

NGUỒN GỐC VÀ MỘT SỐ LÝ THUYẾT ĐỊNH HƯỚNG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

ThS. NGUYỄN VĂN THÁI*

Abstract: The article analyzes some points of view about the origin and theory of learner's competency assessment orientation. The results showed that there is a consensus among many researchers, and there is widespread recognition that the learner's competency assessment stems from the efforts of education reform and teacher training in the US in 1960s. The article also analyzes three theories of learner's competency assessment orientation, including: Lev Vygotsky's theory of developed regions; the level of competence of Robert Glaser, and Georg Rasch model and theory of answering question. The above analysis clarifies somewhat theoretical basis for a large trend of world education that the education reform in our country is currently aiming for.

Keywords: competency; assessment; competency based assessment.

Năng lực (NL) là một thuật ngữ đã xuất hiện từ rất sớm và được sử dụng khá phổ biến trên thế giới nhưng mới chỉ được nhắc đến nhiều trong các nghiên cứu về giáo dục (GD) học ở nước ta trong ít năm trở lại đây. Bài viết khái quát một số quan điểm và những cơ sở lý thuyết định hướng đánh giá năng lực (ĐGNL) người học góp phần khẳng định vai trò quan trọng của NL người học cũng như sự ĐGNL người học.

1. Nguồn gốc của ĐGNL

Thuật ngữ "NL" hiện nay được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau ở nhiều quốc gia trên thế giới. Trong lĩnh vực GD, đánh giá dựa trên NL luôn là một bộ phận cấu thành và được nghiên cứu, phát triển đồng thời với những nghiên cứu về GD dựa trên NL. Có nhiều quan điểm không giống nhau khi bàn về nguồn gốc ra đời của thuật ngữ "NL". Chẳng hạn, McGaw và cộng sự (1993) cho rằng nguồn gốc của ĐGNL nằm trong thuyết "nhân cách hành vi" của tâm lý con người do Skinner đề xuất từ năm 1950. Điều này xuất phát từ việc sử dụng thuật ngữ "NL" theo nghĩa hẹp để chỉ ra khả năng đặc biệt của một cá nhân trên quan điểm NL thực hiện. Chappell (1996) thì lập luận rằng các mô hình NL sử dụng rộng rãi nhất trong GD được phát triển bởi các lực lượng quốc phòng của Mỹ trong năm 1950. Trong khi đó, nghiên cứu của Tuxworth (1989) đã phân tích một cách cụ thể về nguồn gốc của GD dựa trên NL. Theo đó, nền tảng của ĐGNL có thể được tìm kiếm trở lại vào thập niên 20 của thế kỷ XX gắn liền với những ý tưởng cải cách GD liên quan đến các mô hình kinh doanh và công

nh nghiệp (tập trung vào các đặc điểm kỹ thuật). Tuy nhiên, tác giả cho rằng, từ những năm 60 của thế kỷ XX trở đi, khi đứng trước yêu cầu định hướng nhiều hơn vào nền kinh tế và hướng tới sự tham gia tích cực của cộng đồng trong việc ra quyết định thì GD dựa trên NL mới có động lực để phát triển mạnh mẽ như một phong trào, đặc biệt là khi chính quyền liên bang trợ cấp cho một số trường đại học, cao đẳng của nước này phát triển các mô hình trong đào tạo giáo viên (GV) tiểu học và biên soạn chương trình, tài liệu bồi dưỡng GV dựa trên NL từ năm 1968.

Mặc dù có nhiều quan niệm khác nhau về nguồn gốc và sự ra đời của GD nhưng nhiều nhà nghiên cứu sau này thống nhất quan điểm với Tuxworth dựa trên những lập luận có tính thuyết phục: - Sự khác nhau giữa các hệ thống GD cần được xem xét dưới khía cạnh những gì là giá trị khai thác của nó chứ không đơn giản chỉ là một vài chi tiết lịch sử. Ở khía cạnh này có thể thấy rằng, ý tưởng cải cách GD và đánh giá GV dựa trên NL ở Mỹ sau đó đã mở rộng đến các trường tiểu học, đến các tiêu chuẩn NL tối thiểu cho việc tốt nghiệp trung học phổ thông, dạy nghề. Xa hơn nữa, đã phát triển lan sang các nước khác để trở thành một phong trào và xu hướng lớn của GD thế giới hiện nay; - Thực tế cho thấy hầu hết nền tảng khái niệm, lý thuyết, các mô hình NL trong các tài liệu ban đầu đều xuất phát và được thực hiện trong đào tạo GV. Các nhà nghiên cứu khác như Brown (1994), Hodges và Harris (2012), Ford (2014) cũng thống nhất quan điểm này. Như vậy, GD dựa trên

* Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

NL chính thức xuất hiện sớm nhất ở Mỹ vào cuối thập niên 60 của thế kỉ XX, bắt nguồn từ những nỗ lực trong cải cách GD-ĐT GV.

