

DAY HỌC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC HỌC SINH TRONG GIÁO DỤC: MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN CƠ BẢN

Trần Chí Độ

Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Tóm tắt. Ngày nay, hơn bao giờ hết, các hệ thống giáo dục đang đứng trước các thách thức to lớn. Môi trường học tập của thế kỉ XXI cần đổi mới định hướng vì nó phải dựa trên công nghệ, có tính mở và linh hoạt. Khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành ngày một tăng và nhiệm vụ của giáo dục-đào tạo phải đào tạo những người thực hành năng động. Cùng với định hướng hành động, định hướng phát triển năng lực ra đời đã cho phép giáo dục thực hiện nhiệm vụ quan trọng này. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả cố gắng phân tích và làm sáng tỏ một số lí luận cơ bản, quan trọng liên quan đến dạy học và đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Đặc biệt, chúng tôi cố gắng trả lời hai câu hỏi sau đây: “Vì sao phải dạy, học và đánh giá theo định hướng phát triển năng lực?” và “Đánh giá theo định hướng năng lực là đánh giá cái gì và đánh giá như thế nào?” qua đó đề xuất quy trình đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

Từ khóa: Năng lực, dạy học phát triển năng lực, đánh giá năng lực học sinh.

1. Mở đầu

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương Khóa XI (Nghị quyết số 29 NQ/TW) đã khẳng định quan điểm chỉ đạo trong định hướng đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là: “*Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học*” [1]. Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII Đảng Cộng sản Việt Nam 28/01/2016 cũng đã xác định một trong các nhiệm vụ trọng tâm trong giai đoạn mới là “*Phát huy nhân tố con người trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội; tập trung xây dựng con người về đạo đức, nhân cách, lối sống, trí tuệ và năng lực làm việc; xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh*” [2].

Dạy học và đánh giá theo năng lực học sinh trước hết vì định hướng phát triển năng lực học sinh chú trọng thực hành hơn là tích lũy kiến thức. Thật vậy, Romainville (1996) lưu ý rằng định hướng phát triển năng lực được lựa chọn xuất phát từ “quá trình phê phán nhà trường hiện nay, trong đó học sinh biết thật nhiều kiến thức, nhưng vận dụng rất ít kiến thức học ở nhà trường vào cuộc sống” (Romainville, 1996, p. 137) [3]. Theo Bissonnette et Richard (2001), 80 đến 85% kiến thức học ở nhà trường không áp dụng được ngoài xã hội. Phương pháp tiếp cận theo năng lực chú trọng việc lĩnh hội kiến thức thông qua thực hành và chuẩn bị tốt hơn cho học sinh vào đời bởi vì điều mà họ học trên ghế nhà trường, tức việc thực hành giải quyết vấn đề và huy động và vận dụng kiến thức trong tình huống, sẽ ứng dụng tốt ngoài đời. Cũng theo hướng đó, Bissonnette et Richard (2001) nhấn mạnh tầm quan trọng

Ngày nhận bài: 19/6/2019. Ngày sửa bài: 29/6/2019. Ngày nhận đăng: 2/7/2019.

Tác giả liên hệ: Trần Trí Độ. Địa chỉ e-mail: 1622001@student.hcmute.edu.vn

của việc cho học sinh có đủ thời gian tích lũy kiến thức. Phương pháp tiếp cận theo năng lực loại trừ các bài học đơn thuần ngoài tình huống và tạo điều kiện cho kiến thức nhập thẳng vào bộ nhớ của học sinh [4]. Phương pháp tiếp cận theo năng lực không loại trừ kiến thức, mà chỉ chú trọng việc huy động kiến thức vào những tình huống cụ thể, và điều này chỉ có tốt hơn cho học sinh. Nói chung, một chương trình học theo cách tiếp cận theo năng lực sẽ giới hạn số lượng kiến thức được giảng dạy và chú trọng nhiều hơn tới việc huy động kiến thức.

