

THIẾT KẾ KHÓA HỌC ĐÁNH GIÁ NGOẠI NGỮ THEO ĐỊNH HƯỚNG NĂNG LỰC DÀNH CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM TIẾNG ANH

Dương Thu Mai^{}, Nguyễn Thị Chi[†], Phạm Thị Thu Hà^ψ*

Vấn đề đổi mới các khóa học theo định hướng năng lực hiện nay vẫn còn gặp nhiều khó khăn trong giáo dục đại học ở Việt Nam. Đồng thời, trong bối cảnh đổi mới toàn diện hệ thống giáo dục đại học Việt Nam từ chương trình học cho đến hình thức đánh giá (ĐG), năng lực ĐG trở nên quan trọng trong hệ thống các khóa học sư phạm. Bài báo trình bày quá trình xây dựng khóa học Đánh giá ngoại ngữ tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN), chuyển từ định hướng đào tạo kiến thức, kỹ năng sang định hướng năng lực, đồng thời tóm tắt kết quả khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên sau khi học khóa học mới được xây dựng này.

Từ khóa: thiết kế khóa học, định hướng năng lực, đánh giá ngoại ngữ.

Renovation to capacity-oriented courses is still facing many difficulties in tertiary education in Vietnam. Besides, in the context of comprehensive renovation to Vietnam's higher education, from curriculum to assessment methods, assessment competence has a more critical role to play in teacher education programs. This article aims to present the development of a Language Assessment Course at the University of Languages and International Studies - Vietnam National University, from a knowledge and skill-based module into a competence-based course. Findings from the survey on this new-designed course among student attendees are also summarized.

Keywords: course development, competence-based trend, foreign language assessment.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây việc dạy và học ngoại ngữ nói chung và ở bậc đại học tại Việt Nam nói riêng có rất nhiều thay đổi tích cực, đặc biệt trong việc áp dụng những hướng tiếp cận mới vào giảng dạy và xây dựng chương trình học. Về cơ bản, các hướng tiếp cận này giống nhau ở điểm việc dạy học phải dựa trên hiểu biết, kinh nghiệm vốn có của người học, dạy học là

giúp người học tiếp tục tích lũy và phát triển những hiểu biết và kinh nghiệm đã có và áp dụng những gì học được trong công việc thực tế. Với trọng tâm là tính thực tế và việc thực hành trong quá trình dạy-học, hướng tiếp cận xây dựng khóa học theo năng lực là một trong những hướng được khuyến khích phát triển nhất trong giáo dục đại học.

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN) là một trong những đơn vị trọng điểm trong đào tạo giáo viên ngoại ngữ. Cũng xuất

^{*} TS., Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN

^{†&ψ} ThS., Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN

phát từ những quan điểm trên về xây dựng chương trình học, Khoa Sư phạm tiếng Anh của Trường từng bước đưa vào chương trình những khóa học mới nhằm phát huy tối đa tính tích cực, chủ động và sáng tạo của sinh viên. Hướng tiếp cận năng lực được đặc biệt chú trọng khi xây dựng nhiều khóa học. Tuy nhiên, các nghiên cứu khoa học về vấn đề áp dụng hướng tiếp cận này còn chưa nhiều và cụ thể, và cũng chưa có hướng dẫn chuyên môn chính thức cho giảng viên về xây dựng các khóa học mới theo hướng tiếp cận này như thế nào. Vì thế, quan điểm xây dựng khóa học theo năng lực của các giảng viên còn chưa nhất quán, đa số khóa học vẫn theo định hướng kiến thức, kỹ năng, chỉ có một số bộ môn đã áp dụng các hướng tiếp cận năng lực. Tình hình này không chỉ diễn ra ở ĐHNH-ĐHQGHN mà còn ở nhiều trường đại học khác.

Bài báo này hướng tới giải quyết sự thiếu nhất quán trên, với nội dung chính là mô tả chi tiết quá trình xây dựng khóa học đánh giá ngoại ngữ (ĐGNN), một trong những khóa học trong chương trình đào tạo mới của Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường ĐHNH, được ĐHQG phê duyệt, theo định hướng năng lực. Bài báo sẽ làm rõ cơ sở lý thuyết của việc xây dựng khóa học theo định hướng năng lực trước khi trình bày các bước xây dựng cụ thể, các đặc điểm minh họa, kinh nghiệm của nhóm thiết kế môn học và kết quả khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên về khóa học. Ngoài việc bắt kịp xu hướng xây dựng khóa học của thế giới, nghiên cứu

hứa hẹn là một nguồn tham khảo hữu ích và kịp thời cho các giảng viên đang trực tiếp phát triển khóa học ở bậc đại học.

2. Các hướng tiếp cận chính trong xây dựng khóa học giảng dạy ngôn ngữ

Chương trình đào tạo và khóa học có thể được xây dựng theo nhiều hướng tiếp cận với cấu trúc, ưu điểm và các mặt hạn chế khác nhau. Richards (2013) [1] phân loại ba hướng tiếp cận xây dựng chương trình và khóa học ngôn ngữ/ngoại ngữ, dựa trên ưu tiên của người thiết kế: dựa vào nội dung, dựa vào quá trình giảng dạy, và dựa vào sản phẩm đầu ra của khóa học.

Hướng tiếp cận lấy nội dung chương trình/khóa học làm trọng tâm (input-based, forward design) xuất hiện đầu tiên, trong đó nội dung chương trình/khóa học ngôn ngữ được định nghĩa là nội dung ngôn ngữ (linguistic contents). Người thiết kế sẽ quyết định các nội dung này trước tiên, sau đó họ mới bắt đầu tư duy về phương pháp giảng dạy (PPGD) và sản phẩm đầu ra/mục tiêu của khóa học. Để thiết kế khóa học, người thiết kế sẽ chia nhỏ khái niệm “khả năng ngôn ngữ” hoặc “trình độ ngôn ngữ” thành những đơn vị kiến thức, kỹ năng nhỏ hơn để có thể giảng dạy được. Sau đó, họ sẽ xây dựng lịch trình giảng dạy – giáo trình cụ thể. Sau khi có giáo trình, người thiết kế sẽ tìm kiếm các phương pháp phù hợp để truyền tải nội dung giáo trình đó tới người học. Hai phương pháp thiết kế khóa học có thể minh họa cho hướng tiếp cận nội dung này là đường hướng giao tiếp (Communicative

Language Teaching) trong giai đoạn sơ khai và phương pháp dạy học các môn lý thuyết bằng ngoại ngữ.

