

# Đánh giá theo định hướng năng lực

Nguyễn Quang Thuần\*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,  
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

---

## Tóm tắt

Ngày nay, hơn bao giờ hết, các hệ thống giáo dục đang đứng trước các thách thức to lớn. Môi trường học tập của thế kỉ 21 cần đổi mới định hướng vì nó phải dựa trên công nghệ, có tính mở và linh hoạt. Khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành ngày một tăng và nhiệm vụ của giáo dục-đào tạo phải đào tạo những người thực hành năng động. Cùng với đường hướng hành động, đường hướng phát triển năng lực ra đời đã cho phép giáo dục thực hiện nhiệm vụ quan trọng này. Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi cố gắng phân tích và làm sáng tỏ một số khái niệm quan trọng liên quan đến đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Đặc biệt, chúng tôi cố gắng trả lời hai câu hỏi sau đây: “Vì sao phải dạy, học và đánh giá theo đường hướng phát triển năng lực?” và “Đánh giá theo định hướng năng lực là đánh giá cái gì và đánh giá như thế nào?”

Nhận ngày 26 tháng 9 năm 2015, Chính sửa ngày 07 tháng 11 năm 2015, Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 6 năm 2016

*Từ khóa:* Kiến thức, kĩ năng, năng lực, đường hướng phát triển năng lực, đánh giá theo định hướng năng lực.

---

## 1. Đặt vấn đề

Ngày nay, hơn bao giờ hết, các hệ thống giáo dục đang đứng trước các thách thức to lớn: vai trò của nhà trường trong xã hội, tiếp cận với nhà trường, tính hiệu quả, bình đẳng. Môi trường học tập của thế kỉ 21 cần đổi mới định hướng vì nó phải dựa trên công nghệ, có tính mở và linh hoạt. Khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành ngày một tăng và nhiệm vụ của giáo dục-đào tạo phải biết hướng tới giá trị tốt đẹp và đào tạo những người **thực hành năng động**. Cùng với **đường hướng hành động, đường hướng phát triển năng lực** (PTNL) ra đời đã cho phép giáo dục thực hiện nhiệm vụ quan trọng này.

Dựa trên nguyên tắc tích hợp các kiến thức và kĩ năng linh hoạt được, đặc biệt là qua việc khai thác các tình huống tích hợp và học cách

giải quyết các nhiệm vụ phức tạp, đường hướng PTNL cố gắng hạn chế và khắc phục sự thiếu hiệu quả của hệ thống giáo dục. Đường hướng phát triển năng lực theo đuổi ba mục tiêu sau đây.

- Mục tiêu thứ nhất tập trung vào cái mà người học phải làm chủ sau một cấp học hơn là tập trung vào danh sách các mục tiêu mà giáo viên cố gắng thực hiện trong nhiệm vụ của mình là phát triển một hay một số năng lực cho người học. Vai trò của giáo viên là tổ chức học tập sao cho hiệu quả nhất để có thể hướng dẫn người học đạt được mục tiêu hay trình độ cần đạt.

- Mục tiêu thứ hai cũng tập trung vào việc học của học sinh, tạo hứng thú nhiều hơn cho học sinh bằng cách chỉ cho họ tất cả những cái mà họ học được ở nhà trường sẽ được sử dụng và có ích sau này. Vì vậy, không thể dừng lại ở danh sách các nội dung kiến thức phải học thuộc lòng, hay các kĩ năng rèn luyện không trong ngữ cảnh hoặc không gắn liền với làm cho học sinh buồn chán, không hứng thú học. Ngược lại, đường hướng PTNL tạo cơ hội cho

---

\*ĐT.: 84- 912004484

Email: ngquangthuan@yahoo.fr

học sinh phải liên tục học trong tình huống thực và sử dụng kiến thức kỹ năng trong các tình huống thực này. Tất cả điều đó cho phép tạo hứng thú cho người học. Mục tiêu này dựa trên phương pháp chức năng và phương pháp sư phạm tích cực.

- Cuối cùng, cần phải tính đến các kiến thức, kỹ năng - giải quyết tình huống cụ thể - mà người học lĩnh hội mà không phải là tổng các kiến thức, kỹ năng mà người học đã lĩnh hội nhưng không biết sử dụng chúng như thế nào trong cuộc sống thực tiễn.

Điều này bao hàm một mặt là phải thường xuyên dự kiến các thời điểm ưu tiên cho giải quyết các tình huống - vấn đề phức tạp mà người học phải huy động tất cả các kiến thức, kỹ năng, thái độ và kinh nghiệm đã tích lũy. Đây là mục tiêu quan trọng và chủ yếu nhất của đường hướng PTNL.

Ngày nay, ở nhiều hệ thống giáo dục trên thế giới, người ta cũng đã xây dựng chương trình dựa trên đường hướng PTNL. Khi so sánh quốc tế về thiết kế các chương trình giáo dục (CTGD), người ta thường nêu lên hai cách tiếp cận chính: tiếp cận dựa vào nội dung hoặc chủ đề (*tiếp cận nội dung*) và tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra (*tiếp cận kết quả đầu ra*). **Chương trình tiếp cận năng lực** thực chất là **chương trình tiếp cận kết quả đầu ra**. Tuy nhiên, có rất nhiều dạng “kết quả đầu ra”; đầu ra của cách tiếp cận này tập trung vào *hệ thống năng lực* cần đạt được của mỗi cá nhân sau một quá trình học hay đào tạo.

Tiếp cận nội dung là cách nêu ra một danh mục đề tài, chủ đề của một lĩnh vực/môn học nào đó. Cách tiếp cận này nhằm trả lời câu hỏi: Chúng ta muốn người học cần biết cái gì? (*what we want students to know?*). Cách tiếp cận này chủ yếu dựa vào yêu cầu nội dung học vấn của một khoa học bộ môn nên thường mang tính “hàn lâm”, nặng về lý thuyết và tính hệ thống, nhất là khi người thiết kế ít chú ý đến tiềm năng, các giai đoạn phát triển, nhu cầu, hứng thú và điều kiện của người học.

**Tiếp cận năng lực** hay **kết quả tiếp cận đầu ra** là cách tiếp cận nêu rõ kết quả- những kiến thức, kỹ năng hay những năng lực mà

người học mong muốn đạt được vào cuối mỗi giai đoạn học tập trong nhà trường ở một môn học cụ thể. Cách tiếp cận này nhằm trả lời câu hỏi: **Chúng ta muốn người học biết và có thể làm được những gì? (*what we want students to know and to be able to do?*)**. Việc chuyển từ Đầu vào (Dạy) sang Đầu ra (Học) là thay đổi tầm nhìn về tri thức trong giáo dục và đào tạo.

Cộng hòa Phi-zì, In-đô-nê-sia chủ yếu sử dụng cách tiếp cận nội dung (1). Các nước Úc, Niu- Zi-lân, và Thái Lan chủ yếu sử dụng cách tiếp cận đầu ra (2). Ấn Độ, Sri-lan-ca, Việt Nam đang chuyển từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận đầu ra (1 → 2). Trung Quốc, Pháp, Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc, Lào, Malaxia, Philippine và Hoa Kỳ khi thiết kế chương trình đều sử dụng kết hợp hai cách tiếp cận này một cách đa dạng (1 và 2). Hàn Quốc kết hợp cả 3 cách (1, 2 và 3). Xu hướng chung trong việc thiết kế chương trình giáo dục của các nước là chuyển dần từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận đầu ra hay tiếp cận năng lực.

Bản chất và lí do phát triển chương trình tiếp cận năng lực (CTTCNL) là vì CTTCNL nhằm giúp người học không chỉ biết học thuộc, ghi nhớ mà còn phải biết làm thông qua các hoạt động cụ thể, sử dụng những tri thức học được để giải quyết các tình huống do cuộc sống đặt ra, phải gắn với thực tiễn cuộc sống. Chương trình truyền thống chủ yếu yêu cầu người học trả lời câu hỏi: Biết cái gì? CTTCNL luôn đặt ra câu hỏi: Biết làm gì từ những điều đã biết? Đặc điểm bao trùm của CTTCNL là việc thực sự chú ý, quan tâm đến tiềm năng, hứng thú và điều kiện của người học; chú ý nhận biết và phát triển đầy đủ tiềm năng của họ. Chương trình nhấn mạnh việc chuyển đổi từ học cái gì đến người học có thể học và làm được những gì phù hợp.

