

ĐÁNH GIÁ SỰ PHÁT TRIỂN CỦA NGƯỜI HỌC: THỜI CƠ, THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP

NGUYỄN THỊ LAN PHƯƠNG

**Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
Email: lanphuongkghd@yahoo.com**

Tóm tắt: Để cập đến vấn đề đánh giá sự phát triển của người học, tác giả bài viết phân tích rõ: 1/ Quan điểm đánh giá sự phát triển của người học; 2/ Thực trạng đánh giá học sinh; 3/ Thời cơ, thách thức và một số giải pháp đổi mới đánh giá năng lực học sinh. Theo tác giả bài viết, trong đánh giá người học, luôn tồn tại ba cách tiếp cận và cần vận dụng đồng thời cả ba cách tiếp cận đánh giá đó là: Đánh giá kết quả học tập tập trung xác định việc đạt chuẩn chương trình, nên thường thực hiện vào cuối giai đoạn giáo dục; Đánh giá vì việc học tập trung phân tích và phản hồi việc học tập, giúp học sinh xác định vị trí của mình trên tiến trình học tập, đưa ra mục tiêu cần hướng tới và cách thức tốt nhất để đạt mục tiêu; Đánh giá là học tập để cập đến quá trình học sinh tự kiểm tra, đánh giá, suy xét việc học của mình và đặt trách nhiệm cải thiện việc học.

Từ khóa: Đánh giá; sự phát triển; người học; thời cơ; thách thức; giải pháp.

(Nhận bài ngày 23/8/2017; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 30/10/2017; Duyệt đăng ngày 25/12/2017).

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương đã đề ra nhiệm vụ “Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan”. Với mong muốn góp thêm một tiếng nói, một cách làm, hướng đi trong quá trình quán triệt Nghị quyết của Trung ương, trong bài viết này chúng tôi đề cập đến ba nội dung chính, đó là: 1/ Quan điểm đánh giá sự phát triển của người học; 2/ Thực trạng đánh giá học sinh (HS); 3/ Thời cơ, thách thức và một số giải pháp đổi mới đánh giá năng lực HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan điểm đánh giá sự phát triển của người học

2.1.1. Tiếp cận phát triển

Giáo dục truyền thống sử dụng cách tiếp cận thiếu hụt (*deficit approach*) - tập trung chỉ ra những sai lầm/ thiếu hụt HS thường mắc và hướng dẫn cách sửa chữa/ bổ sung phù hợp. Song nhìn chung, mọi người học không tới trường với kì vọng là sửa chữa lỗi lầm mà để *phát triển nhận thức và giao tiếp trong xã hội*, nên chức năng quan trọng của ngành Giáo dục là thúc đẩy sự phát triển đó. Vì vậy, quan điểm hiện đại là tiếp cận phát triển (*developmental approach*) - giáo dục tạo điều kiện, hỗ trợ nhu cầu phát triển của người học bằng cách giám sát sự phát triển mỗi cá nhân và xác định cách thức can thiệp để thúc đẩy sự phát triển đó (theo Patrick Griffin, Barry McGaw và Esther Care 2012; International Confederation of Midwives 2012). Tiếp cận phát triển trong giáo dục trên thế giới hiện đang theo ít nhất ba hướng sau: 1/ Đánh giá các kĩ năng, năng lực thế kỉ XXI thông qua các dự án, chương trình đánh giá quốc tế như P21, ARCOTS, PISA, NAPLAN, TIMSS...; 2/ Xây dựng chương trình giáo dục, chiến lược dạy học nhằm phát triển năng lực người học, thông qua các kết quả nghiên cứu của PLT, SWANs, SOSE; 3/ Tích hợp đánh giá vào dạy học theo cùng một

mô hình phát triển năng lực của người học từ các kết quả nghiên cứu của ATC21S, ALP, CARL...

2.1.2. Đánh giá sự phát triển của người học

Trong đánh giá người học, luôn tồn tại ba cách tiếp cận sau: 1/ Đánh giá kết quả học tập (*Assessment of learning*) tập trung xác định việc đạt chuẩn chương trình, nên thường thực hiện vào cuối giai đoạn giáo dục. Bản chất là so sánh kết quả học tập của HS với các tiêu chuẩn đã quy định; 2/ Đánh giá vì việc học (*Assessment for learning*) tập trung phân tích và phản hồi việc học tập, giúp HS xác định vị trí của mình trên tiến trình học tập, đưa ra mục tiêu cần hướng tới và cách thức tốt nhất để đạt mục tiêu. Bản chất của cách tiếp cận này là phải chỉ ra sự phát triển của mỗi cá nhân so với họ (vì vậy còn được gọi là đánh giá sự tiến bộ hay đánh giá năng lực của người học); 3/ Đánh giá là học tập (*Assessment as learning*) đề cập đến quá trình HS tự kiểm tra, đánh giá, suy xét việc học của mình và đặt trách nhiệm cải thiện việc học. Với cách tiếp cận này, bản chất của đánh giá là một phương pháp học tập. Bảng 1 dưới đây mô tả những đặc tính cơ bản để phân biệt ba cách tiếp cận đánh giá người học nói trên (theo Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006) (Xem Bảng 1).

