

Một số vấn đề chung về xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông

Phạm Đức Quang

Email: quangpd@vnies.edu.vn
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
52 Liễu Giai, Ba Đình, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: Đến nay, còn có nhiều cách hiểu về chuẩn trong xây dựng Chương trình Giáo dục phổ thông, vì có nhiều cách tiếp cận khác nhau như từ bình diện: Xây dựng chuẩn đầu ra hay đánh giá kết quả học tập của học sinh, quản lí dạy và học theo chuẩn... Vì thế, cũng có nhiều cách tiếp cận về xây dựng chuẩn như: Phục vụ cho đánh giá tổng kết hay dạy và học theo chuẩn... Bài viết này làm rõ cách tiếp cận xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông từ bình diện dạy học theo chuẩn ở Việt Nam. Theo đó, chuẩn là sự cụ thể hoá các yêu cầu cần đạt, giúp người đọc hiểu được chiều sâu của chương trình đó cũng như hình dung được vùng phát triển gần nhất của học sinh được mô tả thông qua các mức độ cần đạt. Trên cơ sở đó, minh hoạ chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018. Vì thế, chuẩn hỗ trợ thẩm định cũng như chọn lựa sách giáo khoa trong bối cảnh một chương trình và có nhiều bộ sách giáo khoa; giúp chỉ đạo dạy học và kiểm tra, đánh giá theo chuẩn. Đặc biệt, chuẩn không chỉ hỗ trợ đánh giá tổng kết mà còn giúp đánh giá thường xuyên, vì người dạy và người học đều biết rõ yêu cầu cần đạt với từng đơn vị kiến thức (hay chủ đề/bài học) trong Chương trình, góp phần tránh được hiện tượng người học “ngồi nhầm lớp”.

TỪ KHÓA: Yêu cầu cần đạt, chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông, tiêu chuẩn, tiêu chí.

→ Nhận bài 22/5/2022 → Nhận bài đã chỉnh sửa 12/6/2022 → Duyệt đăng 15/10/2022.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12211001>

1. Đặt vấn đề

Ta đã biết, một trong những vấn đề rất quan trọng khi biên soạn Chương trình Giáo dục phổ thông của một quốc gia là xây dựng được chuẩn trong chương trình (sau đây gọi tắt là *chuẩn*) hiểu theo nghĩa: Chuẩn làm rõ *vùng phát triển gần nhất* mà học sinh cần và có thể đạt được sau khi học, xem đó như căn cứ, định hướng để thẩm định, chọn lựa sách giáo khoa cũng như hướng dẫn dạy học, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, giáo dục qua môn học (nhất là giúp đánh giá thường xuyên), giúp quản lí chất lượng giáo dục theo hướng đạt chuẩn. Để xây dựng được chuẩn (theo cách hiểu trên), điều quan trọng, cốt lõi là phải làm rõ cách tiếp cận và xác định được quy trình xây dựng. Đây là vấn đề mới và không dễ, nhất là xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông ban hành năm 2018, theo định hướng phát triển năng lực ở Việt Nam. **Đề tài cấp Bộ, mã số: CT 2022.10-VKG-09 (thuộc Chương trình nghiên cứu Khoa học công nghệ cấp Bộ, mã số: CT 2022.10) đã tạo điều kiện thuận lợi để tác giả hoàn thành bài viết này.**

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số cách tiếp cận về chuẩn

Thuật ngữ “chuẩn” có thể được hiểu theo nhiều cách khác nhau, tùy theo bình diện tiếp cận. Từ bình diện

