

QUY TRÌNH XÂY DỰNG CHUẨN ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

TS. NGUYỄN THỊ LAN PHƯƠNG
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) mới được dự kiến sẽ xây dựng theo cách tiếp cận năng lực¹. Chuẩn đánh giá năng lực là một trong các vấn đề quan trọng đặt ra ở kiểu chương trình này. Trong bài viết này, chúng tôi đề cập đến các vấn đề: quan niệm về năng lực và đánh giá năng lực người học; cách tiếp cận và quy trình xây dựng chuẩn đánh giá năng lực. Đây là kết quả nghiên cứu được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số V11.2-2011.06.

1. Quan niệm về năng lực và đánh giá năng lực người học

1.1. Năng lực người học (Competence)

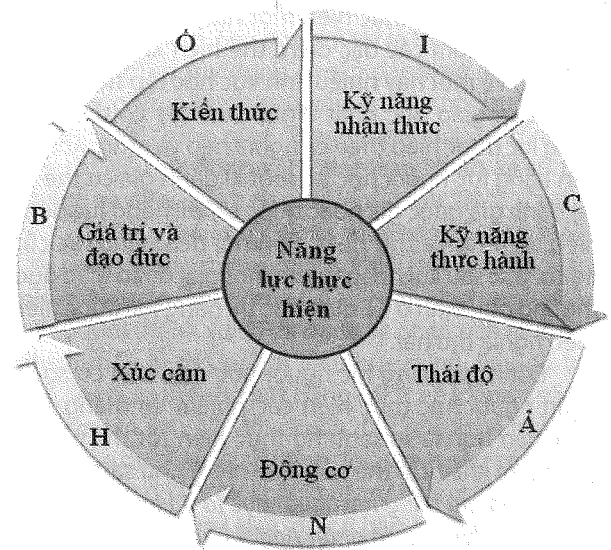
Những năm cuối thế kỉ XX, các quốc gia Châu Âu tập trung nghiên cứu về năng lực thông qua dự án Định nghĩa và lựa chọn các năng lực (Definition and Selection of Competencies - DeSeCo). Theo đó "Năng lực như một hệ thống các cấu trúc tinh thần bên trong và khả năng huy động các kiến thức, kĩ năng nhận thức, kĩ năng thực hành và thái độ, cảm xúc, giá trị, đạo đức, động lực của một người để thực hiện thành công các hoạt động trong một bối cảnh cụ thể"².

Rycher (2004) cũng đưa ra khái niệm tương tự: Năng lực được hiểu là khả năng đáp ứng nhu cầu phức tạp hoặc thực hiện thành công một nhiệm vụ bằng cách huy động các nguồn lực tâm lí (bao gồm kiến thức, kĩ năng, thái độ, giá trị) trong một bối cảnh thực tiễn. Tức là bao gồm cả các đầu ra nhận thức (cognitive) và đầu ra phi nhận thức (Non-cognitive).

Như vậy, năng lực là sự tích hợp và kết nối nhu cầu bên ngoài (yêu cầu của bối cảnh, tình huống) với đặc điểm cá nhân (kiến thức, kĩ năng, đạo đức và giá trị) để thực hiện thành công một nhiệm vụ thực tiễn. T. Lobanova, Yu. Shunin (2008)³ nhấn mạnh, thuật ngữ "năng lực" và "kĩ năng" không đồng nghĩa. Kĩ năng là khả năng thực hiện các hành động nhận thức và/hoặc hành động thực hành một cách thành thạo, chính xác

và thích ứng với điều kiện luôn thay đổi. Trong khi năng lực lại nói đến hệ thống các hành động phức tạp, bao gồm các kĩ năng nhận thức, kĩ năng thực hành và các thành phần phi nhận thức (thái độ, xúc cảm, động cơ, giá trị, đạo đức).

