

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VẤN ĐỀ GIÁO DỤC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH

ThS. TRẦN TRUNG DŨNG*

Vài thập kỉ trước đây, giáo dục (GD) theo định hướng phát triển năng lực học sinh (NLHS) đã được triển khai trong các nhà trường phổ thông ở những nước có nền GD tiên tiến. Đối với Việt Nam, GD theo định hướng phát triển NLHS đang trở thành một yêu cầu cấp thiết để thực hiện mục tiêu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông (GDPT) theo tinh thần Nghị quyết Hội nghị lần thứ VIII Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI. Từ đó, tổng quan nghiên cứu vấn đề GD theo định hướng phát triển NLHS có ý nghĩa rất quan trọng, nhằm đem lại một cái nhìn đầy đủ về vấn đề này trên cả phương diện lí luận và thực tiễn.

1. Những nghiên cứu ở nước ngoài

Vấn đề năng lực (NL) và tiếp cận NL trong GD đã được nhiều tác giả nước ngoài quan tâm nghiên cứu. Có thể khái quát các nghiên cứu này trên một số phương diện sau:

1.1. Quan niệm về NL. Có nhiều định nghĩa khác nhau về NL, tùy thuộc vào bối cảnh và mục đích sử dụng các NL đó. Từ giữa những năm 1930, trong nền Tâm lí học Liên Xô có rất nhiều công trình nghiên cứu về NL của các tác giả nổi tiếng như V.A. Crutetxki, V.N. Miaxisóp, A.G. Côvalốp, V.P. Iaguncôva... Những công trình nghiên cứu này đã đưa ra những định hướng cơ bản (cả về mặt lí luận và thực tiễn) cho các nghiên cứu sau này của Tâm lí học Liên Xô về NL. Còn về thuật ngữ NL, các nhà nghiên cứu đều thống nhất cho rằng, NL không phải là một thuộc tính tâm lí duy nhất nào đó mà là tổng hợp các thuộc tính tâm lí cá nhân, đáp ứng những yêu cầu của hoạt động và đảm bảo cho hoạt động đó đạt được kết quả mong muốn.

Từ những năm 1980 trở lại đây, vấn đề NL lại tiếp tục nhận được sự quan tâm của nhiều tác giả. Thuật ngữ NL cũng được xem xét đa chiều hơn: NL là một tập hợp kiến thức, thái độ và kĩ năng hoặc các chiến lược tư duy cốt lõi cho việc tạo ra những sản phẩm đầu ra quan trọng; NL là những phẩm chất tiềm tàng của một cá nhân và những đòi hỏi của công việc. Điều này có nghĩa là, các NL luôn bị chi phối bởi bối cảnh cụ thể mà trong

đó các NL được đòi hỏi. Vì thế, trong điều kiện toàn cầu hóa và nền kinh tế tri thức, học tập không ngừng là một trong những điều kiện tiên quyết cho sự tồn tại và phát triển của bất kì một tổ chức, cá nhân nào; NL là sự tích hợp sâu sắc của kiến thức, kĩ năng, thái độ làm nên khả năng thực hiện một công việc chuyên môn và được thể hiện trong thực tiễn hoạt động.

Như vậy, tuy quan niệm về NL giữa các tác giả còn có sự khác nhau nhất định, nhưng đều thống nhất ở một điểm chung, đó là: Nói đến NL là phải nói đến khả năng thực hiện, là phải *biết làm* (know-how) chứ không chỉ *biết và hiểu* (know-what).

1.2. Tiếp cận NL trong GD. Tiếp cận NL trong GD được hình thành, phát triển rộng khắp ở Mỹ vào những năm 1970 và trở thành một phong trào với những nấc thang mới trong những năm 1990 ở Anh, Australia, New Zealand, xứ Wales...

Sở dĩ có sự phát triển mạnh mẽ này là do rất nhiều học giả và các nhà thực hành phát triển nguồn nhân lực xem tiếp cận NL là cách thức có ảnh hưởng nhiều nhất, được ủng hộ mạnh mẽ nhất để cân bằng GD và quá trình dạy học (DH), là cách thức để chuẩn bị lực lượng lao động cho một nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu và là một câu trả lời mạnh mẽ đối với các vấn đề mà các nhà trường, cá nhân, tổ chức đang phải đối mặt trong thế kỉ XXI. Theo J. Richards và T. Rodgers, "Tiếp cận NL trong GD tập trung vào kết quả học tập, nhằm tới những gì người học dự kiến phải làm được hơn là nhắm tới những gì họ cần phải học được" (1; tr 23).

1.3. Các đặc tính cơ bản của tiếp cận NL trong GD. Khi tổng kết các lí thuyết về tiếp cận dựa trên NL, K.E. Paprock đã chỉ ra năm đặc tính cơ bản: "1) Tiếp cận NL dựa trên triết lí người học là trung tâm; 2) Tiếp cận NL thực hiện việc đáp ứng các đòi hỏi của chính sách; 3) Tiếp cận NL là định hướng cuộc sống thật; 4) Tiếp cận NL rất linh hoạt và năng động; 5) Những tiêu chuẩn của NL được hình thành một cách rõ ràng. Những đặc tính nói trên đã làm cho tiếp cận theo NL có

* Sở GD-ĐT Hà Tĩnh

những ưu thế nổi bật so với các cách tiếp cận khác” (2; tr 24). Theo S. Kerka, đó là: “1) Cho phép cá nhân hóa việc học: trên cơ sở mô hình NL, người học sẽ bổ sung những thiếu hụt của mình để thực hiện những nhiệm vụ cụ thể; 2) Chú trọng vào kết quả (outcomes) đầu ra; 3) Tạo ra những linh hoạt trong việc đạt tới các kết quả đầu ra, theo những cách thức riêng phù hợp với đặc điểm và hoàn cảnh của cá nhân; 4) Tạo khả năng cho việc xác định một cách rõ ràng những gì cần đạt được và những tiêu chuẩn cho việc đo lường các thành quả” (3; tr 60). Việc chú trọng vào kết quả đầu ra và những tiêu chuẩn đo lường khách quan của những NL cần thiết để tạo ra các kết quả này là điểm được các nhà hoạch định chính sách GD và phát triển nguồn nhân lực đặc biệt quan tâm nhấn mạnh.

1.4. Mô hình NL trong phát triển GD. R.E. Boyatzis cho rằng, phát triển GD dựa trên mô hình NL cần xử lý một cách có hệ thống ba khía cạnh sau: 1) Xác định các NL; 2) Phát triển chúng; 3) ĐG chúng một cách khách quan. Để xác định được các NL, điểm bắt đầu thường là các kết quả đầu ra (outputs). Từ đó, đi đến xác định vai trò của những người có trách nhiệm phải tạo ra các kết quả đầu ra này. Mỗi vai trò là một tập hợp các hành vi được mong đợi về một người (theo những nghĩa vụ và địa vị công việc của người đó). Thuật ngữ “*vai trò công việc*” đề cập tới việc thực hiện những nhiệm vụ thực sự của một người. Trên cơ sở của từng vai trò, xác định các NL cần thiết để thực hiện tốt vai trò đó (4; tr 88). Từ hiểu biết về NL như vậy, các nhà nghiên cứu trên thế giới đã sử dụng những mô hình NL khác nhau trong tiếp cận của mình: 1) Dựa trên cơ sở tính cách và hành vi của cá nhân theo đuổi việc xác định “con người cần phải như thế nào để thực hiện được vai trò của mình”; 2) Dựa trên cơ sở kiến thức và kĩ năng theo đuổi việc xác định “con người cần phải có những kiến thức và kĩ năng gì” để thực hiện tốt vai trò của mình; 3) Dựa trên cơ sở các kết quả và tiêu chuẩn đầu ra theo đuổi việc xác định “con người cần phải đạt được những gì ở nơi làm việc”. Mô hình tiếp cận với sản phẩm đầu ra được các nhà nghiên cứu và thực hành trên thế giới đặc biệt ủng hộ. Khi bàn về mô hình dựa trên NL, cần chú ý NL còn là những đòi hỏi của công việc, nhiệm vụ và các vai trò. Mô hình NL được sử dụng rất phổ biến ở cấp vi mô (trong từng đơn vị cụ thể) và ngày càng phát triển mạnh mẽ trên toàn thế giới. Mô hình này bao gồm các bước: - Xác định tầm nhìn, sứ mạng và mục tiêu của tổ chức; - Xác định các quá trình, hệ thống, thủ tục nội bộ nhằm đạt đến các tầm nhìn, sứ mạng và mục tiêu chiến lược đã được xác định; - Xác định các NL cần

thiết để đạt tới các sứ mạng, mục tiêu đã xác định; - Xác định những thiếu hụt, khoảng trống NL và hình thành các kế hoạch phát triển của cá nhân và tổ chức; Hợp nhất các kế hoạch này thành kế hoạch phát triển nguồn nhân lực của tổ chức (5; tr 68).

Mô hình NL đã được phát triển rộng khắp trên thế giới với *Hệ thống chất lượng quốc gia về đào tạo nghề nghiệp* ở Anh và xứ Wales; *Khung chất lượng quốc gia* của New Zealand; *Các tiêu chuẩn chất lượng* của Hội đồng đào tạo quốc gia Australia; *Những kĩ năng cần thiết phải đạt được* của Hội đồng đào tạo quốc gia ở Mỹ...

1.5. Phát triển chương trình giáo dục (CTGD) theo tiếp cận NL. Đây là xu thế toàn cầu và tất yếu trong nhà trường ở mọi cấp học. Triết lí của CTGD dựa vào niềm tin rằng, tất cả người học, kể cả thiếu năng, đều có thể đạt được trình độ cao hơn và đạt đến mức cao nhất có thể nếu: 1) Chuẩn (các mong đợi người học đạt) được xác định rõ ràng; 2) Việc giảng dạy được thiết kế và được cung cấp để hỗ trợ cho thành đạt của mọi người học; 3) Nhà trường tổ chức DH - kiểm tra, đánh giá (ĐG) một cách chặt chẽ để người học đạt và thể hiện NL của mình.

Albanese et al cho rằng, phát triển một chương trình giáo dục (CTGD) theo NL, nhất thiết phải trải qua năm giai đoạn chính: 1) Nhận diện các NL cốt lõi phần lớn từ các nhân tố nằm ngoài bản thân CTGD, nghĩa là từ nhu cầu của xã hội và cộng đồng; 2) Xác định các mức độ và tiêu chí cho mỗi NL sao cho chúng có thể đo lường được; 3) Liên kết, sắp xếp các NL cho tương thích với chương trình giảng dạy được xây dựng; 4) Thiết kế các tiến trình ĐG cho mỗi NL; 5) Thực hiện việc giảng dạy và các tiến trình ĐG (6).

Quan trọng nhất trong phát triển CTGD theo NL đó là, chuẩn đầu ra cần được hiểu một cách thống nhất là một ngưỡng thực tế (the actual threshold) hoặc mức thể hiện NL trong một tình huống ĐG và là mức độ thành đạt cụ thể mà người học có được.

2. Những nghiên cứu trong nước

Vấn đề NL và tiếp cận NL trong GD cũng được nhiều tác giả trong nước quan tâm nghiên cứu. Có thể khái quát các nghiên cứu này trên một số phương diện sau đây:

2.1. Những vấn đề chung của NL. Từ những năm 80 của thế kỉ XX, các nhà Tâm lí học như Phạm Minh Hạc, Phạm Hoàng Gia, Lê Khanh, Trần Trọng Thủy và sau này là Nguyễn Quang Uẩn, Trần Hữu Luyện, Trần Quốc Thành... đã xem NL như là một thuộc tính nhân cách, cùng với xu hướng, khí chất và tính cách. Đồng thời, các tác giả này đã đi sâu nghiên cứu và làm rõ những vấn đề chung của NL:

từ khái niệm, cấu trúc đến mối quan hệ giữa NL với tư chất, tri thức, kĩ năng, kĩ xảo và xu hướng. Theo họ, mỗi hoạt động đòi hỏi ở con người những thuộc tính tâm lí nhất định. Tổ hợp những thuộc tính tâm lí đó vừa là tiền đề, vừa là kết quả của chính hoạt động tương ứng - đó chính là NL. Vì thế, thông qua hoạt động, có thể chủ động tạo ra NL trong một lĩnh vực hoạt động nào đó. Các tác giả trên cũng cho rằng, NL người không ngừng được phát triển, đổi mới trên cơ sở phát triển của hoạt động lao động sáng tạo. Sự xuất hiện liên tục những hình thức lao động mới đã làm xuất hiện ở con người những NL mới. Dưới góc độ này, "NL người là sản phẩm của lịch sử" (7; tr 333).

2.2. Xây dựng chương trình GDPT theo định hướng phát triển NLHS. Đây là phương diện thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu. Có thể kể ra một số nghiên cứu của các tác giả: Đỗ Ngọc Thống, Lương Việt Thái, Nguyễn Công Khanh... Theo các tác giả, CTGD truyền thống được xem là chương trình định hướng nội dung; chú trọng việc truyền thụ cho người học hệ thống tri thức khoa học về các lĩnh vực khác nhau. Còn CTGD định hướng NL là định hướng kết quả đầu ra, nhằm phát triển NL người học. Chất lượng đầu ra là "*sản phẩm cuối cùng*" của quá trình DH. Việc quản lí chất lượng DH chuyển từ việc điều khiển "*đầu vào*" sang điều khiển "*đầu ra*", tức là kết quả học tập của HS. CTGD định hướng phát triển NL không quy định những nội dung DH chi tiết mà quy định những kết quả đầu ra mong muốn của quá trình GD; trên cơ sở đó, đưa ra những hướng dẫn chung về việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và ĐG kết quả DH nhằm đảm bảo thực hiện được mục tiêu DH, tức là đạt được kết quả đầu ra mong muốn. Trong CTGD định hướng phát triển NL, mục tiêu học tập (tức là kết quả học tập mong muốn) thường được mô tả thông qua hệ thống các NL. Kết quả học tập mong muốn được mô tả chi tiết và có thể quan sát, ĐG được. HS cần đạt được những kết quả yêu cầu đã quy định trong chương trình. Việc đưa ra các chuẩn đào tạo cũng nhằm đảm bảo quản lí chất lượng GD theo định hướng kết quả đầu ra. Ưu điểm của CTGD định hướng phát triển NL là tạo điều kiện quản lí chất lượng theo kết quả đầu ra đã quy định, nhấn mạnh NL vận dụng của HS.

2.3. Tổ chức hoạt động DH theo định hướng phát triển NLHS. Theo Đặng Quốc Bảo và Nguyễn Sỹ Thu, tổ chức DH theo định hướng phát triển NLHS là giúp HS thấu hiểu "*học để làm gì - học cái gì*" để có NL đích thực; đồng thời bồi dưỡng cho HS cách

"*học hiệu quả*" để có NL bền vững. Bên cạnh đó, các tác giả còn chỉ ra những NL tư duy nền tảng cần trang bị cho HS trong quá trình DH, đó là: - *Tư duy nguyên tắc* (thông thạo một lĩnh vực chính và ít nhất một lĩnh vực chuyên môn); - *Tư duy tổng hợp* (biết hợp nhất các ý kiến chuyên môn khác nhau thành một tổng thể, gắn tổng thể này với tổng thể khác); - *Tư duy sáng tạo* (biết khám phá và làm rõ những vấn đề, những đòi hỏi của thực tiễn); - *Tư duy tôn trọng* (nhận biết và thấu hiểu sự khác biệt giữa các dòng tư tưởng); - *Tư duy đạo đức* (hoàn thành trách nhiệm của một người lao động).

2.4. ĐG kết quả học tập theo định hướng phát triển NLHS

2.4.1. Quan niệm về ĐG kết quả học tập theo định hướng phát triển NLHS. Không thể phán đoán được sự thành công của một cá nhân hoặc của một CTGD nếu như không có chứng cứ về mức độ đạt được các NL ở người học. Đó chính là lí do cần có sự ĐG trong GD. Nguyễn Công Khanh (8) cho rằng, có nhiều cách tiếp cận ĐG HS như ĐG định tính; ĐG dựa trên kết quả thực hiện; ĐG theo chuẩn; ĐG theo NL; ĐG theo sản phẩm đầu ra.

ĐG HS theo cách tiếp cận NL là ĐG theo chuẩn về sản phẩm đầu ra nhưng sản phẩm đó không chỉ là kiến thức, kĩ năng, mà chủ yếu là khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt tới một chuẩn nào đó.

Theo tác giả, hiện nay, việc ĐG ở các trường THPT chưa xác định rõ triết lí: ĐG để làm gì, tại sao phải ĐG, ĐG nhằm thúc đẩy, hình thành khả năng gì ở HS? Giáo viên (GV) cũng gặp nhiều khó khăn khi phải ĐG các hoạt động GD.

Đặc trưng của ĐG NL là sử dụng nhiều phương pháp khác nhau, tập trung ĐG NL hành động, vận dụng thực tiễn, NL tự học, NL giải quyết vấn đề, NL tư duy sáng tạo, NL giao tiếp, NL phát triển bản thân.

ĐG NL dựa trên sự miêu tả các sản phẩm đầu ra cụ thể, rõ ràng tới mức GV, HS và các bên liên quan đều có thể hình dung tương đối khách quan và chính xác về thành quả của HS sau quá trình học tập. ĐG cũng cho phép nhìn ra tiến bộ của HS dựa trên mức độ thực hiện các sản phẩm.

Theo Nguyễn Thanh Ngọc Bảo, ĐG theo NLHS "*chính là ĐG khả năng vận dụng, thực hiện các nhiệm vụ cụ thể, thực tế và phát triển tư duy bậc cao (phân tích, tổng hợp, ĐG) của HS chứ không dừng lại ở mức độ ĐG phân hóa riêng rẽ các phương diện kiến thức, kĩ năng, thái độ*" (9; tr 159). Vì thế, ĐG theo NL không chỉ là ĐG việc thực hiện

để có NL bền vững. tập của HS mà phải hướng tới việc chỉ ra những NL tư duy dụng kiến thức, kĩ năng và thái độ HS trong quá trình Dục hiện nhiệm vụ học tập theo một thông thạo một lĩnh vực. Do vậy, ĐG theo NLHS chủ yếu chuyên môn); - Tư duy hoạt động thực hiện và áp dụng ý kiến chuyên môn học tế của HS.

gắn tổng thể này và cao hiệu quả ĐG theo định hướng tạo (biết khám phá). Để nâng cao hiệu quả ĐG theo đòi hỏi của thực tiễn NLHS, cần thực hiện đồng bộ biết và thấu hiểu sự kì Giúp cán bộ quản lí, GV nhận thức (g); - Tư duy đạo đức (lí ĐG (ĐG vì sự tiến bộ của HS; ĐG nội người lao động). uốt quá trình học tập; ĐG được khả kết quả học tập theo G, thực hiện NL tư duy bậc cao...); em NL/NLHS phổ thông là gì? Sử dụng niệm về ĐG kết các phương pháp, hình thức ĐG hiện phát triển NLHS. Không...

th công của một cá nhân để GD theo định hướng phát triển như không có chứng các tác giả trong và ngoài nước quan ở người học. Đó chính hiện cứu này đã góp phần làm phong D. Nguyễn Công Khanh GD theo định hướng phát triển NLHS tiếp cận ĐG HS như Điện lí luận và thực tiễn. □

quả thực hiện; ĐG theo sản phẩm đầu ra. and T. Rodgers. *Approaches and heo cách tiếp cận NL nguage.Teaching*. New York, NY: 1 đầu ra nhưng sản phẩm

năng, mà chủ yếu là Kock (1996, July-August). Conceptual rưởng và thái độ cần có develop adaptive competencies in at tới một chuẩn nào đ Ciencia, Arte: Cultura, Nueva Epoca,

giải, hiện nay, việc ĐG ở Competency-based education and nh rõ triết lí: ĐG để là Clearinghouse on Adult, Career and ằm thúc đẩy, hình thà cation, Columbus, OHIO. [On-line]. iên (GV) cũng gặp nh perlink <http://ericacve.org/docgen>.

hoạt động GD. =65, 2001. g của ĐG NL là sử dụng is, (1982). *The Competent Manager*, nhau, tập trung ĐG NL Sons, New York, NY.

in, NL tự học, NL giải quyết, K. E Paprock,., I, Sun & E. G. Y. o, NL giao tiếp, NL phầ erences in priority for competencies lựa trên sự miêu tả các en U.S. and Mexican trainers. g tới mức GV, HS và anuscript, 2001.

ình dung tương đối khả Lam (2013), *Mô hình năng lực trong 1 quả của HS sau quá tạo và phát triển nguồn nhân lực, edu.vn/?.../mô-hình-năng-lực-trong- iếp nhìn ra tiến bộ của*

các sản phẩm. Hạc (chủ biên). *Tâm lí học* (tập 1). uyễn Thanh Ngọc Bả H. 1988.

G khả năng vận dụng ụ thể, thực tế và phát g Khanh. Đổi mới kiểm tra đánh giá ếp cận năng lực, <http://www.vnies>. ích, tổng hợp, ĐG) cu

mức độ ĐG phân hành Ngọc Bảo. “Bước đầu tìm hiểu n kiến thức, kĩ năng, th giá theo năng lực và đề xuất một số heo NL không chỉ là Giá năng lực ngữ văn của học sinh”.

Tạp chí Khoa học, Trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh, số 56/2014.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo - Nguyễn Sỹ Thu. “Tổ chức dạy học phát triển toàn diện năng lực cho thế hệ trẻ”. *Tạp chí Giáo dục*, số 347, tháng 12/2014.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam. *Văn kiện Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương lần thứ 8 khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, H. 2013.
3. Trần Thị Hoài - Phạm Văn Phong. “Quản lí hoạt động kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận đánh giá năng lực người học”. *Tạp chí Giáo dục*, số 351, tháng 2/2015.
4. Nguyễn Trọng Hoàn. “Một số suy nghĩ về việc dạy học ngữ văn ở trường phổ thông theo định hướng phát triển năng lực”. *Tạp chí Giáo dục*, số 340, tháng 8/2014.
5. Bùi Duy Hưng. “Dạy học môn Toán ở trung học phổ thông theo hướng phát triển năng lực học sinh”. *Tạp chí Giáo dục*, số 325, tháng 1/2014.
6. Lương Việt Thái “Một số vấn đề về chương trình theo định hướng phát triển năng lực học sinh và việc vận dụng cho phát triển chương trình giáo dục phổ thông sau 2015”. Kỷ yếu Hội thảo “Hướng tới đổi mới nền giáo dục Việt Nam”. Bộ GD-ĐT - Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, H. 2012.

SUMMARY

Articles overview of domestic and international research on the issue of education oriented student capacity development. These studies have contributed to enriching the educational problem-oriented student capacity development on both aspects of theory and practice.

Kĩ năng siêu nhận thức...

(Tiếp theo trang 32)

research on mathematics teaching and learning (pp, 334-370), New York: MacMillan, 1992.

SUMMARY

This study conducted with 77 students in grade 8 using metacognitive skills in learning math, A scale was designed to measure how often to use metacognitive skills in learning math and solving mathematics problems, Study the relationship between the use of metacognitive strategies and academic performance in mathematics of students, Results showed that students who use metacognitive strategies at higher average are likely to have higher in academic performance in mathematics, The correlation of the use of metacognition and learning outcomes is significant.