Đánh giá ngày càng có vai trò đặc biệt quan trọng trong dạy và học nói chung và dạy và học tiếng nước ngoài nói riêng. Trong bối cảnh đánh giá theo định hướng năng lực, dù ở bất cứ cấp độ dạy nào, thực hành sư phạm không thể tách rời thực hành đánh giá. Dạy và đánh giá luôn luôn song hành với nhau. Đánh giá là một

bộ phận không thể tách rời của dạy và học. Vì vậy, thực hành sư phạm phải chuẩn bị cho người học tham gia vào quá trình đánh giá việc học của họ và, đồng thời thực hành đánh giá phải góp phần phát triển chính việc học này của người học. Trong bối cảnh này cần thiết phải tích hợp thực hành đánh giá với thực hành sư phạm theo đường hướng PTNL. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi cố gắng trả lời một số câu hỏi sau đây: Vì sao phải dạy, học và đánh giá theo đường hướng PTNL? Đánh giá theo định hướng năng lực là đánh giá cái gì và đánh giá như thế nào?

## 2. Tại sao phải dạy, học và đánh giá theo đường hướng phát triển năng lực

Chúng ta lựa chọn đường hướng PTNL trước hết vì đường hướng PTNL chú trọng thực hành hơn là tích lũy kiến thức. Thật vậy, Romainville (1996) lưu ý rằng đường hướng PTNL được lựa chọn xuất phát từ “quá trình phê phán nhà trường hiện nay, trong đó học sinh biết thật nhiều kiến thức, nhưng vận dụng rất ít kiến thức học ở nhà trường vào cuộc sống” (Romainville, 1996, p. 137). Theo Bissonnette et Richard (2001), 80 đến 85% kiến thức học ở nhà trường không áp dụng được ngoài xã hội. Phương pháp tiếp cận theo năng lực chú trọng việc lĩnh hội kiến thức thông qua thực hành và chuẩn bị tốt hơn cho học sinh vào đời bởi vì điều mà họ học trên ghế nhà trường, tức việc thực hành giải quyết vấn đề và huy động và vận dụng kiến thức trong tình huống, sẽ ứng dụng tốt ngoài đời. Cũng theo hướng đó, Bissonnette et Richard (2001) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cho học sinh có đủ thời gian tích lũy kiến thức. Phương pháp tiếp cận theo năng lực loại trừ các bài học đơn thuần ngoài tình huống và tạo điều kiện cho kiến thức nhập thẳng vào bộ nhớ của học sinh. Phương pháp tiếp cận theo năng lực không loại trừ kiến thức, mà chỉ chú trọng việc huy động kiến thức vào những tình huống cụ thể, và điều này chỉ có tốt hơn cho học sinh. Nói chung, một chương trình học theo cách tiếp cận theo năng lực sẽ giới

hạn số lượng kiến thức được giảng dạy và chú trọng nhiều hơn tới việc huy động kiến thức.

Lí do thứ hai đó là tiếp cận theo định hướng PTNL chính là để chuẩn bị trực tiếp cho người học bước vào thị trường lao động ngay còn đang trên ghế nhà trường. Năng lực gắn liền với khả năng thích ứng, tức khả năng hành động một cách hiệu quả trong nhiều tình huống khác nhau với các mức độ phức tạp khác nhau. Năng lực còn kêu gọi tính chủ động. Hai đặc tính này đáp ứng yêu cầu của những người sử dụng lao động (Romainville, 1996). Đối với một số người sử dụng lao động khác, thế giới lao động biến đổi và đòi hỏi hệ thống đào tạo phải đào tạo được những người lao động tương lai có khả năng thích ứng với nhiều vị trí và cơ cấu nghiệp vụ khác nhau. Những kiến thức mới của ngày hôm nay ngày mai sẽ trở nên cũ kĩ. Về mặt này, phát triển năng lực là phù hợp vì nó cho phép người học hành động tốt trong nhiều nhóm tình huống khác nhau. Tiếp cận theo năng lực cho phép thu hẹp khoảng cách giữa kiến thức học ở nhà trường và thị trường lao động.

Thật vậy, trong những năm gần đây, giáo dục đã có nhiều thay đổi và đổi mới và vì vậy nó kéo theo nhiều thay đổi và đổi mới trong đánh giá. Các phương pháp đánh giá hiện nay phải tính đến các mục tiêu chủ yếu sau đây: dự đoán, đề phòng các khó khăn, và thất bại trong đào tạo bằng cách bảo đảm cho người học tiếp tục học và học suốt đời và giúp họ có thể sử dụng các kiến thức và kĩ năng trong các tình huống đa dạng của cuộc sống nghề nghiệp và cuộc sống hàng ngày.

Dưới đây, chúng tôi sẽ cố gắng đề cập và làm sáng tỏ một số khái niệm cơ bản và những bình diện chủ yếu liên quan đến đánh giá theo đường hướng phát triển năng lực.

## 3. Từ đánh giá kiến thức và kĩ năng đến đánh giá năng lực

Theo quan điểm phát triển năng lực và xét về bản chất thì không có mâu thuẫn giữa đánh giá năng lực và đánh giá kiến thức và kĩ năng, mà đánh giá năng lực được coi là bước phát

triển cao hơn so với đánh giá kiến thức và kỹ năng. Để chứng minh người học có một năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội và giao cho họ giải quyết một vấn đề nào đó trong thực tiễn hoặc mang tính thực tiễn. Khi đó người học vừa phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học và lĩnh hội được ở nhà trường, vừa phải sử dụng những kinh nghiệm của bản thân tích lũy được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường. Như vậy, thông qua việc hoàn thành một nhiệm vụ trong bối cảnh thực,

người ta có thể đánh giá được khả năng huy động, vận dụng các kiến thức, kỹ năng, thái độ để giải quyết một vấn đề trong thực tiễn, có nghĩa là đánh giá được năng lực của người học. Mặt khác, đánh giá năng lực không hoàn toàn phải dựa vào chương trình môn học như đánh giá kiến thức và kỹ năng. Qua *Bảng 1* dưới đây, có thể thấy một số khác biệt cơ bản giữa đánh giá kiến thức, kỹ năng và đánh giá năng lực của người học.

Bảng 1. So sánh đánh giá kiến thức, kỹ năng và đánh giá năng lực

Tiêu chí	Đánh giá kiến thức, kỹ năng	Đánh giá năng lực
Mục đích chủ yếu	- Xác định mức độ đạt các kiến thức, kỹ năng của người học theo mục tiêu của chương trình giáo dục.	- Đánh giá khả năng của người học huy động và vận dụng các kiến thức, kỹ năng và thái độ vào giải quyết một hoặc một số vấn đề thực tiễn của cuộc sống.
Ngữ cảnh đánh giá	- Gắn với nội dung học tập (kiến thức, kỹ năng) được học trong nhà trường.	- Gắn với ngữ cảnh học tập, cuộc sống hàng ngày và cuộc sống nghề nghiệp sau này của người học.
Nội dung đánh giá	- Các kiến thức, kỹ năng được xác định trong một môn học. - Tham chiếu quy chuẩn theo việc người học có đạt được hay không một nội dung đã học.	- Khả năng làm chủ các kiến thức, kỹ năng và thái độ và khả năng huy động, sử dụng chúng vào giải quyết một hoặc một số vấn đề thực tiễn trong cuộc sống. - Tham chiếu tiêu chí theo các mức độ phát triển năng lực của người học.
Công cụ đánh giá	- Câu hỏi, bài tập trong các tình huống giả định hoặc tình huống thực.	- Nhiệm vụ, bài tập trong các tình huống, bối cảnh thực.
Thời điểm đánh giá	- Thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong quá trình học đặc biệt là sau khi học.	- Diễn ra ở mọi thời điểm của quá trình học, ưu tiên đánh giá trong khi học.
Kết quả đánh giá	- Kết quả phụ thuộc vào số lượng câu hỏi đã hoàn thành. - Càng đạt được nhiều đơn vị kiến thức, kỹ năng sẽ được coi là có kết quả tốt hơn.	- Kết quả phụ thuộc vào độ khó và phức tạp của nhiệm vụ đã hoàn thành. - Hoàn thành được nhiệm vụ càng khó, càng phức tạp sẽ được coi là có năng lực cao hơn.