Có thể minh họa năng lực bởi một mô hình được cấu trúc bởi các thành tố: kiến thức và kĩ năng nhận thức (tri thức nhân loại người học thu nhận được); kĩ năng thực hành và kinh nghiệm sống (người học có được trong trải nghiệm); thái độ (hứng thú, tích cực, sẵn sàng, chấp nhận thách thức,...); động cơ học tập; xúc cảm (yêu thích, hứng thú); giá trị (yêu gia đình và bản thân, tự tin, có trách nhiệm,...); đạo đức (ứng xử trong gia đình và xã hội). Các thành tố này được đặt trong bối cảnh (cá nhân, giáo dục, cộng đồng và khoa học) và tình huống thực tiễn (xem hình 1).



Hình 1: Định hướng chức năng và các thành tố của năng lực

Từ các phân tích trên, có thể nêu định nghĩa ngắn gọn về năng lực như sau:

Năng lực người học là khả năng kết hợp các kiến thức, kĩ năng (nhận thức và thực hành), thái độ, động cơ, cảm xúc, giá trị, đạo đức để thực hiện các nhiệm vụ học tập trong bối cảnh, tình huống thực tiễn một cách hiệu quả.

Ở đây không nói đến năng lực một người trưởng

¹ Ban chỉ đạo Đổi mới chương trình, sách giáo khoa sau năm 2015 (2013). Dự thảo đề án Đổi mới chương trình, sách giáo khoa sau năm 2015

² Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Key Competencies for the Knowledge Society. In: *Proceedings of the DeSeCo Symposium, Stuttgart, October 10–11, 2002*. Stuttgart, 2002.

³ T. Lobanova, Yu. Shunin (2008), Competence-based education - A common European strategy. In: *Computer Modelling and New Technologies*, 2008, Vol.12, No.2, 45–65

thành mà là năng lực một học sinh (HS) - em có thể đạt tới khi tham gia tích cực vào quá trình giáo dục, được tổ chức theo một CT GDPT và thực hiện tại trường phổ thông.

Ví dụ, năng lực Giải quyết vấn đề được định nghĩa: *Giải quyết vấn đề là năng lực mà một người sử dụng các quá trình nhận thức để giải quyết vấn đề trong tình huống/ bối cảnh thực tế, mà ở đó con đường tìm ra lời giải không rõ ràng ngay tức thì và cách thức giải quyết cần áp dụng nhiều lĩnh vực học tập khác nhau⁴.*

Có những năng lực người học chỉ có được khi tích hợp các khái niệm, ý tưởng và quy trình hành động được học ở hầu hết các lĩnh vực học tập. Chẳng hạn như các năng lực Đọc, Viết, Làm toán, Giải quyết vấn đề, Hợp tác, Giao tiếp, Tự quản lí bản thân,... và được gọi là năng lực chung. Có những năng lực người học có được khi tích hợp các khái niệm, ý tưởng và quy trình hành động chỉ ở một lĩnh vực/môn học. Chẳng hạn, năng lực suy luận, mô hình hóa, quy nạp trong môn Toán, hay năng lực cảm thụ văn học trong môn Ngữ văn,..., gọi là năng lực chuyên biệt.

1.2. Đánh giá năng lực người học (competency-based assessment)

Ở góc độ đánh giá năng lực phải đo lường được, nên từ điển Assesment Glossary định nghĩa năng lực là: 1/ Mức độ thực hiện một nhiệm vụ được chấp nhận; 2/ Nhóm các đặc điểm thể hiện khả năng của cá nhân về một hay nhiều lĩnh vực học tập trong một giai đoạn giáo dục nhất định. Qua đây có thể thấy, năng lực được hiểu theo cả nghĩa hẹp và rộng. Khi nói đến năng lực người học tại một kì đánh giá cụ thể (ví dụ đánh giá quốc gia hoặc quốc tế) thì năng lực được hiểu theo nghĩa thứ nhất. Còn nói đến năng lực của người học sau khi hoàn thành một giai đoạn giáo dục, thường quy định ở CT giáo dục thì năng lực được hiểu theo nghĩa thứ hai.

Đánh giá năng lực người học dựa trên cơ sở cá nhân người học thực hiện các nhiệm vụ mang tính thực tiễn hơn là so sánh họ thực hiện tốt thế nào so với người khác. Có thể nêu khái niệm như sau:

Đánh giá năng lực người học là đo lường sự phát triển năng lực của cá nhân người học dựa theo chuẩn thực hiện (performance standard). Ở đó chuẩn thực hiện là sự cụ thể hóa mục tiêu giáo dục đã quy định.