Hướng tiếp cận lấy PPGD làm trọng tâm (process-based, central design) ưu tiên thiết kế phương pháp giảng dạy, bao gồm kỹ thuật giảng dạy, quy trình giảng dạy, hoạt động, các nguyên tắc thiết kế tài liệu. Hướng tiếp cận này liên quan trực tiếp tới các lý thuyết về ngôn ngữ và việc học ngôn ngữ, vai trò của giáo viên, vai trò của người học, thiết kế tài liệu. Chỉ sau khi cân nhắc về PPGD và các hoạt động họ sẽ thực hiện trên lớp thì người thiết kế mới tư duy về nội dung ngôn ngữ và mục tiêu của khóa học. Giáo viên thường yêu thích hướng tiếp cận này, và người học được hưởng lợi nhất khi khóa học tập trung vào hiệu quả quá trình học tập, cuốn hút sinh viên tham gia vào tự giáo dục. Giáo trình trong hướng tiếp cận này cũng không chia nhỏ nội dung thành các chi tiết nhỏ như ở hướng tiếp cận trước.

Hướng tiếp cận lấy đầu ra làm chuẩn (outcome-based, backward design) xuất hiện muộn nhất trong số các hướng tiếp cận. Theo đó, người thiết kế sẽ quyết định mục tiêu và sản phẩm của khóa học trước tiên. Đầu ra của khóa học được định nghĩa là những kiến thức hoặc năng lực ngôn ngữ người học có thể nắm bắt và thực hiện được sau khi học, trong đó các mục tiêu kiến thức kỹ năng đã dần mất ưu thế so với các mục tiêu về năng lực ngôn ngữ trong những năm gần đây. Khi bàn tới một mô hình xây dựng chương trình và khóa học theo định hướng dựa trên kết quả đầu

ra, Taba (1962) [2] đã nêu các bước bao gồm: Phân tích nhu cầu - Xây dựng mục tiêu - Lựa chọn nội dung - Tổ chức nội dung - Lựa chọn hoạt động - Tổ chức hoạt động - Lựa chọn nội dung và phương pháp ĐG. Wiggins and McTighe (2006) [3] đơn giản hóa và tổng hợp các bước trên thành ba bước: Thiết kế và xác định kết quả đầu ra được mong đợi, quyết định các minh chứng là người học đã đạt được các kết quả, và thiết kế các hoạt động dạy-học.

3. Xây dựng khóa học theo hướng tiếp cận năng lực

3.1. Định nghĩa năng lực

Năng lực là một kết quả đầu ra quen thuộc của các khóa học kể từ những năm 1990 tới nay nhưng vẫn còn nhiều tranh cãi về cách định nghĩa khái niệm “năng lực”. Khi phân tích xu hướng toàn cầu hóa của ĐG năng lực trong giáo dục, Kouvenhoven (2010) [4] và Yu (2010) [5] đã phân biệt bốn cách định nghĩa năng lực khác nhau trên thế giới:

- Năng lực là khả năng thực hiện các nhiệm vụ học tập đạt tới một chuẩn được yêu cầu nào đó – cách định nghĩa này gắn với sản phẩm đầu ra, năng lực đồng nghĩa với khả năng thực hiện và không nêu rõ thành phần năng lực nên không rõ ràng.
- Năng lực là khả năng sử dụng và lựa chọn kiến thức, kỹ năng, thái độ, v.v. trong việc thực hiện một nhiệm vụ học tập chính yếu đạt tới một chuẩn nào đó – cách định nghĩa này liên quan tới năng lực cụ thể, nhưng cũng là cách định nghĩa thông dụng nhất.

- Năng lực là sở hữu một hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ... nào đó – cách định nghĩa này gắn với yếu tố đầu vào, không nhấn mạnh sự vận dụng các thành phần năng lực.

- Năng lực là một danh sách những gì học sinh có thể thực hiện – cách định nghĩa này cũng gắn với sản phẩm đầu ra nhưng theo hướng hành vi và cụ thể hóa

Các cách định nghĩa này đều cho rằng năng lực là khái niệm tổng hợp, nhất thiết bao hàm ba thành phần chính là kiến thức, kỹ năng, thái độ, và một số yếu tố khác. Ngoài ra, có thể phân loại, sắp xếp các quan điểm về năng lực theo mức độ cụ thể. Trong đó cụ thể nhất là cách định nghĩa liệt kê những hành vi học sinh có thể thực hiện, và trừu tượng nhất là việc liệt kê những khả năng tư duy học sinh dùng để thực hiện một số nhiệm vụ học tập thiết yếu. Cách định nghĩa năng lực bằng việc liệt kê những khả năng tư duy thông dụng hơn trong giáo dục hiện đại.

Dựa trên khả năng vận dụng các thành phần năng lực vào những loại bài tập/hoàn cảnh khác nhau, cũng có thể phân biệt hai khái niệm năng lực rộng và hẹp. năng lực theo nghĩa hẹp (competencies) là **khả năng lựa chọn và vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ** một cách tổng hợp để thực hiện **một loại** nhiệm vụ học tập cụ thể trong một hoàn cảnh cụ thể hoặc **một** khâu của một năng lực chung, dưới tác động của các yếu tố khác như động cơ học tập, ý chí, sự tự tin, v.v. năng lực theo nghĩa rộng (competence) là **khả năng vận**

dụng, chuyển biến các thành phần kiến thức, kỹ năng, thái độ, và các yếu tố cá nhân khác theo một cơ chế nào đó để thực hiện đạt chuẩn **những** nhiệm vụ học tập thiết yếu của một khóa học hoặc ngành học. Khái niệm theo nghĩa rộng này mang tính trừu tượng và tổng quát, tuy bao hàm các năng lực theo nghĩa hẹp nhưng không thể chia lẻ năng lực chung thành từng năng lực cụ thể để ĐG rồi cộng các chỉ số đơn lẻ lại để có kết quả cuối cùng về năng lực chung một cách cứng nhắc.

