

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ XÂY DỰNG VÀ ĐÁNH GIÁ CHUẨN ĐẦU RA CỦA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

Nguyễn Mạnh Tuấn

Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt. Đánh giá việc đạt chuẩn đầu ra của người học sẽ được thực hiện từ năm học 2021-2022 theo thông tư 08/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Bài báo nghiên cứu phân tích bản Mô tả chương trình đào tạo và Đề cương chi tiết năm 2019 chuyên ngành Giáo dục mầm non Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, khảo sát bằng Google form 15 giảng viên giảng dạy môn chung và chuyên ngành về thực trạng kiểm tra đánh giá người học. Kết quả cho thấy chuẩn đầu ra được xây dựng bài bản, đúng yêu cầu. Việc thực hiện đánh giá người học theo chuẩn đầu ra có nhiều chuyển biến tích cực, song giảng viên còn gặp nhiều khó khăn như số lượng sinh viên đông, khó lượng hóa chuẩn đầu ra về phẩm chất, nhiều minh chứng khó thu thập,... Bài báo cũng đề xuất một số giải pháp nhằm cải tiến chất lượng hoạt động đánh giá người học theo chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo chuyên ngành Giáo dục mầm non.

Từ khóa: chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo, giáo dục mầm non, đánh giá, năng lực,...

1. Mở đầu

Ngày nay, trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp ở hầu hết các nước trên thế giới đều phải nhắm đến mục tiêu đáp ứng nhu cầu xã hội. Nhu cầu xã hội đặt ra các chuẩn mực bắt buộc các cơ sở đào tạo phải thiết kế chương trình đào tạo (CTĐT), tổ chức và quản lý quá trình đào tạo, kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo để cho ra trường những sinh viên đủ kiến thức, kỹ năng và thái độ, ý thức nghề nghiệp – xã hội đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế – xã hội đang vận động và phát triển rất nhanh. Tiếp cận đầu ra và đào tạo theo năng lực thực hiện là cách tiếp cận và mô hình đào tạo nghề được bàn đến từ những năm 60 của thế kỉ XX và được nhiều quốc gia quan tâm nghiên cứu triển khai áp dụng.

Khái niệm đào tạo theo năng lực thực hiện xuất hiện ở Mỹ từ những năm 60 của thế kỉ XX. Đầu những năm 70, đào tạo theo năng lực thực hiện được quan tâm nhiều hơn. Văn phòng giáo dục Mỹ hỗ trợ xúc tiến việc làm (US office of Education) thông qua Hiệp hội quốc gia các trung tâm đào tạo dựa trên năng lực CBEC (National consortium of Competency Based Education centres) đã đưa ra bảng tiêu chí mô tả và đánh giá chương trình theo năng lực thực hiện [1].

Nghiên cứu của Hiệp hội các thư viện Luật của Mỹ (American Association of Law Libraries) cho rằng: Chuẩn đầu ra (CĐR) của CTĐT (Program learning outcomes) là những tuyên bố định rõ những học viên sẽ biết hoặc có thể làm được gì khi kết thúc một hoạt động học tập. CĐR thường là năng lực được thể hiện bằng những kiến thức, kỹ năng, thái độ cần có để hành nghề. CĐR xuất phát từ việc đánh giá nhu cầu, đòi hỏi của các bên liên quan nhằm xác định

khoảng cách giữa điều kiện hiện có và tình trạng mong muốn, và CĐR là cơ sở để xây dựng CTĐT [2].

Theo Vlasceanu và cộng sự (2007), CĐR là “kết quả đầu ra”, vì nó nhấn mạnh những kết quả tổng hợp mà người học đạt được trong suốt quá trình học, ở tại thời điểm mà người học được xác nhận là tốt nghiệp và bắt đầu ra trường để hòa vào thị trường lao động [3].

Ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành công văn số 2196/BGDĐT-GDĐH ngày 22/4/2010 về việc hướng dẫn xây dựng và công bố CĐR ngành đào tạo trình độ đại học, cao đẳng. Qua đó, khái niệm CĐR ngành đào tạo nêu rõ: “CĐR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn; kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề; công việc mà người học có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác với từng trình độ, ngành đào tạo” [4].