Ở Mỹ, tính từ khi GD dựa trên NL nổi lên như một phong trào (1968) vẫn chưa có công trình nghiên cứu nào nổi bật về lĩnh vực này mặc dù nó đã được chấp nhận và vận dụng khá phổ biến. Các nhà nghiên cứu vẫn chưa đưa ra được một định nghĩa về GD dựa trên NL cũng như các tiêu chí của chương trình đào tạo dựa trên NL được chấp nhận rộng rãi. Tại Anh, GD dựa trên NL được tiếp cận muộn hơn, đến đầu những năm 80 của thế kỉ XX cũng mới chỉ có sự quan tâm rời rạc và chấp vá. Tuy nhiên, nó lại sớm có cơ sở vững chắc hơn khi Chính phủ nước này ngay sau đó đã khẳng định sự chuyển hướng đào tạo theo mô hình NL và tiến hành áp dụng cho một số công đoạn GD. Trong đó, một số khái niệm liên quan đến GD dựa trên NL, biểu hiện của các tiêu chuẩn NL và tiêu chí thực hiện nó được đề xuất. Tuy nhiên, vẫn không có quy định hay hướng dẫn nào về phương pháp đánh giá dựa trên NL được đưa ra. Bước phát triển mạnh và đã đưa đánh giá dựa trên NL lên một nấc thang mới bắt đầu từ những năm 90 của thế kỉ XX trở đi, khi GD dựa trên NL phát triển một cách mạnh mẽ với hàng loạt các nghiên cứu được triển khai và áp dụng ở nhiều quốc gia trên thế giới, nhất là ở Anh, Đức, Australia...

Đánh giá dựa trên NL như đã nói, luôn là một bộ phận cấu thành của GD dựa trên NL và được nghiên cứu và phát triển đồng thời với những nghiên cứu về dạy học dựa trên NL. Bởi các chương trình giảng dạy dựa trên NL đòi hỏi các phương pháp đánh giá phù hợp để đo lường được mục tiêu giảng dạy, hay nói cách khác là đòi hỏi đánh giá dựa trên NL. Do đó, cùng với dạy học dựa trên NL, đánh giá dựa trên NL được nghiên cứu bởi nhiều tổ chức, nhà GD và đã được áp dụng tại nhiều quốc gia trên thế giới. Brown (1994) cũng cho rằng, đã có nhiều mô hình NL được phát triển trước đó và ông gọi đó là các thể hệ của mô hình NL. Theo đó, các mô hình NL ít nhất đã trải qua năm thế hệ khác nhau, cụ thể: - Thế hệ đầu tiên được cho là ở thời điểm đưa các ứng dụng quản lí khoa học vào vai trò công việc; - Thế hệ thứ hai là sự phát triển của mô hình tự chủ trong học tập tại Mỹ những năm 20 và 30 của thế kỉ XX; - Thế hệ thứ ba của phương pháp tiếp cận dựa trên NL chủ yếu liên quan với GD và đào tạo nghề nghiệp và phản ánh thiết kế giảng dạy thông báo bằng tâm lí; - Các phong trào GD GV ở Mỹ đại diện cho thế hệ thứ tư. Đây là khi từ "NL" bắt đầu được sử dụng rộng rãi trong kết hợp với mô hình giảng dạy, học tập và khi một số khái niệm liên quan đến học