### 3.1. Đánh giá kiến thức và kỹ năng

#### 3.1.1. Kiến thức và kỹ năng

Một tiêu chí sơ đẳng và đơn giản cho phép phân biệt các tình huống đánh giá kiến thức và các tình huống đánh giá kỹ năng: trong các tình huống đánh giá thứ nhất, cá nhân hay người học chỉ có nhiệm vụ nhắc lại câu trả lời mà anh ta đã học; trong tình huống đánh giá thứ hai người học phải sử dụng các kiến thức để thực hiện một nhiệm vụ nào đó. Bảng phân loại Bloom (1956) không chỉ phân biệt kiến thức với kỹ

năng mà còn phân biệt kiến thức, kỹ năng với năng lực giải quyết vấn đề (*cấp độ 1, 2: kiến thức; cấp độ 3: kỹ năng; ba cấp còn lại: giải quyết vấn đề*).

Về kỹ năng, chúng ta có thể phân biệt các cấp độ khác nhau trong việc sử dụng các kiến thức và kỹ năng qua các tình huống đánh giá. Scallon (2004) phân biệt bốn cấp độ sau đây:

- Tình huống gần gũi hay quen thuộc. Người học trả lời bằng trí nhớ. Đây là tình huống ở cấp độ “nhận biết” (*connaissance*) trong bảng phân loại cấp độ nhận thức của Bloom.

- Tình huống gần gũi và học sinh có thể sử dụng kiến thức vừa học xác đáng để giải quyết vấn đề. Người học không cần phải tìm kiếm nhiều trong hành trang kiến thức và khả năng nhận thức của mình. Đây là tình huống ở cấp độ “kĩ năng” (*savoir-faire* ou *habilité*).

- Tình huống gần gũi và đã có một thời gian trôi qua kể từ khi học sinh sử dụng kiến thức xác đáng để giải quyết vấn đề. Người học phải tìm kiếm nhiều hơn trong kho kiến thức và khả năng nhận thức của mình đã được bổ xung và phong phú hơn với thời gian. Đây là tình huống ở cấp độ “kĩ năng” (*savoir-faire* ou *habilité*).

- Tình huống mới. Người học cần phải tìm kiếm nhiều trong hành trang kiến thức và khả năng nhận thức của mình. Đây là tình huống kĩ năng ở cấp độ cao, cấp độ vận dụng cao hay tình huống huy động. Lúc này người học phải nghĩ và cần tới những kiến thức cần thiết để giải quyết vấn đề: trong tình huống này, ta đang tiến rất gần tới khái niệm năng lực (*compétence*).

### 3.1.2. Tình huống đánh giá và mục tiêu

Trong đánh giá truyền thống, người ta thường dùng thuật ngữ câu hỏi (*question*) hay tiêu mục (*item*) để chỉ một đơn vị cơ bản của một trắc nghiệm hay một bài thi cũng như là vấn đề hay bài toán (*problème*) trong lĩnh vực toán học. Thuật ngữ này là chưa đầy đủ vì nó chưa tính đến các nhiệm vụ tạo sản phẩm phức tạp (*tâche de productions ou productions complexes*), ví dụ như viết một câu chuyện, dàn dựng một vở kịch hay viết một bài luận. Theo Scallon (2004), thuật ngữ tình huống sẽ đầy đủ và bao quát hơn vì nó bao hàm cả câu hỏi hay tiêu mục, vấn đề và nhiệm vụ. Một tình huống đánh giá (*situation d'évaluation*) thuộc cấp độ kiến thức (*connaissance*) khi cá nhân đưa ra câu trả lời đã được học thuộc lòng. Một tình huống đánh giá thuộc cấp độ kĩ năng (*savoir-faire/ habilité*) khi cá nhân đưa ra câu trả lời trong tình huống.

Phương pháp đánh giá sẽ không hoàn thiện và đầy đủ nếu nó chỉ giới hạn ở việc xác định cấp độ kĩ năng gắn với một câu hỏi đã có sẵn các câu trả lời hoặc với một vấn đề đã được viết sẵn và nhiệm vụ của người học chỉ phải chọn

câu trả lời nào đúng hay vấn đề nào đã được giải quyết hay nhất. Một phương pháp đánh giá như vậy có thể cho phép xây dựng một ngân hàng các câu hỏi/tiêu mục hay vấn đề và khi kết thúc môn học hay chương trình học người ta chỉ việc lấy các câu hỏi hay vấn đề đã có sẵn để làm các đề thi. Từ khi xuất hiện phương pháp đánh giá theo định hướng năng lực thực hiện (*appréciation performance*), các ngân hàng đề thi không thể chứa được tất cả các tình huống đánh giá thích hợp. Đánh giá thực hiện năng lực xuất hiện như một phản ứng tích cực với việc lạm dụng các trắc nghiệm chuẩn hóa (*tests standardisés*) như là các trắc nghiệm khách quan (*câu hỏi hay tiêu mục trắc nghiệm khách quan*). Đánh giá thực hiện năng lực đặt người học trong một tình huống mà ở đó anh ta phải xây dựng các câu trả lời để giải quyết vấn đề được cấu trúc ít nhiều chặt chẽ và để giải quyết vấn đề này, người học phải sử dụng ít nhất hơn một câu trả lời đúng. Rất nhiều tác giả kết hợp đối tượng của đánh giá thực hiện năng lực với các kĩ năng cấp độ cao (*habileté de haut niveau*).

Phương pháp tiến hành đi từ mục tiêu su phạm đến đánh giá là một bước tiến bộ lớn trong dạy, học và đánh giá. Đánh giá kiến thức, kĩ năng đã bắt đầu căn cứ vào mục tiêu của chương trình hay môn học. Tuy nhiên, phương pháp đánh giá kiến thức, kĩ năng trong một thời gian dài vẫn chưa có đổi mới nhiều và vẫn sử dụng các nguyên tắc, quy tắc theo một lối mòn. Các nguyên tắc, quy tắc này thường thấy trong rất nhiều các bài tập, đề thi, vv. Thật ra, hiện nay chúng ta, ở không ít cơ sở giáo dục, đào tạo từ phổ thông tới đại học, vẫn chưa làm chủ, thậm chí làm chủ chưa tốt phương thức đánh giá này. Đường hướng mục tiêu, có nghĩa là các mục tiêu được xây dựng một cách tường minh với các động từ hành động, một nội dung, một ngữ cảnh đã tạo thuận lợi cho quá trình đi từ mục tiêu tới đánh giá, ngay cả khi đường hướng này đôi khi vẫn còn xem nhẹ hoặc chưa xác định được cấp độ kĩ năng cần đánh giá, đặc biệt với các kĩ năng phức tạp và khả năng vận dụng các kiến thức, kĩ năng vào giải quyết một nhiệm vụ cụ thể.

### 3.2. Đánh giá theo định hướng năng lực

#### 3.2.1. Năng lực là gì?

Các tác giả đưa ra rất nhiều định nghĩa về năng lực. Tuy nhiên, các định nghĩa này có nhiều điểm giống nhau. Roegier (2000: 4) định nghĩa năng lực như sau: "*Năng lực, đối với cá nhân, là khả năng huy động một cách có ý thức một tập hợp tích hợp các nguồn để giải quyết một gia đình tình huống-vấn đề*"<sup>1</sup>.

Định nghĩa về năng lực do trong Khung tham chiếu châu Âu ngắn gọn nhưng tương đối đầy đủ và rõ ràng: "*Năng lực là một tập hợp các kiến thức, kỹ năng và khả năng cho phép hành động*"<sup>2</sup> (CECR: 15).

Hội đồng Châu Âu chỉ rõ thêm năng lực là một tập hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ cho phép hành động trong một ngữ cảnh nào đó.

Trong các định nghĩa được sưu tập, định nghĩa mà Perrenoud đưa ra có thể được xem là đầy đủ nhất và xác đáng nhất: "Một năng lực là khả năng hành động trước một gia đình tình huống mà người ta đạt tới làm chủ vì người ta có cả kiến thức cần thiết và khả năng huy động có ý thức các kiến thức này để nhận ra và đề giải những vấn đề thực"<sup>3</sup>. Tác giả còn chỉ rõ thêm: "Một năng lực, trước một tình huống phức tạp, cho phép xây dựng một câu trả lời thích hợp mà không cần lấy ra từ một kho các câu trả lời đã được xây dựng sẵn"<sup>4</sup>.

Chính vì vậy một năng lực được coi như là khả năng sử dụng một tập hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ cho phép hoàn thành một số nhiệm vụ nào đó.