Theo [5], tác giả đã sử dụng mô hình CDIO trong xây dựng CĐR của CTĐT các ngành kỹ thuật, bao gồm các bước: Hình thành ý tưởng (Conceive) – Thiết kế (Design) – Triển khai (Implement) – Vận hành (Operate). Tác giả cũng đề xuất xem đây là mô hình cho tất cả các chương trình nhằm rút ra những CĐR cụ thể nào đó và được phê chuẩn bởi các bên liên quan.

Về thực trạng xây dựng và đánh giá CĐR ở các trường sư phạm, tác giả Nguyễn Công Khanh cho rằng: “Đã 10 năm qua, các trường ĐHSP xây dựng và công bố CĐR, nhưng vẫn chưa có sự thống nhất, thực chất nhiều CĐR được xây dựng còn nặng tính hình thức. Hiện tại, hầu hết các trường ĐHSP vẫn chưa đánh giá được sinh viên tốt nghiệp theo đúng CĐR đã công bố, vì CĐR của các CTĐT được xây dựng và công bố chỉ dừng ở tiêu chuẩn, tiêu chí, do vậy khá chung. Nghiên cứu thực trạng trên 100 CĐR của các CTĐT của 6 trường ĐHSP và 1 trường ĐH đa ngành cho thấy đa số tuyên bố về CĐR của các CTĐT chỉ dừng ở mức độ “định danh” tiêu chí, mô tả 1-2 dòng rất ngắn gọn các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ hay phẩm chất đạo đức dưới dạng bảng liệt kê mô tả kiểu/dạng: Có kiến thức/ kiến thức về/ có kiến thức và kỹ năng về,... có kỹ năng/ biết thu thập/ có khả năng/ năng lực.../ có phẩm chất/ có trách nhiệm/ có tính thần/ coi trọng... và chỉ khoảng 1-2 trang. Đa số các CĐR thiếu vắng các chỉ báo chi tiết hóa tiêu chí và các chỉ báo cũng không được cụ thể hóa thành các biểu hiện hành vi đặc trưng” [6].

Như vậy, đào tạo theo tiếp cận CĐR đã được nhiều tác giả nước ngoài và trong nước nghiên cứu, đã được nhiều cơ sở đào tạo vận dụng triển khai trong tổ chức đào tạo. Đây là hướng tiếp cận nhằm phát triển năng lực của người học trong đào tạo.

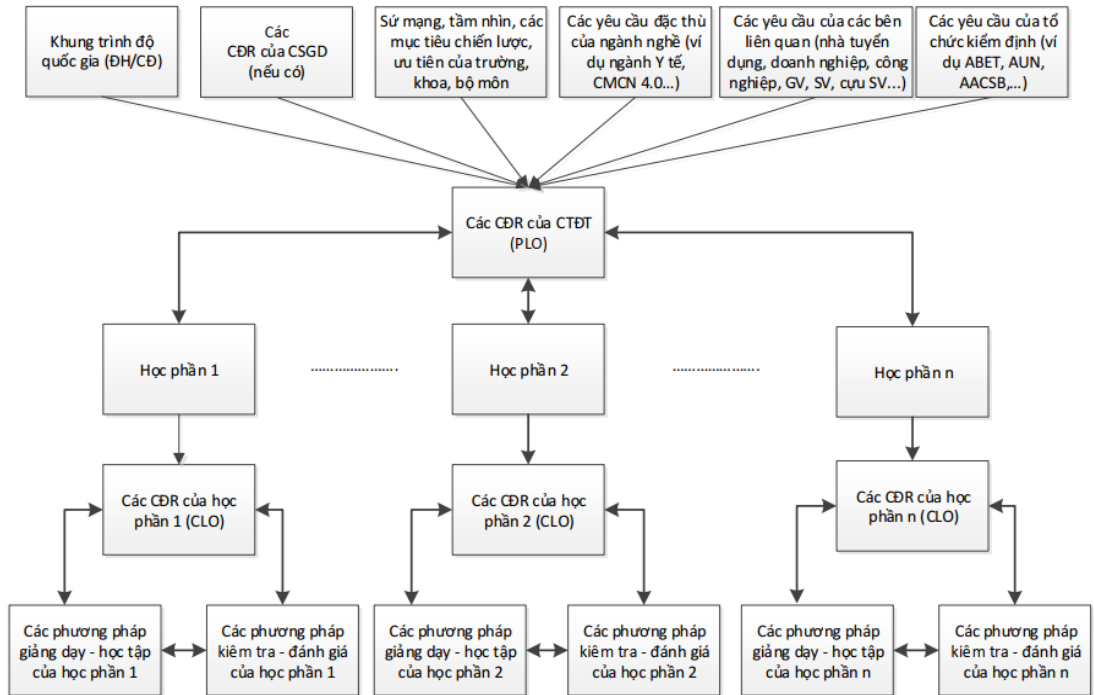
Đối với chuyên ngành giáo dục mầm non (GDMN) trường ĐHSP Hà Nội, CĐR của CTĐT được xây dựng và ban hành năm 2015, điều chỉnh bổ sung ở những năm 2017 và 2019. Tuy nhiên, việc nghiên cứu, chỉ ra những ưu điểm, những tồn tại hạn chế là cần thiết, cũng như tìm hiểu thực tiễn việc triển khai đánh giá theo CĐR ở các học phần để từ đó có những bước chuẩn bị cho việc đánh giá người học theo yêu cầu mới của thông tư 08/2021, nhằm cải tiến chất lượng đào tạo chuyên ngành GDMN của trường ĐHSP Hà Nội đáp ứng yêu cầu xã hội và hội nhập quốc tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo

CĐR của CTĐT trả lời cho câu hỏi: “Người học có thể biết và có khả năng làm được những gì?”. Có thể hiểu theo cách khác CĐR là tập hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ mà người tốt nghiệp sẽ đạt được vào thời điểm hoàn thành CTĐT. CĐR phải đáp ứng các yêu cầu của thực tiễn xã hội và thị trường lao động. CĐR chứa đựng những kiến thức, kỹ năng, thái độ quan trọng nhất của CTĐT cần thiết cho sự nghiệp, công việc, cuộc sống của người học sau khi tốt nghiệp CTĐT. Vì vậy, CĐR được xây dựng từ yêu cầu của các bên liên quan và có thể đạt được thông qua các học phần [7].

Các CĐR cũng phải phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn, các mục tiêu chiến lược của trường, khoa. Khi xây dựng các CĐR, nhà trường cần chú ý đến các yêu cầu đặc thù của ngành nghề trong tương lai, đặc biệt là các yếu tố công nghệ mới liên quan đến cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, các yêu cầu trong Khung trình độ quốc gia đối với các bậc học khác nhau (Cao đẳng, Đại học, Thạc sĩ, Tiến sĩ), các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng dự kiến sẽ thực hiện. CĐR được xem là vấn đề trọng tâm đối với quá trình giảng dạy – học tập. Mô hình xây dựng CĐR được mô tả trong Hình 1.



Hình 1. Mô hình xây dựng chuẩn đầu ra

Cần phân biệt sự khác biệt giữa mục tiêu và CĐR: Mục tiêu tập trung vào nội dung mà giảng viên mong muốn và ở thời điểm xa hơn quá trình học tập, còn CĐR tập trung vào những vấn đề cụ thể mà người học sẽ biết hoặc có khả năng làm được ở thời điểm khi kết thúc việc học tập. Vì vậy, mục tiêu có tính chất định hướng xa hơn quá trình học tập nên mang tính chất tổng quát hơn và không nhất thiết phải đo lường đánh giá được, trong khi CĐR cần phải đo lường và đánh giá được nhằm kiểm chứng hoạt động học tập đã được hoàn thành như thế nào. CĐR có thể được đo lường trực tiếp (thông qua một số các học phần và một số các CĐR quan trọng của các học phần đó) hoặc đo lường gián tiếp qua các chỉ báo của CĐR (thông qua các chỉ số đánh giá kết quả thực hiện – Performance Indicator, gọi tắt là PI).