đánh giá trong giáo dục [1], có thể thấy một số cách hiểu về chuẩn như sau: 1/ Chuẩn là các quy định, các yêu cầu (phải làm) mang tính bắt buộc, được phê duyệt bởi tổ chức có trách nhiệm [2], ví dụ: tiêu chuẩn ISO; 2/ Chuẩn là các quy tắc (hay điều cần làm), mang tính mong muốn nhưng không bắt buộc cứng nhắc [3], ví dụ hướng dẫn đánh giá vì học tập ở các nhà trường hoặc chuẩn trường học hiệu quả ở Hoa Kỳ; 3/ Chuẩn như sự phân lớp, theo các mức độ cần đạt (còn gọi là mức chuẩn), mô tả (định tính hoặc định lượng) những kì vọng học sinh sẽ đạt để đáp ứng mục tiêu giáo dục đã định [4]; 4/ Chuẩn giá trị áp dụng cho đánh giá chất lượng (thành tích) thực hiện một nhiệm vụ (hoặc khóa học) [5]. Nó làm tăng sự nhất quán của nhận định giữa những người đánh giá để làm cho kết quả đánh giá trở nên minh bạch (chức năng điều tiết trong đánh giá); 5/ Chuẩn phát triển cho phép xác định tình trạng hiện tại của học sinh dựa theo vùng phát triển gần nhất đã định (được xem là biến ẩn khi đánh giá kết quả học tập) [6].

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông, có thể hiểu chuẩn hướng vào mô tả những gì cần biết và có thể làm, làm rõ những gì cần đạt, giúp hình dung được vùng phát triển gần nhất của học sinh. Tuy nhiên, chuẩn có phạm vi hẹp hơn mục tiêu giáo dục nhưng rộng hơn kết quả đầu ra. Cụ thể: Mục tiêu giáo dục là những kì vọng với học sinh ở bình diện rộng, chung nhất, vượt ra khỏi

nội dung kiến thức, lớp học cụ thể; chuẩn là kì vọng với học sinh ở một lớp (hay nhóm lớp) qua từng lĩnh vực học tập (hay đơn vị kiến thức, chủ đề); còn kết quả đầu ra là kì vọng với học sinh ở mỗi lớp và ở mỗi nội dung (hay đơn vị) kiến thức sau khi học xong một giai đoạn học tập. Cho dù cả chuẩn và kết quả đầu ra đều phải được mô tả (hay viết) về những gì học sinh đạt được, sao cho có thể quan sát, đo lường và đánh giá được, song ở kết quả đầu ra thì luôn phải mô tả ở mức độ chi tiết hơn (trên phạm vi có tính đại diện như một chương hay một giai đoạn học tập). Như thế, có thể hiểu chuẩn dự kiến về vùng phát triển gần nhất mà học sinh cần và có thể đạt được. Khi đó, dạy học dựa vào chuẩn sẽ giúp học sinh học tập hiệu quả và người dạy có thể đánh giá được kết quả học tập sau khi học sinh học theo chương trình này. Hơn nữa, chuẩn mô tả yêu cầu cần đạt qua từng lĩnh vực học tập (hay đơn vị kiến thức) nên nó còn hỗ trợ đánh giá thường xuyên (hay đánh giá quá trình).

Trong đánh giá, chuẩn và tiêu chí có mối quan hệ khăng khít: Chuẩn là những quy định, nguyên tắc để có thể đánh giá một nhiệm vụ, còn tiêu chí thể hiện một khía cạnh cụ thể của chuẩn, thiên về mô tả để đo lường được việc thực hiện từng hoạt động trong thực hiện nhiệm vụ đó. Ví dụ, một yêu cầu cần đạt trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018 là: Giải thích được tính chất về góc kề một đáy, cạnh bên, đường chéo của hình thang cân, có thể thiết lập một số tiêu chí tương ứng như: Biết được khái niệm hình thang cân; Hiểu được các tính chất: cặp góc kề với đáy bằng nhau, các cạnh bên bằng nhau, hai đường chéo bằng nhau...

Khi sử dụng hình thức đánh giá dựa theo tiêu chí, công cụ đánh giá phải đảm bảo độ tin cậy và độ giá trị, kết quả phải được phân tích, xử lí định lượng, theo thuyết ứng đáp câu hỏi (IRT-Item Response Theory) [7] và mô hình Rasch [8],...

