

## NĂNG LỰC VÀ ĐÁNH GIÁ THEO NĂNG LỰC

HOÀNG HÒA BÌNH\*

### TÓM TẮT

*Năng lực (NL) có 2 đặc trưng cơ bản: 1) Được bộc lộ qua hoạt động; 2) Đảm bảo hoạt động có hiệu quả. Ở đầu vào (cấu trúc bề mặt), NL được tạo thành từ tri thức, kỹ năng và thái độ. Ở đầu ra (cấu trúc bề sâu), các thành tố đó trở thành NL hiểu, NL làm và NL ứng xử. Mỗi NL ứng với một loại hoạt động, có thể phân chia thành nhiều NL bộ phận; bộ phận nhỏ nhất, gắn với hoạt động cụ thể là kỹ năng (hành vi). Các NL bộ phận có thể đồng cấp với nhau, bổ sung cho nhau, nhưng cũng có thể là những mức độ phát triển khác nhau. Cách hiểu về NL là cơ sở để đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá kết quả giáo dục.*

**Từ khóa:** năng lực, các hoạt động, kỹ năng.

### ABSTRACT

#### *Competence and competence-based assessment*

*There are two characteristics of competence: (1) performed through activities, and (2) guaranteeing the effectiveness of activities. As input (surface structure), competence is composed of knowledge, skill and attitude. As output (depth structure), those factors become competencies of comprehension, implementation and self-conduct. Each competence is correlative to activity, which can be divided into partial competencies; of which the smallest ones, attached to specific actions, are skills (behaviours). Partial competencies can be of the same level and compensate for each other, but can also be different developmental stages. Understanding competence is fundamental to renovating teaching and learning methodologies and assessments.*

**Keywords:** competence, activities, skills.

Xu hướng chung của các nước hiện nay là chuyển đổi từ chương trình (CT) theo định hướng nội dung (content-based approach) thành CT theo định hướng năng lực (competency-based approach). CT theo định hướng NL không chỉ đảm bảo kết quả đào tạo bền vững mà còn tiết kiệm thời gian, tiết kiệm nguồn lực trong đào tạo, đồng thời giảm áp lực làm việc, áp lực học hành đối với người dạy và người học. Việt Nam đang tiến hành đổi mới CT, đổi mới việc biên soạn sách giáo khoa (SGK) giáo dục phổ thông sau

2015 theo định hướng phát triển NL người học nhằm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04-11-2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

Đề CT mới thực sự là một CT giáo dục theo định hướng NL, cần làm rõ khái niệm mấu chốt là khái niệm *năng lực* (competency), hình dung khung NL chung, khung NL mà mỗi môn học cần hình thành ở học sinh (HS) và con đường hình thành, phát triển những NL ấy, giúp người biên soạn CT, tác giả SGK, cán bộ

\* PGS TS, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam; Email: hoanghoabinh95@gmail.com

chỉ đạo và giáo viên trực tiếp đứng lớp hiểu rõ và tiến hành công cuộc đổi mới thành công.

Bài viết này góp thêm một ý kiến về khái niệm NL và cấu trúc của NL. Trong bài tiếp theo, chúng tôi sẽ bàn về những NL được hình thành, phát triển qua môn Ngữ văn và con đường hình thành, phát triển những NL đó.

### 1. Năng lực là gì?

Thông thường, một định nghĩa khoa học (theo logic học) có 2 phần, mỗi phần đáp ứng một yêu cầu riêng như sau:

1) Quy sự vật hoặc khái niệm được định nghĩa vào một phạm trù nhất định để phân biệt nó với những sự vật, khái niệm thuộc phạm trù khác. (VD: *Người là động vật cao cấp...; Hình vuông là hình chữ nhật...*).

2) Nêu những đặc trưng (về hình thức, cấu tạo, chức năng, nguồn gốc...) của sự vật hoặc khái niệm để phân biệt nó với những sự vật, khái niệm khác cùng phạm trù. (VD: *Người là động vật cao cấp có khả năng chế tạo và sử dụng công cụ lao động. Hình vuông là hình chữ nhật có hai cạnh liên tiếp bằng nhau*). [4, tr.91-99; 10, tr.56]

Dựa trên tiêu chí này, chúng tôi phân tích một số định nghĩa về NL của các tác giả nước ngoài và các tác giả trong nước.

#### 1.1. Năng lực được quy vào những phạm trù nào?

1.1.1. Phần lớn định nghĩa về NL của các tài liệu nước ngoài quy NL vào phạm trù **khả năng** (ability, capacity, possibility). Ví dụ:

- Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh

tế Thế giới (OECD) quan niệm NL là “*khả năng* đáp ứng một cách hiệu quả những yêu cầu phức hợp trong một bối cảnh cụ thể.” [6, tr.12]

- Chương trình Giáo dục Trung học (GDTH) bang Québec, Canada năm 2004 xem NL “là một *khả năng* hành động hiệu quả bằng sự cố gắng dựa trên nhiều nguồn lực.” [Dẫn theo 11, tr.22].