CĐR của học phần (Course Learning Outcomes- CLO) là yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, thái độ, trách nhiệm nghề nghiệp mà người học đạt được sau khi hoàn thành xong học phần, CĐR của học phần cũng phải quan sát, đo lường được. Các CĐR của học phần sẽ góp phần hỗ trợ để đạt được các CĐR của CTĐT. Nếu như các CĐR có thể xem như là “hợp đồng” giữa khoa với người học thì CĐR của một học phần có thể xem như là “hợp đồng” giữa giảng viên dạy học phần đó với người học.

Cách xây dựng các CĐR: Cần thực hiện theo nguyên tắc SMART trong xây dựng CĐR. Chi tiết trong Bảng 1.

Để hướng dẫn cách mô tả và đo lường các CĐR, phương thức phổ biến nhất là sử dụng bảng phân loại Bloom (1956) cho miền nhận thức, phân loại miền cảm xúc của Krathwohl và

cộng sự (1964), miền tâm vận động của Dave (1970). Mỗi miền có gợi ý về những động từ thường được sử dụng, từ đó có thể đo lường, quan sát và đánh giá được CDR. Cần lưu ý là nên dùng một động từ diễn đạt một CDR của học phần, tránh có quá nhiều động từ trong một CDR, tránh sử dụng các câu phức tạp, khó hiểu.

Bảng 1. Nguyên tắc xây dựng CDR

| Nguyên tắc | Yêu cầu |
|-------------|--|
| Specific | CDR phải cụ thể |
| Measurable | CDR phải đo lường, đánh giá được |
| Achievable | CDR phải có thể đạt được, có bằng chứng để thu thập |
| Realistic | CDR phải khả thi và thực tế |
| Time- bound | CDR phải trong khuôn khổ thời gian của học phần / CTĐT |

2.2. Thực trạng việc xây dựng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo ngành Giáo dục mầm non Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

CDR của CTĐT ngành GDMN được xây dựng tương thích với Khung trình độ quốc gia Việt Nam (QĐ số 1982/QĐ-TTg ngày 18/10/2016), thể hiện được những yêu cầu năng lực cốt lõi theo Thông tư 07/2015/TT-BGDĐT ngày 16/4/2015 của Bộ GDĐT, có tham chiếu chuẩn GVMN (Thông tư 26/2018/TT-BGDĐT ngày 8/10/2018 và Điều lệ trường mầm non (QĐ số 04/VBHN-BGDĐT ngày 24/12/2015). CDR của CTĐT bao gồm: Nhóm CDR về Phẩm chất (6 CDR, 20 chỉ báo). Nhóm CDR về Năng lực (17 CDR, 73 chỉ báo). Tổng cộng có 23 CDR với 93 chỉ báo.

Các nội dung của CDR của CTĐT thể hiện đã bao quát được các phẩm chất chung, năng lực chung và năng lực nghề nghiệp, gắn kết với mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể của CTĐT và về cơ bản đã xác định phù hợp với các triển vọng vị trí việc làm của CTĐT.

CDR được xây dựng dựa trên tham khảo ý kiến của các bên liên quan, xác định cụ thể các yêu cầu năng lực cần có đối với từng vị trí việc làm, tham chiếu các năng lực cần có đối với người học trong cách mạng công nghiệp 4.0 để đảm bảo CDR phản ánh được chính xác, CTĐT đáp ứng được các yêu cầu của thị trường lao động.

Chương trình dạy học được thiết kế dựa trên CDR, chương trình gồm 3 khối học vấn: Khối học vấn chung, khối học vấn đào tạo và rèn luyện NVSP, khối học vấn chuyên ngành, tổng số 136 tín chỉ. Chương trình gộp các học phần cơ bản và phương pháp làm một môn, ví dụ: Môi trường và tổ chức hoạt động khám phá MTXQ, Toán và tổ chức hoạt động làm quen với toán cho trẻ mầm non, bổ sung một số học phần tự chọn mới để đáp ứng các CDR như: Quy tắc đạo đức nghề nghiệp trong GDMN, Tổ chức hoạt động giáo dục STEAM trong trường mầm non, Quan sát trẻ em trong các hoạt động giáo dục, Những vấn đề hiện đại trong GDMN, Giáo dục tình cảm- kĩ năng xã hội cho trẻ mầm non.

