



Review Article

Assessment of High School Students' Developmental Competencies: An Overview and a Proposal for Vietnam

Le Thai Hung¹, Le Thi Hoang Ha¹, Tran Thi Thu Huong¹,
Trinh Hong Linh^{1,2}, Pham Thuy Trinh^{1,*}

¹VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

²Foreign Language Specialized School, VNU University of Languages and International Studies,
2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 13th February 2025

Revised 11th June 2025; Accepted 16th June 2025

Abstract: University admissions through entrance examinations assessing student competencies have become increasingly prevalent in recent years in Vietnam. These so-called competence-based assessments are predominantly designed based on students' mastery of the high school curriculum. However, "developmental competencies" - such as critical thinking and problem-solving-are widely recognised as essential skills for successful learning at the tertiary level. This paper presents a literature review that explores current trends in the use of developmental competency assessments in university admissions, both in Vietnam and internationally. It further examines the feasibility of designing assessment tools targeting three competencies that are currently receiving significant attention within the educational community: critical thinking, collaborative problem-solving, and adaptability. Based on these findings, the paper proposes several recommendations for developing developmental competency-based assessment tools to support university admissions in Vietnam.

Keywords: University admission, assessment, developmental competence, collaborative problem solving, critical thinking, adaptability.

* Corresponding author.

E-mail address: trinhph@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5260>

Đánh giá một số năng lực phát triển của học sinh trung học phổ thông phục vụ tuyển sinh đại học: tổng quan thế giới và đề xuất cho Việt Nam

Lê Thái Hưng¹, Lê Thị Hoàng Hà¹, Trần Thị Thu Hương¹,
Trịnh Hồng Linh^{1,2}, Phạm Thùy Trinh^{1,*}

¹Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

²Trường Trung học Phổ thông Chuyên ngoại ngữ, Trường Đại học Ngoại ngữ,
Đại học Quốc gia Hà Nội, 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 13 tháng 02 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 11 tháng 6 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 6 năm 2025

Tóm tắt: Tuyển sinh đại học bằng các bài thi đầu vào - đánh giá năng lực học sinh đang ngày càng phổ biến trong những năm gần đây ở Việt Nam. Các bài đánh giá năng lực phục vụ tuyển sinh đại học này được xây dựng chủ yếu dựa trên việc làm chủ kiến thức mà học sinh đã học ở bậc học trung học phổ thông. Trong khi đó, những “năng lực phát triển” như tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề vẫn được thừa nhận rộng rãi là những kỹ năng không thể thiếu đối với học tập ở bậc đại học. Báo cáo này là kết quả của một nghiên cứu tổng quan tài liệu để tìm hiểu xu hướng sử dụng kết quả đánh giá các năng lực phát triển của học sinh trung học trong tuyển sinh đại học ở Việt Nam và trên thế giới; đi sâu tìm hiểu khả năng xây dựng bài đánh giá ba năng lực đang được cộng đồng giáo dục quan tâm hiện nay: tư duy phản biện, hợp tác giải quyết vấn đề, và thích ứng. Từ đó, gợi mở một số đề xuất về việc xây dựng bài đánh giá các năng lực phát triển phục vụ công tác tuyển sinh đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: Tuyển sinh đại học, đánh giá, năng lực phát triển, hợp tác giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, thích ứng.

1. Mở đầu

Ngày nay, thế giới đã bước vào giai đoạn toàn cầu hóa, đòi hỏi sự thay đổi và phát triển không ngừng của tất cả các lĩnh vực. Nền giáo dục bất kì quốc gia nào cũng không thể đứng riêng lẻ mà đòi hỏi sự hội nhập, tương tác trong môi trường quốc tế, hướng đến đầu ra theo chuẩn quốc tế, đáp ứng yêu cầu công việc và cuộc sống luôn biến đổi với đòi hỏi ngày càng cao. Vì vậy, giáo dục cần phải chuẩn bị cho người học các kỹ năng thế kỉ XXI để họ có thể sống bình thường trong xã hội hiện đại. Bởi sự phát triển năng lực xã hội là cần thiết vì những

kỹ năng này rất quan trọng đối với trải nghiệm giáo dục tổng thể của học sinh và thành công nghề nghiệp trong tương lai (Kizi, 2022) [1]. Mục tiêu phát triển bền vững số 4 của Liên Hiệp Quốc đã xác định những cam kết thực hiện giáo dục bền vững (SDG4): Đảm bảo nền giáo dục có chất lượng công bằng, toàn diện và thúc đẩy các cơ hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người. Vì vậy để người học có thể phát huy được năng lực thực sự của họ thì việc chú trọng vào năng lực phát triển là điều cần thiết bên cạnh các kiến thức và kỹ năng chính quy người học được tiếp cận chủ yếu trên trường, lớp. Những năng lực phát triển này bao gồm một loạt các phẩm chất cá nhân, kỹ năng xã hội và trí tuệ cảm xúc góp phần vào thành công chung của sinh viên. Năng lực phát triển không gắn cụ thể vào một môn học mà liên quan đến cách

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: trinhph@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5260>

thức tư duy của người học từ đó thúc đẩy học tập suốt đời. Điều này, phù hợp với tư tưởng chủ đạo cho giáo dục thế kỉ XXI được J. Delors - Chủ tịch Hội đồng Giáo dục thuộc UNESCO trình bày trong báo cáo năm 1996 nói về “Giáo dục thế kỷ XXI” là xây dựng bốn trụ cột: “Học để biết, học để làm, học để chung sống, học để khẳng định mình”.

Với sự phát triển của xã hội gắn liền các yêu cầu của thị trường lao động ngày càng cao, việc đánh giá năng lực trước và sau khi tốt nghiệp của sinh viên là điều cần được chú trọng. Bởi đánh giá năng lực người học là khâu quan trọng, góp phần vào công tác đảm bảo chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục. Đặc biệt là giáo dục đại học khi có vai trò quan trọng trong việc đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cho các lĩnh vực xã hội, góp phần thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội. Mặc dù giáo dục đại học đóng vai trò lớn trong việc đảm bảo chất lượng nguồn nhân lực, đầu ra của sinh viên đại học vẫn chưa đáp ứng đúng yêu cầu. Chính vì vậy, ngày nay xu hướng lựa chọn các bài thi đánh giá năng lực để xét tuyển đại học đã được nhiều cơ sở giáo dục sử dụng và xây dựng các bài thi riêng nhằm góp phần nâng cao chất lượng và cam kết chất lượng đào tạo với xã hội ngay từ khi tuyển sinh.

Điều này đã cho thấy bước tiến lớn trong việc thay đổi từ những bài thi tuyển sinh chuẩn hóa được sử dụng rộng rãi tại các trường đại học trên thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng sang các bài thi đánh giá năng lực. Trong đó, các cơ sở giáo dục đang ngày càng nhận ra sự cần thiết của một cách tiếp cận toàn diện đối với tuyển sinh bao gồm các năng lực phát triển, chẳng hạn như tư duy phản biện và tự điều chỉnh (Harris & Clemmons, 1996; Ray và cộng sự, 2003) [2, 3]. Ngoài ra, theo Crespi (2020) người học cũng nên phát triển khả năng học hỏi liên tục và thích ứng với môi trường thay đổi hay kỹ năng hợp tác (Sáez-López và cộng sự, 2021) điều này ngày càng quan trọng trong thị trường việc làm toàn cầu hóa [4, 5]. Kỹ năng giải quyết vấn đề cũng cần được trang bị cho người học để phân tích tình huống và đưa ra giải pháp vì đây là một kỹ năng ngày càng được người sử dụng lao động tìm kiếm (Hadiyanto, 2010) [6]. Bên

cạnh đó, các trường đại học cũng đang chuyển sang các mô hình giáo dục dựa trên năng lực, nhấn mạnh các năng lực phổ quát khó đánh giá nhưng rất quan trọng đối với sự phát triển tổng thể của sinh viên (Korenkova, 2023) [7]. Bài viết này đề cập đến xu thế nổi trội của miền năng lực gắn với đánh giá tuyển sinh gần đây “năng lực phát triển” trong đó nổi bật là năng lực hợp tác giải quyết vấn đề, năng lực tư duy phản biện và năng lực Thích ứng. Từ đó, làm cơ sở để đưa ra các chính sách tuyển sinh cho các trường đại học phù hợp với nhu cầu, sự phát triển của thị trường lao động và nền giáo dục toàn diện hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, thông qua phân tích có hệ thống tài liệu trong nước và quốc tế. Quá trình tổng quan tài liệu được thực hiện theo hướng dẫn của tuyên bố PRISMA, đảm bảo tính logic, minh bạch và khoa học trong các bước tìm kiếm, sàng lọc và lựa chọn tài liệu phù hợp. Nguồn dữ liệu được lựa chọn từ các cơ sở dữ liệu học thuật uy tín như ISI/Scopus và Google Scholar, kết hợp sử dụng công cụ Connected Papers để mở rộng mối liên hệ giữa các nghiên cứu liên quan.

Các từ khóa được sử dụng trong quá trình tìm kiếm bao gồm: “tuyển sinh”, “đánh giá năng lực”, “năng lực phát triển”, “tư duy phản biện”, “hợp tác giải quyết vấn đề”, “thích ứng”. Mục tiêu của bài báo là phân tích và làm rõ xu hướng các bài kiểm tra tuyển sinh đại học (hay còn gọi là kiểm tra đầu vào) trên thế giới và đưa ra đề xuất xây dựng bài kiểm tra đánh giá người học trong tuyển sinh dựa trên ba năng lực phát triển quan trọng: năng lực tư duy phản biện, Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề và Năng lực Thích ứng.

3. Tổng quan nghiên cứu

Trong những năm gần đây, xu hướng chuyển từ các hình thức đánh giá chuẩn hóa dựa trên tri thức sang đánh giá dựa trên năng lực đã dẫn đến những thay đổi đáng kể trong phương thức tuyển sinh đại học tại nhiều quốc gia

(OECD, 2018; Darling-Hammond và cộng sự, 2019) [8, 9]. Việc đo lường các năng lực phát triển của học sinh gồm tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, sáng tạo, giao tiếp và hợp tác đang ngày càng được xem là một tiêu chí quan trọng bên cạnh học tập truyền thống (Griffin & Care, 2015) [10]. Các nghiên cứu cho thấy rằng việc tích hợp đánh giá năng lực vào quá trình tuyển sinh không chỉ cho phép nhận diện toàn diện hơn tiềm năng học tập và phát triển của thí sinh, mà còn đóng vai trò thúc đẩy đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập ở bậc phổ thông, tạo tiền đề cho sự phát triển bền vững trong toàn hệ thống giáo dục (Soland, Hamilton, & Stecher, 2013) [11].