- Denyse Tremblay cho rằng NL là “*khả năng* hành động, thành công và tiến bộ dựa vào việc huy động và sử dụng hiệu quả tổng hợp các nguồn lực để đối mặt với các tình huống trong cuộc sống.” [12, tr.5].

- Còn theo F. E. Weinert, NL là “tổng hợp các *khả năng* và *kỹ năng* sẵn có hoặc học được cũng như sự sẵn sàng của HS nhằm giải quyết những vấn đề nảy sinh và hành động một cách có trách nhiệm, có sự phê phán để đi đến giải pháp.” [14, tr.25].

Việc giải thích NL (competency) bằng khái niệm *khả năng* (ability, capacity, possibility) không thật chính xác. Theo *Từ điển Tiếng Việt*, khả năng là “1. Cái có thể xuất hiện, có thể xảy ra trong điều kiện nhất định. *Dự kiến các khả năng. Bao có khả năng đổ bộ vào đất liền*. 2. Cái vốn có về vật chất hoặc tinh thần để có thể làm được việc gì. *Người có khả năng. Việc làm hợp khả năng. Sử dụng tốt mọi khả năng đất đai*.” [13, tr.488]<sup>1</sup>. Dù theo nghĩa 1 hay nghĩa 2 thì cũng không nên quy NL vào phạm trù *khả năng* vì người có NL trong một lĩnh vực nào đó chắc chắn sẽ thực hiện thành công loại hoạt động tương ứng; trong khi *khả năng* là cái tồn tại ở dạng tiềm năng,

có thể biến thành hiện thực nhưng cũng có thể không biến thành hiện thực. Tuy nhiên, cần chú ý là thuật ngữ *khả năng* của các tác giả nước ngoài luôn đi kèm các cụm từ “đáp ứng một cách hiệu quả”, “hành động hiệu quả”, “hành động, thành công và tiến bộ”, “đi đến giải pháp”.

### 1.1.2. Nhiều tài liệu nghiên cứu ở Việt Nam quy NL vào những phạm trù khác

1.1.2.1. Tài liệu hội thảo CT giáo dục phổ thông (GDPT) tổng thể trong CT GDPT mới của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD&ĐT) xếp NL vào phạm trù **hoạt động** khi giải thích: “NL là *sự huy động* tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện một loại công việc trong một bối cảnh nhất định” [1, tr.5].

Thực ra, NL của con người thể hiện, bộc lộ qua việc thực hiện thành công hoạt động, nhưng bản thân nó không phải là hoạt động. Nó là kết quả “huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác” nhưng không phải chính “sự huy động” ấy. Điều này có thể thấy rõ qua các định nghĩa về NL của Chương trình GDTH bang Québec và của Denyse Tremblay.

1.1.2.2. Một số tài liệu khác gọi NL là *đặc điểm, phẩm chất* hoặc *thuộc tính* cá nhân. Ví dụ:

- Cách hiểu của *Từ điển Bách khoa Việt Nam*: “NL 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.” [3, tr.41].

- Cách hiểu của *Từ điển tiếng Việt*:

NL là “**phẩm chất** tâm lý và sinh lý tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao”. [13, tr.660-661]

- Cách hiểu của Trần Trọng Thủy và Nguyễn Quang Uẩn: “NL là tổng hợp những **thuộc tính** độc đáo của cá nhân phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định, nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt trong lĩnh vực hoạt động ấy.” [Dẫn theo 9, tr.18-19].

- Cách hiểu của Đặng Thành Hưng: “NL là **thuộc tính** cá nhân cho phép cá nhân thực hiện thành công hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể.” [5].

Giải thích NL là *đặc điểm, phẩm chất* hoặc *thuộc tính* của con người tỏ ra đúng hơn coi nó là một *hoạt động*. Nhưng *đặc điểm* là một từ quá chung chung. Giữa hai thuật ngữ còn lại là *thuộc tính* và *phẩm chất* thì thuật ngữ *thuộc tính* không nói lên được bản chất xã hội của NL, vì *thuộc tính* trong tiếng Việt được hiểu là “đặc tính vốn có của một sự vật, nhờ đó sự vật tồn tại, và qua đó, con người nhận thức được sự vật, phân biệt được sự vật này với sự vật khác”, ví dụ: *Màu sắc là thuộc tính của mọi vật thể* [13, tr.965]. Trong khi đó, NL là cái “có thể phát triển trên cơ sở năng khiếu (đặc điểm sinh lý của con người, trước hết là của hệ thần kinh trung ương), song không phải là bẩm sinh, mà là kết quả phát triển của xã hội và của con người (đời sống xã hội, sự giáo dục và rèn luyện, hoạt động của cá nhân)” [3, tr.41].

