

## ĐÁNH GIÁ THEO CHUẨN NĂNG LỰC: NHỮNG VẤN ĐỀ CẦN CÂN NHẮC TRONG ĐÁNH GIÁ GIÁO VIÊN

Nguyễn Thị Mai Hương

*Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*

**Tóm tắt.** Đánh giá theo chuẩn năng lực đang thu hút được sự chú ý ngày càng tăng ở cả cấp độ quốc tế lẫn trong nước. Một trong những lí do chính mà đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực chiếm được sự chấp thuận cao của các nhà hoạch định chính sách là nó giúp cho việc kết nối giữa các nhà tuyển dụng và nhà trường chặt chẽ hơn, và giúp cho sản phẩm đào tạo ở trường đáp ứng tốt nhất nhu cầu ngày càng cao của xã hội. Bên cạnh đó cũng có không ít các ý kiến trái chiều về đường hướng giáo dục này. Bài viết này phân tích những mặt mạnh của đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực, đồng thời cũng thảo luận những ý kiến phản biện về hướng đánh giá này. Từ đó, bài báo đưa ra tranh luận rằng việc áp dụng hướng đánh giá theo chuẩn năng lực là phù hợp với yêu cầu mới của thị trường làm việc Việt Nam. Tuy vậy, việc áp dụng này cần có sự linh hoạt. Bên cạnh hình thức đánh giá theo chuẩn năng lực, chúng ta cần cân nhắc thêm những hình thức đánh giá hỗ trợ trong quá trình dạy học, sao cho việc đánh giá cũng góp phần định hướng quá trình học tập của giáo sinh để không những phát triển được năng lực chuyên môn phù hợp với yêu cầu của các trường phổ thông, mà còn nuôi dưỡng được những phẩm chất mang tính nhân văn của người giáo viên mà cách đánh giá theo chuẩn năng lực có thể gặp khó khăn khi đánh giá.

**Từ khóa:** Đánh giá theo chuẩn năng lực, đào tạo giáo viên theo chuẩn năng lực, đánh giá năng lực giáo viên, phẩm chất giáo viên, chuẩn đầu ra.

### 1. Mở đầu

Giáo dục theo chuẩn năng lực đang rất được áp dụng rộng rãi trên thế giới và ở Việt Nam. Bằng chứng là, ở cấp độ quốc tế, các chính phủ ngày càng chú trọng tới quản lí hiệu quả giảng dạy của giáo viên trong việc ban hành những công cụ đánh giá sản phẩm đầu ra của học sinh bằng cách tiêu chuẩn hoá kết quả học tập. Ví dụ, người ta dùng các hệ thống để đo lường và so sánh kết quả học sinh trong một quốc gia và giữa các quốc gia với nhau trong Toán học, Khoa học và Tiếng Anh (PIRLS, PISA, TIMMS) [1].

Ở cấp quốc gia, tại Việt Nam, điều này cũng có thể thấy trong việc Bộ Giáo dục và Đào tạo đẩy mạnh việc thiết lập trình độ và tiêu chuẩn dành cho giáo viên phổ thông cùng

---

Ngày nhận bài: 19/1/2019. Ngày sửa bài: 29/2/2019. Ngày nhận đăng: 12/4/2019.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Mai Hương. Địa chỉ e-mail: [huongnm@hnue.edu.vn](mailto:huongnm@hnue.edu.vn)

với các bộ tiêu chuẩn, tiêu chí, và chỉ báo để đánh giá trình độ giáo viên theo qui định này. Bên cạnh đó Bộ giáo dục cũng tăng cường 'giám sát' giáo viên phổ thông, thông qua đánh giá hiệu suất, rà soát quá trình làm việc, thiết lập mục tiêu và hệ thống kiểm tra bên ngoài.

Giáo dục đại học, đặc biệt là các trường đại học đào tạo giáo viên, cũng đang đổi mới chương trình đào tạo theo chuẩn năng lực để đáp ứng những thay đổi trong chính sách giáo dục, cũng như đáp ứng nhu cầu thị trường trong hoàn cảnh mới này.

Giáo dục trên trường quốc tế, cũng như tại Việt Nam, đang đi theo hướng tháo bỏ tập trung, tăng sự tự chủ bằng các hệ thống đánh giá đo lường mà theo đó các năng lực được đánh giá thông qua bộ tiêu chuẩn mang tính khách quan. Những lí do trên là cơ sở và động lực thúc đẩy các nghiên cứu về dạy học theo chuẩn năng lực và, song song với nó là đánh giá theo chuẩn năng lực. Bài báo này mong muốn góp phần làm sáng tỏ những điểm mạnh, cũng như đặt ra những vấn đề cần suy nghĩ khi áp dụng đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực trong đánh giá giáo viên.