Trong lĩnh vực dạy và học tiếng nước ngoài, năng lực được định nghĩa là "*khả năng huy động kiến thức ngôn ngữ và kỹ năng ngôn ngữ để hoàn thành các nhiệm vụ phi ngôn ngữ*"<sup>5</sup> (Bourguignon, 2011).

Theo Scallon (2004), năng lực có một số đặc tính cơ bản sau đây:

- Năng lực là một **khả năng**, một tiềm năng (không thể quan sát được) hoặc một đặc tính thường trực của một cá nhân. Năng lực được phân biệt với khái niệm kết quả (*performance*), biểu hiện cụ thể của năng lực.

- Năng lực là **khả năng** của một người cần huy động, thậm chí cần sử dụng có ý thức những nguồn riêng của mình hay những nguồn đến từ bên ngoài.

- Việc huy động các nguồn này được thực hiện có ý thức, có nghĩa là được bảo đảm, không thăm dò, không do dự.

- Cá nhân huy động một tập hợp các nguồn tích hợp mà không phải là một phép cộng đơn giản hay một sự sắp xếp các yếu tố liên nhau.

- Các nguồn này được hình thành từ các kiến thức, các kỹ năng, các thái độ.

- Năng lực là một khả năng được bộc lộ khi người ta được đặt trong một gia đình tình huống-vấn đề (nhiều nhiệm vụ giống nhau).

- Năng lực không loại trừ kiến thức và kỹ năng: trước khi huy động kiến thức và kỹ năng thì phải làm chủ các kiến thức và kỹ năng ấy - sẽ không có năng lực nếu không làm chủ được kiến thức và kỹ năng - tương tự, sẽ không có kỹ năng nếu không có kiến thức.

- Cấp độ năng lực tùy thuộc vào khả năng sử dụng kỹ năng trong tình huống.

- Năng lực gắn liền với cấp độ tự chủ trong sử dụng ngôn ngữ của người học: để làm cho người học có khả năng huy động kiến thức và kỹ năng đó là phải phát triển khả năng tự chủ của anh ta với tư cách là người sử dụng kiến thức và kỹ năng: với tư cách là người sử dụng ngôn ngữ, cần phải phát triển tính tự chủ qua các tình huống học và phương pháp học nhằm phát triển các chiến lược hành động.

<sup>1</sup> "La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes."

<sup>2</sup> "[...] l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir."

<sup>3</sup> "Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes."

<sup>4</sup> "une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées."

<sup>5</sup> "Aptitude à mobiliser des connaissances linguistiques et des capacités langagières dans l'accomplissement de tâches non langagières."

Tất cả các đặc tính này có thể không quan trọng gì nếu như người ta không huy động hoặc không có khả năng huy động nó cho việc giải quyết một gia đình tình huống-vấn đề, tức là người ta muốn nói đến khả năng huy động (*savoir-mobiliser*), khả năng tích hợp (*savoir-intégrer*) và khả năng chuyển giao (*savoir-transférer*). Đây cũng chính là ba thao tác chính trong thực hiện một năng lực.

Một người được coi là có năng lực trong một lĩnh vực khi người đó không chỉ có các kiến thức, kĩ năng, thái độ... mà đặc biệt ở tất cả các thời điểm có thể huy động một cách cụ thể và tích hợp kiến thức, kĩ năng, thái độ cần thiết vào việc giải quyết một tình huống vấn đề hay một gia đình tình huống-vấn đề đã cho trong một lĩnh vực nào đó. Bipouput và các cộng sự (2008) đã đưa ra ba ví dụ minh họa sau đây.

*Ví dụ 1:* Trao đổi điện thoại mà không cần đến các tài liệu chuyên ngành bằng tiếng nước ngoài.

*Ví dụ 2:* Viết một hóa đơn đơn giản.

*Ví dụ 3:* Từ một tình huống làm rõ các vấn đề ô nhiễm khác nhau: ô nhiễm nước, ô nhiễm không khí, ô nhiễm do tiếng ồn, đưa ra các giải pháp thích hợp cho các vấn đề ô nhiễm khác nhau đã được xác định.

Một cách chính xác hơn một năng lực chính là “khả năng, đối với một cá nhân, huy động toàn bộ các nguồn được tích hợp để giải quyết một tình huống-vấn đề của một gia đình tình huống-vấn đề” (Roegiers, 2000).

Nói về các năng lực, có nghĩa là nói về:

- Nguồn kiến thức kĩ năng, thái độ, kĩ xảo, giá trị, kinh nghiệm mà người học phải huy động;
- Tình huống trong đó người học phải huy động nguồn lực ấy.

Năng lực là mục tiêu của đào tạo và do vậy năng lực là đối tượng chủ yếu của đánh giá. Đánh giá năng lực là đánh giá khả năng nhận ra và giải quyết một cách hiệu quả các vấn đề của mỗi một gia đình-tình huống trên cơ sở các nguồn xác đáng được tích hợp. ***Một người được coi là có năng lực hay không có năng lực, người đó phải đã làm một cái gì đó, có nghĩa là được đặt trong một tình huống-vấn đề và giải quyết tình huống-vấn đề đó.***

### 3.2.2. Tình huống đánh giá và năng lực

Khái niệm tình huống đánh giá (*situation d'évaluation*), tình huống vấn đề (*situations-problèmes*), hay nhiệm vụ phức tạp (*tâches complexes*) là trung tâm của phương pháp đánh giá theo đường hướng PTNL.

Các mô hình đánh giá thì rất nhiều. Có rất nhiều ví dụ về nhiệm vụ đòi hỏi người học phải làm như thực hiện các nhiệm vụ tạo sản phẩm phức tạp (*tâches de productions complexes*) hay yêu cầu đưa ra các câu trả lời đơn giản nhưng đòi hỏi phải lập luận chứng minh.

Trong đào tạo nghề nghiệp, các tình huống vừa phải thực tế vừa phải phức tạp đòi hỏi phải huy động nhiều nguồn. Sự xích gần các tình huống này và các tình huống nghề nghiệp hay các tình huống của cuộc sống hàng ngày là bình diện quyết định của đánh giá.

Trong đào tạo nói chung, nhất là trong trường hợp chương trình học có nhiều năng lực các tình huống đánh giá phải được kế hoạch hóa để dẫn người học chứng minh rằng làm thế nào họ có thể đạt tới sử dụng một cách có ý thức và hiệu quả các kiến thức, kĩ năng và thái độ của họ để giải quyết một tình huống-vấn đề.

Trong đánh giá, các tình huống đưa ra cho học sinh phải có một số đặc tính: một sản phẩm chờ đợi, một vấn đề xác định không rõ ràng, những dữ liệu không đầy đủ hoặc phiến diện, có tính thực tế, có tính phức tạp và có khả năng chỉ rõ các nguồn cần huy động và cuối cùng là tính tự chủ của học sinh.

### 3.2.3. Đánh giá năng lực thực hiện hay đánh giá thực hiện năng lực

Từ khái niệm năng lực, cần thiết phải có phương pháp thu thập, giải thích và suy diễn. Đối tượng chủ yếu của phương pháp đánh giá phải là khả năng huy động các nguồn (kiến thức, kĩ năng, thái độ, chiến lược) của cá nhân để giải quyết một tình huống-vấn đề hay một gia đình tình huống-vấn đề. Đánh giá dựa trên thực hiện năng lực không phải dễ dàng, đôi khi có những trở ngại, thách thức tưởng không thể vượt qua được. Tuy nhiên, các nhà giáo học pháp và các nghiên cứu đều nhất trí cao về một nguyên tắc cơ bản sau đây:

"Một cá nhân, để có thể được gọi là có năng lực hay không có năng lực, phải đã làm một cái gì đó: đã sử dụng một phương pháp tiến hành, đã theo một quá trình hoặc đã thực hiện một nhiệm vụ tạo ra sản phẩm"<sup>6</sup> (Scallon, 2004: 136).

Vì vậy, các trắc nghiệm khách quan sẽ không thể cho phép đánh giá và kết luận một cá nhân có năng lực lái xe hay không. Để có thể đánh giá một người có năng lực lái xe, người ta phải yêu cầu người đó lên một chiếc xe và lái chiếc xe đó từ địa điểm A đến địa điểm B và nêu người đó thực hiện được nhiệm vụ này thì được coi là có năng lực lái xe. Cấp độ năng lực sẽ được xác định bằng các thao tác lái và việc xử lý các tình huống... của anh ta trong quá trình lái xe.