Dưới đây là các ví dụ minh họa cho ba cách đánh giá nói trên:

- Giáo viên (GV) cho cả lớp đọc một đoạn văn và yêu cầu cho biết ý kiến về đoạn văn đó. Các HS có thể nhận xét về cách hành văn, nhận xét về lỗi chính tả, hay nêu ý nghĩa của đoạn văn,... Qua đó, GV sẽ đưa ra các nhiệm vụ học tập thích hợp với từng em. Như vậy, GV đã chú trọng đến cá nhân để thúc đẩy việc học thích hợp với từng người - đây là *đánh giá vì học tập*.

- Cuối bài học, GV đặt câu hỏi: điều gì là quan trọng nhất về X? những đặc điểm nào về Y? điều gì thú vị nhất em đã học được? những điểm gì không rõ ràng nhất đối với em?... Đánh giá như thế này sẽ rèn luyện cho HS cách

*Bảng 1: Phân biệt đánh giá kết quả học, đánh giá việc học, đánh giá là học tập*

Đặc điểm	Đánh giá kết quả học tập	Đánh giá vì việc học	Đánh giá là học tập
Mục đích	Đánh giá tổng kết khóa học: xác nhận HS đã học tập tốt thế nào so với yêu cầu đặt ra	Đánh giá quá trình học tập: phản hồi cho HS rằng họ đang học thế nào, và tư vấn về việc làm thế nào để cải thiện việc học.	HS tìm hiểu cách học của mình; quyết định (với sự giúp đỡ của các GV) những gì cần học tập tiếp theo.
Sử dụng kết quả đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> • Ra những quyết định quan trọng như hoàn thành môn học, khóa học, cấp học. • Cung cấp bằng chứng về độ giá trị và tin cậy của kết quả đánh giá 	<ul style="list-style-type: none"> • Tìm hiểu những gì HS biết và có thể làm; những gì còn nhầm lẫn, sai sót; • Xác định kế hoạch can thiệp sư phạm tiếp theo (thành lập nhóm, phương pháp dạy, nguồn lực...) 	Tự đánh giá việc học: <ul style="list-style-type: none"> • Mục đích học gì? • Những chiến lược học tập nào giúp tìm hiểu điều này? • Cách thức để cải thiện công việc này? • Đạt mục tiêu chưa?
Trách nhiệm của GV	<ul style="list-style-type: none"> • Mô tả rõ ràng mục đích việc học tập • Cung cấp các quá trình để HS chứng minh năng lực và kỹ năng của họ • Công khai các tài liệu tham khảo và cách thức đánh giá, nhận xét, giải thích kết quả • Đưa ra các cơ chế thay thế tương tự cho đánh giá này, phức khảo, giải đáp thắc mắc 	<ul style="list-style-type: none"> • Hướng dẫn việc học • Xác định nhu cầu học tập của cá nhân và nhóm • Lựa chọn, điều chỉnh tài liệu và nguồn lực • Tạo phương pháp dạy học và cơ hội học tập giúp cá nhân tiến bộ hơn • Phản hồi, tư vấn kịp thời • Nâng cao động lực học tập, và cam kết điều chỉnh học tập để tiến bộ của HS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hướng dẫn kỹ năng tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng • Hướng dẫn cách xác định mục tiêu. theo dõi sự tiến bộ; cung cấp công cụ tự đánh giá • Hướng dẫn kỹ năng phản hồi, tự đặt câu hỏi về bản thân • Tạo môi trường an toàn khi HS tự thay đổi, và hỗ trợ khi cần

tự nhận xét về việc học của mình, nên đây là 'đánh giá là học tập'.

- HS làm bài kiểm tra cuối chương được thiết kế dựa theo chuẩn chương trình (CT), đây là ví dụ điển hình cho 'đánh giá kết quả học tập'.

Có thể thấy, các thông tin đánh giá được sử dụng hữu ích nhất là khi xác định được sự phát triển của người học. Vì vậy, cần vận dụng đồng thời cả ba cách tiếp cận đánh giá nói trên, trong đó nhấn mạnh 'đánh giá vì việc học tập'. Với CT giáo dục phổ thông tiếp cận năng lực, phương thức phù hợp là 'đánh giá sự phát triển năng lực của người học', trong đó có bốn hoạt động chính, đó là: 1/ Xây dựng mô hình/ đường phát triển năng lực và chuẩn năng lực; 2/ Đo lường, đánh giá hướng tới chuẩn năng lực, và xác định vị trí người học trên đường phát triển năng lực đó; 3/ Lập kế hoạch và thực hiện những can thiệp sư phạm hợp lý nhằm giúp người học có thể chuyển đến vị trí cao hơn trên đường phát triển năng lực; 4/ Giám sát, đánh giá sự tiến bộ của họ dọc theo đường phát triển năng lực.