Có ba đặc điểm cần nhấn mạnh ở kiểu đánh giá này là: 1/ Chứng cứ thu thập phải chứng minh người học có thể thực hiện theo các tiêu chuẩn cụ thể; 2/ Cách thức đánh giá xuất phát từ chuẩn đầu ra của CT;

3/ Kết quả đánh giá phải giúp người đánh giá ra các quyết định về việc HS đạt mức độ nào của năng lực cần đánh giá.

1.3. Chuẩn đầu ra và chuẩn đánh giá năng lực người học

a) Chuẩn đầu ra của CT

Chuẩn đầu ra của CT được hiểu là những kết quả mong muốn HS cần biết, hiểu và có thể làm được tại cuối cấp học, lớp học/nhóm lớp. Đây là mức độ cơ bản mà mỗi HS cần phải nỗ lực học tập mới đạt được.

Ví dụ, chuẩn đầu ra cấp Tiểu học của năng lực giải quyết vấn đề có thể bao gồm 3 kết quả đầu ra như bảng 1. Trong đó, kết quả thứ nhất đòi hỏi mức độ năng lực thấp là tiếp nhận, đặt câu hỏi và phát hiện vấn đề; kết quả thứ hai đòi hỏi mức độ cao hơn là liên kết và tìm tòi cách giải quyết; kết quả cuối cùng có mức độ tương đương với kết quả thứ hai, là khả năng giải quyết vấn đề với sự giúp đỡ của GV.

Bảng 1 : Chuẩn đầu ra cấp Tiểu học của năng lực Giải quyết vấn đề

STT	Chuẩn đầu ra cấp tiểu học của năng lực Giải quyết vấn đề
1	Tiếp nhận các thông tin chủ yếu từ tình huống thực tiễn, đặt câu hỏi và phát hiện được vấn đề đơn giản;
2	Liên kết các thông tin và kinh nghiệm đã có để tìm tòi cách giải quyết theo hướng dẫn của GV;
3	Trình bày cách giải quyết cho vấn đề có sự hướng dẫn của GV

b) Chuẩn đánh giá năng lực

Chuẩn đánh giá năng lực trong báo cáo này được hiểu theo nghĩa: là sự cụ thể hóa và mở rộng chuẩn đầu ra của CT, được sử dụng để thực hiện hoạt động đánh giá HS trong nhà trường.

Ví dụ, năng lực “phát hiện vấn đề” cấp Tiểu học có thể được đo lường, đánh giá dựa theo chuẩn đánh giá có 3 mức độ như trình bày ở bảng 2. Trong đó, mức 2 chính là chuẩn đầu ra cấp Tiểu học đã xác định.

Đánh giá năng lực “phát hiện vấn đề” theo chuẩn nêu trên thông qua các nhiệm vụ học tập mang tính thực tiễn. Ví dụ:

Nhà cô Nga cách trường 6,7 km. Cô muốn mua một chiếc xe máy có giá là 15.600 000 đồng. Để sử dụng hợp pháp, cô phải trả 10% thuế giá trị gia tăng và 1.000.000 đồng để gắn biển số đăng kí.

Em hãy: Liệt kê các thông tin từ tình huống đã cho; Đặt các câu hỏi có thể có từ những thông tin này; Trả lời những câu hỏi đó nếu được; Nêu lí do tại sao không trả lời được những câu hỏi còn lại.

Tuy nhiên, năng lực “phát hiện vấn đề” của mỗi HS sẽ được hình thành và phát triển dần qua các giai

⁴ PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology- Rich Environments (2009), *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 36, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/220262483674>

Bảng 2: Chuẩn đánh giá năng lực phát hiện vấn đề cấp Tiểu học

Mức 1	Mức 2	Mức 3
- Xác định được một, hai thông tin chủ yếu của tình huống đơn giản; - Không đặt được câu hỏi cho vấn đề cần phát hiện	- Xác định những thông tin chủ yếu trong tình huống đơn giản; - Đặt được câu hỏi về vấn đề có liên quan đến thông tin đã xác định	- Xác định các thông tin rõ ràng và thông tin ngầm ẩn trong tình huống đơn giản - Phát hiện được một vấn đề liên quan đến các thông tin này (cả ngầm ẩn)