Lí do thứ hai đó là tiếp cận dạy học đánh giá theo năng lực học sinh chính là để chuẩn bị trực tiếp cho người học bước vào thị trường lao động ngay còn đang trên ghế nhà trường. Năng lực gắn liền với khả năng thích ứng, tức khả năng hành động một cách hiệu quả trong nhiều tình huống khác nhau với các mức độ phức tạp khác nhau. Năng lực còn kêu gọi tính chủ động. Hai đặc tính này đáp ứng yêu cầu của những người sử dụng lao động (Romainville, 1996). Đối với một số người sử dụng lao động khác, thế giới lao động biến đổi và đòi hỏi hệ thống đào tạo phải đào tạo được những người lao động tương lai có khả năng thích ứng với nhiều vị trí và cơ cấu nghiệp vụ khác nhau. Những kiến thức mới của ngày hôm nay ngày mai sẽ trở nên cũ kĩ. Về mặt này, phát triển năng lực là phù hợp vì nó cho phép người học hành động tốt trong nhiều nhóm tình huống khác nhau. Tiếp cận theo năng lực cho phép thu hẹp khoảng cách giữa kiến thức học ở nhà trường và thị trường lao động.

Dưới đây, tác giả sẽ cố gắng đề cập và làm sáng tỏ một số khái niệm cơ bản và những bình diện chủ yếu liên quan đến dạy học và đánh giá theo phát triển năng lực học sinh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm năng lực

Khái niệm năng lực có nguồn gốc tiếng Latinh “*competentia*” có nghĩa là gặp gỡ. Theo tiếng Anh “*competence*” có nghĩa là năng lực hay khả năng, hoặc còn có nghĩa là thẩm quyền. Ngày nay, khái niệm năng lực được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau.

Theo từ điển giáo dục học: năng lực, khả năng, được hình thành hoặc phát triển cho phép một con người đạt thành công trong một hoạt động thể lực, trí lực hoặc nghề nghiệp. Năng lực được thể hiện vào khả năng thi hành một hoạt động, thực hiện một nhiệm vụ [5].

Theo từ điển Bách khoa Việt Nam [tập III, tr.41]: Năng lực là đặc điểm của cá nhân thể hiện mức độ thông thạo - tức là có thể thực hiện một cách thành thực và chắc chắn - một hay một số dạng hoạt động nào đó.

Theo định nghĩa năng lực trong Chương trình phổ thông mới: Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể [6].

Theo DeSeCo (2002), năng lực là *sự kết hợp của tư duy, kĩ năng và thái độ có sẵn hoặc ở dạng tiềm năng có thể học hỏi được của một cá nhân hoặc tổ chức để thực hiện thành công nhiệm vụ* [7]. Mức độ và chất lượng hoàn thành công việc sẽ phản ứng mức độ năng lực của người đó. Vì vậy thuật ngữ “*năng lực*” khó định nghĩa được một cách chính xác. Năng lực hay khả năng, kĩ năng trong tiếng Việt có thể xem tương đương với các thuật ngữ “*competence*”, “*ability*”, “*capability*”,...trong tiếng Anh.

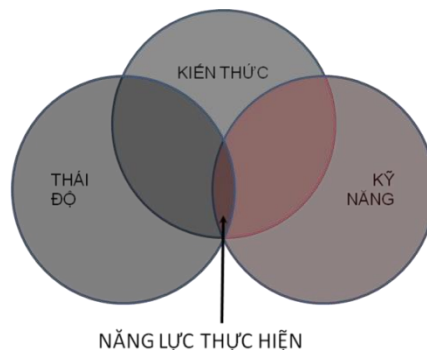
Theo Québec-Ministère de l'Education (2004) cho rằng: “*Năng lực là khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kĩ năng, thái độ và hứng thú để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống*” [8].

Khái niệm năng lực khi nói đến khả năng thực hiện thành công một hoạt động nào đó hay năng lực thực hiện (Competency). Năng lực mang tính cá nhân hóa, năng lực có thể được hình

thành và phát triển thông qua đào tạo, bồi dưỡng và tự trải nghiệm qua thực tiễn. Năng lực hoạt động là khả năng thực hiện những nhiệm vụ công việc và giải quyết các tình huống nảy sinh trong hoạt động bảo đảm cho một tổ chức (ở đây là nhà trường) đạt mục tiêu đề ra. Là một tổ hợp thuộc tính tâm lí phức hợp gồm kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm và nghệ thuật cũng như thái độ của chủ thể đối với đối tượng trong quá trình hoạt động [9]. Năng lực cốt lõi bao gồm: *Năng lực chung; Năng lực chuyên môn; Năng lực quan hệ con người; Năng lực khái quát.*

