



ĐI TÌM MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

*Hoàng Thị Tuyết**

Ngày Tòa soạn nhận được bài: 25-10-2016; ngày phân biên đánh giá: 28-11-2016; ngày chấp nhận đăng: 06-01-2017

TÓM TẮT

Bài viết bắt đầu từ lập luận về sự cần thiết phải xác lập một mô hình khoa học cho quá trình đánh giá học sinh (HS) nhằm giúp định hướng phát triển năng lực người học của chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới. Bằng phương pháp hồi cứu tư liệu và phân tích tổng hợp, bài viết mô tả và phân tích những xu hướng đánh giá học tập của thế giới trong vài thập kỉ qua cùng với hệ thống khái niệm chủ chốt thể hiện những quan điểm cơ bản của các xu hướng ấy, đồng thời xem xét các xu hướng tiềm ẩn trong thực tiễn triển khai đánh giá học tập của chương trình GDPT ở Việt Nam. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số ý kiến về mô hình đánh giá HS nên được áp dụng trong chương trình GDPT mới.

Từ khóa: mô hình, kiểm tra, đánh giá.

ABSTRACT

Looking for a model of student learning assessment in the new competency-based curriculum for general education

The article starts with an argument for a suggestion about the necessity of determination of a scientifically rigorous model for student learning assessment in order to support that the new competency-based curriculum for general education is implemented with high efficiency. Next, the article makes a brief literature review of principle trends and models for student learning assessment in the world accompanied with their relevant concepts and practices. Then, the article considers approaches that are implied from the description of student learning assessment in the competency based- curriculum text for after 2015 Vietnam general education, in light of which, the article proposes some ideas on a model of student learning assessment that would be shaped and developed in the new competency-based curriculum for the general education in Vietnam.

Keywords: model, testing, assessment.

1. Đặt vấn đề

Chương trình GDPT tổng thể mới tập trung thực hiện quan điểm Nghị quyết số 88/2014/QH13 của Quốc hội và Quyết định số 404/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ có thể sẽ làm cho hệ thống giáo dục của đất nước có những chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng, đạt hiệu quả

giáo dục, hình thành thế hệ con người Việt Nam toàn diện về Đức, Trí, Thể, Mĩ, hướng tới là những “công dân toàn cầu” của thế giới. Đánh giá giáo dục là một thành phần chủ yếu. Liên quan đến đánh giá Chương trình GDPT, văn bản này đã nhấn mạnh cần tiếp cận năng lực (TCNL) và phát triển người học toàn diện. Theo

* Khoa Giáo dục Tiểu học - Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: tuyethoangus@yahoo.com

xem xét của chúng tôi, văn bản Chương trình GDPT tổng thể sau 2015 [2] có vẻ như chỉ mới xác lập việc đánh kết quả học tập ở cấp độ định hướng tư tưởng chung. Để một định hướng giáo dục nào đó được triển khai thành công, cần có một mô hình khoa học cho quá trình và hệ thống giáo dục theo định hướng đó. Cụ thể, để chiến lược đánh giá có thể trở thành mắt xích trọng yếu cho quá trình triển khai thành công chương trình GDPT theo hướng TCNL, các nhà chiến lược xây dựng chương trình cần xác lập mô hình đánh giá phù hợp với hướng tiếp cận đó. Sở dĩ như vậy vì mô hình là sự mô tả hoàn chỉnh có tính giả lập một hệ thống theo một quan điểm/định hướng tư tưởng cụ thể [10]. Theo Ritchey [12], việc xây dựng một mô hình đòi hỏi sự trừu tượng hóa. Nghĩa là, một mô hình chỉ có thể giúp tạo nên những dự đoán chính xác cho các giải pháp khi việc xây dựng mô hình ấy được thực hiện dựa trên một tập hợp các khái niệm, lí thuyết liên quan được xem xét một cách hệ thống theo quan điểm phát triển lịch sử của chúng. Mô hình giả lập tốt nhất khi nó phù hợp với thế giới thực, nghĩa là với thực tế và bối cảnh hoạt động của hệ thống. Việc mô hình nào được chọn để tạo lập có ảnh hưởng thiết thực và sâu sắc đến cách giải quyết vấn đề và cách hình thành các giải pháp cho một hệ thống hoạt động cụ thể.

2. Quá trình phát triển các xu hướng và mô hình đánh giá giáo dục trên thế giới

Nghiên cứu cho thấy giáo dục thế giới đã trải qua hai xu hướng và mô hình

chính trong đánh giá học tập của HS: (1) kiểm tra chuẩn hóa phục vụ việc giải trình trách nhiệm (the era of standardized testing for accountability); (2) chuyển đổi từ kiểm tra chuẩn mực (đánh giá truyền thống) sang đánh giá thể hiện năng lực; và (3) kết hợp giữa kiểm tra chuẩn hóa phục vụ việc giải trình trách nhiệm với đánh giá thể hiện năng lực.

