giám sát, phản biện và chỉnh sửa.

**Tuyên bố về xung đột lợi ích.** Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Sinh học* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). *Ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông* (Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT).

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông* (Thông tư số 26/2020/TT-BGDĐT).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông* (Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT).
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (2023). *Classroom assessment: Principles and practice* (9th ed.). Pearson Education.
- Nguyễn, Đ. C. (2011). *Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- DeLuca, C., & Johnson, S. (2019). Preparing teachers for differentiated assessment: An empirical study of assessment literacy in professional learning contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), 154–175. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1457121>
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. Macmillan.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Lê, T. H., Lê, T. H. H., & Nguyễn, T. P. V. (2022). Assessment for learning: Perspectives, beliefs and practice of school teachers in Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(2).
- Đặng, B. L. (2003). *Đo lường và đánh giá trong giáo dục*. NXB Giáo dục.
- Lei, W., & Lei, Z. (2025). Formative assessment literacy: A systematic review. *Language Testing in Asia*, 15(1), Article 7. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00418-0>
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press.
- Hoàng, P. (Chủ biên). (2018). *Từ điển tiếng Việt*. Nhà xuất bản Hồng Đức.
- Quốc hội. (2014). *Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông* (Nghị quyết số 88/2014/QH13).
- Quốc hội. (2019). *Luật Giáo dục* (Luật số 43/2019/QH14).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage Publications.
- Shafii, R. A., & Berger, J.-L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101496. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101496>
- Tăng, T. T. T., & Nguyễn, T. C. L. (2021). Các chiến lược đánh giá quá trình vì sự tiến bộ của người học. *Scientific Journal of Tan Trao University*, 7(23). <https://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/511>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Xin, J. J., & Lo, Y. Y. (2025). Developing the CLIL teacher assessment literacy inventory. *System*, 133, Article 103776. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103776>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2021). Teacher assessment literacy in practice. *Educational Assessment*, 26(1), 1–16.
- Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the teacher formative assessment literacy scale. *Studies in Educational Evaluation*, 74, Article 101183. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101183>