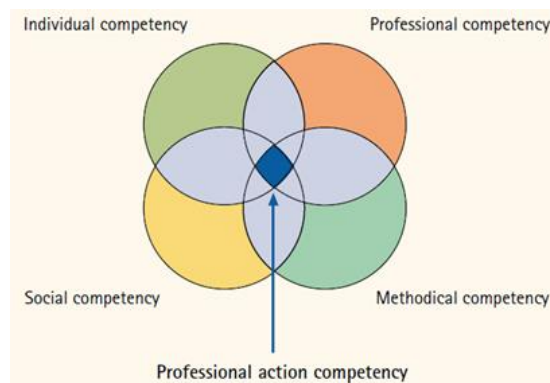
Như vậy, về nội hàm, hai thuật ngữ “năng lực” và “năng lực thực hiện” có thể được coi là tương đồng với nhau. Tuy nhiên *thuật ngữ năng lực thực hiện có ý nhấn mạnh hơn tới kết quả thực hiện được công việc của con người một cách cụ thể, rõ ràng, có thể đo lường, đánh giá được.* Còn thuật ngữ năng lực đôi khi chỉ dùng để nói đến một tiềm năng sẵn có để thực hiện được công việc đó.

Năng lực thực hiện được coi như là sự tích hợp của kiến thức, kĩ năng, thái độ làm thành khả năng thực hiện một công việc trong hoạt động học tập, lao động và sản xuất .. . Tùy theo loại năng lực cần hình thành mà thành phần kĩ năng được nhận diện có thể khác nhau. Hình vẽ (H1) sau đây cho ta biết được cấu trúc của một thành tố năng lực gồm: kiến thức, kĩ năng và thái độ tích hợp thành[10].



Hình 1. Các thành tố cấu thành năng lực thực hiện

*** Cấu trúc của năng lực trong hoạt động chuyên môn**



Hình 2. Cấu trúc của năng lực thực hiện hoạt động chuyên môn

Trong hoạt động dạy học người ta chú trọng quan tâm đến năng lực thực hiện hoạt động chuyên môn (Professional Action Competency). Năng lực này được coi là tích hợp của bốn loại năng lực sau: năng lực cá nhân (Individual competency) năng lực chuyên môn/kĩ thuật

(Professional/Technical competency) năng lực phương pháp luận (Methodical competency) và năng lực xã hội (Social competency) [11].

- Năng lực chuyên môn (*Professional competency*): Là khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như khả năng đánh giá kết quả chuyên môn một cách độc lập, có phương pháp và chính xác về mặt chuyên môn. Nó được tiếp nhận qua việc học nội dung – chuyên môn và chủ yếu gắn với khả năng nhận thức và tâm lý vận động.

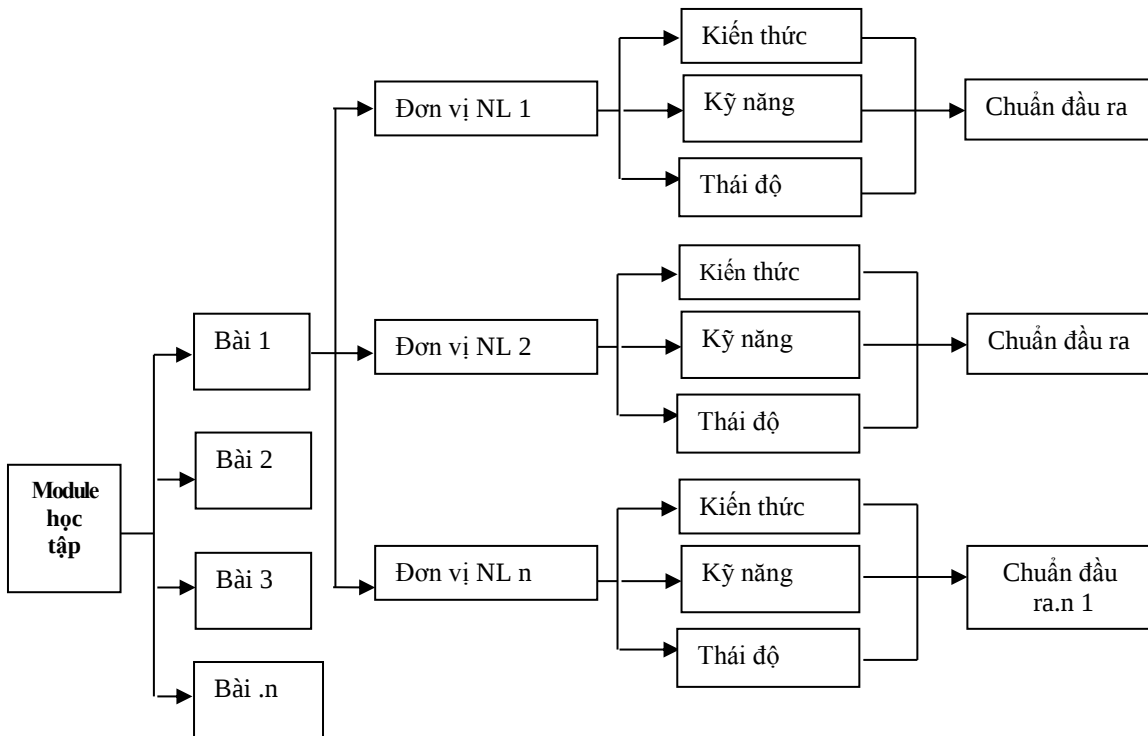
- Năng lực phương pháp (*Methodical competency*): Là khả năng đối với những hành động có kế hoạch, định hướng mục đích trong việc giải quyết các nhiệm vụ và vấn đề. Năng lực phương pháp bao gồm năng lực phương pháp chung và phương pháp chuyên môn. Trung tâm của phương pháp nhận thức là những khả năng tiếp nhận, xử lý, đánh giá, truyền thụ và trình bày tri thức. Nó được tiếp nhận qua việc học phương pháp luận – giải quyết vấn đề.