Các bài kiểm tra đánh giá năng lực được thiết kế nhằm đo lường không chỉ kiến thức học thuật cơ bản mà còn năng lực toàn diện của người học. Thay vì tập trung vào việc ghi nhớ thông tin, các bài đánh giá này nhấn mạnh vào việc đo lường các kỹ năng tư duy bậc cao, bao gồm giải quyết vấn đề, tư duy phản biện và năng lực hợp tác. Mục tiêu là đánh giá khả năng của học sinh trong việc thích ứng và ra quyết định hiệu quả trong những bối cảnh học tập phức tạp và liên tục biến đổi. Ngoài ra, nhiều công cụ đánh giá hiện đại tận dụng nền tảng công nghệ tiên tiến, như hệ thống đánh giá trên máy tính và thuật toán học máy, để cung cấp phản hồi cá nhân hóa và các khuyến nghị phù hợp với nhu cầu và năng lực riêng của từng học sinh (Gunjal và cộng sự, 2023; Shah và cộng sự, 2019) [12, 13].

Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề ngày càng được xem là một trong những năng lực phát triển cốt lõi cần được chú trọng trong quá trình tuyển sinh đại học. Hợp tác giải quyết vấn đề phản ánh khả năng của người học trong việc phối hợp hiệu quả với người khác để xác định vấn đề, tích hợp kiến thức đa chiều, xây dựng giải pháp sáng tạo và đạt được mục tiêu chung. Hợp tác giải quyết vấn đề đòi hỏi sự kết hợp giữa các kỹ năng nhận thức và xã hội - bao gồm giao tiếp hiệu quả, đàm phán, đồng cảm và khả năng thích ứng trong môi trường thay đổi nhanh chóng (Fiore & Hall, 2024) [14]. Trong bối cảnh giáo dục đại học chuyển mình theo hướng phát triển toàn diện năng lực người học, việc

đưa hợp tác giải quyết vấn đề vào tiêu chí tuyển sinh không chỉ giúp xác định những ứng viên có tiềm năng học tập thành công, mà còn đóng vai trò chiến lược trong việc chuẩn bị nguồn nhân lực thích ứng với những thách thức phức tạp của xã hội hiện đại (Azizan & Matore, 2024; Fiore & Hall, 2024) [14, 15].

Bên cạnh đó, với năng lực tư duy phản biện đang được công nhận rộng rãi là một năng lực phát triển quan trọng cần được tích hợp vào quy trình tuyển sinh đại học, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục hiện đại hướng đến đào tạo những công dân có khả năng thích ứng và đổi mới trong môi trường học thuật và nghề nghiệp phức tạp. Khác với các hình thức đánh giá kiến thức thuần túy, tư duy phản biện phản ánh năng lực của người học trong việc kiến tạo tri thức, phân tích và đánh giá ý tưởng một cách có hệ thống, cũng như ra quyết định dựa trên cơ sở lý luận chặt chẽ và bằng chứng xác thực (Heard và cộng sự, 2025) [16]. Đây là những phẩm chất then chốt để học tập hiệu quả trong bậc đại học và đóng góp tích cực trong các lĩnh vực chuyên môn có tính đổi mới cao.

Các khung năng lực tư duy phản biện tiêu biểu như mô hình do Reeves phát triển nhấn mạnh chu trình xác định vấn đề, xây dựng giải pháp, và phân tích kết quả như những thành tố không thể thiếu trong quá trình học tập bậc cao (Sujatmika và cộng sự, 2024) [17]. Việc đưa tư duy phản biện vào các tiêu chí tuyển sinh không chỉ giúp phát hiện và tuyển chọn những thí sinh có tiềm năng học thuật vượt trội, mà còn góp phần định hướng lại sứ mệnh của giáo dục phổ thông theo hướng phát triển năng lực toàn diện.

Năng lực thích ứng đang nổi lên như một chỉ báo quan trọng trong việc đánh giá tiềm năng phát triển của người học trong quá trình tuyển sinh đại học. Khác với các tiêu chí truyền thống thiên về ghi nhớ kiến thức, năng lực thích ứng phản ánh khả năng của thí sinh trong việc điều chỉnh tư duy và hành vi phù hợp với những tình huống mới, học hỏi hiệu quả từ kinh nghiệm thực tiễn, và ứng phó linh hoạt trước sự không chắc chắn và thay đổi nhanh chóng (Chang, 2023) [18]. Việc đưa năng lực thích ứng vào tiêu chí tuyển sinh không chỉ giúp nhận diện những thí sinh có khả năng phát triển bền vững

trong môi trường đại học, mà còn phản ánh một sự chuyển dịch quan trọng trong triết lý giáo dục: từ đánh giá năng lực hiện tại sang đánh giá tiềm năng phát triển.

Có thể thấy, việc tích hợp các năng lực tư duy phản biện, hợp tác giải quyết vấn đề và thích ứng vào các bài thi đánh giá năng lực phát triển trong tuyển sinh đại học ngày càng được xem là một định hướng cần thiết trong bối cảnh giáo dục thế kỷ 21. Vì vậy, bài viết hướng tới tập trung hệ thống hoá các năng lực phát triển trên và công cụ đánh giá nhằm làm rõ sự phù hợp của chúng trong bài thi tuyển sinh đại học.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1 Tổng quan về xu hướng sử dụng kết quả đánh giá năng lực phát triển người học trong tuyển sinh đại học

Xu hướng tuyển sinh sử dụng kết quả các thi chuẩn hóa dựa trên kiến thức môn học,

thành tích học thuật đang dần bị thay thế bởi các hình thức đánh giá năng lực. Đây là điều cần thiết trong bối cảnh các quốc gia trong đó có Việt Nam đang thực hiện đổi mới giáo dục theo tiếp cận năng lực thay vì tiếp cận kiến thức nội dung. Việc đồng bộ từ chương trình dạy học đến các kì thi tuyển sinh quan trọng góp phần quan trọng cho sự thành công của đổi mới giáo dục (Do Quyen & Khairani, 2017) [19]. Hơn nữa, một số nghiên cứu cũng chỉ ra sử dụng đánh giá năng lực trong các kì thi tuyển sinh đồng thời tạo ra công bằng trong tiếp cận giáo dục cho mọi đối tượng, đặc biệt trong bối cảnh kiến thức nội dung có thể thay đổi và cập nhật liên tục, và việc chuyển ngành nghề trở nên phổ biến như hiện nay (Kerrigan và cộng sự, 2016) [20].

Trên thế giới hiện nay, có các trường đã sử dụng việc đánh giá năng lực như điều kiện tuyển sinh. Tùy vào lĩnh vực đào tạo của các tổ chức/cơ sở giáo dục đưa ra các nội dung và hình thức đánh giá khác nhau (Bảng 1).

Bảng 1. Thông tin một số bài thi đánh giá năng lực trên thế giới

Tổ chức/Cơ sở giáo dục	Nội dung/Hình thức bài đánh giá
Mastermind Europe - tổ chức nghiên cứu đánh giá năng lực trong tuyển sinh của châu Âu	Đề xuất 3 nhóm năng lực quan trọng gồm: - Nhóm năng lực liên quan đến môn học/chuyên môn - Subject-Related Knowledge & Skills (SRKS); - Nhóm năng lực học tập chung General Academic Competencies (GAC) gồm năng lực đọc hiểu, viết và tính toán; - Nhóm năng lực cá nhân/phát triển Personal Competencies and Traits (PCT) như năng lực giao tiếp, tự nhận thức, năng lực toàn cầu.
Trường Albert Einstein College of Medicine (Mỹ)	- Nhóm năng lực tuyển sinh gồm: hoạt động ngoại khóa và trải nghiệm liên quan, kĩ năng giao tiếp, kĩ năng cá nhân và phát triển nghề nghiệp, kiến thức; - Kiến thức đánh giá qua GPA, năng lực phát triển nghề nghiệp đánh giá qua bài test riêng của nhà trường, năng lực kĩ năng khác đánh giá qua phỏng vấn và quan sát.
Công nghệ California (Caltech), Đại học Harvard (Hoa Kỳ),...	Đánh giá năng lực thí sinh qua bài luận.
Đại học Oxford (Anh)	- Sử dụng bài đánh giá TSA với ba phần trong đó phần đánh giá tư duy đo lường 2 nội dung chính là năng lực giải quyết vấn đề và năng lực tư duy phản biện thông qua trắc nghiệm khách quan và bài luận; phần viết sử dụng đo lường khả năng sáng tạo và kĩ năng viết; phần ba gồm các câu hỏi trắc nghiệm về các kỹ năng toán học và logic, nhằm đánh giá khả năng tiếp nhận và xử lý thông tin của thí sinh; - TSA Oxford được thiết kế đánh giá xem ứng viên có những kỹ năng và năng lực tư duy bậc cao cần thiết để theo học hay không.

Ngoài các kì thi tuyển sinh đánh giá năng lực trên thế giới thì hiện nay tại Việt Nam, bên cạnh việc sử dụng điểm từ kì thi trung học phổ thông quốc gia, các trường Đại học cũng áp dụng kết hợp, đa dạng các hình thức tuyển sinh như xét học bạ, xét điểm từ các kì thi chuẩn hóa (IELTS, SAT,...), phỏng vấn hay tự tổ chức các kì thi riêng. Tính đến năm học 2023 - 2024, có 12 trường tổ chức các kì thi riêng trong đó có Đánh giá tư duy của Đại học Bách khoa Hà Nội, các kì thi đánh giá năng lực của Đại học Quốc gia Hà Nội Hà Nội - HSA, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh, năng lực chuyên biệt của Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh và các kì thi đánh giá đầu vào của của Trường Đại học Sài Gòn, Trường Đại học Công an Nhân dân, Trường Đại học Cửu Long, TestAS của Trường Đại học Việt Đức và kì thi năng khiếu của các trường Đại học nghệ thuật, âm nhạc,...

Trong nghiên cứu “*Đánh giá tương quan giữa điểm thi đánh giá năng lực và điểm thi trung học phổ thông quốc gia*” của tác giả Sái Công Hồng (2016) cho thấy có mối tương quan thuận mức trung bình ($r = 0,55$) giữa điểm bài thi Đánh giá năng lực và điểm tổng hợp ba môn trong kỳ thi trung học phổ thông quốc gia với độ tin cậy 99%. Điều này cho thấy sinh viên có

điểm cao trong bài thi Đánh giá năng lực thường cũng có điểm cao trong kỳ thi trung học phổ thông, mặc dù mối tương quan không hoàn toàn chặt chẽ. Bên cạnh đó, bài thi Đánh giá năng lực có khả năng đánh giá năng lực toàn diện và khách quan hơn, tránh hiện tượng học lệch, học tủ. Phương thức tổ chức thi trên máy tính cũng giúp giảm thiểu lỗi do con người và tăng độ tin cậy [21].