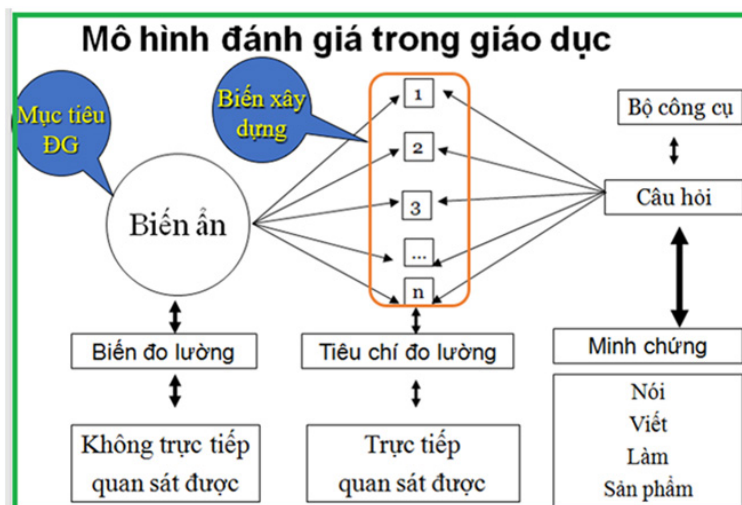
Để minh chứng về đo mức độ đạt được thì cần có các chỉ số [9]. Trong giáo dục, các chỉ số được sử dụng để xác định danh sách các hành vi có thể quan sát được, để minh chứng cho việc thành công trong học tập. Ví dụ, minh chứng về đạt yêu cầu về hình thang cân (Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018) là: Biết được hình thang cân là hình thang có cặp góc kề với đáy bằng nhau; Hiểu được trong một hình thang cân: 1/ Cặp góc kề với đáy bằng nhau, 2/ Các cạnh bên bằng nhau, 3/ Hai đường chéo bằng nhau,...

2.2. Cách hiểu về chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông

Nhìn chung, trước năm 2006, các chương trình giáo dục phổ thông của Việt Nam chỉ đề cập đến *Mục tiêu* và *Kế hoạch đào tạo*, không đề cập đến *chuẩn* [10]. Nhưng các chương trình giáo dục phổ thông này đều cụ thể hóa mục tiêu của các cấp (từ Tiểu học đến Trung học phổ thông) và được diễn đạt dưới dạng các yêu cầu cần đạt về *kiến thức, kĩ năng* và *thái độ*.

Đến năm 2006, lần đầu tiên ở Việt Nam có Chuẩn kiến thức - kĩ năng trong Chương trình Giáo dục phổ thông. Chuẩn kiến thức - kĩ năng của Chương trình môn học là các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kĩ năng của môn học mà học sinh cần phải và có thể đạt được sau mỗi đơn vị kiến thức (hay mỗi bài, chủ đề) [11]. Chuẩn kiến thức - kĩ năng của một đơn vị kiến thức mô tả các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kĩ năng cần đạt ở đơn vị kiến thức đó, là những gì mà học sinh cần phải và có thể đạt được. Yêu cầu thể hiện mức độ cần đạt về kiến thức, kĩ năng đề cập. Mỗi yêu cầu về kiến thức, kĩ năng có thể được chi tiết hơn bằng những yêu cầu cụ thể, tường minh hơn, bằng những ví dụ thể hiện được cả kiến thức, kĩ năng và mức độ cần đạt (nhờ đó có thể tìm minh chứng khi đánh giá).

Tiếp cận phát triển năng lực trong giáo dục yêu cầu



Hình 1

phải xây dựng chuẩn, hướng vào đánh giá được từng thành tố của năng lực chuyên biệt và năng lực chung đề cập [12]. Tuy nhiên, không thể đánh giá trực tiếp năng lực, vì đó là biến ẩn (xem Hình 1) mà phải chuyên trong đương sang biến xây dựng để có thể trực tiếp quan sát, đo lường và đánh giá được thông qua các hoạt động (tiêu chí đo lường). Như thế, những năng lực cần đánh giá của một người (biến đo lường) được chuyển trong đương (đẳng cấu) thành biến xây dựng thể hiện qua các tiêu chí đo lường, các kĩ năng mà người đó thể hiện qua các hoạt động liên quan. Trong giáo dục, để đánh giá năng lực người học, ta cần chuyển đổi trong đương và việc chuyển đổi này được xem là ôn khi đã chạm đến nội dung dạy học, là cái có thể triển khai trong nhà trường. Nghĩa là, năng lực kì vọng ở người học trong nhà trường phổ thông được chuyển đổi trong đương (đẳng cấu) thành các kiến thức, kĩ năng được dạy (thông qua nội dung dạy học).