CDR của CTĐT được công bố công khai trong bản mô tả CTĐT, trong khung chương trình do Trường ban hành được thông tin trên trang web của khoa, trang web của Trường, trong tài liệu quảng bá tuyển sinh và phổ biến cho người học khi mới vào trường trong tuần sinh hoạt công dân, Ngoài ra, trong các cuộc họp của khoa bàn về CDR của CTĐT, các cán bộ, giảng viên của khoa cũng được biết, trao đổi, bàn bạc về CDR của CTĐT.

Về những tồn tại, có thể thấy: CDR và các chỉ báo tương đối nhiều. Cụ thể, số CDR: 23 (đối sánh với ĐHSP- ĐH Đà Nẵng: 10, ĐH Hoa Lư: 10, ĐH Sài Gòn: 10, ĐH Artevelde: 16). Số chỉ báo: 93 (đối sánh với ĐHSP- ĐH Đà Nẵng: 29, ĐH Hoa Lư, ĐH Sài Gòn: không xây dựng, ĐH Artevelde: 82). Điều này sẽ rất khó khăn trong công tác tổ chức đánh giá người học đạt được hay chưa đạt được CDR.

Một số vấn đề về xây dựng và đánh giá chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo chuyên ngành...

Nhiều chỉ báo được xác định còn rất chung chung, chẳng hạn: “*Sử dụng tiếng nước ngoài hiệu quả trong hoạt động chuyên môn*”, “*có tư duy độc lập*”, “*yêu nghề và tận tâm với nghề*”,... chưa rõ ràng, định lượng, chưa thể hiện được các mức độ phát triển như trong thang đo miền nhận thức, miền cảm xúc, miền tâm vận động.

Một số CĐR của học phần cũng còn chung chung: Ví dụ sử dụng “*hiểu được*” (Âm nhạc và tổ chức hoạt động giáo dục âm nhạc cho trẻ mầm non), “*nắm được*” (Kĩ năng giao tiếp sư phạm), “*có kiến thức về*” (Tiếng Anh 2),... Điều này sẽ rất khó đo lường, đánh giá và khó chuyển tải được vào trong các học phần.

Trong bảng ma trận thể hiện sự đóng góp của 01 học phần vào việc đạt CĐR CTĐT có những học phần đóng góp cho cả 23 CĐR là chưa hợp lí (Ví dụ: Học phần Môi trường và tổ chức hoạt động khám phá MTXQ cho trẻ mầm non, Giáo dục bảo vệ môi trường cho trẻ mầm non,...). Một số học phần khác cũng được xác định có đóng góp để đạt được 15-17 CĐR. Điều này cũng khó khả thi khi khối lượng chỉ 3 TC cho 01 học phần. Về nguyên tắc, đã tuyên bố CĐR nào thì đều phải đo lường và lượng hóa được.

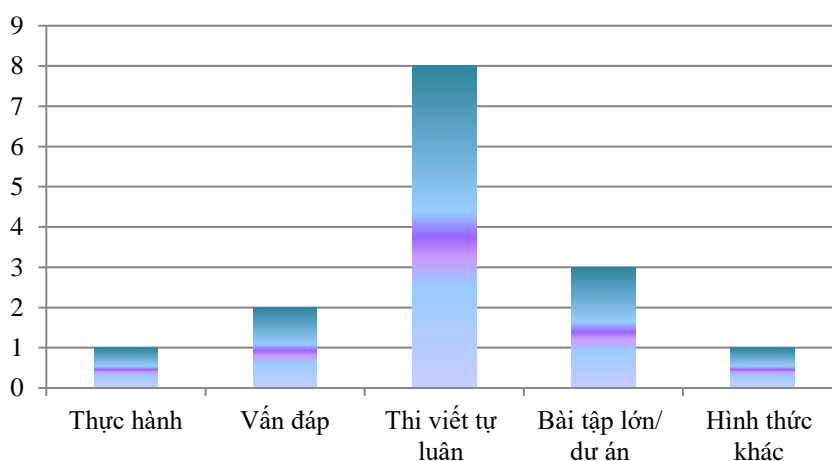
CĐR có đề cập đến năng lực sử dụng tiếng nước ngoài trong hoạt động chăm sóc – giáo dục trẻ, chỉ báo chỉ phát biểu còn chung chung, khó định lượng “*Sử dụng tiếng nước ngoài hiệu quả trong hoạt động chuyên môn*” (Hơn nữa, với đòi hỏi năng lực tối thiểu cần có riêng 1-2 học phần tiếng Anh chuyên ngành).