Một nghiên cứu khác của González và cộng sự (2024) chỉ ra rằng sự pha trộn giữa kiến thức và khả năng thực tế giúp cải thiện đáng kể kết quả học tập của học sinh. Các bài kiểm tra đánh giá năng lực, tập trung vào các lĩnh vực này, đóng vai trò là chất xúc tác mạnh mẽ cho sự đổi mới giáo dục và nâng cao thành tích tổng thể của HS. Bên cạnh đó, thực tế hiện nay sự phổ biến của các phương pháp tiếp cận đánh giá dựa trên năng lực (CBA - Competency-based assessment) trong việc đánh giá sinh viên ngày càng tăng. Phương pháp này tập trung vào việc đánh giá học sinh dựa trên năng lực của họ hơn là hệ thống chấm điểm truyền thống [22]. Từ đó, tăng hiệu quả tham gia và dẫn đến cải thiện hiệu suất và tỷ lệ thành công cao hơn trong các khóa học trên nền tảng học tập được thiết kế để hỗ trợ các đánh giá dựa trên năng lực bằng cách cho phép đánh giá liên tục và theo dõi tiến độ của người học (Combéfis, Van den Schrieck, 2022) [23] (Bảng 2).

Bảng 2. Thông tin một số kì thi đánh giá năng lực tại Việt Nam

Các năng lực	Đánh giá năng lực (HSA) của Đại học Quốc gia Hà Nội	Đánh giá năng lực của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh	Đánh giá tư duy của Đại học Bách khoa Hà Nội	Đánh giá năng lực của Đại học Sư phạm Hà Nội	Đánh giá năng lực chuyên biệt của Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh	Bài thi Đánh giá năng lực của Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh	Bài thi đánh giá năng lực phục vụ tuyển sinh các trường Công an nhân dân
Toán học, tư duy logic, phân tích số liệu	X	X	X	X	X	X	X
Ngôn ngữ (Ngữ văn, tiếng Việt, tiếng Anh)	X	X	X	X	X	X	X

Khoa học tự nhiên (Lý, Hóa, Sinh)	X	X	X	X	X	X	X
Khoa học xã hội (Sử, Địa)	X	X		X	X	X	X
Đọc hiểu văn bản, nghị luận xã hội			X	X	X		X
Đánh giá năng lực tiếng Anh (4 kỹ năng)		X			X	X	X
Giải quyết vấn đề, xử lý dữ liệu phức tạp	X	X	X		X		X

Nhìn chung, các nội dung, hình thức đánh giá của các trường có sự đa dạng tuy nhiên vẫn tập trung vào kiến thức nội dung và các kỹ năng, tư duy học thuật ở các môn học chính. Ví dụ như toán học - tư duy logic, thống kê, xử lý dữ liệu, ngữ văn - ngôn ngữ - đọc hiểu - văn học, khoa học tự nhiên và khoa học xã hội - giải quyết vấn đề. Riêng trường Đại học Việt Đức có tổ chức thi theo kiến thức chuyên ngành, khoa học máy tính, kỹ thuật và kinh tế. Hiện nay, chưa có trường đại học nào ở Việt Nam áp dụng kết quả kì thi đánh giá năng lực phát triển, năng lực phi nhận thức để tuyển sinh đầu vào.

Có thể thấy, các bài thi đánh giá nói chung được xây dựng gồm các năng lực về ngôn ngữ, tính toán và khoa học là chủ yếu nhưng sự toàn diện về các năng lực thiết yếu phục vụ học tập suốt đời chưa được chú trọng đúng mức. Bên cạnh đó, các năng lực hiện nay xuất hiện trong các bài thi đánh giá năng lực của các trường đại học tại Việt Nam mới dừng lại các năng lực liên quan đến các môn học nhiều hơn mà chưa thấy rõ nét các năng lực về kỹ năng mềm đặc biệt là các năng lực phát triển. Chính vì vậy, việc xây dựng bài thi đánh giá các năng lực phát triển thúc đẩy khả năng học tập suốt đời cần được đẩy mạnh hơn nữa, trong đó quan tâm đến các năng lực nổi bật hiện nay như hợp tác giải

quyết vấn đề, tư duy phản biện và thích ứng. Một bài thi đánh giá năng lực nên có từ 30 đến 40 câu hỏi hình thức trắc nghiệm khách quan, dạng các câu hỏi tình huống và lựa chọn hành vi, hành động phù hợp nhất với học sinh.

4.2 Tổng quan về các năng lực phát triển và công cụ đánh giá

Khái niệm năng lực phát triển

“Năng lực phát triển” được coi là một khái niệm mới và cần được nghiên cứu nhiều hơn do các nghiên cứu trước đây chủ yếu xoay quanh về vấn đề “năng lực” hay “phát triển năng lực”. Chính vì vậy, các khái niệm về năng lực phát triển còn hạn chế.

Theo Dano (2024), năng lực phát triển của học sinh đề cập đến khả năng tiếp thu một loạt các khả năng, bao gồm tư duy phản biện, sáng tạo và kỹ năng xã hội, cho phép họ điều hướng sự phức tạp và phát triển cá nhân và xã hội, ngoài việc tiếp thu kiến thức đơn thuần [24]. Bên cạnh đó, năng lực phát triển được định nghĩa là mức độ của vốn văn hóa và xã hội kết hợp cần thiết để điều hướng qua các tình huống giáo dục tiên tiến. Điều này có nghĩa là nó bao gồm các kỹ năng, kiến thức và mạng xã hội mà các cá nhân cần để thành công trong môi trường giáo dục, đặc biệt là trong giáo dục đại học

(Royall, 2013) [25]. Ngoài ra, năng lực phát triển bao gồm việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng nhận thức cho phép học sinh suy nghĩ phê phán, giải quyết vấn đề và áp dụng kiến thức trong các bối cảnh khác nhau. Chiều hướng này được phản ánh trong sự phát triển của năng lực học thuật, bao gồm lý luận logic, tư duy có phương pháp, khả năng thiết lập và đạt được mục tiêu ("Composition and development characteristics of students' academic competence in higher education", 2023) [26].

Đối với các kỹ năng cảm xúc xã hội, chẳng hạn như tự quản lý, điều chỉnh cảm xúc và hợp tác, là những thành phần thiết yếu của năng lực phát triển. Những kỹ năng này được trau dồi thông qua các điều kiện sư phạm thúc đẩy học tập tích cực và thông qua các hoạt động ngoại khóa thúc đẩy tinh thần đồng đội và khả năng lãnh đạo (Chernyh, 2024; Makrubi cộng sự, 2023) [27, 28]. Trong bối cảnh của thời đại kỹ thuật số, năng lực phát triển cũng bao gồm việc tiếp thu các kỹ năng kỹ thuật số, chẳng hạn như khả năng sản xuất và chia sẻ tài nguyên giáo dục mở (OER) và tham gia vào kiến thức kỹ thuật số. Những kỹ năng này rất quan trọng để giải quyết các thách thức toàn cầu và tham gia phát triển bền vững (Braßler, 2024) [29]. Đồng thời, năng lực phát triển mở rộng đến khả năng tham gia vào các vấn đề toàn cầu, chẳng hạn như phát triển bền vững, và hành động như những công dân có trách nhiệm và có hiểu biết. Khía cạnh này đặc biệt phù hợp trong bối cảnh Mục tiêu Phát triển Bền vững của Liên Hợp Quốc (SDGs) và được thúc đẩy thông qua giáo dục vì phát triển bền vững (ESD) (Schreiber & Torabian, 2023; Braßler, 2024) [29, 30].

Có thể thấy, năng lực phát triển là một khái niệm đa diện, đề cập đến khả năng người học tiếp thu, phát triển và áp dụng một loạt các kỹ năng, kiến thức và năng lực cho phép họ thành công trong học tập, nghề nghiệp và cá nhân trong bối cảnh xã hội yêu cầu ngày càng cao về nguồn nhân lực hiện nay. Khái niệm này bao gồm các khía cạnh khác nhau, bao gồm các kỹ năng nhận thức, cảm xúc, xã hội và thực tế, và bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như phương pháp giảng dạy, thiết kế chương trình giảng dạy, môi trường giáo dục và các hoạt động ngoại khóa.

Mục tiêu của việc thúc đẩy năng lực phát triển là trao quyền cho người học những khả năng cần thiết để giải quyết các thách thức cá nhân và xã hội, phù hợp với các mục tiêu rộng hơn như phát triển bền vững và quyền công dân toàn cầu. Vì vậy, để có thể nâng cao năng lực phát triển của người học, việc đầu tiên đối với các trường đại học đó là xác định và thiết kế bài thi tuyển sinh từ những năng lực là trọng tâm để có thể hoạch định những chính sách và xây dựng được môi trường học tập phù hợp hơn cho người học.

Lý do tồn tại các năng lực phát triển trong các bài thi tuyển sinh.

Ngày nay, có thể thấy việc xác định các năng lực cần thiết để có thể xây dựng bài thi tuyển sinh đầu vào tại các trường đại học đã trở nên phổ biến rộng rãi. Mục đích của việc phát triển năng lực trong tuyển sinh đại học chủ yếu tập trung vào việc tăng cường quy trình tuyển chọn người học và thúc đẩy sự đa dạng trong các cơ sở giáo dục. Các hệ thống tuyển sinh truyền thống thường dựa nhiều vào điểm và điểm kiểm tra tiêu chuẩn hóa, có thể thể hiện sự khác biệt đáng kể của các nhóm nhỏ, có khả năng gây bất lợi cho một số nhóm học sinh ("Improving the Validity and Diversity of A College Admissions Selection System", 2022; Sternberg, 2006) [31, 32]. Để giải quyết những chênh lệch này, nhiều tổ chức đã bắt đầu kết hợp các biến số phi nhận thức vào quy trình tuyển sinh của họ. Những biến số này, bao gồm các biện pháp học tập xã hội và cảm xúc, phẩm chất lãnh đạo và sự tham gia của cộng đồng từ đó cung cấp một cái nhìn toàn diện hơn về tiềm năng thành công của HS ("Improving the Validity and Diversity of A College Admissions Selection System", 2022; Kalsbeek cộng sự, 2013; Price & Grant-Mills, 2010) [31, 33, 34].

Trong một ví dụ của Sternberg (2006) đã cho thấy việc tích hợp các biến phi nhận thức vào quy trình tuyển sinh đã chứng minh cải thiện tính hợp lệ và sự đa dạng của việc lựa chọn học sinh. Cụ thể, đánh giá các kỹ năng sáng tạo và thực hành, khi được sử dụng cùng với các thước đo truyền thống như SAT đã phát hiện có thể tăng gấp đôi dự đoán điểm trung bình năm thứ nhất và giảm sự khác biệt giữa

các nhóm dân tộc về điểm kiểm tra. Cách tiếp cận này cho phép các trường tuyển sinh xác định những người học có thể xuất sắc trong các lĩnh vực không được kiểm tra thông thường, do đó nâng cao chất lượng học tập tổng thể và sự đa dạng của các người học (Sternberg, 2006; Kalsbeek và cộng sự, 2013) [32, 33].

Việc phát triển và tích hợp các năng lực trong quy trình tuyển sinh có tác động sâu rộng đến hiệu quả giáo dục, thể hiện qua sự cải thiện trong kết quả học tập cũng như tỷ lệ duy trì sinh viên. Khi các cơ sở giáo dục tích hợp các biến số phi nhận thức như kỹ năng xã hội, năng lực thích ứng và động lực học tập vào quá trình đánh giá đầu vào, họ có thể nhận diện được những ứng viên không chỉ đáp ứng yêu cầu về mặt học thuật mà còn sở hữu các phẩm chất và năng lực cần thiết để thích nghi và phát triển trong môi trường giáo dục đại học. (Kalsbeek và cộng sự, 2013; Price & Grant-Mills, 2010) [33, 34].