2.2. Thực trạng chất lượng của hệ thống đánh giá người học nước ta

Hệ thống đánh giá HS nước ta bao gồm: 1/ Đánh giá trên lớp được tiếp cận theo "đánh giá vì việc học" và "đánh giá là học tập" GV, HS thực hiện các đánh giá hàng ngày nhằm thu thập và giải thích các bằng chứng hỗ trợ cho hoạt động dạy và học; 2/ Thi theo tiếp cận 'đánh giá kết quả học tập' - thu thập bằng chứng để xác nhận hoàn thành CT giáo dục, hoặc đủ điều kiện để tiếp tục CT giáo dục khác; 3/ Đánh giá diện rộng theo tiếp cận 'đánh giá kết quả học tập' - cung cấp thông tin về chất lượng giáo dục quốc gia.

Ngân hàng Thế giới đã xây dựng tiêu chuẩn SABER

(Systems Approach for Better Education Results) để đánh giá, ba yếu tố của hệ thống đánh giá người học là: Môi trường thực hiện đánh giá; Sự gắn kết giữa đánh giá với các thành phần mục tiêu, chuẩn, CT, đào tạo GV; Chất lượng công cụ, quy trình, tổ chức đánh giá; theo bốn mức độ là tiềm ẩn, khởi đầu, hình thành, tiên tiến (Bảng 2).

Trong giai đoạn 2009 - 2011, Bộ GD&ĐT đã tổ chức khảo sát hệ thống đánh giá HS dựa vào tiêu chuẩn SABER. Theo đó, hệ thống đánh giá nước ta đạt mức "khởi đầu": đã có cơ chế, chính sách nhưng yếu về năng lực đánh giá trên lớp; các kì thi tương đối ổn định nhưng chất lượng chưa cao; đã thực hiện đánh giá quốc gia nhưng việc sử dụng kết quả để điều chỉnh chính sách, chiến lược phát triển giáo dục rất hạn chế; chưa thực hiện đánh giá quốc tế (kí hiệu * ở Hình 1).

Sau đó, Bộ GD&ĐT đã nỗ lực triển khai nhiều hoạt động cải thiện chất lượng hệ thống như:

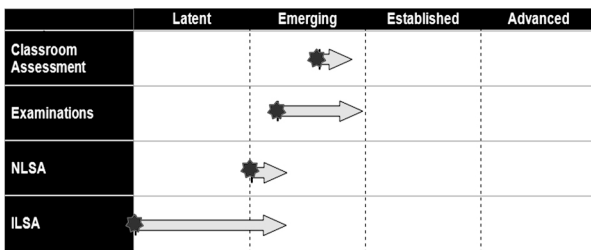
- Về môi trường đánh giá: Xây dựng CT, tài liệu và tổ chức tập huấn đánh giá giáo dục cho giáo viên, cán bộ quản lí, giảng viên và cán bộ khảo thí; tập huấn "Khung đánh giá năng lực người học" cho cán bộ Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam và một số trường đại học; điều chỉnh chính sách đánh giá ở tiểu học, thi tốt nghiệp THPT, tuyển sinh đại học;...

- Về sự kết nối đánh giá với các cấu phần của hệ thống: Xây dựng cơ sở dữ liệu quản lí chất lượng giáo dục tiểu học; gắn kết giữa thi tốt nghiệp THPT và tuyển sinh đại học với đánh giá lớp học; triển khai một số CT đánh giá quốc tế như PISA, IGRA, PASEC...;

- Về kĩ thuật đánh giá: xây dựng ma trận để kiểm tra học kì; biên soạn ngân hàng đề thi tốt nghiệp THPT và tuyển sinh đại học; so sánh cách thức đánh giá thể hiện

Bảng 2: Tiêu chuẩn SABER đánh giá chất lượng hệ thống Đánh giá người học

Yếu tố chất lượng	Mức độ phát triển của hệ thống			
	Tiềm ẩn	Khởi đầu	Hình thành	Tiên tiến
Môi trường, chính sách đánh giá	Thiếu một hay nhiều loại hình (đánh giá trên lớp, thi, đánh giá quốc gia, quốc tế)	Không có/ hạn chế về khung chính sách hay văn bản hướng dẫn. Sự tham gia của xã hội, quản lý yếu Rất ít cán bộ, GV được đào tạo; kinh phí đào tạo cao Nguồn kinh phí không thường xuyên, rõ ràng Thế chế, tổ chức không rõ ràng, không ổn định	Có khung chính sách và các văn bản hướng dẫn rõ ràng Xã hội tham gia ĐG, quản lý tốt Có chương trình đào tạo / việc đào tạo cán bộ, GV kinh phí thấp Nguồn kinh phí ổn định, thường xuyên Thế chế, tổ chức rõ ràng và ổn định	Giống như mức định hình. Tập trung vào: Đánh giá vì học tập Dựa vào trường học và đánh giá trên lớp Vai trò của giáo viên Đổi mới và thực hiện dựa trên các kết quả nghiên cứu
Liên kết hệ thống		Đánh giá không hoàn toàn phù hợp với mục tiêu, chuẩn, chương trình/ chất lượng Đánh giá không liên kết với đào tạo giáo viên	Đánh giá phù hợp với mục tiêu, tiêu chuẩn, chương trình giảng dạy học tập / chất lượng Đánh giá liên kết với đào tạo GV	
Chất lượng đánh giá		Nhận thức áp dụng các kĩ thuật/ tiêu chuẩn để đảm bảo đánh giá chất lượng và sử dụng hiệu quả hạn chế	Nhận thức áp dụng ở mức cao các kĩ thuật/ tiêu chuẩn để đảm bảo đánh giá chất lượng, sử dụng hiệu quả	