- Năng lực xã hội (*Social competency*): Là khả năng đạt được mục đích trong những tình huống giao tiếp ứng xử xã hội cũng như trong những nhiệm vụ khác nhau trong sự phối hợp chặt chẽ với những thành viên khác. Nó được tiếp nhận qua việc học giao tiếp.

- Năng lực cá thể (*Individual competency*): Là khả năng xác định, đánh giá được những cơ hội phát triển cũng như những giới hạn của cá nhân, phát triển năng khiếu, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân, những quan điểm, chuẩn giá trị đạo đức và động cơ chi phối các thái độ và hành vi ứng xử. Nó được tiếp nhận qua việc học cảm xúc – đạo đức và liên quan đến tư duy và hành động tự chịu trách nhiệm.

2.2. Dạy học định hướng phát triển năng lực học sinh

2.2.1. Xây dựng mô hình năng lực định hướng phát triển học sinh



Hình 3. Module năng lực theo chuẩn đầu ra.

Dạy học phát triển năng lực không chỉ chú ý tích cực hoá người học về hoạt động trí tuệ mà còn chú ý rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề gắn với những tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp, đồng thời gắn hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn (Trần Chí Độ, 2017) [15]. Điều này cũng có nghĩa khi nội dung chương trình dạy học sẽ được tích hợp thành các module học tập theo từng mục tiêu cụ thể theo chuẩn đầu ra.

Theo mô hình này (Hình 3), các bài học được cấu tạo bởi các đơn vị năng lực, mỗi đơn vị năng lực bao gồm: kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập. Đơn vị năng lực có thể khác nhau về cấp độ, ví dụ như từ cấp đơn giản tới phức tạp, từ cấp độ thấp tới cấp độ cao. Để giúp học sinh đạt được các đơn vị năng lực này, giáo viên phải xây dựng các tiêu chí, tiêu chuẩn thực hiện và dựa vào đó làm cơ sở để đánh giá người học đạt được. Dạy học định hướng phát huy năng lực người học là cách thức tích tụ dần dần các thành tố năng lực của người học để chuyển hóa, hình thành năng lực chuyên môn và phát triển nhân cách.

Vấn đề này đã được đề cập trong chương trình giáo dục phổ thông mới của Bộ Giáo dục và Đào tạo 12/2018 bao gồm

- 5 phẩm chất: *Yêu nước; nhân ái; chăm chỉ; trung thực; trách nhiệm*;

- 10 năng lực năng lực cốt lõi: *Năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo* (gọi là năng lực chung). *Năng lực ngôn ngữ, tính toán, tìm hiểu tự nhiên và xã hội, công nghệ, tin học, thẩm mỹ, thể chất* (gọi là năng lực chuyên môn).

Các năng lực, phẩm chất này mang tính tổng thể và tính định hướng. Giúp cho giáo viên xác định được nhiệm vụ, mục tiêu trong hoạt động dạy-học của mình. Mỗi năng lực, phẩm chất người học đều có vai trò quan trọng hướng tới mục tiêu xây dựng một xã hội tốt đẹp “*xây dựng con người về đạo đức, nhân cách, lối sống, trí tuệ và năng lực làm việc*”.