Từ hơn mười năm trở lại đây, đánh giá thực hiện năng lực (*performance assessment*) được thực hiện rộng rãi, đặc biệt là ở Mỹ. Ở đây cũng cần phân biệt rõ hơn sự khác nhau giữa năng lực (*compétence*) và thực hiện năng lực, chính xác hơn là thực hiện năng lực hiệu quả (*performance*). Nếu năng lực được định nghĩa là "*khả năng biết làm ....*", thì thực hiện năng lực được định nghĩa là "*khả năng hoàn thành tốt một nhiệm vụ*", có nghĩa là *nhANH và hiệu quả*. Và vì vậy, một người có thể có năng lực (*compétent*), nhưng chưa chắc đã có thực hiện tốt năng lực (*performant*) một nhiệm vụ - Anh ta có năng lực, nhưng không phải lúc nào anh ta cũng thực hiện được năng lực hiệu quả (*il est compétent, mais il n'est pas toujours performant*).

Theo Scallon (2004), hai đặc tính quan trọng nhất của phương pháp đánh giá năng lực thực hiện đó là:

- Ngữ cảnh hóa các vấn đề được cần giải quyết;
- Thiết lập và lập luận chứng minh cho câu trả lời của người học.

Để đánh giá được các hành vi của người học, cần phải thu thập các thông tin mong muốn về hành vi. Các thông tin này có thể được thu thập bằng quan sát trực tiếp học sinh trong các

tình huống khác nhau. Sau đó, các thông tin được thu thập này sẽ được gắn vào các mục đã được xác định trước và thường được kí hiệu bằng chữ hay các con số. Kết quả học tập thường được thực hiện rất gần với các điều kiện tự nhiên, thực trong cuộc sống nghề nghiệp hay cuộc sống hàng ngày sau này hay mô phỏng theo các điều kiện tự nhiên đó. Hart (1994: 9) định nghĩa đánh giá dựa trên năng lực thực hiện là các hoạt động thu thập thông tin liên quan đến.

"Các học sinh khi thực hiện những nhiệm vụ đáng làm, đáng kể và có ý nghĩa. Những đánh giá như vậy ta thấy giống như và có cảm giác giống như là các hoạt động học tập [...]. Những đánh giá này liên quan đến các kĩ năng tư duy ở bậc cao và sự kết hợp trong một phạm vi rộng lớn. Chúng truyền tới cho học viên các ý nghĩa của việc làm tốt công việc học tập của mình bằng cách nêu rõ nhưng tiêu chuẩn để đánh giá hoạt động học tập của họ. Theo nghĩa này, đánh giá dựa trên năng lực thực hiện là đường hướng đánh giá nhằm thiết lập chuẩn hơn là chuẩn hóa."

3.2.4. Các nguyên tắc đánh giá theo đường hướng PTNL

Nhiều bài viết gần đây đều nhấn mạnh những nguyên tắc đánh giá kết quả học tập của học sinh theo đường hướng PTNL. Tuy nhiên, tất cả các nguyên tắc này đều có cùng một đặc tính là cần thiết phải tích hợp thực hành đánh giá với thực hành sự phạm. Raïche (2006) đã xác định và nhóm các nguyên tắc này thành bốn nguyên tắc lớn: đánh giá phải phục vụ học, đánh giá phải thực, đánh giá phải công bằng và đánh giá phải tích hợp với học. Bốn nguyên tắc này không loại trừ nhau mà gắn kết với nhau và đều tập trung vào **người học**.

a) Đánh giá phải phục vụ học

Nguyên tắc đầu tiên liên quan đến **học** vì theo đường hướng năng lực, học đóng vai trò trung tâm. Chính vì vậy, nguyên tắc của đánh giá là mang tính **cá nhân** vì cá nhân học sinh học mà không phải nhóm hay lớp học. Đánh giá phải phục vụ học, phải được kế hoạch hóa và phải kết hợp chặt chẽ với quá trình dạy học. **Đánh giá để phục vụ học** (*l'évaluation au service de l'apprentissage*) phải được thực hiện trong suốt quá trình học và nó phải luôn luôn chỉ ra cho người học họ đang ở đâu trong quá trình tích hợp phát triển năng lực, khó khăn nào

<sup>6</sup> "Pour être dit compétent ou incompétent, un individu doit avoir fait quelque chose: avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production." (Scallon, 2004: 136)



họ đang gặp trong việc phát triển các năng lực theo yêu cầu của chương trình học hay của môn học. Tuy nhiên, chúng ta cũng không xem nhẹ hai loại hình đánh giá quan trọng khác đó là đánh giá với tư cách học (*l'évaluation en tant qu'apprentissage*) và đánh giá học (*l'évaluation de l'apprentissage*).

#### b) Đánh giá phải thực

Nguyên tắc thứ hai liên quan tới tính đích thực của các nhiệm vụ đánh giá. Chắc chắn đây là bình diện quan trọng nhất nó tạo thuận lợi cho việc thay đổi thực hành đánh giá và thực hành sư phạm trong bối cảnh đánh giá theo đường hướng PTNL. Vì vậy, đánh giá theo đường hướng PTNL đòi hỏi các nhiệm vụ đánh giá phải có mối liên hệ chặt chẽ nhất có thể với các hành động mà học sinh phải thực hiện trong xã hội và trong cuộc sống hàng ngày và gần nhất có thể với cuộc sống nghề nghiệp và cuộc sống hàng ngày sau này để các nhiệm vụ đánh giá này có ý nghĩa. Do đó, các nhiệm vụ đánh giá phải tôn trọng hai nguyên tắc **thực** và **có ý nghĩa**. Các nguyên tắc này do Wiggins (1989) đưa ra và được Scallon (2004) khẳng định lại.

#### c) Đánh giá phải công bằng

Nguyên tắc thứ ba là nguyên tắc công bằng. Nguyên tắc này tập hợp hai nguyên tắc **minh bạch** (*transparence*) và **tương đương** (*équivalence*) của đánh giá. Trong đánh giá theo định hướng năng lực, học tùy thuộc vào kết quả đánh giá bởi người học cũng như bởi người dạy và những người khác có liên quan trong thế giới giáo dục. Chính vì vậy, kết quả học tập của học sinh phải được so sánh lớp học này với lớp học khác, giữa giáo viên này với giáo viên khác và giữa trường này với trường khác.

#### d) Tích hợp đánh giá với học

Nguyên tắc thứ tư cũng đã được Roegiers (2002) đề cập. Đó là các hành động tích hợp theo các nguyên lý khác nhau. Trước hết, đó là dạy trong mục đích làm cho các nhiệm vụ đánh giá thành công. Tiếp theo, cần phải làm cho các cách thức đánh giá tích hợp với nhau, các cách thức này với các cách thức khác. Cuối cùng, tích hợp đánh giá với học được thực hiện ở cấp độ chương trình học. *Bảng 2* sau đây trình bày bốn nguyên tắc đánh giá kết quả học tập theo định hướng năng lực.

Bảng 2. Nguyên tắc đánh giá học theo đường hướng năng lực

Phạm trù	Nguyên tắc
Học	- Đánh giá phục vụ học - Đánh giá phải mang tính cá nhân - Đánh giá phải gắn liền với quá trình dạy học
Thực	- Các nhiệm vụ đánh giá phải thực - Các nhiệm vụ đánh giá phải có ý nghĩa
Công bằng	- Đánh giá các nhiệm vụ phải rõ ràng - Đánh giá các nhiệm vụ phải cho cùng một kết quả giữa các lần chấm
Tích hợp	- Các phương thức đánh giá phải được tích hợp vào giảng dạy - Các phương thức đánh giá phải được tích hợp với nhau - Các phương thức đánh giá phải được tích hợp vào chương trình giảng dạy

Hai ví dụ minh họa của (Bourguignon, 2011) sau đây cho phép phân biệt rất rõ sự khác nhau giữa đánh kiến thức, kỹ năng và đánh giá năng lực.

#### Ví dụ 1.

“Anh/Chị hãy nghe, đọc... các tài liệu (kèm theo đây) và sau đó sẽ trình bày nói về một “tour” du lịch ở Paris”.

Qua việc thực hiện nhiệm vụ này, người ta có thể đánh giá được kỹ năng diễn đạt nói của người học.