đoạn giáo dục. Đánh giá năng lực này đòi hỏi phải thu thập chứng cứ trong một thời gian đủ dài để chỉ rõ sự tiến bộ của cá nhân HS, chứ không chỉ qua một nhiệm vụ cụ thể. Vì vậy, trong suốt quá trình giảng dạy môn Toán tiểu học, ở tất cả các mạch nội dung (số, hình, đại lượng và đo đại lượng), GV cần tạo cơ hội để HS phát triển khả năng phát hiện vấn đề dựa theo chuẩn thực hiện, và theo tiến trình chung là: 1/ Tiếp nhận thông tin từ GV, hoặc tự thu thập thông tin từ thực tiễn; 2/ Kết nối các thông tin để tự đặt các câu hỏi về kết luận được rút ra, về mâu thuẫn với kiến thức đã biết, về vấn đề có thể phát sinh từ đó,... tự trả lời các câu hỏi từ thông tin đã cho, từ kinh nghiệm đã biết; 3/ Phát biểu thành các vấn đề đối với những câu hỏi chưa thể trả lời được ngay.

2. Cách tiếp cận xây dựng chuẩn đánh giá năng lực người học

Cách tiếp cận xây dựng chuẩn đánh giá năng lực người học là "Thiết kế từ trên xuống, điều chỉnh từ dưới lên" (Design down, Deliver up):

- Phương pháp tiến cận "thiết kế từ trên xuống" sẽ di chuyển từ việc phân tích mục tiêu CT, đến chuẩn đầu ra của CT, và cuối cùng là đánh giá kết quả đầu ra một cách chặt chẽ, bao gồm cả việc đánh giá chính các tiêu chí đánh giá HS. Nếu một chuẩn đầu ra có từ 02 kết quả đầu ra trở lên, đầu tiên là phân tích từng kết quả riêng biệt, sau đó xác định sự chông chéo, lặp lại để có thể tích hợp chúng.

- Phương pháp tiến cận "Điều chỉnh từ dưới lên" sẽ di chuyển từ những kết quả người học đạt được trong thực tiễn, điều chỉnh ngược lại chuẩn đầu ra của CT, và chuẩn đầu ra lại được sử dụng để điều chỉnh lại mục tiêu của CT.

3. Quy trình xây dựng chuẩn đánh giá năng lực người học

3.1. Nguyên tắc xây dựng chuẩn đánh giá năng lực người học

Việc xây dựng chuẩn đánh giá năng lực cần đảm bảo các nguyên tắc sau:

- a) Mô tả chi tiết (qua ví dụ) về những gì HS phải biết và có thể làm để chứng minh cho việc họ đạt đến yêu cầu được quy định bởi chuẩn đầu ra của CT.
- b) Xác định rõ ràng thành tích cho mỗi vấn đề ở

chuẩn đầu ra và phân chia chúng thành các mức độ thực hiện từ thấp nhất đến cao nhất sao cho hữu ích đối với việc xác định sự tiến bộ của HS, sự cải thiện chất lượng của trường học.

c) Giúp GV, HS, phụ huynh, nhà hoạch định chính sách và các đối tượng khác liên quan hiểu được bản chất của mục tiêu CT và mức độ chặt chẽ của chuẩn đầu ra của CT.

d) Chú trọng độ tin cậy và giá trị của chuẩn qua thử nghiệm để phù hợp với trình độ nhận thức của HS và khả năng triển khai đánh giá ở nhà trường.

3.2. Các bước xây dựng chuẩn đánh giá năng lực người học

Chuẩn đánh giá năng lực người học có thể được xây dựng ở cấp tổng thể hoặc cấp môn học. Chuẩn đánh giá cấp học do Hội đồng các vấn đề chung, còn chuẩn đánh giá môn học do Hội đồng CT môn học chịu trách nhiệm. Sau đây gọi tắt là Hội đồng.