3.2. Quy trình xây dựng một khóa học theo định hướng năng lực

Richards (2013) [1] cho rằng dạy và học theo năng lực là một điển hình cụ thể của hướng tiếp cận thiết kế khóa học thứ ba đã nêu trên: Hướng tiếp cận dựa trên kết quả đầu ra. Nhiều quy trình xây dựng cụ thể đã được áp dụng trên thực tế, nhưng khi tổng hợp lại, một quy trình chung cho việc thiết kế khóa học theo năng lực bao gồm: *xác định kết quả học tập được mong đợi* (có thể dựa trên phân tích các nhiệm vụ học tập người học cần thực hiện được), *xây dựng chương trình dạy-học thông qua xác định chủ đề, nội dung và kỹ năng ngôn ngữ cần có để đạt mục tiêu, chuẩn bị kế hoạch khóa học, lựa chọn tài liệu, hoạt động và PPGD cũng như phương pháp ĐG*.

Việc thiết kế từng bước trong quy trình cần dựa trên những lý thuyết quan trọng về giảng dạy và có thể là một nghiên cứu hoàn chỉnh. Ví dụ, người nghiên cứu/xây dựng khóa học có thể áp dụng phương

pháp nghiên cứu định lượng, định tính hoặc kết hợp hai phương pháp trong bước xác định *năng lực đầu ra của khóa học* – một khái niệm trừu tượng và cần được thẩm định tường minh để đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy. Cơ sở của nghiên cứu này là các lý thuyết về năng lực và xây dựng năng lực. Một vấn đề có thể nảy sinh là việc chia nhỏ các mục tiêu đầu ra thành những mục tiêu năng lực quá vụn vặt, không dựa trên cơ sở lý thuyết và thực tiễn.

Trong bước thiết kế giáo trình cho khóa học, mục tiêu là các năng lực đầu ra chiếm vị trí quan trọng nhất so với các thành phần khác. Mỗi bài học tập trung vào một số mục tiêu nội hàm của các năng lực, kèm theo các hoạt động giảng dạy và học tập để đạt được nội hàm đó. Không có một trình tự hoạt động dạy học duy nhất cho mọi khóa học nhưng hoạt động giảng dạy cần gắn với những hoạt động thực hành trong thực tiễn. Ở khía cạnh này, giảng dạy theo năng lực khá giống với giảng dạy theo nhiệm vụ học tập, trong đó các hoạt động học tập gắn liền với thực tiễn được thiết kế để giúp người học thể hiện các năng lực. Ngoài ra, giảng dạy theo năng lực có xu hướng tập trung vào kỹ năng trong đó kỹ năng là tập hợp những hành vi có thể lĩnh hội được thông qua thực hành (Richards & Rodgers, 2001) [6].

Để tránh tạo áp lực về kết quả đầu ra và làm giảm hứng thú của sinh viên, PPGD theo năng lực vẫn cần chú trọng các hoạt động giảng dạy thú vị, khơi gợi động cơ học tập của người học, các hoạt động vẫn chú ý tới cả quá trình và năng lực đầu ra.

Vai trò của người giáo viên và học sinh trong PPGD dựa trên năng lực gần tương tự như trong PPGD giao tiếp, trong đó giảng viên là người lên kế hoạch, trợ giúp, tạo điều kiện cho sinh viên luyện tập thông qua thiết kế hoạt động và bài tập liên quan tới năng lực đã xác định, sinh viên chủ động trong quá trình tự lĩnh hội kiến thức và hình thành năng lực. Giáo trình trong chương trình giảng dạy theo năng lực cần hướng tới luyện tập theo các nhiệm vụ liên quan tới năng lực đó trong thực tiễn, cung cấp các thực hành mẫu.

Trong thiết kế phương pháp ĐG, người thiết kế khóa học có thể áp dụng các lý thuyết về ĐG giáo dục nổi bật trong ĐG hiện đại, như lý thuyết hiện đại về quá trình ĐG, về đặc trưng ĐG hiện đại, quy trình ĐG năng lực với lựa chọn đa dạng về mục đích và công cụ, các nguyên tắc ĐG chú trọng đảm bảo chất lượng ĐG như ĐG dựa trên tiêu chí hoặc tiêu chuẩn. ĐG cần tập trung vào thực hành và yêu cầu các kỹ năng tư duy bậc cao thay vì sử dụng phương pháp kiểm tra với các câu hỏi lựa chọn. ĐG cần xác thực, dựa trên cả quá trình và sản phẩm, gắn bó với hoạt động trên lớp và không tạo áp lực cho sinh viên.

Các bước thiết kế khóa học theo năng lực vừa trình bày sẽ được minh họa cụ thể trong phần tiếp theo của bài báo.

4. Thiết kế khóa học ĐGNN cho giáo sinh ngành sư phạm tiếng Anh ở ĐHNN-ĐHQG Hà Nội

Áp dụng quy trình thiết kế khóa học theo định hướng năng lực, nhóm nghiên

cứu đã xây dựng khóa học ĐGNN với các bước cụ thể như sau.

4.1. Phân tích nhu cầu thực tiễn về khóa học

Ở bước này, nhóm nghiên cứu không thực hiện khảo sát nhu cầu chủ quan từ đối tượng người học – các giáo sinh ngành sư phạm tiếng Anh. Trên thực tế giáo sinh chưa trải nghiệm việc giảng dạy ở các trường hay cơ sở đào tạo, nên việc xác định nhu cầu về năng lực kiểm tra đánh giá sẽ có phần hạn chế và chưa xác thực. Do đó, nhóm nghiên cứu đã tiến hành tìm kiếm các đặc điểm thực tiễn, nhu cầu về năng lực ĐG giáo dục và ĐGNN từ ý kiến các chuyên gia và nhà nghiên cứu, giảng viên có liên quan.

Theo Đặng Thu Huyền (2011) [7] và Trần Kiều và Nguyễn Thị Lam Phương (2012) [8], môi trường về ĐG ở Việt Nam đã có nhiều thay đổi tích cực trong những năm gần đây. Bắt kịp xu hướng của ĐG trên thế giới, tầm quan trọng của ĐG trong ngành giáo dục ở Việt Nam đã được nâng cao. Tuy nhiên các báo cáo về tổng quan môi trường ĐG ở Việt Nam (Đặng Thu Huyền, 2011) [7] cũng chỉ ra các tồn tại và yếu kém trong hệ thống ĐG ví dụ như về **chính sách, về thực hiện quy trình ĐG ở các cấp**, cũng như về **nhân lực tham gia ĐG** còn yếu.