2.1. *Kĩ nguyên kiểm tra chuẩn hóa phục vụ việc giải trình trách nhiệm*

Theo Stecher [14], thế giới đã diễn ra một cuộc cải cách về giáo dục lớn vào thập niên 80 của thế kỉ XX. Giai đoạn này được đánh dấu bằng việc tiếp tục sử dụng và sử dụng ngày càng bùng nổ và sâu rộng các bài kiểm tra chuẩn hóa nhằm mục đích giải trình hiệu quả của giáo dục đối với nhà trường và HS. Các chương trình kiểm tra năng lực tối thiểu nhường bước cho hệ thống giải trình, trong đó kết quả kiểm tra xác định việc HS được lên lớp hay không, việc xếp hạng trường học và việc được nhận tài trợ. Trong thời kì này, các nhà giáo dục cũng bắt đầu cổ xúy cho ý tưởng là những bài kiểm tra chuẩn hóa có thể được sử dụng để điều khiển, dẫn đường cho cải cách giáo dục. Thuật ngữ “giảng dạy được điều khiển bởi đo lường” (“measurement-driven instruction”) được xác lập để mô tả việc sử dụng kiểm tra chuẩn hóa một cách chủ định nhằm thay đổi nhà trường và hệ thống hành vi lớp học.

2.2. *Một tiến trình chuyển đổi mạnh mẽ từ kiểm tra chuẩn mực (đánh giá truyền thống) sang đánh giá thể hiện năng lực*

Theo Stecher [14], vào thập niên 90 của thế kỉ XX, các nhà giáo dục bắt đầu nhận ra nhiều hạn chế liên quan đến kiểm tra chuẩn hóa như sự giảng dạy xuống cấp (ví dụ như thu hẹp chương trình dạy học thành những đề tài được kiểm tra, dành nhiều thời gian ở lớp học để chuẩn bị thi và kiểm tra) dẫn đến điểm kiểm tra bị lạm phát. Không muốn từ bỏ sức mạnh của “giảng dạy được điều khiển bởi đo lường” trong việc hình thành hành vi của HS và giáo viên (GV), nhiều nhà giáo dục bắt đầu kêu gọi phát triển một thể hệ các bài kiểm tra có giá trị cho giảng dạy. Dưới khẩu hiệu “điều bạn kiểm tra là điều bạn đạt được”, Resnick & Resnick (1992) (dẫn theo [14]) ủng hộ “đánh giá thể hiện” khi chúng có thể tạo nên những thay đổi tích cực trong chương trình, giảng dạy và kết quả học tập bằng cách kết hợp ngày càng nhiều đánh giá thể hiện hơn vào các chương trình kiểm tra chuẩn hóa. Ngày đánh giá thể hiện càng được nhận ra rằng có thể giúp nhận diện ra những kĩ năng cao cấp ở người học, bao gồm kĩ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Thế là một cuộc chuyển đổi từ đánh giá truyền thống kiểu kiểm tra chuẩn hóa sang đánh giá thể hiện đã thực sự bùng nổ. Từ đây mô thức chuyển đổi từ văn hóa kiểm tra (testing culture) sang văn hóa đánh giá (assessment culture) đã diễn ra và thực sự được tiếp tục khi có nhiều nghiên cứu cung cấp chứng cứ đầy đủ các phương diện khác nhau về chất lượng của văn hóa đánh giá mới, đồng thời chỉ ra những bất cập của kiểm tra chuẩn hóa phục vụ cho giải trình giáo dục. Bên cạnh đó, sự

tiến hóa phức hợp trong quan niệm về thành tựu học tập của HS từ cuối thập niên 80 cũng đòi hỏi đánh giá cần phải cấp bách thay đổi hơn. Cụ thể, tiến trình thay đổi quan điểm về bản chất của đánh giá diễn ra trong khuôn khổ phát triển các lí thuyết học tập dưới ánh sáng của những thành tựu nghiên cứu của tâm lí học nhận thức, tâm lí học giảng dạy, khoa học về học tập. Và trong xu thế thay đổi ấy, đánh giá thể hiện (performance assessment) ngày càng được khẳng định và phát triển. [13]

Thực vậy, hiện tại giáo dục thế giới đang thể hiện một sự nhất trí cao trong lĩnh vực tâm lí học sư phạm cũng như xuyên quốc gia rằng học tập nhất thiết phải hòa hợp với đánh giá. Sự nhất trí này dẫn đến việc phát sinh cái được gọi là **văn hóa đánh giá** (the so-called assessment culture). Cuộc chuyển động thay đổi từ kiểm tra (testing) sang đánh giá đa dạng (multiple assessment) và từ đánh giá cô lập, đơn nhất sang đánh giá tổng hợp, tích hợp [9], từ *văn hóa kiểm tra* sang *văn hóa đánh giá* [11], [15] đã và đang diễn ra mạnh mẽ và sâu rộng trên thế giới.

2.3. Xu hướng thực tiễn kết hợp giữa kiểm tra chuẩn hóa với đánh giá thể hiện năng lực

Stecher [14] trong tổng quan nghiên cứu về những chuyển biến trong đánh giá giáo dục tại Hoa Kỳ tin rằng thực tiễn kiểm tra chuẩn hóa cho việc giải trình giáo dục có thể được cải tiến tích cực bằng sự hợp nhất tinh tế với **đánh giá thể hiện chuẩn hóa** (*standardized performance - assessment* - thuật ngữ của Stecher [14]).