#### Ví dụ 2.

“Anh/Chị hãy nghe, đọc... các tài liệu (kèm theo đây) và sau đó chuẩn bị và tổ chức một “tour” du lịch ở Paris với thời gian 3 ngày cho một nhóm học sinh THPT (Lưu ý những học sinh này không có nhiều tiền).

Qua việc thực hiện nhiệm vụ này, người ta có thể đánh giá được năng lực giải quyết vấn đề của người học vì người học không chỉ tìm kiếm các thông tin về Paris mà còn phải tổ chức như thế nào một chuyến đi du lịch Paris cho một đối

tượng cụ thể với các điều kiện cụ thể: chuyến du lịch chỉ có 3 ngày, các học sinh tham gia đi du lịch đều còn nhỏ tuổi và không có nhiều tiền. Muốn hoàn thành nhiệm vụ hoàn toàn mới này, một nhiệm vụ không dự kiến, người học phải huy động, vận dụng các kiến thức thu được qua các tài liệu nghe, đọc..., các kỹ năng giao tiếp, nghe, đọc, nói..., các kinh nghiệm của bản thân để tổ chức thành công chuyến du lịch này.

3.3.1. Xây dựng các tình huống đánh giá hay nhiệm vụ đánh giá

Trong thực hành đánh giá theo đường hướng PTNL, khái niệm "tình huống đánh giá" (*situation d'évaluation*) "nhiệm vụ đánh giá" (*tâche d'évaluation*) được dùng rất phổ biến để thay thế cho "trắc nghiệm". Hai thuật ngữ này thật ra là giống nhau có thể sử dụng hoán đổi cho nhau. Xây dựng tình huống hay nhiệm vụ đánh giá phải đạt được hai mục đích chủ yếu sau: rèn luyện người học và suy diễn, đánh giá được các năng lực của họ. Vì vậy, cần thiết phải xác định cụ thể và rõ ràng một số đặc tính quan trọng gắn liền với các tình huống hay nhiệm vụ đánh giá này, ít nhất cũng hướng dẫn đánh giá các công cụ đánh giá này. Đó là những đặc tính sau:

- Một nhiệm vụ tạo sản phẩm chờ đợi (*une tâche de production attendue*),
- Những vấn đề xác định không rõ (*des problèmes mal définis*),
- Thực tế và xác thực (*réalisme et authentique*),
- Các nguồn cần huy động (kiến thức, kỹ năng, thái độ...)
- Một ngữ cảnh thực hiện.

a) Một nhiệm vụ tạo sản phẩm chờ đợi

Tình huống đánh giá phải dẫn người học tới tạo ra một sản phẩm cụ thể, dù đó là một trình bày nói về một chủ đề nào đó, viết lập luận về một vấn đề nào đó, thực hiện một bước nhảy, vv. Roegers (2000) coi tạo ra một sản phẩm cụ thể này là một đặc tính quan trọng của tình huống đánh giá cần thiết kể và xây dựng. Tạo sản phẩm này phải là tạo một sản phẩm phức tạp (*production complexe*). Sản phẩm phải có các chỉ số của năng lực huy động (*savoir-mobiliser*) các nguồn của học sinh. Ví dụ, câu trả lời yêu cầu ở người học có thể đơn giản, nhưng tính phức tạp của tạo ra một sản phẩm thể hiện ở việc giải thích hay lập luận chứng minh của anh

ta cho câu trả lời của mình. Ví dụ như trả lời cho một câu hỏi dạng "đúng/sai và lập luận hay giải thích". Trong nhiều trường hợp khác, bản thân các câu trả lời đã là phức tạp, ví dụ như trả lời cho một câu hỏi bằng cách viết một bài lập luận như ví dụ ở trên. Như vậy, tiêu chí đánh giá phải liên quan và gắn liền với sản phẩm này và nhất là với khả năng huy động.

Với khái niệm tạo sản phẩm phức tạp, chúng ta đã đi rất xa các câu hỏi hay tiêu mục được khai thác rất thường xuyên trong các bài thi trắc nghiệm khách quan (*tests objectifs*) hay các trắc nghiệm chuẩn hóa (*tests standardisés*).

Tóm lại, ngược với thực hành đánh giá rất phổ biến từ nhiều năm nay, đánh giá theo đường hướng PTNL không còn chỉ nhằm vào tạo sản phẩm hay sản phẩm nhận được (*production obtenue*) mà đặc biệt là nhằm vào khả năng huy động các nguồn để giải quyết một tình huống-vấn đề hay một gia đình tình huống-vấn đề hay một nhiệm vụ phức tạp. Vì vậy, các tiêu chí đánh giá cần được xây dựng phải gắn liền với việc sử dụng thích hợp các nguồn của người học hoặc các nguồn mà anh ta đã tiếp cận.

b) Các vấn đề xác định không rõ

Đây là một trong những đặc tính của tình huống-vấn đề được nhắc đến nhiều nhất. Đặc tính muốn nói tới việc xác định vấn đề được đặt ra. Đối với các nhiệm vụ cổ điển truyền thống thường dùng từ nhiều năm nay trong đánh giá học tập của học sinh, tất cả các thông tin được cung cấp, học sinh chỉ còn một việc là giải quyết vấn đề. Có nghĩa là, vấn đề đã được xác định rõ. Trong thực hành đánh giá theo đường hướng PTNL, các vấn đề phải không được xác định rõ (*Problème mal défini*). Nói một cách khác, giải pháp cho các vấn đề được đặt ra phải không được hiển nhiên. Theo Tardif (1992), vấn đề không được xác định rõ được hiểu như là một vấn đề được dựa trên một trong ba đặc tính sau đây:

- Thiếu mục đích cần đạt khi nêu vấn đề được đặt ra;
- Giải pháp cho vấn đề đưa ra không phải là một giải pháp chắc chắn;
- Người học phải có trách nhiệm xác định nhiệm vụ phải làm, những khó khăn trở ngại phải vượt qua.

b) Thực tế và xác thực (*réalisme et authentique*),

Các tình huống-vấn đề phải thực và có ý nghĩa đối với người học và phải đặt ra cho anh ta một thách thức. Nói một cách khác, tình huống đánh giá hay nhiệm vụ đánh giá phải được ngữ cảnh hóa. Các tình huống đánh giá phải thoát ra khỏi các tình huống chỉ được xây dựng thuần túy cho các mục đích sư phạm.

#### c) Các nguồn huy động

Các nguồn chủ yếu cần huy động, đó là kiến thức, kỹ năng, chiến lược và thái độ. Khi xây dựng nhiệm vụ đánh giá, phải xác định xem tình huống hay nhiệm vụ đã bao quát được các kiến thức và kỹ năng, thái độ chủ yếu chưa? Chính các học sinh phải xác định các nhiệm vụ này.

Cần thiết phải thoát khỏi các tình huống kỹ năng hay chiến lược; yêu cầu này có thể được thể hiện bởi các đòi hỏi vốn đã gắn liền với nhiệm vụ phải hoàn thành.

Các tình huống đánh giá phải được kế hoạch hóa theo các nguồn phải huy động.

Cần luôn lưu ý rằng tất cả các tình huống bao giờ cũng phải liên quan với học.

Các chỉ báo nào cần quan tâm để đánh giá học tập của học sinh? Đó chính là "quá trình" (*processus*), "sản phẩm" (*produit*) và "suy lí" (*discours*).

Chỉ báo "quá trình" (*indicateur de processus*) được thể hiện ở chỗ là người học tiến hành như thế nào khi người ta đặt anh ta vào tình huống hành động: phương pháp tiến hành, kỹ thuật, phương pháp thực hiện, vv. Quá trình mà người học sử dụng để giải quyết vấn

đề được đặt ra chứng tỏ khả năng sử dụng và ứng dụng kết quả học tập của anh ta.

Chỉ báo "sản phẩm" (*indicateur de produit*) đó là cái mà người học thực hiện khi người ta đặt anh ta vào tình huống hành động. Sản phẩm hay kết quả mà anh ta nhận được chứng tỏ khả năng sử dụng và ứng dụng kết quả học tập của anh ta và ứng dụng kết quả học tập của anh ta.

Chỉ báo "suy lí" (*indicateur de discours*) đó là cái mà người học nói khi người ta đặt anh ta vào tình huống lập luận, giải thích, trình bày, phê phán, vv., nói cũng như viết. Suy lí của anh ta, nói hay viết, là biểu hiện của hệ thống các lĩnh hội của anh ta và ý thức mà anh ta có.