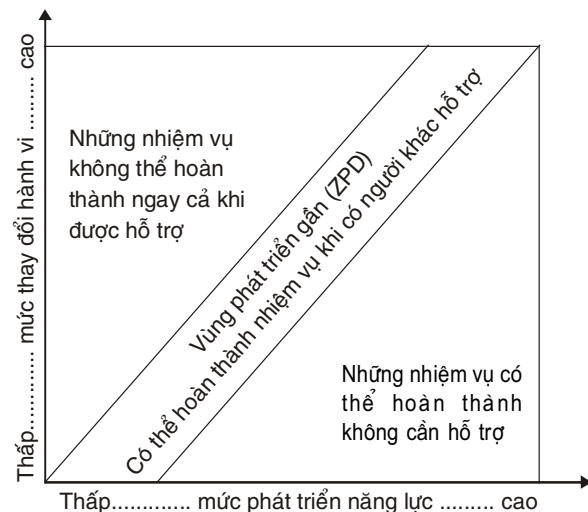
tập hiện đại, dựa trên NL đã được chấp nhận một cách phổ biến; - Trong thực tế, Brown đã mô tả tuần tự thể hệ của việc học dựa trên NL và gợi ý rằng các mô hình nổi lên trong những năm 80 và đầu những năm 90 của thế kỉ XX thực sự đại diện cho thế hệ thứ năm của mô hình NL.

Klein-Collins (2012) sau đó cũng mô tả những đặc điểm được cho là một tính năng phân biệt của chương trình GD dựa trên NL thể hệ thứ sáu, nhấn mạnh đánh giá trực tiếp NL chứ không phải là khóa học có người hướng dẫn, tức là người học đạt được bằng cấp bằng cách hoàn thành các đánh giá cho phép họ chứng minh được NL của bản thân.

2. Một số lí thuyết định hướng ĐGNL

2.1. Lí thuyết vùng phát triển của Lev Vygotsky

(1978). Theo Vygotsky, trẻ em phát triển trí tuệ thông qua quá trình cùng hoạt động, hợp tác với người lớn và với những trẻ khác. Trẻ sẽ biết cách tư duy và hình thành hành vi thông qua sự tương tác với người có hiểu biết cao hơn. Trong suốt quá trình phát triển tâm lí, mỗi đứa trẻ đều có hai vùng phát triển: - Vùng phát triển hiện tại (Zone of Actual Development) là mức độ mà ở đó các chức năng tâm lí đã đạt đến độ chín muồi, thể hiện khi trẻ tự mình giải quyết nhiệm vụ mà không cần sự trợ giúp nào từ bên ngoài; - Vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development) là mức độ mà các chức năng tâm lí đang trưởng thành nhưng chưa chín muồi, thể hiện khi trẻ chỉ hoàn thành nhiệm vụ với sự giúp đỡ hoặc hợp tác với người khác, có thể là người lớn hoặc bạn bè có NL hơn. Kết quả là trẻ trở nên xã hội hóa nhiều hơn trong ảnh hưởng văn hóa và từ đó tạo nên sự phát triển nhận thức.



Hình 1. Vùng phát triển hiện tại và vùng phát triển gần của Vygotsky

Từ đó, Vygotsky nhấn mạnh quan điểm dạy học phải đi trước sự phát triển và cho rằng chỉ có việc giảng dạy nào đi trước sự phát triển mới là việc giảng dạy tốt. Ban đầu, Vygotsky đưa ra quan điểm phản đối việc sử dụng một hệ thống các bài kiểm tra đã được chuẩn hóa để đánh giá sự thông minh của học sinh (HS) ở trong nhà trường.

Ông cho rằng, thay vì kiểm tra những gì HS biết để xác định trí thông minh, tốt hơn là kiểm tra khả năng của chúng trong việc giải quyết vấn đề một cách độc lập cho đến việc giải quyết vấn đề với một người lớn. Thách thức đối với các nhà GD là phải xác định được các kỹ năng sắp hình thành của HS và cung cấp các hỗ trợ cần thiết vào đúng thời điểm, đúng mức độ.

2.2. Các mức độ NL của Robert Glaser (1981).

Robert Glaser mô tả khung lý thuyết “giải thích dựa trên tiêu chí” (criterion-referenced interpretation) bắt nguồn từ quan điểm về trục phát triển nhận thức, từ không thành thạo đến rất thành thạo. Giải thích dựa theo tiêu chí là mô tả thành tích của cá nhân sau khi họ hoàn thành nhiệm vụ hoặc trình diễn, thể hiện NL. Từ đó, tạo ra các giai đoạn trên trục phát triển của NL.

Ban đầu, với mỗi tiêu chí cần đo lường (thể hiện qua câu hỏi đúng hoặc sai), Glaser gán cho mỗi mức độ thành tích duy nhất là đạt/không đạt, làm chủ/không làm chủ. Điều này dẫn đến đánh giá người học theo một loạt các kỹ năng rời rạc, không hoặc ít liên quan đến quá trình dạy học trong thực tiễn. Sau đó, Glaser mở rộng cách hiểu khái niệm “dựa trên tiêu chí” phải trong một hệ thống các kỹ năng có mối quan hệ chặt chẽ và giúp giải thích được tổng thể mức độ NL của người học.