Hình 1: Chất lượng hệ thống đánh giá Việt Nam giai đoạn 2011 - 2015

ở sách giáo khoa và một số nước; quy trình xây dựng chuẩn đánh giá năng lực; xây dựng chuẩn năng lực;...

Thông qua hệ thống giám sát toàn cầu, quốc tế đã ghi nhận tính đến tháng 5 năm 2015, khung điểm chất lượng hệ thống đánh giá nước ta tăng đáng kể, mức tăng tiến nhanh nhất là cấu phần 'đánh giá quốc tế, tiếp theo là 'thi'. Mặc dù vậy, cả hệ thống vẫn chưa vượt qua mức khởi đầu (xem kí hiệu → ở Hình 1).

Trong những năm qua, giáo dục Việt Nam tiếp tục đạt nhiều thành tựu quan trọng: tham gia CT đánh giá quốc tế PISA 2015, với ba lĩnh vực: Khoa học, Toán học và Đọc hiểu. HS Việt Nam lần lượt xếp thứ 8, 22 và 32 trong số 70 nước tham gia, trong đó cả hai lĩnh vực đầu cao hơn trung bình của HS khối OECD; tại cuộc thi khoa học kĩ thuật quốc tế (Intel ISEF), HS Việt Nam đã khẳng định trí tuệ, năng lực nghiên cứu khoa học kĩ thuật trên trường quốc tế (năm 2012 đoạt giải nhất, năm 2013 đoạt 2 giải tư, năm 2014 đoạt 2 giải tư và 1 giải đặc biệt, năm 2015 đoạt 1 giải tư và 1 giải đặc biệt, năm 2016 đoạt 4 giải ba);... Với diện mũi nhọn (giỏi, năng khiếu), Việt Nam luôn giữ vững và ổn định ở vị trí cao trên trường quốc tế.

Mặc dù vậy, việc giáo dục các năng lực cốt lõi để tạo ra "con người thế kỉ XXI" chưa được quan tâm đúng mức. HS yếu một số năng lực cần thiết như giao tiếp,

hợp tác, hoạt động xã hội, quản lí bản thân, lãnh đạo, kĩ năng ICT, kĩ năng sống,... Phân luồng sau THCS và sau THPT hầu như không thực hiện được. Tỷ lệ giữa trình độ đào tạo cao đẳng, đại học với trung cấp chuyên nghiệp và dạy nghề là 1:0,4:0,25), dẫn đến tình trạng "thừa thầy thiếu thợ". Theo Ngân hàng Thế giới (2008), Việt Nam thiếu nhiều chuyên gia trình độ cao và công nhân lành nghề, chỉ số kinh tế tri thức (KEI) rất thấp (đạt 3,02 điểm, xếp thứ 102/133 quốc gia). Hệ thống đánh giá người học chưa cung cấp thông tin, dữ liệu về thực trạng phát triển năng lực của nhân lực quốc gia.

2.3. Thời cơ, thách thức và những vấn đề đặt ra về đánh giá năng lực người học

2.3.1. Một số thời cơ chủ yếu

Trên cơ sở các tiêu chuẩn SABER, việc chuyển đổi sang phương thức đánh giá năng lực người học đang có những cơ hội chủ yếu sau:

a/ Có môi trường thuận lợi cho đánh giá năng lực thể hiện cụ thể tại Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương:

Việc thi, kiểm tra và đánh giá cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến. Phối hợp đánh giá quá trình với tổng kết, đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học; đánh giá của nhà trường với đánh giá của gia đình và xã hội.

Đổi mới phương thức thi và công nhận tốt nghiệp THPT theo hướng giảm áp lực và tốn kém cho xã hội, bảo đảm tin cậy, trung thực, đúng năng lực, làm cơ sở cho việc tuyển sinh giáo dục nghề nghiệp và đại học. Đổi mới phương thức tuyển sinh đại học, cao đẳng theo hướng kết hợp sử dụng kết quả ở phổ thông và yêu cầu của ngành đào tạo.