Trong văn bản Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018 của Việt Nam, nhóm biên soạn đã thể hiện khá rõ điều này. Tức là, chương trình đề xuất các năng lực chung cần đạt và mô tả các biểu hiện của từng năng lực đề cập xem như sự chuyển đẳng cấu từ năng lực (là cái bên trong không nhìn thấy) thành các kĩ năng (là cái biểu hiện bên ngoài) có thể quan sát, đo lường và đánh giá được. Cuối cùng, đề cập đến các nội dung dạy học, với các kiến thức, kĩ năng được chọn, xem như cơ hội thể hiện sự đạt được các kĩ năng cốt lõi (minh chứng cho những năng lực đề cập). Mỗi nội dung dạy học trong chương trình cũng đề cập đến mức độ cần đạt, thể hiện thông qua các động từ mô tả mức độ đạt được hoạt động, xem như vùng phát triển gần nhất của học sinh. Tuy nhiên, văn bản Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 mới chỉ nêu khá khái quát về các yêu cầu cần đạt, mà chưa cụ thể hoá để hiểu sâu cũng như

hỗ trợ đánh giá các biểu hiện về năng lực và phẩm chất, có cơ hội phát triển thông qua môn học với mỗi đơn vị kiến thức cũng như từng khối lớp.

Từ phần trên cho thấy, không nên duy danh định nghĩa dẫn đến phân biệt quá đà về tiếp cận năng lực hay tiếp cận nội dung khi xây dựng và triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông. Với cách hiểu như trên, chuyển đẳng cấu từ năng lực sang kĩ năng rồi tiếp tục chuyển sang nội dung (xem Hình 2) sẽ giúp ta cách xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông mới. Nhờ đó, hỗ trợ đánh giá được các năng lực đề cập thông qua các kiến thức, kĩ năng, qua việc cụ thể hoá các yêu cầu cần đạt mà Chương trình Giáo dục phổ thông có và minh hoạ về mức độ cần đạt qua các ví dụ, theo từng đơn vị kiến thức đề cập.

Từ đó, có thể hiểu, *đánh giá năng lực học sinh* là một loại trong đánh giá giáo dục có biến đo lường (hay biến ẩn) là năng lực đề cập. Tuy nhiên, để khả thi, biến đo lường này phải được mô tả chi tiết qua các tiêu chuẩn (hay tiêu chí) thành biến xây dựng (xem là tương đương hay đẳng cấu với biến ẩn). Như thế, đánh giá năng lực học sinh là quá trình thu thập, phân tích, xử lí và lí giải về sự phát triển kiến thức, kĩ năng của học sinh, thông qua các tiêu chuẩn (hay tiêu chí) được mô tả trong biến xây dựng. Hơn nữa, nhờ đánh giá mà ta xác định được nguyên nhân, đưa ra những biện pháp cải thiện việc dạy và việc học dựa theo chuẩn.

Theo đó, đánh giá năng lực học sinh có đặc điểm cơ bản là: 1/ Chứng cứ thu thập được phải minh chứng rằng, học sinh có thể thực hiện, đảm bảo được các yêu cầu cần đạt, dựa theo các tiêu chuẩn cụ thể; 2/ Cách thức đánh giá được chọn lựa phù hợp với các đặc điểm của tập hợp yêu cầu cần đạt nêu trong chuẩn; 3/ Kết quả đánh giá phải giúp người (hay tổ chức) đánh giá ra các quyết định về việc học sinh đạt ở mức độ nào và có kế



Hình 2

hoạch điều chỉnh dạy và học sao cho thành tích học tập của học sinh ngày càng tốt hơn (nhờ đó giúp học sinh có thể cải thiện năng lực bản thân). Hơn nữa, kết quả đánh giá không hướng vào so sánh học sinh này với học sinh khác.