#### 3.3.2. Thang đánh giá cấp độ tư duy

Để đánh giá kiến thức, kỹ năng hay đánh giá năng lực, cho đến nay người ta chủ yếu vẫn dựa vào thang đánh giá cấp độ tư duy của Bloom (1956). Thang đánh giá Bloom (1956) gồm có 6 cấp độ nhận thức: *nhận biết, thông hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp* và *đánh giá*. Gần đây, ở một số nước trong đó có Việt Nam, đã sử dụng thang đánh giá cấp độ tư duy của Boleslaw Niemierko vì thang đánh giá này đơn giản và dễ áp dụng hơn so với thang đánh giá của Bloom, nhất là đối với các cấp độ *phân tích, tổng hợp* và *đánh giá*. Đặc biệt, hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo đã quyết định đánh giá kết quả học tập của học sinh trên lớp và trên diện rộng như thi trung học phổ thông theo 4 cấp độ tư duy của thang đánh giá Boleslaw Niemierko (xem *Bảng 3* dưới đây).

Bảng 3. Thang đánh giá các cấp độ tư duy của Boleslaw

Cấp độ tư duy	Mô tả
Nhận biết	Học sinh nhớ các khái niệm cơ bản, có thể nêu lên hoặc nhận ra chúng khi được yêu cầu
Thông hiểu	Học sinh hiểu các khái niệm cơ bản và có thể vận dụng chúng khi chúng được thể hiện theo các cách tương tự như cách giáo viên đó giảng hoặc như các ví dụ tiêu biểu về chúng trên lớp học.
Vận dụng (ở cấp độ thấp)	Học sinh có thể hiểu được khái niệm ở một cấp độ cao hơn "thông hiểu", tạo ra được sự liên kết logic giữa các khái niệm cơ bản và có thể vận dụng chúng để tổ chức lại các thông tin đó được trình bày giống với bài giảng của giáo viên hoặc trong sách giáo khoa.
Vận dụng (ở cấp độ cao)	Học sinh có thể sử dụng các khái niệm về môn học - chủ đề để giải quyết các vấn đề mới, không giống với những điều đó được học hoặc trình bày trong sách giáo khoa nhưng phù hợp khi được giải quyết với kỹ năng và kiến thức được giảng dạy ở mức độ nhận thức này. Đây là những vấn đề giống với các tình huống học sinh sẽ gặp phải ngoài xã hội.

### 3.3.3. Công cụ đánh giá

Trong một thời gian, các loại trắc nghiệm chuẩn (*tests standardisés*) và các bài thi hay trắc nghiệm khách quan (*examens ou tests objectifs*) là những công cụ đo chủ yếu được sử dụng đánh giá kết quả học tập của học sinh. Với hai loại trắc nghiệm chuẩn và trắc nghiệm khách quan, đánh giá còn đơn giản không cụ thể, chi tiết và kết quả là đánh giá không chất lượng và chính xác kết quả học tập của học sinh. Ví dụ, đánh giá các tiêu mục hay câu hỏi khách quan, giáo viên chỉ cần đếm bao nhiêu câu hỏi hay tiêu mục đúng và làm một phép cộng là ra số điểm cuối cùng. Một ví dụ khác đánh giá một bài viết lập luận với thang điểm 10, kĩ thuật đánh giá chỉ cần dựa trên một số "chủ đề" hay "khía cạnh" chung chung như "làm đúng chỉ dẫn" = 1 điểm; "nội dung" = 4 điểm; "hình thức" = 4 điểm và "liên kết văn bản" = 1 điểm, mà không mô tả nội dung của từng chủ đề. Trong đường hướng năng lực, các kĩ thuật đánh giá trực tiếp đóng vai trò quan trọng để làm cơ sở cho **suy xét và đánh giá** (*jugement*), gọi tắt là **đánh giá**, kết quả học tập của học sinh. Trong lĩnh vực học, dù đó là các kĩ năng phức tạp hay các năng lực, đánh giá được diễn đạt thông qua các thang đánh giá (*échelles de jugement*). Các thang đánh giá này gọi lại những công cụ thang thái độ (*échelles d'attitudes*), nhất là thang Likert được sử dụng ở một số lĩnh vực khác nhau, nhất là trong tâm lí. Thực tế, có nhiều loại thang đánh giá. Trong đánh giá theo đường hướng PTNL, các *thang đồng nhất* (*échelle uniforme*), *thang mô tả* (*échelle descriptive*), *thang mô tả tổng quát* (*échelle descriptive globale*) được sử dụng nhiều nhất. Mục đích của các thang đánh giá này là mô tả nội dung các chủ đề hay toàn bài và căn cứ vào đó, giáo viên nhận xét, đánh giá và cho điểm và như vậy sẽ giảm được yếu tố chủ quan trong đánh giá các nhiệm vụ phức tạp hay các năng lực sản sinh/diễn đạt phức tạp (*productions complexes*). Các thang đánh giá này coi trọng việc cung cấp cho người học các phản hồi có chất lượng trong đánh giá quá trình cũng tạo điều kiện thuận lợi để cho phép học

sinh tham gia vào đánh giá và tự đánh giá và trong đánh giá tổng kết.

Theo Scallon (2004: 193), thực hành đánh giá theo đường hướng PPNL chỉ ra rằng các thang đánh giá có hai mục tiêu quan trọng:

- Mô tả một cách đầy đủ nhất có thể cái mà một cá nhân hay học sinh có khả năng làm được (để định hướng giúp cho người học tiến bộ);

- **Diễn đạt đánh giá tổng quát dưới hình thức điểm bằng số** (đối với một số trường hợp cần cấp chứng chỉ hoặc bằng).

b) Thang đánh giá đồng nhất hay thang đánh giá không mô tả

Thang đánh giá loại này được xây dựng bao gồm một danh sách các tiêu chí đi kèm theo. Thang này cho phép đánh giá các nhiệm vụ phức tạp (*tâches complexes*) hay nhiệm vụ sản sinh phức tạp (*tâches de productions complexes* hay *productions complexes*), trong đánh giá ngoại ngữ là các năng lực diễn đạt, ví dụ như viết một bài lập luận. Thang đánh giá này thường được sử dụng trong một số dự án. Thang đánh giá này có thể được sử dụng riêng rẽ để đánh giá bất cứ năng lực nào. Ngoài ra thang đánh giá loại này có ưu điểm rất rõ là dễ xây dựng, không đòi hỏi một khả năng đặc biệt nào.

c) Thang đánh giá mô tả

Các thang đánh giá mô tả cho đến nay được ứng dụng với các tiêu chí rất chặt chẽ. Thang đánh giá này càng ngày càng được sử dụng rộng rãi trong đánh giá theo đường hướng năng lực. Thang đánh giá mô tả cho phép làm rõ với học sinh cái mà người ta chờ đợi. Nó cho phép tính ổn định trong phán xét của nhiều giáo viên từ cùng những tiêu chí giống nhau. Vì vậy, thang phán xét mô tả cho phép bảo đảm đánh giá chính xác kết quả học tập của học sinh. Tiếp theo là chất lượng phản hồi được gửi tới học sinh. Bảo đảm đặc tính đánh giá tham chiếu tiêu chí mà không phải đánh giá tham chiếu quy chuẩn.

d) Thang đánh giá mô tả tổng quát

Trong đánh giá, có một loại thang đánh giá đặc biệt được gọi là *Thang mô tả tổng quát* (*Échelle descriptive globale*) tiếng Anh gọi là

*Rubric*, thuật ngữ này được dùng rộng rãi trong các tài liệu liên quan đến đánh giá theo đường hướng PTNL ở Mỹ. Về mặt công cụ đánh giá, thuật ngữ *Rubric* được xem như là một hướng dẫn giúp cho điểm một sản phẩm hoặc cho một kết quả nào đó. Điểm được chấm theo thang từ 1 đến 5. Giá trị số của điểm không phải là tính riêng rẽ sau đó đếm cộng lại mà là điểm tổng quát của toàn bộ bài thi/kiểm tra.