Hibbard et al [7] cũng cho rằng hai cách tiếp cận đánh giá: kiểm tra chuẩn hóa và đánh giá thể hiện không đối kháng nhau. Nhưng thách thức lớn nhất cần đối mặt thực hiện đó là tìm thấy sự cân bằng đúng giữa chúng. Sự cải tiến theo hướng kết hợp này có thể đạt được bằng cách mô tả một cách hệ thống và rõ hơn các chuẩn nội dung (content standards) của chương trình giáo dục, đặc biệt các chuẩn thể hiện (performance standards) đòi hỏi phải ở những mức độ nhận thức cao; bằng cách giúp GV hình dung rõ các dấu hiệu biểu hiện cho các loại năng lực của người học; và bằng cách làm giảm thiểu những áp lực phải bắt chước hay sao chép “trạng thái tinh thần đa phương án chọn lựa” (the multiple-choice frame-of mind) trong giảng dạy trên lớp học. Hai điều đầu tiên cần quan tâm đến GV trong tiến trình họ chuyển hướng đến đánh giá thể hiện đó là lượng thời gian cần cho việc tổ chức thực hiện các nhiệm vụ đánh giá thể hiện và tính chủ quan “thâm căn cố đế” trong đánh giá và cho điểm của GV.

3. Hệ thống khái niệm chủ chốt thể hiện những quan điểm cơ bản của các mô hình đánh giá HS trên thế giới

3.1. Kiểm tra (testing), định giá (evaluation) và đánh giá (assessment)

Stecher [14] nhận ra rằng trên thực tế, thuật ngữ *kiểm tra (test)*, *đánh giá (assessment)* và *định giá (evaluation)* thường được sử dụng theo cách hoán đổi nhau, mặc dù “trắc nghiệm nhiều chọn lựa” (multiple-choice) luôn được đi cặp với “test” (bài kiểm tra) và sự thể hiện

(performance) đi cặp với “đánh giá” (assessment). Những câu hỏi nhiều lựa chọn riêng lẻ được gọi là “mục” (items), còn những hoạt động thể hiện riêng lẻ được gọi là “nhiệm vụ” (tasks). Tuy vậy, tổng quan tư liệu của Dikil [4] và Manitoba Education [9] cho thấy nội hàm của thuật ngữ đánh giá (assessment), định giá (evaluation) và kiểm tra (testing) khác nhau một cách đáng kể về mặt lịch sử phát triển.

Kiểm tra và định giá: đánh giá việc học (assessment of learning)

Kiểm tra (testing) thường trang trọng và được chuẩn hóa với những quy trình chính xác để quản lý kết quả học tập và cho điểm HS. Kiểm tra có thể được định nghĩa như là một bài tập có quy định thời gian, vô hướng và chỉ một dịp thể hiện (“single-occasion, unidimensional, timed exercise”). Công cụ kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng rộng rãi nhất là trắc nghiệm nhiều lựa chọn, trắc nghiệm đúng sai, trả lời ngắn, điền khuyết và tự luận. Xét về mục đích, Manitoba Education [9] xem kiểm tra chuẩn hóa là **đánh giá việc học (assessment of learning)**. Trong nghĩa đơn giản, một bài kiểm tra (test) là một mẫu kiến thức hoặc hành vi được chọn từ một lĩnh vực kiến thức lớn hơn. Người tổ chức kiểm tra hi vọng rằng kết quả các bài kiểm tra cho phép họ suy luận được sự nắm vững lĩnh vực kiến thức ấy. Trong một thời gian rất dài, các chương trình giáo dục trong những bối cảnh nhà trường truyền thống đã đo lường kết quả học tập của người học chủ yếu bằng kiểm tra chuẩn

hóa. Trong tài liệu tổng quan của mình, Stecher [14] kết luận rằng quá trình thực hiện kiểm tra chuẩn hóa sâu rộng đã và đang là một chính sách tương đối có sức thuyết phục ở chỗ nó đã mang đến những thay đổi trong phạm vi nhà trường và lớp học. Tuy nhiên, theo Stecher, kiểm tra thường tập trung vào khả năng ghi nhớ và tái hiện vốn thuộc kĩ năng nhận thức thấp. Kết quả từ kiểm tra đo lường điều HS làm được trong một thời điểm cụ thể nhưng lại không cung cấp phản hồi đến người học, không cho thấy sự tiến triển cũng như những khó khăn của HS trong học tập. Hiện nay, kiểm tra chỉ được xem là một phần của đánh giá đang được sử dụng rộng rãi với một nghĩa rộng lớn hơn.

Định giá (evaluation) được xem là cặp bài trùng với kiểm tra chuẩn hóa. Tương tự như “kiểm tra” (testing), **định giá (evaluation)** cũng xảy ra trong một ngữ cảnh trang trọng, khi một điểm số, một phân loại, một danh hiệu hay một nhận định được cho sau khi một bài test, một bài học hay một hoạt động, nhiệm vụ học tập được hoàn thành. Định giá thành tích của HS giúp nhà giáo dục hiểu được mức độ thành công của HS trong học tập. Tuy nhiên, mục đích của định giá, không chỉ là “đán nhãn hiệu” cho HS (giỏi, trung bình, kém) và thành tựu của các em mà còn là việc đạt được một sự nhận thức hoặc hiểu biết rõ ràng về việc học đã diễn ra để có thể đưa ra những biện pháp cần thực hiện để nâng cao việc học.

Đánh giá

Trong lúc đó, xét theo mục đích, **đánh giá (assessment)** được Manibota Education [9] gọi là **đánh giá vì việc học (assessment for learning)** và **đánh giá như là việc học (assessment as learning)**. Đánh giá là quá trình thu thập, mô tả biểu hiện hay thể hiện của HS về những gì HS biết (knowledge performance - sự thể hiện kiến thức) và những gì các em có thể làm được (skill performance - sự thể hiện kĩ năng, năng lực) trong suốt quá trình học tập để nâng cao việc học của các em. Mặt khác, trong đánh giá, có nhiều phương thức để thu thập thông tin về việc học ở những thời gian và ngữ cảnh khác nhau. Do vậy, đánh giá được định nghĩa là bất kì phương pháp nào được sử dụng để hiểu rõ hơn kiến thức và kĩ năng mà HS hiện đang có.