Tóm lại, không nên duy danh định nghĩa về chuẩn và không nên định nghĩa chuẩn theo *chủng* và *loại*, mà chỉ nên mô tả để hiểu được các thuộc tính về nó. Cụ thể, ta có thể hiểu chuẩn là sự cụ thể hoá các yêu cầu cần đạt trong Chương trình Giáo dục phổ thông. Cốt lõi của chuẩn gồm hai thành phần chính: 1) *Về nội dung*: Chuẩn quy định phạm vi (độ sâu, độ khó) của từng nội dung (hay đơn vị kiến thức) có trong Chương trình Giáo dục phổ thông, theo đó ta hình dung được những gì được phép hay không được phép dạy ở nhà trường. 2) *Về mức độ*: Chuẩn mô tả vùng phát triển gần nhất của học sinh. Vì thế, các yêu cầu nêu trong chuẩn là cần và có thể đạt được với người học. Theo đó, chuẩn thường có 3 mức (biểu đạt bởi: *biết - hiểu - vận dụng*), giúp phân hoá đối tượng là chính (mà không mang màu sắc của thang đo, trong thiết kế đánh giá).

2.3 Các giai đoạn xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông

Quá trình xây dựng chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông, hỗ trợ đánh giá kết quả học tập của học sinh, tương đối phức tạp, mỗi quốc gia có thể có những cách làm khác nhau [13]. Xây dựng chuẩn thường gồm hai giai đoạn chính [10] như sau:

- *Giai đoạn 1: Biên soạn chuẩn theo phương pháp chuyên gia.* Theo đó, các chuyên gia (nhà khoa học, giáo viên,...) là thành viên nhóm biên soạn sẽ hình dung về vùng phát triển gần nhất của học sinh để phác thảo chuẩn (một cách tư biện), theo từng đơn vị kiến thức

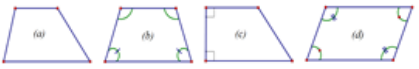
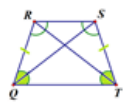
(hay chủ đề) và yêu cầu cần đạt theo các mức độ (*biết - hiểu - vận dụng*). Ở khâu này, các chuyên gia phải vừa đóng vai học sinh vừa đóng vai người dạy để phác thảo chuẩn. Theo đó, các chuyên gia phải viết yêu cầu cần đạt và minh hoạ mức độ đạt được với từng đơn vị kiến thức (hay chủ đề) có trong Chương trình.

- *Giai đoạn 2: Thực nghiệm và điều chỉnh.* Do việc phác thảo chuẩn ban đầu chỉ có tính tư biện nên chưa thể phù hợp với đối tượng học sinh trên bình diện chung (phạm vi cả nước). Vì thế, để đảm bảo tính khả thi, phù hợp với các đối tượng học sinh thì rất cần thực nghiệm chuẩn. Lúc này, mỗi nhà trường sẽ dựa trên chuẩn để thiết kế dạy học, sau đó kiểm tra, đánh giá xem học sinh có đạt yêu cầu như mong đợi hay không. Nếu qua thực nghiệm mà có chỗ nào chưa phù hợp thì tiếp tục điều chỉnh sao cho học sinh đại trà có thể đạt yêu cầu mô tả trong chuẩn (hay vùng phát triển gần nhất là khả thi với học sinh cả nước). Để làm được điều này phải thiết kế đánh giá diện rộng (trên phạm vi quốc gia) rồi phân tích, điều chỉnh chuẩn, góp phần phát triển Chương trình Giáo dục phổ thông.