Thực hiện đánh giá chất lượng giáo dục cấp quốc gia, địa phương, và đánh giá theo CT quốc tế để làm căn cứ đề xuất chính sách.



b/ Những thành tựu khoa học giáo dục đã giúp cho đổi mới đánh giá gắn chặt với đổi mới CT, phương pháp, phát triển nguồn lực, chính sách giáo dục:

- Đánh giá và giảng dạy kĩ năng thế kỉ XXI theo hướng 'đánh giá năng lực người học để thiết lập những can thiệp tại vùng phát triển gần của mỗi cá nhân' theo ba chu trình: (1) Tiến hành "đo lường", "khái quát hóa" và "can thiệp" để xác định vùng phát triển hiện có, tiến hành các can thiệp giáo dục giúp người học chuyển sang vùng phát triển gần; (2) Kết nối "nguồn lực" và "chính sách" bởi cách thức can thiệp khác nhau sẽ cần nguồn lực khác nhau, từ đó dẫn đến mở rộng quy mô, hoạch định chính sách; (3) Kết nối "đo lường" và "chính sách" theo hướng kết quả đánh giá được sử dụng để thực hiện can thiệp và chính sách đánh giá giúp cải thiện việc học (xem Hình 2).

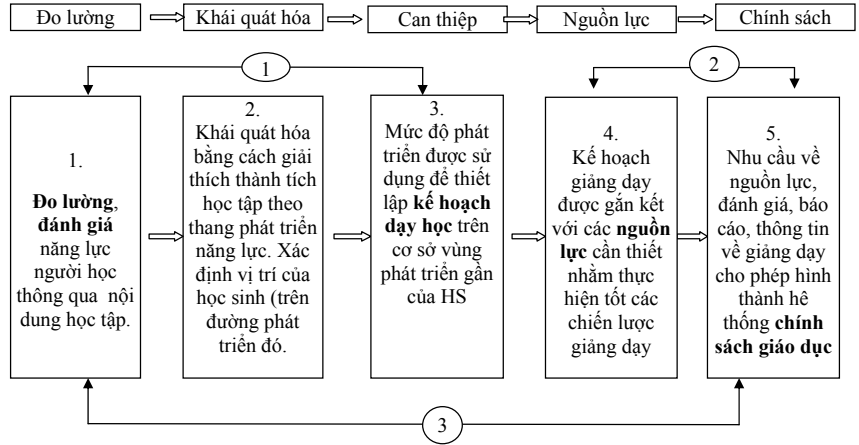
- Vận dụng mô hình "từ đánh giá đến chính sách" sẽ cải thiện hệ thống đánh giá nước ta một cách khoa học và bền vững: Bắt đầu từ việc đánh giá chất lượng hệ thống dựa theo tiêu chuẩn đã được cộng đồng quốc tế công nhận; Xác định vị trí chất lượng hiện tại của hệ thống; thiết lập kế hoạch can thiệp; Chuẩn bị nguồn lực hỗ trợ cho các hoạt động can thiệp và đề ra chính sách phát triển hệ thống đánh giá (cả cấp quốc gia và cấp địa phương);

- Có nhiều cơ hội tiếp cận các xu hướng đánh giá mới để đảm bảo sự gắn kết: (1) Đánh giá trên lớp là trách nhiệm giải trình của giáo viên, xây dựng tiêu chí giám sát chất lượng giảng dạy thông qua hệ thống đánh giá phát triển chuyên môn, xây dựng hệ thống tự đánh giá khả năng nhận thức...; (2) Thi cử là chuẩn hóa đề thi, kết hợp thi với đánh giá quá trình, quốc tế hóa các kì thi thông qua bộ công cụ và bằng cấp như Cambridge, SAT, TOFEL của Hoa Kỳ..., ứng dụng Công nghệ thông tin trong điều hành, chấm điểm và xác định những gì cần được hỗ trợ...; (3) Đánh giá quốc gia dẫn phổ biến và được coi là công cụ để nâng cao chất lượng giáo dục tập trung đánh giá năng lực cần thiết;...

c/ Giáo dục Việt Nam có nhiều cơ hội để tiếp cận các phương pháp, kĩ thuật phát triển CT và đánh giá năng lực người học trên thế giới:

- Việc xây dựng CT giáo dục tiếp cận năng lực chỉ bắt đầu sau khi xây dựng chuẩn năng lực. Công việc này đòi hỏi phải xây dựng cấu trúc năng lực (định nghĩa, hợp phần, thành tố, hành vi, tiêu chí chất lượng), rồi khái quát hóa đường phát triển năng lực từ thấp đến cao;

- Xây dựng phương thức đánh giá năng lực để đảm bảo: chuyển từ chú trọng đánh giá kết quả học tập sang chú trọng đánh giá vì việc học và đánh giá là học tập; chuyển từ chú trọng đánh giá tổng kết sang chú trọng cả đánh giá chẩn đoán và đánh giá quá trình; chuyển từ đánh giá của giáo viên sang kết hợp với đánh giá của HS,



Hình 2: Mô hình từ đánh giá đến chính sách của ATC215

từ đánh giá của nhà trường sang kết hợp với đánh giá của gia đình và xã hội.