Ngoài ra dạy học định hướng phát triển năng lực không chỉ nhằm mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn bao gồm tri thức, kĩ năng chuyên môn mà còn phát triển năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể. Những năng lực này không tách rời nhau mà có mối quan hệ chặt chẽ. Năng lực hành động được hình thành trên cơ sở có sự kết hợp các năng lực này. Nội dung dạy học định hướng phát triển năng lực không chỉ giới hạn trong tri thức và kĩ năng chuyên môn mà gồm những nhóm nội dung nhằm phát triển các lĩnh vực năng lực như Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1.

Học nội dung chuyên môn	Học phương pháp - chiến lược	Học giao tiếp - Xã hội	Học tự trải nghiệm - đánh giá
- Các tri thức chuyên môn (các khái niệm, phạm trù, quy luật, mối quan hệ...) - Các kĩ năng chuyên môn - Ứng dụng, đánh giá chuyên môn	- Lập kế hoạch học tập, kế hoạch làm việc - Các phương pháp nhận thức chung: Thu thập, xử lí, đánh giá, trình bày thông tin - Các phương pháp chuyên môn	- Làm việc trong nhóm - Tạo điều kiện cho sự hiểu biết về phương diện xã hội - Học cách ứng xử, tinh thần trách nhiệm, khả năng giải quyết xung đột	- Tự đánh giá điểm mạnh, điểm yếu - XD kế hoạch phát triển cá nhân - Đánh giá, hình thành các chuẩn mực giá trị, đạo đức và văn hoá, lòng tự trọng ...
Năng lực chuyên môn	Năng lực phương pháp	Năng lực xã hội	Năng lực cá nhân

2.2.2. Phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực của học sinh

Phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực không chỉ chú ý tích cực hoá học sinh về hoạt động trí tuệ mà còn chú ý *rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề gắn với những tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp*, đồng thời gắn hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn. Tăng cường việc học tập trong nhóm, đổi mới quan hệ giáo viên – học sinh theo hướng cộng tác có ý nghĩa quan trọng nhằm phát triển năng lực xã hội. Bên cạnh việc học tập những tri thức và kỹ năng riêng lẻ của các môn học chuyên môn cần bổ sung các chủ đề học tập phức hợp nhằm phát triển năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

Những định hướng chung, tổng quát về đổi mới phương pháp dạy học các môn học thuộc chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực là:

- Phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động của người học, hình thành và phát triển năng lực tự học (sử dụng sách giáo khoa, nghe, ghi chép, *tìm kiếm thông tin*,...), trên cơ sở đó trau dồi các phẩm chất linh hoạt, độc lập, sáng tạo của tư duy.

- Có thể chọn lựa một cách linh hoạt các phương pháp chung và phương pháp đặc thù của môn học để thực hiện. Tuy nhiên dù sử dụng bất kỳ phương pháp nào cũng phải đảm bảo được nguyên tắc “*Học sinh tự mình hoàn thành nhiệm vụ nhận thức với sự tổ chức, hướng dẫn của giáo viên*”.

- Việc sử dụng phương pháp dạy học gắn chặt với các hình thức tổ chức dạy học. Tuỳ theo mục tiêu, nội dung, đối tượng và điều kiện cụ thể mà có những hình thức tổ chức thích hợp như học cá nhân, học nhóm; học trong lớp, học ở ngoài lớp... Cần chuẩn bị tốt về phương pháp đối với các giờ thực hành để đảm bảo yêu cầu rèn luyện kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, nâng cao hứng thú cho người học.

- Cần sử dụng đủ và hiệu quả các thiết bị dạy học môn học tối thiểu đã qui định. Có thể sử dụng các đồ dùng dạy học tự làm nếu xét thấy cần thiết với nội dung học và phù hợp với đối tượng học sinh. Tích cực vận dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Việc đổi mới phương pháp dạy học của giáo viên được thể hiện qua bốn đặc trưng cơ bản sau [19-20]:

* *Dạy học thông qua các hoạt động của học sinh*

Dạy học thông qua tổ chức liên tiếp các hoạt động học tập, từ đó giúp học sinh tự khám phá những điều chưa biết chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức được sắp đặt sẵn. Theo tinh thần này, giáo viên không cung cấp, áp đặt kiến thức có sẵn mà là người *tổ chức và chỉ đạo HS tiến hành các hoạt động học tập* như nhớ lại kiến thức cũ, phát hiện kiến thức mới, vận dụng sáng tạo kiến thức đã biết vào các tình huống học tập hoặc tình huống thực tiễn,...

