

Tiếp cận năng lực trong giáo dục và áp dụng vào thiết kế chuyên đề đánh giá trong giáo dục ở các trường đại học sư phạm

TS. NGUYỄN VŨ BÍCH HIỂN
 Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

1. Đặt vấn đề

Đánh giá trong giáo dục (GD) là một môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo giáo viên ở các trường sư phạm. Tuy nhiên, nội dung môn học này trước nay vẫn thiết kế theo tiếp cận nội dung, mang tính hàn lâm và ít vận dụng thực tiễn. Việc đi theo tiếp cận năng lực (NL) trong phát triển chương trình môn Đánh giá trong GD ở nhà trường sư phạm sẽ là một giải pháp để cải thiện chất lượng học tập môn học, hình thành NL thực hiện cho người học khi tốt nghiệp ra trường.

2. Tiếp cận NL trong GD và áp dụng vào thiết kế chuyên đề đánh giá trong GD ở các trường đại học sư phạm

2.1. Lý thuyết chung về tiếp cận NL trong GD

Tiếp cận NL trong GD (CBE- competency based education) tập trung vào kết quả học tập, hướng tới những gì người học dự kiến phải làm được hơn là hướng tới những gì cần phải học được [1]. Tiếp cận NL trong GD được định nghĩa là một chiến lược giảng dạy, trong đó quá trình học tập dựa trên NL thực hiện (performance-based learning). Người học chứng minh mức độ nắm kiến thức bằng hành động cụ thể. Khóa học được thiết kế dựa trên NL thực hiện giúp người học chịu trách nhiệm nhiều hơn đối với quá trình học tập của mình. Nhà GD phải đặt kết quả GD lên trên chứ không phải là quá trình GD. Tuy nhiên, quá trình GD cần được lập kế hoạch và thực hiện dựa trên kết quả về NL định trước.

Tiếp cận NL trong GD là cách tiếp cận chức năng GD nhấn mạnh tới kĩ năng sống và đánh giá mức độ làm chủ những kĩ năng theo mức độ thực hiện hoạt động thực tế của người học. Nhà của người học đối với môn khoa học được mô tả thành những kiến thức, kĩ năng, thái độ, hành vi cần thiết giúp người học thực hiện có hiệu quả những nhiệm vụ trong cuộc sống. Những NL được thiết kế trong khóa học có thể liên quan đến bất kì lĩnh vực nào của cuộc sống. Tuy nhiên, nó thường liên quan đến các lĩnh vực của công việc và các kĩ năng giúp con người tồn tại trong môi trường nhiều biến động.

2.2. Tiếp cận NL trong phát triển chương trình

Chính sự quan tâm tới NL thực hiện công việc thực tế của người học nên khâu thiết kế chương trình theo tiếp cận NL cần thích nghi với nhu cầu của người học, giáo viên và cộng đồng. NL của người học được mô tả thành khả năng áp dụng các kiến thức, kĩ năng cơ bản đã học vào giải quyết các tình huống trong cuộc sống. Nói cách khác, CBE gắn với tập hợp các kết quả học tập được thiết kế nhờ sự phân tích các nhiệm vụ thường phải thực hiện của sinh viên.

Mô hình phát triển chương trình của Wiggins và McTighe (1998) là một mô hình *đi giật lùi* (backward design) [2]. Mô hình xây dựng chương trình đào tạo với thứ tự đảo ngược gồm các bước sau: Xác định kết quả mong muốn với câu hỏi "Sau khi kết thúc khóa học, người học làm được

những công việc cụ thể gì?"; Xác định những biểu hiện tương ứng với câu hỏi "Người học thể hiện được những gì trong các bài kiểm tra?"; Thiết kế hoạt động học tập và giảng dạy với câu hỏi "Để làm được bài kiểm tra đó người học phải học những gì và như thế nào?"

Phát triển chương trình theo cách tiếp cận này, nhà GD muốn hướng việc giảng dạy dựa theo tiêu chuẩn (standard-based teaching) chứ không dựa trên hoạt động (activity-based instruction). Thông thường, giáo viên chỉ chú trọng dạy hết chương trình và đảm bảo lượng thời gian mà ít quan tâm tới những tiêu chuẩn, mục tiêu môn học (khóa học) để ra. Bằng cách đảo ngược các bước xây dựng chương trình kiểu truyền thống, ta phải bắt đầu đi từ kết quả mong muốn, sau đó biên soạn chương trình từ những biểu hiện của hoạt động học tập tương ứng, xác định phương thức giảng dạy, GD cần thiết để trợ giúp cho học sinh trong hoạt động học tập. Mô hình đảo ngược khuyến khích việc chọn mục tiêu và tiêu chuẩn làm bằng chứng để đánh giá ngay từ khi bắt tay vào xây dựng chương trình của một khóa học hay môn học.