Đánh giá thể hiện (performance assessment)

Ngày nay, khi trào lưu cải cách chương trình giáo dục theo cách tiếp cận kết quả năng lực nở rộ và ngày càng phổ biến thì nội hàm thuật ngữ đánh giá (assessment) được phát triển và gắn liền với khái niệm **đánh giá thể hiện (performance assessment)** hoặc là **đánh giá chân thực (authentic assessment)**. Các nhà nghiên cứu và nhà giáo dục sử dụng thuật ngữ đánh giá thể hiện và đánh giá chân thực theo cách hoán đổi nhau. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ thống nhất sử dụng thuật ngữ “đánh giá thể hiện”. Nhìn chung, *đánh giá thể hiện* được hiểu là những loại hoạt động nào đó mà tự bản thân chúng có giá trị như những biểu hiện cho một tập hợp các hiểu biết và khả năng,

chứ không chỉ là những “mẫu đại diện” cho phép những khái quát hóa về một nội dung học tập lớn hơn.

Đánh giá như là việc học (Assessment as learning)

Hibbard et al [7] mô tả nội dung đánh giá của loại đánh giá thể hiện bằng cách so sánh với kiểm tra. Theo các tác giả này, trong lúc kiểm tra giúp trả lời câu hỏi “Bạn biết điều đó phải không?” thì đánh giá thể hiện giúp trả lời câu hỏi “Bạn có thể sử dụng điều bạn biết tốt như thế nào?” Kulieke, Bakker, Collins, Fennimore, Fine, Herman, Jones, Raack, & Tinzmann [8] *diễn tả những đánh giá thể hiện là những hoạt động hằng ngày có đặc tính chân thực và làm lộ rõ các biểu hiện khả năng của HS trong việc đối mặt và “vật lộn” với những thách thức chủ chốt của một môn học ở nhiều ngữ cảnh khác nhau của thực tế cuộc sống* [7, tr.2].

Tương tự, cũng vào những năm 90, công trình hướng dẫn GV thực hiện đánh giá của nhóm Hibbard et al [7] đã chỉ ra những khả năng và phẩm chất mà HS cần thể hiện trong học tập môn học theo hướng đánh giá thể hiện. Đó là kiến thức nội dung (content knowledge), các kỹ năng tiến trình hay còn gọi là các kỹ năng tư duy cao cấp (process skills or high order thinking skills) và các thói quen hoạt động, làm việc (work habits). Hơn nữa, Hibbard et al [7] còn phân tích về mối liên hệ giữa các khả năng này trong tiến trình thể hiện kết quả học tập của người học, từ đây xác lập bản chất tích hợp tự nhiên và tất yếu giữa đánh giá và học tập trong tiến trình thực hiện các

chương trình giáo dục theo cách TCNL. Nói cách khác, các hoạt động học tập trên lớp vừa là một bộ phận tích hợp của tiến trình học (an *integral part of the learning*) vừa là cơ hội để đánh giá chất lượng thể hiện học tập của HS (*opportunity to assess the quality of student performance*). Đặc biệt, Manibota Education [9] gọi đánh giá thể hiện bằng thuật ngữ như một loại “curriculum - embedded assessment”, tạm dịch là “đánh giá được cài đặt bên trong bài dạy/chương trình dạy”. Đánh giá với nghĩa này chủ yếu là đánh giá quá trình (formative/on-going assessment) và đánh giá chẩn đoán (diagnosis assessment). Như vậy, đánh giá liên quan và tác động trực tiếp đến người giảng dạy, đến dạy và học, và việc đánh giá môn học không tách rời chương trình học, hay nói khác đi trong phạm vi tiến trình bài học và lớp học, ranh giới giữa đánh giá và học tập lu mờ đang là một xu thế hiện thực. Thực vậy, mô tả của Dikli [4], Manibota Education [9] và Stecher [14] về phương pháp và công cụ đánh giá cho thấy rõ sự giao thoa và tích hợp hoạt động đánh giá vào hoạt động học tập ở cấp độ lớp học. Theo họ, trong đánh giá thể hiện, thay cho việc chọn lựa những phương án cho sẵn hay xác định trước, người học phải hoặc xây dựng hoặc cung cấp một câu trả lời, tạo nên một sản phẩm, hay thể hiện một hoạt động. Như vậy, đánh giá thể hiện bao gồm rất nhiều kiểu loại hoạt động từ nhỏ đến lớn, từ đơn giản đến phức tạp, chẳng hạn như từ việc hoàn thành một câu bằng vài từ đến viết một bài báo cáo phân tích tiến trình khảo sát hay thí

nghiệm, thực hiện những mô phỏng giả lập trên máy tính, dự án, hồ sơ học tập, sắm vai, bài diễn văn, bài trình bày đa phương tiện... Chất lượng của sản phẩm hoặc phản hồi từ đánh giá thể hiện sẽ được xem xét bằng cách sử dụng những tiêu chí rõ ràng. Những công cụ đánh giá có tính “chân thực” này cho phép người học diễn tả theo hướng riêng của mình bằng cách sử dụng những kiểu trí thông minh khác nhau, đồng thời còn cho họ cơ hội làm việc hợp tác và chuyển di kiến thức vào những bối cảnh khác nhau của thế giới thực.