2.3.2. Một số thách thức cơ bản

Việc chuyển đổi sang phương thức đánh giá năng lực HS có một số thách thức sau:

a/ Nguồn nhân lực làm công tác đánh giá người học thiếu và chất lượng hạn chế:

- Hầu hết đều không được đào tạo về khoa học đánh giá từ trường sư phạm, mà chỉ thông qua các khóa tập huấn, bồi dưỡng ngắn hạn. Vì vậy, việc cập nhật những xu hướng, thành tựu đánh giá thế giới chậm và khó khăn;

- Hệ thống đánh giá của Việt Nam còn lạc hậu, thậm chí với cả phương thức cũ là "đánh giá dựa theo chuẩn kiến thức, kĩ năng";

b/ Quy trình, cách thức xây dựng chính sách dựa vào kinh nghiệm quản lí là chủ yếu có thể làm vô hiệu hóa sự gắn kết của hệ thống đánh giá HS:

- Việc xây dựng, điều chỉnh một số chính sách chủ yếu nhằm giải quyết những bất cập thực tiễn mà không dựa vào luận cứ khoa học và các thông tin do đánh giá cung cấp, không cung cấp đủ các nguồn lực để hỗ trợ việc thực hiện chính sách,... vô hình chung đã tạo cơ hội phát triển bệnh thành tích, hư danh, chạy bằng cấp. Ví dụ, chính sách phổ cập giáo dục dẫn đến hiện tượng "ngồi nhầm chỗ"; chính sách cộng điểm thường vào kết quả thi tốt nghiệp THPT dẫn đến hiện tượng sửa học bạ, tiêu cực để có số điểm cao; chính sách thi tốt nghiệp một số môn dẫn đến việc bỏ dạy các môn không thi; triển khai đánh giá sự tiến bộ ở tiểu học nhưng không cung cấp đủ tài liệu hỗ trợ;...

- Ở một số cơ sở giáo dục đang có hiện tượng bóp méo thang đánh giá (hạnh kiểm tốt và học lực giỏi tràn lan nên trở thành bình thường, hạnh kiểm trung bình được coi là quá tồi tệ) và thang giá trị (người chống tiêu cực bị đều điều, thậm chí con em họ bị tẩy chay...)

c/ Rất khó triển khai chuẩn năng lực, và phương thức đánh giá năng lực người học trong thực tiễn:

- Tính công bằng và khách quan, độ giá trị và tin cậy của kết quả đánh giá phải được xem xét trên cơ sở đối chiếu với chuẩn CT. Tuy nhiên, tâm lí HS, cha mẹ, nhiều GV chỉ quan tâm đến điểm số;

- Xây dựng chuẩn năng lực đòi hỏi một quy trình phức tạp với 5 bước chính là: 1/ Xác định khái niệm, cấu trúc năng lực; 2/ Phác họa mô hình/ đường phát triển năng lực; 3/ Thiết kế công cụ đo lường năng lực đó; 4/ Tổ chức đo lường trong thực tiễn và giải thích kết quả đánh giá; 5/ Điều chỉnh đường phát triển năng lực và thiết lập chuẩn năng lực. Đánh giá năng lực đòi hỏi thu thập các chứng cứ khác nhau, phân tích, xử lý và giải thích năng lực phải tham chiếu nhiều loại thang khác nhau,... Mà trong mỗi bước, mỗi loại hình đánh giá đòi hỏi nhiều kĩ thuật đánh giá phức tạp.

- Trách nhiệm giải trình của GV, hiệu trưởng về kết quả học tập dựa theo chuẩn đầu ra là một việc hầu như chưa thực hiện ở nhà trường;

d/ Đổi mới đánh giá năng lực đòi hỏi nguồn lực tài chính nhất định.

- Theo Dự thảo CT giáo dục phổ thông tổng thể năm 2017 để xây dựng chuẩn cho các năng lực cốt lõi của CT giáo dục phổ thông, việc dự thảo cấu trúc năng lực và đường phát triển năng lực có thể thực hiện bằng phương pháp chuyên gia (ít tốn kém), song việc đo lường trong thực tiễn và phân tích, xử lý dữ liệu tốn kém hơn nhiều;

- Quá trình thực hiện chuẩn năng lực ở nhà trường còn tốn kém hơn nhiều bởi phải thực hiện quá trình điều tiết: giải thích chuẩn; thiết kế bài giảng dạy theo chuẩn; thiết kế công cụ đo lường theo chuẩn; mã hóa những biểu hiện năng lực của HS trong trường, từ nhiều trường, từ nhiều tỉnh;...

- Những thành tựu và cách thức đánh giá năng lực không dễ áp dụng ở Việt Nam, khi mà hầu hết các cơ quan nghiên cứu, các cơ sở giáo dục không có khả năng dành kinh phí thỏa đáng (thậm chí không có tiền photo để kiểm tra).