Quy trình xây dựng chuẩn đánh giá năng lực có thể bao gồm 6 bước chủ yếu, trong mỗi bước lại có nhiều bước trung gian. Trong mỗi bước và tổng thể 6 bước đều sử dụng cách tiếp cận "thiết kế từ trên xuống và điều chỉnh từ dưới lên" (hình 2).

(1) Phân tích mục tiêu CT và chuẩn đầu ra của CT

- Mục đích: thống nhất sự hiểu biết về các thành phần ở chuẩn đầu ra của CT.

- Mỗi thành viên Hội đồng sẽ phân tích mục tiêu, chuẩn đầu ra với sự am hiểu của mình. Sau đó trao đổi để có sự thống nhất bằng cách trả lời một số câu hỏi cơ bản sau: 1/ Mỗi chuẩn đầu ra cụ thể hóa mục tiêu giáo dục nào? 2/ Những đối tượng nào có thể đáp ứng chuẩn đó? 3/ Nội hàm của mỗi năng lực được mô tả ở chuẩn đầu ra? Mức độ cơ bản của năng lực hiểu thế nào? 4/Yêu cầu nội dung kiến thức, kĩ năng nào cho các chuẩn này? 5/ Làm thế nào để tích hợp đánh giá trong bối cảnh chuẩn này?...

(2) Phân tích bối cảnh thiết lập chuẩn đánh giá năng lực

- Mục đích: phân tích bối cảnh thiết lập chuẩn đánh giá năng lực trong liên quan với chuẩn đầu ra của CT.

- Hội đồng xác định các thành phần có liên quan đến bối cảnh giáo dục thông qua các câu hỏi

chủ yếu như: 1/Những yêu cầu nào của đất nước, nhu cầu nào của người học cần được đánh giá ở phổ thông? 2/Những dự kiến đổi thay nào của hệ thống đánh giá HS? 3/Những yêu cầu nào phải thay đổi kết quả đầu ra của người học? 4/ Bài học kinh nghiệm khi xây dựng chuẩn kiến thức, kĩ năng? 5/ Đổi mới chuẩn đánh giá thế nào để phù hợp với định hướng đổi mới GDPT?...

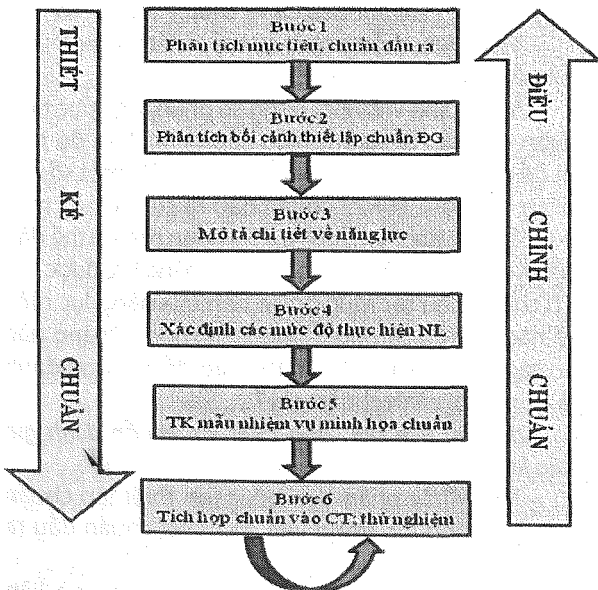
(3) Mô tả chi tiết về năng lực chung, chuyên biệt

- Mục đích: mô tả chi tiết về những gì HS phải biết và có thể làm để chứng minh cho việc họ đạt đến yêu cầu chuẩn đầu ra của CT.

- Trước hết mô tả chi tiết một chuẩn đầu ra trong mỗi nội dung giáo dục, sau đó trao đổi để đạt được sự thống nhất trong nhóm. Tiếp tục làm như vậy với các chuẩn đầu ra khác, có thể đưa ra các ví dụ minh họa. Sử dụng các câu hỏi sau để phân tích năng lực chung, chuyên biệt: 1/ Mục đích của chuẩn đánh giá năng lực là gì? 2/ Những đối tượng nào mà chuẩn nhằm tới? 3/ Giả định về những gì người học đã có với mỗi chuẩn đầu ra? 4/ Những thành tố nào của năng lực đã nêu ở mục tiêu CT? Các mức độ nào ở mỗi loại năng lực nên được đánh giá? 5/ Mỗi năng lực chung thể hiện ở môn học qua những nội dung nào và ở mức độ nào? Mỗi năng lực chuyên biệt yêu cầu gì về kiến thức, kĩ năng? 6/ Các kiến thức, kĩ năng môn học để đạt đến yêu cầu của mỗi chuẩn đầu ra? 7/ Thiết kế nhiệm vụ học tập mà người học phải thực hiện?