Lý thuyết NL tiềm ẩn của Andrich (1978) và Matster (1982) đã phát triển các nhiệm vụ đánh giá có nhiều hơn một kết quả đúng. Dựa trên cơ sở đó, Glaser đã nghiên cứu khái niệm “tiêu chí chất lượng” (quality criterion). Tiêu chí chất lượng là sự sắp xếp tất cả các hành vi theo các mức độ thực hiện tăng dần. Theo đó, thành tích được giải thích không chỉ căn cứ vào nhiệm vụ đã hoàn thành mà cả mức độ chất lượng của nó. Cuối cùng, sự mô tả các chất lượng khái quát sẽ định hình các giai đoạn dọc theo trục phát triển NL. Khi đã thiết lập được sự mô tả các giai đoạn, dễ dàng giải thích được sự phát triển của một cá nhân căn cứ vào vị trí tương đối của họ so với các giai đoạn trên trục

phát triển NL. Từ đó, Glaser phát triển mô hình dạy học cơ bản gồm bốn thành tố tương ứng với các giai đoạn của quá trình dạy học được mô tả cụ thể ở hình 2 dưới đây:



Hình 2. Mô hình dạy học cơ bản của Glaser

2.3. Mô hình Georg Rasch (1980) và lý thuyết ứng đáp câu hỏi.

Rasch đã nêu giả thiết, đối với mỗi câu hỏi, người có NL cao có xác suất trả lời đúng lớn hơn người có NL thấp. Đối với một người bất kỳ, câu hỏi khó có xác suất trả lời đúng thấp hơn câu hỏi dễ. Rasch cũng đồng thời chỉ ra rằng, khi NL tiềm ẩn của HS ngang bằng với NL cần có (thể hiện ở chỉ số hành vi) thì xác suất để HS thực hiện hành vi là 0,5. Đây là ý tưởng quan trọng cho việc sử dụng đánh giá nhằm nâng cao chất lượng học tập, xác định các nguồn lực phù hợp và phát triển chính sách chương trình.

Lý thuyết ứng đáp câu hỏi (Item Response Theory, IRT) dựa vào sự tương tác của người học với câu hỏi để ước tính NL qua công thức của Rasch: gán cho HS một giá trị về NL và đặt lên một vị trí trên thang logit; đồng thời mỗi điểm trên thang này cũng tương ứng với xác suất trả lời đúng câu hỏi đó. Cụ thể hơn, việc tính toán theo mô hình Rasch thường được tiến hành như sau: người ta lấy số liệu thực nghiệm từ kết quả của các câu hỏi của một bài trắc nghiệm trên một nhóm mẫu nào đó của thí sinh, từ đó phỏng tính số đo NL của mỗi thí sinh và độ khó của từng câu hỏi. Từ các số đo phỏng tính này, người tính toán các đường cong ứng đáp câu hỏi so sánh với các đường cong được dựng từ thực nghiệm và xem xét độ phù hợp giữa chúng theo một tiêu chuẩn nào đó. Nếu độ phù hợp chưa đạt mức chính xác quy định, quá trình tính toán lặp lại cho đến khi có được sự phù hợp mong muốn. IRT còn phát triển mô hình 2 tham số (độ khó, độ phân biệt của câu hỏi), mô hình 3 tham số (độ khó, độ phân biệt, độ phỏng đoán của câu hỏi) để ước tính NL HS.

Mỗi lý thuyết có một điểm mạnh nhất định, việc kết hợp cả ba lý thuyết trên giúp chúng ta hiểu bản chất của mối quan hệ giữa kết quả điểm chấm đánh giá với tiêu chí hành vi, khi các tiêu chí được nhóm cụm lại để mô tả yêu cầu cho một giai đoạn trên trục phát triển NL. Sử dụng cách giải thích của Rasch có thể giúp chỉ ra điểm nghẽn trong học tập (scaffolded) cho một HS

hoặc nhóm HS - đó là điểm ngang bằng giữa NL tiềm ẩn của HS và NL cần có. Sử dụng cách gọi của Vygotsky, giúp xác định được ZPD của HS hoặc nhóm HS - đó là vùng xung quanh điểm nghẽn (scaffolded). Lí thuyết của Glaser cho phép chuyển từ việc giải thích điểm thi như là một phần của đánh giá tổng kết hay như một phương tiện so sánh các HS với nhau sang giải thích nó là điểm khởi đầu cho kế hoạch giảng dạy và học tập tiếp theo.