## **2. Nội dung nghiên cứu**

### **2.1. Lịch sử phát triển của đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực**

Khái niệm “đánh giá theo chuẩn năng lực” bắt đầu hình thành ở Mỹ vào những năm 70 và lan sang Vương quốc Anh vào những năm 80. Ở Anh, đường hướng giáo dục này được đầu tư bằng các chương trình nghiên cứu được tài trợ bởi chính phủ Anh và gắn với chính sách giáo dục của Anh. Nhờ những nghiên cứu ở Anh, những người ủng hộ đường hướng giáo dục này ở Mỹ tìm lại nguồn cảm hứng dành cho đường hướng giáo dục và phương thức đánh giá này.

Vào khoảng những năm 90 của thế kỉ XX, hướng đào tạo và đánh giá theo chuẩn năng lực lại một lần nữa nổi lên mạnh mẽ như một chính sách giáo dục cốt yếu ở các nước nói tiếng Anh. Ở Mỹ, sự quan tâm tới năng lực và đo lường năng lực cụ thể để đáp ứng nhu cầu làm việc tăng cao với sự ra đời của Hội đồng Tiêu chuẩn Kỹ năng Quốc gia Mỹ (National Skills Standards Board of the United States). Cơ quan này xây dựng và phát triển hệ thống chuẩn kỹ năng quốc gia và hệ thống đánh giá và cấp chứng chỉ đạt chuẩn [2]. Theo đó họ ban hành các chuẩn năng lực quốc gia cho nghề dạy học và cho một số nghề mang tính thực hành.

Ở Anh cũng có những động thái tương tự nhằm quảng bá và thúc đẩy đường hướng đào tạo theo chuẩn năng lực mặc dù mức độ tham gia và đồng thuận ở các tổ chức có các mức độ khác nhau. Ở Anh, đánh giá theo chuẩn năng lực bắt đầu trở nên quan trọng từ sau bản báo cáo Đánh giá Chứng chỉ Nghề của chính phủ năm 1986. Việc này dẫn tới sự thành lập Hội đồng cấp chứng chỉ nghề quốc gia (National Council for Vocational Qualifications) với nhiệm vụ thành lập một hệ thống cấp chứng chỉ nghề quốc gia (National Vocational Qualifications \_ NVQ) để xét duyệt việc cấp bằng hành nghề. Trong bản báo cáo đánh giá này, người ta cho rằng việc kiểm tra đánh giá được tiến hành bởi nhiều tổ chức khác nhau sẽ không thể đánh giá chính xác được những năng lực cần có trong công việc. Họ cho rằng các phương pháp đánh giá lúc bấy giờ có xu hướng thiên vị về kiểm tra kiến thức hoặc kiểm tra kỹ năng mà không kiểm tra năng lực [3]. Đó là lí do những người có trách nhiệm trong vấn đề này ủng hộ phương thức đánh giá theo chuẩn năng lực.

Chính phủ Anh lúc ấy đã coi hướng tiếp cận này như một “vũ khí có ảnh hưởng cực lớn” [3, 2] và “đóng vai trò chính trong xây dựng lực lượng lao động mang tầm cỡ quốc tế” [1, 166]. Cụ thể là, nó được ủng hộ bởi Hội đồng quốc gia cấp chứng chỉ nghề (National Council for Vocational Qualifications) và bởi Hội đồng giáo dục nghề Scotland.

Ở Úc, dạy học theo chuẩn năng lực được áp dụng chủ yếu trong chương trình học TAFE (technical and further education) – chương trình chuyên về kỹ thuật và thực hành ở bậc cao đẳng ở Úc. Một số trường đại học cung cấp các khoá học TAFE, nhưng những chương trình này có vẻ không cạnh tranh được với chương trình cử nhân [Faris, 1995 trích trong [2]]. Hiện nay, được sự khuyến khích của chính phủ liên bang, phong trào này đã phát triển mạnh mẽ ở hầu hết tất cả các ngành nghề. Hầu hết các ngành nghề đều xây dựng khung chuẩn năng lực và xây dựng hệ thống đánh giá theo chuẩn năng lực. Đương nhiên, điều này ảnh hưởng mạnh mẽ tới việc dạy ở bậc đại học và tới công tác đánh giá quá trình đó (Faris, 1995 trích trong [2]).

New Zealand nhìn nhận về năng lực ở phạm vi khá rộng. Hệ thống cấp chứng chỉ quốc gia New Zealand bao gồm 8 bậc, có thể được cấp bằng sau đại học, bằng ngắn hạn và chứng chỉ. Hệ thống này giúp tất cả những cá nhân mà đáp ứng được chuẩn theo yêu cầu thì dù ở bậc phổ thông hay đại học, dù ở trong cộng đồng hay trong chính phủ, ở các cơ sở đào tạo tư nhân hay ở nơi làm việc đều có thể được đánh giá và công nhận năng lực [2].