Như vậy, việc tồn tại các năng lực phát triển trong các bài thi tuyển sinh là cần thiết, qua đó tăng cường khả năng lựa chọn người học và thúc đẩy tính đa dạng trong tuyển sinh. Trong bối cảnh thực tế của thế kỷ 21, những năng lực quan trọng để thành công có thể kể đến đó là hợp tác giải quyết vấn đề, tư duy phản biện và thích ứng. Đây đều là những năng lực phù hợp và thiết thực cho việc tuyển sinh đại học. Những năng lực này có sự liên kết với nhau và thường xuất hiện trong các tình huống thực tế, những kết quả thực tế từ việc đánh giá các năng lực này trở nên quan trọng để xác định các ứng viên có năng lực hay không.

Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề

Trong lĩnh vực giáo dục, một số năng lực thiết yếu được gọi là Năng lực cốt lõi (Rychen và Salganik, 2003) [35] hoặc Kỹ năng thế kỷ 21 (Partnership for 21st Century Skills, 2009; Griffin và cộng sự, 2012) [36, 37] đã được xác định. Người học phải thành thạo những kỹ năng này nếu muốn có cuộc sống thành công trong tương lai. Hợp tác giải quyết vấn đề là một trong những năng lực quan trọng của thế kỷ 21. Vì máy tính đã thay thế người lao động để hoàn thành nhiều nhiệm vụ dựa trên quy tắc rõ ràng đã được lập trình (Autor và cộng sự, 2003) [38],

nên khả năng giải quyết vấn đề không theo thói quen và các kỹ năng giao tiếp và xã hội phức tạp ngày càng trở nên có giá trị trên thị trường lao động (National Research Council, 2011) [39]. Theo Care và Griffin (2017) bộ kỹ năng đặc biệt này có thể được khái quát thành cấu trúc của hợp tác giải quyết vấn đề.

Theo OECD (2015) năng lực hợp tác giải quyết vấn đề là năng lực của một cá nhân tham gia tích cực và hiệu quả vào một quá trình mà hai hoặc nhiều người nỗ lực để cùng giải quyết một vấn đề bằng cách chia sẻ sự hiểu biết và nỗ lực cần có để đưa ra giải pháp và sử dụng các kiến thức, kỹ năng và nỗ lực để có được giải pháp đó. Đây cũng là định nghĩa được sử dụng trong đa số các nghiên cứu về năng lực hợp tác giải quyết vấn đề hiện nay.

Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề đòi hỏi sự kết hợp của cả năng lực xã hội và năng lực nhận thức. Dự án ATC21s (2015) mô tả năng lực hợp tác giải quyết vấn đề như một kỹ năng tổng hợp, một mạng lưới liên kết giữa tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, quyết định và hợp tác [40]. Hesse và cộng sự (2015) đã phân tích năng lực giải quyết vấn đề thành năm khía cạnh chính: i) Sự tham gia; ii) Chia sẻ quan điểm; iii) Điều tiết xã hội; iv) Điều tiết nhiệm vụ và; v) Xây dựng kiến thức chung. Năm khía cạnh này cũng được sử dụng làm khung năng lực nhằm mục đích đánh giá năng lực hợp tác giải quyết vấn đề.

Griffin và Care (2015) đã đề xuất khung năng lực hợp tác giải quyết vấn đề theo lý thuyết dạy và học về các kỹ năng của thế kỷ 21 (ATC21S). Khung năng lực này bao gồm hai khía cạnh chính: năng lực xã hội (sự tham gia, đóng góp ý kiến, tương tác xã hội) và năng lực nhận thức (hiểu biết nhiệm vụ, xây dựng kiến thức). Mô hình này giúp hiểu rõ hơn về cách nhìn nhận về năng lực hợp tác giải quyết vấn đề và làm nền tảng cho việc phát triển các tiêu chí đánh giá [41].

Một trong những cấu trúc hợp tác giải quyết vấn đề được biết đến rộng rãi khác là khung đánh giá hợp tác giải quyết vấn đề trong bài kiểm tra diện rộng PISA (2015) do OECD đề xuất. Dựa vào nhiều yếu tố như năng lực hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề, kiến thức nền,

nhân cách và sự ảnh hưởng của bối cảnh vấn đề, đặc điểm nhiệm vụ, hoàn cảnh và thành phần nhóm trong môi trường giải quyết các nhiệm vụ học tập, có sử dụng công nghệ; OECD (2013) đề xuất rằng hợp tác giải quyết vấn đề bao gồm ba năng lực: i) Thiết lập và duy trì hiểu biết chung; ii) Thực hiện hành động phù hợp để quyết vấn đề và; iii) Thiết lập và duy trì tổ chức nhóm. Mô hình này đã nhấn mạnh sự phối hợp và hợp tác là nền tảng giải quyết vấn đề, tuy nhiên chưa thể hiện rõ giải quyết vấn đề chung hiệu quả [42].

Tại Việt Nam, nghiên cứu của Trần Thị Quỳnh Trang và Đinh Thị Kim Thoa (2019) đã đưa ra cấu trúc năng lực hợp tác giải quyết vấn đề kết hợp giữa năng lực hợp tác và năng lực giải quyết vấn đề dựa trên việc tổng hợp và phát triển từ các nghiên cứu trước đó. Khung năng lực hợp tác giải quyết vấn đề này bao gồm bốn yếu tố chính: i) Cùng nhau nhận biết và thống nhất vấn đề cần giải quyết; ii) Chia sẻ thông tin và kinh nghiệm để xác định rõ phạm vi vấn đề và các giải pháp cần có; iii) Xây dựng kế hoạch và tiến hành giải quyết vấn đề cùng nhau; và iv) Đánh giá hiệu quả của giải pháp và quá trình hợp tác [43].

Dựa trên cấu trúc năng lực hợp tác giải quyết vấn đề của PISA (2015), Trần Trung Ninh và Nguyễn Thị Thu Thủy (2018) đã đưa ra 4 thành tố cấu thành năng lực hợp tác giải quyết vấn đề bao gồm: năng lực khám phá và hiểu biết, năng lực mô tả và trình bày, năng lực lập kế hoạch và thực hiện và năng lực giám sát và phản ánh [44].

Dù các cấu trúc này có sự khác biệt nhưng nhìn chung tất cả đều đảm bảo ba yêu cầu chính. Thứ nhất, năng lực hợp tác giải quyết vấn đề yêu cầu người học có khả năng thiết lập, kiểm soát và duy trì sự hiểu biết chung. Điều này đòi hỏi các thành viên trong nhóm trao đổi định kỳ và hợp tác linh hoạt để chia sẻ thông tin, xác định những thông tin cần thiết, và điều chỉnh kiến thức chung. Thứ hai, quá trình hợp tác đòi hỏi khả năng xác định các hoạt động cần thiết và tuân theo các bước thích hợp để giải quyết vấn đề. Quá trình này bao gồm việc tìm hiểu vấn đề, thu thập và tổ chức thông tin cần thiết, thiết lập mục tiêu và lập kế hoạch để đạt

được chúng. Thứ ba, người tham gia cần có khả năng tổ chức nhóm để giải quyết vấn đề. Điều này bao gồm việc hiểu vai trò của mình và của các thành viên khác, tuân theo các quy tắc và xử lý các vấn đề trong giao tiếp trong nhóm.

Để đáp ứng những yêu cầu về thiết kế công cụ đánh giá năng lực hợp tác, nhiều nghiên cứu đã thực hiện để phân tích công cụ đánh giá năng lực của người học. Oliveri M. E. (2017) và cộng sự đã phân tích, tổng hợp và phân loại các nghiên cứu về năng lực hợp tác giải quyết vấn đề và xác định 4 phương pháp đánh giá bao gồm: i) Tự đánh giá bằng thang đo Likert; ii) Đánh giá qua tình huống; iii) Đánh giá từ bên thứ ba; và iv) Đánh giá thông qua quan sát [45].

Trong nước, hiện đã có nhiều nghiên cứu về năng lực hợp tác giải quyết vấn đề, tuy nhiên các nghiên cứu này tập trung vào việc phát triển năng lực này ở người học thay vì đánh giá nó. Chưa có nghiên cứu nào đề xuất được công cụ riêng biệt để đánh giá năng lực hợp tác giải quyết vấn đề, đa phần vẫn sử dụng bảng hỏi và phiếu quan sát như nghiên cứu của Trần Trung Ninh và Nguyễn Thị Thu Thủy (2018) hay nghiên cứu của Nguyễn Bảo Hoàng Thanh và Trần Quỳnh (2020).

Năng lực tư duy phản biện

Tư duy phản biện (TDPB) là năng lực cần được trang bị đối với người học để đảm bảo thành công trong học tập bên cạnh đó nó còn được xem xét và nhìn nhận như một kỹ năng làm việc không thể thiếu của nhiều ngành nghề khác nhau. D'Alessio và cộng sự (2019) đã chứng minh tư duy phản biện có ảnh hưởng tới kết quả học tập ở những lĩnh vực kiến thức đa dạng khác [46]. Dominguez và cộng sự (2018) trong một báo cáo nghiên cứu về những kỹ năng và phẩm chất TDPB cần thiết đối với các ngành nghề trong thế kỷ 21 tác giả đã khẳng định sự cần thiết của các phẩm chất và năng lực tư duy phản biện đối với thị trường lao động Châu Âu, ở 04 nhóm ngành khác nhau: khoa học Y sinh, STEM, Khoa học xã hội, Nhân văn [47].

Theo từ điển Cambridge, "critical thinking" là quá trình suy nghĩ cẩn thận về một vấn đề hoặc ý tưởng mà không để cảm xúc hoặc ý kiến khác ảnh hưởng tới bản thân. Với tính chất đa dạng về góc nhìn cũng như mức độ quan trọng

của các thao tác tư duy làm nên tư duy phản biện, các nhà nghiên cứu đã đưa ra nhiều khái niệm khác nhau về tư duy phản biện, tuy nhiên điểm chung của tư duy phản biện mà các định nghĩa trên đây đều phản ánh nằm ở mối quan hệ giữa 2 yếu tố: quá trình tư duy và sản phẩm của tư duy.

Xuất phát từ những mục đích đánh giá và đo lường khác nhau, có nhiều cách để đánh giá năng lực tư duy phản biện, bao gồm việc sử dụng các bản đánh giá sản phẩm hoạt động (Performance appraisals), bài test, biểu mẫu xếp hạng (rating forms), phiếu đánh giá theo thang rubrics, và đánh giá hồ sơ (portfolios),... (Facione & Facione, 1996a,b) [48, 49]. Thông thường, đánh giá năng lực tư duy phản biện được chia về 2 xu hướng công cụ: một là, sử dụng các câu hỏi thiết kế theo thang Likert để tự đánh giá tư duy phản biện; hai là, thiết kế bài tập tình huống nhằm mục đích đánh giá khả năng của người tham gia khi đưa ra tranh luận, phản biện và ra quyết định dựa trên những tình huống có sẵn. Người tham gia sẽ được yêu cầu phân tích tình huống, phát hiện giả thuyết, xây dựng giả định và đánh giá các luồng tranh luận.