Weddel, K. S cho rằng thiết kế chương trình là một quy trình khép kín với cách thành tố từ nhu cầu người học tới mục đích khóa học dẫn tới mục tiêu bài học và đánh giá [3]. Căn cứ vào nhu cầu người học, chúng ta lựa chọn những NL cần có sau khi kết thúc khóa học. Đối chiếu những NL của người học sau khóa học với yêu cầu đầu ra sẽ là một bước cần thiết cho việc hoàn thiện chương trình, đáp ứng nhu cầu người học và xã hội. Những thành tố này có sự tương tác với nhau tạo thành một mô hình động trong phát triển chương trình.

Một chương trình môn học được xây dựng dựa trên NL thực hiện có những đặc điểm sau: Mô tả NL một cách cụ thể, có thể đo lường được; Nội dung dạy học dựa trên các mục tiêu xác định; Người học sẽ học cho đến khi chứng minh được việc làm chủ những kĩ năng cần thiết; Sử dụng đa dạng các kĩ thuật giảng dạy và hoạt động nhóm; Tập trung vào việc ứng dụng các kĩ năng cơ bản trong bối cảnh thực tế; Sử dụng tài liệu, phương tiện truyền thông và các vật liệu thực tế hướng đến mục tiêu NL; Cung cấp cho người học thông tin phản hồi về đánh giá NL thực hiện; Từng bước đáp ứng nhu cầu của người học; Người học làm chủ được những NL đã xác định trong chương trình.

2.3. Đối với chuyên đề đánh giá trong GD ở các trường đại học sư phạm

Đánh giá GD là một học phần bắt buộc nằm trong chương trình khung của các trường sư phạm trong cả nước. Chuyên đề trang bị cho những giáo viên tương lai cách thu thông tin phản hồi từ phía người học trong quá trình giảng dạy, từ đó, đánh giá hoạt động giảng dạy của bản thân và từng bước giúp người học tiến bộ.

Theo tiếp cận NL, chuyên đề cần phải được thiết kế bắt đầu từ việc phân tích các nhiệm vụ cụ thể mà giáo viên



phải thực hiện trong đánh giá kết quả học tập của học sinh. Đó là những công việc như: thiết kế hoạt động đánh giá cho từng bài giảng (soạn giáo án), thiết kế câu hỏi, đề thi, tình huống,... để đánh giá học sinh; Xử lý những thông tin định tính và định lượng thu thập được, báo cáo kết quả đánh giá,...

Những nhiệm vụ cụ thể trên chính là điểm khởi đầu cho việc xác định những NL sinh viên sư phạm cần phải thực hiện được cuối khóa học. Tuy nhiên, tiếp cận NL không thiết kế ra những mục đích không đo đạc được bằng những hành động cụ thể. Đánh giá thực (authentic assessment) có xu hướng tập trung vào các nhiệm vụ phức tạp hoặc gắn với bối cảnh cụ thể. Nó cho phép người học chứng minh NL trong một bối cảnh giả lập "đích thực". Ví dụ, đánh giá thực trong chuyên đề Đánh giá GD có thể bao gồm việc

thực hiện các kĩ năng hoặc minh họa sử dụng một kiến thức cụ thể như lập kế hoạch đánh giá cho một bài học, thiết kế đề thi, phân tích kết quả thu được,... Giáo sinh có thể mô phỏng tình huống đặt câu hỏi, nhận xét câu trả lời của học sinh, đóng vai để xử lý tình huống liên quan tới đánh giá trong lớp học; đưa ra những sáng kiến, ý tưởng, chiến lược đối với hoạt động đánh giá trong GD,... Theo Ormiston, "đánh giá thực kết quả học tập phản ánh các nhiệm vụ cụ thể và giải quyết những vấn đề được yêu cầu trong thực tế, bên ngoài nhà trường"[4]. Lí tưởng nhất là giáo sinh được thực tập trong suốt một năm học, từ khi khai giảng đến lúc bế giảng và được tham gia vào mọi hoạt động đánh giá người học. NL thực hiện trong đánh giá sẽ có cơ hội thể nghiệm và phát triển. Khung NL về đánh giá trong GD dành cho sinh viên sư phạm có thể bao gồm những NL cốt lõi sau:

| STT | NL | Mô tả chi tiết |
|-----|--|--|
| 1 | Lập kế hoạch đánh giá | <ul style="list-style-type: none"> - Xác định mục đích đánh giá phù hợp với mục tiêu môn học và chuẩn đầu ra - Xác định nội dung đánh giá phù hợp - Xác định phương pháp đánh giá theo mục tiêu để ra (cách thu thập thông tin và xử lý thông tin) - Đề xuất lựa chọn hoặc thiết kế công cụ đánh giá tương ứng - Lập tiến trình thực hiện hợp lí, đúng quy chế |
| 2 | Lựa chọn và phát triển công cụ đánh giá | <ul style="list-style-type: none"> - Phân loại thông tin và công cụ thu thông tin tương ứng - Phân tích điểm mạnh, điểm yếu của từng loại công cụ - Xác định sự tương thích của công cụ đánh giá với mục đích, phương pháp đánh giá đã chọn - Đánh giá công cụ (dựa trên những hiểu biết về tiêu chí đánh giá công cụ) - Lựa chọn công cụ đánh giá phù hợp với mục đích và phương pháp đánh giá - Thiết kế một số công cụ đánh giá: để kiểm tra viết (tự luận và trắc nghiệm khách quan); bảng kiểm, thang đo đánh giá kết quả và sản phẩm GD,... |
| 3 | Triển khai thực hiện đánh giá | <ul style="list-style-type: none"> - Thu thập thông tin cho đánh giá thông qua các công cụ đánh giá - Xử lý thông tin (định tính và định lượng) - Giải thích kết quả đánh giá (đánh giá chính thức và không chính thức) - Giải thích được các thuật ngữ thống kê để phân tích thông tin thu thập được nhằm tìm ra điểm mạnh, điểm yếu của người học. - Điều chỉnh phương pháp đánh giá nếu cần thiết nhằm giảm áp lực, khuyến khích người học tiến bộ. |
| 4 | Sử dụng kết quả đánh giá để đưa ra quyết định về người học, lập kế hoạch dạy học, phát triển chương trình, phát triển nhà trường | <ul style="list-style-type: none"> - Xem xét việc đạt mục tiêu học tập để xếp loại, xét lên lớp đối với học sinh - Xem xét sự tiến bộ của người học để điều chỉnh hoạt động dạy, giúp người học phát triển - Liên hệ kết quả đánh giá người học với những bất cập có thể có trong chương trình để thực hiện quyền tự chủ trong điều chỉnh chương trình. - Liên hệ kết quả đánh giá học sinh trong lớp học với kết quả đánh giá nhà trường, địa phương và quốc gia. - Phát triển các giải pháp cải tiến nâng cao chất lượng GD trong phạm vi nhà trường, địa phương và xã hội. |
| 5 | Thông báo, phản hồi kết quả đánh giá cho gia đình, học sinh và các đối tượng khác | <ul style="list-style-type: none"> - Định kì thường xuyên thông báo (bằng văn bản) hoặc trao đổi về kết quả đánh giá cho học sinh, phụ huynh, nhà GD và các đối tượng liên quan khác. - Thông tin phải đầy đủ, chi tiết và chính xác về tiến bộ của người học, nhất quán với thông tin đánh giá đã được lưu trữ - Ngôn ngữ báo cáo phải phù hợp với ngữ cảnh và đối tượng người nghe - Trao đổi thẳng thắn, cởi mở, có tính xây dựng giữa giáo viên và phụ huynh về thành tích học tập của học sinh nhằm phối hợp các lực lượng GD, giúp người học tiến bộ. |
| 6 | Nghiên cứu khoa học đánh giá GD | <ul style="list-style-type: none"> - Đọc hiểu các công trình nghiên cứu đánh giá kết quả GD - Xác định những vấn đề/câu hỏi cần làm sáng tỏ trong đánh giá - Xây dựng các giả thuyết nghiên cứu về đánh giá GD trong phạm vi lớp học/ nhà trường - Sử dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học để giải quyết vấn đề - Vận dụng các kết quả nghiên cứu để cải tiến nâng cao chất lượng dạy học/GD |

Khung NL trên là cơ sở cho việc thiết kế nội dung và tổ chức thực hiện chương trình giảng dạy môn học Đánh giá trong GD ở nhà trường sư phạm. Với sinh viên sư phạm, mức độ NL về đánh giá GD khi tốt nghiệp ra trường tương đương với giáo viên mới vào nghề, nghĩa là có kiến thức nền tảng, có khả năng ứng dụng vào những trường hợp quen thuộc. Tuy nhiên, đối tượng này chưa có kinh nghiệm thực tế, vì thế NL của họ sẽ phải được tiếp tục phát triển qua công việc.