Đánh giá thể hiện: đánh giá vì việc học (Assessment for learning)

Xét về mục đích sử dụng thông tin dữ liệu đánh giá, đánh giá thể hiện là đánh giá vì sự học và sự tiến bộ của người học. Hibbard et al [7], Earl [6] và Manibota Education [9] mô tả những danh mục các nhiệm vụ đánh giá thể hiện (performance task assessment lists) giúp GV có thể cung cấp một cách hiệu quả cho HS những thông tin về điểm mạnh và điểm chưa mạnh của hoạt động hay sản phẩm học tập của các em; giúp người học thiết lập được mục đích học tập, làm việc để thực hiện mục đích một cách độc lập hơn và chú ý hơn vào chất lượng của công việc. Việc sử dụng danh mục các nhiệm vụ đánh giá thể hiện tạo điều kiện cho GV ngày càng nhất quán hơn và công bằng hơn trong đánh giá, cũng như tập trung vào việc điều chỉnh hoặc chủ động thiết lập kế hoạch giảng dạy kế tiếp. Phụ huynh cũng có thể sử dụng danh mục đánh giá HS để theo dõi việc học của HS tại trường, giúp đỡ con cái kiểm tra

việc học của mình tại nhà. Như vậy, việc nhìn vào sản phẩm hoặc hoạt động của HS chứ không phải điểm số có thể cho phép người dạy và phụ huynh có được những cảm nhận sâu hơn về kiến thức, năng lực và phẩm chất của các em.

3.2. Đánh giá thể hiện là đánh giá của các chương trình giáo dục theo cách tiếp cận phát triển năng lực

Qua xem xét phân tích tài liệu trên, có thể thấy về mặt triết lý tư tưởng giáo dục, đánh giá thể hiện hay đánh giá vì việc học và đánh giá như là việc học là đánh giá mang bản chất của chương trình giáo dục theo cách tiếp cận phát triển năng lực của người học.

Domaleski et al [5] nhấn mạnh một chủ thuyết cốt lõi của chương trình giáo dục theo cách TCNL là thông tin đánh giá HS chính xác, đáng tin cậy và hữu ích đóng một vai trò chủ yếu trong tiến trình hỗ trợ học tập của các em. Đánh giá phải là một kinh nghiệm học tập có ý nghĩa đối với HS, cung cấp thông tin phong phú cho các nhà giáo dục để họ có thể đề xuất những hỗ trợ sát hợp với mục tiêu và nhu cầu học tập của các em, mang đến cho HS và phụ huynh những dấu hiệu rõ ràng về sự sẵn sàng cho các bước học tập kế tiếp. Hệ thống đánh giá phải được thiết kế để hỗ trợ theo dõi chất lượng và bảo đảm tính nhất quán của những xác định về việc một HS sẵn sàng di chuyển tiến lên chưa và của những định nghĩa nghiêm ngặt về các dấu hiệu thể hiện sự nắm vững hay trình độ thành thạo trong học tập. Đánh giá phải linh hoạt sao cho có thể phản ánh được tiến

trình cá nhân hóa vốn diễn ra theo những con đường khác nhau, mà vẫn tương đối đảm bảo được chất lượng giáo dục.

Trong một hệ thống dựa vào năng lực, giống như trong một hệ thống giáo dục truyền thống, đánh giá có những chức năng khác nhau như là thông tin giảng dạy, chẩn đoán nhu cầu của HS, trao đổi kết quả học tập và sự tiến bộ của HS. Đánh giá trong hệ thống dựa vào năng lực có thêm một mục đích sử dụng - giúp kiểm chứng những xác định hay quyết định mà GV đưa ra về việc HS nắm vững các chuẩn học tập. Hơn nữa, đánh giá theo hướng TCNL nhất thiết phải thể hiện những đặc điểm sau: (1) Cho phép HS thể hiện việc học ở thời điểm mà bản thân các em sẵn sàng; (2) Khuyến khích các em áp dụng và mở rộng kiến thức; (3) Đòi hỏi HS phải thực sự bộc lộ, thể hiện kiến thức; cho HS sự linh hoạt trong việc thể hiện trong bất cứ hoạt động học tập nào; và (4) đối với đánh giá tổng kết hay định kì, cần làm sáng tỏ đến mức cao nhất các thách thức đánh giá, các tiêu chí đánh giá, và cung cấp các ví dụ và hướng dẫn thiết kế và thực hiện công cụ đánh giá.

Đặc biệt, đánh giá học tập của HS trong chương trình giáo dục theo cách TCNL nhất thiết phải thể hiện tính chất tích hợp. Hibbard et al [7] hướng dẫn GV thực hiện những nhiệm vụ đánh giá thể hiện bằng cách trước hết xem xét kiến thức nội dung, kỹ năng tiến trình và thói quen làm việc, và rồi đặt 3 yếu tố này vào bài học hay đơn vị bài học một cách chiến lược để có thể “kéo tất cả 3 yếu tố đó vào cùng với nhau” nhằm nâng cao việc học của HS.