Ở Hà Lan, giáo dục theo chuẩn năng lực cũng là đường hướng chủ đạo trong trong hệ thống giáo dục và đào tạo nghề của nước này. Họ đổi mới theo hướng này cả trong hệ thống đào tạo nghề và các môi trường học tập khác [4].

Như vậy, có vẻ như dạy học theo chuẩn năng lực và đi kèm với nó là kiểm tra đánh giá theo chuẩn năng lực ban đầu phát triển ở hệ thống đào tạo nghề của các nước và sau đó đã phát triển lan sang các khu vực đào tạo khác, kể cả ở đào tạo bậc đại học, tuy chưa có nhiều ghi nhận.

## **2.2. Khái niệm đánh giá theo chuẩn năng lực**

### ***Thế nào là năng lực?***

Thuật ngữ “năng lực” được đề xuất đầu tiên bởi David C. McClelland, giáo sư tâm lý học tại Đại học Harvard. Trong bài viết “Kiểm tra năng lực thay vì kiểm tra trí thông minh”, ông định nghĩa năng lực là “Kiến thức, kỹ năng, đặc điểm, thái độ, khái niệm về bản thân, giá trị hoặc động cơ liên quan trực tiếp đến hiệu suất của một công việc hoặc của một hoạt động nào đó trong cuộc sống và nó có thể cho thấy sự khác biệt giữa mức độ xuất sắc hay trung bình của những người thực hiện công việc ấy” [McClelland, 1973 trích trong [5, 59]].

Trong định nghĩa này, có thể thấy, năng lực được coi là một đặc tính cá nhân giúp người đó thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ, và là một phương tiện để phân biệt giữa hiệu suất tốt và kém. Theo đó, nó cũng có tính đặc thù của nhiệm vụ cụ thể, liên quan đến hiệu suất được hiển thị và do đó có thể được sử dụng làm thang đo hiệu suất. Từ “năng lực” thường được gắn kết với các phẩm chất, đặc điểm tiềm ẩn, không dễ quan sát thấy và cần bối cảnh và điều kiện cụ thể để thể hiện ra. Chính vì thế, nó có tính đặc thù của một nhiệm vụ cụ thể và chỉ có thể quan sát hay đo lường được qua xử lý một nhiệm vụ trong một tình huống công việc cụ thể. Tuy nhiên, người ta đã chứng minh rằng, năng lực liên quan đến kiến thức, kỹ năng và thái độ của một cá nhân trong một bối cảnh nào đó: ở trường, nơi

làm việc hoặc bất kì tình huống nào để có thể thể hiện năng lực ấy. Như vậy để đánh giá một năng lực, cần tạo ra những tình huống, điều kiện để năng lực được thể hiện và đánh giá.

Gilbert Paquette [6] định nghĩa năng lực là sự kết hợp giữa kiến thức, khả năng và hiệu suất công việc. Kiến thức có thể được chia thành ba loại: kiến thức hiển thị (conceptual knowledge), kiến thức tiềm ẩn (procedural knowledge) và kiến thức chiến lược (strategic knowledge). Khả năng là khả năng sử dụng các kĩ năng và kiến thức có được trong bối cảnh và tình huống mới. Hiệu suất đề cập đến mức độ làm chủ năng lực. Hoặc nó cũng được hiểu là siêu kiến thức tức là kiến thức về cách lựa chọn một kiến thức phù hợp [sdd]. Định nghĩa này có xu hướng xác định rõ hơn năng lực, theo đó, năng lực không mang tính đặc thù theo công việc như quan niệm của McClelland và nó bao gồm các khái niệm: kiến thức (đầu vào), khả năng (quá trình xử lí kiến thức) và hiệu suất (kết quả hữu hình). Như vậy, đánh giá năng lực theo định nghĩa này là đánh giá kiến thức đầu vào, khả năng xử lí kiến thức và hiệu suất của nó.

Năng lực, theo định nghĩa được phân tích bởi Nguyễn Quang Thuấn [7], là “khả năng sử dụng một tập hợp các kiến thức, kĩ năng và thái độ cho phép hoàn thành một số nhiệm vụ nào đó.” [tr.73]. Như vậy theo định nghĩa này, đánh giá năng lực của một người là đánh giá khả năng huy động các kiến thức, kĩ năng, thái độ của người đó khi được giao hoàn thành một nhiệm vụ nào đó. Định nghĩa này tương đối đơn giản so với các định nghĩa trên.