Tất cả các học phần đều xác định hướng đến CĐR của CTĐT. Tuy nhiên, ma trận tích hợp giữa học phần và CĐR của CTĐT không rõ ràng, không xác định được mức độ và không đo lường được.

2.3. Thực trạng kiểm tra đánh giá người học theo chuẩn đầu ra chuyên ngành Giáo dục mầm non tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Hiện chưa có quy trình cũng như công thức đánh giá từng CĐR, giảng viên môn chung và giảng viên chuyên ngành đánh giá người học theo CĐR của học phần đã tuyên bố. Còn từ đó, tính điểm cho 23 CĐR của chương trình là chưa thực hiện. Nhưng theo thông tư 08/2021, việc đánh giá CĐR của mỗi sinh viên là bắt buộc, do đó khoa cần sớm xây dựng công thức tính điểm CĐR, song song với hệ thống tính điểm từng học phần theo năm học như hiện nay.

Về đánh giá CĐR của học phần, tiến hành khảo sát qua Google form 15 giảng viên (cả môn chung và chuyên ngành) nhằm tìm hiểu thực trạng kiểm tra đánh giá người học theo CĐR của học phần. Kết quả cho thấy những tín hiệu tích cực trong đổi mới cách kiểm tra đánh giá đáp ứng CĐR của học phần. Cụ thể:



Biểu đồ 1. Biểu đồ số lượng giảng viên sử dụng các hình thức thi kết thúc học phần

15 giảng viên đã được biết, được phổ biến về 23 CĐR trong CTĐT. Giảng viên nhớ được chính xác các CĐR của học phần do giảng viên phụ trách và thực hiện kiểm tra đánh giá người học theo các CĐR này. 13 giảng viên có quan tâm đến các môn học khác cũng góp phần cùng hình thành 1 CĐR của CTĐT giống học phần của bạn. 15 giảng viên đều thông báo đến người học các CĐR của học phần cần đạt, phương pháp kiểm tra đánh giá khi bắt đầu dạy học phần. 11 giảng viên cung cấp tiêu chí đánh giá cho đề thi kết thúc học phần và các bài kiểm tra giữa kì cho sinh viên được biết. Kết quả khảo sát về hình thức thi kết thúc học phần được mô tả ở trong Biểu đồ 1.

Thi viết tự luận là hình thức thi kết thúc học phần phổ biến nhất (8 giảng viên), việc thi theo hình thức này có ưu điểm là khách quan, có độ tin cậy cao. Tuy nhiên sẽ khó khăn khi xác định độ giá trị, sẽ khó đo lường được CĐR là những năng lực thực hành. Chẳng hạn, nếu thi viết tự luận trong học phần Đọc diễn cảm các tác phẩm văn học thì không phản ánh được năng lực CĐR cần đo là năng lực đọc diễn cảm. Giảng viên cũng đã và đang sử dụng nhiều hình thức thi khác phù hợp với học phần như giao bài tập lớn/ dự án, vấn đáp hay thực hành,... có thể gặp khó về xác định độ tin cậy nhưng dễ dàng hơn trong việc đo lường CĐR của học phần.

Hình thức thi giữa kì cũng được đổi mới, giảng viên sử dụng đa dạng các hình thức nhằm đánh giá được năng lực thể hiện trong CĐR như: Đánh giá tình trạng dinh dưỡng của trẻ mầm non ở lớp bạn xuống thực hành (Môn Dinh dưỡng và bệnh trẻ em), soạn và giảng dạy một hoạt động làm quen với văn học (Môn Tiếng Việt và phương pháp làm quen với tác phẩm văn học), Quan sát đặc điểm tâm lí của trẻ dưới trường mầm non— phân tích và viết báo cáo (Môn tâm lí học trẻ em), Thực hành tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ mẫu giáo (môn Giáo dục học mầm non), Tổ chức dạy hoạt động khám phá khoa học trên trẻ (Môn Tổ chức hoạt động làm quen với MTXQ),...