2.4. Một số giải pháp đổi mới đánh giá năng lực người học

Một số nguyên nhân lí giải cho những thách thức nêu trên là: Tâm lí ứng thí, sinh bằng cấp trong xã hội; Những chính sách thúc đẩy việc nâng cao thành tích giáo dục nhưng không có cơ chế bảo đảm, kiểm soát chất lượng và không có chế tài xử lý khi thực hiện sai; Văn hóa đánh giá và trách nhiệm giải trình về chất lượng giáo dục còn hạn chế. Vì vậy, cần thực hiện một số giải pháp sau:

2.4.1. Xây dựng 'văn hóa đánh giá' ở các cơ quan công quyền, cơ sở giáo dục và coi là yếu tố quan trọng để khắc phục bệnh thành tích

- Xây dựng văn hoá của người được đánh giá (nhận thức về đánh giá vì sự tiến bộ của bản thân, trung thực trong đánh giá,...); Xây dựng văn hoá của người đánh giá (đạo đức, nhân cách, thể chất, tinh thần trách nhiệm, năng lực đánh giá, năng lực giao tiếp,...); Xây dựng văn hoá của tổ chức đánh giá (thái độ và phong cách làm việc, môi trường giao lưu giữa người đánh giá và người được đánh giá, cơ chế và điều kiện, chức năng, nhiệm vụ,...);

- Nâng cao trách nhiệm của nhà quản lí: nhận thức về tầm quan trọng của đánh giá thực chất về chất lượng, gắn kết đánh giá với quản lí và kế hoạch...

2.4.2. Xây dựng khung pháp lí để thực hiện đánh giá năng lực người học

- Cần kiên quyết triển khai quan điểm "đánh giá vì sự tiến bộ của người học" để đánh giá thực chất chất lượng giáo dục toàn hệ thống;

- Xây dựng chính sách, cơ chế kiểm soát chất lượng giáo dục theo hướng triển khai đồng bộ đánh giá năng lực ở đánh giá trên lớp, thi tốt nghiệp THPT quốc gia và đánh giá diện rộng quốc gia, địa phương;

- Xây dựng chính sách, cơ chế và chuẩn bị điều kiện cơ sở vật chất trường sở cho những HS có thể học nhanh hoặc chậm hơn so với lứa tuổi trên cơ sở đạt/ chưa đạt yêu cầu của chuẩn năng lực.

2.4.3. Đào tạo, bồi dưỡng đánh giá người học cho các bên liên quan

- Xây dựng chuẩn năng lực đánh giá người học;

- Tổ chức thực hiện CT đào tạo, bồi dưỡng dựa theo chuẩn năng lực đánh giá người học cho mọi đối tượng tham gia đánh giá (sinh viên, giảng viên, GV, cán bộ quản lí, học viên sau đại học);

2.4.4. Triển khai đồng bộ phương thức đánh giá năng lực ở toàn hệ thống

- Tập trung nguồn lực để: xây dựng chuẩn năng lực của CT giáo dục phổ thông; xây dựng khung đánh giá năng lực; xây dựng phương thức đánh giá năng lực người học; thiết kế công cụ đánh giá và ngân hàng câu hỏi;

- Thực hiện đồng bộ phương thức đánh giá năng lực người học theo hướng: tiến hành đo lường và can thiệp sư phạm liên tục để giúp người học làm chủ vùng phát triển gần của mình; đánh giá năng lực người học cuối lớp học, cấp học và tại các kì thi (tuyển sinh, tốt nghiệp THPT, thi HS giỏi); khảo sát, đánh giá diện rộng cấp quốc gia, tỉnh, huyện; sử dụng phối hợp các đề thi chuẩn hóa của một số nước phát triển trong tuyển sinh đại học, dẫn hướng tới công nhận trình độ, bằng cấp lẫn nhau.

- Biên soạn tài liệu hướng dẫn cha mẹ, HS và các nhà hoạt động xã hội về mục đích, cách thức hỗ trợ nhà trường để đánh giá năng lực.

2.4.5. Chú trọng giải trình trách nhiệm của các bên liên quan trong quá trình thực hiện đánh giá năng lực người học

- Tăng cường bình đẳng về cơ hội tiếp cận giáo dục giữa các địa phương, vùng miền. Khi được hưởng nền giáo dục đầy đủ, người dân sẽ có những hiểu biết nhất định về giáo dục tiếp cận năng lực, về CT giáo dục. Họ sẽ đòi hỏi, thậm chí giám sát, nhà trường thực hiện đánh giá công bằng, khách quan, tin cậy và giá trị trên cơ sở chuẩn năng lực của CT;

- Thực hiện trách nhiệm giải trình về chất lượng giáo dục ở tất cả các bên liên quan: HS giải trình việc học; GV giải trình trách nhiệm về những quyết định can thiệp sư phạm để giúp HS chuyển sang vị trí mới trên đường phát triển năng lực; Hiệu trưởng giải trình trách nhiệm về quyết định điều chỉnh kế hoạch giáo dục của trường để cải thiện chất lượng giáo dục; Cán bộ quản lí giáo dục các cấp giải trình trách nhiệm về chất lượng giáo dục và hiệu quả của chính sách; cán bộ nghiên cứu giải trình trách nhiệm tư vấn cho cơ quan quản lí những



chính sách (vĩ mô và vi mô) về đánh giá, thi;

- Bảo vệ quyền lợi của HS trước những phương pháp, công cụ đánh giá kém chất lượng. Tạo điều kiện để họ tự đánh giá và đánh giá GV, nhà trường...