Như vậy, để thể hiện được bản chất xã hội của NL, nên xếp nó vào phạm trù *phẩm chất* theo cách lí giải của *Từ điển tiếng Việt*: “NL là phẩm chất tâm lí và sinh lí...”<sup>2</sup>. Tuy vậy, trong Nghị quyết 29 của Trung ương, khi xác định quan điểm “chuyên mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện NL và phẩm chất người học”, từ *phẩm chất* được sử dụng đồng thời với NL và có nghĩa hẹp hơn nghĩa thông thường - chỉ bao hàm phẩm chất chính trị, đạo đức của người học<sup>3</sup>.

Vì vậy, để việc giải thích khái niệm phù hợp với Nghị quyết (xem *phẩm chất* là “hồng” trong quan niệm về con người phát triển toàn diện vừa “hồng” vừa “chuyên”), có thể giải thích NL là một loại *thuộc tính* với sự mở rộng nghĩa của từ này – bao hàm không chỉ các đặc tính bẩm sinh mà cả những đặc tính hình thành và phát triển nhờ quá trình học tập, rèn luyện của con người.

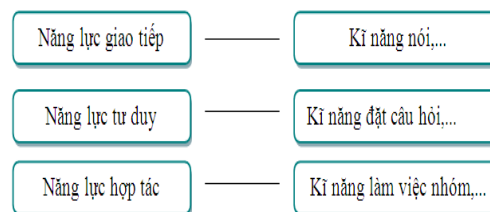
## 1.2. Năng lực có những đặc trưng gì?

1.2.1. Để phân biệt NL với những khái niệm khác cùng phạm trù, các tài liệu trong nước và nước ngoài đều thống nhất quan niệm NL cá nhân được bộc lộ ở hoạt động (hành động, công việc) nhằm đáp ứng những yêu cầu cụ thể trong bối cảnh (điều kiện) cụ thể. Đây là đặc trưng phân biệt NL với *tiềm năng* (potential) – khả năng ẩn giấu bên trong, chưa bộc lộ ra, chưa phải là hiện thực.

Một số tài liệu của Việt Nam còn cho rằng NL gắn với các “dạng hoạt động” (*Từ điển Bách khoa Việt Nam*, Đặng Thành Hưng), “loại hoạt động” (*Từ điển tiếng Việt* của Viện Ngôn ngữ học),

“loại công việc” (*Tài liệu hội thảo CTGDPT tổng thể trong CTGDPT mới* của Bộ GD&ĐT).

Theo chúng tôi, việc quy chiếu NL với *loại* hoạt động giúp chúng ta phân biệt NL với kĩ năng (skill) – một thành tố của NL. Mỗi NL gắn với một loại hoạt động, chẳng hạn: NL giao tiếp, NL tư duy, NL hợp tác... Các NL này được thể hiện ở những kĩ năng gắn với những hoạt động cụ thể, như: kĩ năng nói, kĩ năng đặt câu hỏi, kĩ năng làm việc nhóm... So sánh:



Nhìn rộng ra, sự phân biệt NL và kĩ năng bằng tiêu chí này cũng giúp chúng ta làm rõ được sự khác nhau về cấp độ giữa phương pháp dạy học (PPDH) với biện pháp dạy học (BPDH) – vấn đề được giải quyết rất khác nhau giữa các nhà sư phạm. Phải chăng có thể hiểu: PPDH là những giải pháp tác động vào sự hình thành, phát triển một hoặc một số NL ở HS; còn BPDH là những giải pháp tác động vào sự hình thành, phát triển một hoặc một số kĩ năng nhất định?

1.2.2. Đặc trưng thứ hai của NL được hầu hết các tài liệu nghiên cứu trong nước và nước ngoài thống nhất là tính “hiệu quả”, “thành công” hoặc “chất lượng cao” của hoạt động. Đặc trưng này giúp ta phân biệt NL với một khái niệm ở vị trí giữa nó với *tiềm năng* là *khả năng*. *Khả năng*

là cái tồn tại ở dạng tiềm năng, có thể biến thành hiện thực khi cần thiết và khi có các điều kiện thích hợp, nhưng cũng có thể không biến thành hiện thực. [2, tr.478]

1.2.3. Một số tài liệu như bài viết của Denyse Tremblay, của Howard Gardner, Chương trình GDTH bang Québec và *Tài liệu CTGDPT tổng thể trong CTGDPT mới* của Bộ GDĐT còn nêu thêm một đặc trưng nữa của NL là “sự phối hợp (tổng hợp, huy động) nhiều nguồn lực”. Chương trình GDTH bang Québec viết: “Những nguồn lực này được sử dụng một cách phù hợp, bao gồm tất cả những gì học được từ nhà trường cũng như những kinh nghiệm của HS; những kĩ năng, thái độ và sự hứng thú; ngoài ra còn có những nguồn lực bên ngoài, chẳng hạn như bạn cùng lớp, thầy giáo, cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác” [Dẫn theo 11, tr.22]. Theo Howard Gardner, để giải quyết một vấn đề có thực trong cuộc sống, con người phải kết hợp các trí năng liên quan với nhau. 8 lĩnh vực trí năng là ngôn ngữ, logic - toán học, âm nhạc, không gian, vận động cơ thể, giao tiếp, tự nhận thức, hướng tới thiên nhiên; sự kết hợp đó tạo thành NL cá nhân. [Dẫn theo 9, tr.19]