Về những khó khăn của giảng viên khi đánh giá CĐR: Kết quả khảo sát tóm lược trong Bảng 2.

Bảng 2. Khó khăn lớn nhất của giảng viên khi đánh giá theo CĐR

| TT | Khó khăn lớn nhất khi đánh giá CĐR của học phần | Số lượng ý kiến |
|----|---|-----------------|
| 1 | Số sinh viên cần đánh giá đông, giảng viên không có nhiều thời gian | 4 |
| 2 | Khó đánh giá CĐR liên quan đến phẩm chất | 3 |
| 3 | Số CĐR trong học phần nhiều | 3 |
| 4 | Cơ sở giáo dục để sinh viên thực hành, khó khăn do dịch bệnh | 2 |
| 5 | Thu thập minh chứng, hồ sơ cho đánh giá | 2 |
| 6 | CĐR chưa rõ ràng, khó xây dựng tiêu chí đánh giá | 1 |

Giảng viên nhận thấy khó khăn lớn nhất khi đánh giá người học theo CĐR là số lượng sinh viên trong lớp đông, nếu đánh giá năng lực thực hành của từng người học ở các cơ sở GDMN thì sẽ mất rất nhiều thời gian ảnh hưởng đến dạy học học phần đó, nếu đánh giá cũng chỉ đại diện được một số nhóm. Những khó khăn khác mà giảng viên chia sẻ là khó đánh giá CĐR liên quan đến phẩm chất, hay việc lưu trữ minh chứng, hồ sơ đánh giá bao gồm minh chứng về đề thi, bài kiểm tra, tiêu chí, phương pháp đánh giá. Giảng viên thường chỉ đánh giá được mức độ chuyên cần của người học trong học phần thay vì phẩm chất cần có được ghi trong CĐR.

Khi được hỏi về tập huấn về công tác kiểm tra, đánh giá CĐR của học phần, kết quả chỉ có 4 giảng viên nói rằng đã được tập huấn về kiểm tra đánh giá CĐR, 11 giảng viên chưa được tập huấn về đánh giá các CĐR của học phần và mong muốn được Nhà trường, khoa tổ chức tập huấn về công tác kiểm tra đánh giá theo cách tiếp cận CĐR.

2.4. Một số đề xuất

Khoa tổ chức rà soát, điều chỉnh lại CĐR của CTĐT, có thể ít hơn 23 CĐR như đã ban hành để dễ dàng hơn trong tổ chức thực hiện đánh giá CĐR. Các tổ chuyên ngành rà soát lại các CĐR của học phần, sử dụng đúng động từ mô tả, số lượng CĐR ở một số học phần cần ít hơn, xem xét lại ma trận giữa CĐR và học phần, cần xác định mỗi CĐR thì được đánh giá qua những học phần cốt lõi nào. Khoa xây dựng lộ trình phát triển từng CĐR qua các năm học từ năm thứ nhất đến năm thứ tư của người học, được quy định trong CTĐT.

Điều chỉnh lại CĐR một số học phần thuộc Khối rèn luyện NVSP (môn chung của trường) theo hướng phù hợp với sinh viên chuyên ngành GDMN, như các học phần: Thực hành kỹ năng dạy học, Rèn luyện NVSP, Thực hành kỹ năng giáo dục ở trường sư phạm,... và giao cho giảng viên khoa GDMN xây dựng và giảng dạy.

Nhà trường cần có quy định riêng về tổ chức thực hiện đánh giá CĐR cho các ngành đào tạo, trong đó có GDMN, có quy định rõ ràng về việc hướng dẫn giảng viên thu thập minh chứng về phương pháp kiểm tra đánh giá, các bài kiểm tra đánh giá của người học. Giảng viên được chủ động hơn, linh hoạt hơn trong xây dựng thang điểm để đánh giá CĐR (không cứng theo tỉ lệ 10:30:60 giữa điểm chuyên cần: điểm giữa kì: điểm cuối kì), miễn sao giảng viên đánh giá được đúng CĐR của học phần. Bên cạnh đó, nhà trường cần xây dựng lại hệ thống phần mềm đào tạo đáp ứng theo yêu cầu của thông tư 08/2021. Nhà trường và khoa cũng cần có kế hoạch tập huấn cho giảng viên về kiểm tra đánh giá, giúp giảng viên có hiểu biết về những vấn đề cơ bản trong đánh giá, đảm bảo độ giá trị và độ tin cậy trong đánh giá kết quả người học, từ đó vận dụng được vào trong học phần giảng viên dạy.