Để đánh giá kết quả thực nghiệm chuẩn được tốt, việc thiết kế công cụ rất quan trọng. Các khâu cơ bản cần làm là [14]:

- *Xác định biến đo lường* (biến ẩn) và cụ thể hoá thành các mức độ, theo các tiêu chuẩn hay các tiêu chí, ứng với từng giai đoạn học tập. Có thể thực hiện theo các bước chủ yếu sau: 1/ Làm rõ mục tiêu đánh giá; 2/ Mô tả biến đo lường thành các tiêu chí, gắn với các mức độ đề cập (đảm bảo tương thích giữa những gì mô tả với những gì học sinh sẽ phải thực hiện); 3/ Lượng hoá, tiêu chí hoá mỗi mức độ và làm rõ sự khác biệt giữa hai mức độ liên kề, để có thể sắp thứ tự theo một thang phổ biến (cần mô tả sao cho có thể quan sát được, thông qua các

Bảng 1: Minh họa một phần Chương trình môn Toán lớp 8

Chương trình và yêu cầu cần đạt		Chuẩn	Hướng dẫn thực hiện chuẩn		
Nội dung	Yêu cầu cần đạt		Dạng toán – Ví dụ - Lưu ý	Cơ hội phát triển năng lực	
HÌNH HỌC VÀ ĐO LƯỜNG					
Hình học phẳng					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Tứ giác	Tính chất và dấu hiệu nhận biết các tứ giác đặc biệt (minh hoạ qua phần hình thang cân)	- Giải thích được tính chất về góc kề một đáy, cạnh bên, đường chéo của hình thang cân.	- Biết được khái niệm hình thang cân; - Hiểu được các tính chất: cặp góc kề với đáy bằng nhau; các cạnh bên bằng nhau; hai đường chéo bằng nhau;	Ví dụ: Quan sát các hình thang sau và cho biết hình nào là hình thang cân?  Ví dụ: Cho hình thang cân QRST (với QT//SR, QT > RS) có hai đường chéo QS, RT. Chứng tỏ hai tam giác RQT và STQ bằng nhau. 	<i>Tư duy và lập luận</i> <i>Giải quyết vấn đề</i>
...	

kênh: *nói – viết – làm – sản phẩm*, mỗi tiêu chí đề cập kết quả của quá trình thực hiện hay những phẩm chất mà học sinh thể hiện, cho phép giải thích trực tiếp kết quả học tập so với mục tiêu dạy học đã định); 4/ Thiết kế các câu hỏi (hay công cụ đo lường) ứng với mỗi mức độ; 5/ Đo lường trên diện rộng (với một số lượng lớn học sinh) theo công cụ đã thiết kế; 6/ Phân tích, xử lý kết quả thực nghiệm (sử dụng thuyết IRT để: xác định sự phù hợp của công cụ đo lường với biến đo lường đã mô tả ở trên; ước lượng độ khó, độ phù hợp của câu hỏi theo mục đích đánh giá; xác định điểm ranh giới (*cut off score*) giữa các mức độ *biết – hiểu – vận dụng* mà học sinh có thể đạt).

- *Điều chỉnh chuẩn*: Căn cứ kết quả phân tích sau thử nghiệm để điều chỉnh lại dự thảo chuẩn cho phù hợp.

- *Viết báo cáo*: Báo cáo cho các bên liên quan (về kết quả thực nghiệm và điều chỉnh).

2.4. Minh họa chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông ban hành năm 2018

Theo cách tiếp cận nêu trên ta có thể biên soạn được chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018. Dưới đây, xin minh họa chuẩn qua một phần thuộc lớp 8 (xem Bảng 1).

Nội dung ở các cột (1), (2), (3) được giữ nguyên như trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán ban hành năm 2018. Tức là, chuẩn tôn trọng hoàn toàn yêu cầu cần đạt trong Chương trình này.

Nội dung ở cột (4) được hiểu là chuẩn trong Chương trình Giáo dục phổ thông ban hành năm 2018. Nội dung ở cột này là sự cụ thể hoá yêu cầu cần đạt ở cột (3), chủ yếu làm rõ thêm độ sâu (độ khó) cần đạt về kiến thức, kỹ năng. Như thế, người đọc có thể hình dung được về những gì được phép hay không được phép dạy ở nhà trường phổ thông.