#### ***Thế nào là đánh giá theo chuẩn năng lực?***

Theo Idrissi và cộng sự [5], “đánh giá theo chuẩn năng lực là sự đo lường năng lực của học sinh đối chiếu với năng lực tiêu chuẩn. Đây là một quá trình thu thập các bằng chứng để phân tích sự tiến bộ và thành tích của học sinh”. Trong giáo dục đại học, Việc đánh giá này không chỉ đối chiếu với năng lực tiêu chuẩn để thấy sự tiến bộ của học sinh mà còn là cơ sở để không ngừng cải thiện chương trình dạy học để đáp ứng nhu cầu thị trường lao động.

Một định nghĩa của Wolf [3] mà được cho là có được sự đồng tình của nhiều học giả ở Anh [1], như sau: “Đánh giá dựa trên năng lực là một hình thức đánh giá dựa trên tiêu chuẩn của một tập hợp chuẩn; điều đó giúp những người đánh giá, sinh viên và nhà tuyển dụng đều có thể cùng dựa vào bộ chuẩn này để đưa ra những đánh giá khách quan xem học sinh đã đạt được hay chưa đạt được những tiêu chuẩn này. Điều đó có thể ghi nhận sự tiến bộ của học sinh trên cơ sở họ đã đạt được những chuẩn này ở mức nào. Đánh giá này không phụ thuộc vào thời gian học chính khoá trên lớp” [3, 454].

Theo Wolf [3], đánh giá theo chuẩn năng lực có 3 đặc trưng cơ bản sau đây:

a. Tập trung nhấn mạnh vào chuẩn đầu ra, cụ thể là gồm nhiều tiêu chuẩn được xem xét tách rời, riêng biệt.

b. Những tiêu chuẩn đầu ra này cần được cụ thể hoá một cách rõ ràng và minh bạch để người đánh giá, người được đánh giá và các nhà tuyển dụng biết rõ cái gì sẽ được đánh giá và cái gì cần phấn đấu để đạt được.

c. Sự độc lập của việc đánh giá với chương trình học và cơ sở đào tạo.

Như vậy, có thể thấy hai vấn đề nổi lên sau đây:

- Năng lực được hiểu là khả năng làm chủ và huy động các kiến thức, kĩ năng, giá trị, kinh nghiệm riêng của một cá nhân để thực hiện một nhiệm vụ trong một tình huống cụ

thể liên quan tới thực tế làm việc hoặc thực tiễn cuộc sống. Một chương trình học theo chuẩn năng lực cần xây dựng bộ chuẩn đầu ra, bao gồm nhiều tiêu chuẩn được xây dựng dựa trên những nhiệm vụ người học cần thực hiện trong nghề nghiệp tương lai;

- Đánh giá theo chuẩn năng lực là sự đo lường năng lực của người học đối chiếu với tiêu chuẩn trong một tập hợp các chuẩn cần đạt. Bộ chuẩn này cần cụ thể và minh bạch đối với người học, người đánh giá, và nhà tuyển dụng để họ biết về những gì sẽ được đánh giá và những gì cần đạt. Nó được xây dựng dựa trên những nhiệm vụ người học cần thực hiện trong nghề nghiệp tương lai và không phụ thuộc vào chương trình học và cơ sở đào tạo.

### **2.3. Đánh giá theo chuẩn năng lực - cầu nối gắn kết sản phẩm đào tạo ở trường học với yêu cầu của nhà tuyển dụng**

Một trong những lí do quan trọng nhất giải thích tại sao nhiều nước chuyển hướng sang đào tạo theo năng lực là việc này sẽ giúp làm giảm sự cách biệt giữa những gì người học được dạy ở trường và những gì họ được yêu cầu tại nơi làm việc. Hay nói cách khác, giáo dục theo chuẩn năng lực sẽ làm giảm đi sự cách biệt giữa thị trường lao động và giáo dục trong nhà trường. Bản chất của định hướng giáo dục này là giúp người học kiến tạo được những năng lực cần thiết để đáp ứng những đòi hỏi của nghề nghiệp và của xã hội trong tương lai [4]. Đánh giá theo chuẩn năng lực là hình thức đo lường kết quả học tập của một sinh viên với tiêu chuẩn mà nghề nghiệp tương lai yêu cầu. Kết quả đánh giá sẽ giúp người học cần phải học những gì để đáp ứng tiêu chuẩn nghề, giúp người dạy điều chỉnh phương pháp và nội dung dạy phù hợp, và giúp cơ quan tuyển dụng tuyển chọn người như ý muốn. Và đây cũng chính là điểm mạnh của đường hướng dạy học này.