3. Kết luận

Sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận, phân tích, tổng hợp bản Mô tả CTĐT và Đề cương chi tiết môn học, bài báo chỉ ra những ưu điểm, những kết quả đạt được trong việc xây dựng, phát triển CTĐT ngành GDMN trường ĐHSP Hà Nội. CĐR của CTĐT đã đảm bảo đòi hỏi của xã hội và các bên liên quan về đào tạo giáo viên mầm non có trình độ đại học, CĐR được công bố công khai, cam kết với người học. Tuy vậy, CĐR còn tiếp tục cần được điều chỉnh để không chỉ giúp khoa cải tiến chất lượng đào tạo mà còn có thể đo lường đánh giá được qua các học phần. Qua khảo sát 15 giảng viên giảng dạy liên quan đến chuyên ngành, kết quả chỉ ra giảng viên đã tích cực đổi mới theo hướng dạy và đánh giá năng lực người học hơn là kiểm tra kiến thức người học. Giảng viên còn gặp nhiều khó khăn trong việc xác định người học đạt được CĐR của học phần. Việc tổ chức dạy học dựa trên CĐR cũng cần được quan tâm nghiên cứu hơn nữa trong thời gian tới, nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của chuyên ngành GDMN trường ĐHSP Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Burke John W., 2005. *Competency based education and training*, First published 1989, This edition published in the Taylor & Francise – Library.
- [2] American association of law libraries, www.ala.org/groups/affiliates/aall, truy cập ngày 18/06/2021.
- [3] Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D., 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2010. *Hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo trình độ đại học, cao đẳng*, Công văn số 2196/BGDĐT-GDĐH ngày 22/4/2010.
- [5] Nguyễn Văn Khôi, 2012. Phát triển chương trình đại học khối ngành sư phạm kỹ thuật Việt Nam theo định hướng tích hợp CDIO, *Tap chí Giáo dục*, số 298, kỳ 2, 11/2012), tr. 32 – 34.

- [6] Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh, Nguyễn Thị Huệ, Nguyễn Vũ Bích Hiền, Vũ Thị Sơn, Nguyễn Vinh Quang, 2020. Phát triển khung chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ở một số trường đại học sư phạm. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Volume 65, Issue 9.
- [7] Đinh Thành Việt (chủ biên). Trần Thị Hà Vân, 2021. *Phát triển, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo và đo lường đánh giá chuẩn đầu ra*. Nxb Thông tin và Truyền thông.
- [8] L. W. Anderson et al., 2001. *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Education objective*. New York: Longman.
- [9] D. Krathwohl, 2002. A revision of Bloom's Taxonomy: An overview, *Theory in Practice*. Vol.41, No.4.
- [10] R. H. Dave, 1970. *Psychomotor levels in developing and writing behavioral objectives*. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

ABSTRACT

Some issues about learning outcomes construction and assessment of early childhood specialized training program of Hnue

Nguyen Manh Tuan

Faculty of Early Childhood Education, Hanoi National University of Education

Assessment of learners' achievement of learning outcomes will be carried out from the school year 2021-2022 according to the Circular 08/2021 of the Ministry of Education and Training. The research article analyzes the Description of the training program and the detailed outline of 2019 specializing in Early Childhood Education at Hanoi National University of Education, surveyed by Google form 15 lecturers teaching general and specialized subjects about the current state of control assess learners. The results show that the learning outcomes are built in a methodical manner, in accordance with the requirements. The implementation of the assessment of learners according to the learning outcomes has made many positive changes, but the lecturers still face many difficulties such as the large number of students, the difficulty in quantifying the quality output standards, many difficult evidences to collect,... The article also proposes some solutions to improve the quality of student assessment activities according to the learning outcomes of the specialized training program in Early Childhood Education.

Keywords: learning outcomes, training program, early childhood education, assessment, competency,...