Nội dung ở các cột (5) nhằm tiếp tục chi tiết thêm về yêu cầu và mức độ, do đó có thể xem là hướng dẫn thực hiện chuẩn với từng đơn vị kiến thức cụ thể có trong Chương trình Giáo dục phổ thông. Theo đó, người đọc hình dung rõ được vùng phát triển gần nhất, cụ thể: Hiểu được mức độ cần đạt nhờ các ví dụ minh họa. Từ đó, ta có thể chủ động chuẩn bị dạy học cũng như đánh giá kết quả học tập, nhất là đánh giá quá trình; chủ động chọn lựa sách giáo khoa thích hợp... Cột (6) chỉ rõ cơ hội mà mỗi đơn vị kiến thức có thể hỗ trợ đánh giá những năng lực chung cần đạt được đề cập trong chương trình môn học.

3. Kết luận

Qua tìm hiểu một số nghiên cứu về xây dựng chuẩn và đánh giá, chúng tôi nhận thấy một số điểm cơ bản

sau đây: 1) Chuẩn được xem là yếu tố cơ bản để thiết kế đánh giá; 2) Xây dựng chuẩn hỗ trợ đánh giá kết quả học tập, giáo dục ở nhà trường phổ thông là việc làm cần thiết, nó giúp cho việc đánh giá tổng kết, đánh giá thường xuyên, đồng thời hỗ trợ giáo viên trong thiết kế dạy học, kiểm tra, đánh giá một cách tự tin, sát hợp; 3) Xây dựng chuẩn hỗ trợ đánh giá kết quả học tập, giáo dục ở nhà trường phổ thông thường gồm hai giai đoạn chính: (i) Phác thảo chuẩn, chủ yếu dựa trên nghiên cứu và đề xuất có tính tư biện của các nhà giáo dục có am hiểu về giáo dục phổ thông; (ii) Thực nghiệm và điều chỉnh chuẩn để đảm bảo tính khả thi (thực nghiệm và điều chỉnh chuẩn được tiến hành ngay trong khi thực hiện chương trình mới). Quá trình cứ thế lặp lại cho đến khi chuẩn được xem là phù hợp với đối tượng học sinh cả nước và điều kiện địa phương; 4) Việc đánh năng lực học sinh theo chuẩn có thể tiến hành theo các bước chính như: (i) Làm rõ cơ hội phát triển năng lực qua môn học, thông qua các kỹ năng cốt lõi; (ii) Xác định và làm rõ các biểu hiện thành tố của năng lực, sao cho có thể quan sát, đánh giá được, qua các kênh: nói - viết - làm - sản phẩm; (iii) Xác định chỉ báo, các mức chất lượng; (iv) Thiết kế công cụ đánh giá; (v) Đo lường và phân tích kết quả; (vi) Đề xuất điều chỉnh sau đánh giá.

Chương trình Giáo dục phổ thông ban hành năm 2018 được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực, trong đó cũng đề cập các năng lực chung, năng lực đặc thù cũng như các phẩm chất cần hình thành và phát triển cho học sinh. Chương trình này cũng đã có các quy định cụ thể về các yêu cầu cần đạt đối với mỗi nội dung kiến thức cũng như mỗi năng lực và phẩm chất qua từng môn học cụ thể, xem như cơ hội phát triển chúng thông qua nội dung dạy học đề cập. Tuy nhiên, những vấn đề về chuẩn cũng như đánh giá năng lực, phẩm chất gắn với chương trình mới vẫn chưa được nghiên cứu và cụ thể hoá để có thể giúp giảng dạy và đánh giá thuận lợi ở các cơ sở giáo dục, khi triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông mới.

Do đó, với cách làm như trình bày ở bài viết này có thể xây dựng được chuẩn và chuẩn sẽ hỗ trợ thẩm định cũng như chọn lựa sách giáo khoa (trong bối cảnh một chương trình và có nhiều bộ sách giáo khoa) giúp dạy học và kiểm tra, đánh giá theo chuẩn. Đặc biệt, chuẩn không chỉ hỗ trợ đánh giá tổng kết mà còn giúp đánh giá quá trình (đánh giá thường xuyên) vì mỗi người đều biết rõ yêu cầu cần đạt với từng đơn vị kiến thức (hay chủ đề/bài học) trong chương trình, nhờ thế biết được dạy học như thế nào là đạt yêu cầu, góp phần giảm hiện tượng học sinh “ngồi nhầm lớp”.

Tài liệu tham khảo

- [1] The State of Queensland (The Office of the Queensland School Curriculum Council), (April 2002), *Discussion Papers on Assessment and Reporting*, ISBN 0 7345 2321 1,.
- [2] www.merriam-webster.com.
- [3] <https://www.nctm.org/>.
- [4] <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/glossary.htm> John Mueller, Glossary of Assessment Terminology.
- [5] Graham Samuel Maxwell, (2008), *Setting standards: Fitting form to function*, ISBN: 978-1-4020-9963-2 e-ISBN: 978-1-4020-9964-9 DOI 10.1007/978-1-4020-9964-9 Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- [6] <https://www.wested.org/resources/developing-a-standards-based-assessment-system-a-handbook/#>.
- [7] https://www.duhoctrungquoc.vn/wiki/vi/L%C3%BD_thuy%E1%BA%Bft_%E1%BB%A8ng_%C4%.
- [8] <https://sti.vista.gov.vn/tw/Lists/TaiLieuKHCN/Attachments/287806/CVv157V65S72020230.pdf>.
- [9] Griffin, P, (2014), *Assessment for Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [10] Phạm Đức Quang, (2014), *Quy trình xây dựng chuẩn môn Toán cho sau 2015*, Tạp chí Khoa học Giáo dục.
- [11] Phạm Đức Quang, (2010), *Tài liệu hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Toán lớp 10 ở Trung học phổ thông*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [12] https://research.acer.edu.au/ar_misc/47/, *Đánh giá năng lực chung: Kỹ năng cho người học thế kỷ XXI*, Báo cáo cuối kì, Hội đồng Nghiên cứu Giáo dục Úc.
- [13] Nguyễn Thị Hạnh, (2014), *Phương pháp thiết kế chuẩn kết quả của môn học đối với cấp học, lớp học của giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực*, Nhiệm vụ cấp Bộ, mã số B2014 – 37 – 01NV.
- [14] Đặng Xuân Cường, (2016), *Phương pháp và kỹ thuật xây dựng Chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*, NXB Giáo dục Việt Nam.

SOME CORE ISSUES IN DESIGNING STANDARDS IN THE GENERAL EDUCATION CURRICULUM

Pham Duc Quang

Email: quangpd@vnies.edu.vn
 The Vietnam National Institute of Educational Sciences
 52 Lieu Giai, Ba Dinh, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *Up to now, there are many ways to understand the concept of standards in developing the General education curriculum due to different approaches from the perspective of building output standards, assessing students' learning outcomes, managing the teaching and learning process based on standards. Therefore, the standard development is also approached in different ways with purposes such as summative assessment, teaching and learning based on standards. This article aims to identify the standards-building approach in the General education curriculum from the perspective of standards-based teaching and learning in Vietnam. Accordingly, the standard is the concretization of the requirements to be achieved, helping teachers to understand the depth of that curriculum and visualize the student's nearest development zone, which is described through the levels to be achieved. On that basis, the article provides an illustration of the standard in the general education curriculum of Mathematics in 2018. Therefore, the standard supports the assessment and selection of textbooks in the context of only one curriculum and many sets of textbooks; helping the teaching and testing follow the standards. In particular, the standard not only supports summative assessment but also continuous assessment because both teachers and learners understand the requirements to be achieved with each unit of knowledge (topic/lesson) in the curriculum, aiming to avoid the problem of students 'sitting in the wrong class'.*

KEYWORDS: Requirements to be achieved, standards in the general education curriculum, standard, criteria.