Cũng từ đó, nhiều nhà khoa học đã tiếp tục phát triển nhiều mô hình khác để đo lường sự phát triển của NL. Trong đó phải kể đến mô hình một chiều (Generalised Unidimensional Models) để đo một biến ẩn (là NL học tập) với ba hình thức: logit đơn giản (Simple logitstic Model) khi HS tương tác với câu hỏi nhị phân (chỉ có một câu trả lời đúng); lượng giá từng phần (Partial Credit Model) khi HS tương tác với câu hỏi đa phân (có nhiều hơn một câu trả lời đúng) và hồi quy tuyến tính (Linear Logistic Test Model). □

Tài liệu tham khảo

1. Brown M. "An introduction to the discourse on competency-based training (CBT) in Deakin University Course Development Centre". *A collection of readings related to competency - based training*, Victorian Education Foundation, Deakin University, Victoria, pp. 1-17, 1994.
2. Ford K. **Competency-Based Education: History, Opportunities, and Challenges**. Center for Innovation In Learning and Student Success, Maryland, 2014.
3. Phạm Minh Hạc. **Tâm lí học Vygotsky** (tập 1). NXB Giáo dục, H. 1997.
4. Hodge S. and Harris R., "Discipline, governmentality and 25 years of competency-based training". *Studies in the Education of Adults*, 44 (2), pp. 155-170, 2012.
5. Pitman J. A. and at al., *Assumptions and Origins of Competency-Based Assessment: New challenges for teachers*, Board of Senior Secondary School Studies, Queensland, 1999.
6. Tuxworth E. "Competence based education and training: background and origins", *Competency Based Education and Training*, pp. 9-22, 1989.

Thực trạng chất lượng đội ngũ...

(Tiếp theo trang 9)

trường đại học Y là chuẩn bị và tuyển chọn được đội ngũ CTVHDLĐ đảm bảo đủ về số lượng; cân đối về cơ cấu và đảm bảo về chất lượng. Đó cũng chính là các điều kiện tiên quyết để đảm bảo chất lượng công tác đào tạo cán bộ y tế trong các trường đại học Y của Việt Nam hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Phan Thị Kim Anh. "Đổi mới rèn luyện nghiệp vụ sư phạm - giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên". *Tạp chí Giáo dục*, số 269/2011.
2. Trần Xuân Bách. "Đánh giá giảng viên ở các trường đại học-vấn đề bức thiết trong giai đoạn hiện nay". *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, số 3/2006.
3. Ban Chấp hành Trung ương. *Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15/6/2004 về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục*.
4. Bộ Y tế. *Quyết định số 1895/1997/QĐ-BYT về việc ban hành quy chế bệnh viện*.
5. Bộ Y tế. *Thông tư số 09/2008/TT-BYT ngày 01/8/2008 về việc hướng dẫn kết hợp giữa các cơ sở đào tạo cán bộ y tế với các bệnh viện thực hành trong công tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chăm sóc sức khỏe nhân dân*.
6. Phạm Minh Hạc. **Giáo dục nhân cách, đào tạo nhân lực**. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật, H. 1997.

Biện pháp nâng cao kĩ năng...

(Tiếp theo trang 25)

thúc đẩy những SV khác vươn lên. Cần được đánh giá đây là hoạt động chuyên môn có tính đặc thù trong học tập và nghiên cứu của SV. Có thể phát huy tính tích cực, tinh thần tập thể thông qua hoạt động nhóm để SV giúp đỡ lẫn nhau và có cơ hội phát triển trí tuệ tập thể.

* * *

Kết quả nghiên cứu cho thấy, Trường CĐSP Thừa Thiên - Huế đã quan tâm đến việc tổ chức cho SV NCKH qua việc làm tiểu luận môn học và khoá luận tốt nghiệp, chú trọng việc đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng lấy người học làm trung tâm. GV cũng đã có nhiều biện pháp để rèn luyện KN NCKH cho SV thông qua hướng dẫn rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên qua từng học kì nhằm nâng cao chất lượng hoạt động này. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bảo. *Phát huy tính tích cực, tự lực của học sinh trong quy trình dạy học*. Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, Hà Nội, 1995.
2. Phạm Viết Vượng. **Phương pháp luận nghiên cứu khoa học**. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2001.