* *Dạy học chú trọng rèn luyện phương pháp tự học*

Chú trọng rèn luyện cho HS những tri thức phương pháp để họ biết cách đọc sách giáo khoa và các tài liệu học tập, biết cách tự tìm lại những kiến thức đã có, biết cách suy luận để tìm tòi và phát hiện kiến thức mới,... Các tri thức phương pháp thường là những quy tắc, quy trình, phương thức hành động, tuy nhiên cũng cần coi trọng cả các phương pháp có tính chất dự đoán, giả định (ví dụ: phương pháp giải bài tập vật lý, các bước cân bằng phương trình phản ứng hóa học, phương pháp giải bài tập toán học,...). Cần rèn luyện cho HS các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, đặc biệt hoá, khái quát hoá, tương tự, quy lạ về quen... để dần hình thành và phát triển tiềm năng sáng tạo của họ.

* *Tăng cường học tập cá thể phối hợp với học tập hợp tác*

Tăng cường phối hợp học tập cá thể với học tập hợp tác theo phương châm “tạo điều kiện cho HS nghĩ nhiều hơn, làm nhiều hơn và thảo luận nhiều hơn”. Điều đó có nghĩa, mỗi HS vừa cố gắng tự lực một cách độc lập, vừa hợp tác chặt chẽ với nhau trong quá trình tiếp cận, phát hiện và tìm tòi kiến thức mới. Lớp học trở thành môi trường giao tiếp thầy – trò và trò – trò

nhằm vận dụng sự hiểu biết và kinh nghiệm của từng cá nhân, của tập thể trong giải quyết các nhiệm vụ học tập chung.

- *Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò*

Chú trọng đánh giá kết quả học tập theo mục tiêu bài học trong suốt tiến trình dạy học thông qua hệ thống câu hỏi, bài tập (đánh giá lớp học). Chú trọng phát triển kĩ năng tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau của HS với nhiều hình thức như theo lời giải/đáp án mẫu, theo hướng dẫn, hoặc tự xác định tiêu chí để có thể phê phán, tìm được nguyên nhân và nêu cách sửa chữa các sai sót.

2.3. Đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực

2.3.1 Đánh giá

Đánh giá là hoạt động rất quan trọng trong quá trình dạy học, nó được thực hiện bởi cả giáo viên và học sinh.

Theo *Từ điển Giáo dục học*, đánh giá là một hoạt động của con người nhằm phán xét về một hay nhiều đặc điểm của sự vật, hiện tượng, con người mà mình quan tâm, theo những quan điểm chuẩn mực mà người đánh giá tuân theo [12].

Theo tác giả Trần Bá Hoàn, đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả của công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc [13].

Từ các định nghĩa trên, có thể hiểu: *đánh giá trong dạy học là quá trình thu thập những thông tin về sản phẩm của HS khi thực hiện các hoạt động học tập, qua đó xác định mức độ đạt được so với mục tiêu đặt ra, và xác nhận sự tiến bộ của bản thân người học, từ đó có những biện pháp để điều chỉnh việc dạy và học nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.*

2.3.2. Đánh giá năng lực

Theo một số tác giả: *Đánh giá năng lực không chỉ đánh giá các kiến thức trong nhà trường mà các kiến thức phải liên hệ với thực tế, phải gắn với bối cảnh hoạt động và phải có sự vận động sáng tạo các kiến thức và kĩ năng vào thực tiễn.*

Đánh giá năng lực không chỉ đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ hoặc hành động học tập, nó còn bao hàm việc đo lường khả năng tiềm ẩn của HS và đo lường việc sử dụng những kiến thức, kĩ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập tới một chuẩn.

Từ những quan điểm trên có thể xác định *đánh giá năng lực người học là quá trình thu thập thông tin về các sản phẩm người học đạt được khi giải quyết vấn đề học tập; phân tích, xử lí các sản phẩm đó dựa vào những tiêu chí nhất định nhằm xác định mức độ năng lực người học đạt được để đề xuất quá trình rèn luyện tiếp theo.*

2.4. Đề xuất quy trình đánh giá theo định hướng phát triển năng lực

Dựa theo quy trình đánh giá năng lực của một số tác giả, chúng tôi đề xuất quy trình đánh giá năng lực nói chung và NLVDKT vào thực tiễn nói riêng như sau:

Bước 1) Định nghĩa năng lực và xác định cấu trúc năng lực. Năng lực là một khái niệm trừu tượng, vì vậy, khi muốn rèn luyện năng lực hay đánh giá năng lực thì GV trước hết cũng đều cần phải làm tường minh khái niệm đó bằng cách trả lời các câu hỏi: Năng lực đó là gì? Năng lực đó được cấu trúc như thế nào? Đây là một cách biến năng lực từ “biến ẩn” thành “biến có thể quan sát và đo được”.