Thực ra, những điều nói về sự phối hợp nhiều nguồn lực liên quan đến cấu trúc của NL (thường được cho là bao gồm kiến thức, kĩ năng, thái độ...) và một số NL cụ thể (như NL hợp tác, NL giao tiếp...). Có thể xem đó là một đặc điểm của NL nhưng khó có thể xem là một đặc trưng phân biệt NL với những khái niệm khác như *tiềm năng*, *khả năng* hay *năng*

*khieu* - những thuộc tính vốn cũng có tính tổng hợp.

Tóm lại, có thể hiểu NL 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 thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể.

Hai đặc trưng cơ bản của NL là: 1) Được bộc lộ, thể hiện qua hoạt động; 2) Đảm bảo hoạt động có hiệu quả, đạt kết quả mong muốn<sup>4</sup>.

Quan niệm về NL như trên giúp chúng ta hình dung một CT định hướng NL cho người học phải là một CT chú trọng tổ chức hoạt động cho HS. Qua hoạt động, bằng hoạt động, HS hình thành, phát triển NL, bộc lộ được tiềm năng của bản thân; tự tin, có niềm hạnh phúc bởi thành công và tiếp tục phát triển.

## 2. Cấu trúc của năng lực

### 2.1. Tiếp cận cấu trúc của năng lực theo nguồn lực hợp thành

Mặc dù cách trình bày về khái niệm NL có khác nhau nhưng phần lớn các tài liệu trong nước và nước ngoài đều hiểu NL là sự tích hợp của nhiều thành tố như tri thức, kĩ năng, niềm tin, sự sẵn sàng hoạt động... Có thể hiểu đó là hướng tiếp cận cấu trúc của NL theo nguồn lực hợp thành.

F. E. Weinert cho rằng NL gồm ba yếu tố cấu thành là khả năng, kĩ năng và thái độ sẵn sàng tham gia hoạt động của cá nhân. Có thể thấy mô hình cấu trúc của F. E. Weinert thiếu thành tố “tri thức”; và xem “khả năng” như một thành

tổ của NL bên cạnh “kĩ năng” là không thuyết phục.

Chương trình GDTH của bang Québec tuy không khẳng định kiến thức, kĩ năng, thái độ là những yếu tố trực tiếp cấu thành NL, nhưng xem đó là những thành tố của nguồn lực được sử dụng để tạo ra NL: “NL có thể định nghĩa là một khả năng hành động hiệu quả bằng sự cố gắng dựa trên nhiều nguồn lực. Những nguồn lực này được sử dụng một cách phù hợp, bao gồm tất cả những gì học được từ nhà trường cũng như những kinh nghiệm của HS; những kĩ năng, thái độ và sự hứng thú; ngoài ra còn có những nguồn lực bên ngoài, chẳng hạn như bạn cùng lớp, thầy giáo, cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác” [Dẫn theo 11, tr.22]. Thực ra, việc huy động những nguồn lực bên ngoài (bạn cùng lớp, thầy giáo, cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác) không thể xem là một thành tố của NL. Đúng hơn, nên coi đó là sự thể hiện của NL hợp tác, NL huy động những nguồn thông tin mới để giải quyết những vấn đề đặt ra trong cuộc sống của HS.

Cả hai quan điểm trên đều được thể hiện trong các tài liệu ở Việt Nam, với những sự điều chỉnh nhất định.

Gần với ý kiến của F. E. Weinert, Đặng Thành Hưng cho rằng NL gồm ba thành tố cơ bản là tri thức, kĩ năng và hành vi biểu cảm (thái độ), trong đó “yếu tố cốt lõi trong bất cứ NL cụ thể nào đều là kĩ năng (hoặc những kĩ năng). Những thứ khác trong NL như tri thức, thái độ, tình cảm, tâm vận động, sức khỏe... cũng rất quan trọng, song thiếu kĩ năng thì

chúng trở nên kém giá trị mặc dù không phải hoàn toàn vô dụng” [5]. Đề tài nghiên cứu cấp Bộ, năm 2011 của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (KHGDVN) do Lương Việt Thái làm chủ nhiệm cũng khẳng định: “NL được cấu thành từ những bộ phận cơ bản: 1) Tri thức về lĩnh vực hoạt động hay quan hệ nào đó; 2) Kĩ năng tiến hành hoạt động hay xúc tiến, ứng xử với (trong) quan hệ nào đó; 3) Những điều kiện tâm lí để tổ chức và thực hiện tri thức, kĩ năng đó trong một cơ cấu thống nhất và theo một định hướng rõ ràng, chẳng hạn ý chí - động cơ, tình cảm - thái độ đối với nhiệm vụ, hoặc nói chung là tính tích cực trí tuệ, tính tích cực giao tiếp, tính tích cực học tập...” [9, tr.20-21]