Ngoài ra, trong quá trình làm việc, họ vẫn cần phải tiếp tục phát triển năng lực nghề nghiệp của mình để có thể ứng xử và nắm bắt những đổi mới trong công việc và bên ngoài xã hội. Nghĩa là họ sẽ phải trở thành người học suốt đời. Học tập suốt đời là quá trình học liên tục của mỗi cá nhân giúp họ hấp thu năng lực cần thiết cho sự phát triển cá nhân và hoạt động nghề nghiệp. Quá trình học ấy có thể xảy ra ở nơi làm việc hay trong cuộc sống xã hội. Do đó, người ta ngày càng thừa nhận rằng giáo dục nghề nghiệp hiện nay cần hướng vào sự phát triển năng lực. Do đó, việc chuyển trọng tâm sang phát triển năng lực được cho là một giải pháp hữu hiệu để cải thiện mối liên kết giữa giáo dục và thị trường lao động. Theo đó, việc công nhận các năng lực mà một cá nhân thu nhận và phát triển được cho bản thân mình qua con đường không chính thức, ngoài trường học và đánh giá các năng lực này cũng đóng một vai trò quan trọng [8]. Việc công nhận những năng lực không chính thức này có thể tiết kiệm các chi phí đào tạo không cần thiết.

### **2.4. Những ý kiến phản biện đối với đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực trong đào tạo giáo viên**

Với sự tuyên truyền mạnh mẽ cho đường hướng tiếp cận này, đánh giá theo chuẩn năng lực đang được áp dụng trong lĩnh vực đào tạo giáo viên. Các nghiên cứu theo đó cũng tiến hành nghiên cứu xung quanh vấn đề này mặc dù chưa có nhiều nghiên cứu thực tiễn. Các nghiên cứu một mặt chỉ ra những lợi ích đi theo đường hướng năng lực như là một hướng tiếp cận tiên tiến với mục đích bắc cầu giữa giáo dục và thị trường làm việc, mặt khác cũng có những phê phán mạnh mẽ về sự chuyển đổi sang hướng tiếp cận này [9-11].

Chưa nói tới lĩnh vực đào tạo giáo viên, nói riêng trong đào tạo nghề cũng có nhiều ý kiến phản biện đường hướng dạy học dựa theo năng lực này. Hyland [12] phân tích đường hướng đánh giá nghề dựa trên năng lực mà Hội đồng Đánh giá Công nhận Chức danh Nghề (The National Council for Vocational Qualifications) của Anh áp dụng và cho rằng đường hướng đó không phải là duy nhất và phù hợp nhất trong phát triển chuyên môn nghề nghiệp. Các mô hình để phát triển chuyên môn tốt cần phải tạo ra những người hành nghề có óc quan sát chiêm nghiệm (reflective practitioners) để có thể xây dựng và nâng cao chất lượng giảng dạy ở các trường phổ thông và cao đẳng [12, 123].

Một phân tích khác của Wolf, ngoài việc chia sẻ ý kiến trên, còn cho rằng đánh giá theo chuẩn năng lực không những không thoả mãn được mong đợi những người sử dụng nó, mà còn tạo ra những hậu quả tai hại” [3, 453].

Về lĩnh vực đào tạo giáo viên, Whitty & Willmott [13] nhận định rằng 'chưa có sự đồng thuận nào về nghĩa của từ “năng lực”, chứ đừng nói đến việc đồng thuận về phân chia các năng lực cụ thể dành cho giáo sinh [13, 309–310] trích trong [1, 169]). Hextall và các đồng nghiệp cũng cho rằng “việc dạy học không thể mô tả theo cách chia nhỏ thành các thao tác “kỹ thuật” ([14, 15] trích trong [1, 169]) và cho rằng đào tạo giáo viên dựa trên năng lực “khuyến khích sự nhấn mạnh quá mức vào các thao tác kỹ thuật” [12, 310] trích trong [1, 169]).

Những ý kiến trên cho tới nay vẫn nhận được sự đồng tình của nhiều học giả. Day [1] cho rằng những ý kiến trên hoàn toàn hợp lí. Ông cho rằng hiện nay “mức độ tin tưởng vào người dạy học ở nhiều nước giảm đi và yêu cầu chịu trách nhiệm giải trình tăng lên” [tr.168-169]. Ông phân tích thêm để thấy rằng trong khi bản thân năng lực là một đặc điểm thiết yếu của giáo viên, nó chỉ là cơ sở để từ đó giáo viên phát triển lên cấp độ thực hành cao hơn. Những người học suốt đời sẽ khó có thể hài lòng với sự đánh giá chỉ về năng lực. Ông cho rằng giảng dạy là sự pha trộn phức tạp của nhận thức, cảm xúc, kỹ năng, kiến thức, thuộc tính và giá trị, những năng lực mang tính chức năng kỹ thuật không nên chiếm ưu thế và không nên lạm dụng. Năng lực được xác định hẹp trong bộ tiêu chuẩn chỉ nên là một phần của bộ công cụ thiết yếu mà giáo viên cần có để hành nghề. Nếu qui định bộ chuẩn năng lực cho giáo viên thì ngoài việc học để đạt được những năng lực đó, cần tạo cho giáo viên các cơ hội để học sâu hơn. Dạy học không chỉ là sự tổng hợp của các năng lực mà nó bao hàm nhiều hơn thế. Ngoài việc biết cách dạy, giáo viên cần phải có những phẩm chất khác như niềm đam mê, hứng thú, sự cam kết và khả năng tự phục hồi trước áp lực nghề nghiệp.

