

CHUYÊN ĐỀ 8.

CÁC KỸ THUẬT GIẢNG DẠY VÀ HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP, KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ ĐỂ ĐẠT CHUẨN ĐẦU RA

Người biên soạn: Nguyễn Đức Chính¹, Nguyễn Văn Tuấn²,

¹ Trung tâm Kiểm định chất lượng giáo dục Thăng Long, 149 Giảng Võ, Đống Đa, Hà Nội
Email: nguyenducchinhdhqd@gmail.com

² Trường đại học Bách khoa Đà Nẵng, địa chỉ: Email: pvtuan@dut.edu.vn

MỤC TIÊU

Nâng cao năng lực thực hiện các kỹ thuật giảng dạy và hoạt động học tập, kiểm tra đánh giá để đạt chuẩn đầu ra.

CHUẨN ĐẦU RA

Sau khi học xong chuyên đề này học viên có thể:

CDR 1: Giải thích được khái niệm “mục tiêu”, “chuẩn đầu ra” của chương trình dạy học, vai trò của chuẩn đầu ra đối với việc lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện dạy học, các hình thức đánh giá quá trình (formative assessment) và đánh giá tổng kết việc đạt CDR.

CDR 2: **Phân tích** khái niệm “năng lực”, “CDR dưới dạng năng lực” và các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, kỹ thuật dạy học, các hình thức đánh giá hình thành năng lực.

CDR 3: **Phân tích khái niệm “quá trình dạy học”, các thành tố của quá trình dạy học và mối quan hệ giữa chúng.**

CDR 4: Thiết kế được đề cương học phần trong chương trình dạy học định hướng phát triển phẩm chất năng lực người học.

CDR 5: Thiết kế được kế hoạch bài học có tích hợp đánh giá quá trình nhằm hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực người học.

CDR 6: Thiết kế được bài dạy theo kiểu “dự án” và các “rubric” đánh giá mức độ hoàn thành dự án.

NỘI DUNG

I. KHÁI NIỆM CHƯƠNG TRÌNH DẠY HỌC, MỤC TIÊU, CHUẨN ĐẦU RA.

1.1. Chương trình dạy học

1.1.1. Khái niệm chương trình dạy học (curriculum);

Chương trình dạy học (curriculum) của một chương trình đào tạo ở một trình độ cụ thể bao gồm: Mục tiêu chung, Mục tiêu cụ thể và chuẩn đầu ra đối với ngành học và mỗi học phần; nội dung đào tạo, phương pháp dạy học, các hình thức đánh giá và thời lượng với ngành học và mỗi học phần.

Thuật ngữ chương trình dạy học xuất hiện từ năm 1820, tuy nhiên phải đến giữa thế kỷ XX, thuật ngữ này mới được sử dụng một cách chuyên nghiệp ở Hoa Kỳ và một số nước có nền giáo dục phát triển. Chương trình dạy học (*Curriculum*) có gốc Latinh là *Currere*, có nghĩa là “to run” (chạy, điều hành hoặc “to run a course” - điều hành một khoá học). Do vậy, định nghĩa truyền thống của chương trình dạy học là “một khoá học” (*Course of Study*).

Hầu hết các nhà giáo dục ở giai đoạn đầu đều xem chương trình dạy học là một khoá học, một giáo trình - cái hình thành nên một khoá học:

- Chương trình dạy học bao gồm các môn học thường xuyên như ngữ pháp, đọc, hùng biện, logic, và toán học (cho các trường tiểu học và trung học) và những môn học tinh túy nhất của thế giới phương Tây (bắt đầu đưa vào từ trường trung học).

- Chương trình dạy học gồm các môn học chủ yếu trong 5 lĩnh vực lớn như: 1) *Tiếng mẹ đẻ và ngữ pháp, Văn chương và viết*; 2) *Toán học*; 3) *Các môn khoa học*; 4) *Lịch sử*; và 5) *Ngoại ngữ*.

- Chương trình dạy học gồm toàn bộ kiến thức của các môn học. Giáo dục được xem như một quá trình nhằm giúp người học nắm bắt các nội dung kiến thức cấu tạo nên các môn học.

- Chương trình dạy học là một hệ thống các khoá học hay môn học cần phải có để được tốt nghiệp hoặc được cấp chứng nhận đã học xong một ngành học.

- Chương trình dạy học gồm các môn học cố định như ngữ pháp, đọc, logic, hùng biện, toán và các môn học tinh túy của thế giới phương Tây.

Định nghĩa chương trình dạy học như là một sản phẩm hoàn thiện đã không làm thoả mãn các nhà giáo dục tham gia phát triển chương trình học. Vào đầu thế kỉ trước, sự phát triển mạnh mẽ của thông tin đã hàm ý rằng kiến thức không chỉ nằm trong phạm vi các tài liệu in ấn. Với sự phổ biến kiến thức thông qua các phương tiện công nghệ, việc xác định những gì cấu tạo nên các kiến thức thiết yếu là không dễ dàng.

Trong những giai đoạn phát triển tiếp theo, yêu cầu của sự phát triển kinh tế-xã hội, nhiều môn học mới được bổ sung vào chương trình dạy học, sự khác biệt giữa người học đã trở nên rõ rệt hơn đối với giảng viên và các nhà quản lí, định nghĩa về chương trình dạy học bắt đầu được mở rộng. Các chuyên gia trong lĩnh vực thiết kế chương trình dạy học bắt đầu phân loại các chương trình dạy học khác nhau: chương trình dạy học cho khối cơ bản, khối kĩ thuật, khối thực hành,... Ví dụ:

Trong quan niệm của Bobbitt (1924), chương trình dạy học có thể được định nghĩa theo hai hướng: 1) *Đó là một loạt các hoạt động nhằm phát hiện khả năng của mỗi người học*; 2) *Đó là một loạt các hoạt động có chủ định nhằm hoàn thiện người học*.

Theo hướng này, Hollis và Doak Campbell (1935) cho rằng chương trình giáo dục “bao gồm tất cả những hiểu biết và kinh nghiệm mà người học có được sự hướng dẫn của nhà trường”.

Nhiều tác giả khác cũng cho rằng chương trình dạy học không phải là một sản phẩm được dùng cho lâu dài mà có tính phát triển liên tục; chẳng hạn:

- “Chương trình dạy học là một chuỗi những kinh nghiệm được nhà trường phát triển nhằm giúp người học tăng cường tính kỉ luật, phát triển năng lực tư duy và hành động.”

- “Chương trình dạy học bao gồm tất cả kinh nghiệm mà người học có được dưới sự dẫn dắt của nhà trường.”

- “Chương trình dạy học gồm tất cả những gì người học có được từ một chương trình dạy học nhằm đạt các mục đích và mục tiêu của nó. Chương trình dạy học được xây dựng theo khung lí thuyết và nghiên cứu hoặc những thực tiễn nghề nghiệp trong quá khứ hay hiện tại.”

Đến giữa những năm 50 của thế kỉ trước, ảnh hưởng của xã hội tới nhà trường ngày càng rõ hơn, và người học không chỉ học được những gì có trong trường học mà còn tiếp nhận nhiều kinh nghiệm phong phú trong đời sống xã hội. Do vậy, định nghĩa về chương trình dạy học được mở rộng hơn, không chỉ đơn thuần là những nội dung học được trong nhà trường. Chẳng hạn:

- “Chương trình dạy học là tất cả các hoạt động học tập của người học và được kế hoạch hoá bởi trường học nhằm đạt được những mục đích của giáo dục.”

- “Chương trình dạy học là một kế hoạch nhằm cung cấp những cơ hội học tập để đạt được những mục đích, mục tiêu cụ thể cho một nhóm đối tượng và ở một nhà trường nào đó”.

Vào những năm 60 và tiếp tục sang thế kỉ XXI, người ta quan tâm nhiều hơn đến hiệu quả của chương trình dạy học. Ví dụ:

- Chương trình dạy học không chỉ quan tâm đến những gì người học phải làm trong quá trình

học tập, mà còn là những gì họ sẽ học được từ những việc làm đó. Chương trình dạy học quan tâm đến những kết quả cuối cùng.

- Chương trình dạy học là những hoạt động học tập được hoạch định và chỉ đạo bởi nhà trường nhằm giúp người học phát triển năng lực cá nhân và xã hội một cách liên tục.

Tới những năm 90 và kéo dài đến những năm đầu của thế kỉ XXI, những quan niệm về chương trình dạy học có những thay đổi to lớn. Ví dụ, William Doll Jr. (1993) cho rằng một hệ thống giáo dục theo trình tự tuyến tính và định lượng như hiện nay sẽ nhường chỗ cho một hệ thống giáo dục đa dạng và phức tạp hơn, ít có tính ổn định hơn. Một hệ thống như vậy, như chính cuộc sống, sẽ luôn vận động và thay đổi.

Cho đến nay vẫn còn nhiều ý kiến khác nhau trong việc định nghĩa về chương trình dạy học. Sự khác nhau đó tùy thuộc vào quan niệm của các nhà nghiên cứu và các nhà thực hành khi suy nghĩ và thiết kế chương trình. *Từ điển bách khoa quốc tế về giáo dục* (Oxford) đã thống kê 9 định nghĩa khác nhau về chương trình dạy học. Còn Reisse lại tổng hợp được tới 27 định nghĩa khác nhau về chương trình dạy học, trong đó ông chia thành 3 nhóm khác nhau về mức độ rộng hẹp, nhiều ít các yếu tố cấu thành chương trình. Tuy nhiên, khuynh hướng chung không chỉ bó hẹp chương trình dạy học trong hai thành phần là nội dung và mục tiêu dạy học mà còn đề cập tới những yếu tố khác của quá trình dạy – học.

Còn theo K. Frey, chương trình giáo dục được định nghĩa như sau: “*Chương trình dạy học là sự trình bày, diễn tả có hệ thống việc dạy học được dự kiến trong một khoảng thời gian xác định mà sản phẩm của sự trình bày đó là một hệ thống xác định các thành tố khác nhau nhằm chuẩn bị, thực hiện và đánh giá một cách tối ưu việc dạy học*”. Đây là định nghĩa được nhiều nhà nghiên cứu và thực hành quan tâm.

Mặc dù định nghĩa về chương trình dạy học luôn thay đổi do tác động của xã hội với những bước tiến khổng lồ về khoa học kĩ thuật và công nghệ, hiện nay chương trình dạy học được xem như là tập hợp các mục tiêu và giá trị có thể được hình thành ở người học thông qua các hoạt động được kế hoạch hoá và tổ chức trong nhà trường, gắn liền với đời sống xã hội. Mức độ đạt các mục tiêu ấy là thể hiện tính hiệu quả của một chương trình dạy học. Mục đích của việc thiết kế một chương trình dạy học phụ thuộc vào đối tượng người học của chương trình giáo dục đó.

Ngày nay, quan niệm về chương trình dạy học đã rộng hơn, đó không chỉ là việc trình bày mục tiêu cuối cùng và bảng danh mục các nội dung giảng dạy. Chương trình vừa cụ thể hơn, bao quát hơn, vừa là một phức hợp bao gồm các bộ phận cấu thành:

- Mục tiêu học tập, CDR.
- Phạm vi, mức độ và cấu trúc nội dung học tập.
- Các phương pháp, hình thức tổ chức học tập.
- Đánh giá kết quả học tập.

Như vậy, cấu trúc của chương trình dạy học bao gồm hai thành phần chính: 1) *Sự hình dung trước những thành tích mà người học sẽ đạt được sau một thời gian học tập*; và 2) *Cách thức, phương tiện, con đường, điều kiện để mong muốn đó trở thành hiện thực*.

Có thể xem định nghĩa sau đây đã bao hàm được những ý đó: “*Chương trình dạy học là bản kế hoạch tổng thể, hệ thống về toàn bộ các hoạt động dạy học, giáo dục diễn ra trong nhà trường trong một thời gian xác định. chương trình dạy học bao gồm mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình, nội dung chương trình, các môn học (học phần) (với độ rộng và sâu tương ứng với chuẩn đầu ra), các hình thức tổ chức giáo dục (với các phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học phù hợp), các hình thức thực đánh giá kết quả giáo dục (trong so sánh, đối chiếu với chuẩn đầu ra của chương trình)*”.

1.1.2. Các thành tố của chương trình dạy học và mối quan hệ

a) Cấu trúc chương trình dạy học

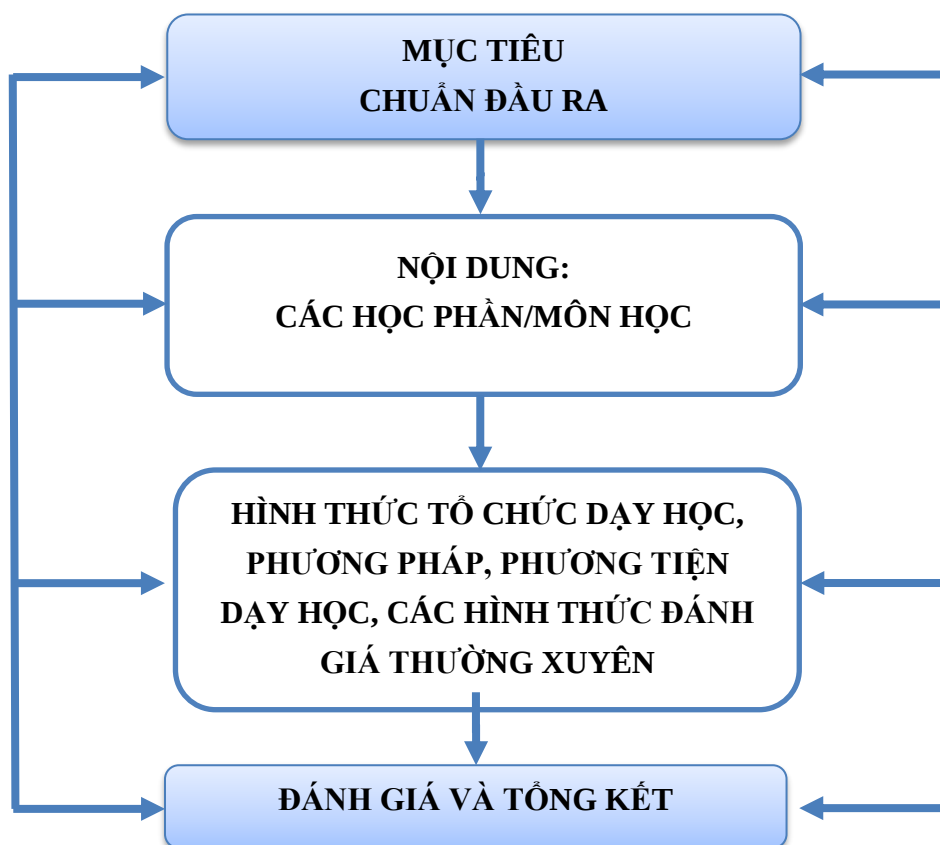
Gatawa B. S. M (1990) đã mô tả bốn nhóm thành tố cơ bản trong chương trình dạy học:

1) Mục tiêu, chuẩn đầu ra của chương trình; 2) Phạm vi và nội dung chương trình; 3) Phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kinh nghiệm học tập; 4) Đánh giá kết quả giáo dục, dạy học, cùng mối quan hệ tương tác giữa giữa các thành tố này.

Như vậy, những thành tố cơ bản của chương trình dạy học là:

- Mục tiêu và chuẩn đầu ra chương trình dạy học.
- Nội dung chương trình: các học phần/môn học.
- Hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện dạy học.
- Các hình thức đánh giá kết quả giáo dục.

Theo sơ đồ dưới đây thì mục tiêu, chuẩn đầu ra chương trình (kết quả của phân tích nhu cầu) là yếu tố quan trọng nhất. Mục tiêu, chuẩn đầu ra quy định những phẩm chất, năng lực mà người học phải đạt được sau khi kết thúc chương trình. Mục tiêu, chuẩn đầu ra là cơ sở để lựa chọn và sắp xếp nội dung chương trình, là cơ sở để lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện dạy học. Mục tiêu, chuẩn đầu ra là căn cứ để dạy, học và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.



Sơ đồ các thành tố của chương trình dạy học và mối quan hệ

Những thành tố nói trên thường được trình bày ở nhiều loại văn bản khác nhau như: Định hướng phát triển chương trình dạy học; Các vấn đề chung về chương trình; Chuẩn chương trình giáo dục; Chương trình môn học hoặc lĩnh vực học tập; Hướng dẫn thực hiện chương trình; Hướng dẫn kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; học liệu;... và được gọi là **bộ phận nhìn thấy** của chương trình (*Visible curriculum*).

Bên cạnh đó, còn có những thành tố quan trọng khác nhưng được nhà thiết kế lồng ghép, thấm thấu vào tất cả các thành tố trên, như cơ sở triết học, tâm lí học, giáo dục học, xã hội học, văn hoá,... của chương trình và được gọi là **bộ phận ẩn** của chương trình (*Hidden curriculum*).

b) Cấu trúc của nội dung chương trình: các môn học/học phần trong chương trình dạy học

Theo PGS. TS. Lê Đức Ngọc cấu trúc của nội dung chương trình dạy học, thường được phân định theo hai cách: Phân định theo khối kiến thức và Phân định theo logic trình độ bậc học.

• *Phân định theo khối kiến thức gồm:*

– *Kiến thức phổ quát/nền tảng/đại cương*: là những kiến thức phổ thông nâng cao và là những kiến thức nền tảng để tiếp thu và phát triển kiến thức của một lĩnh vực khoa học kỹ thuật. Thí dụ, các môn Cơ sở văn hoá Việt Nam, Pháp luật đại cương, Giáo dục học đại cương, Văn bản học đại cương,... là các môn kiến thức đại cương cho các lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học xã hội nhân văn, khoa học kỹ thuật-công nghệ...ở trình độ sau trung học phổ thông.

– *Kiến thức cơ bản*: là những kiến thức nền tảng để tiếp thu và phát triển kiến thức của một ngành khoa học. Thí dụ, các kiến thức về Toán học, Vật lý học và Hoá học là các kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học tự nhiên. Các kiến thức về Triết học, Kinh tế học và Ngôn ngữ học là những kiến thức cơ bản cho các ngành khoa học Xã hội và Nhân văn. Những người nắm vững khối kiến thức cơ bản có thể coi là những người có *trình độ cử nhân cao đẳng* (đại học đại cương) – (Diplom) (có trình độ, chứ không phải có văn bằng).

– *Kiến thức cơ sở*: là những kiến thức nền tảng của một ngành khoa học. Những người nắm vững khối kiến thức cơ sở của một ngành khoa học, có thể coi là những người có *trình độ cử nhân đại học* (Bachelor) của ngành đó.

– *Kiến thức chuyên ngành*: là những kiến thức chuyên về một chuyên sâu ngành của một ngành khoa học. Những người nắm vững kiến thức chuyên sâu của một chuyên ngành khoa học có thể coi là những người có *trình độ thạc sĩ* (Master) chuyên ngành đó.

– *Kiến thức hệ thống và chuyên sâu chuyên ngành*: là những kiến thức toàn diện, chi tiết và cập nhật của một nhánh trong một chuyên ngành khoa học. Những người nắm vững kiến thức hệ thống, chuyên sâu đến mức có thể sáng tạo thêm kiến thức cho chuyên ngành đó, có thể coi là những người có *trình độ tiến sĩ* (Doctor).

Cùng với sự phát triển của tất cả các lĩnh vực khoa học, khối kiến thức cơ bản cũng tăng lên và thay đổi. Ví dụ như Tin học, ngày nay đã trở thành kiến thức cơ bản của tất cả các ngành khoa học; Toán học cũng đã trở thành kiến thức cơ bản của các ngành khoa học Xã hội và Nhân văn. Việc phân chia các kiến thức cơ bản hay cơ sở chỉ là tương đối. Ví dụ kiến thức Cơ học lượng tử là kiến thức cơ bản của ngành Hoá học, nhưng lại là kiến thức cơ sở của ngành Vật lý.

Trong thực tế, khi thiết kế nội dung chương trình dạy học, người ta còn phân định nội dung qua các khối kiến thức đại cương (tổng quát), kiến thức chuyên môn và kiến thức nghiệp vụ:

– *Kiến thức đại cương/tổng quát/nền tảng*: bao gồm các kiến thức phổ quát, kiến thức cơ bản và một phần kiến thức cơ sở ngành. Với mục tiêu dạy học “thầy”, người có tiềm năng tiếp tục phát triển, thì tỉ lệ kiến thức cơ bản với kiến thức cơ sở ngành của khối này khoảng 3/4 ; với mục tiêu dạy học “thợ”, người làm được việc ngay, nhưng kém năng lực phát triển, tỉ lệ này khoảng 1/2.

– *Kiến thức chuyên môn*: bao gồm kiến thức cơ sở ngành và kiến thức chuyên ngành của một ngành khoa học. Ở bậc đại học, tỉ lệ của khối này thường là 3/4; ở bậc cao học, tỉ lệ này thường là 1/3, còn lại là kiến thức chuyên ngành.

– *Kiến thức nghiệp vụ*: là khối kiến thức mang tính vận hành, kỹ năng – kỹ xảo, triển khai, thực hiện các hoạt động thuộc ngành khoa học xác định. Khối kiến thức này đôi khi được tích hợp trong từng môn học, trong từng bài giảng của chương trình dạy học từng ngành.

• *Phân định theo logic trình độ kiến thức*

Trong khoa học phát triển chương trình (Curriculum Development), phần lớn người ta phân định nội dung theo trình độ từ 100 đến 700 cho các học phần, cụ thể:

– *Trình độ 100*: để tiếp thu trình độ 100 chỉ đòi hỏi các kiến thức đã học ở phổ thông trung học.

– *Trình độ 200*: để tiếp thu trình độ 200 đòi hỏi phải có các kiến thức đã học ở phổ thông trung học và những kiến thức liên quan đã học ở trình độ 100. Kiến thức 100 và 200 thường là những kiến thức giáo dục đại cương và cơ bản của ngành học.

– *Trình độ 300*: để tiếp thu trình độ 300 đòi hỏi phải có các kiến thức liên quan đã học ở các trình độ 100 và 200. Đây thường là các kiến thức cơ sở của ngành học.

– *Trình độ 400*: để tiếp thu trình độ 400 đòi hỏi phải có các kiến thức liên quan đã học ở các trình độ 100, 200, và 300. Đây là mới chỉ là những *kiến thức nhập môn chuyên ngành*, vì đào tạo bậc cử nhân chưa có địa chỉ làm việc cụ thể sau tốt nghiệp, nên cần kiến thức rộng để dễ dàng tìm việc.

– *Trình độ 500*: kí hiệu cho các kiến thức thuộc trình độ đại học được nâng cao. Đây là kiến thức 100, 200, và 300 nâng cao dành cho bậc cao học.

– *Trình độ 600*: kí hiệu cho các kiến thức 400 thuộc nhập môn chuyên ngành nâng cao, vì dạy học bậc cao học là dạy học có địa chỉ, người học học cao học phần lớn đang thực hiện một công việc cụ thể, cần kiến thức nâng cao về việc cụ thể đó để làm việc chuyên nghiệp hơn.

– *Trình độ 700*: kí hiệu cho các kiến thức chuyên sâu. Đây là những kiến thức chuyên ngành chuyên sâu dành cho bậc tiến sĩ.

Ở nước ngoài, có nhiều cơ sở giáo dục đại học khi mô tả chương trình dạy học (qua các Catalog) thường mã hoá các môn học từ 100 đến 700, một số ít từ 100 đến 900, theo sự mở rộng phân định logic trình độ này. Căn cứ vào sự phân định này, các cơ sở dạy học thiết kế chương trình và xây dựng kế hoạch dạy học. Trong kế hoạch dạy học theo niên chế, phần lớn các học phần được xếp theo trình độ tương ứng với năm học. Trong kế hoạch dạy học theo tín chỉ, người học phải tự xây dựng kế hoạch học tập của mình theo logic trình độ môn học đã công bố và *phải tích lũy không chỉ số lượng mà còn bao gồm đầy đủ các loại trình độ theo tỉ lệ thích hợp mới được xét tốt nghiệp*.

1.1.3. Mục tiêu chương trình dạy học

Mục tiêu chương trình dạy học là sự cụ thể hoá sứ mạng, tầm nhìn của cơ sở giáo dục được thể hiện một cách khái quát về các lĩnh vực kiến thức, kỹ năng, thái độ. Mục tiêu chương trình mô tả một cách chung nhất những gì người học có thể thực hiện được sau khi học xong một khoá học.

Mục tiêu chương trình được xác định theo hai lĩnh vực sau:

a) Mục tiêu nhận thức, bao gồm kiến thức và kỹ năng tư duy (Cognitive domain), B. Bloom (1956) và cộng sự đã đề xuất thang nhận thức như sau:

Biết – Nhận thức ở mức này liên quan tới kiến thức về: 1) Những đặc thù (specifics), như những sự kiện đặc thù, những thuật ngữ; 2) Con đường, giải pháp có liên quan tới những đặc thù đó, như các chuỗi sự kiện, trào lưu, bảng phân loại, các phạm trù, các tiêu chí và phương pháp luận; và 3) Các phổ niệm, sự kiện trừu tượng, như các nguyên lý, các định luật, cấu trúc. Ví dụ: người học phải gọi tên ngọn núi cao nhất của châu Á.

Hiểu – Nhận thức ở mức độ này bao gồm những hiểu biết liên quan tới: 1) Sự chuyển dịch; 2) Thông hiểu (theo kiểu của mình); và 3) Suy luận thông tin. Ví dụ, khi nêu (bằng lời) những dữ kiện khác nhau của một hình hình học, sinh viên có thể vẽ chính xác lại được hình đó.

Áp dụng – Nhận thức ở mức này đòi hỏi người học phải sử dụng được các khái niệm trừu tượng vào tình huống cụ thể. Ví dụ: sinh viên có thể dự báo được hệ quả của việc rút hết không khí khỏi một thùng rỗng.

Phân tích – Nhận thức ở mức độ này đòi hỏi người học biết chia nhỏ một tổng thể thành các bộ phận và phân biệt được: 1) Các yếu tố; 2) Mối liên hệ qua lại giữa các yếu tố; và 3) Nguyên lý tổ chức các yếu tố. Ví dụ: khi đưa cho sinh viên một văn bản để đọc, người học phải phân biệt được đâu là sự kiện, đâu là ý kiến của người viết.

Tổng hợp – Nhận thức ở mức độ này liên quan tới việc sắp xếp các bộ phận với nhau để tạo ra một dạng mới của chính thể: 1) Một cuộc giao tiếp trọn vẹn; 2) Một kế hoạch hành động; hoặc 3) một hệ thống các mối liên hệ trừu tượng. Ví dụ, khi nhận một báo cáo về ô nhiễm môi trường, người học có thể đề xuất những cách thức để thử nghiệm các giả thuyết khác nhau.

Đánh giá – Đây là mức cao nhất của thang bậc nhận thức có ngụ ý tới một sự phức tạp nhất. Mục tiêu ở mức này là nhằm đánh giá tới: 1) Những chứng cứ nội tại hay sự kiên định logic; và 2) Những chứng cứ ngoại tại hay sự kiên định với những sự kiện phát triển ở một nơi khác. Ví dụ, sinh viên đánh giá được sai lầm trong một lập luận nào đó.

Năm 2001, Anderson và Krathwohl các học trò của B.Bloom đã có một vài điều chỉnh trong thang nhận thức này. Họ thay bậc (knowledge) biết thành (remember) nhớ, thay (synthesis) tổng hợp thành (create) sáng tạo và đặt bậc này ở vị trí cao nhất.

b) Mục tiêu tình cảm (Affective domain) (Thái độ)

– Tiếp nhận (receiving)

Ở mức này, mục tiêu đề cập tới sự nhạy cảm của người học tới sự hiện diện của một tác nhân kích thích (stimuli) bao gồm: 1) Sự nhận biết; 2) Sẵn lòng tiếp nhận; và 3) Có sự chú ý cần thiết. Ví dụ, khi nghiên cứu các nền văn hoá khác nhau của phương Đông, sinh viên có nhận thức về các yếu tố thẩm mỹ trong trang phục, nội thất, kiến trúc...

– Hồi đáp (responding)

Mục tiêu tình cảm ở mức này có ngụ ý về sự chú ý tích cực của người học tới các tác nhân kích thích như: 1) Sự chấp nhận; 2) Vui lòng hồi đáp; và 3) Sự hài lòng. Ví dụ, sinh viên thể hiện sự hứng thú về chủ đề một cuộc trò chuyện bằng cách tích cực tham gia vào một công trình nghiên cứu.

– Tạo giá trị (valuing)

Ở mức này, mục tiêu ngụ ý tới niềm tin và thái độ của người học về các giá trị. Nó được thể hiện ở: 1) Sự chấp nhận; 2) Sự ưa thích; và 3) Sự cam kết. Ví dụ, sinh viên có quan điểm rõ ràng về ưu điểm và nhược điểm của năng lượng nguyên tử.

– Sự tổ chức (organization)

Ở mức này, mục tiêu ngụ ý tới sự khao khát về giá trị và niềm tin, bao gồm: 1) Khái niệm hoá các giá trị; và 2) Tổ chức hệ thống giá trị. Ví dụ, người học tự đánh giá trách nhiệm của bản thân trong việc bảo vệ các nguồn lực tự nhiên.

– Đặc trưng hoá (characterization)

Đây là mức cao nhất trong bậc tình cảm. Mục tiêu ở mức này liên quan đến hành vi tác động tới: 1) Khái quát hoá hệ thống giá trị; và 2) Đặc trưng hoá hay triết lý cuộc sống. Ví dụ, sinh viên tự xây dựng cho mình quy tắc cho cuộc sống cá nhân và với tư cách là một công dân trên cơ sở các nguyên tắc đạo lý.

Cả hai thang bậc mục tiêu này đều cần để xác định các mục tiêu giáo dục. Các nhà quản lý giáo dục có thể gặp khó khăn khi cần xác định các mục tiêu giữa các phạm trù liên kề (trong trường hợp các mục tiêu khó được xác định rõ ràng). Nếu các nhà thiết kế chương trình dạy học thận trọng và khoa học trong việc xác định mục tiêu theo 2 lĩnh vực nêu trên, với các bậc của nó, có thể là công cụ hữu ích cho việc xác định mục tiêu của một chương trình giảng dạy và tiếp sau đó là các mục tiêu dạy học.

Kế thừa và phát triển thang nhận thức của B. Bloom, năm 2003, Fink, L.D. trong chuyên khảo “Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco, CA: Jossey-Bas (tr. 30) (Tạo dựng kinh nghiệm học tập quan trọng: Cách tiếp cận tích hợp trong thiết kế khoá học) đã đề xuất “Thang hiệu quả học tập” (A Taxonomy of Significant Learning). Thang hiệu quả học tập của Fink, L.D. có 6 bậc:

1) **Kiến thức cơ bản**: (Foundational knowledge): Là khả năng ghi nhớ và hiểu các nội dung của bài học. Việc tích lũy được các khái niệm, kiến thức của bài học là cơ sở để thực hiện các nhiệm vụ học tập đòi hỏi tư duy ở mức độ cao hơn.

2) **Vận dụng** (Application) Là khả năng vận dụng được những kiến thức, kĩ năng đã học vào các bối cảnh khác nhau bằng khả năng tư duy, vận dụng vào thực tiễn. Việc hình thành và rèn luyện các kĩ năng tư duy phê phán, sáng tạo, tư duy thực tiễn đóng vai trò quan trọng giúp học sinh có thể vận dụng kiến thức, thông qua đó phát triển năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giao tiếp hoặc học cách để tổ chức, quản lí các hoạt động phức hợp hơn.

3) **Kết nối**: (Integration) Là khả năng người học nhận diện được mối liên hệ giữa các khái niệm, kiến thức trong môn học, kết nối các nội dung cụ thể của môn học với các môn học khác hoặc liên hệ kiến thức với các vấn đề trong thực tiễn. Các hoạt động học tập mang tính kết nối sẽ giúp người học mở rộng vốn hiểu biết của bản thân về thế giới xung quanh liên quan đến nội dung học tập.

4) **Tự điều chỉnh**: (Human dimension) Là khả năng hiểu và nhận thức về trách nhiệm của bản thân cũng như của người khác. Việc nhận ra được ý nghĩa nhân văn của nội dung học tập đem lại cho người học sự hiểu biết về giá trị bản thân, mong muốn của cá nhân và tự tin hơn để hành động có ý nghĩa với bản thân và với xã hội. Đồng thời, người học sẽ thấu hiểu hơn cách người khác đã hành động, qua đó học được cách tương tác hiệu quả với những người xung quanh.

5) **Quan tâm**: (Caring) Là việc hình thành và phát triển những hứng thú, niềm tin và giá trị mới. Việc tích lũy được kiến thức, kinh nghiệm học tập mới có thể làm thay đổi mức độ quan tâm của người học đối với một vấn đề nào đó, có thể quan tâm ít hơn hoặc nhiều hơn nhưng đều được thể hiện thông qua sự thay đổi về sở thích, hứng thú và niềm tin. Khi người học quan tâm đến lĩnh vực nào đó, họ sẽ có động lực để tìm hiểu về nó, biến nó trở thành một phần trong cuộc sống của mình.

6) **Học cách học**: (Learning How to Learn) Là khả năng nhận thức về quá trình học tập của bản thân, nguyên nhân, hệ quả, cách điều chỉnh để đạt mục tiêu. Học được cách học, sinh viên sẽ trở thành những người học tự định hướng, tự quản lí được hoạt động học tập của mình. Ba bậc đầu trong “Thang hiệu quả học tập” của Fink. L.D đã bao quát cả 6 bậc nhận thức trong thang nhận thức của B. Bloom. Ba bậc sau nhằm phát triển cả phẩm chất, năng lực người học. Cách phân bậc này phù hợp với mục tiêu của giáo dục Việt Nam trong giai đoạn mới và có thể tham khảo trong quá trình xác định mục tiêu môn học, bài học.

1.1.4. Chuẩn đầu ra của chương trình dạy học

a) Khái niệm

“*Chuẩn đầu ra của chương trình dạy học (Expected learning outcomes) là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kĩ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp.*” (Theo Thông tư 17/BGĐT).

Chuẩn đầu ra là sự cụ thể hoá mục tiêu của chương trình dạy học dưới dạng các kiến thức, kĩ năng (bao gồm cả các kĩ năng mềm), năng lực, phẩm chất cụ thể mà người học cần và phải đạt được sau khi hoàn thành khoá học..

Chuẩn đầu ra phải được diễn đạt dưới dạng hành vi tương thích với bậc nhận thức, quan sát được, đo lường đánh giá được, khả thi.

Chuẩn đầu ra phải và có thể dùng làm cơ sở để lựa chọn và sắp xếp các môn học (học phần).

Chuẩn đầu ra phải và có thể dùng làm cơ sở để lựa chọn các hình thức tổ chức dạy học (lí thuyết, thực hành, tự nghiên cứu,...), phương pháp phương tiện dạy học.

Chuẩn đầu ra phải và có thể dùng làm chuẩn cho các hình thức và phương pháp đánh giá thường xuyên, định kì và tổng kết.

b) Năng lực, chuẩn đầu ra dưới dạng năng lực

- Khái niệm năng lực

Thuật ngữ “năng lực” (competence) được R. W. White đưa ra vào năm 1959, và từ đó đến nay đã được luận giải dưới nhiều góc độ khác nhau. Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng, *năng lực của một cá nhân là khả năng thực hiện được một công việc cụ thể*, liên quan đến một lĩnh vực nhất định, diễn ra trong bối cảnh thực, dựa trên những kiến thức, kỹ năng và những trải nghiệm của bản thân. Năng lực có thể được xem như khả năng hành động, giải quyết một nhiệm vụ cụ thể, trong các tình huống khác nhau, tại những thời điểm khác nhau. Năng lực được xem là chỉ có thể được hình thành trên cơ sở tri thức thông qua các trải nghiệm. Năng lực cũng hàm chứa trong nó ý thức sẵn sàng hành động, ý chí, động cơ và trách nhiệm xã hội để hoàn thành tốt công việc.

“Năng lực là khả năng cá nhân đáp ứng các yêu cầu phức hợp và thực hiện thành công nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể” (OECD, 2002).

Năng lực là các khả năng và kỹ năng nhận thức vốn có ở cá nhân hay có thể học được,... để giải quyết các vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Năng lực cũng hàm chứa trong nó tính sẵn sàng hành động, động cơ, ý chí và trách nhiệm xã hội để có thể sử dụng một cách thành công và có trách nhiệm các giải pháp,... trong những tình huống thay đổi (Weinert, 2001).

1.1.5. Những dấu hiệu của năng lực

Người có năng lực về lĩnh vực nào đó cần hội tụ các yêu cầu:

- 1) Có kiến thức, hiểu biết một cách hệ thống, sâu sắc về lĩnh vực đó.
- 2) Lựa chọn và thực hiện được các hành động cụ thể, lựa chọn được các giải pháp, phương tiện để thực hiện nhiệm vụ phù hợp với mục đích, mục tiêu đặt ra.
- 3) Hành động một cách hiệu quả, ứng phó linh hoạt với những bối cảnh khác nhau.

Có thể nhận diện năng lực qua các dấu hiệu sau:

- 1) Năng lực được thể hiện trong cuộc sống thực (điều này phân biệt năng lực với các kỹ năng chỉ được diễn ra trong phòng thí nghiệm hay các tình huống giả định).
- 2) Là kết quả của việc vận dụng hoặc huy động kiến thức, kỹ năng từ nhiều nguồn khác nhau.
- 3) Thành công.
- 4) Được rèn luyện suốt đời.

Có thể xem định nghĩa sau bao hàm đầy đủ những đặc trưng cơ bản của khái niệm năng lực: Năng lực là tổ hợp các hoạt động dựa trên sự huy động và sử dụng có hiệu quả các nguồn tri thức khác nhau để giải quyết thành công vấn đề hay có cách ứng xử phù hợp trong bối cảnh phức tạp của cuộc sống luôn thay đổi (Quebec Education program).

• Năng lực của sinh viên

Năng lực của người học là khả năng làm chủ những hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ... phù hợp với lứa tuổi và vận hành (kết nối) chúng một cách hợp lý vào thực hiện thành công nhiệm vụ học tập, giải quyết hiệu quả những vấn đề đặt ra trong cuộc sống (Nguyễn Công Khanh, 2012).

Người học phải có khả năng sử dụng kiến thức của bản thân vừa để giải quyết vấn đề, vừa làm công cụ để tư duy, để tìm tòi, để sáng tạo trong suốt quá trình học trong trường cũng như trong cuộc sống lao động sau này.

• Kiến thức, kỹ năng, thái độ là cơ sở hình thành năng lực

Một năng lực là tổ hợp đo lường được các kiến thức, kỹ năng và thái độ mà một người cần vận dụng để thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ trong một bối cảnh thực và có nhiều biến động.

Để thực hiện một nhiệm vụ, một công việc có thể đòi hỏi nhiều năng lực khác nhau.

Vì năng lực được thể hiện thông qua việc thực hiện nhiệm vụ nên người học cần phải chuyển hoá những kiến thức, kĩ năng, thái độ có được vào giải quyết những tình huống mới và xảy ra trong môi trường mới.



Mô hình tảng băng trôi về khái niệm năng lực

b) Năng lực và mục tiêu dạy học

Năng lực của người học đối với một môn khoa học nào đó được mô tả là sự sử dụng tổng hoà kiến thức, kĩ năng, thái độ dưới dạng những hoạt động cần thiết để thực hiện có hiệu quả những nhiệm vụ thực trong cuộc sống.

Mỗi môn học có những mục tiêu cốt lõi dưới dạng các năng lực chuyên biệt. Mỗi năng lực cốt lõi có một vài năng lực thành phần. Mỗi năng lực thành phần được hình thành trên cơ sở các kiến thức, kĩ năng, thái độ. Những kiến thức, kĩ năng, thái độ đó được hình thành thông qua các mục tiêu dạy học mà người giảng viên thực hiện trên lớp qua các bài học.

Mục tiêu dạy học là cơ sở để người học tự tìm cách phù hợp nhất với mình để chiếm lĩnh mục tiêu của bài học, môn học và tự đánh giá mức độ đạt mục tiêu.

Những đặc trưng cơ bản của mục tiêu dạy học:

- Các mục tiêu phải mô tả được cả kiểu hành vi được kì vọng và nội dung hay ngữ cảnh mà các hành vi đó được áp dụng.
- Các mục tiêu phức hợp cần phải được xác định theo kiểu phân tích và đủ cụ thể để không còn nghi ngờ đối với kiểu hành vi được kì vọng hay bối cảnh mà hành vi được áp dụng.
- Các mục tiêu phải xây dựng có tính phân hoá giữa những người học, đạt được những hành vi khác nhau.
- Mục tiêu có tính phát triển, thể hiện các con đường đi tới chứ không phải là các điểm cuối cùng.
- Mục tiêu phải thực tế và chỉ bao gồm những gì được hiện thực hoá thành kinh nghiệm trong cuộc sống.
- Mục tiêu dạy học là những kiến thức, kĩ năng hướng tới việc rèn luyện các năng lực tương ứng.

c) Chuẩn đầu ra của chương trình dạy học dưới dạng năng lực

Chuẩn đầu ra của chương trình dạy học dưới dạng năng lực là tổng hoà năng lực của người học bao gồm những năng lực chung và những năng lực chuyên biệt liên quan đến các lĩnh vực học tập/môn học.

Chuẩn đầu ra của chương trình dạy học bậc đại học bao gồm hai nhóm cơ bản:

- Nhóm năng lực liên quan đến chuyên môn, nghề nghiệp tương lai của sinh viên (ngành đào tạo), bao gồm các năng lực trong các lĩnh vực kiến thức ngành, chuyên ngành, các kỹ năng nghề nghiệp.
- Nhóm năng lực liên quan đến phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp, bao gồm phẩm chất công dân, đạo đức nghề nghiệp, các kỹ năng mềm, trong đó có những kỹ năng đặc trưng cho công dân kỹ nguyên thông tin.

Nếu đạt chuẩn đầu ra như trên, người học sẽ có khả năng làm chủ các kiến thức, kỹ năng và thái độ phù hợp với nghề nghiệp và trình độ đào tạo.

1.2. Mối quan hệ giữa mục tiêu, chuẩn đầu ra dưới dạng năng lực và việc tổ chức quá trình dạy học

* Chương trình lấy việc học, người học làm gốc

Để thực hiện được việc rèn luyện năng lực, chương trình được đặt trên nền tảng của một tiền đề là kiến thức phải được người học tự kiến tạo, chứ không phải qua con đường chuyển giao, truyền đạt từ giảng viên. Một lẽ rất tự nhiên là không ai học hộ được người khác. Hơn nữa, mọi lý luận dạy học đều thừa nhận một chân lý là người học chính là kiến trúc sư của kiến thức và năng lực của chính mình.

Đây cũng chính là điều mà cả thuyết kiến tạo, thuyết kiến tạo xã hội và thuyết nhận thức đều thừa nhận:

- + Thuyết kiến tạo xem kiến thức là kết quả của hành động (từ cụ thể tới trừu tượng) do từng cá thể thực hiện phù hợp với đối tượng và mục tiêu nhận thức.
- + Thuyết kiến tạo xã hội nhấn mạnh tới tính xã hội của tư duy và xem kiến thức như công cụ để trao đổi các quan điểm của bản thân với các thành viên khác của xã hội.
- + Thuyết nhận thức mô tả các quá trình con người sử dụng để tích hợp kiến thức mới với hệ thống kiến thức đã biết và sử dụng chúng trong bối cảnh mới một cách hiệu quả nhất.

– Kiến thức là cơ sở hình thành năng lực

Kiến thức là cơ sở để hình thành năng lực, các loại kiến thức khác nhau tạo nguồn đề sinh viên có được các giải pháp tối ưu hoặc có cách ứng xử phù hợp trong bối cảnh phức tạp. Khả năng đó là đặc trưng của năng lực; tuy nhiên, khả năng đó lại được dựa trên sự đồng hoá và sử dụng có cân nhắc các kiến thức, kỹ năng cần thiết trong từng hoàn cảnh cụ thể.

Những kiến thức có ích để rèn luyện năng lực chỉ là những kiến thức mà người sinh viên năng động, tự kiến tạo; và phạm vi của năng lực trực tiếp tùy thuộc vào phạm vi và mức độ phù hợp của kiến thức mà sinh viên huy động vào giải quyết vấn đề đó.

Sự phát triển năng lực không diễn ra theo tuyến tính, từ đơn giản đến phức tạp, từ bộ phận tới toàn thể. Năng lực được kiến tạo trên cơ sở mức độ phức tạp, đa dạng của vấn đề. Điểm xuất phát để sử dụng và phát triển năng lực là toàn cảnh thách thức cần vượt qua, còn điểm đến là phương án tối ưu để giải quyết vấn đề hoặc cách ứng xử phù hợp trong tình huống đã cho.

Rèn luyện năng lực được tiến hành theo đường xoắn ốc trong đó các năng lực có trước được sử dụng để kiến tạo kiến thức mới, và đến lượt mình, kiến thức mới lại đặt cơ sở để hình thành những năng lực mới.

- Đa dạng hoá các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học

Rèn luyện năng lực đòi hỏi phải có đủ thời gian, sinh viên phải sử dụng nhiều lần, lặp đi lặp lại trong các bối cảnh khác nhau mới có thể tăng cường năng lực cả về chiều rộng lẫn chiều sâu. Nếu chương trình tập trung rèn luyện năng lực thì cũng có nghĩa chỉ nên tập trung vào phương pháp luận, cách thức tiếp cận và giải quyết vấn đề, thay vì cung cấp nội dung.

Việc lựa chọn cách tiếp cận theo năng lực trong nhà trường còn hàm ý tới việc lựa chọn các hình thức tổ chức dạy học. Các hình thức đặc trưng của giáo dục đại học, như *xemina*, làm

việc theo đội, làm dự án, làm việc trong phòng thí nghiệm, tham gia nhóm nghiên cứu,... trong thời gian học tập tại trường, cho phép sinh viên tự kiến tạo những kiến thức, kỹ năng mới để thích nghi với môi trường sống luôn thay đổi sau này.

- Dạy học tích hợp

Thế giới hiện đại có đặc trưng là sự phụ thuộc lẫn nhau ngày càng tăng trong tất cả các lĩnh vực khoa học và đời sống. Do vậy, mức độ năng lực cần thiết để thích ứng với thực tế đó cũng ngày càng tăng. Và dĩ nhiên là những kiến thức đơn lẻ được truyền đạt từ giảng viên không còn phù hợp nữa. Cần xây dựng các môn học (học phần) có nội dung tích hợp, với thời lượng đủ lớn giúp sinh viên hình thành phương pháp luận, kỹ năng sử dụng các cách tiếp cận trong giải quyết các vấn đề, thay vì tiếp thụ nhiều kiến thức.

- Mở cửa trường ra thế giới bên ngoài

Nhà trường không phải là đích đến, mà chỉ là nơi chuẩn bị cho người học sẵn sàng bước vào cuộc sống lao động.

Mở cửa trường cũng là cách tốt nhất để người học có cơ hội vận dụng kiến thức, kỹ năng học được trong trường vào giải quyết các vấn đề khác nhau đang diễn ra trong xã hội. Đây cũng là phương thức đào tạo tốt nhất để sinh viên sau khi ra trường tự tin đi vào cuộc sống lao động.

- Đánh giá thúc đẩy quá trình học

Đánh giá không phải là hoạt động có mục đích tự thân. Người học đi học không phải để bị đánh giá, nhưng họ có quyền được đánh giá để học tốt hơn, tiến bộ nhanh hơn.

– Đánh giá là công cụ để học tập (learning-tool)

Một điều quan trọng cần nhận thức đúng là đánh giá trên hết là công cụ giúp sinh viên học tốt và giúp giảng viên hướng dẫn sinh viên trong suốt quá trình học trong trường, tạo động lực cho họ tiến bộ không ngừng trong suốt quá trình học tập.

Kiểm tra đánh giá phải được tích hợp vào quá trình dạy học để giúp sinh viên có động lực học tập và không ngừng tiến bộ trong suốt quá trình học tập.

Trong giáo dục đại học, kiểm tra đánh giá đang có những bước phát triển mới:

- + Chuyển từ tập trung kiểm tra đánh giá cuối môn học, khoá học sang sử dụng ngày càng nhiều các hình thức kiểm tra đánh giá định kỳ sau từng phần, từng chương.
- + Chuyển từ kiểm tra đánh giá kiến thức sang kiểm tra đánh giá năng lực của người học (authentic assessment).
- + Chuyển từ kiểm tra đánh giá một chiều sang kiểm tra đánh giá đa chiều (tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau).
- + Chuyển kiểm tra đánh giá từ một hoạt động độc lập với quá trình dạy học sang việc tích hợp kiểm tra đánh giá vào quá trình dạy học, xem kiểm tra đánh giá là một phương pháp dạy học.
- + Sử dụng công nghệ thông tin trong kiểm tra đánh giá.

1.3. Phân biệt chương trình định hướng nội dung và chương trình định hướng phát triển phẩm chất năng lực người học

Bảng dưới đây đã nêu những đặc trưng của hai cách tiếp cận phát triển chương trình là tiếp cận nội dung và tiếp cận dựa theo năng lực. Tương ứng với hai cách tiếp cận này là hai kiểu chương trình: chương trình dựa theo nội dung (Content based curriculum) và chương trình dựa theo năng lực (Competence based curriculum).

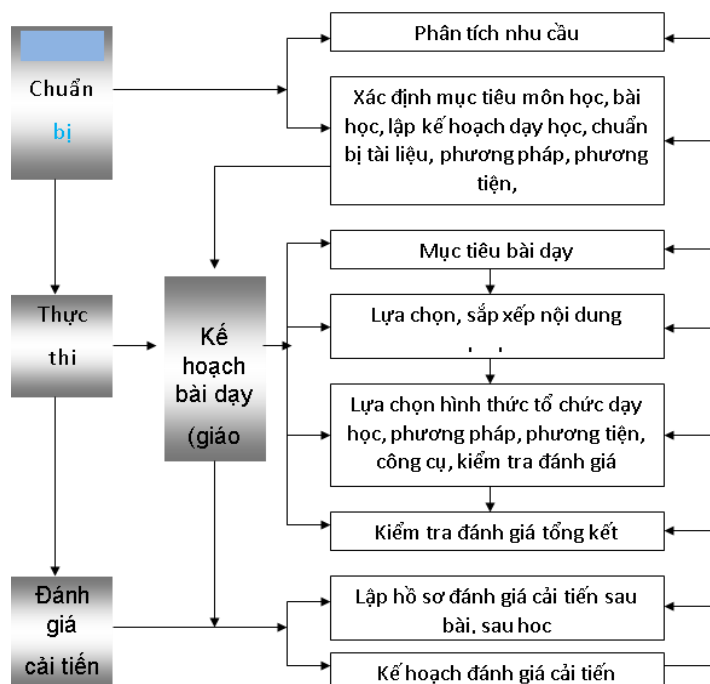
Đặc điểm	Chương trình dựa theo nội dung	Chương trình dựa theo năng lực
Mô hình chương trình		
Trọng điểm	– Tiếp nhận kiến thức.	– Tự kiến tạo kiến thức, vận dụng kiến thức vào cuộc sống.
Kiểu hoạt động	– Từ người dạy đến người học.	– Người học và người dạy cùng hợp tác.
Kiểu học tập	– Chủ yếu tiếp nhận kiến thức, kỹ năng nhận thức. – Nhấn mạnh kỹ năng nhận thức, tư duy logic. – Mỗi kiến thức, kỹ năng được học không liên tục, ít lặp lại và ở từng môn học.	– Kiến tạo, vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ theo kiểu tích hợp trong bối cảnh thực để phát triển dần năng lực. – Nhấn mạnh kỹ năng nhận thức, tư duy phê phán, kỹ năng giao tiếp và hợp tác. – Mỗi năng lực được phát triển liên tục theo hình xoắn ốc ở nhiều lĩnh vực/môn học, dọc theo thời gian.
Trách nhiệm	– Chịu trách nhiệm cung cấp các nguồn lực hỗ trợ là chủ yếu.	– Vừa cung cấp nguồn lực, vừa hướng dẫn, hỗ trợ và chịu trách nhiệm đến kết quả cuối cùng.
Các thành tố chương trình		
Mục tiêu/ kết quả đầu ra	– Yêu cầu về từng kiến thức, kỹ năng, thái độ cụ thể. – Được xác định trên cơ sở yêu cầu về nội dung môn học. – Là kì vọng đối với người học.	– Mức độ phát triển năng lực (tổng hoà kiến thức, kỹ năng, thái độ, tình cảm, động cơ và xúc cảm). – Được phát triển trên cơ sở nhu cầu của công việc trong xã hội. – Là kì vọng đối với cả người học và người dạy.
Nội dung học tập	– Lựa chọn những tri thức cần thiết từ khoa học của môn học. – Tổ chức nội dung chủ yếu là theo logic khoa học môn học.	– Lựa chọn những năng lực cần thiết cho học sinh trong cuộc sống. – Tổ chức nội dung chủ yếu theo cách tích hợp giúp hình thành và phát triển năng lực.
Phương pháp dạy và học	– Xuất phát từ kinh nghiệm trong quá trình nghiên cứu khoa học môn học. – Chú ý đến việc tổ chức học tập các nội dung trong chương trình. – Thích ứng với kinh nghiệm đã có của cả lớp khi học tập mỗi môn học.	– Xuất phát từ kinh nghiệm gắn kết với cuộc sống thực. – Thông qua trải nghiệm, chú ý đến việc tổ chức phát triển tiềm năng sẵn có ở mỗi người. – Thích ứng với kinh nghiệm mỗi người trong học tập và cuộc sống.
Đánh giá người học	– Nhấn mạnh những kiến thức, kỹ năng đã được quy định. – Tập trung vào đánh giá tổng kết. – Tập trung đo lường các mục tiêu môn học đơn lẻ.	– Nhấn mạnh những kết quả đầu ra thực sự ở mỗi học sinh. – Tập trung đánh giá quá trình (theo dõi sự tiến bộ) và đánh giá tổng kết. – Tập trung đo lường nhiều năng lực trong quá trình học sinh tham gia hoạt động thực;

Đặc điểm	Chương trình dựa theo nội dung	Chương trình dựa theo năng lực
Mô hình chương trình		
	– Chủ yếu do giảng viên thực hiện. – Thường thu thập thông tin tại các thời điểm cố định.	– Do giảng viên và học sinh thực hiện. – Thông tin được thu thập trong suốt quá trình (hồ sơ, dự án,...).

(Theo: Nguyễn Thị Lan Phương và cộng sự)

II. QUÁ TRÌNH DẠY HỌC

2.1. Sơ đồ quá trình dạy học



2.2. Quy trình triển khai quá trình dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất năng lực người học

2.2.1. Giai đoạn chuẩn bị

a) Phân tích nhu cầu

Phân tích nhu cầu là khâu đầu tiên trong quy trình dạy học. Để thực hiện khâu này, người giảng viên cần thực hiện các công việc sau:

- *Xác định vị trí môn học (đang dạy) trong chương trình của khoá học*

Việc xác định vị trí môn học trong chương trình của khoá học giúp giảng viên biết vị trí, vai trò của môn học trong việc đạt mục tiêu, chuẩn đầu ra của cả khoá học, qua đó có quan điểm đầy đủ về giáo dục toàn diện. Hơn nữa, giảng viên sẽ biết tận dụng những kiến thức, kinh nghiệm mà sinh viên đã tích lũy được từ các môn học khác, tạo sự liên kết, vận dụng tổng hoà các kiến thức đó vào học tập cũng như cuộc sống sau này.

- *Nghiên cứu bối cảnh dạy học*

Nghiên cứu bối cảnh dạy học bao gồm đặc điểm kinh tế-xã hội, văn hoá, lịch sử.... địa phương xác định những nội dung có thể tích hợp vào quá trình dạy học môn học

thông qua các ví dụ minh họa hay vận dụng kiến thức môn học vào giải quyết những vấn đề đang diễn ra tại địa phương., hoặc có thể dùng cho các hình thức đánh giá trong quá trình dạy học.

- *Điều tra đối tượng dạy học*

Điều tra đối tượng dạy học được tiến hành qua các công việc cụ thể sau:

- Kiểm tra kiến thức nền của người học trước khi bắt đầu môn học nhằm mục đích đánh giá khả năng học môn học, những khó khăn, thuận lợi mà những người học khác nhau có thể gặp phải trong quá trình học môn học.

- Kiểm tra kiến thức nền giúp giảng viên phân loại sinh viên theo các nhóm năng lực để có thể có các chiến lược dạy học phù hợp.

- b) *Xác định mục tiêu dạy học môn học, bài học*

- *Tuyên bố triết lí (chính sách) dạy học môn học*

Trên cơ sở những thông tin thu được từ việc phân tích nhu cầu (bước 1), giảng viên có thể tuyên bố triết lí dạy học môn học của riêng mình.

Tại đây, giảng viên có thể nêu vị trí, vai trò của môn học trong việc hình thành phẩm chất của một con người phát triển toàn diện, những điểm ưu tiên trong quá trình dạy học môn học. Ngoài ra, giảng viên có thể nêu những yêu cầu riêng, những điều kiện đặc thù để học tốt môn học, những chính sách khen thưởng, khuyến khích học tốt môn học.

- *Xác định mục tiêu dạy học*

- *Mục tiêu/chuẩn đầu ra môn học:*

Mục tiêu/chuẩn đầu ra của môn học là những kiến thức, kĩ năng, năng lực mà sinh viên phải và có thể chiếm lĩnh được sau khi học xong môn học Đó là những mục tiêu thuộc lĩnh vực nhận thức (kiến thức, kĩ năng) và lĩnh vực tình cảm (thái độ).

Những mục tiêu này được xác định dưới dạng hành vi, có thể quan sát được, chỉ rõ những hành vi mà sinh viên phải thực hiện để chứng tỏ mục tiêu học tập đã hoàn thành.

Mục tiêu/chuẩn đầu ra môn học có thể được xác định như sau:

- + Năng lực (chuyên biệt) cốt lõi của môn học.

- + Các năng lực thành phần.

- + Các kiến thức kĩ năng tương ứng.

- *Về kiến thức:*

- + Giải thích được ...

- + Phân biệt được ...

- *Về kĩ năng:*

- + Sử dụng được...

- + Vận dụng được...

- + Phân tích được...

- + Đánh giá được...

- + Tổ chức được...

- *Về thái độ:*

- ...

Các kĩ năng khác

- + Có kĩ năng làm việc nhóm.
- + Có kĩ năng giải quyết vấn đề.
- + Có kĩ năng nói trước cử tọa.
- + ...

– *Mục tiêu bài học:*

Mục tiêu bài học là những kiến thức, kĩ năng hướng tới các năng lực cốt lõi của môn học.. Mục tiêu bài học yếu tố quan trọng nhất để sinh viên chủ động tìm cách chiếm lĩnh, là căn cứ để tự đánh giá. Mục tiêu là cơ sở để giảng viên lựa chọn, sắp xếp nội dung dạy học, lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá. Với ý nghĩa như vậy mục tiêu bài học là thành phần cơ bản của kế hoạch bài dạy (giáo án), là sự miêu tả đầu ra mong đợi của giảng viên và sinh viên sau một bài học, là cơ sở cho các hoạt động khác trong giờ học và cũng là tiêu chí để đánh giá chất lượng giờ học.

Mục tiêu bài học được xác định ở các lĩnh vực: nhận thức (kiến thức, kĩ năng), tình cảm, thái độ.

+ *Mục tiêu nhận thức:*

Trong dạy học, để thuận lợi cho việc xác định mục tiêu nhận thức của bài học, các nhà giáo dục đã đưa 6 bậc nhận thức của Bloom về 3 bậc chính:

Bậc 1: Biết (Nhớ) (với các động từ: liệt kê, phát biểu, gọi tên, nêu lại,...).

Bậc 2: Hiểu, vận dụng (với các động từ: giải thích, phân biệt, vận dụng, sắp xếp lại,...).

Bậc 3: Phân tích, tổng hợp, đánh giá, sáng tạo (với các động từ: so sánh, phân tích, bình luận, phán xét, lập kế hoạch, tổ chức,...).

+ *Mục tiêu về tâm vận (Psychomotor Area):*

Lĩnh vực tâm vận bao gồm các kĩ năng vận động, phát triển, đòi hỏi có sự tích hợp các hoạt động tinh thần và cơ bắp. Các kĩ năng trong lĩnh vực tâm vận được sắp xếp từ đơn giản đến phức tạp.

Các chiến lược dạy học nhằm rèn luyện các kĩ năng vận động có thể bao gồm các hoạt động, như thực hành ngoài trời, trình diễn, làm thí nghiệm, đóng vai, kịch ngắn,...

Các động từ có thể dùng để xác định mục tiêu trong lĩnh vực tâm vận: tổ chức, đo đạc, tính toán, sắp xếp, trình diễn, sáng tác, lắp ráp,...

+ *Mục tiêu tình cảm (thái độ):*

Lĩnh vực tình cảm liên quan tới cảm xúc, tình cảm, ấn tượng, bao gồm sự chấp nhận những ý kiến, giá trị hay đặc tính.

Các kĩ năng trong lĩnh vực tình cảm cũng được sắp xếp từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp.

Chiến lược dạy học bao gồm các hoạt động, như giải quyết vấn đề (*Case Study*), mô phỏng, đóng vai, thảo luận,...

Các động từ có thể dùng để xác định mục tiêu trong lĩnh vực tình cảm: lựa chọn, chia sẻ, tham gia, đề xướng, chứng minh,...

- *Cách viết mục tiêu chi tiết bài học*

Mục tiêu chi tiết bài học được viết dưới dạng hành vi mà sinh viên phải và có thể hoàn thành nếu muốn chứng tỏ đạt mục tiêu dạy học.

Mục tiêu bài học là điểm quan trọng nhất quyết định toàn bộ các yếu tố còn lại của quy trình dạy học.

- c) *Tổ chức tài liệu dạy học*

Căn cứ các thông tin thu được, nhất là trong phần xác định mục tiêu môn học và mục tiêu chi tiết cho từng bài học, giảng viên lựa chọn, sắp xếp và tổ chức tài liệu học tập cho phù hợp.

Trong giáo dục đại học mỗi môn học (học phần) cần có ít nhất hơn một tài liệu chính (đã xuất bản), nhiều sách tham khảo trong đó có sách tham khảo bắt buộc, các trang web,... Các tài liệu này được lựa chọn trên cơ sở mục tiêu của từng bài học và các hình thức tổ chức dạy – học đã được ghi trong kế hoạch dạy học.

- d) *Chuẩn bị các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học.*

Mỗi bậc nhận thức (ứng với những nội dung nhất định) đòi hỏi có hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá tương ứng. Căn cứ bậc nhận thức của mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, giảng viên có thể lựa chọn các hình thức tổ chức dạy học phù hợp.

Mỗi hình thức tổ chức dạy học đều có các phương pháp dạy học tương ứng. Giảng viên có thể lựa chọn hoặc kết hợp các phương pháp phù hợp để sử dụng nhằm đạt mục tiêu dạy học (thuyết giảng, vấn đáp, giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, xemina, kết hợp các trò chơi, đóng vai,...).

Có hai hình thức tổ chức dạy học cơ bản:

1) *Đối diện (face to face)*, có mặt thầy, trong đó bao gồm các hình thức như: lớp đông, nhóm nhỏ, tại phòng thí nghiệm, seminar, đi dã ngoại,...

Đối với hình thức tổ chức dạy học này, giảng viên có thể sử dụng các phương pháp dạy học và tuân thủ các nguyên tắc của dạy học tích cực.

Theo PGS. TS. Lê Đức Ngọc, dạy và học tích cực là: *“Hoạt động dạy và Hoạt động học phải được kết hợp với nhau một cách chặt chẽ sao cho người học: Chủ động chiếm lĩnh/kiến tạo tri thức, Vận dụng được tri thức, và có thể Sáng tạo được tri thức trong quá trình biến thông tin thành tri thức của mình”*.

Với nguyên tắc dạy và học tích cực như vậy có thể mô tả quy trình dạy và học theo 4 bước sau đây:

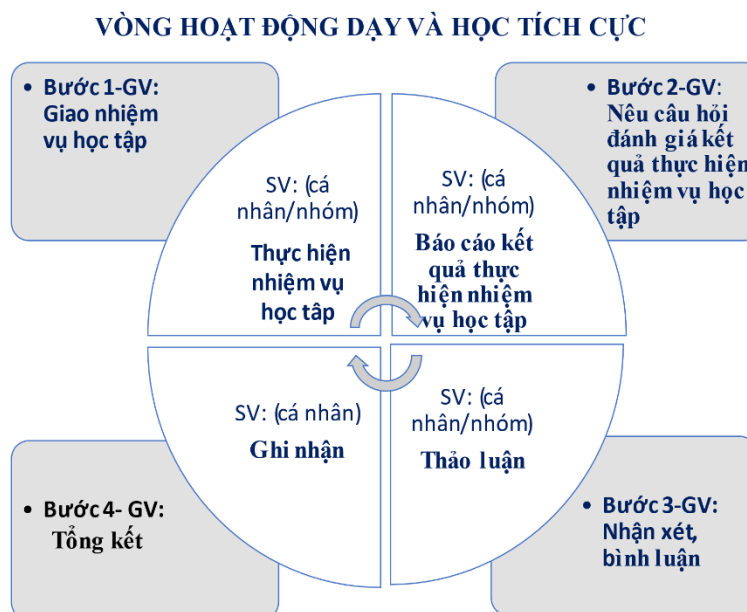
Bước 1. Giảng viên giao nhiệm vụ: nghiên cứu học liệu, giải quyết vấn đề (đề án, đồ án, dự án,...). Học viên động não chiếm lĩnh/kiến tạo các kiến thức/kỹ năng và thực hành thông qua thực hiện nhiệm vụ.

Bước 2. Giảng viên nêu câu hỏi/bài tập, để kiểm tra kết quả thực hiện nhiệm vụ. Học viên thể hiện kết quả thực hiện nhiệm vụ qua đó nhận thức/tư duy về kiến thức/kỹ năng đã chiếm lĩnh được.

Bước 3. Giảng viên nhận xét, bình luận nhận thức/tư duy của trò về kiến thức/kỹ năng trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Học viên tham gia thảo luận để nắm vững kiến

thức/kĩ năng vừa chiếm lĩnh/kiến tạo được thông qua thực hiện nhiệm vụ.

Bước 4. Giảng viên củng cố kiến thức/kĩ năng cần nắm vững đã chiếm lĩnh/kiến tạo được. Học viên ghi nhận chuẩn xác kiến thức/kĩ năng đã chiếm lĩnh/kiến tạo được.



Sơ đồ mô tả 4 bước hoạt động dạy học tích cực

Như vậy, bản chất quy trình dạy học này là dạy cách học, giảng viên chỉ là người hướng dẫn, hỗ trợ quá trình tự chiếm lĩnh kiến thức/tự kiến tạo kiến thức của người học. Người học biết cách tự chiếm lĩnh kiến thức/tự kiến tạo kiến thức thông qua hoạt động trải nghiệm sẽ có năng lực tự học suốt đời, phù hợp với thời đại bùng nổ thông tin và công nghệ 4.0.

Dạy cách học/cách tự chiếm lĩnh kiến thức/tự kiến tạo kiến thức trên cơ sở các học liệu mở và công nghệ thông tin, thông qua hoạt động, trải nghiệm là hoạt động dạy học chủ đạo trong nhà trường trong thời đại 4.0.

Với nguyên tắc này giảng viên có thể sử dụng các phương pháp sau:

– Thuyết giảng

Thuyết giảng là một chiến lược tối ưu khi giảng viên có thể truyền đạt khối lượng thông tin lớn tới số đông học sinh. Thuyết giảng sẽ là phương pháp hiệu quả khi có kết hợp với thảo luận nhóm, hỏi, đáp, có sự hỗ trợ của các phương tiện nghe nhìn, hay các công cụ khác, như thẻ phương pháp, bài tập nhỏ. Giảng viên có thể di chuyển trong lớp, tạo ra bầu không khí sôi nổi, hào hứng.

– Thảo luận nhóm/seminar

Thảo luận nhóm tạo điều kiện để sinh viên biết được ý kiến của nhau, thừa nhận hoặc tranh cãi về một vấn đề trong bầu không khí bạn bè. Đây cũng là nơi sinh viên thảo luận các phương thức vận dụng các kiến thức lí thuyết vào giải quyết những vấn đề trong cuộc sống.

Seminar là hình thức tổ chức dạy học giúp sinh viên hình thành và phát triển kĩ năng thuyết trình, trình bày ý tưởng,...

– Mô phỏng

Giả định một tình huống trong đó SV phải sử dụng kiến thức đã học để ứng xử là một chiến lược dạy học hiệu quả nếu được chuẩn bị tốt.

– Case Study

Là phương pháp xây dựng một tình huống, một vấn đề, một trường hợp mà học sinh hoặc nhóm học sinh phải phân tích và đưa phương án giải quyết.

– Thực hành

Sinh viên sau các giờ lí thuyết có thể làm việc, thực hành, thực tập,... tại phòng thí nghiệm, xưởng trường hay tại các cơ sở sản xuất, bệnh viện,...

2) Không có mặt thầy, trong đó bao gồm

- các giờ sinh viên chuẩn bị cho các giờ lí thuyết, xemina, thực hành,.
- Các giờ học sau bài giảng trên lớp
- .. và các giờ tự nghiên cứu (không lên lớp).

Đối với hình thức tổ chức dạy tự học này phương pháp chủ yếu là hướng dẫn (lưu ý giảng viên cần hướng dẫn rất cụ thể, chi tiết, bao gồm cả sách tham khảo, mẫu bảng biểu,...) và kiểm tra đánh giá (không có kiểm tra, đánh giá tức là không có dạy học).

Các phương tiện, công nghệ dạy học hỗ trợ phương pháp dạy học

Mỗi hình thức tổ chức, phương pháp dạy học cần những phương tiện kĩ thuật hỗ trợ tương ứng.

Việc lựa chọn và sử dụng công nghệ phụ thuộc rất nhiều vào hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học, để tiến tới mục đích cuối cùng là đạt mục tiêu dạy học. “*Một công nghệ sử dụng kém hiệu quả sẽ không giúp giảng viên nâng cao chất lượng dạy học, nó chỉ duy trì, thậm chí còn gia tăng sự kém hiệu quả nữa. Còn khi chỉ có công nghệ đơn giản, được sử dụng một cách thông minh, khéo léo vẫn có thể nâng cao chất lượng dạy học. Trong cả hai trường hợp phải bắt đầu giảng dạy, rồi tiếp đó mới là công nghệ*” (Geoghehan, 1994).

Để lựa chọn đúng công nghệ, phù hợp với hình thức tổ chức dạy học (như lớp đông sinh viên, chuyên đề, làm việc nhóm, độc lập nghiên cứu,...), các tác giả đề xuất một mô hình giúp lựa chọn các công nghệ, phương tiện tương ứng:

Hình thức tổ chức dạy học	Phương tiện cho phương pháp chủ yếu là thuyết trình
Lớp đông. Cần trực quan tĩnh, trực quan động.	– Bài giảng bằng PowerPoint, có máy chiếu. – Pano. – Bảng video.
Lớp đông, kết hợp nhóm nhỏ.	– Tình huống giả định, trò chơi. – Bảng lật, bảng phấn. – Tranh ảnh, slide, máy chiếu, máy tính, video, giấy A0, bút các loại.

Làm việc nhóm.	– Biểu đồ, sơ đồ. – Video, bảng lật, giấy A0, bút các loại.
Ở nhà.	– Phiếu học tập, câu hỏi, tình huống.
Về nhà.	– Phiếu câu hỏi. – Mẫu báo cáo.

e) Xây dựng đề cương môn học (Syllabus)

Trên cơ sở các thông tin thu được từ khâu phân tích nhu cầu, căn cứ mục tiêu chung của môn học và mục tiêu chi tiết của từng bài học, lựa chọn học liệu, hình thức tổ chức,..., tổ chuyên môn, giảng viên xây dựng đề cương môn học (syllabus) cho cả học kỳ.

Đề cương môn học nêu chi tiết kế hoạch dạy học cho từng tuần học, với mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức dạy học (ở nhà, trên lớp, làm việc nhóm, thí nghiệm v.v.), các phương pháp, phương tiện, công cụ cần chuẩn bị (máy chiếu, đồ thí nghiệm, phiếu học tập, câu hỏi,...), các hình thức kiểm tra đánh giá có thể ứng với từng tuần học.

Phần cuối của đề cương môn học là kế hoạch kiểm tra đánh giá với các hình thức khác nhau vào các thời điểm khác nhau.

2.2.2. Giai đoạn thực thi

a) Làm kế hoạch bài học (giáo án, kịch bản giờ dạy)

Giai đoạn thực thi kế hoạch dạy học bắt đầu bằng khâu chuẩn bị “kế hoạch bài học” và môi trường dạy học.

- Kế hoạch bài học bắt đầu từ mục tiêu chi tiết của bài học đã được xây dựng từ đầu. Đây là điểm trung tâm, quyết định toàn bộ các khâu còn lại của quy trình dạy học: tổ chức nội dung dạy học, lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá kết quả dạy học.

- Mục tiêu bài học: là căn cứ để giảng viên lựa chọn và sắp xếp các nội dung dạy học cho 1 bài cụ thể.

- Mục tiêu bài học là căn cứ để giảng viên tổ chức các hoạt động để thông qua hoạt động sinh viên tự chiếm lĩnh mục tiêu học tập.

- Mục tiêu bài học là chuẩn để giảng viên thiết kế các hình thức đánh giá thường xuyên trong suốt quá trình cũng như khi kết thúc quá trình học tập.

- Chuẩn bị môi trường dạy học

Một môi trường dạy học tối ưu bao gồm:

- Một phòng đủ rộng với chỗ ngồi thoải mái cho mỗi sinh viên..
- Ánh sáng tới từng chỗ ngồi.
- Không quá nóng, quá lạnh.
- Có đủ các phương tiện nghe nhìn.
- Không có mùi vị khó chịu.

b) Triển khai kế hoạch bài học

Trong quá trình triển khai kế hoạch bài học cần căn cứ các mục tiêu ở các bậc nhận

thức, tổ chức các hoạt động tương ứng, hướng dẫn sinh viên hoạt động để tự chiếm lĩnh mục tiêu bài học.

Cuối giờ giảng viên có các hình thức đánh giá mức độ chiếm lĩnh toàn bộ mục tiêu bài học. Đây là dữ liệu để giảng viên đánh giá cải tiến cuối học kì.

Trong quá trình đó cần đánh dấu những chỗ cần lưu ý cho các giờ học sau.

2.2.3. Giai đoạn đánh giá cải tiến

a) Nguồn thông tin đánh giá

Sau mỗi giờ dạy, giảng viên xem lại những chỗ đánh dấu trong giờ dạy, ghi chép lại cảm tưởng của mình; một nhận xét ngắn gọn, một đánh giá v.v. đều có giá trị như những tư liệu để giảng viên có kế hoạch đánh giá cải tiến kĩ năng nghề nghiệp của mình.

Sau một giai đoạn (học kì, năm học), giảng viên tổng kết tư liệu thu được và lập kế hoạch cải tiến cho hoạt động nghề nghiệp của bản thân ở giai đoạn sau.

Ngoài ra những tư liệu làm cơ sở cho việc xây dựng kế hoạch đánh giá cải tiến có thể là:

- Thông tin phản hồi từ phía sinh viên về hoạt động dạy học.
- Thông tin phản hồi từ các bài kiểm tra đánh giá mà sinh viên thực hiện trong năm học.

- Kết quả học tập của sinh viên sau một năm học.

- Đánh giá của đồng nghiệp sau dự giờ.

- Quan sát, đánh giá của chính giảng viên.

- Đánh giá của cán bộ quản lí, tổ trưởng.

b) Lập hồ sơ dạy học

Hồ sơ dạy học (*teaching portfolio*) bao gồm:

- Đề cương môn học; kế hoạch bài học.

- Các tài liệu học tập có liên quan, kể cả các tài liệu của thầy.

- Kết quả học tập của sinh viên các khoá sau khi học xong môn học.

- Ý kiến phản hồi của sinh viên sau khi học xong môn học.

- Ý kiến của đồng nghiệp sau dự giờ.

- Ý kiến đánh giá của cựu sinh viên (nếu có).

- Ý kiến tự đánh giá của giảng viên sau khi dạy xong môn học.

- Mẫu các loại bài kiểm tra (tuần, tháng,...).

- Một số bài thi, kiểm tra của sinh viên.

Hồ sơ môn học sẽ được cập nhật sau mỗi khoá học và phải đổi mới sau mỗi năm ít nhất là 15 – 20%.

2.3. Các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học

2.3.1. Các hình thức tổ chức dạy học

Hình thức tổ chức dạy học đặc thù trong dạy học (bậc đại học) theo định hướng phát triển năng lực là học thông qua trải nghiệm và bằng trải nghiệm.. Điều này có nghĩa trong quá trình dạy học người dạy căn cứ mục tiêu bài học, CDR môn học tổ chức các hoạt động (trong

và ngoài lớp học), hướng dẫn, hỗ trợ, giúp đỡ người học hoạt động, và thông qua hoạt động tự khám phá, tự chiếm lĩnh các kiến thức, kỹ năng cần thiết để hình thành các năng lực chuyên biệt. Trong hoạt động, người học không chỉ tự rèn luyện năng lực cho mình, mà thông qua tương tác với thầy, với bạn, với những thử thách trong hoạt động, người học còn rèn luyện các kỹ năng mềm, củng cố niềm tin, hệ giá trị của bản thân

2.3.2. Các phương pháp, kỹ thuật dạy học

Phương pháp chủ đạo trong dạy học phát triển năng lực là hướng dẫn, hỗ trợ, giúp đỡ người học hoạt động. Điều này đòi hỏi người dạy có kiến thức, kinh nghiệm phong phú, linh hoạt sáng tạo vì mỗi người học là một cá thể độc đáo, cần có cách tiếp cận riêng, phù hợp với từng cá thể người học.

2.3.3. Các công cụ, phương tiện hỗ trợ dạy học

Các công cụ, phương tiện hỗ trợ dạy học theo định hướng phát triển năng lực chủ yếu có chức năng giúp quá trình dạy học gần với cuộc sống thực. Những tình huống thực, các không gian mô phỏng giúp người học vận dụng kiến thức vào cuộc sống thực đặc biệt có ý nghĩa đối với quá trình dạy học định hướng phát triển năng lực người học.

2.4. Các hình thức đánh giá trong dạy học định hướng phát triển năng lực người học

Việc kiểm tra đánh giá người học được tiến hành trong suốt quá trình dạy học, bao gồm đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết.

Những hình thức đánh giá trong học chế tín chỉ:

Trong học chế tín chỉ 1 giờ tín chỉ có thể có các hình thức tổ chức dạy học sau:

1 giờ tín chỉ:

- *Lý thuyết = 1 tiết trên lớp (50 phút) + 2 giờ sinh viên chuẩn bị = 3 giờ.*
- *Thực hành = 2 tiết trên lớp + 1 giờ sinh viên chuẩn bị = 3 giờ.*
- *Tự nghiên cứu = 0 tiết trên lớp + 3 giờ sinh viên tự học = 3 giờ.*

Theo lý luận dạy học mỗi hình thức tổ chức dạy học phải có một hình thức đánh giá tương ứng (không có đánh giá tức là không có dạy học).

Như vậy cần có:

- 1) Bài tập các nhân/môn học/tuần – đánh giá các giờ chuẩn bị cho các giờ lý thuyết (10%).
- 2) Bài tập nhóm/môn học/tháng – đánh giá các giờ chuẩn bị cho các giờ thực hành (10%).
- 3) Bài tập lớn học kì/môn học (15%) cho các giờ tự nghiên cứu (không lên lớp).
- 4) Thi giữa kì (15%).
- 5) Thi cuối kì (50%).

Người học phải hoàn thành toàn bộ các bài kiểm tra thành phần mới có đủ điều kiện dự thi cuối kì. Đây là cơ chế sàng lọc đã được các trường đại học trên thế giới sử dụng hiệu quả. Với cơ chế này ai cũng có thể vào học đại học, nhưng không thể “học đại”, và chỉ những sinh viên vượt qua được cơ chế này mới có thể tốt nghiệp. Mà đã tốt nghiệp thì chắc chắn là những người đủ khả năng đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

Theo PGS. TS. Lê Đức Ngọc, trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học kiểm tra đánh giá trong quá trình đào tạo có nhiều đổi mới cần lưu ý trong quá trình xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá.

– *Thứ nhất là đổi mới mục tiêu kiểm tra đánh giá*, trước đây, khi giáo dục là truyền thụ kiến thức, thì mục tiêu kiểm tra đánh giá là kết quả học tập (Assessment of learning). Ngày nay, khi giáo dục là rèn luyện phẩm chất và năng lực để chuẩn bị tiềm năng cho người học phát triển, thì mục tiêu kiểm tra đánh giá là để thúc đẩy quá trình học, giúp người học tiến bộ trong suốt quá trình đào tạo (Assessment for Learning, Assessment as Learning).

– *Thứ hai là đổi mới triết lý kiểm tra đánh giá*, trước đây triết lý kiểm tra đánh giá là đánh giá sự tiếp thu kiến thức, kỹ năng của người học, Ngày nay, do bản chất dạy học là dạy cách kiến tạo kiến thức và vận dụng kiến thức vào giải quyết thành công các vấn đề trong cuộc

sống, nên triết lí kiểm tra đánh giá là đánh giá năng lực nhận thức và năng lực tư duy của **người học**.

– *Thứ ba là đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá*, trước đây chủ yếu dùng câu hỏi/đề thi tự luận hay trắc nghiệm khách quan. Ngày nay, giáo dục 4.0 gắn liền với công nghệ cao, cho phép không chỉ dùng các câu tự luận hay trắc nghiệm khách quan mà còn sử dụng mô tả tình huống một cách linh hoạt qua các loại tranh, ảnh, đồ hình, câu đố thực và ảo... để đánh giá phẩm chất (trí tuệ cảm xúc) và năng lực (nhận thức và tư duy) xác thực hơn.

Gần đây, để đánh giá năng lực trong tuyển chọn (người học, người làm việc theo mục đích khác nhau,...) nhờ công nghệ 4.0 đã sử dụng phương pháp trắc nghiệm thích ứng qua máy tính (Computerized Adaptive Testing), Phương pháp này bắt đầu bằng câu hỏi/tình huống đòi hỏi có một năng lực được xác định ở mức tối thiểu, nếu thí sinh vượt qua mức này thì sẽ đi tiếp sang mức cao hơn. Và cuộc thi cứ tiếp diễn như vậy cho đến khi năng lực đạt mức cần và đủ để trúng tuyển. Các cuộc thi như vậy không cần nhiều thời gian và nhanh chóng xác định được chính xác mức năng lực người dự tuyển để quyết định tuyển hay không tuyển.

– *Thứ tư là đổi mới hình thức kiểm tra đánh giá*. Trước đây *kiểm tra viết* qua các câu hỏi chủ yếu ở mức nhận thức, tư duy thấp (nhớ, hiểu, áp dụng) nên không cho mở tài liệu; ngày nay câu hỏi chủ yếu ở bậc nhận thức cao (phân tích, đánh giá, sáng tạo) nên cho sử dụng tài liệu để làm bài.

Trước đây *thi vấn đáp* bằng câu tự luận nên khó cho điểm chính xác và khách quan thì ngày nay thi vấn đáp bằng câu trắc nghiệm, đánh giá ngẫu nhiên tức thời và trực tiếp nên chính xác đồng thời cả về phẩm chất và năng lực.

Nếu trước đây kiểm tra đánh giá theo bài làm cá nhân thì ngày nay kiểm tra đánh giá chủ yếu thông qua nhóm, để rèn luyện được năng lực hợp tác, chia sẻ nhận thức và tư duy, giúp san bằng tri thức, chống phân hoá trình độ giữa người học với nhau.

Trước đây trọng số tập trung cho bài thi cuối kì, thiếu chính xác và khách quan; ngày nay kiểm tra đánh giá được tiến hành thường xuyên, qua hồ sơ học tập (qua các sản phẩm học tập trong quá trình học học phần) nên chính xác và khách quan hơn.

Công cụ cốt lõi để đổi mới kiểm tra đánh giá thành quả học tập của học viên là ngân hàng câu hỏi tự luận và ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm khách quan.

Với các nguyên tắc này kế hoạch kiểm tra đánh giá được xây dựng cho mỗi học phần và được công bố công khai cho các bên liên quan ngay từ đầu năm học. Kế hoạch kiểm tra đánh giá phải bao quát hết các mục tiêu, CDR của học phần bằng các hình thức phù hợp

III. THỰC HÀNH XÂY DỰNG ĐỀ CƯƠNG HỌC PHẦN, KẾ HOẠCH BÀI HỌC

- Xây dựng đề cương học phần; (**theo mẫu**)
- Thiết kế kế hoạch bài học có tích hợp đánh giá quá trình; (theo mẫu)
- Xây dựng giáo án dự án;

Tài liệu tham khảo

- 1) Nguyễn Đức Chính. Phát triển chương trình giáo dục .nxb Giáo dục (2007)
- 2) Nguyễn Đức Chính, Trần Hữu Hoan. Quản trị phát triển chương trình giáo dục nhà trường . nxb Giáo dục 2020.
- 3) Nguyễn Đức Chính. Trần xuân Bách. Phát triển chương trình đào tạo với bảo đảm chất lượng và kiểm định chất lượng. Nxb Giáo dục 2022.
- 4) R. Diamon (2003), *Thiết kế và đánh giá chương trình khóa học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

- 5) Nguyễn Kim Dung (2012), *Tài liệu tập huấn đánh giá chương trình*, Trường Cao đẳng Công nghiệp Cao su, Bình Phước.
- 6) Phạm Văn Lập (1998), *Phát triển chương trình đào tạo*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- 7) Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- 8) Phan Trọng Ngọ và cộng sự (2011), *Nghiên cứu cơ sở lí luận và thực tiễn của việc đổi mới đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu giáo dục phổ thông thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế*, Báo cáo tổng kết Đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ, mã số: B2011-17- CT01.
- 9) Lê Đức Ngọc (2004), *Giáo dục đại học – quan điểm và giải pháp*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- 10) Nguyễn Thị Lan Phương và cộng sự (2015), *Xây dựng phương thức, tiêu chí đánh giá chương trình giáo dục phổ thông (Đáp ứng yêu cầu phát triển chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015)*, Báo cáo tổng kết Đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ, mã số B2011-37-09NV
- 11) Jon Wiles, Joseph Bondi (2005), *Xây dựng chương trình học – hướng dẫn thực hành (xuất bản lần thứ sáu)*, NXB Giáo dục, Hà Nội.