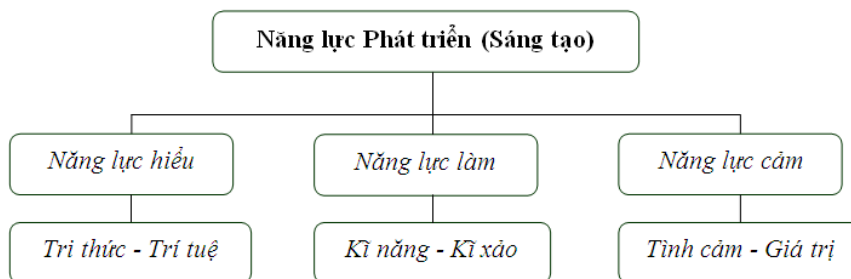
Quan điểm của CT GDTH bang Québec về các nguồn lực tạo thành NL được thể hiện trong định nghĩa về NL của *Tài liệu CT GDPT tổng thể trong Chương trình GDPT mới*. Tuy nhiên, tài liệu này cũng xem kiến thức, kĩ năng và thái độ là thành tố của NL, chứ không phải của các nguồn lực được sử dụng để tạo ra NL như cách hiểu của Chương trình GDTH bang Québec.

Đáng chú ý nhất trong các tài liệu trên là ý kiến của Đặng Thành Hưng và nhóm nghiên cứu của Viện KHGDVN. Các tác giả cho rằng NL là một chất khác với tri thức, kĩ năng và hành vi biểu cảm gộp lại. Tuy cả hai tài liệu không nói rõ “cái chất khác” ấy là gì, nhưng có thể rút ra kết luận khi nghiên cứu ý kiến của các tác giả về “các dạng NL”. Theo nhóm nghiên cứu của Viện KHGDVN, “mỗi một thứ trong 3 cấu tạo tâm lí nói trên khi

tách riêng nhau ra đều là những dạng chuyên biệt của NL: có loại NL ở dạng tri thức (NL nhận thức), có loại NL ở dạng kỹ năng (NL làm), và có loại NL ở dạng xúc cảm, biểu cảm (NL xúc cảm). Khi kết hợp cả 3 thứ lại, vẫn là NL, nhưng

mang tính chất hoàn thiện hơn và khái quát hơn” [9, tr.21].

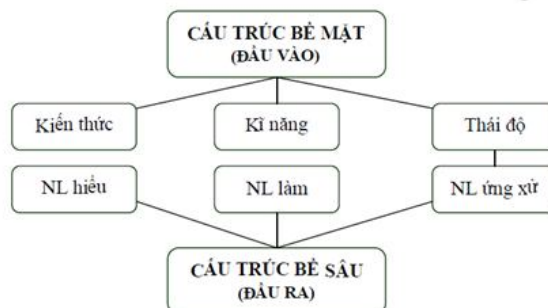
Đặng Thành Hưng thể hiện các dạng NL nói trên thành sơ đồ cấu trúc NL như sau:



Việc tách *NL phát triển (sáng tạo)* thành một loại (dạng) riêng không thật hợp lý vì mỗi loại (dạng) NL hiểu, làm và cảm đều có thể tồn tại ở những mức độ khác nhau và không ngừng phát triển để đạt đến mức cao nhất là sáng tạo.

Tuy nhiên, ý kiến của Đặng Thành Hưng và nhóm nghiên cứu của Viện KHGDVN đã gợi cho chúng tôi nghĩ đến mối quan hệ giữa các nguồn lực hợp thành NL là *tri thức*, *kỹ năng* và *thái độ* với sự thể hiện của chúng trong hoạt động là NL hiểu, NL làm và NL ứng xử. Đó là mối quan hệ giữa nguồn lực (đầu

vào) với kết quả (đầu ra), nói cách khác là giữa *cấu trúc bề mặt* với *cấu trúc bề sâu* của NL. Nhận thức này có ý nghĩa rất lớn trong giáo dục. Nếu chúng ta chỉ tập trung vào mục tiêu cung cấp kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành thái độ và tổ chức đánh giá những mặt đó thì mới chỉ dừng lại ở đầu vào. Một chương trình phát triển NL phải nhằm hình thành, phát triển và kiểm soát được, đo lường được các chỉ số ở đầu ra. Có thể hình dung cấu trúc của NL theo các nguồn lực hợp thành bằng sơ đồ sau:



Theo sơ đồ cấu trúc này, để hình thành, phát triển NL cho HS, việc dạy học trong nhà trường không chỉ dừng ở nhiệm vụ trang bị kiến thức, rèn luyện kỹ năng, bồi dưỡng thái độ sống đúng đắn mà còn phải làm cho những kiến thức sách vở trở thành hiểu biết thực sự của mỗi HS; làm cho những kỹ năng được rèn luyện trên lớp được thực hành, ứng dụng trong đời sống ngay trên ghế nhà trường; làm cho thái độ sống được giáo dục qua mỗi bài học có điều kiện, môi trường để bộc lộ, hình thành, phát triển qua các hành vi ứng xử, trở thành phẩm chất bền vững của mỗi HS. Việc đánh giá, vì vậy, sẽ phải chuyển từ kiểm tra kiến thức, thao tác kỹ thuật và nhận thức tư tưởng đơn thuần sang đánh giá sự hiểu biết, khả năng thực hành - ứng dụng và hành vi ứng xử của của HS trong cuộc sống. Ví dụ, để đánh giá NL của HS qua việc học tác phẩm văn chương, sẽ không tập trung vào kiểm tra kiến thức về tác giả, tác

phẩm hay những vấn đề về lịch sử và lí luận văn học như hiện nay mà đưa ra các công cụ để đánh giá mức độ đọc hiểu, cảm thụ thẩm mĩ và cảm xúc của HS trước các hình tượng, cảnh ngộ được phản ánh trong tác phẩm, kể cả những tác phẩm chưa được học trong chương trình.

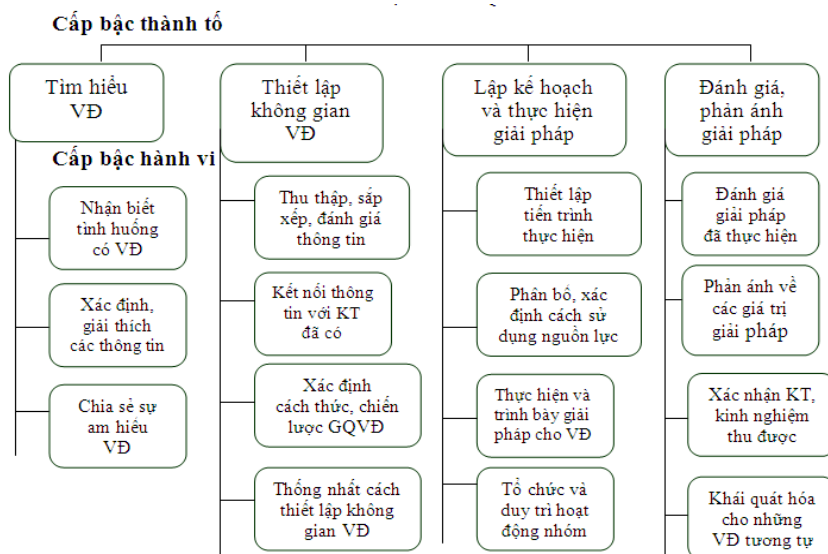
**2.2. Tiếp cận cấu trúc của năng lực theo năng lực bộ phận**

Khác với các tài liệu nói trên, Nguyễn Lan Phương không quan niệm cấu trúc NL bao gồm tri thức, kỹ năng, thái độ... mà gồm ba thành phần chính sau đây:

- *Hợp phần* (components of competency): là các lĩnh vực chuyên môn tạo nên NL.
- *Thành tố* (element): là các NL hoặc kỹ năng bộ phận tạo nên mỗi hợp phần.
- *Hành vi* (behaviour): bộ phận được chia tách từ mỗi thành tố. [8]

Dưới đây là ví dụ của tác giả về cấu trúc NL giải quyết vấn đề:

**CẤU TRÚC NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ**





Theo cách hiểu của chúng tôi, phân tích NL thành các hợp phần, thành tố và hành vi là tiếp cận cấu trúc của NL theo NL bộ phận. Qua các ví dụ của Nguyễn Lan Phương, có thể thấy đây là một cách phân giải cấu trúc vừa theo chiều ngang vừa theo chiều dọc:

- Trước hết, mỗi NL chung hoặc đặc thù đều được phân tích thành các NL bộ phận.

- Tiếp theo, mỗi NL bộ phận lại được phân tích thành các NL bộ phận ở bậc thấp hơn, cụ thể hơn, cho đến khi xác định được các hành vi thể hiện ra bên ngoài của chúng.

Các NL bộ phận (và hành vi) nói trên có thể đồng cấp với nhau, bổ sung cho nhau, ví dụ: NL sư phạm của giáo viên có thể được tạo thành bởi các hợp phần đồng cấp như: kiến thức chuyên môn; PPDH; quản lí hồ sơ học tập; xây dựng môi trường sư phạm;... Nhưng đó cũng có thể là những hành vi ở mức độ phát triển khác nhau, ví dụ: Chia sẻ sự am hiểu vấn đề → Xác định cách thức, chiến lược giải quyết vấn đề → Trình bày và thực hiện giải pháp cho vấn đề → Khái quát hoá giải pháp cho những vấn đề tương tự (hành vi khái quát hoá này phải đến trình độ nào đó HS mới thực hiện được).