3. Kết luận

Giáo dục thế giới đang chuyển từ cách tiếp cận thiếu hụt sang phát triển với định hướng chủ đạo là 'đánh giá và giảng dạy phát triển các kĩ năng thế kỉ XXI'. Đánh giá sự phát triển năng lực của người học được tiếp cận theo cả ba cách: đánh giá kết quả học tập; đánh giá vì việc học; đánh giá là học tập, trong đó nhấn mạnh vào cách thứ hai và thứ ba. Dạy học phát triển năng lực được tiếp cận theo hướng: xác định vị trí phát triển hiện tại và gần nhất của người học; lập kế hoạch can thiệp vào vùng phát triển gần nhất; thực hiện can thiệp để giúp người học chuyển vùng phát triển gần nhất thành hiện tại.

Cách tiếp cận trên tạo ra một số thách thức đối với giáo dục Việt Nam, đó là: 1/ Nguồn nhân lực phục vụ công tác đánh giá người học vừa thiếu, vừa chưa có chất lượng; 2/ Quy trình, cách thức xây dựng chính sách giáo dục (dựa vào kinh nghiệm là chủ yếu) có thể làm vô hiệu hóa sự gắn kết của hệ thống đánh giá người học; 3/ Rất khó triển khai chuẩn năng lực và phương thức đánh giá năng lực người học trong thực tiễn giáo dục nước ta; 4/ Việc đổi mới đánh giá năng lực người học đòi hỏi nguồn lực tài chính đáng kể cho việc xây dựng chuẩn, thực hiện và điều tiết chuẩn...

Để vượt qua các thách thức, có thể sử dụng một số giải pháp như: Xây dựng 'văn hóa đánh giá' ở các cơ quan công quyền, cơ sở giáo dục và coi là yếu tố quan trọng để khắc phục bệnh thành tích; Xây dựng khung pháp lí để thực hiện đánh giá năng lực người học, từ quan điểm 'đánh giá vì sự tiến bộ của người học' đến các chính sách, cơ chế để đánh giá đúng nhịp độ phát triển năng lực của cá nhân; Đào tạo, bồi dưỡng năng lực "đánh giá người học" cho các bên liên quan; Triển khai đồng bộ phương thức đánh giá năng lực ở toàn hệ thống (đánh giá trên lớp, thi, đánh giá diện rộng quốc gia và quốc tế); Chú trọng giải trình trách nhiệm của các bên liên quan trong quá trình thực hiện đánh giá năng lực người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương, (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.*
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2014), *Báo cáo kết quả khảo sát PASEC X.*
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2014), *Báo cáo kết quả khảo sát PISA 2012.*
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Chương trình tổng thể giáo dục phổ thông (dự thảo).*
- [5] Glaser R., (1981), *The future of testing: A research agenda for cognitive psychology and psychometrics.* American Psychologist, 36, 923-936.
- [6] Lobanova T., Yu. Shunin, (2008), *Competence-based education - A common European strategy.* In: Computer Modelling and New Technologies, 2008, Vol.12, No.2, 45-65.
- [7] Marguerite Clarke, (2012), *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper,* WORKING PAPER NO.1, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- [8] Patrick Griffin, Barry McGaw, Esther Care, (2012), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills.* Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- [8] Rasch, G ,(1980), *Some probabilistic models for the measument of attainment and intelligence.* Chicago: MESA Press.
- [9] READ, (2014), *READ in Action: Vietnam.* St Peterburg, Russian, 4th READ Global Conference.
- [10] Singapore Workforce Development Agency, (2012), *Develop Competency-Based Assessment Plans.*
- [11] Tom Vander Ark, (2013), *The Future of Learning: Personalized, Adaptive, and Competency-Based.*
- [12] Training Package policy. *Guidelines: Units of Competency.* <http://www.deewr.gov.au/Skills/Programs/TPDH/Pages/default.aspx>
- [13] Vygotsky L.S, (1978), *Mind and society: The development highger mental processes.* Cambridge, MA: Havard Uni Press.
- [14] World Bank, (2014), *SABER in Action: An Overview - Strengthening education systems to achieve learning for all.*

ASSESSING LEARNERS' DEVELOPMENT: OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND SOLUTIONS

NGUYEN THI LAN PHUONG

The Vietnam Institute of Educational Sciences

Email: lanphuongkhgd@yahoo.com

Abstract: Referring to the assessment of learners' development, the author clearly analyzes: 1 / Viewpoint of assessing learners' development; 2 / Current status of students' assessment; 3 / Opportunities, challenges and some solutions to renew assessment of learners' competency. According to the author, there are always three approaches to learners' assessment, and they should be applied at the same time: Assessment of learning focuses on identifying curriculum fulfillment, usually carrying out at the end of the education period; Assessment for learning focuses on analyzing and responding to learning, helps students identify their position in the learning process, set up goals and the best way to reach them; Assessment as learning refers to the process of self-examination, assessment, reflection of learning and responsibility of improving learning.

Keywords: Assessment; development; learner; opportunitie; challenges and some solutions.