(4) Xác định các mức độ thực hiện năng lực

Mục đích: xác định các mức độ thực hiện một chuẩn đầu ra, bao gồm cả mức thấp hơn và mức cao hơn so với yêu cầu của chuẩn đầu ra.



Hình 2: Sơ đồ xây dựng chuẩn đánh giá năng lực của CTGDPT

Hội đồng phải xác định mức độ thực hiện mỗi chuẩn đầu ra theo mức độ thành thạo kĩ năng của HS. Có thể sử dụng các câu hỏi sau: 1/ Những chỉ số kết quả nào cho thấy người học đạt tới chuẩn đầu ra? 2/ Những mức độ thấp hơn và cao hơn so với yêu cầu của chuẩn đầu ra? 3/ Điều gì cần phải được đánh giá theo các tiêu chí cho kết quả này? 4/ Những nội dung/môn học nào là cần thiết cho người học? 5/ Xác định và lựa chọn các hoạt động giúp người học đáp ứng các tiêu chí đánh giá? 6/ Chọn phương pháp, chiến lược, cách tiếp cận giảng dạy thích hợp mà chúng có thể cung cấp bằng chứng cho việc học? 7/ Mỗi năng lực thể hiện ở các mức độ nào?

(5) Thiết kế mẫu nhiệm vụ minh họa chuẩn đánh giá

Mục đích: đưa ra các ví dụ minh họa cho việc thực hiện mỗi mức thành thạo của chuẩn đánh giá để giúp các đối tượng liên quan hiểu bản chất của chuẩn đánh giá và mối quan hệ chặt chẽ của nó với chuẩn đầu ra, với mục tiêu CT.

Khi thiết kế mẫu nhiệm vụ học tập, cần lưu ý: 1/ Phạm vi của nhiệm vụ học tập phù hợp với phạm vi của chuẩn; 2/ Xác định số hoạt động đánh giá cần thiết để người học cung cấp đủ bằng chứng đáp ứng kết quả đầu ra; 3/ Xác định những nguồn lực /tài liệu người học cần cho các hoạt động học tập và đánh giá. Mẫu nhiệm vụ có thể gồm viết, phương tiện nghe nhìn, và vấn đáp (theo CTGDPT Nam Phi⁵).

(6) Tích hợp chuẩn đánh giá vào CT và thử nghiệm

Mục đích: tích hợp chuẩn đánh giá năng lực vào CTGDPT để đảm bảo chuẩn đánh giá năng lực ở các lớp học, cấp học được hiểu, xây dựng, sử dụng thống nhất và chúng được thử nghiệm theo cùng một cách. Tích hợp chuẩn đánh giá vào CT bằng cách thiết kế các hoạt động giảng dạy và đánh giá cho các kết quả đầu ra.

Việc thử nghiệm chuẩn đánh giá năng lực nên được thực hiện đồng thời với việc thử nghiệm các thành phần khác của CT. Thử nghiệm cả mô tả năng lực, mức độ thực hiện, mẫu công cụ, thời gian cần thiết, cách thức tích hợp những kiến thức, kĩ năng cần thiết để HS đạt yêu cầu của chuẩn đầu ra. Đặc biệt, sử dụng chính chuẩn đánh giá năng lực để đo lường mức độ năng lực của HS. Thu thập thông tin thử nghiệm để điều chỉnh cả chuẩn đầu ra, chuẩn đánh giá năng lực để đảm bảo phù hợp với HS và khả thi trong thực tiễn.

⁵ South African Qualifications Authority 2005, *Developing Learning Programmes for NQF-registered Qualifications and Unit Standards*, Published by SAQA under the SESD Programme

(Xem tiếp trang 60)