Bước 2) Xây dựng bảng tiêu chí đánh giá năng lực. Xây dựng bảng tiêu chí đánh giá năng lực có nghĩa là mô tả năng lực đó dưới dạng các tiêu chí và chỉ báo hay các chỉ số chất lượng cho các hành vi. Cách xây dựng bảng tiêu chí này thường dựa vào thang đo kĩ năng của Dreyfus, SOLO hoặc Dave, thang đo thường có 3 hoặc 5 hay 7 mức độ. Thường sẽ bắt đầu từ

mức “bắt chước”, “ban đầu”, “không biểu hiện” và đến mức cuối cùng là “chuyên gia”. Tuy nhiên, trong quá trình phát triển năng lực/ kỹ năng ở HS cấp trung học cơ sở hay trung học phổ thông thường sẽ không có mức “không biểu hiện” nữa mà sẽ bắt đầu ở mức 2. Do vậy, tùy theo GV và đối tượng HS mà có thể thiết kế các thang đo chất lượng theo số mức độ phù hợp.

Bảng 2. Các tiêu chí và mức độ đánh giá năng lực

Tiêu chí	Mức độ		
	Mức 3	Mức 2	Mức 1
Phát hiện được vấn đề thực tiễn	- Phát hiện được vấn đề thực tiễn. - Chỉ ra được mâu thuẫn trong vấn đề. - Đặt được các câu hỏi có vấn đề.	- Phát hiện được vấn đề thực tiễn. - Chỉ ra được mâu thuẫn trong vấn đề.	Phát hiện được vấn đề thực tiễn.
Huy động được kiến thức liên quan đến vấn đề thực tiễn và đề xuất được giả thuyết	- Phân tích làm rõ được nội dung vấn đề. - Nêu được các kiến thức liên quan và thiết lập các mối quan hệ giữa kiến thức đã học hoặc kiến thức cần tìm hiểu với vấn đề thực tiễn. - Đề xuất được giả thuyết khoa học. - Đề xuất được một số phương án tìm tòi, khám phá kiến thức chứng minh giả thuyết.	- Phân tích làm rõ được nội dung vấn đề. - Nêu được các kiến thức liên quan và thiết lập các mối quan hệ giữa kiến thức đã học hoặc kiến thức cần tìm hiểu với vấn đề thực tiễn.	Phân tích làm rõ được nội dung vấn đề.
Tìm tòi, khám phá kiến thức liên quan đến thực tiễn	- Lựa chọn phương án tối ưu và thiết kế kế hoạch thực hiện nghiên cứu, điều tra, khảo sát thực địa, làm thí nghiệm... để chứng minh giả thuyết. - Thực hiện nghiên cứu, điều tra.	Đề xuất được một số phương án tìm tòi, khám phá kiến thức chứng minh giả thuyết.	Đề xuất được một phương án tìm tòi, khám phá kiến thức chứng minh giả thuyết.
Thực hiện giải quyết vấn đề thực tiễn và có thể đề xuất vấn đề mới	- Khảo sát thực địa, làm thí nghiệm... để chứng minh giả thuyết. - Đề xuất ý tưởng mới về vấn đề thực tiễn đặt ra hoặc các vấn đề thực tiễn liên quan.	- Thực hiện nghiên cứu, điều tra, khảo sát thực địa, làm thí nghiệm... để chứng minh giả thuyết.	Bước đầu thực hiện nghiên cứu, điều tra, khảo sát thực địa, làm thí nghiệm... để chứng minh giả thuyết.

Bước 3) Thiết kế bộ công cụ đánh giá năng lực. Các công cụ đánh giá năng lực thường sử dụng là các câu hỏi, bài tập, bài tập tình huống, bài tập thực tiễn, bài tập dự án,... Kèm theo đó là các bảng kiểm, bảng hỏi, bảng quan sát. Tùy theo năng lực, kỹ năng thành tố mà GV có thể lựa chọn biện pháp nào phù hợp cho việc đánh giá.

Bước 4) Tổ chức đánh giá năng lực, phân tích kết quả và đưa ra quyết định. Tổ chức đánh giá năng lực thường thực hiện ở các thời điểm khác nhau: có thể thực hiện đánh giá sơ bộ (đầu

vào), đánh giá quá trình trong dạy học hoặc đánh giá tổng kết cuối chủ đề, cuối chương hay cuối một học kì, năm học.

3. Kết luận

Giáo dục phổ thông cũng như giáo dục đại học ở nước ta đang thực hiện chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực. Nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc người học *học được cái gì* đến chỗ quan tâm người học ***vận dụng cái được học để làm được cái gì***. Vì vậy, phải chuyển từ phương pháp dạy học theo lối “truyền thụ một chiều” sang dạy cách học, cách vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ giải quyết các vấn đề liên quan đến cuộc sống thực tiễn và từ đó hình thành năng lực. Kiểm tra đánh giá cũng phải chuyển từ cách đánh giá kết quả giáo dục nặng về kiểm tra trí nhớ, tái tạo kiến thức sang kiểm tra đánh giá khả năng huy động, sử dụng kiến thức, kĩ năng, thái độ, chiến lược, kinh nghiệm giải quyết các vấn đề thực tiễn. Đánh giá theo định hướng năng lực còn rất mới ở nước ta. Hiểu được đánh giá năng lực đã khó, song thực hiện đánh giá năng lực còn khó hơn nhiều. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả đã phân tích và làm sáng tỏ một số lí luận cơ bản, quan trọng liên quan đến dạy học và đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Từ đó làm cơ sở đề xây dựng và xuất qui trình đánh giá kết quả học tập của học sinh theo năng lực nhằm đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục của nước ta trong thời gian tới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam, 2013. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương Khóa XI (Nghị quyết số 29 NQ/TW).
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam, 2016. Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII Đảng Cộng sản Việt Nam 28/01/2016.
- [3] Romainville, 1996. M, *L'irresistible ascension du terme "compétence" en éducation*. Enjeux, 37/38, 132.
- [4] Bissonnette, S. et Richard, 2001. M., *Comment construire des compétences en classe*. Des outil pour la réforme. Montréal. Chenelière/McGraw-Hill.
- [5] Nguyễn Văn Giao (chủ biên), 2001. *Từ điển giáo dục học*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
- [6] Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong chương trình giáo dục phổ thông mới, Hà Nội, tháng 12/2018.
- [7] DeSeCo, Education - Lifelong Learning and the Knowledge Economy, 2002, *Key Competencies for the Knowledge Society*. In Proceedings of the DeSeCo Symposium, Stuttgart.
- [8] Québec-Ministère de l'Éducation, 2004. Québec Education Program, Secondary School Education, Cycle One.
- [9] Trần Chí Độ, 2015. *Thực trạng đào tạo nghề dựa trên năng lực thực hiện tại các trường Cao đẳng nghề*. Tạp chí Khoa học dạy nghề, Viện nghiên cứu khoa học dạy nghề, Số 22, tr. 26-28.
- [10] Trần Chí Độ, 2017. *Tổ chức dạy học định hướng phát huy năng lực học sinh trong đổi mới giáo dục: Một số vấn đề lí luận cơ bản*. Hnue Journal of Science, Educational Sci. 2017, Vol. 62, Iss. 12AB, pp. 3-9.
- [11] Richar S. Sullivan, 1995. *The Competency-Based Approach to Training*. U.S. Agency for International Development.

- [12] Bùi Hiền - Nguyễn Văn Giao - Nguyễn Hữu Quỳnh - Vũ Văn Tảo, 2001. *Từ điển giáo dục học*. Nxb Từ điển bách khoa.
- [13] Trần Bá Hoàng, 1997. *Đánh giá trong giáo dục*. Nxb Giáo dục Hà Nội.

ABSTRACT

Teaching capacity development and student assessment capacity in education: some basic theoretical issues

Tran Chi Do

Institute of technical Education,

Ho Chi Minh City University of Technology and Education

Now more than ever, the educational systems are facing great challenges. The educational environment of the 21st century needs new orientations because it is based on the open and flexible technologies. The gap between theory and practice is getting larger. The mission of education is to train people with **dynamic practices**. With the **action-oriented approach**, the **competency- oriented assessment** allows education to perform this mission. This article, based on analytical studies, clarifies the theoretical issues of teaching and evaluation in the direction of developing students' capacity. Specifically, this article aims to answer two questions: “Why should we teach, learn and assess according to the competency orientation?” and “What to assess and how to assess in a competency-oriented assessment?”. Thus, this research proposes capacity assessment process towards student capacity development.

Keywords: Competence, teaching capacity development, student capacity assessment.