Stecher [14] cũng đã lập luận ủng hộ lối đánh giá tích hợp. Theo bà, nhà trường truyền thống thường đặt trọng tâm vào những khái niệm, sự kiện, kỹ năng và thói quen học tập đơn lẻ. Thế nhưng, cách một hoạt động được thực hiện hay một sản phẩm được tạo ra trong thế giới thực luôn đòi hỏi cá nhân phải biết “đặt tất cả yếu tố liên quan vào cùng nhau và kết chúng lại với nhau”. Chẳng hạn, một HS thực sự bước vào sân và chơi bóng rổ trong thực tế như thế nào? Để chơi bóng rổ, HS này chắc chắn phải tập dần bóng, chuyền bóng, và ném bóng; thế nhưng để chơi thực sự, HS ấy cần phải “thực sự chơi bóng!” Nghĩa là phải thực hiện liên hoàn ít nhất ba hành động dần bóng, chuyền bóng và ném bóng. Tương tự, lập luận học cách đặt câu hỏi, cách sắp xếp dữ liệu, cách tính toán và viết là quan trọng, nhưng để làm cho các kỹ năng này trở nên có ý nghĩa, HS cần có cơ hội sử dụng tất cả các kỹ năng này theo những cách có ý nghĩa. Trong chương trình giáo dục theo cách TCNL, chu kỳ học tập (the cycle of learning) thể hiện tất cả các bước mà thông qua đó người học sẽ thực hiện để hoàn thành một nhiệm vụ học tập lớn. Depdiknas [3] khẳng định bất cứ người học nào hoàn thành thành công chu kỳ học tập cũng đã sử dụng kết hợp ba loại năng lực: (1) Các **năng lực môn học (Disciplinary competencies)** bao gồm kiến thức và kỹ năng từ các lĩnh vực học tập như ngôn ngữ, khoa học, công nghệ, toán...; (2) Các **năng lực liên cá nhân (Interpersonal competencies)** bao gồm năng lực giao tiếp, tư duy, giải quyết vấn

đề, hợp tác, phép lịch sự tao nhã...; và (3) Các **năng lực trong cá nhân (Intrapersonal competencies)** bao gồm những thói quen làm việc hay hoạt động như tổ chức, quản lí thời gian và tính kiên trì.

Mặt tiêu cực của sử dụng đánh giá thể hiện

Tuy có nhiều đặc điểm tích cực song đánh giá thể hiện cũng có thể mang lại những tác động tiêu cực đến việc học của HS. Stecher [14] cho rằng nhiều nghiên cứu đã ghi nhận hiện tượng “phân loại giáo dục”, ở đó GV tập trung các nguồn dạy học cho những người học gần đạt đến mức điểm thể hiện trình độ thành thạo mà gạt qua những HS khác. Mặc dù các nghiên cứu này được thực hiện trong ngữ cảnh kiểm tra nhiều lựa chọn, nhưng bà cho rằng những tác động tương tự này cũng có thể xuất hiện trong những đánh giá thể hiện nếu như chúng chỉ tập trung vào một vài phần của chương trình, vào những nét riêng biệt của nhiệm vụ đánh giá hơn là những kĩ năng rộng lớn hơn, hoặc số HS này hơn những HS khác. Nói khác đi, đánh giá thể hiện không miễn nhiễm khỏi những tác động tiêu cực khi chúng được áp dụng trong một phạm vi sâu rộng.

4. Các xu hướng được phản ánh trong đánh giá học tập của HS trong chương trình GDPT tổng thể sau 2015

Phản ánh xu hướng tập trung đánh giá thể hiện năng lực

Phát biểu về đánh giá HS qua các môn học của chương trình GDPT tổng thể cho thấy có một sự tập trung vào quan

điểm chú trọng kết quả đầu ra năng lực. Ở môn Tiếng Việt/Ngữ văn, đánh giá kết quả học tập tập trung đánh giá năng lực đọc, viết, nói, nghe, qua đó đánh giá năng lực tư duy; khuyến khích những suy nghĩ độc lập, sáng tạo, hạn chế kiểm tra khả năng ghi nhớ máy móc. Ở môn học cốt lõi thuộc lĩnh vực giáo dục đạo đức - công dân, việc đánh giá học tập theo hướng kết hợp nhiều hình thức, phương pháp kiểm tra đánh giá năng lực đạo đức - công dân thông qua nhận thức, thái độ, hành vi ứng xử trong các tình huống của đời sống thực tiễn. Môn học cốt lõi thuộc lĩnh vực giáo dục khoa học xã hội nhấn mạnh nội dung kiểm tra đánh giá phải tuân theo yêu cầu cần đạt về năng lực. Để giúp người học thể hiện năng lực, hình thức kiểm tra được kết hợp sử dụng với trình bày kết quả dự án/sản phẩm học tập, kết hợp tự đánh giá với đánh giá quá trình. Tương tự, ở môn học cốt lõi thuộc lĩnh vực giáo dục khoa học tự nhiên, hình thức và phương pháp kiểm tra đánh giá được thực hiện theo định hướng phát triển năng lực HS; trong đó tập trung đánh giá năng lực tìm tòi khám phá tự nhiên và năng lực phát hiện và giải quyết các vấn đề thực tiễn. Sử dụng đa dạng các hình thức và phương pháp kiểm tra đánh giá; phối hợp đánh giá của GV và HS, đánh giá trong nhà trường và ngoài nhà trường, bài thi (bài kiểm tra) theo hình thức tự luận và trắc nghiệm khách quan, các dự án học tập, nghiên cứu khoa học kĩ thuật... cũng là yêu cầu được nhấn mạnh trong chương trình GDPT tổng thể.

Với định hướng tập trung phát triển năng lực như đã nêu trên, các phát biểu về định hướng triển khai đánh giá học tập môn học của HS trong chương trình GDPT tổng thể sau 2015 rõ ràng đang chuyển động vào xu thế đánh giá thể hiện năng lực (performance assessment) hay văn hóa đánh giá (assessment culture).