Christopher Dwyer (2018) trong "*Critical Thinking about measuring Critical Thinking*" đi sâu nghiên cứu một loạt các công cụ đo lường TDPB phổ biến trên thế giới hiện nay như Watson-Glaser Critical Thinking Assessment (WGCTA; Watson & Glaser, 1980), the Cornell Critical Thinking Test (CCTT; Ennis, Millman & Tomko, 1985), the California Critical Thinking Skills Test (CCTST; Facione, 1990a), the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (EWCTET; Ennis & Weir, 1985) và the

Halpern Critical Thinking Assessment (Halpern, 2010). Tác giả tiến hành so sánh dạng thức bài thi, điểm mạnh, điểm yếu của từng dạng bài thi và cho rằng mối quan hệ giữa khái niệm tư duy phản biện được giảng dạy với khái niệm dùng để đánh giá chưa được chỉ ra một cách rõ ràng [50]. Tương tự, David Rear (2019) đã kiểm định các bài kiểm tra tư duy phản biện chuẩn hóa phổ biến trên thế giới như the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson & Glaser 1980a, 1980b, 1994), the Cornell Critical Thinking Tests Level X and Level Z (Ennis & Millman 1971; Ennis, Millman, & Tomko 1985, 2005), the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (Ennis & Weir 1985), the California Critical Thinking Skills Test (Facione 1990b, 1992), the Halpern Critical Thinking Assessment (Halpern 2016), the Critical Thinking Assessment Test (Center for Assessment & Improvement of Learning 2017), the Collegiate Learning Assessment (Council for Aid to Education 2017), the HEIghten Critical Thinking Assessment, kết quả nghiên cứu cho thấy: i) Kết quả phân tích các bài thi không giải quyết được những bất đồng về khái niệm tư duy phản biện; ii) Không hoàn toàn hợp lệ hoặc đáng tin cậy; và iii) Không đánh giá được các kỹ năng được sử dụng trong các nhiệm vụ học tập thực tế. Thay vào đó, David Rear đề xuất nên đánh giá tư duy phản biện thông qua tiêu chí dựa trên nội dung cụ thể của từng môn học [51].

Tác giả tiến hành nghiên cứu mô hình, tiêu chí đánh giá và chỉ báo đo lường năng lực tư duy phản biện của các bài thi quốc tế trên và thống kê qua bảng sau:

Bảng 3. Bảng tiêu chí đo lường tư duy phản biện của một số nghiên cứu nước ngoài

Tên bài thi	Đơn vị tổ chức	Định dạng	Hình thức	Thời gian thi	Số câu hỏi	Tiêu chí đo lường TDPB
California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)	Insight Assessment (California Academic Press)	Lựa chọn đáp án cho sẵn (Thang Likert từ đồng ý đến không đồng ý)	Trực tuyến hoặc thi trên giấy	30 phút	75 câu hỏi	(a) tìm kiếm sự thật, (b) tư duy cởi mở, (c) phân tích, (d) tính hệ thống, (e) tự tin trong lập luận, (f) ham học hỏi và (g) khả năng phán xét thành thực (Facione, Facione, & Sanchez, 1994)

California Critical Thinking Skills Test (CCTST)	Insight Assessment (California Academic Press)	Câu hỏi nhiều lựa chọn	Trực tuyến hoặc thi trên giấy	45 phút	34 câu hỏi	(a) phân tích, (b) đánh giá, (c) suy luận, (d) diễn dịch, (e) quy nạp và (f) kỹ năng lập luận tổng thể (Facione, 1990a)
California Measure of Mental Motivation (CM3)	Insight Assessment (California Academic Press)	Thang Likert 4 lựa chọn từ Rất không đồng ý đến Rất đồng ý	Trực tuyến hoặc thi trên giấy	20 phút	72 câu hỏi	(a) định hướng học tập, (b) giải quyết vấn đề sáng tạo, (c) tính toán vận về nhận thức, (d) tính nghiêm khắc của học thuật, và (e) định hướng công nghệ (Insight Assessment, 2013)
Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) Critical Thinking	ACT	Câu hỏi nhiều lựa chọn	Thi trên giấy	40 phút	32 câu hỏi	(a) kỹ năng phân tích các yếu tố của một lập luận, (b) đánh giá một lập luận, (c) mở rộng các lập luận (Quản lý Chương trình CAAP, 2012)
Collegiate Learning Assessment + (CLA +)	Council for Aid to Education (CAE)	Kết quả làm việc cá nhân (PT) và câu hỏi nhiều lựa chọn (MC)	Trực tuyến	90 phút	26 câu hỏi	Phản thi PT đo lường: (a) phân tích và giải quyết vấn đề, (b) khả năng viết, (c) kỹ xảo viết. Phản thi MC đánh giá (a) lý luận khoa học và định lượng, (b) đọc và đánh giá, (c) phê bình một lập luận (Zahner, 2013)
Cornell Critical Thinking Test (CCTT)	The Critical Thinking Co.	Câu hỏi nhiều lựa chọn	Máy tính hoặc thi trên giấy	50 phút	Level X: 71 câu hỏi Level Z: 52 câu hỏi	Level X dành cho HS từ lớp 5-12; đo lường các kỹ năng: (a) quy nạp, (b) diễn dịch, (c) sự tin cậy của thông tin, và (d) xác định các giả định (Critical Thinking Co., 2014) Level Z dành cho HS lớp 11-12 trở lên; đo lường các kỹ năng: (a) quy nạp, (b) diễn dịch, (c) sự tin cậy của thông tin, (d) xác định các giả định, (e) ngữ nghĩa, (f) định nghĩa, và (g) dự đoán trong việc lập kế hoạch thử nghiệm (The Critical Thinking Co., 2014)
Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test	Midwest Publications	Bài luận	Thi trên giấy	40 phút	9 đoạn văn	(a) nắm được ý chính, (b) tìm lý do và giả định, (c) nêu rõ được quan điểm bản thân, (d) đưa ra lý do, (e) nhìn thấy các khả năng khác, (f) phản hồi một cách thích hợp hoặc tránh được các điểm yếu khi tranh luận (Ennis & Weir, 1985)

ETS Proficiency Profile (EPP) Critical Thinking	ETS	Câu hỏi nhiều lựa chọn	Trực tuyến hoặc thi trên giấy	khoảng 40 phút	27 câu hỏi	(a) phân biệt giữa các biện pháp tu từ và tranh luận trong một phần của văn xuôi hư cấu, (b) công nhận giả định và giả thuyết tốt nhất để giải thích cho thông tin được trình bày, (c) suy luận và giải thích một mối quan hệ giữa các biến, và (d) rút ra kết luận hợp lý dựa trên thông tin trình bày (ETS, 2010)
Halpern Critical Thinking Assessment (HCTA)	Schuhfried Publishing, Inc.	Câu hỏi nhiều lựa chọn và câu hỏi mở	Thi trên máy tính	60-80 phút (Dạng 1) 20 phút (Dạng 2)	25 tình huống thường ngày	(a) kỹ năng lập luận bằng lời nói, (b) kỹ năng lập luận và phân tích, (c) kỹ năng suy nghĩ như kiểm tra giả thuyết, (d) biết sử dụng khả năng phán đoán và sự không chắc chắn, (e) kỹ năng ra quyết định và giải quyết vấn đề (Halpern, 2010)
Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal tool (WGCTA)	Pearson	Câu hỏi nhiều lựa chọn	Thi trực tuyến và thi trên giấy	40-60 phút	80 câu hỏi	(a) suy luận, (b) nhận diện các giả định, (c) quy nạp, (d) diễn giải và (e) đánh giá các lập luận. (Watson & Glaser, 2008a, 2008b)
Critical thinking VALUE Rubric	Association of American Colleges and Universities	Mô tả mức độ đạt được khác nhau của từng tiêu chí đánh giá	Giáo viên và sinh viên dùng để đánh giá	không quy định	4 mức độ đánh giá	(a) giải thích (b) tìm kiếm bằng chứng, (c) đánh giá mức độ ảnh hưởng của bối cảnh và giả định, (d) cân nhắc các góc nhìn đa chiều, (e) kết luận
Critical thinking Rubric	Universities of New Orleans	Mô tả mức độ đạt được khác nhau của từng tiêu chí đánh giá	Giáo viên và sinh viên dùng để đánh giá	không quy định	4 mức độ đánh giá	(a) hiểu và đánh giá đa chiều, (b) kết luận thận trọng, biện minh kết quả và giải thích suy luận, (c) có sự hoài nghi, phân xét khoa học và suy nghĩ tự do (d) có sự lập luận, truy vấn trừu tượng

Tóm lại, những công cụ đánh giá năng lực tư duy phản biện nói trên đã tạo ra một loạt các khả năng đánh giá nhận thức ở những mức độ và chiều cạnh khác nhau. Với nhiều năm nghiên cứu, chỉnh sửa và được sử dụng rộng rãi tại nhiều quốc gia ở quy mô lớn với các mục đích khác nhau như đào tạo, tuyển dụng, các bộ công cụ đề cập trên đây đã cho thấy những hiệu quả đánh giá. Tuy nhiên, mỗi công cụ đều có những

hạn chế nhất định. Các nhà nghiên cứu đã phân tích và chỉ ra những sự không thoả đáng theo quan điểm tâm lý học, giáo dục học ở từng bộ công cụ. Cho đến nay, trong phạm vi nghiên cứu của chúng tôi, ở Việt Nam các công trình nghiên cứu liên quan đến việc xây dựng bộ công cụ đánh giá tư duy phản biện nói chung chưa nhiều hoặc chưa được ứng dụng rộng rãi. Do đó, việc tổ chức nghiên cứu xây dựng được

một bộ công cụ đánh giá tư duy phản biện ứng dụng hiệu quả trong giáo dục hoặc cho xã hội là hết sức cần thiết trong giai đoạn Việt Nam đang hội nhập sâu rộng và toàn diện vào thế giới hiện nay.

Năng lực thích ứng

Theo báo cáo của Linkedin vào năm 2019, năng lực thích ứng (Adaptability) là 1 trong 5 kỹ năng mềm cần thiết nhất năm 2020. Theo Hiệp hội Chậm phát triển trí tuệ Hoa Kỳ (2002) thuật ngữ năng lực thích ứng đề cập đến một tập hợp các kỹ năng nhận thức, xã hội và thực tiễn ở một người, giúp người đó hoạt động trong các tình huống hàng ngày.

Tác giả Nguyễn Thị Bích Nga (2020) định nghĩa thích ứng là "khả năng linh hoạt thay đổi hành vi, tư duy và cảm xúc để phù hợp với những điều kiện mới của môi trường". Năng lực thích ứng giúp con người đối mặt với những thách thức mới, vượt qua khó khăn và đạt được thành công trong cuộc sống [52].

Năng lực thích ứng còn bao hàm các kỹ năng và hành vi giúp một người có thể hòa hợp trong môi trường (đặc biệt là môi trường mới) và thích nghi, vượt qua những thách thức của công việc, cuộc sống. Hiệp hội Tâm lý Hoa Kỳ (APA) thì định nghĩa rằng năng lực thích ứng là "khả năng đưa ra những phản ứng thích hợp trước những tình huống đã thay đổi hoặc đang thay đổi; khả năng sửa đổi hoặc điều chỉnh hành vi của một người khi gặp những hoàn cảnh khác nhau hoặc những người khác nhau" [53]. Theo hướng liên quan, Martin và cộng sự, 2013 đã định nghĩa năng lực thích ứng là khả năng điều chỉnh nhận thức, hành vi và cảm xúc nhằm hỗ trợ các cá nhân phản ứng hiệu quả với sự thay đổi, tính biến đổi, tính mới, sự không chắc chắn và quá trình chuyển đổi [54].

Kế thừa các định nghĩa trên, có thể hiểu năng lực thích ứng là khả năng của mỗi cá nhân vận dụng kiến thức, hiểu biết của mình vào thực tiễn, phù hợp với những thay đổi trong cuộc sống. Đối với học sinh, năng lực thích ứng với cuộc sống là khả năng vận dụng những kiến thức, kỹ năng, thái độ, phẩm chất, năng lực chung để ứng xử và giải quyết các vấn đề gặp phải một cách linh hoạt, có hiệu quả những tình huống của cuộc sống.

Đề cập đến cấu trúc của năng lực thích ứng, có thể thấy tác giả Nguyễn Xuân Thức (2005) đã tiến hành nghiên cứu trên sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội ở ba mặt: nhận thức về các nội dung rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, thái độ đối với việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm và hành vi rèn luyện nghiệp vụ sư phạm [55]. Tác giả Trần Thị Minh Đức (2014) đã làm rõ những chỉ báo về thích ứng của sinh viên năm thứ nhất - Đại học Quốc gia Hà Nội trong hoạt động học tập ở đại học như: chỉ báo tâm lý về sự thích ứng, chỉ báo về nhà trường về sự thích ứng, chỉ báo về thích ứng liên quan đến nhận thức và cách thức thức tổ chức học tập của sinh viên [56].

Từ các nghiên cứu về cấu trúc năng lực và năng lực thích ứng, về cơ bản, các thành tố trong Năng lực thích ứng của con người nói chung đều bao hàm ba thành tố: nhận thức, hành động và thái độ. Tác giả Dương Thị Nga (2012) cho rằng, để phát triển Năng lực thích ứng của sinh viên cao đẳng sư phạm, cần phát triển: năng lực thích ứng với việc tự học và hoàn thiện các phẩm chất nhân cách của người giáo viên trong xã hội luôn thay đổi; Năng lực thích ứng với quá trình đào tạo nghề ở trường sư phạm và sự thay đổi của hoàn cảnh cá nhân; Năng lực thích ứng với hoạt động dạy học; Năng lực thích ứng với các hoạt động giáo dục; Năng lực thích ứng với yêu cầu phát triển chuyên môn liên tục của giáo viên; Năng lực thích ứng với thực tế giáo dục ở trường phổ thông; Năng lực thích ứng với các hoạt động chính trị - xã hội [57].

Từ đó, có thể thấy cấu trúc và thành tố của năng lực thích ứng có thể được chia thành ba nhóm chính (Bảng 4).

Dựa trên các cấu trúc trên, Mark L. Savickas và cộng sự đã phát triển thang đo CAAS/CAAS-SF (Career Adapt-Abilities Scale/Career Adapt-Abilities Scale - Short Form) đánh giá năng lực thích ứng nghề nghiệp của cá nhân, bao gồm các yếu tố như: quan tâm, kiểm soát, tò mò, tự tin. Phiên bản gốc (CAAS) bao gồm 24 câu hỏi, chia thành 4 nhóm đại diện cho 4 năng lực thích ứng nghề nghiệp. Phiên bản rút gọn (CAAS-SF) thường có 12 câu hỏi nhưng vẫn đánh giá được 4 năng lực cốt lõi.

Thang đo CAAS/CAAS-SF là một công cụ đánh giá năng lực thích ứng nghề nghiệp hiệu quả, có tin cậy và tính ứng dụng cao. Việc sử dụng thang đo này giúp hỗ trợ quá trình đánh giá năng lực thích ứng của cá nhân với các yêu cầu và thay đổi trong môi trường nghề nghiệp. Xác định những điểm mạnh, điểm yếu của cá nhân trong quá trình xây dựng sự nghiệp. Đưa ra định hướng nghề nghiệp phù hợp, hỗ trợ cá nhân phát triển các kỹ năng cần thiết để thành công trong công việc.

Nhà tâm lý học Albert Bandura vào năm 1977 đã xây dựng Thang đo GSI (General Self-Efficacy Scale) sử dụng để đánh giá mức độ tự hiệu quả của cá nhân, tức là niềm tin của họ vào khả năng của bản thân trong việc hoàn thành các nhiệm vụ và đạt được mục tiêu. Thang đo bao gồm 10 câu hỏi với mức độ đồng ý từ 1 đến 4. Thang đo GSI được sử dụng để đánh giá năng lực thích ứng trong nhiều lĩnh vực khác nhau, bao gồm học tập, công việc và cuộc sống cá nhân.

Bảng 4. Tổng hợp cấu trúc và thành tố của năng lực thích ứng

Kiến thức	Kỹ năng	Thái độ
- Hiểu biết về bản thân: bao gồm điểm mạnh, điểm yếu, giá trị, sở thích, mục tiêu,... - Hiểu biết về môi trường: bao gồm môi trường gia đình, nhà trường, cộng đồng, xã hội,... - Hiểu biết về các vấn đề và thách thức trong cuộc sống: bao gồm biến đổi khí hậu, bất bình đẳng xã hội,...	- Kỹ năng giải quyết vấn đề: bao gồm khả năng xác định vấn đề, phân tích nguyên nhân, tìm kiếm giải pháp và đánh giá hiệu quả. - Kỹ năng giao tiếp: bao gồm khả năng lắng nghe, nói, viết và thuyết trình hiệu quả. - Kỹ năng hợp tác: bao gồm khả năng làm việc nhóm, chia sẻ trách nhiệm và hỗ trợ lẫn nhau. - Kỹ năng tư duy phản biện: bao gồm khả năng phân tích thông tin, đánh giá lập luận và đưa ra quyết định sáng suốt. - Kỹ năng thích nghi: bao gồm khả năng linh hoạt, sáng tạo và học hỏi từ những trải nghiệm.	- Tự tin: tin tưởng vào khả năng của bản thân và sẵn sàng đối mặt với thử thách. - Lạc quan: tin tưởng vào tương lai và có tinh thần tích cực. - Kiên trì: không dễ dàng bỏ cuộc và nỗ lực hết mình để đạt được mục tiêu. - Trách nhiệm: chịu trách nhiệm cho hành động của bản thân và quan tâm đến người khác. - Tò mò: ham học hỏi và khám phá những điều mới mẻ.

Theo bài báo của Lê Thị Bích Ngọc (2023) về đề xuất tiêu chí đánh giá năng lực thích ứng nghề của sinh viên ngành Giáo dục mầm non - Sư phạm Tiếng Anh, tiến hành khảo sát sự tự đánh giá của sinh viên về năng lực thích ứng nghề. Kết quả điều tra cho thấy sinh viên ngành Giáo dục mầm non - Sư phạm tiếng Anh có kết quả tương đối cao về các nhân tố như sự quan tâm, khả năng kiểm soát, sự tự tin. Bài báo cũng chỉ ra nhân tố sự tự tin đóng vai trò quan trọng nhất trong việc hình thành năng lực thích ứng nghề của sinh viên ngành Giáo dục mầm non - Sư phạm Tiếng Anh [58].

Năng lực thích ứng trong bối cảnh học tập còn có phiên bản/tên gọi khác, cấp tiến hơn là năng lực học tập linh hoạt. Giáo dục theo định nghĩa của thời đại mới, không chỉ tập trung vào việc nâng cao tri thức, nhận thức của mỗi cá

nhân về cái mới, mà còn cần phát triển năng lực, phẩm chất kỹ năng giúp người học có thể đương đầu với tương lai. Thường các kỹ năng, năng lực như: năng lực giải quyết vấn đề, năng lực tư duy phản biện, năng lực thích ứng,... là các phẩm chất được đề cao và quan tâm nhiều nhất. Tuy nhiên việc chú trọng vào phát triển các kiến thức, năng lực kể trên dù rất quan trọng nhưng lại dễ dàng bỏ qua một vấn đề, đó là năng lực thích ứng của người học trong từng hoàn cảnh. Chính vì vậy, vẫn còn thiếu các công cụ đo về năng lực này khi ngay từ ban đầu năng lực thích ứng của người học chưa được quan tâm đúng mức nên năng lực này còn hạn chế và chưa được phát triển.

Một số mô hình tham khảo làm cơ sở phát triển bài thi tuyển sinh và sự khác biệt tại các hệ thống giáo dục.

i) Một số mô hình tham khảo phát triển bài thi tuyển sinh

Có thể nói, việc xây dựng một bài thi tuyển sinh đánh giá năng lực phát triển nhằm đo lường năng lực hợp tác giải quyết vấn đề, năng lực tư duy phản biện và năng lực thích ứng là một hướng đi mới phức tạp nhưng mang tính chiến lược trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Một bài thi tuyển sinh như vậy không chỉ cung cấp cái nhìn sâu sắc về năng lực toàn diện của người học, mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho họ sẵn sàng đối mặt với các yêu cầu và thách thức đầy biến động của thế kỷ 21. Tuy nhiên, hiện nay một bài thi tuyển sinh có hoàn toàn cả ba năng lực đề cập ở trên hiện chưa được xây dựng mà chỉ dừng lại ở các bài thi riêng lẻ tương ứng với từng năng lực. Một số nghiên cứu chủ yếu đưa ra khung lý thuyết là các mô hình làm cơ sở có thể tham khảo phát triển bài thi có ba năng lực này.

Trong nghiên cứu của Azizan và Matore (2024) đã thảo luận về tiềm năng của công cụ đánh giá năng lực hợp tác giải quyết vấn đề trong hệ thống giáo dục, dựa trên mô hình SCORE bao gồm năm yếu tố: Điểm mạnh (Strengths - S), Thách thức (Challenges - C), Các lựa chọn (Options - O), Phản ứng (Responses - R) và Hiệu quả (Effectiveness - E). Mô hình SCORE giúp xây dựng một chiến lược đánh giá toàn diện nhằm đo lường kỹ năng tư duy bậc cao và khả năng thích ứng của học sinh. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh tiềm năng và tầm quan trọng của việc phát triển các công cụ đánh giá năng lực hợp tác giải quyết vấn đề đáng tin cậy, phù hợp với đặc điểm văn hóa trong bối cảnh giáo dục Malaysia [59].

Bên cạnh đó, một nghiên cứu khác đã chỉ ra rằng người học được nhận vào thông qua các quy trình tuyển sinh toàn diện có xu hướng hoạt động tốt hơn những người học khác trúng tuyển vào trường bằng hình thức thi truyền thống. Ví dụ, các nghiên cứu đã phát hiện ra rằng những người học được nhận vào dựa trên sự kết hợp của các yếu tố nhận thức và phi nhận thức có xu hướng có điểm trung bình cao hơn và có nhiều khả năng tốt nghiệp hơn những người học được nhận chỉ dựa trên điểm kiểm tra (Kalsbeek và cộng sự, 2013) [33]. Điều này cho thấy rằng các

biến số phi nhận thức, chẳng hạn như sự bền bỉ và nền tảng xã hội, đóng một vai trò quan trọng trong việc dự đoán thành công trong học tập ("Improving the Validity and Diversity of a College Admissions Selection System", 2022; Kalsbeek và cộng sự, 2013) [31, 33].

Ngoài ra, trong nghiên cứu xây dựng mô hình hợp tác giải quyết vấn đề tích hợp (Integrative Collaborative Problem-solving - ICoPS) nhằm phát triển kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh, dựa trên các nguyên lý của Học tập dựa trên vấn đề (Problem-Based Learning - PBL). Mô hình này kết hợp các phương pháp PBL, Jigsaw và TPACK để nâng cao năng lực tư duy phản biện và khả năng ứng dụng thực tiễn trong lớp học (Sujatmika và cộng sự, 2024) [17];

ii) Sự khác biệt tại các hệ thống giáo dục đối với các bài thi tuyển sinh

Việc điều chỉnh các bài thi tuyển sinh đầu vào tại các hệ thống giáo dục trên thế giới gần đây đã có thêm những yếu tố mang tính phi nhận thức thay vì chỉ đơn giản là các bài thi chuẩn hóa. Đây có thể được coi là sự phát triển trong việc hướng đến đánh giá năng lực toàn diện của người học từ khi học đại học.

Tại Hoa Kỳ, việc sử dụng các biến phi nhận thức trong tuyển sinh đã có sức hút trong những năm gần đây, đặc biệt là để đối phó với những thách thức pháp lý và mong muốn tạo ra các môi trường người học đa dạng và hòa nhập hơn (Price & Grant-Mills, 2010; Kilburn và cộng sự, 2019) [34, 60]. Nhiều tổ chức đã không phụ thuộc vào các bài kiểm tra chuẩn hóa và hiện xem xét một loạt các yếu tố bao gồm các hoạt động ngoại khóa, dịch vụ cộng đồng và tuyên bố cá nhân. Sự thay đổi này cho thấy rằng những yếu tố này có thể dự đoán thành công trong học tập và góp phần tạo ra một môi trường học tập đa dạng và năng động hơn (Sternberg, 2006; Kalsbeek và cộng sự, 2013) [32, 33].

Các hệ thống giáo dục châu Âu theo truyền thống đặt trọng tâm mạnh mẽ vào thành tích học tập, việc tuyển sinh thường dựa trên các kỳ thi và điểm số nghiêm ngặt (Yin, 2024; Mihail, 2023) [61, 62]. Tuy nhiên, ngày càng có sự công nhận về tầm quan trọng của các biến số phi nhận thức trong việc xác định những người

học phù hợp để thành công trong giáo dục đại học. Một số nước châu Âu đã bắt đầu kết hợp các quy trình tuyển sinh toàn diện, đặc biệt là trong các chương trình mà kỹ năng giao tiếp và khả năng thực hành là cần thiết đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục và y học (Mihail, 2023) [62].

Trái ngược với Hoa Kỳ và Châu Âu, nhiều nước châu Á lại phụ thuộc rất nhiều vào các bài kiểm tra tiêu chuẩn hóa và thành tích học tập trong quá trình tuyển sinh của họ (Yin, 2024; Chen, 2024) [61, 63]. Cách tiếp cận này đã nhận được phản hồi tiêu cực vì tạo ra một môi trường áp lực cao ưu tiên ghi nhớ sơ khai hơn các kỹ năng sáng tạo và thực tế (Chen, 2024) [53]. Tuy nhiên, hiện nay đã có những dấu hiệu thay đổi, đặc biệt là ở các quốc gia như Trung Quốc, nơi ngày càng có sự nhấn mạnh vào việc phát triển những sinh viên toàn diện, sở hữu cả kỹ năng học tập và phi nhận thức (Li, 2025; Ya-jun, 2024) [64, 65].

Có thể thấy, những hạn chế của hình thức tuyển sinh truyền thống và tầm quan trọng ngày càng tăng của các biến số phi nhận thức xuất hiện trong các bài thi tuyển sinh là những xu hướng đang phát triển ở Hoa Kỳ, Châu Âu và Châu Á. Tuy nhiên, tốc độ và mức độ thay đổi khác nhau đáng kể, phản ánh bối cảnh văn hóa, lịch sử và kinh tế xã hội độc đáo của mỗi khu vực.

5. Khuyến nghị

Từ kết quả nghiên cứu cho thấy vai trò của năng lực tư duy phản biện, năng lực hợp tác giải quyết vấn đề và năng lực thích ứng hiện nay là vô cùng quan trọng. Tuy nhiên, hiện nay vẫn còn thiếu vắng một bài thi tích hợp có khả năng đo lường đồng thời ba năng lực này trong bối cảnh tuyển sinh đại học. Điều này dẫn tới việc đánh giá còn rời rạc, chưa phản ánh được năng lực toàn diện của thí sinh trong việc đáp ứng các yêu cầu của giáo dục đại học thế kỷ 21. Chính vì vậy, nghiên cứu đề xuất đẩy mạnh xây dựng các bài thi đánh giá năng lực phục vụ tuyển sinh đầu vào tại các cơ sở giáo dục đại học hiện nay, cụ thể:

Thứ nhất, xác định và chú trọng xây dựng các bài thi đánh giá năng lực tập trung vào nhóm năng lực phát triển phục vụ tuyển sinh là

Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề, Năng lực tư duy phản biện và Năng lực Thích ứng.

Thứ hai, song song với việc thiết kế các bài thi tuyển sinh đầu vào đánh giá năng lực phát triển thì xây dựng cách thức đánh giá cụ thể như tự đánh giá hay các bài kiểm tra tình huống - ứng xử/xử lý thông qua các công cụ sẽ được chuẩn hóa dựa trên lý thuyết hiện đại IRT từ kiểm tra cấu trúc đến độ hiệu lực - mô hình nhị phân nhằm đảm bảo tính chính xác, phù hợp của kết quả bài đánh giá năng lực người học.

Thứ ba, cần có những cơ chế, chính sách rõ ràng trong việc xây dựng và sử dụng riêng các bài thi đánh giá năng lực phát triển của cơ sở giáo dục, phù hợp với nhà trường, xã hội và tuân thủ pháp luật.

6. Kết luận

Từ những phân tích tổng quan và thực tiễn đánh giá, tuyển sinh đại học tại Việt Nam, có thể nhận thấy các năng lực phát triển đã bắt đầu được quan tâm bởi các cơ sở giáo dục và xã hội; việc đánh giá các năng lực này một cách chính xác là cần thiết nhằm phục vụ cho việc lựa chọn sinh viên vào học các chương trình cao đẳng, đại học. Từ đó, làm cơ sở đề ngày càng hoàn thiện chương trình đào tạo theo định hướng phát triển năng lực, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động trong bối cảnh toàn cầu hóa, hội nhập diễn ra ngày càng nhanh chóng. Kết quả nghiên cứu tổng quan bước đầu khẳng định những luận cứ khoa học để có thể triển khai việc xây dựng bài đánh giá chuẩn hoá một số năng lực phát triển phục vụ tuyển sinh đại học. Bên cạnh đó, có những đóng góp ý nghĩa trong việc hoàn thiện hệ thống tuyển sinh đại học, đảm bảo lựa chọn thí sinh có đủ năng lực học tập ở bậc đại học; góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại các cơ sở giáo dục đại học.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tiến hành trong khuôn khổ đề tài “*Xây dựng bài đánh giá chuẩn hoá một số năng lực phát triển phục vụ tuyển sinh đại học*” mã số QS.24.01 và được Hội đồng đạo đức của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội xét duyệt.

Tài liệu tham khảo

- [1] Z. Chorlieva, T. Kizi, Development of Professional Competence as an Important Task of the Higher Education Process, *Current Research Journal of Pedagogics*, Vol. 3, No. 9, 2022, pp. 74-81, <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-09-13>.
- [2] C. Harris, S. Clemmons, Utilization of Standardized Critical thinking Tests with Developmental Freshmen, 1996.
- [3] M. Ray, L. Garavalia, T. Murdock, Aptitude, Motivation, and Self-regulation as Predictors of Achievement among Developmental College Students, *Research in the Teaching of Developmental Education*, Vol. 20, No. 1, 2003, pp. 5.
- [4] P. Crespí, How Higher Education can Develop Generic Competences, *IJAEDU - International E-Journal of Advances in Education*, Vol. 6, No. 16, 2020 pp. 23-29, <https://doi.org/10.18768/IJAEDU.616003>.
- [5] J. M. S. López, M. C. D. Garrido, M. C. M. Domínguez, F. Monroy, R. G. Fernández, The Competences from the Perception and Practice of University Students, *The Social Sciences*, Vol. 10, No. 2, 2021, p. 34, <https://doi.org/10.3390/SOCSCI10020034>.
- [6] H. Hadiyanto, The Development of Core Competencies at Higher Education: A Suggestion Model for Universities in Indonesia, *International Journal of Education and Research*, Vol. 3, No. 1, 2010, <https://doi.org/10.2121/EDU-IJES.V3I1.224.G223>.
- [7] N. A. Korenkova, Development of Competencies of University Students, *Вестник Омского университета*, Vol. 21, No. 2, 2023, pp. 65-73, [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2023.21\(2\).65-73](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2023.21(2).65-73).
- [8] OECD, The Future of Education and Skills: Education 2030 - The OECD Learning Framework 2030, 2018.
- [9] L. D. Hammond, G. Wilhoit, L. Pittenger, Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2019.
- [10] P. Griffin, E. Care, Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach, Springer, 2015.
- [11] J. Soland, L. S. Hamilton, B. M. Stecher, Measuring 21st Century Competencies: Guidance for Educators, RAND Corporation, 2013.
- [12] S. P. Gunjal, V. Kharatmal, J. Rane, R. Deo, A. Mahamuni, Competency Assessment, Vol 11, No. 11, 2023.
- [13] A. Shah, S. DeMaria, A. Goldberg, Competency Assessment, In: Mahoney, B. Minehart, R. M. P. Smith (eds) Comprehensive Healthcare Simulation: Anesthesiology, Comprehensive Healthcare Simulation, Springer, Cham, 2020 https://doi.org/10.1007/978-3-030-26849-7_6.
- [14] S. M. Fiore, K. L. Hall, Collaborative Problem Solving, Edward Elgar Publishing, 2024, pp. 70-74, <https://doi.org/10.4337/9781035317967.ch16>.
- [15] M. F. Azizan, M. E. E. Matore, Complex Problem-Solving Assessment: Key Benefits for Education System, *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, Vol. 14, No. 4, 2024, <https://doi.org/10.6007/ijarafms/v14-i4/23585>.
- [16] J. Heard, C. Scoular, D. Duckworth, D. Ramalingam, I. Teo, Critical Thinking: Skill Development Framework 2nd Edition, Australian Council for Educational Research, 2025, <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-752-6>.
- [17] S. Sujatmika, M. Masykuri, B. A. Prayitno, S. Sutarno, Cultivating Students' Critical Thinking: A Comprehensive Approach with the Integrative Collaborative Problem-solving (ICoPS) Conceptual Model, *KnE Social Sciences*, 2024, <https://doi.org/10.18502/kss.v9i19.16502>.
- [18] C. Y. Chang, Facilitating Nursing Students' Critical thinking and Problem-solving Competence in a Computer Supported Collaborative Learning Environment, *International Conference on Computers in Education*, 2023, <https://doi.org/10.58459/icce.2023.1261>.
- [19] N. T. Do Quyen, A. Z. Khairani, Reviewing the Challenges of Implementing Formative Assessment in Asia: The Need for a Professional Development Program, *Journal of Social Science Studies*, Vol. 4, No. 1, 2017, pp. 160-177.
- [20] N. Kerrigan et al., Implementing Competency-based Admissions at the Albert Einstein College of Medicine, *Medical Education Online*, Vol. 21, No. 1, 2016.
- [21] C. H. Sai, Assessment of the Correlation between the Performance Test Scores and National High School Test Scores, *VNU Journal of Science: Education Research*, Vol. 32, No. 2, 2016, <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/1668> (in Vietnamese).
- [22] J. González, E. Melgoza, L. Cabeza, K. Okoye, Assessment of Students' Learning Outcome and Competency through a Blend of Knowledge and Practical Ability, *International Journal of Instruction*, Vol. 17, No. 2, 2024, pp. 561-582.
- [23] S. Combéfis, V. V. D. Schrieck, Continuous Competency-based Assessment: Impact of Regular Student Involvement on their Performances and Success, in *Frontiers in*

- Education Conference, 2022, pp. 1-9, <https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962713>.
- [24] G. Dano, Strengthening Outcome-based Education: Capability Approach Perspective. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, Vol. 3, No. 2, 2024, pp. 143-155, <https://doi.org/10.56916/ejip.v3i2.550>.
- [25] T. J. Royall, Educational Capacity Development: The Journey of Five First-generation College Graduate Teachers Through Acquisition of Social and Cultural Capital and Transmission Towards Their High School Students, 2023.
- [26] Composition and Development Characteristics of Students' Academic Competence in Higher Education. *Frontline Social Sciences and History Journal*, Vol. 03, No. 04, 2023, pp. 9-18, <https://doi.org/10.37547/social-fsshj-03-04-03>.
- [27] N. Chernyh, Pedagogical Conditions for the Development of Student Self-management Competence in the University Educational Process. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, Vol. 2, 2024, pp. 111-117, <https://doi.org/10.25198/1814-6457-242-111>.
- [28] A. D. Makrufi, A. Aisah, N. A. R. Alam, H. Heriyanti, A. Fildzah, M. Syahrir, Strengthening the Capacity of Indonesian and Malaysian Student Institutions with a Project-Based Education Approach, *Deleted Journal*, Vol. 1, No. 2, 2023, <https://doi.org/10.18196/iccs.v1i2.103>.
- [29] M. Braßler, Students' Digital Competence Development in the Production of Open Educational Resources in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, Vol. 16, No. 4, 2024, <https://doi.org/10.3390/su16041674>.
- [30] B. Schreiber, J. Torabian, Student Development in Higher Education in the Era of the Agenda 2030 and the UN's Sustainable Development Goals: Towards SDGs 2.0, *Journal of College and Character*, Vol. 24, 2023, pp. 61-68, <https://doi.org/10.1080/2194587X.2022.2157442>.
- [31] Improving the Validity and Diversity of a College Admissions Selection System, Routledge eBooks, 2022, pp. 108-130, <https://doi.org/10.4324/9781003326823-7>.
- [32] R. J. Sternberg, How Can We Simultaneously Enhance Both Academic Excellence and Diversity, *College and University*, Vol. 82, No. 1, 2006, pp. 3-9, <https://www.questia.com/library/journal/1P3-1304392881/how-can-we-simultaneously-enhance-both-academic-excellence>.
- [33] D. H. Kalsbeek, M. Sandlin, W. E. Sedlacek, Employing Noncognitive Variables to Improve Admissions, and Increase Student Diversity and Retention. Vol. 1, No. 2, 2013, pp. 132-150, <https://doi.org/10.1002/SEM3.20016>.
- [34] S. S. Price, D. G. Mills, Effective Admissions Practices to Achieve Greater Student Diversity in Dental Schools, *Journal of Dental Education*, Vol. 74, 2010, https://doi.org/10.1002/J.0022-0337.2010.74.10_SUPPL.TB04985.X.
- [35] D. S. Rychen, L. H. Salganik, Eds., Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Gottingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- [36] Partnership for 21st Century Skills, "P21 Framework Definitions", 2009.
- [37] P. Griffin, B. McGaw, E. Care, Eds., Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Dordrecht: Springer, 2012, <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>.
- [38] D. H. Autor, F. Levy, R. J. Murnane, The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, No. 4, 2023, pp. 1279-1333, <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>.
- [39] National Research Council, Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop, Washington, DC: The National Academies Press, 2011, <https://doi.org/10.17226/13215>.
- [40] ATC21S, Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Melbourne, Australia: Assessment Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne, 2014.
- [41] P. Griffin, E. Care, Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach, Dordrecht: Springer, 2015.
- [42] OECD, The Future of Education and Skills: Education 2030", 2013.
- [43] T. Q. T. Tran, T. K. T. Dinh, Structural Model of Collaborative Problem-solving Competence, Proceedings of the International Conference on "New Issues in Educational Science: Interdisciplinary and Transdisciplinary Approaches", Vietnam National University, 2019 (in Vietnamese).
- [44] T. N. Tran, T. T. T. Nguyen, Assessment of Students' Collaborative Problem-solving Competence through the WebQuest Teaching Method in Teaching Grade 10 Chemistry", *Journal of Education*, Vol. 444, 2018, pp. 37-41 (in Vietnamese).
- [45] M. E. Oliveri, R. Lawless, H. Molloy, A Literature Review on Collaborative Problem Solving for College and Workforce Readiness, ETS Research Report Series, Vol. 2017, No. 1, 2017, pp. 1-48.

- [46] F. A. D'Alessio, B. E. Avolio, V. Charles, Studying the Impact of Critical Thinking on the Academic Performance of Executive MBA students, *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 31, 2019, pp. 275-283.
- [47] C. E. Dominguez, D. Dumitru, D. Bigu, J. Elen, L. Jiang, A. Railiene, G. Palaigeorgiou, A European Collection of the Critical Thinking Skills and Dispositions Needed in Different Professional Fields for the 21st Century, 2018.
- [48] P. A. Facione, The California Critical thinking Skills Test (CCTST): Forms A and B; The CCTST Test Manual, Millbrae, CA: California Academic Press, 1990a.
- [49] P. A. Facione, The Delphi Report: Committee on Pre-college Philosophy, Millbrae, CA: California Academic Press, 1990b.
- [50] C. Dwyer, Critical thinking about Measuring Critical thinking, *Psychology Today*, May 8, 2018.
- [51] D. Rear, One size Fits all? The Limitations of Standardised Assessment in Critical thinking, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 44, No. 5, 2018, pp. 664-675, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1526255>.
- [52] T. B. N. Nguyen, Enhancing Students' Adaptability Competence in the Current Higher Education Environment, *Journal of Educational Science*, Vol. 45, No. 12, 2020, pp. 12-18 (in Vietnamese).
- [53] G. R. G. R. VandenBos, *American Psychological Association Dictionary of Psychology*, Washington, DC: APA, 2015, pp. 18.
- [54] A. J. Martin, H. G. Nejad, S. Colmar, G. A. D. Liem, Adaptability: How Students' Responses to Uncertainty and Novelty predict their Academic and Non-academic Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 3, 2013, pp. 728.
- [55] X. T. Nguyen, Adaptation to Pedagogical Training Activities of Pedagogy University Students, *Journal of Psychology*, Vol. 8, 2005, pp. 46-48 (in Vietnamese).
- [56] T. M. D. Tran, Study on the Adaptation of First-year Students at Vietnam National University to the University Environment, Special National-Level Scientific Research Project, Vietnam National University, 2004 (in Vietnamese).
- [57] T. N. Duong, Developing Career Adaptability for Pedagogical College Students, Doctoral Dissertation, Hanoi National University of Education., 2012 (in Vietnamese).
- [58] T. B. N. Le, Research on Proposing the Structure of Career Adaptability Competence of Preschool Education Students, *Journal of Education*, Vol. 23, No. 03, 2023, pp. 54-59 (in Vietnamese).
- [59] M. F. Azizan, M. E. E. Matore, Complex Problem-Solving Assessment: Key Benefits for Education System, *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, Vol. 14, No. 4, 2024, <https://doi.org/10.6007/ijarafms/v14-i4/23585>.
- [60] F. Kilburn, L. Hill, M. D. Porter, C. Pell, Inclusive Recruitment and Admissions Strategies Increase Diversity in CRNA Educational Programs. *AANA Journal*, Vol. 87, No. 5, 2019, pp. 379-389, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31612843/>.
- [61] Z. Yin, Differences Between the Chinese and American Higher Education Systems and Implications, *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, Vol. 38, 2024, pp. 199-206, <https://doi.org/10.54097/jc16es78>.
- [62] P. Mihail, Comparative Analysis of European Education Systems: Exploring Differences in Educational Structures, Policies, Practices, and Their Impacts on Student Outcomes, *Research and Advances in Education*, Vol. 2, No. 8, 2023, pp. 30-46, <https://doi.org/10.56397/rae.2023.08.03>.
- [63] Y. Chen, An Analysis of the Differences in Family Education Between China and the United States under the Orientation of Educational Policies, *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2024, <https://doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231984>.
- [64] Z. Li, Educational Equity from A Global Perspective: A Comparative Analysis of Chinese and American Educational Systems, *Journal of Education and Educational Research*, Vol. 12, No. 1, 2025, pp. 35-38, <https://doi.org/10.54097/68nwnn38>.
- [65] Y. WU, Study on Educational Equity and Resource Allocation from an International Comparative Education Perspective, *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, Vol. 44, 2024, pp. 42-47, <https://doi.org/10.54097/we9x1g23>.