3. Kết luận

Thiết kế các môn học theo tiếp cận NL, trong đó có chuyên đề đánh giá trong GD, đòi hỏi sự thay đổi tư duy của người thiết kế, sự đầu tư công sức trong việc xác định các NL và sự đồng bộ trong cách thức thực hiện chương trình. Tuy vậy, nỗ lực này sẽ được đền bù xứng đáng nhờ NL thực tế người học có thể có được sau khi kết thúc khóa học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Richards, J and Rodgers, T., (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, NY: Cambridge University Press.

[2]. Wiggins G. P., McTighe, J. A., (1998), *Understanding by design*, 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

[3]. Weddel, K. S., (2006), *Competency Based Education and Content Standards*, Northern Colorado Literacy Resource Center.

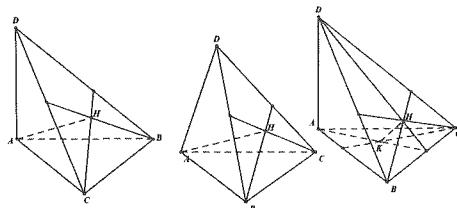
[4]. Ormiston, M., (2011), *Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World*, Solution Tree Press, pp. 2–3, ISBN 978-1-935249-87-0.

SUMMARY

Access to education competence is applied to develop program activity with backwards design from result to purpose. With assessment theme in pedagogical students, curriculum design task should start from determining students' competence frame, basing on teachers' job requirements in practice such as: evaluation planning, evaluation tools selection and development, implementation of assessment activities, using evaluation findings, feedback report.

Keywords: Competence, university of education, assessment.

ĐẶC ĐIỂM TƯ DUY PHÊ PHÁN... (Tiếp theo trang 11)



Sau đây là các câu trả lời của HS:

a/ Ở nhóm đối tượng HS yếu và HS trung bình: không có câu trả lời.

b/ Ở nhóm đối tượng HS khá giỏi: 20/108 HS chiếm 18,5% số HS thuộc nhóm này không có câu trả lời; 79/108 HS chiếm 73,1% số HS thuộc nhóm có câu trả lời như sau: "Trong tứ diện ABCD có các cặp cạnh đối vuông góc, trực tâm mặt đáy đồng thời là hình chiếu của đỉnh trên mặt đáy", không có câu trả lời trong trường hợp tứ diện ABCD có $DA \perp (ABC)$; chỉ có 9/108 HS chiếm 8,4% số HS thuộc nhóm này có câu trả lời như sau: "Trong tứ diện ABCD có các cặp cạnh đối vuông góc, trực tâm mặt đáy đồng thời là hình chiếu của đỉnh trên mặt đáy", "Trong tứ diện ABCD có $DA \perp (ABC)$, gọi K, H là trực tâm các tam giác ABC, DAC thì H là hình chiếu của K trên (DBC)".

4. Kết luận

Các yếu tố của TDPP không chỉ có ở HS khá, giỏi. Mỗi HS bình thường đều có thể phát triển các phẩm chất của TDPP ở các mức độ khác nhau. Việc phát triển TDPP cho các đối tượng HS trong cùng một lớp học đòi hỏi người GV phải nhận diện được những yếu tố đặc trưng của TDPP thể hiện ở mỗi nhóm đối tượng HS. Từ đó, có những can thiệp sư phạm phù hợp nhằm phát triển tối đa các yếu tố của TDPP ở từng HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Beyer K. B., (1995), *Critical thinking*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

[2]. Phan Thị Luyến, (2008), *Rèn luyện tư duy phê phán của học sinh trung học phổ thông qua dạy học chủ đề phương trình và bất phương trình*, luận án tiến sĩ giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

[3]. Lipman M., (1988), *Critical thinking – What can it be?*, Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

[4]. Fisher A., (2001), *Critical thinking, An Introduction*, Cambridge University Press, United Kingdom.

[5]. Lipman M., (2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press, United Kingdom.

[6]. Trần Thúc Trình, (2003), *Rèn luyện tư duy trong dạy học toán (Để cương môn học dành cho học viên cao học, chuyên ngành Phương pháp giảng dạy toán)*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

SUMMARY

Each person has potential competences in creative and critical thinking. Difference among persons is levels of these potential competences. In this article, the author focuses on researching characteristics of critical thinking in groups of high school students. Conclusions were that confirming that students' cognitive activity carries fundamental features of critical thinking at different levels. Teachers must recognize these characteristics expressed in each student in order to have consistent effects to develop them.

Keywords: Critical thinking; students; high school.