Cách phân giải cấu trúc NL nói trên là sự bổ sung cho cách phân giải cấu trúc theo nguồn lực hợp thành. Bởi vì có hình dung được đầy đủ các NL bộ phận và hành vi biểu hiện của chúng thì mới có thể thiết kế được CTGD, tức là mới xác định được các yếu tố đầu vào (nguồn lực)

về kiến thức, kĩ năng, thái độ và phân bổ chúng theo các trình độ phù hợp với yêu cầu phát triển NL ở mỗi lớp học, cấp học. Kết hợp hai cách phân giải cấu trúc NL, nội dung đánh giá kết quả giáo dục sẽ dựa trên một ma trận bao gồm các chỉ số phát triển NL bộ phận và chỉ số về NL hiểu, NL làm và NL ứng xử.

Ví dụ, để đánh giá NL giải quyết vấn đề của HS qua môn Khoa học về trái đất (hoặc Sinh học, Địa lí), có thể ra một bài tập về vấn đề bảo vệ môi trường. Nội dung bài tập yêu cầu HS phát hiện vấn đề, thu thập tư liệu, đề xuất giải pháp, mở rộng vấn đề để giải quyết các trường hợp tương tự. Hình thức bài tập là một nhiệm vụ (dự án) giao cho cá nhân hoặc nhóm, thực hiện trong thời gian khoảng 1 tuần. Nội dung bài tập có thể như sau:

1) Giữa tháng 3-2015, các báo đồn dập đưa tin, bình luận, phản ánh nhiều ý kiến của các chuyên gia và người dân về đề án thay thế 6700 cây xanh của thành phố Hà Nội. Em nắm được những thông tin gì và có bình luận gì về đề án đó?

2) Em có đề xuất gì với lãnh đạo thành phố Hà Nội về đề án nói trên?

3) Nêu thêm một hoặc một số sự việc tương tự ở địa phương khác mà em được chứng kiến hoặc được biết qua báo chí.

4) Theo em, trước những sự việc tương tự, người dân cần có thái độ ứng xử như thế nào?

Trong trường hợp HS không có điều kiện thực hiện nhiệm vụ (dự án) ngắn hạn như trên, có thể chuyển nhiệm vụ (dự án) đó thành một bài kiểm tra trên

lớp, và cho phép HS được sử dụng tài liệu (báo giấy hoặc báo điện tử, tra cứu thông tin trên mạng).

Theo dõi quá trình và kết quả thực hiện nhiệm vụ (bài kiểm tra) nói trên, giáo viên có thể đánh giá NL hiểu, NL làm và NL ứng xử của HS qua mỗi hành vi: nhận biết tình huống có vấn đề; thiết lập tiến trình thực hiện nhiệm vụ; thu thập, sắp xếp, đánh giá thông tin; xác định chiến lược giải quyết vấn đề; đánh giá giải pháp đã thực hiện; khái quát hóa cho những vấn đề tương tự...

Ví dụ, câu hỏi 1 nhằm đánh giá hành vi nhận biết tình huống có vấn đề.

Để nhận biết, HS cần hiểu khái niệm môi trường, vai trò của môi trường, hành vi xâm hại môi trường.

Để nắm được toàn cảnh vấn đề và

đư luận, HS cần có kỹ năng thu thập, sắp xếp, đánh giá thông tin.

Để đưa ra bình luận của mình, HS vừa phải hiểu vấn đề, vừa phải có thái độ khách quan đúng mực, vừa phải có cách trình bày thuyết phục.

Tùy theo mức độ quan trọng của các thành tố hiểu, làm và ứng xử đối với việc giải quyết câu hỏi này mà giáo viên xác định biểu điểm cho mỗi thành tố ấy.

Trên đây là những bàn luận về khái niệm NL và cấu trúc của NL. Quan niệm về NL như trên giúp chúng ta hình dung một CT định hướng NL cho người học phải là một CT chú trọng tổ chức hoạt động cho HS. Trong bài tiếp theo, chúng tôi sẽ bàn về những NL được hình thành, phát triển qua môn Ngữ văn và con đường hình thành, phát triển những NL đó.

<sup>1</sup> Còn theo *Từ điển Oxford*, *capacity* là khả năng hiểu hoặc làm một điều gì đó (“the ability to understand or to do sth”) [7, tr.227].

<sup>2</sup> “Phẩm chất là cái làm nên giá trị của người hay vật”, VD: *Giữ vững phẩm chất của nhà giáo. Hàng kém phẩm chất* [13, tr.770].