## 2.5. Thảo luận

Trước hết, nhìn vào mặt mạnh của đánh giá dựa trên chuẩn năng lực, có thể thấy, xu hướng này rất phù hợp với bối cảnh Việt Nam trong giai đoạn toàn cầu hoá hiện nay. Hiện tượng toàn cầu hoá đặt ra những yêu cầu rất lớn cho các nước trên toàn cầu. Một mặt, nó làm thị trường làm việc trở nên cạnh tranh hơn, yêu cầu ngày càng cao hơn. Mặt khác, nó khiến những công dân của xã hội toàn cầu hoá phải được trang bị tốt hơn. Lực lượng lao động vừa được tạo ra nhiều cơ hội, nhưng cũng phải đương đầu với những thử thách mà toàn cầu hoá đem lại. Nhận thức được tầm quan trọng của các yêu cầu đặt ra do toàn cầu hoá này và nhận thức được vai trò của giáo dục trong quá trình toàn cầu hoá, các nghiên cứu đã cố gắng phân tích bối cảnh của Việt Nam để xem giáo dục hiện tại có đáp

ứng được các yêu cầu mà toàn cầu hóa đặt ra hay không [15-17]. Những nghiên cứu này cho thấy một trong những vấn đề nổi bật là sự không phù hợp giữa các yêu cầu của toàn cầu hóa và phương pháp dạy và học hiện tại của người Việt Nam. Trong khi thế giới thay đổi nhanh chóng cần những công dân có chiến lược học tập độc lập để học tập suốt đời và tự tin để trở thành người học tự chủ, theo [15], vấn đề nổi cộm của giáo dục ở Việt Nam là, 'cản trở người học phát triển sự độc lập, sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề' [sđd, tr.4]. Nghiên cứu này cũng cho thấy rằng mặc dù có những nỗ lực liên tục để đổi mới 'phương thức dạy và học lỗi thời' sang phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm, 'quá trình thay đổi này rất chậm' [sđd, tr.4].

Thêm vào đó, một số nghiên cứu cho thấy sự không tương thích giữa các yêu cầu của thị trường làm việc và năng lực của sinh viên tốt nghiệp Việt Nam. Ngân hàng Thế giới [17] đã thực hiện một cuộc khảo sát (do ngân hàng phát triển châu Á ADB và Bộ Lao động và Thương binh Xã hội MOLISA kết hợp thực hiện) tại Việt Nam để xem những sinh viên tốt nghiệp đại học có được những kỹ năng gì mang đến nơi làm việc sau khi họ tốt nghiệp. Khảo sát các nhà tuyển dụng và các nghiên cứu về công việc, cho thấy “nhà tuyển dụng thường quan tâm nhất đến các kỹ năng mềm hoặc thái độ làm việc hơn là kiến thức chuyên môn. Nghiên cứu cũng thấy rằng “những người đi làm hiện nay thể hiện quá lí thuyết trong mắt người sử dụng lao động” [tr. 172]. Như vậy, thị trường làm việc ở Việt Nam và các cơ sở đào tạo đang có sự lệch pha rất lớn. Nhà trường đào tạo quá lí thuyết. Trong khi đó, thị trường làm việc cần ở người lao động những kỹ năng mà những người này lại không được học ở trường. Rõ ràng, để giải quyết sự lệch pha giữa thị trường lao động, và giáo dục trong nhà trường, việc chuyển sang một đường hướng đào tạo mới, và đi kèm với nó là kiểm tra đánh giá theo chuẩn năng lực mà các nhà tuyển dụng mong muốn là xu hướng phù hợp với Việt Nam.