Nghiên cứu chuẩn đầu ra của các trường Đại học Sư phạm (ĐHSP) về lĩnh vực ĐG cho thấy hầu hết các trường đã nêu ra yêu cầu chung cho giáo sinh khi tốt nghiệp là có kiến thức và kỹ năng thực

hiện ĐG. Tuy nhiên, chưa có trường ĐHSP nào ở Việt Nam làm rõ thành phần của các kỹ năng và kiến thức này. Trong chương trình học của nhiều trường đào tạo giáo viên cũng đã có khóa học ĐG với ưu tiên cho ĐG trên lớp và các hình thái ĐG truyền thống. Một ví dụ cụ thể là ở các trường như ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh, và Đại học Sư phạm 2, chuẩn đầu ra các ngành sư phạm hầu như chưa đề cập kỹ năng và kiến thức về ĐG, nếu có thì cũng ở dạng giới thiệu, tương đối cụ thể và chưa hệ thống (Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 2016; Đại học Sư phạm 2, 2009). Ví dụ, chuẩn đầu ra ngành sư phạm tiếng Anh ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh (Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 2016) chưa có yêu cầu về năng lực đánh giá, còn khi tốt nghiệp ngành sư phạm toán thì sinh viên tốt nghiệp cần

○ có khả năng giám sát và ĐG khách quan, chính xác kết quả học tập của học sinh

○ có khả năng tự ĐG quá trình dạy học của mình và phân tích học hỏi từ đồng nghiệp

Xuất phát từ các phân tích trên, Nguyễn Thị Lan Phương (2012) [10] cho rằng hai nội dung cần đưa vào chương trình đào tạo tại các trường sư phạm là lý thuyết về đo lường- ĐG trong giáo dục, và phương pháp thiết kế công cụ đo lường và ĐG. Đặng Thu Huyền (2011) [7] đưa ra một kết quả khảo sát khái quát hơn khi nêu các vấn đề cần được quan tâm trong

ĐGGD ở Việt Nam bao gồm: công tác quản lý về ĐG kết quả học tập, quy trình ra đề, nội dung ĐG, ĐG đối tượng đặc biệt, các khái niệm cơ bản của ĐGGD, các mô hình đo lường ĐG, các phương pháp khác nhau để ĐG bao gồm cả khách quan và trắc nghiệm, các phương pháp ĐG học tập trên lớp.

Kết hợp các quan điểm trên về thực tiễn ĐG ở Việt Nam, có thể nhận thấy nhu cầu về năng lực ĐG cho giáo viên ở Việt Nam tập trung vào một số nội dung:

- Sử dụng kiến thức ĐG hiện đại, cụ thể trong ĐG;
- Thực hiện quy trình ĐG theo hướng năng lực và phát triển, vì sự tiến bộ của học sinh;
- Năng lực thực hiện và thiết kế kế hoạch ĐG tổng thể;
- Năng lực thực hiện và thiết kế quá trình ĐG để giúp học sinh học tập tốt hơn;
- Năng lực phát triển công cụ ĐG;
- Năng lực sử dụng các mô hình thống kê và xử lý số liệu ĐG để đưa nhận định về người học và về quy trình ĐG, công cụ ĐG;
- Năng lực phản hồi thông tin về kết quả ĐG cho các đối tượng.

Dưới đây là các bước cụ thể hóa năng lực ĐG trong giảng dạy ngoại ngữ.

4.2. Thiết kế mục tiêu khóa học

Khóa học ĐGNN chưa có trong các chương trình đào tạo trước đây dành cho

sinh viên ngành sư phạm tiếng Anh tại ĐHNH-ĐHQGHN. Tiền thân của khóa học là mô-đun Kiểm tra ngôn ngữ (Language testing), được dạy cùng với mô-đun Xây dựng tài liệu để tạo thành một trong ba Khóa học PPGD bắt buộc cho đối tượng sinh viên này. Chương trình giảng dạy của mô-đun cũ chỉ kéo dài 3 buổi học, được xây dựng theo định hướng kiến thức kỹ năng, tập trung vào phương pháp đánh giá truyền thống là kiểm tra, với các nội dung chính liên quan tới mục đích kiểm tra, nguyên tắc kiểm tra, loại hình kiểm tra, cách phát triển câu hỏi kiểm tra, và tính toán các chỉ số của bài kiểm tra.

Về năng lực ĐGNN, hiện nay chưa có một văn bản và quy chế nào cụ thể hóa các yêu cầu dành cho giáo viên ngoại ngữ ở Việt Nam, cũng như ở ĐHNH-ĐHQGHN, trong việc thực hiện các nhiệm vụ ĐG. Tuy nhiên, Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 và Dudzik (2012) [11] đã đề xuất một khung năng lực chung cho giáo viên ngoại ngữ, trong đó việc ĐG năng lực ngoại ngữ là một nội hàm của Kiến thức giảng dạy tiếng Anh. Giáo viên cần hiểu về các mục đích ĐG, các hình thức ĐG, các kỹ thuật ĐG, có thể thiết kế việc ĐG phù hợp với lứa tuổi của học sinh để thúc đẩy học tập, và có thể đo lường tiến bộ của học sinh. Cụ thể, tác giả chỉ ra bốn nhiệm vụ chính đối với giáo viên ngoại ngữ cho học sinh tiểu học và phổ thông: thiết kế bài tập ĐG phù hợp với mục tiêu khóa học và chương trình, thực

hiện ĐG thường xuyên, lựa chọn các quy trình và phương pháp ĐG hợp lý, và sử dụng thông tin ĐG để phục vụ việc giảng dạy trong tương lai.

Xét từ một mục đích của Đề án 2020 hướng đến tăng cường trình độ giảng dạy của giáo viên, giảng viên ngoại ngữ, nhìn chung bốn nhiệm vụ ĐG ở trên chưa thể hiện hết đặc thù của lĩnh vực ngoại ngữ. Những đặc thù của khóa học ĐGNN cần làm rõ hơn nữa trình tự thực hiện cũng như tính hệ thống của các nhiệm vụ trong

quy trình ĐGNN, ví dụ như cần bắt đầu bằng việc lập kế hoạch ĐGNN dựa trên các hướng tiếp cận hiện đại, lựa chọn về phương pháp ĐG ngoại ngữ, các loại công cụ ĐG và cách xây dựng, cách xử lý kết quả ĐG v.v.. Trên cơ sở đó, và các cơ sở lý thuyết quan trọng trong ngành giáo dục ngoại ngữ, nhóm nghiên cứu đã phác thảo các năng lực đầu ra cho khóa học ĐGNN dành cho giáo sinh ngành sư phạm ngoại ngữ tại ĐHNN-ĐHQGHN, bao gồm các nội dung trong Bảng 1.

1. Lập kế hoạch ĐG cho một đối tượng học sinh ngoại ngữ cụ thể	- Nắm vững quy trình thực hiện kiểm tra ĐG; - Xác định mục đích ĐG; - Xác định mục tiêu/ nội dung ĐG phù hợp
2. Thực hiện ĐG để học tập	- Nắm vững mối quan hệ biện chứng giữa giảng dạy và ĐG, giữa kết quả học tập và việc thực hiện ĐG; - Hiểu việc thiết kế các thành phần của kế hoạch ĐG trên lớp; - Sử dụng các phương pháp ĐG trên lớp để thúc đẩy học tập; - Hiểu các yếu tố gây sai sót trong quá trình ĐG; - Nhận định về năng lực dựa trên kết quả ĐG;
3. Thiết kế công cụ ĐG để phát triển năng lực ngoại ngữ	- Phân biệt tầm quan trọng của các loại công cụ ĐG khác nhau cho mục đích ĐG trên lớp; - Sử dụng các loại mô hình tư duy và năng lực trong thiết kế mục tiêu ĐG; - Nhận xét về chất lượng công cụ ĐG;
4. Phân tích các chỉ số thống kê cơ bản về kết quả ĐG để đưa ra các nhận định về học sinh, công cụ ĐG, và các thành phần khác của quá trình ĐG;	
5. Cung cấp phản hồi về kết quả học tập ngoại ngữ và thiết kế hoạt động giảng dạy phù hợp.	

Bảng 1: Năng lực ĐGNN dành cho giáo sinh SPTA, ĐHNN-ĐHQGHN

Năm năng lực đầu ra như trên được sắp xếp theo trình tự thời gian trong quá trình thiết kế và thực hiện ĐGNN, và giáo sinh chỉ cần đạt mức cơ bản trong các năng lực này sau khóa học. Quá trình thẩm định định tính và chỉnh sửa các năng lực đầu ra này để nâng cao tính giá trị thông qua phỏng vấn các chuyên gia được trình bày ở một bài báo khác (Dương Thu Mai, Phạm Thị Thu Hà & Nguyễn Thị Chi, 2017) [12].

4.3. Xây dựng chương trình giảng dạy cụ thể

Trong mô-đun tiền thân của khóa học, thời gian giảng dạy là 3 tuần trong đó tài liệu bao gồm một số đoạn tóm tắt kiến thức, một số bài đọc không bắt buộc, kèm theo một số ít các hoạt động giúp sinh viên ghi nhớ kiến thức. Trong giới hạn thời gian, các nội dung này chưa được hệ thống đủ và PPGD cũng như tài liệu khóa học chưa đảm bảo sinh viên có thể thực hiện các nhiệm vụ ĐGNN trong thực tiễn. Khi thay đổi khóa học theo định hướng năng lực để dạy cho sinh viên trong một học kỳ, nhóm tác giả dựa trên các năng lực đầu ra về ĐGNN đã được nghiên cứu (phần 4.2) để hình thành mục tiêu và nội dung tương ứng của các bài giảng trong 15 tuần học. Ngoài ra, nhóm cũng lựa chọn những PPGD phù hợp để giúp sinh viên vừa đạt được với các mục tiêu vừa yêu thích môn học. Một số đặc điểm về PPGD trong khóa học như sau:

Phương pháp giảng dạy góp phần thúc đẩy, phát triển tính tích cực của sinh viên. Bên cạnh các yêu cầu ghi nhớ, giải thích,

phân biệt các khái niệm, sinh viên được yêu cầu tự đọc tài liệu, bài giảng trước khi đến lớp và thảo luận bài học đầu giờ. Sau các hoạt động thuyết trình của sinh viên và giáo viên về nội dung chính của bài đọc, sinh viên có các bài tập thực hành vận dụng các kiến thức, kỹ năng và các bộ giá trị dùng trong ngành ĐGNN vào các công việc ĐGNN sẽ gặp trong thực tế.

Tài liệu đọc cho sinh viên trong khóa học là các bài đọc lý thuyết được lựa chọn từ các sách chuyên khảo về ĐGDD và ĐGNN, đi kèm với bài đọc từng tuần là các câu hỏi dẫn dắt, hướng dẫn tự học, các bài luyện tập.

Phương pháp ĐG theo năng lực đã được thực hiện trong Khóa học với các đặc trưng của ĐG năng lực. Cụ thể, sinh viên có ba hình thức ĐG, được xây dựng với đầy đủ nội hàm và theo đúng các nguyên tắc ĐG, đảm bảo chất lượng:

- *Các bài trắc nghiệm và nghiên cứu tình huống (quizzes and case studies).* Hoạt động ĐG này thực hiện khi bắt đầu một số giờ học nhằm giúp giáo sinh (1) tái hiện, (2) hiểu sâu, (3) gắn kết các kiến thức/kỹ năng vừa học với hệ thống kiến thức/kỹ năng mà họ đã có trước đó hoặc (4) gắn kết các kiến thức/kỹ năng vừa học với các tình huống ĐGNN được tạo ra, gắn với thực tế. Hoạt động chỉ chiếm 20% tổng số điểm của môn học do chưa yêu cầu vận dụng kiến thức mà chỉ phục vụ việc ôn tập và thực tiễn hóa bài học cũ.

- *Bài tập hồ sơ học tập* yêu cầu giáo sinh lựa chọn ba trong số những hoạt động trên lớp có sản phẩm mà họ đã thực hiện

trên lớp (ví dụ bài tập thiết kế câu hỏi lựa chọn, bài tập nhận xét về các câu hỏi bài luận cho sẵn, v.v.) và dựa vào đó tự phản ánh về mức độ họ đạt các năng lực đầu ra của môn học. Bài tập này nhằm phát triển (1) tính tự chủ trong học tập, (2) khả năng tự phản ánh, và (3) khả năng tư duy biện chứng.

- **Bài tập viết bài luận** yêu cầu giáo sinh (1) sử dụng các khung khái niệm, lý thuyết, và nguyên tắc trong ĐGNN để (2) phân tích, (3) đưa ra nhận định về một kế hoạch cho một hoạt động ĐGNN (bao gồm các nội dung: mục tiêu ĐG, nội dung ĐG, ma trận, công cụ (hoặc thang đo), các bước thực hiện), rồi từ đó (4) gợi ý cách cải thiện kế hoạch đó. Bài tập này và bài tập hồ sơ học tập đều có thang đo phân tích đi kèm để đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy.

4.4. ĐG khóa học đã xây dựng - Ý kiến của sinh viên

4.4.1. Phiếu khảo sát và đối tượng tham gia

Sau khi xây dựng, các nội hàm khóa học đã được biên tập thành một đề cương môn học và một bộ giáo trình. Số giảng viên tham gia giảng dạy khóa học trong hai năm học là 6 giảng viên có trình độ Thạc sỹ hoặc Tiến sỹ có nghiên cứu về lĩnh vực ĐGNN. Sau khi tiến hành giảng dạy khóa học, nhóm nghiên cứu đã sử dụng và chỉnh sửa phiếu khảo sát đề cương và phiếu khảo sát giáo trình được áp dụng tại Trường ĐHNN-ĐHQGHN. Mỗi phiếu khảo sát được làm rõ, tổng

cộng có 15 tiêu chí ĐG đề cương khóa học và 23 tiêu chí ĐG giáo trình. Ngoài ĐG định lượng theo các bậc từ 1 tới 5 đối với mọi tiêu chí, sinh viên cũng cung cấp các ý kiến mở về sự phù hợp của mục tiêu môn học.

Quá trình khảo sát diễn ra cuối học kỳ 1 các năm học 2014-2015 và 2015-2016, hai năm học đầu tiên khóa học được triển khai. Phiếu khảo sát được phát cho sinh viên và thu lại trong giờ học môn ĐGNN cuối cùng của học kỳ. Đối tượng khảo sát là tất cả sinh viên theo học hệ Sư phạm tiếng Anh tại trường ĐHNN-ĐHQG Hà Nội trong hai năm học, tổng số là 210 sinh viên.

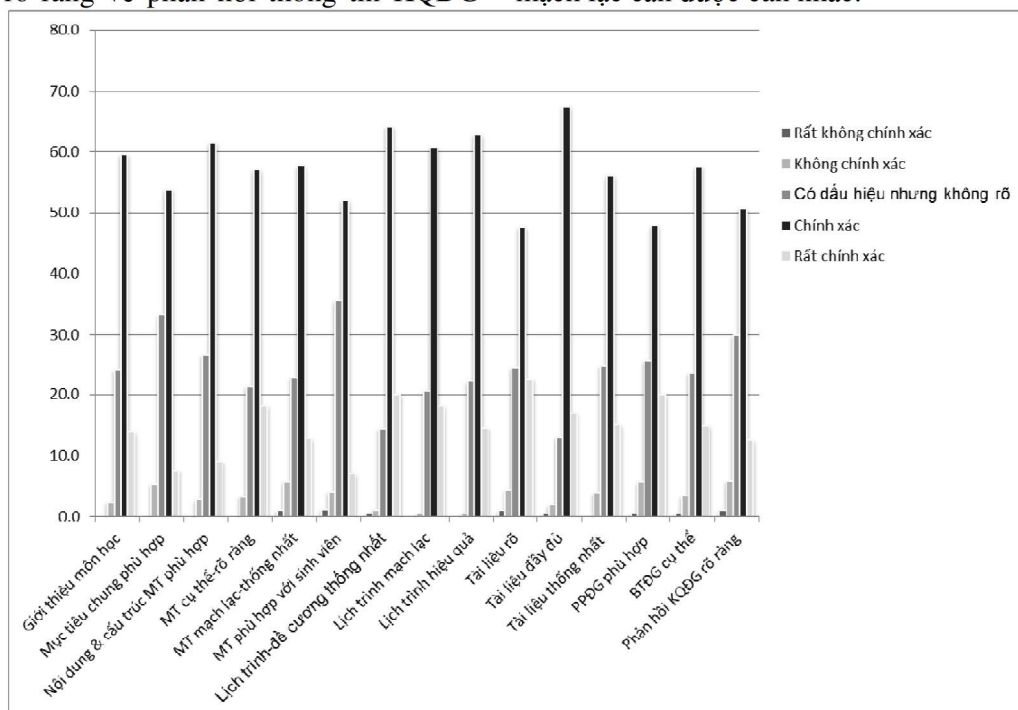
4.4.2. Kết quả khảo sát ý kiến của sinh viên về khóa học

4.4.2.1. Kết quả khảo sát về đề cương khóa học

Kết quả phân tích số liệu khảo sát về đề cương môn học được phân tích bằng phần mềm SPSS 18. Chỉ số Cronbach Alpha là 0.878, thể hiện độ tin cậy trong khá cao của phiếu khảo sát này, chứng tỏ các tiêu chí thống nhất với nhau trong đo lường ý kiến của sinh viên về đề cương khóa học. Hình 1 cho thấy ý kiến của sinh viên về đề cương môn học chủ yếu là tích cực. Tỷ lệ sinh viên đồng ý với sự chính xác của 15 tiêu chí mô tả đề cương cho sẵn trong phiếu điều tra là cao nhất (từ 47,6 tới 67,6%) so với các mức khảo sát khác và chiếm gần nửa tới trên nửa số sinh viên tham gia. Ngoài ra, nhiều sinh viên cũng đồng ý ở mức cao (từ 7,1% tới 20,6% trong 15 tiêu chí), càng làm rõ thêm sự

ủng hộ của sinh viên với chất lượng đề cương. Ở tất cả mọi tiêu chí, tỷ lệ sinh viên không đồng ý (đồng nghĩa với chưa hài lòng với đề cương) là dưới 6%, Trong số đó, các tiêu chí nhận được ĐG thấp nhất là: độ phù hợp của mục tiêu chung của môn học (tỷ lệ sinh viên đánh giá thấp là 5.2 %, tỉ lệ sinh viên do dự là 33%), độ khó của mục tiêu cụ thể (tỷ lệ sinh viên đánh giá rất thấp và thấp là 1 và 5.7%) và sự rõ ràng về phản hồi thông tin KQĐG

(tỷ lệ sinh viên ĐG thấp và do dự trên tổng số sinh viên là 1 trên 3). Với tiêu chí cuối cùng trong 3 tiêu chí này, có thể lý giải bằng việc sinh viên chưa nhận được phản hồi về kết quả ĐG của hai bài tập lớn khi khảo sát được thực hiện (tuần cuối của học kỳ), nhưng ĐG thấp (dù của một số ít) và sự do dự của sinh viên rằng mục tiêu chung của môn học chưa phù hợp, và mục tiêu cụ thể của từng bài học là chưa mạch lạc cần được cân nhắc.



Hình 1: ĐG của sinh viên về đề cương môn học

Khi phân tích câu trả lời trong các câu hỏi mở của sinh viên về khóa học, xu hướng cũng là tích cực, đặc biệt là xu hướng đánh giá cao tính thực tế của môn học với nghề giáo viên, sự rõ ràng và khoa học của nội dung, sự khuyến khích dành cho các kỹ năng tư duy bậc cao, v.v.. Đây cũng chính là các đặc trưng của hướng

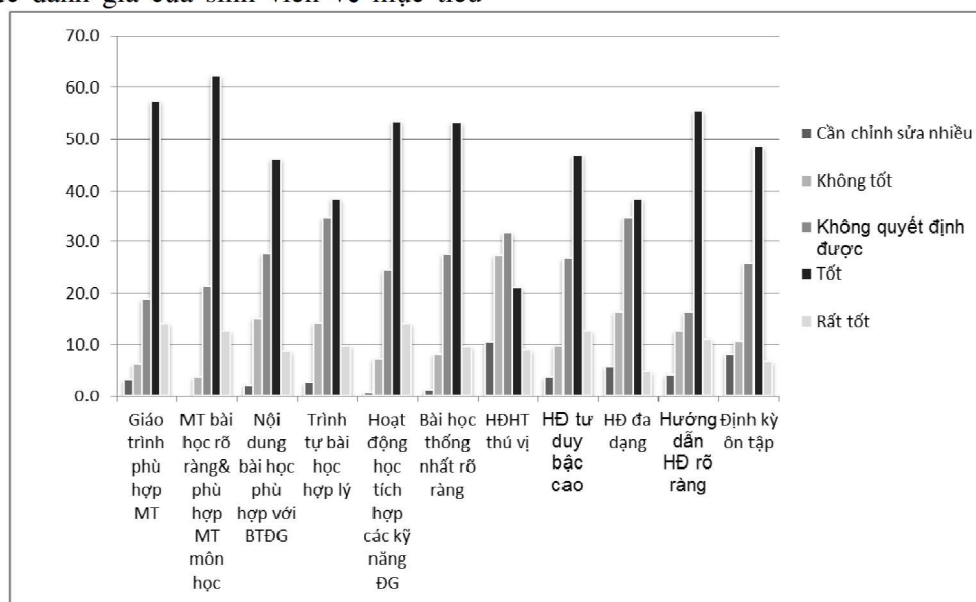
tiếp cận năng lực, nên có thể nói rằng nhìn chung khóa học đã được xây dựng thành công. Tuy nhiên, về tiêu chí số 6 (mục tiêu cụ thể của môn học phù hợp với sinh viên), sinh viên cho ý kiến rằng một trong những mục tiêu khó đối với họ là tính toán các số liệu thống kê cơ bản từ kết quả đánh giá. Đây là một mục tiêu phía cuối

khóa học, các chỉ số được giới thiệu cho sinh viên bao gồm các giá trị trung tâm (central tendency), các giá trị lệch chuẩn, giá trị xếp hạng (percentile) và một số giá trị cơ bản khác. Việc một số sinh viên chưa hiểu cách tính toán và áp dụng các giá trị này rất có khả năng liên quan tới sự hướng dẫn của giảng viên (có những giảng viên không ưu tiên số liệu ĐG dạng định lượng) và sự e ngại tính toán của sinh viên chuyên ngành sư phạm ngoại ngữ. Sinh viên cũng cho rằng các mục tiêu khác như “hiểu các nguyên tắc thiết kế công cụ đánh giá” và “hiểu các mô hình tư duy và mô hình năng lực ngoại ngữ trong thiết kế mục tiêu đánh giá” là khó. Sinh viên cho rằng họ chưa thể áp dụng các nguyên tắc và mô hình này, song thực tế mục tiêu khóa học này chỉ dừng ở mức giúp sinh viên hiểu các nguyên tắc, nên mức đánh giá của sinh viên về mục tiêu

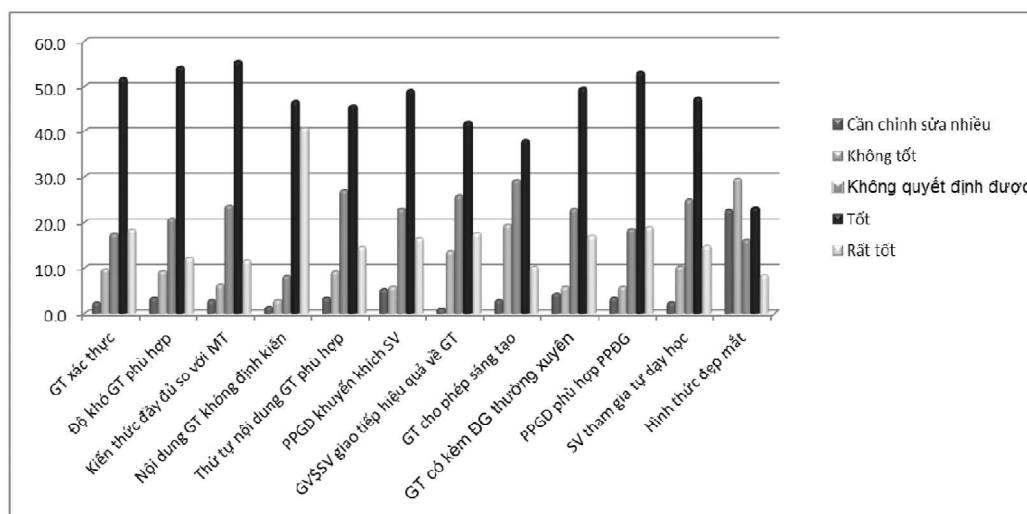
này là khá khê với chính họ. Nhóm nghiên cứu và giảng viên trực tiếp giảng dạy sẽ cần tiếp tục tìm hiểu ý kiến của sinh viên về các mục tiêu khóa học, chỉnh sửa nếu cần thiết và diễn đạt lại các mục tiêu trong đề cương hoặc hướng dẫn họ tốt hơn, cải thiện PPGD để đáp ứng nhu cầu sinh viên tốt hơn.

4.4.2.2. Kết quả khảo sát về giáo trình

Độ tin cậy trong của phiếu khảo sát giáo trình được đảm bảo với chỉ số Cronbach Alpha là 0.936, có nghĩa là ĐG của sinh viên trong phiếu khảo sát này thống nhất hơn so với ĐG về đề cương môn học ở trên, các tiêu chí có độ thống nhất cao trong việc đo lường ý kiến của sinh viên về giáo trình. Xu hướng ĐG của sinh viên về giáo trình khóa học là tích cực. Trên 60% sinh viên chọn hai mức ĐG cao nhất trong 2/3 các tiêu chí.



Hình 2: Đánh giá của sinh viên về mục tiêu, bài học, hoạt động trong giáo trình



Hình 3: Đánh giá của sinh viên về kiến thức, PPGD, PPDG, hình thức của giáo trình

Những tiêu chí được ĐG tốt nhất bao gồm giáo trình phù hợp với mục tiêu môn học (tỷ lệ sinh viên đánh giá cao và rất cao là trên 70%), nội dung giáo trình không định kiến (tỷ lệ đánh giá cao và rất cao là 67%), mục tiêu bài học rõ ràng và thống nhất với mục tiêu khóa học (tỷ lệ đánh giá cao và rất cao là 74%), PPGD phù hợp với PPDG (tỷ lệ đánh giá cao và rất cao là 72%), độ khó giáo trình phù hợp (tỷ lệ đánh giá cao và rất cao là 66%), kiến thức đầy đủ để đáp ứng mục tiêu (tỷ lệ đánh giá cao và rất cao là 67,2%). Như vậy, trong khi một số ít sinh viên ĐG không cao về mục tiêu chung và sự mạch lạc của mục tiêu trong đề cương môn học (phần 4.4.2.1), ĐG về mục tiêu cụ thể, bài học cụ thể, nội dung và kiến thức trong giáo trình cụ thể lại tương đối tích cực. Có thể giải thích rằng đề cương là bản tóm tắt khóa học, nên có khả năng sinh viên chưa cảm nhận được tính khả thi của đề cương nhưng khi được giảng dạy và hướng dẫn

hoạt động trong quá trình học thì họ lại được thuyết phục. Tuy nhiên, tính sáng tạo, độ đa dạng và thú vị của hoạt động cũng như hình thức, trình bày trong giáo trình cần được quan tâm hơn với tỷ lệ sinh viên yêu cầu chỉnh sửa giáo trình trong các mục này là đáng kể (từ 1 tới 2 sinh viên trên 10 em). Có lẽ các hoạt động ĐGNN thực tiễn chưa đủ cuốn hút sinh viên và cần được thiết kế cho phù hợp với lứa tuổi của các em hơn. Do khóa học còn mới, sinh viên cũng cần có khoảng thời gian tự học và ôn tập. Những ý kiến này của sinh viên sẽ được làm rõ trong một nghiên cứu định tính trong tương lai và sẽ được tích hợp trong việc chỉnh sửa giáo trình cho năm học tới.

Kết luận

Bài báo chia sẻ nghiên cứu và kinh nghiệm của nhóm tác giả về việc xây dựng một khóa học ở bậc đại học theo định hướng năng lực. Các bước chính bao

gồm xây dựng mục tiêu năng lực đầu ra, xây dựng giáo trình và các nội hàm khác của khóa học, đánh giá khóa học. Việc xây dựng mục tiêu khóa học không chỉ dừng lại ở giai đoạn đầu mà kéo dài xuyên suốt quá trình thiết kế và mỗi bước thiết kế môn học thực sự cần được tiến hành như một nghiên cứu lâu năm thì mới có thể đảm bảo khóa học đáp ứng yêu cầu về tính khoa học, sự phù hợp, và tính thực tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Richards, J. C. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward design. *RELC Journal*, 41(1), 2013, 5.
2. Taba, H., *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace and World. 1962.
3. Wiggins, G., McTighe, J. *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development. 2006.
4. Kouwenhoven, W. Competence-based curriculum development in higher education: some African experience. In M. Cantrell, M. Kool & W. Kouwenhoven (Eds.), *Access & Expansion: Challenges for Higher Education Improvement in Developing Countries*. Amsterdam, The Netherlands: VU University Press. 2010.
5. Yu, C. W. M. Business curriculum and assessment reforms in Hongkong schools: A critical review from competence-based perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(1), 2010, 27.
6. Richards, J. C., Rogers, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
7. Đặng Thu Huyền. *Khảo sát thực trạng đào tạo, bồi dưỡng về kiểm tra ĐGĐD ở Việt Nam*. Hanoi: Vietnam Ministry of Education and Training. 2011.
8. Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, *Chuẩn đầu ra các ngành đào tạo*, 2016 http://www.hcmup.edu.vn/index.php?option=com_content&view=article&id=22119
9. Đại học Sư phạm 2, *Chuẩn đầu ra các ngành đào tạo*, 2009 <http://hnue.edu.vn/Daotao/Chuandaora.aspx>
10. Trần Kiều, Nguyễn Thị Lan Phương. *ĐG kết quả giáo dục phù hợp với định hướng phát triển chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*. Paper presented at the Hội nghị ĐG kết quả học tập của học sinh trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015, Hanoi. 2012.
11. National Foreign Language 2020 Project, Vietnam National Institute for Educational Sciences, MOET and Dudzik Competencies Framework for English Language Teachers: User's Guide. Vietnam Education Publishing House. May 2013.
12. Dương Thu Mai, Phạm Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Chi. *Xây dựng năng lực ĐG cho giáo sinh ngành sư phạm tiếng Anh tại Đại Học Quốc Gia Hà Nội: Hướng tới tính giá trị của năng lực*. Tạp chí Khoa học Giáo Dục – Nghiên cứu quốc tế. Đại Học Quốc Gia Hà Nội. 2017, 1.

(Toà soạn nhận bài viết ngày 23/11/2016, duyệt đăng ngày 06/3/2017)