

# Giảng dạy theo năng lực và đánh giá theo năng lực trong giáo dục: Một số vấn đề lí luận cơ bản

Nguyễn Thu Hà \*

*Viện Đảm bảo Chất lượng Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội,  
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 22 tháng 4 năm 2014

Chỉnh sửa ngày 25 tháng 5 năm 2014; chấp nhận đăng ngày 25 tháng 6 năm 2014

**Tóm tắt:** Sự phát triển nhanh chóng về thông tin cũng như khoa học kĩ thuật đã thay đổi hình thái giáo dục. Giáo dục đang chuyển dần từ giáo dục theo nội dung kiến thức sang giáo dục theo năng lực, theo đó người học khi tốt nghiệp ra trường có đủ năng lực để nắm vững kiến thức và kĩ năng nhằm đáp ứng yêu cầu của xã hội cũng như thị trường lao động. Hệ thống giáo dục của Việt Nam để theo kịp với các hệ thống giáo dục tiên tiến trên thế giới cũng đã bắt đầu chuyển đổi sang hình thái giáo dục năng lực. Nghiên cứu này tập trung phân tích các khái niệm của giáo dục năng lực cũng như phương pháp giảng dạy và đánh giá theo năng lực và các gợi ý cho việc chuyển đổi được thành công.

*Từ khóa:* Năng lực; giảng dạy năng lực, đánh giá năng lực, giáo dục theo năng lực.

## 1. Đặt vấn đề

Hiện nay trước những thay đổi nhanh chóng về khoa học kĩ thuật cũng như tri thức, giáo dục truyền thống tập trung vào nội dung kiến thức đã không còn phù hợp, giáo dục trên thế giới đang đi theo xu hướng giảng dạy và đánh giá theo năng lực. Giảng dạy theo năng lực đã và đang là một chủ đề thu hút nhiều sự quan tâm của các nhà nghiên cứu, các nhà giáo dục cũng như xã hội. Nhiều hệ thống giáo dục đã xây dựng và áp dụng thành công chương trình giáo dục theo năng lực để người học sau khi tốt nghiệp ra trường làm chủ được kiến thức và kĩ thuật đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động và xã hội. Nhằm theo kịp các hệ thống giáo dục tiên tiến cũng như tiến tới đạt chuẩn

quốc tế trong giáo dục, hệ thống giáo dục Việt Nam cũng đang từng bước thay đổi từ giáo dục theo nội dung kiến thức sang giáo dục theo năng lực. Hiện tại Việt Nam đã triển khai nhiều hoạt động chuyển đổi giáo dục từ nội dung kiến thức sang năng lực trong đó có nhiều đề án, dự án ở quy mô quốc gia. Tuy nhiên để đổi mới áp dụng được thành công cần phải có những nghiên cứu cụ thể về vấn đề này. Do đó, nghiên cứu này sẽ tập trung phân tích về giáo dục theo năng lực, cụ thể là giảng dạy và đánh giá theo năng lực, những quan điểm của thế giới trong vấn đề này và gợi ý cho Việt Nam.

## 2. Năng lực là gì?

Có rất nhiều định nghĩa về năng lực và khái niệm này đang thu hút sự quan tâm của rất nhiều nhà nghiên cứu. Theo cách hiểu thông

\* ĐT: 84-936368279

Email: hanth@vnu.edu.vn

thường, năng lực là sự kết hợp của tư duy, kỹ năng và thái độ có sẵn hoặc ở dạng tiềm năng có thể học hỏi được của một cá nhân hoặc tổ chức để thực hiện thành công nhiệm vụ (DeSeCo, 2002) [1]. Mức độ và chất lượng hoàn thành công việc sẽ phản ứng mức độ năng lực của người đó. Chính vì thế, thuật ngữ “năng lực” khó mà định nghĩa được một cách chính xác. Năng lực hay khả năng, kỹ năng trong tiếng Việt có thể xem tương đương với các thuật ngữ “competence”, “ability”, “capability”, ... trong tiếng Anh.