Tuy vậy, đối với đào tạo giáo viên, chúng ta cần xem xét kĩ càng hơn bởi vì giáo viên và nghề giáo viên có một vị trí đặc biệt trong xã hội. Để tạo nên một nhà giáo, năng lực nghề là một phần trong cấu thành tạo nên khả năng của một giáo viên, nhưng không phải là duy nhất. “Năng lực (của người giáo viên) để đối phó với sự thay đổi, học hỏi từ sự thay đổi đó và giúp học sinh mình học từ những trải nghiệm đó sẽ rất quan trọng cho sự phát triển của xã hội trong tương lai. Chúng ta cần một tư duy mới để nhận thức sâu hơn... cho phép các giáo viên trở thành tác nhân tạo ra thay đổi, thay vì là nạn nhân của sự thay đổi.” [18, 10]. Ý kiến này của Fullan cũng được nhiều ý kiến của các học giả khác bổ sung. Họ cho rằng, chúng ta đang chuyển sang nền kinh tế trí thức, chứ không còn là nền kinh tế công nghiệp nữa. Vì thế, “các kỹ năng thường nhật (routine skills) không còn là những kỹ năng quan trọng nhất phải học” [19, 138]. Kereluik K., Mishra P., Fahnoe C. và cộng sự [20] đã tiến hành nghiên cứu 15 báo cáo, sách, và bài báo để tìm xem giáo viên của thế kỉ 21 cần kiến thức gì cho tương lai. Họ đi đến kết luận rằng có ba dạng kiến thức, đó là: kiến thức nền (để biết), kiến thức về siêu nhận thức (để hành động), và kiến thức nhân văn (để xác định giá trị). Những kiến thức đó không phải là kiến thức thường nhật, mà là tư duy mới với nhận thức sâu hơn để giúp giáo viên làm chủ sự thay đổi, chứ không phải là nạn nhân của sự thay đổi, như Fullan đã viết. Đó cũng chính là sự thể hiện của những năng lực bậc cao khiến cho vai trò của người giáo viên trở nên đặc biệt hơn so với các ngành nghề khác.

Quay trở lại với đường hướng đánh giá theo chuẩn năng lực, rất nhiều ý kiến cho rằng, đánh giá theo chuẩn năng lực không đánh giá được những năng lực bậc cao. Thông thường, năng lực bậc cao liên quan đến các khía cạnh mang tính ít lặp lại của công việc (không phải là kiến thức thường nhật), nơi người lao động được yêu cầu thực hiện hành động chuyên môn trong một tình huống (thường là) duy nhất [21]. Do bản chất của năng lực là dựa vào các tiêu chí, chỉ báo, những năng lực bậc cao đòi hỏi tính sáng tạo và duy nhất không thể mô tả chi tiết, cụ thể và chính xác như các hoạt động có tính lặp lại ở bậc thấp [1]. Người ta đang không tách bạch việc đánh giá *năng lực* ở tầng bậc cao với đánh giá *kiến thức về năng lực* ở tầng bậc cao [3]. Đó là hai vấn đề hoàn toàn khác nhau.

### 3. Kết luận

Trước hết, chúng tôi cho rằng, việc áp dụng đánh giá theo chuẩn năng lực là phù hợp với bối cảnh hiện tại của giáo dục Việt Nam. Việt Nam đang rất cần những một đường hướng giáo dục giúp cho sản phẩm đào tạo có thể đáp ứng nhu cầu ngày càng phức tạp của thị trường lao động.

Tuy vậy, tôi cũng cho rằng, do nghề giáo viên là một nghề đặc biệt hơn so với nhóm nghề khác, khi áp dụng đánh giá theo chuẩn năng lực trong đánh giá giáo viên, chúng ta cần có cách tiếp cận linh hoạt, không áp dụng nguyên bản phương pháp đánh giá theo chuẩn năng lực mà các chuyên gia trong lĩnh vực đào tạo nghề đang áp dụng. Trong việc đánh giá giáo viên, tôi thiết nghĩ, chúng ta không nên chỉ bó hẹp ở việc đo lường các năng lực dựa theo bộ năng lực tiêu chuẩn. Bên cạnh phương thức đánh giá theo chuẩn năng lực, ta nên cân nhắc thêm những phương thức đánh giá phối hợp để có thể đánh giá những năng lực bậc cao, đặc trưng của nghề giáo viên, những năng lực mang tính nhân văn hoặc những đặc tính cảm xúc, điều làm cho một giáo viên thực thụ khác với một “thợ dạy”. Bên cạnh việc đánh giá năng lực nghề dạy, cần có các hình thức đánh giá khác để nuôi dưỡng và phát triển những phẩm chất vô cùng cần thiết của giáo viên như sự say mê, sáng tạo, tận tụy, cam kết với nghề cũng như khả năng nuôi dưỡng hy vọng, lạc quan trong nghề và vượt qua những áp lực trong nghề dạy học. Điều đó cần thêm phương thức đánh giá sáng tạo hơn, thay vì chỉ dùng một bộ khung chuẩn cứng nhắc và máy móc. Phương thức đánh giá đúng đắn cũng sẽ tạo cơ hội để phát triển những giáo viên không chỉ lành nghề, mà còn, như Fullan nói, trở thành tác nhân tạo ra thay đổi, thay vì là nạn nhân của sự thay đổi.