<sup>3</sup> “Phẩm chất là những yếu tố đạo đức, hành vi ứng xử; niềm tin, tình cảm, giá trị sống; ý thức pháp luật... của con người” [1, tr.5].

<sup>4</sup> Các đặc điểm của NL theo [9, tr.20] - NL thể hiện sự tổng hợp của kiến thức, kỹ năng, động cơ, thái độ, ý chí... - NL chỉ có thể quan sát được qua hoạt động của cá nhân ở các tình huống nhất định. - NL được hình thành và phát triển ở trong và ngoài nhà trường. - NL và các thành tố của nó không bất biến mà có thể thay đổi từ NL sơ đẳng, thụ động tới NL bậc cao mang tính tự chủ cá nhân. - NL được hình thành và cải thiện liên tục trong suốt cuộc đời con người. - Các thành phần của NL chung thường đa dạng vì chúng được quyết định tùy theo yêu cầu kinh tế-xã hội và đặc điểm văn hóa của quốc gia, dân tộc, địa phương.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Tài liệu hội thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong Chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tài liệu lưu hành nội bộ, Hà Nội, tháng 3-2015.
2. Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển bách khoa Việt Nam (2002), *Từ điển Bách khoa Việt Nam, tập 2*, Nxb Từ điển Bách khoa Hà Nội.
3. Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam (2003), *Từ điển Bách khoa Việt Nam, tập 3*, Nxb Từ điển Bách khoa Hà Nội.
4. Tô Duy Hợp, Nguyễn Anh Tuấn (1997), *Logic học*, Nxb Đồng Nai.
5. Đặng Thành Hưng (2012), “Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực”, *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, (43), tháng 12-2012.
6. OECD (2002), *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation*.
7. *Oxford Advanced Learner's Dictionary with Vietnamese Translation*, Đại Trường Phát - Nxb Trẻ, 2014.
8. Nguyễn Lan Phương (2015), *Đánh giá năng lực người học*, Báo cáo khoa học tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, tháng 01- 2015.
9. Lương Việt Thái (chủ nhiệm đề tài), Nguyễn Hồng Thuận, Phạm Thanh Tâm... (2011), *Phát triển Chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*, Đề tài nghiên cứu khoa học, Mã số: B2008-37-52 TĐ, Hà Nội.
10. Lê Tử Thành (1996), *Tìm hiểu lô gich học*, Nxb Trẻ.
11. Đỗ Ngọc Thống (2011), “Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (68), tháng 5-2011.
12. Tremblay Denyse (2002), *The Competency-Based Approach: Helping learners become autonomous*. In *Adult Education - A Lifelong Journey*.
13. Viện Ngôn ngữ học, Hoàng Phê chủ biên (2005), *Từ điển Tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển học, Nxb Đà Nẵng.
14. Weinert F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eineumstrittene Selbstverstandlichkeit*, In F. E. Weinert (eds), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim und Basejl: Beltz Verlag.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 25-4-2015; ngày phản biện đánh giá: 10-5-2015;  
ngày chấp nhận đăng: 05-6-2015)

## NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC –...

(Tiếp theo trang 20)

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*, ban hành kèm theo Quyết định 404/QĐ-TTg năm 2015 của Thủ tướng Chính phủ.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quy định chế độ làm việc đối với giảng viên*, ban hành kèm theo Quyết định số 64/2008/QĐ-BGDĐT.
3. Lê Thị Thanh Chung (2005), *Thực trạng nghiên cứu khoa học giáo dục của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, đề tài cấp Bộ, mã số B2002.23.36.
4. Khoa Giáo dục Tiểu học (2010), *Khoa Giáo dục Tiểu học 10 năm (1995 – 2000) – Một chặng đường*, Trường ĐHSP TP HCM.
5. Khoa Giáo dục Tiểu học, *Chương trình đào tạo cử nhân giáo dục tiểu học hệ chính quy tập trung và các hệ vừa làm vừa học (1995, 1997, 2000, 2005, 2010, 2011, 2014)*, Trường ĐHSP TP HCM.
6. Khoa Giáo dục Tiểu học, *Chương trình đào tạo Thạc sĩ Giáo dục học (Tiểu học) (2012, 2015)*, Trường ĐHSP TP HCM.
7. Khoa Giáo dục Tiểu học (2011, 2015), *Báo cáo thành tích khoa học công nghệ 2000 – 2010, 2009 – 2014*, Trường ĐHSP TP HCM.
8. Khoa Giáo dục Tiểu học, *Báo cáo tổng kết hàng năm*, Trường ĐHSP TP HCM.
9. Khoa Giáo dục Tiểu học (2015), *Đề án vị trí việc làm 2015*, Trường ĐHSP TP HCM.
10. Nguyễn Vĩnh Khương (2012), “Thực trạng quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 37(71), tr.64-72.
11. Dương Minh Thành (2015), “Xây dựng chuẩn đầu ra cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học, Trường ĐHSP TP HCM”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, (6).