Để đánh giá các tình huống hay nhiệm vụ phức tạp, gần đây người ta thiết kế và xây dựng các thang phân xét mô tả tổng quát (*échelles descriptives globales*) thay thế cho các khung đánh giá. Các tiêu chí, trước đây tách riêng cái nọ với cái kia (xem ví dụ một thang mô tả tổng quát do Scallon (2004: 183). Cụ thể là trong một nhiệm vụ quy nạp và phát hiện toán học, người ta yêu cầu học sinh nói xem tổng của hai số giống nhau bao giờ cũng nhỏ hơn tích của chúng. Ví dụ, kết quả của  $3 \times 3$  lớn hơn tổng của  $3 + 3$  ( $3 \times 3 > 3 + 3$ , có nghĩa là 9 sẽ lớn hơn 6). Nhưng liệu có xảy ra với tất cả các số không?. Đây là 3 tiêu chí làm căn cứ để cho điểm câu trả lời của học sinh. Các tiêu chí này phải chứa:

1) một ý kiến được diễn đạt rõ ràng, trả lời cho câu hỏi đã được đặt ra;

2) các dấu tích phát hiện chứng tỏ rằng học sinh đã thực hiện các kiểm tra ví dụ với 1, 2, 3, v.v...;

3) một minh họa cho mối quan hệ tồn tại giữa tổng và tích của hai số giống nhau đối với từng trường hợp mà học sinh nêu ra.

Vậy thì "ý kiến", "phát hiện" và "minh họa" sẽ là bình diện chủ yếu mà người ta phải tính đến để cho điểm cho học sinh thực hiện nhiệm vụ phức tạp này.

Cần phải nhắc lại rằng mục đích của thang mô tả tổng quát là cho một điểm số đơn giản hay một mã số.

3.3.4. Hướng dẫn cho điểm và xây dựng hướng dẫn cho điểm

Hiện tại ở Việt Nam, hoạt động học thường được đánh giá chủ yếu thông qua đánh giá tổng kết. Đặc biệt đánh giá thiên về sử dụng chủ yếu các công cụ đóng vì xem yếu tố "khách quan" là quan trọng và mang tính quyết định. Giáo viên,

phụ huynh học sinh và đặc biệt là học sinh, đúng hơn là toàn xã hội, là chỉ quan tâm đến điểm số nhận được sau khi kết thúc mỗi môn học hay chương trình học. Đây là một phương pháp đánh giá phần nào lỗi thời và không cung cấp thông tin phản hồi cho học sinh cũng như giáo viên để giúp cải thiện quá trình cũng như chất lượng dạy và học. Dựa trên các lí thuyết học, nhất là thuyết thuyết kiến tạo, các nhà giáo học pháp và các nhà sư phạm tại nhiều quốc gia đã sử dụng phương pháp đánh giá quá trình để hỗ trợ quá trình học tập. Bên cạnh đó, các nhà giáo dục cũng sử dụng những công cụ đánh giá mở và thực tiễn hơn để đánh giá sự tiến bộ của người học. Các phương pháp đánh giá này được đặc trưng bởi hệ thống cho điểm chính thống, định hướng bởi hiệu quả thực tế, và mối liên hệ tới các lĩnh vực nhận thức, cảm xúc và tâm vận của hoạt động học.

Đôi khi, hoạt động đánh giá của giáo viên được căn cứ hầu như hoàn toàn vào các bài kiểm tra trên lớp (sử dụng giấy bút), vốn chỉ đo lường trình độ nhận thức ở cấp thấp nhất theo thang phân loại Bloom (1956). Rất nhiều giáo viên không coi hoạt động đánh giá dựa trên năng lực thực hiện là thực hành đánh giá tiên tiến và hữu ích để đánh giá hoạt động học của người học. Điều này có thể được giải thích là do họ chưa được trang bị và thực hành phương pháp đánh giá dựa trên năng lực thực hiện và từ đó họ hiểu hết được những lợi ích và tác dụng to lớn của loại công cụ đánh giá này.

Việc đơn thuần kiểm tra kiến thức, một kĩ năng biệt lập hoặc sự kiện đơn nhất thường không phản ánh đầy đủ năng lực và năng lực thực hiện của học sinh. Để đánh giá chính xác xem người học đã học, lĩnh hội được những gì và cuối cùng làm chủ được những năng lực gì, phương pháp đánh giá nhất định phải kiểm tra đánh giá được các năng lực mà họ lĩnh hội, đặc biệt là khả năng làm chủ tập hợp năng lực này. Đây chính là nội dung của phương pháp đánh giá dựa trên năng lực thực hiện. Đánh giá dựa trên năng lực thực hiện đặt học sinh trước những vấn đề trong thế giới thực đòi hỏi họ phải huy động những kiến thức, kĩ năng, chiến lược, thái độ để giải quyết các vấn đề ấy.

Đánh giá năng lực thực hiện về cơ bản là các phương pháp đánh giá tham chiếu tiêu chí. Nghĩa là năng lực của người học trong việc thực hiện một nhiệm vụ nào đó được xác định thông qua việc đối chiếu năng lực thực hiện của họ với một tập hợp các tiêu chí cho trước để xác định mức độ đáp ứng tiêu chí của người học trong nhiệm vụ đó. Để đánh giá năng lực thực hiện của người học so với một tập hợp các tiêu chí cho trước, nghĩa là các mục tiêu, chuẩn đầu ra..., một hướng dẫn cho điểm thường được xây dựng, trong đó nêu rõ những tiêu chí cần thiết đối với nhiệm vụ và các mức độ thực hiện phù hợp cho mỗi tiêu chí. Trong đánh giá theo đường hướng PTNL, cụ thể là khi xây dựng các thang hay khung đánh giá, xác định các phần của hướng dẫn cho điểm và xây dựng hướng dẫn cho điểm có một vai trò rất quan trọng.

#### 4. Kết luận

Giáo dục phổ thông cũng như giáo dục đại học ở nước ta đang thực hiện chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực. Nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc người học *học được cái gì* đến chỗ quan tâm người học *vận dụng cái được học để làm được cái gì*. Vì vậy, phải chuyển từ phương pháp dạy học theo lối “truyền thụ một chiều” sang dạy cách học, cách vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ giải quyết các vấn đề liên quan đến cuộc sống thực tiễn và từ đó hình thành năng lực. Kiểm tra đánh giá cũng phải chuyển từ cách đánh giá kết quả giáo dục nặng về kiểm tra trí nhớ, tái tạo kiến thức sang kiểm tra đánh giá khả năng huy động, sử dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ, chiến lược, kinh nghiệm giải quyết các vấn đề thực tiễn. Đánh giá theo định hướng năng lực còn rất mới ở nước ta. Hiểu được đánh giá năng lực đã khó, song thực hiện đánh giá năng lực còn khó hơn nhiều. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi chỉ cố gắng trình bày một số khái niệm và một số bình diện cơ bản

mang tính khái quát của đánh giá theo định hướng năng lực. Chúng tôi sẽ trình bày chi tiết và sâu hơn, nhất là thực hành đánh giá theo định hướng năng lực trong các bài viết khác.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Bipoupout, J-C. et al., Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Organisation internationale de la Francophonie: EDICEF, 2008.
- [2] Bissonnette, S. et Richard, M., Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
- [3] Bloom, B.S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome I, Domaine cognitif, Traduit de l'anglais, 1969. Québec (Canada): Les Presses de l'Université du Québec, 1956.
- [4] Bourguignon, C., De l'approche communicative à l' "approche communicationnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, 2011.
- [5] Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001.
- [6] Hard, D., Authentic Assessment: A handbook for Educator. Addison-Wesley Pub. Co., 1994.
- [7] Perrenoud, Ph., Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF, 1999.
- [8] Roegiers, X., Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
- [9] Roegiers, X., Elaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement de base: fondements, enjeux et démarches. AIF: document de référence du Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation, Conakry, avril 2002.
- [10] Romainville, M., L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation, Enjeux, 37/38, (1996) 132.
- [11] Scallon, G., L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Québec (Canada): Éditions du Renouveau pédagogique Inc, 2004.

# Competency-Oriented Assessment

Nguyen Quang Thuan

*VNU University of Languages and International Studies,  
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract:** Now more than ever, the educational systems are facing great challenges. The educational environment of the 21st century needs the new orientations because it is based on open and flexible technologies. The gap between theory and practice is becoming ever larger. The mission of education is to train people with **practice dynamic practices**. With the **action-oriented approach**, the **competency-oriented assessment** allows the education to perform this mission. In this paper, we try to analyze and clarify key concepts regarding the competency-oriented assessment. Specifically, this article aims to answer two questions: “Why should we teach, learn and assess according to the competency orientation?” and “What to assess and how to assess in a competency-oriented assessment?”

Keywords: Knowledge, skills, competence, orientation of competence development, the competence-oriented assessment.