Phản ánh xu hướng kết hợp-cân bằng giữa kiểm tra chuẩn hóa truyền thống và đánh giá thể hiện năng lực

Ở cấp độ tổng quát, chương trình GDPT tổng thể sau 2015 đã nhấn mạnh mục tiêu đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá chất lượng giáo dục, bảo đảm trung thực, khách quan, góp phần hướng dẫn, điều chỉnh cách học và cách dạy. Cách thức tiến hành quá trình đổi mới này là phối hợp sử dụng kết quả đánh giá trong quá trình học với đánh giá cuối kì, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học; đánh giá của nhà trường với đánh giá của gia đình và của xã hội. Bên cạnh đó, ở cấp độ quốc gia, việc thực hiện đánh giá chất lượng GDPT ở cấp độ quốc gia, địa phương được kết hợp với việc tham gia các kì đánh giá quốc tế để có căn cứ đề xuất chính sách, giải pháp cải thiện chất lượng GDPT. [2, tr.8]

Ở các môn học cụ thể, có thể thấy không ít phát biểu ở 12 môn học của chương trình GDPT cho thấy việc đánh giá kết quả học tập được bằng cách kết hợp hình thức tự luận, kết hợp trắc nghiệm khách quan với tự đánh giá, với dự án học tập, hoạt động nghiên cứu... chẳng hạn ở

môn Toán, ở môn học cốt lõi thuộc lĩnh vực giáo dục khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, chuyên đề học tập, tin học. Do vậy, phải chăng có thể nói định hướng đánh giá HS trong chương trình GDPT tổng thể nói chung cũng như trong hệ thống môn học sau 2015 nói riêng đã phản ánh nhất quán quan điểm của mô hình học tập đánh giá thể hiện với kiểm tra chuẩn hóa hoặc học tập nhất các kiểu đánh giá thể hiện (performance assessment) vào các chương trình kiểm tra chuẩn hóa truyền thống (standardized testing)?

Đánh giá phải dựa vào yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của HS được quy định trong chương trình; phối hợp đánh giá quá trình với đánh giá định kì-tổng kết, đánh giá của GV với tự đánh giá, đánh giá của nhà trường với gia đình nhằm tạo động lực đẩy mạnh đổi mới phương pháp dạy và học, giúp người học tiến bộ và phát triển toàn diện. Trong phần trình bày về 12 môn học của chương trình GDPT tổng thể, nội dung đánh giá giáo dục qua các môn học này cũng đã được triển khai tập trung theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất của HS dựa trên quá trình, kết quả hoạt động học tập của các em.

Xu hướng thực hiện phối hợp giữa đánh giá theo hướng thể hiện năng lực, nhấn mạnh đánh giá quá trình với kiểm tra chuẩn hóa nhấn mạnh đánh giá tổng kết cũng được nhận ra trong thực tiễn đánh giá ở chương trình.

Ở bậc tiểu học, từ sau khi Thông tư 30/2014/TT-BGDĐT [1] đánh giá theo

hướng thể hiện năng lực nhấn mạnh đánh giá quá trình đang được triển khai. Theo Thông tư này, việc đánh giá học tập của HS thường xuyên không dùng điểm số mà dùng nhận xét. Trong quá trình dạy học, căn cứ vào đặc điểm và mục tiêu của bài học, của mỗi hoạt động mà HS phải thực hiện trong bài học, GV nhận xét về những kết quả đã làm được hoặc chưa làm được; mức độ hiểu biết và năng lực vận dụng kiến thức; mức độ thành thạo các thao tác, kĩ năng cần thiết, phù hợp với yêu cầu của bài học, hoạt động của HS. Kết quả đánh giá làm cơ sở cho GV điều chỉnh phương pháp dạy học và liên tục thúc đẩy sự tiến bộ và phát triển của HS trong tiến trình học tập.

Bên cạnh đó, việc đánh giá định kì kết quả học tập, mức độ đạt chuẩn kiến thức, kĩ năng theo chương trình GDPT cấp tiểu học vào cuối học kì I và cuối năm học đối với các môn học: Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Ngoại ngữ, Tin học, Tiếng dân tộc được thực hiện bằng bài kiểm tra định kì. Vào cuối học kì I và cuối năm học, dựa vào nhận xét quá trình và kết quả học tập, hoạt động giáo dục khác, mức độ hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của từng HS trong học tập môn học, mức độ hình thành và phát triển năng lực phẩm chất chung sẽ được xác lập. HS được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học phải đạt đồng thời hai điều kiện: Đánh giá thường xuyên đối với tất cả các môn học, hoạt động giáo dục: Hoàn thành; Đánh giá định kì cuối năm học các môn học theo quy định: đạt điểm 5

trở lên; Mức độ hình thành và phát triển năng lực: Đạt; Mức độ hình thành và phát triển phẩm chất: Đạt.

Trong khi đó, việc đánh giá học tập ở trung học cơ sở và trung học phổ thông về cơ bản vẫn áp dụng kiểm tra chuẩn hóa. Kết quả học tập các môn học của HS vẫn được xem xét và giải trình thông qua kết quả của chuỗi các bài kiểm tra: kiểm tra bài cũ, kiểm tra 15 phút, kiểm tra 1 tiết, kiểm tra học kì và kiểm tra cuối năm. Nhìn chung, các hoạt động đánh giá vẫn diễn ra trong văn hóa kiểm tra, điểm số là phương tiện xác nhận thành tựu học tập của HS, tinh thần kiểm tra thi cử vẫn đậm nét.