Do các nhiệm vụ cần phải giải quyết trong cuộc sống cũng như công việc và học tập hàng ngày là các nhiệm vụ đòi hỏi phải có sự kết hợp của các thành tố phức hợp về tư duy, cảm xúc, thái độ, kỹ năng vì thế có thể nói năng lực của một cá nhân là hệ thống các khả năng và sự thành thạo giúp cho người đó hoàn thành một công việc hay yêu cầu trong những tình huống học tập, công việc hoặc cuộc sống, hay nói một cách khác năng lực là “khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, thái độ và sự đam mê để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống” (Québec- Ministère de l'Éducation, 2004) [2]. Trong một báo cáo của Trung tâm nghiên cứu châu Âu về việc làm và lao động năm 2005, các tác giả đã phân tích rõ mối liên quan giữa các khái niệm năng lực (competence), kỹ năng (skills) và kiến thức (knowledge). Báo cáo này đã tổng hợp các định nghĩa chính về năng lực trong đó nêu rõ năng lực là tổ hợp những phẩm chất về thể chất và trí tuệ giúp ích cho việc hoàn thành một công việc với mức độ chính xác nào đó.

Cùng với khái niệm năng lực là khái niệm “năng lực cốt lõi” (key competences) bao gồm một số năng lực được coi là nền tảng. Dựa trên những năng lực cốt lõi này, người học có thể thực hiện được yêu cầu của học tập cũng như các yêu cầu khác trong các bối cảnh và tình

huống khác nhau khi đạt được những năng lực thứ cấp. Theo định nghĩa của các nước có nền kinh tế phát triển (OECD), năng lực cốt lõi bao gồm: những năng lực nền tảng như năng lực đọc hiểu, năng lực tính toán, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giao tiếp... Do vậy, năng lực có tính phức hợp hơn kỹ năng và mức độ thành thạo của một kỹ năng cũng quyết định một phần tới mức độ cao thấp của năng lực. Đi sâu vào ngành hoặc chuyên ngành cụ thể khái niệm năng lực lại được định nghĩa ở phạm vi hẹp hơn phù hợp với đặc thù của từng ngành/chuyên ngành.

Ở Việt Nam, khái niệm năng lực cũng thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu cũng như công luận khi giáo dục đang thực hiện công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện, chuyển từ giáo dục kiến thức sang giáo dục năng lực. Khái niệm này cũng được định nghĩa khá tương đồng với các định nghĩa mà các nhà nghiên cứu trên thế giới đưa ra. Chẳng hạn, các nhà tâm lý học cho rằng năng lực là tổng hợp các đặc điểm, thuộc tính tâm lý của cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định nhằm đảm bảo cho hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Người ta cũng chia năng lực thành năng lực chung, cốt lõi và năng lực chuyên môn, trong đó, năng lực chung, cốt lõi là năng lực cơ bản cần thiết làm nền tảng để phát triển năng lực chuyên môn. Năng lực chuyên môn là năng lực đặc trưng ở những lĩnh vực nhất định, ví dụ như năng lực toán học, năng lực ngôn ngữ (Hoàng Thị Tuyết) [3]. Tuy nhiên, năng lực chung cốt lõi và năng lực chuyên môn không tách rời mà quan hệ chặt chẽ với nhau. Trong một báo cáo nghiên cứu về năng lực và mức độ thành công trong kinh doanh, nhóm nghiên cứu của Trường Đại học Ngoại thương đã nêu rõ năng lực là tổ hợp các thuộc tính về khả năng, tâm lý và phẩm chất của cá nhân phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo đạt kết quả như đề ra. Tương tự như

các định nghĩa về năng lực trong tâm lý hoặc kinh doanh, trong giáo dục các nhà nghiên cứu cũng đưa ra các định nghĩa có nội hàm tương đương. Chẳng hạn, Trần Khánh Đức, trong “Nghiên cứu nhu cầu và xây dựng mô hình đào tạo theo năng lực trong lĩnh vực giáo dục” đã nêu rõ năng lực là “khả năng tiếp nhận và vận dụng tổng hợp, có hiệu quả mọi tiềm năng của con người (tri thức, kỹ năng, thái độ, thể lực, niềm tin...) để thực hiện công việc hoặc đối phó với một tình huống, trạng thái nào đó trong cuộc sống và lao động nghề nghiệp” [4]. Ở một nghiên cứu khác về phương pháp dạy học tích hợp, Nguyễn Anh Tuấn (Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh) đã nêu một cách khá khái quát rằng năng lực là một thuộc tính tâm lý phức hợp, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm [5]. Như vậy, cho dù là khó định nghĩa năng lực một cách chính xác nhất nhưng các nhà nghiên cứu của Việt Nam và thế giới đã có cách hiểu tương tự nhau về khái niệm này. Tựu chung lại, năng lực được coi là sự kết hợp của các khả năng, phẩm chất, thái độ của một cá nhân hoặc tổ chức để thực hiện một nhiệm vụ có hiệu quả.

### 3. Giáo dục dựa trên năng lực

Giáo dục dựa trên năng lực (Competency-based education - CBE) nổi lên từ những năm 1970s ở Mỹ. Với hình thái này, giáo dục hướng tới việc đo lường chính xác kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học sau khi kết thúc mỗi chương trình học (Guskey, 2005) [6]. Nếu giáo dục truyền thống được coi là giáo dục theo nội dung, kiến thức (content-based education) tập trung vào việc tích lũy kiến thức, nhấn mạnh tới các năng lực nhận thức và việc vận dụng kiến thức tập trung vào việc thực hành kỹ năng chứ không hướng tới việc chứng minh khả năng đạt được, và đánh giá của giáo dục truyền thống

cũng tập trung đo lường kiến thức thông qua các bài thi viết và nói (Chang, 2006) [7] thì giáo dục theo năng lực tập trung vào phát triển các năng lực cần thiết để học sinh có thể thành công trong cuộc sống cũng như trong công việc (Chyung, Stepich & Cox, 2006) [8]. Các năng lực thường được tập trung phát triển bao gồm năng lực xử lý thông tin, giải quyết vấn đề, phân biện, năng lực học tập suốt đời (Jackson, et al, 2007) [9]. Do đó, đánh giá cũng hướng tới việc đánh giá kiến thức trong việc vận dụng một cách hệ thống và các năng lực đạt được cần phải đánh giá thông qua nhiều công cụ và hình thức trong đó có cả quan sát và thực hành trong các tình huống mô phỏng (Kaslow, 2004) [10].

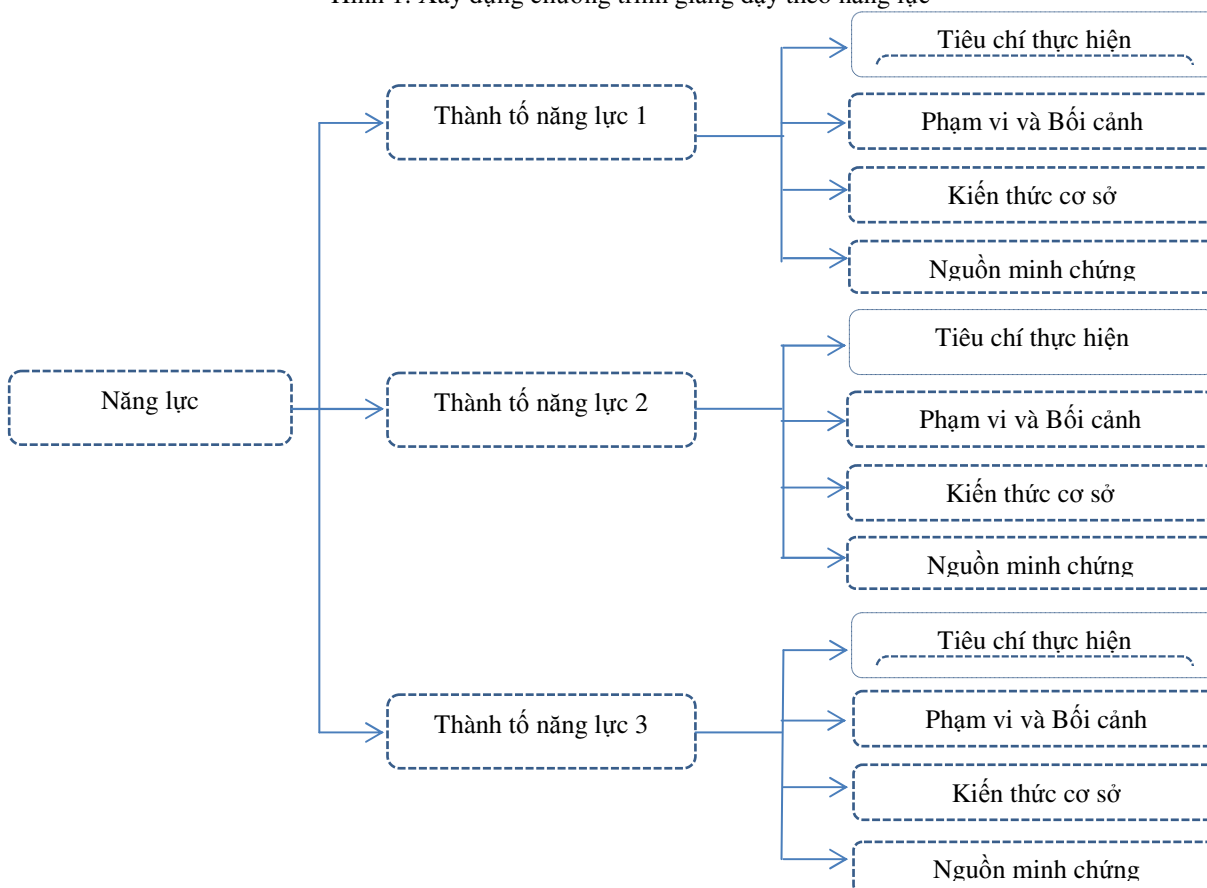
Rất nhiều nhà nghiên cứu cho rằng giáo dục dựa trên năng lực là dành cho giáo dục dạy nghề (Gonczi, Hager, & Athanasou, 1993) [11] và công nghệ thông tin (Mulder, Weigel, & Collin, 2007) [12]. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, giáo dục theo năng lực không chỉ dành cho dạy nghề. Trong những thập kỉ gần đây với sự phát triển mạnh của khoa học kỹ thuật cũng như tri thức, giáo dục nếu chỉ hướng tới việc nắm vững kiến thức là không đủ, bởi kiến thức hôm qua còn mới, hôm nay đã trở thành lạc hậu. Do đó nhiều hệ thống giáo dục đã hướng tới việc giáo dục để người học có đủ khả năng làm chủ kiến thức và sử dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề trong khoa học cũng như trong thực tế. Khi mục tiêu và hình thái giáo dục chuyển đổi thì phương pháp giảng dạy và đánh giá cũng thay đổi theo. Các hệ thống giáo dục tiên tiến đã áp dụng phương pháp giảng dạy theo năng lực thay vì giảng dạy theo nội dung, kiến thức.

Giảng dạy theo năng lực là hướng tiếp cận tập trung vào đầu ra của quá trình dạy và học, trong đó nhấn mạnh người học cần đạt được các mức năng lực như thế nào sau khi kết thúc một chương trình giáo dục. Nói cách khác, chất lượng đầu ra đóng vai trò quan trọng nhất đối với giảng dạy theo năng lực. Điều này có nghĩa là để chương trình giảng dạy theo năng lực có

hiệu quả, cần phải bắt đầu với bức tranh rõ ràng về năng lực quan trọng mà người học cần phải đạt được, tiếp đến là xây dựng và phát triển chương trình dạy và học, sau đó giảng dạy và xây dựng các phương pháp đánh giá nhằm đảm bảo rằng mục đích của giáo dục theo năng lực đạt được mục tiêu đề ra. Có thể thấy, yếu tố quan trọng của giáo dục năng lực là xây dựng được các tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng thể hiện rõ mục tiêu của giáo dục, thiết lập được các điều kiện và cơ hội để khuyến khích người học có thể đạt được các mục tiêu ấy. Rất nhiều nghiên cứu gần đây đã tập trung nghiên cứu mối liên hệ giữa giáo dục năng lực và xây dựng chương trình và đánh giá theo năng lực (Williamson, 2007) [13]. Điều này cũng có nghĩa là các năng

lực mà người học cần đạt được phải rõ ràng, cụ thể. Các chương trình giảng dạy sẽ được chia thành các module trong đó tập trung phát triển từng năng lực cụ thể của người học theo mục tiêu đề ra. Ngoài ra chương trình giảng dạy theo năng lực cũng cho phép người học bỏ qua những module về năng lực mà người học đã nắm vững thông qua kết quả đánh giá trong quá trình học hoặc kết quả đánh giá ban đầu. Cụ thể là, người ta thường chia một năng lực cụ thể thành các thành tố khác nhau, trên cơ sở đó xây dựng tiêu chí thực hiện, phạm vi và bối cảnh, kiến thức cơ sở cũng như nguồn minh chứng cho từng thành tố. Hình 1 cụ thể hóa mô hình giáo dục theo năng lực.

Hình 1: Xây dựng chương trình giảng dạy theo năng lực



Hình 1: Xây dựng chương trình giảng dạy theo năng lực.

Theo mô hình này, các thành tố năng lực có thể khác nhau về cấp độ, ví dụ như từ cấp đơn giản tới phức tạp, từ cấp độ thấp tới cấp độ cao. Để giúp học sinh đạt được các thành tố năng lực này, giáo viên phải xây dựng các tiêu chí thực hiện, phạm vi và bối cảnh cũng như kiến thức cơ sở mà dựa vào đó học sinh có thể thể hiện được năng lực yêu cầu.

Như vậy, bước đầu tiên trong việc thiết kế chương trình giáo dục theo năng lực là xác định các năng lực cơ bản học sinh cần phải đạt được khi kết thúc khóa học. Lưu ý là chỉ xác định một số năng lực cơ bản cần thiết nhất, phản ánh được mục tiêu của chương trình giáo dục. Tiếp theo là phát triển các năng lực thành phần của năng lực cơ bản, phù hợp với mục tiêu của chương trình hoặc bậc học cụ thể. Các năng lực thành phần này phải được tuyên bố rõ ràng, có thể đo lường được và phải mô tả chính xác học sinh có thể làm được gì sau khi kết thúc chương trình hoặc bậc học. Một số đặc tính mà các nhà nghiên cứu lưu ý khi xây dựng chương trình giáo dục theo năng lực như các phương pháp và phương tiện giảng dạy phải đa dạng; các tài liệu, tư liệu, dụng cụ dạy học phải đầy đủ đáp ứng được yêu cầu của chương trình giảng dạy; học sinh phải được thông báo trước về các năng lực cần đạt được và được phản hồi liên tục về sự tiến bộ trong học tập nhằm có những hành động phù hợp để cải tiến hoặc nâng cao chất lượng học tập của học sinh.

Rõ ràng là, chuyển từ giáo dục kiến thức sang giáo dục theo năng lực là hình thức chuyển đổi từ việc nhấn mạnh việc giáo viên tin là học sinh cần phải biết gì sang việc học sinh phải nắm rõ mình cần biết gì và có thể làm gì trong các tình huống và bối cảnh khác nhau. Do đó, giảng dạy theo năng lực là lấy học sinh làm trung tâm và giáo viên giữ vai trò như người hướng dẫn. Phương pháp này giúp học sinh chủ động hơn trong việc đạt được năng lực cần phải có theo yêu cầu đặt ra phù hợp với từng điểm

mạnh, điểm yếu của cá nhân. Giảng dạy theo năng lực là một hình thái giáo dục có thể áp dụng cho nhiều lĩnh vực và bối cảnh. Chính vì thế, giáo dục theo năng lực tập trung vào đầu ra gắn liền với nhu cầu của thị trường lao động và xã hội, hoặc cấp học trên.

#### 4. Đánh giá năng lực

Các chương trình giảng dạy năng lực đòi hỏi các phương pháp đánh giá phù hợp để đo lường được mục tiêu giảng dạy. Do đó, khi chương trình và phương pháp giảng dạy thay đổi, phương pháp đánh giá cũng phải thay đổi theo. Vì đánh giá theo năng lực chủ yếu là đánh giá đầu ra nên quá trình đánh giá tập trung thu thập và phân tích các thông tin để có thể đánh giá được năng lực của học sinh so với mục tiêu đề ra. Tuy nhiên, để các phương pháp đánh giá theo năng lực đạt chất lượng theo yêu cầu, giáo viên phải đánh giá bằng nhiều hình thức và thông qua nhiều công cụ. Nếu năng lực được coi như là khả năng sử dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ một cách kết hợp để giải quyết các vấn đề trong những bối cảnh cụ thể thì các chương trình giảng dạy và các phương pháp đánh giá cũng phải kết hợp cả ba yếu tố này (Birenbaum, et al, 2006) [14]. Ưu điểm của phương pháp này là độ tin cậy của kết quả đánh giá sẽ cao hơn và áp lực thi cử sẽ giảm bớt do bài thi nội dung, kiến thức không còn là kết quả duy nhất quyết định sự tiến bộ trong học tập của người học.

Kết hợp với các bài kiểm tra, các công cụ khác như đánh giá hồ sơ, phỏng vấn và quan sát học sinh, và tham vấn ý kiến bên thứ ba (thầy cô giáo, người quản lý, cán bộ tư vấn học đường...) cũng được các cơ sở giáo dục sử dụng rộng rãi để đánh giá toàn diện năng lực của thí sinh (Black & William, 1998) [15]. Phương pháp đánh giá này còn được gọi là đánh giá thực (authentic assessment). Với việc

phổ biến của hình thái giáo dục dựa trên năng lực và đánh giá năng lực, phương pháp đánh giá này đang ngày càng trở nên phổ biến.

Bài kiểm tra nhằm đánh giá năng lực của học sinh là một hoạt động đánh giá trong đó yêu cầu học sinh chứng minh khả năng của mình bằng việc đưa ra các câu trả lời dưới dạng viết/nói, bằng việc tham gia vào các hoạt động của nhóm hoặc tự thể hiện bằng hoạt động của cá nhân, hoặc bằng việc sáng tạo ra một sản phẩm cụ thể (Nitko & Brookhart, 2007) [16]. Giáo viên sử dụng loại bài kiểm tra này để yêu cầu học sinh chứng minh một cách trực tiếp mức độ năng lực đạt được so với mục tiêu học tập. Giáo viên có thể kiểm tra gián tiếp bằng cách hỏi học sinh trả lời ngắn (ví dụ như hoàn thành câu) hoặc yêu cầu học sinh làm bài trắc nghiệm (với các câu hỏi ghép nối, câu hỏi đúng sai, câu hỏi có nhiều lựa chọn trả lời). Bài thi đánh giá năng lực có thể được dùng để đánh giá một sản phẩm do học sinh tạo ra và/hoặc một quy trình học sinh sử dụng để tạo ra sản phẩm, điều này tùy thuộc vào mục tiêu học tập.

### **5. Tiêu chí đánh giá chất lượng công cụ đánh giá theo năng lực**

Để các công cụ đánh giá năng lực có thể cung cấp thông tin đáng tin cậy cho việc đưa ra các nhận định về năng lực của học sinh cần phải xây dựng các tiêu chí đánh giá chất lượng các công cụ này. Các tiêu chí được tổng hợp từ các nghiên cứu đã xuất bản như sau:

1. Bài kiểm tra đánh giá phải phù hợp với các mục tiêu học tập và bảng trọng số chấm điểm phải đo được các mục tiêu này. Ví dụ nếu mục tiêu học tập là học sinh phải biết cân hóa chất bằng cân trong phòng thí nghiệm thì bài kiểm tra phải yêu cầu cân thực sự, không phải là một bài viết nói về việc sử dụng cái cân như thế nào. Ngoài ra, giáo viên cần có bảng trọng

số chấm điểm để đánh giá mức độ thành thạo trong việc cân hóa chất của học sinh chứ không chỉ đơn giản là xác định rằng học sinh có biết cân hóa chất hay không.

2. Bài kiểm tra đánh giá phải yêu cầu học sinh sử dụng quá trình tư duy dựa trên chương trình đào tạo cụ thể.

3. Nên sử dụng nhiều dạng câu hỏi khác nhau. Các bài kiểm tra đánh giá nên bao gồm cả câu hỏi dạng trắc nghiệm cho sẵn phương án lựa chọn (câu hỏi đóng), và câu hỏi mở (các câu hỏi tự luận - trả lời ngắn và tự luận theo dạng bài viết) cho phép có nhiều lựa chọn trả lời hoặc học sinh tự thể hiện năng lực học tập của mình thông qua việc tìm ra kết quả hoặc xây dựng bài viết. Nếu đánh giá của giáo viên chỉ dựa trên một loại hình đánh giá (ví dụ như chỉ đánh giá thông qua bài viết) thì khả năng học tập của học sinh chưa được đánh giá đầy đủ.

4. Đối với các môn học như Toán, khoa học tự nhiên, kỹ thuật, nghệ thuật, sơ cứu thương, hoặc kỹ thuật, mục tiêu đào tạo thường yêu cầu học sinh biết sử dụng thiết bị và nguồn lực hơn là biết viết về việc sử dụng như thế nào. Đối với những môn học này, bài kiểm tra thực hành được coi là công cụ đánh giá tin cậy hơn bài kiểm tra viết. Ví dụ, đối với môn khoa học thường thức ở bậc trung học cơ sở, để đánh giá khả năng đo lường vật thể giáo viên có thể trực tiếp đánh giá sự hiểu biết của học sinh và khả năng sử dụng hệ đo lường mét. Bài kiểm tra gián tiếp kỹ năng này có thể là yêu cầu học sinh đổi đơn vị đo, hoặc trả lời các câu hỏi về những hình ảnh của các thiết bị đo lường. Dạng thức này sẽ giúp giáo viên đánh giá được năng lực ước lượng, đo lường và vận dụng của học sinh.

5. Học sinh có thể trình bày vấn đề qua bài tập nhóm, bài tập cá nhân và bài tập kết hợp cả nhóm và cá nhân. Với loại hình bài tập kết hợp cả nhóm và cá nhân, ban đầu cả nhóm có thể cùng giải quyết vấn đề, sau đó một thành viên sẽ đại diện cho nhóm trình bày lại ý kiến của cả

nhóm. Ví dụ: Bài tập môn khoa học dạng câu hỏi mở: Chủ cửa hiệu cá cảnh muốn dùng một ít nước trong hồ ở khu nuôi thủy sinh của cửa hiệu. Nước ở hồ không sạch và ông chủ muốn học sinh giúp tìm ra biện pháp để làm sạch nước (giải thích thêm là học sinh phải ghi chép lại để cho ông chủ này thấy quy trình làm như thế nào). Thiết bị cần có cho mỗi học sinh: 3 cốc nhựa sạch có vạch đo lường; 2 cốc nhựa sạch; 20cc than của loài thủy sinh, 30cc cát thủy sinh sạch, 4 quả bóng bằng bông, bút chì, băng trong suốt, giấy viết, sổ ghi chép.

Để sử dụng các công cụ đánh giá này, giáo viên cần phải xem xét kỹ vật dụng và sổ ghi chép của học sinh, giải thích cách dùng phiếu lọc như thế nào, khuyến khích học sinh đặt câu hỏi và tạo ra những cái phiếu lọc khác nhau, phải ghi chép lại những việc quan sát được cũng như số liệu thu được và thử nghiệm các phương thức khác nhau để giải quyết vấn đề, để giải thích với học sinh rằng các em sẽ được đánh giá dựa trên cách các em giải quyết vấn đề hơn là dựa trên kết quả các em đạt được.

Ngoài ra, các nhà nghiên cứu về đánh giá trong giáo dục của các Trường ĐH Utrecht, Open và Maastricht ở Hà Lan [17] đã xây dựng các tiêu chí đánh giá chất lượng của các công cụ đánh giá theo năng lực, theo đó các công cụ đánh giá năng lực phải đảm bảo đáp ứng các tiêu chí (1) “được chấp nhận” nghĩa là các bên liên quan như người học, người dạy và nhà tuyển dụng đều đồng thuận tiêu chí này; (2) “xác thực” là mức độ mà các chương trình và phương pháp đánh giá phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động trong tương lai. Tiêu chí này còn được phân thành các tiêu chí nhỏ như các câu hỏi đánh giá, bối cảnh thể chất, bối cảnh xã hội, dạng thức của kết quả đánh giá và các tiêu chí đánh giá; (3) phương pháp đánh giá phải nhất quán giữa các lần đánh giá; (4) phương pháp đánh giá phải hiệu quả trong đó, thời gian và nguồn lực thực hiện các chương

trình giáo dục theo năng lực phải được sử dụng hiệu quả và có trách nhiệm; (5) kết quả đánh giá theo năng lực cần phải phản ánh được cấp độ nhận thức cũng như các năng lực nhận thức theo yêu cầu đặt ra; (6) kết quả đánh giá phải có ý nghĩa cho tất cả các bên liên quan như học sinh, giáo viên, phụ huynh, xã hội; (7) kết quả đánh giá phải chính xác, đảm bảo độ tin cậy và giá trị; (8) kết quả đánh giá phải rõ ràng và dễ hiểu đối với tất cả các bên liên quan như học sinh, giáo viên, phụ huynh, đồng thời các cơ quan giám sát bên ngoài cũng có thể hiểu rõ bức tranh về đánh giá theo năng lực.

Như vậy có thể thấy dù tên gọi tiêu chí có khác nhau, nhưng mục tiêu mà các tiêu chí hướng tới là giống nhau, như cùng nhằm để kết quả đánh giá đạt mục tiêu đề ra, kết quả đánh giá tin cậy, chính xác và khách quan.

## 6. Kết luận

Giáo dục theo năng lực không chỉ nhằm giới thiệu những thuật ngữ mới cho hệ thống giáo dục mà nó là một hiện tượng khách quan trong giáo dục do sự phát triển kỹ thuật, công nghệ, kinh tế, xã hội, chính trị và cả giáo dục mang lại. Do mục tiêu của giáo dục theo năng lực là tập trung vào đầu ra của quá trình dạy và học, trong đó nhấn mạnh năng lực và mức độ năng lực mà người học cần đạt được sau khi kết thúc một chương trình giáo dục nên chương trình giảng dạy và đánh giá cũng cần phải dựa trên năng lực đầu ra làm trọng tâm. Từ các năng lực cơ bản cốt lõi, giáo viên cũng như người thiết kế chương trình giảng dạy và đánh giá cần phải chia nhỏ thành các năng lực thành phần. Đồng thời nhiều loại hình và công cụ đánh giá khác nhau được áp dụng để thu được kết quả chính xác, khách quan và tin cậy nhất về năng lực học sinh.

Như đã phân tích ở phần đầu, giảng dạy và đánh giá theo năng lực sử dụng nhiều phương pháp và công cụ khác nhau và cần phải thực hiện một cách đồng bộ và nhất quán để có thể đạt được mục tiêu đề ra. Do đó, trong quá trình chuyển đổi sang giáo dục năng lực, Việt Nam cần phải lưu ý yếu tố này để thực hiện các chương trình giảng dạy và đánh giá được đồng bộ. Cụ thể, công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên về giáo dục năng lực cần phải được thực hiện song song với công tác xây dựng khung năng lực, công tác thiết kế và xây dựng chương trình giảng dạy, hình thức đánh giá, công cụ đánh giá, trong đó quan trọng nhất là đào tạo bồi dưỡng giáo viên. Đây là yếu tố đóng vai trò then chốt trong việc thực hiện các mục tiêu đề ra của giáo dục năng lực.

### Tài liệu tham khảo

- [1] DeSeCo, Education - Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Key Competencies for the Knowledge Society. In: Proceedings of the DeSeCo Symposium, Stuttgart, 2002.
- [2] Québec- Ministère de l'Éducation, Québec Education Program, Secondary School Education, Cycle One, 2004.
- [3] Hoàng Thị Tuyết, Phát triển chương trình đại học theo cách tiếp cận năng lực: Xu thế và nhu cầu. Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, 2013.
- [4] Trần Khánh Đức, Nghiên cứu nhu cầu và xây dựng mô hình đào tạo theo năng lực trong lĩnh vực giáo dục, Đề tài Trọng điểm ĐHQGHN, mã số: QGTĐ , 2013.
- [5] Nguyễn Văn Tuấn, Phương pháp dạy học theo hướng tích hợp, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh, 2010.
- [6] Guskey, T. R., Mapping the Road to Proficiency, Educational Leadership, 63 (3) (2005) 32.
- [7] Chang, C., Development of Competency-Based Web Learning Material and Effect Evaluation of Self-Directed Learning Aptitudes on Learning Achievements, Interactive Learning Environments, 14 (3) (2006) 265.
- [8] Chyung, S. Y., Stepich, D. & Cox, D., Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioner, Journal of Education for Business, 81 (6) (2006) 307.
- [9] Jackson, M. J., Gallis, H. A., Gilman, S. C., Grossman, M., Holzman, G. B., Marquis, D. & Trusky, S. K., The Need for Specialty Curricula Based on Core Competencies: A White Paper of the Conjoint Committee on Continuing Medical Education, Journal of Continuing Education in the Health Professions, 27 (2) (2007) 124.
- [10] Kaslow, N. J., Competencies in Professional Psychology, American Psychologist, 59 (8) (2004) 774.
- [11] Gonczi, A., Hager, Paul., & Athanasou, J., The development of competency based assessment strategies for the Professions. Canberra. National Office of Overseas skills Recognition, 1993.
- [12] Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K., The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: A Critical Analysis, Journal of Vocational Education and Training, 59(1) (2007) 67.
- [13] Williamson, B., Viewpoints: Teaching and Learning with Games? Learning, Media and Technology, 32 (1) (2007) 99.
- [14] Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., & Wieseemes, R., Position paper. A learning integrated assessment system, Educational Research Review, 1 (2006) 61.
- [15] Baartman, Prins, Kirschner và van der Vleuten, Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure, Studies in Educational Evaluation: 33 (21) (2007) 258.
- [16] Nitko. A.J & Brookhart. S.M., Educational Assessment of Students. 5<sup>th</sup> Ed. Pearson Education, Inc, Upper Saddle River, New Jersey, Merrill Prentice Hall, 2007.
- [17] Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., van der V. & Cees P. M., The Wheel of Competency Assessment: Presenting Quality Criteria for Competency Assessment Programs, Studies in Educational Evaluation, 32 (2) (2006) 153.



## Competence-based Teaching and Assessing in Education: Some Basic Theoretical Issues

Nguyễn Thu Hà

*VNU Institute for Education Quality Assurance,  
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Recently, the rapid development in information as well as in science and technology have caused the changes in educational form. Education is gradually shifting from education in accordance with the knowledge content to education in accordance with competence, in which the learner when graduating shall have the full competence to grasp knowledge and skills in order to meet the social requirements as well the labor market. To keep pace with the world's advanced educational systems, Vietnam's educational system has begun to shift to the educational form of competence. This study focuses on analyzing the concepts of competence education as well as the teaching and assessing method of competence and suggestions for the successful shift in Vietnam.

**Keywords:** Competence, competence teaching, competence assessments, competence-based education.