**\*Ghi chú:** Bài báo này thuộc series các bài báo trong khuôn khổ đề tài khoa học có tên “*Đánh giá theo chuẩn năng lực trong đào tạo giáo viên tại trường đại học*”, mã số SPHN 17 – 07TT, do TS. Nguyễn Thị Mai Hương chủ trì đề tài. Chúng tôi sẽ tiếp tục đăng các bài viết có cùng chủ đề trong các số tiếp theo.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Day C., 2017. *Competence-based Education and Teacher Professional Development. Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer International Publishing, Cham, 165–182.



- [2] Voorhees R.A., 2001. *Competency-Based learning models: A necessary future*. New Dir Institutional Res, 2001(110), 5–13.
- [3] Wolf A., 1995. *Competence-based assessment*, McGraw-Hill Education (UK).
- [4] Biemans H., Nieuwenhuis L., Poell R. và cộng sự., 2004. *Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls*. J Vocat Educ Train, 56(4), 523–538.
- [5] Idrissi M.K., Hnida M., và Bennani S., 2017. *Competency-Based Assessment: From Conceptual Model to Operational Tool*. Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement. 57–78.
- [6] Paquette G., 2007. *An Ontology and a Software Framework for Competency Modeling and Management*. J Educ Technol Soc, 10(3), 1–21.
- [7] Nguyễn Q.T., 2018. *Đánh giá theo định hướng năng lực*. VNU J Sci Educ Res, 32(2).
- [8] Descy P. và Tessaring M., 2001. *Training and learning for competence: second report on vocational training research in europe. executive summary. cedefop reference series.*, ERIC.
- [9] Gonczi A., 1994. *Competency Based Assessment in the Professions in Australia*. Assess Educ Princ Policy Pract, 1(1), 27–44.
- [10] Holmboe E.S., Ward D.S., Reznick R.K. và cộng sự., 2011. *Faculty Development in Assessment: The Missing Link in Competency-Based Medical Education*. Acad Med, 86(4), 460.
- [11] Ten Cate O. và Scheele F., 2007. *Viewpoint: Competency-Based Postgraduate Training: Can We Bridge the Gap between Theory and Clinical Practice?*. Acad Med, 82(6), 542–547.
- [12] Hyland T., 1993. *Professional Development and Competence-based Education*. Educ Stud, 19(1), 123–132.
- [13] Whitty G. và Willmott E., 1991. *Competence-based Teacher Education: approaches and issues*. Camb J Educ, 21(3), 309–318.
- [14] Hextall I., Lawn M., Menter I. và cộng sự., 1991. *Imaginative projects: Arguments for a new teacher education*. Eval Res Educ, 5(1–2), 79–95.
- [15] Luu N.Q.H., 2006. *An overview of Vietnamese higher education in the era of globalization: Opportunities and challenges*, .
- [16] Nguyen T.L.H., 2005. *Current Update of Higher Education in Southeast Asian Countries: The Case of Vietnam*. Queen Sirikit Convention Center, Bangkok, Thailand, SEAMEO Regional Centre for Higher Education and Development (SEAMEO RIHED).
- [17] World Bank, 2008. *Vietnam: Higher education and skills for growth*, World Bank, Human Development Department, East Asia and Pacific Region.
- [18] Fullan M., 1993. *Change forces: probing the depth of educational reform*, Falmer Press, London ; New York.
- [19] Faulkner J. và Latham G., 2016. *Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learning*. Aust J Teach Educ Online, 41(4), 137.

- [20] Kereluik K., Mishra P., Fahnoe C. và cộng sự., 2013. *What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21 st Century Learning*. J Digit Learn Teach Educ, 29(4), 127–140.
- [21] Hager P. và Gillis S., 1995. *Assessment at higher levels. Key aspects of competency-based assessment*. National centre for vocational education research Ltd, South Australia.

### ABSTRACT

#### **Competence-based assessment: considering its strengths and weaknesses for teacher education**

Nguyen Thi Mai Huong

*Faculty of English, Hanoi National University of Education*

Competence-based assessment is attracting increasing attention at both international and national levels. One of the main reasons why the competence-based assessment approach has gained approval from governments is that it bridges the gap between employment and education, and helps education best meet the increasing demands of society. There has also been some opposition to competence-based assessment, with regard to teacher education in particular. This paper analyses the strengths of competence-based assessment, whilst reviewing critiques towards this approach. This paper argues that this approach could be applied appropriately in the current context of Vietnam. However, the application of competence-based assessment in teacher education requires adaptation and flexibility. In addition to competence-based assessment, other alternatives need to be considered for assessing teachers. This is because assessment needs to drive teacher learning toward the development of not only technical competences, but also many humanistic qualities that competence-based assessment might neglect.

**Keywords:** Competence-based assessment; competence-based teacher education; reducible competences; humanistic qualities of teachers; learning outcomes.