5. Kết luận

Như đã đề cập trong phần đặt vấn đề của bài viết, để việc phát triển chương trình GDPT hòa hợp với đánh giá giáo dục theo cách TCNL và phát triển người học toàn diện, một mô hình khoa học cho quá trình đánh giá như một hệ thống các khái niệm, lí thuyết cụ thể liên quan nhất thiết phải được xác lập để có thể tạo nên được những dự đoán chính xác cho các giải pháp đánh giá học tập của HS ở cấp độ lớp học cũng như các hoạt động giáo dục ở cấp độ cao hơn.

Từ những mô tả, phân tích tổng hợp và bàn bạc trên, chúng tôi nhận thấy mô hình kết hợp giữa kiểm tra chuẩn mực và đánh giá thể hiện năng lực có lẽ là mô hình thích hợp với bối cảnh giáo dục Việt Nam hiện tại. Về đại thể, có thể đưa ra một nhận định tổng quát là: thực tiễn đánh giá HS trong chương trình GDPT hiện hành chủ yếu đang được triển khai theo cơ chế kiểm

tra chuẩn hóa, trong đó có dấu hiệu đang chuyển biến tiến vào cơ chế đánh giá thể hiện, cụ thể ở cấp tiểu học. Những phát biểu có tính định hướng cho đánh giá HS phổ thông qua các môn học trong chương trình GDPT tổng thể sau 2015 cũng thể hiện rõ nét quan điểm hội nhập xu hướng đánh giá thể hiện năng lực của người học. Như vậy, có thể nói, xu thế phát triển đánh giá học tập của HS ở nước ta khá tương thích với hai xu thế phát triển và mô hình đánh giá chính trên thế giới. Đặc biệt về mặt thực tiễn, xu hướng kết hợp giữa kiểm tra với đánh giá, nghĩa là với kiểm tra chuẩn mực để phục vụ giải trình trách nhiệm với đánh giá vì sự tiến bộ của HS

trong học tập, hay nói cách khác là đánh giá theo hướng thúc đẩy sự phát triển năng lực đã và đang diễn ra có thể nhận thấy trong các chương trình giáo dục hiện hành, đặc biệt ở cấp tiểu học. Hơn nữa, xu thế kết hợp và cân bằng giữa hai mô hình đánh giá HS: kiểm tra chuẩn hóa và đánh giá thể hiện năng lực đã và đang được áp dụng thành công ở nhiều quốc gia trên thế giới. Do vậy, hợp nhất đánh giá thể hiện với kiểm tra chuẩn hóa có vẻ như là một mô thức đã được thể hiện khá nhất quán và hứa hẹn có khả năng phù hợp với bối cảnh thực tiễn giáo dục vốn đã trải qua nhiều thập kỉ của *văn hóa kiểm tra* như ở Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục Đào tạo (2014), *Thông tư 30/2014/TT-BGDĐT về quy định đánh giá học sinh tiểu học*, Chương trình Giáo dục phổ thông cấp tiểu học.
2. Bộ Giáo dục Đào tạo (2015), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong chương trình giáo dục phổ thông mới*.
3. Depdiknas. (2006), *Competence-based curriculum*. Central Jakarta: Curriculum Center. *Panduan Penilaian Berbasis Kelas*. Jakarta: Depdiknas.
4. Dikil, Semire (2003), *Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* July 2003 ISSN: 1303-6521-Volume 2, Issue 3, Article 2.
5. Domaleski, C., Gong, B., Hess, K., Marion, S., Curl, C., Peltzman, A. (2015). *Assessment to Support Competency-Based Pathways*. Washington, DC: Achieve.
6. Earl, L. (2003), *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
7. Hibbard, K. Michael; Wagenen, L. Van; Lewbel, S; Waterbury-Wyatt, Stacey, Shaw, Susan; Pelletier, Kelly; Larkins, Beth; O'Donnell Judith. Dooling; Elia, Elizabeth; Palma, Susan; Maier, Judith; Johnson, Don; Honan, Maureen; McKeon Nelson, Deborah; and Wislocki, Jo (1996), *Teacher's Guide to Performance-Based Learning and Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
8. Kulieke, M.; J. Bakker, C. Collins, T. Fennimore, C. Fine, J. Herman, B.F. Jones, L. Raack, M.B. Tinzmann (1990), *Why should Assessment be based on a Vision of Learning*. NCREL, Oak Brook.

9. Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006), *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*, Cataloguing in Publication Data.
10. Lenhard, Johannes; Küppers, Günter and Shinn, Terry (Eds.) (2006), *Simulation: Pragmatic Constructions of Reality*, Springer Berlin.
11. Pecheone, R., Kahl, S., Hamma, J., Jaquith, A. (2010). *Through a Looking Glass: Lessons Learned and Future Directions for Performance Assessment*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education
12. Ritchey, Tom (2012). "Outline for a Morphology of Modelling Methods: Contribution to a General Theory of Modelling". In: *Acta Morphologica Generalis*, Vol 1. No 1. pp. 1-20.
13. Segers, Mien; Dochy, Filip & Cascallar, E. (2003, Eds), *New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, Springer.
14. Stecher, B. (2010). *Performance Assessment in an Era of Standards-Based Educational Accountability*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education
15. Wei, R.C., Pecheone, R.L., & Wilczak, K.L. (2014). *Performance Assessment: Lessons form Large- Sclae Policy and Practice*. Stanford, CA: Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity.