

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI**



LÊ THỊ THU HÀ

**THÍCH ỨNG CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TỈNH SƠN LA
VỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC**

Chuyên ngành: Tâm lý học chuyên ngành

Mã số: 931.04.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ TÂM LÝ HỌC

Người hướng dẫn khoa học: PGS.TS Nguyễn Đức Sơn

HÀ NỘI, 2019

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất cứ công trình nào khác.

Tác giả

Lê Thị Thu Hà

LỜI CẢM ƠN

Với tấm lòng biết ơn sâu sắc, tôi xin chân thành cảm ơn sự tận tình, chu đáo và sự giúp đỡ đầy trách nhiệm của **PGS. TS. Nguyễn Đức Sơn** – người đã luôn động viên, khích lệ để tôi vượt qua nhiều khó khăn để hoàn thành Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.

Tôi cũng xin bày tỏ lòng biết ơn tới các cán bộ, các thầy cô giáo trong khoa Tâm lí – Giáo dục, trường Đại học Sư phạm đã tạo điều kiện giúp đỡ tôi hoàn thành luận án. Đặc biệt, tôi cũng xin gửi lời cảm ơn sâu sắc tới GS. TS Vũ Dũng - người đã đóng góp nhiều ý kiến chân thành cho tôi trong quá trình nghiên cứu.

Tôi xin chân thành cảm ơn các cán bộ phòng Sau đại học, trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã luôn tạo mọi điều kiện giúp đỡ tôi trong suốt quá trình làm đề tài luận án.

Tôi xin chân thành cảm ơn Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Sơn La, Ban Giám hiệu một số trường tiểu học của thành phố Sơn La, huyện Sông Mã, huyện Phù Yên, huyện Mộc Châu đã rất nhiệt tình tạo điều kiện và cộng tác giúp tôi hoàn thành luận án.

Sau cùng, tôi đặc biệt cảm ơn những người thân trong gia đình, bạn bè đồng nghiệp đã luôn động viên, quan tâm, dành thời gian để tôi hoàn thành luận án.

Trong thời gian làm luận án, do kinh nghiệm nghiên cứu chưa nhiều nên luận án của tôi không thể tránh khỏi những thiếu sót. Kính mong các quý thầy, cô và quý bạn đồng nghiệp, những ai quan tâm đến đề tài nghiên cứu này đóng góp ý kiến để tôi có thể chỉnh sửa, hoàn thiện bản luận án.

Xin trân trọng cảm ơn!

Hà Nội, tháng 04 năm 2019

Tác giả

Lê Thị Thu Hà

DANH MỤC CÁC KÝ HIỆU, CÁC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Xin đọc là
HS	Học sinh
GV	Giáo viên
ĐG	Đánh giá
TCNL	Tiếp cận năng lực
ĐTB	Điểm trung bình
ĐLC	Độ lệch chuẩn
MĐ	Mức độ
TƯ	Thích ứng
TTN	Trước thực nghiệm
STN	Sau thực nghiệm

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài	1
2. Mục đích nghiên cứu.....	3
3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu	3
4. Giả thuyết khoa học	3
5. Nhiệm vụ nghiên cứu	4
6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu	4
7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu.....	5
8. Đóng góp của luận án.....	7
9. Cấu trúc của luận án.....	8
CHƯƠNG 1. LÝ LUẬN TÂM LÝ HỌC VỀ THÍCH ỨNG CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC VỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC.....	9
1.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan	9
<i>1.1.1. Các nghiên cứu ở nước ngoài</i>	<i>9</i>
<i>1.1.2. Các nghiên cứu ở Việt Nam</i>	<i>15</i>
1.2. Lý luận về thích ứng	23
<i>1.2.1. Thích ứng.....</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2. Đặc trưng cơ bản của thích ứng</i>	<i>35</i>
<i>1.2.3. Các mặt biểu hiện của thích ứng.....</i>	<i>36</i>
<i>1.2.4. Các loại thích ứng.....</i>	<i>39</i>
1.3. Đánh giá theo tiếp cận năng lực	41
<i>1.3.1. Đánh giá.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3.2. Năng lực</i>	<i>43</i>
<i>1.3.3. Đánh giá theo tiếp cận năng lực.....</i>	<i>47</i>
<i>1.3.4. Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực.....</i>	<i>48</i>
<i>1.3.5. Yêu cầu đối với giáo viên tiểu học trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.....</i>	<i>51</i>
<i>1.3.6. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực..</i>	<i>57</i>

1.4. Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	58
1.4.1. Đặc điểm lao động sư phạm của giáo viên tiểu học	58
1.4.2. Khái niệm thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực	60
1.4.3. Các biểu hiện về thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	61
1.4.4. Tiêu chí đánh giá mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.....	63
1.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.....	65
1.5.1. Các yếu tố chủ quan	65
1.5.2. Các yếu tố khách quan	67
Kết luận chương 1	71
CHƯƠNG 2. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU.....	72
2.1. Giới thiệu về địa bàn và khách thể nghiên cứu	72
2.1.1. Địa bàn nghiên cứu	72
2.1.2. Khách thể nghiên cứu.....	73
2.2. Tổ chức nghiên cứu.....	74
2.2.1. Nghiên cứu lý luận về thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La	74
2.2.2. Nghiên cứu thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La.....	75
2.2.3. Các giai đoạn nghiên cứu	75
2.3. Phương pháp nghiên cứu.....	76
2.3.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu.....	76
2.3.2. Phương pháp quan sát	77
2.3.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi	77
2.3.4. Phương pháp phỏng vấn sâu.....	79
2.3.5. Phương pháp hồi cứu	80
2.3.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp	80
2.3.7. Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động	81

2.3.8. Phương pháp thực nghiệm	81
2.3.9. Phương pháp thống kê toán học	84
2.4. Tiêu chí và thang đánh giá	85
2.4.1. Tiêu chí đánh giá.....	85
2.4.2. Thang đánh giá	85
Kết luận chương 2	87
CHƯƠNG 3: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN VỀ THÍCH ỨNG CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TỈNH SƠN LA VỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC.....	88
3.1. Thực trạng khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ...	88
3.1.1. Đánh giá chung về khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	88
3.1.2. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	89
3.1.3. Thái độ của giáo viên tiểu học trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	94
3.2.2. Thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biểu hiện.....	105
3.2.3. Kết quả hồi cứu về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực	119
3.2.4. Kết quả nghiên cứu trường hợp về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La	124
3.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.....	129
3.3.1. Ảnh hưởng của yếu tố chủ quan.....	130
3.3.2. Ảnh hưởng của yếu tố khách quan	131
3.4. Các biện pháp tâm lý – giáo dục nâng cao khả năng thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực cho giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La	133
3.4.1. Nâng cao nhận thức cho giáo viên tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	133
3.4.2. Tổ chức rèn luyện cho giáo viên tiểu học kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	135

3.4.3. Bồi dưỡng thường xuyên năng lực dạy học và năng lực giáo dục cho giáo viên tiểu học ở vùng sâu vùng xa	138
3.4.4. Không gây sức ép về tâm lý đối với giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	139
3.5. Thực nghiệm tác động.....	139
3.5.1. Căn cứ của thực nghiệm tác động.....	139
3.5.2. Kết quả thực nghiệm tác động	140
3.5.3. Kết luận thực nghiệm tác động sư phạm.....	145
Kết luận chương 3	146
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	147
1. Kết luận	147
2. Kiến nghị.....	148
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ	
LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI	151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	152
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CÁC BẢNG TRONG LUẬN ÁN

Bảng 2.1: Đặc điểm khách thể nghiên cứu	73
Bảng 2.2. Mẫu nghiên cứu đại trà.....	74
Bảng 2.3 : Độ tin cậy của các thang đo thích ứng của GV với ĐGHS theo TCNL.....	79
Bảng 2.4: Độ tin cậy của các thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của GV với ĐGHS theo TCNL	79
Bảng 3.1: Mức độ khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.....	89
Bảng 3.2: Mức độ thích ứng qua các biểu hiện	98
Bảng 3.3: Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các khâu cụ thể của quá trình đánh giá	100
Bảng 3.4: Tổng hợp tự đánh giá của giáo viên tiểu học về mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	102
Bảng 3.5: Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số	103
Bảng 3.6: Đánh giá chung về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các biến số	104
Bảng 3.7 : So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số thâm niên công tác	105
Bảng 3.8 : So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số trình độ đào tạo	106
Bảng 3.9 : So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số khu vực.....	107
Bảng 3.10 : Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học về đánh giá theo tiếp cận năng lực	108
Bảng 3.11: Sự thay đổi nhận thức của giáo viên tiểu học về đánh giá theo tiếp cận năng lực	109
Bảng 3.12: Mức độ thích ứng về thái độ của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số.....	112

Bảng 3.13: Sự thay đổi thái độ của giáo viên với các khâu của quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực	112
Bảng 3.14: Tổng hợp thích ứng của giáo viên biểu hiện qua thái độ	112
Bảng 3.15: Tổng hợp thích ứng của giáo viên biểu hiện qua kỹ năng	115
Bảng 3.16 : Mức độ thích ứng trong kỹ năng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số	116
Bảng 3.17 : So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng ĐG theo TCNL theo thâm niên công tác	116
Bảng 3.18 : So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng ĐGHS theo TCNL theo trình độ	116
Bảng 3.19: So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua khu vực.....	116
Bảng 3.20: Sự thay đổi về kỹ năng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực	117
Bảng 3.21: Thái độ của giáo viên ở các thời điểm với đánh giá theo tiếp cận năng lực	120
Bảng 3.22: Sự sẵn sàng khắc phục khó khăn với đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau	121
Bảng 3.23: Sự hài lòng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực	121
Bảng 3.24: Sự thay đổi kỹ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau.....	122
Bảng 3.25: Kết quả đánh giá mức độ thích ứng theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau.....	123
Bảng 3.26: Ảnh hưởng của yếu tố chủ quan đến thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	130
Bảng 3.27: Yếu tố khách quan ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	131
Bảng 3.28. Sự thay đổi thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trước thực nghiệm và sau thực nghiệm.....	140

Bảng 3.29: Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thể hiện qua 3 biểu hiện trước và sau thực nghiệm.....	141
Bảng 3.30. Kiểm định T -Test kết quả thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học trước và sau thực nghiệm	142
Bảng 3.31: Mức độ thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên trước và sau thực nghiệm	142
Bảng 3.32. Kiểm định T -Test kết quả thích ứng trong kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trước và sau thực nghiệm	144
Bảng 3.33: Kết quả quan sát kỹ năng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực	145

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ TRONG LUẬN ÁN

Biểu đồ 3.1. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực	88
Biểu đồ 3.2: Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong từng khâu của quá trình đánh giá	92
Biểu đồ 3.3: So sánh mức độ khó khăn của giáo viên tiểu học theo thâm niên công tác	93
Biểu đồ 3.4: So sánh mức độ khó khăn của giáo viên tiểu học theo trình độ đào tạo ...	94
Biểu đồ 3.5a: So sánh thái độ tích cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo thâm niên công tác	96
Biểu đồ 3.5b: So sánh thái độ tiêu cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo thâm niên công tác	97
Biểu đồ 3.6a: So sánh thái độ tích cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo khu vực	97
Biểu đồ 3.6b: So sánh thái độ tiêu cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo khu vực	98
Biểu đồ 3.7: Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của nhóm thực nghiệm thể hiện qua 3 biểu hiện trước và sau thực nghiệm	142
Biểu đồ 3.8. Sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học	143

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Trong quan hệ với công việc, nghề nghiệp, mỗi cá nhân cũng luôn luôn phải tìm cách để thích ứng với những sự thay đổi về nội dung công việc, cách thức thực hiện công việc, điều kiện làm việc....Điều đó sẽ giúp cho hoạt động nghề của họ đạt hiệu quả cao hơn, giúp họ luôn chủ động, tự tin và sáng tạo trong công việc. Giáo dục là một nghề luôn đòi hỏi những người làm công tác giáo dục phải thường xuyên cập nhật thông tin và nếu có sự thay đổi theo xu thế chung của toàn cầu thì luôn phải vượt qua những khó khăn để thích ứng với sự thay đổi đó.

Thực hiện Nghị quyết 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Việt Nam đang tiến hành đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học. Một trong những nhiệm vụ quan trọng hàng đầu của những người làm công tác giáo dục là phải thay đổi phương pháp giáo dục để phù hợp với sự thay đổi tất yếu của nội dung giáo dục. Trong hệ thống những thay đổi ấy, vấn đề thay đổi cách đánh giá học sinh là vấn đề mà được cả xã hội quan tâm.

Đổi mới đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là một yêu cầu cấp thiết để nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông nói chung và bậc tiểu học nói riêng. Việc đánh giá kết quả giáo dục phải hướng tới việc sau khi học, học sinh có thể vận dụng những kiến thức, kỹ năng học được ở nhà trường vào cuộc sống.

Ở bậc giáo dục tiểu học, việc đánh giá học sinh cũng được chuyển từ hướng tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực sao cho phù hợp với xu thế phát triển chung của hệ thống giáo dục phổ thông. Theo cách đánh giá này, người dạy chú trọng đến việc hình thành các phẩm chất và năng lực của người học dựa trên nền tảng kiến thức, kỹ năng mà học sinh có được từ các bài học, môn học. Sự thay đổi này đã và đang khiến cho các lực lượng giáo dục từ các cấp quản lý, giáo viên và phụ huynh rất quan tâm, đặc biệt là giáo viên tiểu học. Đây là một sự thay đổi rất cơ bản trong nghề nghiệp của giáo viên tiểu học. Phương pháp đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là một công việc rất khó khăn, phức tạp vì cách đánh giá cũ đã ăn

sâu vào nếp nghĩ, trở thành thói quen của giáo viên tiểu học. Chính vì vậy, giáo viên “phản ứng” với sự thay đổi đó. Đặc biệt, là từ khi Bộ Giáo dục và Đào tạo triển khai thực hiện Thông tư 30/2014/BGDĐT và điều chỉnh lại qua Thông tư 22/2016/BGDĐT giáo viên gặp rất nhiều khó khăn và thử thách khi đánh giá học sinh tiểu học. Thông tư của Bộ Giáo dục và Đào tạo thay đổi một số quy định đánh giá học sinh tiểu học như không đánh giá thường xuyên bằng điểm số với một số môn học, mà đánh giá bằng nhận xét; giáo viên phải thiết kế ma trận đề thi để đánh giá năng lực người học chứ không đơn thuần chỉ là kiến thức và kỹ năng như trước nữa.... Đứng trước những khó khăn đó, giáo viên phải thay đổi cả về nhận thức, thái độ, kỹ năng tức là giáo viên cần phải thích ứng. Tuy nhiên mức độ thích ứng không như nhau ở các giáo viên có thâm niên nghề khác nhau, ở các vùng miền khác nhau. Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực giúp cho giáo viên đánh giá chủ động, sáng tạo, chính xác và hiệu quả hệ thống tri thức, kỹ năng, năng lực của học sinh. Từ đó, hình thành động cơ học tập tốt cho các em.

Tuy nhiên, thực tiễn quan sát hoạt động đánh giá của các giáo viên tiểu học ở Việt Nam nói chung và tỉnh Sơn La – một tỉnh miền núi vùng Tây Bắc cho thấy, họ gặp rất nhiều khó khăn, trở ngại trong việc đánh giá theo tiếp cận năng lực. Sự thích ứng của họ với kiểu đánh giá theo này còn nhiều hạn chế, kém hiệu quả vì nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan khác nhau. Bản thân giáo viên tham gia vào hoạt động đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học vẫn còn theo cách truyền thống, chỉ chú trọng vào đánh giá kiến thức của người học, ít hoặc không chú trọng đến việc hình thành và phát triển năng lực của các em. Hoặc cũng có một số giáo viên tuy đã nhận thức được tầm quan trọng của việc đánh giá theo tiếp cận năng lực song họ chưa có kỹ năng, hành vi và thói quen phù hợp với cách đánh giá đó.

Vì vậy, để nâng cao hiệu quả của quá trình giáo dục nói chung và quá trình đánh giá học sinh tiểu học nói riêng, bên cạnh những yêu cầu về nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học, cần phải quan tâm đến những yếu tố tâm lý cá nhân, tâm lý nhóm của các giáo viên tiểu học đang công tác, làm việc và tác động trực tiếp tới nhiều học sinh là người dân tộc thiểu số – là những yếu tố gây cản trở quá trình thích ứng của họ đối với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Có nhiều tác giả nghiên cứu về sự thích ứng, trong đó có nghiên cứu về sự thích ứng xã hội, sự thích ứng nghề nghiệp, sự thích ứng với hoạt động học tập.... Sự thích ứng của giáo viên tiểu học đối với việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là một trong những kiểu thích ứng nghề nghiệp. Bởi lẽ, đây là nghiên cứu sự thích ứng với một dạng hoạt động chuyên biệt trong hoạt động nghề nghiệp. Hoạt động chuyên biệt đó có vai trò quan trọng đối với hoạt động nghề nghiệp của người giáo viên. Đặc biệt, với hoạt động nghề nghiệp của giáo viên ở tỉnh Sơn La - một trong những tỉnh miền núi Tây Bắc mà giáo dục còn đang gặp rất nhiều khó khăn, thách thức - đang cần được quan tâm, giúp đỡ.

Xuất phát từ những lí do trên, đề tài: “*Thích ứng của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực*” được lựa chọn để nghiên cứu với mong muốn tìm ra được một số giải pháp giúp giáo viên tỉnh Sơn La có thể thích ứng với sự thay đổi tất yếu trong đánh giá học sinh theo xu thế chung của thời đại.

2. Mục đích nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn về thích ứng của của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, đề xuất các biện pháp giúp giáo viên tiểu học thích ứng nhanh hơn và tốt hơn với cách đánh giá mới góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Mức độ và biểu hiện thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

3.2. Khách thể nghiên cứu

- Khách thể điều tra thực trạng: 262 giáo viên tiểu học
- Khách thể phỏng vấn sâu: 30 giáo viên tiểu học và 18 cán bộ quản lí trường tiểu học; 30 phụ huynh học sinh tiểu học.

4. Giả thuyết khoa học

Thích ứng của giáo viên giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thể hiện qua các mặt nhận thức, thái độ, kĩ năng đối với các khâu của quá trình đánh giá (thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận

định và giải pháp). Giáo viên đã có sự thích ứng nhất định đối với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, tuy nhiên các mặt biểu hiện của sự thích ứng chưa đồng đều. Thích ứng về mặt kỹ năng có mức độ thấp nhất trong 3 mặt biểu hiện của thích ứng

Thực trạng thích ứng của giáo viên tiểu học bị chi phối bởi một số yếu tố chủ quan và khách quan trong đó yếu tố chủ quan có ảnh hưởng nhiều hơn.

Nếu sử dụng biện pháp như tập huấn nâng cao nhận thức, tổ chức và rèn luyện một số kỹ năng đánh giá thì sẽ nâng cao mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

Đề tài thực hiện các nhiệm vụ nghiên cứu sau:

5.1. Xây dựng cơ sở lý luận về thích ứng với nghề nghiệp nói chung và thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực nói riêng. Bao gồm: khái niệm, biểu hiện, các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

5.2. Khảo sát và đánh giá thực trạng mức độ và biểu hiện thích ứng của giáo viên tiểu học đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La.

5.3. Đề xuất biện pháp nhằm giúp giáo viên thích ứng nhanh hơn và tốt hơn với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La.

5.4. Tiến hành thực nghiệm để khẳng định hiệu quả của biện pháp nâng cao khả năng thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu

6.1. Giới hạn về đối tượng nghiên cứu

Đề tài chỉ nghiên cứu thực trạng thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La qua ba mặt: nhận thức, thái độ và kỹ năng. Đồng thời, đề tài cũng chỉ nghiên cứu việc đánh giá theo tiếp cận năng lực như là yêu cầu mới trong nghề nghiệp của giáo viên tiểu học, chứ không nghiên cứu đánh giá theo tiếp cận năng lực như là một cách tiếp cận trong khoa học đánh giá.

6.2. Giới hạn về địa bàn nghiên cứu

Đề tài nghiên cứu sự thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La tại 09 trường tiểu học ở thành phố Sơn La, huyện Sông Mã, huyện Mộc Châu và huyện Phù Yên.

6.3. Giới hạn về khách thể nghiên cứu

Đề tài chỉ nghiên cứu 262 giáo viên bao gồm giáo viên tiểu học và cán bộ quản lý ở các trường tiểu học được nghiên cứu trên địa bàn tỉnh Sơn La; đề tài cũng nghiên cứu thêm 30 phụ huynh học sinh ở các trường tiểu học khác nhau.

7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Các nguyên tắc phương pháp luận

7.1.1. Nguyên tắc tiếp cận hoạt động

Thông qua hoạt động, những đặc điểm tâm lý cá nhân hay của nhóm được hình thành, bộc lộ và phát triển. Vì vậy, để có được kết quả nghiên cứu về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La, chúng tôi tiến hành nghiên cứu thông qua hoạt động đánh giá học sinh trong các tiết học, trong các giờ kiểm tra, trong các hoạt động thực hành của học sinh. Thông qua những hoạt động đánh giá đó của giáo viên, những biểu hiện về sự thích ứng đối với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực được bộc lộ và thể hiện trên các mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng. Bản chất thích ứng của giáo viên với một yêu cầu mới trong đánh giá tức là giáo viên cần lĩnh hội hoạt động mới, cần thay đổi nhận thức, thái độ, kỹ năng đánh giá sao cho phù hợp để nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh tiểu học.

7.1.2. Nguyên tắc tiếp cận hệ thống

Thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực là một dạng thích ứng nghề nghiệp, chính vì thế sẽ kéo theo thích ứng với các hoạt động khác nhau trong nghề nghiệp.

Sự thích ứng của con người trong xã hội chịu sự tác động của nhiều yếu tố chủ quan và khách quan. Tùy vào từng thời điểm, hoàn cảnh cụ thể mà các yếu tố đó ảnh hưởng nhiều hay ảnh hưởng ít, ảnh hưởng trực tiếp hay gián tiếp tới sự thích ứng của con người. Việc xác định đúng vai trò của từng yếu tố trong những hoàn

cảnh, trường hợp cụ thể là rất cần thiết. Đặc biệt trong việc thích ứng với nghề nghiệp, việc xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên đối với công việc đánh giá học sinh là vô cùng quan trọng. Trong nghiên cứu này, sự thích ứng của giáo viên tiểu học đối với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực được xem xét trong mối quan hệ với điều kiện về môi trường giáo dục, giới tính, độ tuổi, dân tộc và một số yếu tố khác.

Đồng thời, tác giả luận án nghiên cứu thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh tiểu học trong mối quan hệ với thích ứng nghề nghiệp và thích ứng xã hội. Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là một dạng thức của thích ứng nghề nghiệp của giáo viên, nó như là một yêu cầu, một đòi hỏi tất yếu đối với giáo viên tiểu học trong bối cảnh xã hội có nhiều thay đổi như hiện nay.

7.1.3. Nguyên tắc tiếp cận lịch sử

Tâm lí cá nhân mang bản chất xã hội, luôn chịu sự chế ước của lịch sử cá nhân và cộng đồng. Đánh giá về sự thích ứng của cá nhân trong cộng đồng cũng luôn phải chú ý đến các đặc điểm, hoàn cảnh mà cá nhân đó sống trong cộng đồng. Sự thích ứng nghề mà cụ thể là sự thích ứng của giáo viên với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực cần được nghiên cứu trong hoàn cảnh giáo dục mà họ đang công tác, đang trải nghiệm với học sinh của họ. Chúng tôi nghiên cứu dựa trên nguyên tắc tiếp cận của chuyên ngành tâm lí học sư phạm với mục đích làm rõ những biểu hiện của quá trình thích ứng với hoạt động đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Thực tế cho thấy, sự tương tác giữa thầy và trò trong môi trường sư phạm hiện đại đã có rất nhiều điểm khác biệt so với môi trường sư phạm truyền thống. Việc đánh giá học sinh tiểu học không thể lấy người thầy làm trung tâm của quá trình đánh giá như trước nữa. Trong xu thế thời đại mới, việc đánh giá cần tác động tới “trái tim” học sinh, và luôn lấy học sinh làm trung tâm của quá trình đánh giá. Hơn nữa, đề tài luận án nghiên cứu trên địa bàn tỉnh Sơn La – một trong những tỉnh còn gặp nhiều khó khăn về kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội... của vùng Tây Bắc. Học sinh tiểu học là người dân tộc thiểu số chiếm phần đông. Chính vì thế khi nghiên cứu về thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực cần chú ý tới các đặc điểm về yếu tố vùng miền, yếu tố đối tượng chịu sự tác động của hoạt động đánh giá.

7.1.4. Nguyên tắc tiếp cận quá trình

Để nghiên cứu các hiện tượng tâm lí của con người cần một quá trình lâu dài, từng bước cụ thể. Muốn đánh giá được sự thay đổi của chủ thể tâm lí, nhà nghiên cứu cần có thời gian, công cụ và phương pháp nghiên cứu phù hợp. Ở đề tài này, nghiên cứu thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực cần được xem xét như là một quá trình biến đổi các mặt: nhận thức, thái độ, kĩ năng của chính giáo viên. Quá trình biến đổi ấy, cần được làm rõ thông qua từng giai đoạn cụ thể, với những đối tượng cụ thể. Ở đây, chúng tôi đề cập đến thích ứng của giáo viên trong khoảng thời gian hai đến ba năm học. Nghiên cứu thích ứng dựa trên nguyên tắc tiếp cận quá trình giúp người nghiên cứu đánh giá được sự thay đổi của khách thể trong khoảng thời gian đó. Bằng cách tiếp cận theo phương pháp hồi cứu để thấy được quá trình thay đổi của giáo viên diễn ra như thế nào ở các giai đoạn: từ lúc bắt đầu tiếp cận với hướng đánh giá mới (thời điểm trong quá khứ); sau một thời gian đánh giá theo tiếp cận năng lực (thời điểm hiện tại).

7.2. Các phương pháp nghiên cứu

7.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

7.2.2. Phương pháp quan sát

7.2.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

7.2.4. Phương pháp hồi cứu

7.2.5. Phương pháp phỏng vấn sâu

7.2.6. Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động

7.2.7. Phương pháp thực nghiệm

7.2.8. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

7.2.9. Phương pháp thống kê toán học

8. Đóng góp của luận án

8.1. Đóng góp về mặt lí luận

Đề tài làm rõ thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực như là một dạng thích ứng trong hoạt động nghề. Theo đó, thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được triển khai nghiên cứu như là sự thay đổi về nhận thức, thái độ, kĩ năng nhằm vượt qua những trở ngại khó khăn của việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn năng lực, từ đó đưa ra nhận định, giải pháp về

kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp học sinh vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Luận án xác định được biểu hiện của sự thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực của giáo viên ở các mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng đối với từng khâu của quá trình đánh giá; Xác định được các tiêu chí đánh giá và các mặt biểu hiện của thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực.

8.2. Đóng góp về mặt thực tiễn

- Đánh giá mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La.

- Tìm ra các yếu tố tác động đến khả năng thích ứng của giáo viên tiểu học đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La.

- Đề xuất biện pháp tác động nhằm giúp giáo viên tiểu học có thể thích ứng nhanh và tốt hơn đối với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La. Từ đó, nâng cao hiệu quả đánh giá học sinh tiểu học phù hợp với xu thế của giáo dục thời kì mới.

9. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, kiến nghị và danh mục tài liệu tham khảo, nội dung của luận án được kết cấu gồm ba chương:

Chương 1: Lí luận về thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

Chương 2: Tổ chức và phương pháp nghiên cứu;

Chương 3: Kết quả nghiên cứu thực tiễn về thích ứng của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

CHƯƠNG 1

LÍ LUẬN TÂM LÝ HỌC VỀ THÍCH ỨNG CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC VỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

1.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan

1.1.1. Các nghiên cứu ở nước ngoài

Cho đến nay, các nghiên cứu về thích ứng khá đa dạng, phong phú... được khái quát thành nhiều hướng nghiên cứu khác nhau. Có nhiều tác giả đề cập đến các hướng nghiên cứu như: nghiên cứu chung về thích ứng; thích ứng với môi trường sống mới; thích ứng với hoạt động học tập của học sinh, sinh viên; thích ứng trong quá trình đào tạo nghề; thích ứng hoạt động nghề... Trong phần tổng quan của đề tài này, chúng tôi trình bày hai hướng nghiên cứu chính liên quan đến đề tài: các công trình nghiên cứu thích ứng với hoạt động nghề nghiệp; các công trình nghiên cứu về đánh giá theo tiếp cận năng lực; các công trình nghiên cứu thích ứng với hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực.

1.1.1.1. Nghiên cứu thích ứng với hoạt động nghề nghiệp

Thích ứng với hoạt động nghề nghiệp là một loại thích ứng tất yếu trong cuộc đời của một con người. Trong quá trình làm việc, con người luôn phải thay đổi bản thân trước những khó khăn, thách thức của công việc, giúp công việc hiệu quả hơn. Quá trình ấy đòi hỏi cá nhân phải lĩnh hội được những đòi hỏi của nghề nghiệp, thâm nhập vào hoạt động nghề nghiệp để hình thành những phẩm chất và kỹ năng nghề. Trên thế giới có nhiều công trình nghiên cứu về thích ứng nghề nghiệp, có thể kể đến một số công trình sau:

Năm 1969, E.A. Ermolaeva đã nghiên cứu “*Đặc điểm sự thích ứng xã hội và nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp trường sư phạm*”. Tác giả đã đưa ra khái niệm “*thích ứng nghề nghiệp là một quá trình thích nghi của người mới lao động với đặc điểm và điều kiện lao động trong tập thể nhất định*”. Tác giả cũng đã đưa ra những chỉ số đặc trưng của thích ứng nghề. Theo tác giả, 4 chỉ số khách quan cho sự thích ứng nghề của sinh viên sư phạm bao gồm: Chất lượng lao động và chất lượng học tập; Trình độ nghề nghiệp; Mức độ kỉ luật của người giáo viên; Địa vị của người

giáo viên trẻ trong tập thể sư phạm. Đồng thời, tác giả cũng nêu ra 3 chỉ số chủ quan ảnh hưởng đến sự thích ứng nghề, đó là: Mức độ hài lòng về công tác sư phạm; Mức độ hài lòng về điều kiện lao động; Mức độ hài lòng về các mối quan hệ qua lại trong tập thể sư phạm [16].

Sau này, A.I. Serbacov và A.B. Mudric cũng nghiên cứu “*Sự thích ứng nghề nghiệp của người thầy giáo*”. Các tác giả đã nêu lên quan niệm chung về sự thích ứng tâm lí đối với nghề giáo viên và phân tích các yếu tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng đến sự thích ứng nghề nghiệp [80].

Năm 1972, D.A.Andreeva với nghiên cứu về “*Thanh niên và giáo dục*”, khi đề cập đến vấn đề thích ứng của sinh viên trong điều kiện trường đại học. Tác giả đã nhấn mạnh khái niệm *thích ứng*: là một quá trình tạo ra một chế độ hoạt động tối ưu và có mục đích của nhân cách. Đồng thời, tác giả cũng chỉ ra sự khác nhau cơ bản giữa *thích ứng* và *thích nghi*. Tác giả cho rằng, *thích ứng* là một quá trình tạo ra một chế độ hoạt động tối ưu và có mục đích của nhân cách. Từ đây, vấn đề thích ứng được gắn liền với hoạt động có đối tượng của chủ thể; hai quá trình này diễn ra đồng thời, trong đó sự thích ứng là tiền đề cho hoạt động có hiệu quả của nhân cách với các vai trò xã hội khác nhau. Sau đó, năm 1973, bà đã nghiên cứu sâu sắc hơn khái niệm thích ứng trong tác phẩm “*Con người và xã hội*”. Tác giả có một sự so sánh giữa thích ứng và xã hội hóa, từ đó đi đến kết luận: “Khái niệm thích ứng và xã hội hóa khác nhau thật sự về nội dung. Thích ứng phản ánh quá trình thích nghi của con người với những điều kiện mới của hoạt động có đối tượng mà thiếu nó hoạt động thiếu hiệu quả” [1]. Điều này, cũng được O.I.Dotova và I.K.Kariagieva bàn kỹ hơn, các tác giả cho rằng: trong “xã hội hóa”, nhân cách trước hết là đối tượng của các tác động xã hội, còn quá trình thích ứng nhân cách là chủ thể của quá trình đó. Quá trình xã hội hóa diễn ra liên tục trong suốt cuộc đời con người và không tùy thuộc vào ý thức chủ quan của cá nhân, nó tác động đến mọi mặt trong đời sống tâm lí của cá nhân. Còn quá trình thích ứng chỉ diễn ra khi con người gặp những hoàn cảnh mới. Tuy nhiên, trong thực tế chúng ta không nên tách rời hai quá trình này mà phải nhận thức đúng đắn về sự đan xen giữa chúng trong hoạt động của con người với môi trường xung quanh để phát triển nhân cách của mình [1].

Năm 1979, A.E.Golomstoc khi nghiên cứu về “*Sự lựa chọn nghề nghiệp và giáo dục nhân cách cho học sinh*”, tác giả đã không sử dụng thuật ngữ “thích ứng” mà sử dụng thuật ngữ “thích hợp” để nói lên sự thích nghi đặc biệt của con người với nghề nghiệp. Trong đó, tác giả nhấn mạnh đến mặt tình cảm của quá trình thích ứng nghề nghiệp và coi đó như là một thuộc tính của nhân cách. Ngoài ra, A.E.Golomstoc còn phê phán các quan niệm truyền thống chỉ xem sự thích ứng như là một quá trình lĩnh hội, thâm nhập vào các điều kiện mới. Đồng thời, ông cũng nêu lên lý thuyết về sự thích ứng nghề nghiệp phù hợp với những tài liệu thực nghiệm của tâm lý học hiện đại. Tuy nhiên, ông cũng chỉ mới đề cập tới vấn đề thích hợp nghề nghiệp nói chung chứ chưa đi sâu vào một nghề cụ thể [15].

Khi nghiên cứu về mối quan hệ giữa trí tuệ và thích ứng nghề nghiệp, thích ứng tâm lý xã hội, các tác giả A.B. Basmanova và D.V.Kalinhitreva phát hiện ra điều thú vị là chỉ số trí tuệ càng cao thì sự thích ứng nghề nghiệp ngày càng thuận lợi, nhưng đối với sự thích ứng xã hội thì không hoàn toàn như vậy [Dẫn theo 32].

Năm 1979, A.I Serbacop và A.V. Mudric đã nghiên cứu “*Sự thích ứng nghề nghiệp của người thầy giáo*”, các tác giả đưa ra quan niệm “*Sự thích ứng nghề nghiệp của giáo viên là quá trình thích nghi làm quen với những điều kiện thực tế của hoạt động sư phạm ở nhà giáo dục trẻ, ở người sinh viên tốt nghiệp trường sư phạm khi bước vào công tác ở trường phổ thông*”. Theo các tác giả, thích ứng là quá trình thích nghi từ đầu công việc, sự làm quen với những điều kiện lao động và đặc điểm của quá trình lao động. Sự thích ứng đó chịu ảnh hưởng của cả yếu tố chủ quan và yếu tố khách quan [Dẫn theo 66].

Năm 1980, A.A.Krisêva nghiên cứu vấn đề thích ứng với sản xuất của học sinh tốt nghiệp các trường dạy nghề và trường phổ thông trung học. Trong cuốn “*Những vấn đề tâm lý học*”, tác giả cho rằng: thích ứng là quá trình làm quen với sản xuất, là quá trình gia nhập dần dần vào sản xuất. Thích ứng nghề nghiệp có một số đặc trưng cơ bản: Sự nhanh chóng nắm vững chuyên ngành sản xuất; Các chuẩn mực kỹ thuật, sự phát triển tay nghề; Sự hài lòng với công việc; Vị thế xã hội của cá nhân trong tập thể; Vị thế xã hội của tập thể đó [Dẫn theo 32].

Năm 1980, G.J. Pine nghiên cứu sự thích ứng của giáo viên với những phương pháp giảng dạy thông thường. Theo nghiên cứu này, để thích ứng với hoạt

động nghề nghiệp, người giáo viên trước hết phải thích ứng với những phương pháp dạy học rất thông thường, từ đó họ mới tự tin đổi mới phương pháp [130].

Năm 1983, N.I. Kalugin và A.D. Xadônôp khi nghiên cứu về vấn đề hướng nghiệp thì cho rằng: quá trình thích ứng nghề diễn ra ngay từ khi học sinh học trong các trường phổ thông; thích ứng nghề là giai đoạn cuối của việc hướng nghiệp. Quá trình này bao gồm việc nắm bắt tri thức, kỹ năng, kỹ xảo lao động cần thiết và kỹ năng định hướng nhanh trong các tình huống sản xuất [Dẫn theo 32].

Năm 1987, M.B.Vôlanen quan tâm đến vấn đề thích ứng nghề nghiệp và tâm thế xã hội đối với việc làm của thanh niên. Kết quả nghiên cứu của ông cho thấy giữa việc học nghề và lao động nghề của thanh niên tồn tại một thời kì chuyển tiếp có thể kéo dài từ 5 – 7 năm, được đặc trưng bởi hàng loạt cá sự kiện như thất nghiệp, công việc tạm thời, thậm chí cả sự thay đổi nghề. Tác giả xem đây là những giai đoạn thích ứng nghề của thanh niên và tâm thế của họ đối với việc làm phụ thuộc vào giai đoạn này có diễn ra sự thích ứng nghề hay không; Tác giả Holland khi nghiên cứu sự phù hợp các kiểu nhân cách với những môi trường nghề nghiệp tương ứng đã khẳng định rằng: sự phụ thuộc vào tính cách với môi trường nghề tương ứng sẽ hạn chế rất nhiều những khó khăn mà con người gặp phải trong công việc. Nói khác đi sự phù hợp này sẽ đẩy nhanh quá trình thích ứng nghề. Đây chính là cơ sở cho công tác hướng nghiệp [135].

Năm 2001, B.Hesketh trong bài viết “Thích ứng tâm lí nghề để đương đầu với mọi thay đổi” (Adapting Vocational Psychology to Cope with Change), tác giả đã đề cập đến việc đào tạo công nghệ mới cho người lao động, phải tạo điều kiện cho họ nhanh chóng thích ứng công nghệ đó và hình thành những kỹ năng cần thiết. Tác giả nhấn mạnh người lao động cần thích ứng với tâm lí nghề để họ sẵn sàng đương đầu với mọi thay đổi, không chỉ cung cấp cho họ tri thức nghề mà quan trọng là hình thành ở họ kỹ năng nghề [124, tr.203-212].

Năm 2007, S.N. Shcheglova trong nghiên cứu “*Các đặc trưng thích ứng nghề của giáo viên phổ thông đối với các giá trị của việc sử dụng máy tính*” (Characteristics of Schoolteacher’s Adaptation to the Values of computerization”, tác giả cho rằng thích ứng của giáo viên với những giá trị xã hội thông tin là

phương pháp độc đáo đòi hỏi tính tích cực trong giảng dạy [134, tr.33-42]. Công trình nghiên cứu của Shcheglova đã góp phần khẳng định sự thích ứng với những biến đổi xã hội, đặc biệt là thích ứng với biến đổi của công nghệ thông tin là một đòi hỏi tất yếu của con người nói chung và của giáo viên nói riêng trong thế kỉ 21 [134, tr.33-42].

Năm 2008, tác giả Cartwright & S.C Cooper trong Cẩm nang Tâm lí học đã đề cập đến việc lựa chọn và đào tạo nghề phải chú ý tới khả năng thích nghi của con người và yêu cầu của xã hội [125, tr.203-212].

Từ các nghiên cứu trên của các tác giả, chúng tôi nhận thấy trên thế giới các tác giả đã đề cập đến khái niệm thích ứng nghề nghiệp, các yếu tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng đến thích ứng nghề nghiệp cũng như các chỉ số đặc trưng cho thích ứng nghề nghiệp. Hầu hết các tác giả đều có xu hướng cho rằng: thích ứng nghề nghiệp là quá trình thích nghi với những đặc điểm lao động và điều kiện của quá trình lao động; thích ứng nghề nghiệp là quá trình nhận thức, thay đổi tình cảm và hành động với nghề nghiệp.

1.1.1.2. Nghiên cứu đánh giá theo tiếp cận năng lực

Có nhiều tác giả trên thế giới nghiên cứu sâu về vấn đề đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực trong các nhà trường hiện nay, cụ thể là:

Nghiên cứu lý thuyết chung về đánh giá trong lớp học như công trình của C.A. Paloma và Robert L. Ebel “*Measuring Educational Achievement*” (Đo lường thành tích giáo dục) mô tả rất chi tiết phương pháp đo lường đánh giá học sinh ở các trường phổ thông ở Mỹ. Qua công trình này cho thấy việc về đánh giá học sinh cần tập trung vào đánh giá các năng lực được học sinh thể hiện trong quá trình kiểm tra và đánh giá. Cuốn “*Measurement and Evaluation in Teaching*” (Đo lường và đánh giá trong dạy học) của Norman E. Gronlund giới thiệu tới giáo viên và những người đang theo học nghiệp vụ sư phạm về những nguyên tắc và quy trình đánh giá cần thiết cho việc dạy học hiệu quả. Trong tác phẩm này đã tiếp tục khẳng định rằng năng lực của người học là đối tượng của các đánh giá và đo lường sư phạm, nếu không thể đánh giá được các năng lực của người học thì việc đánh giá chỉ có tính hình thức và đã vi phạm các nguyên tắc trong đánh giá [Dẫn theo 115].

Trong cuốn “*A Teacher's Guide to Assessment*” (Hướng dẫn giáo viên đánh giá) do D.S. Frith và H.G. Macintosh lại viết rất cụ thể, chuyên sâu về những lý luận cơ bản của đánh giá trong lớp học, cách lập kế hoạch đánh giá, cách đánh giá, cho điểm, và cả cách thức đánh giá bằng nhận xét của giáo viên đối với học sinh. Đây là cuốn sách gợi mở rất nhiều cho những người nghiên cứu về hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận phát triển năng lực [Dẫn theo 115].

Ngoài ra với cuốn tài liệu thể hiện xu hướng đánh giá hiện đại đang thịnh hành của Anthony J. Nitko, Đại học Arizona (Mỹ) mang tên “*Educational Assessment of Students*” (Đánh giá học sinh) một lần nữa đã đề cập đến rất nhiều nội dung của đánh giá học sinh, bao gồm: Phát triển các kế hoạch giảng dạy kết hợp với đánh giá; các đánh giá về mục tiêu, hiệu quả; đánh giá học sinh. Không chỉ vậy, cuốn sách còn cho rằng: Đánh giá học sinh còn là trách nhiệm to lớn của người Hiệu trưởng trong nhà trường, hiệu quả của công tác đánh giá có tốt hay không là do năng lực quản lý của người Hiệu trưởng nhà trường. Như vậy, tác phẩm này đã nêu lên vai trò, tầm quan trọng của công tác quản lý trong đánh giá học sinh nói chung đặc biệt là vai trò của hiệu trưởng trong việc đánh giá năng lực học sinh [Dẫn theo 115]

Bên cạnh đó có những nghiên cứu cụ thể về quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực trong các nhà trường hiện nay, cụ thể là: Cuốn “*Monitoring Educational Achievement*” của N. Postlethwaite (2004); cuốn “*Monitoring Evaluation: Some Tools, Methods and Approches*” do Worldbank phát hành (2004); cuốn “*Managing Evaluation in Educational*” của Kath Aspinwall, Tim Simkins, John F. Wilkinson and M. John Mc Auley (1992); cuốn “*Mười bước tiến tới hệ thống giám sát và đánh giá dựa trên kết quả*” của Jody Zall Kusek, Ray C. Rist (2005), ... Trong các cuốn tài liệu này đã chỉ cho người đọc thấy các nghiệp vụ quản lý cần thực hiện để quản lý hoạt động đánh giá năng lực học sinh như thế nào cho hiệu quả, làm thế nào để đánh giá tốt năng lực học sinh trong bối cảnh đổi mới giáo dục trên phạm vi toàn cầu [Dẫn theo 115]

Đặc biệt, cuốn tài liệu của UNESCO có bàn đến hoạt động đánh giá học sinh tại Việt Nam “*Monitoring Educational Achievement*” (Giám sát thành tích giáo dục) đã giải thích ý nghĩa của khái niệm “giám sát thành tích giáo dục”, chỉ ra các nhóm

tiêu chí được đánh giá và một số vấn đề đặt ra đối với các nhà quản lý giáo dục trong công tác quản lý nhà trường nói chung và quản lý hoạt động đánh giá năng lực học sinh nói riêng [115]

Như vậy, các công trình nghiên cứu về đánh giá năng lực học sinh được chú ý tới nhiều khía cạnh như vấn đề quản lý đánh giá, vấn đề cách đánh giá, hình thức đánh giá năng lực học sinh. Việc tập trung nghiên cứu về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ít được đi sâu tìm hiểu.

1.1.1.3. Nghiên cứu thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Việc nghiên cứu các vấn đề về thích ứng nói chung đã trở nên “phổ biến” trên thế giới. Tuy nhiên các nghiên cứu về thích ứng của giáo viên với hoạt động đánh giá nói chung và đánh giá theo năng lực thì chưa có ai đi sâu tìm hiểu. Chính vì lẽ đó, các nhà tâm lý cần quan tâm, khai thác mảng này nhiều hơn để làm phong phú thêm về bức tranh thích ứng với hoạt động nghề nghiệp của giáo viên, trong đó có thích ứng với hoạt động đánh giá, nhất là đánh giá theo xu thế mới như hiện nay.

1.1.2. Các nghiên cứu ở Việt Nam

1.1.2.1. Nghiên cứu về thích ứng với hoạt động nghề nghiệp

Chúng tôi hệ thống hóa các nghiên cứu về thích ứng với hoạt động nghề nghiệp ở Việt Nam như sau:

Tác giả Nguyễn Thạc với nghiên cứu về “*Kế hoạch đường đời và tự xác định nghề nghiệp của thanh niên, sinh viên*” đã đề cập đến sự thích ứng nghề nghiệp của thanh niên, sinh viên. Tác giả nhấn mạnh ý nghĩa của nó đối với việc lựa chọn nghề nói riêng và đối với cả cuộc đời sinh viên nói chung. Theo ông, thích ứng tốt sẽ tạo được sự ổn định nghề nghiệp và đảm bảo niềm tin vào sự đúng đắn trong việc lựa chọn nghề, là cơ sở để tự khẳng định nhân cách và củng cố xu hướng nghề nghiệp của cá nhân [82].

Tác giả Nguyễn Văn Hộ đã có nhiều công trình nghiên cứu giá trị về giáo dục hướng nghiệp và thích ứng nghề, đặc biệt với tác phẩm “*Thích ứng sự phạm*”, tác giả đã đưa ra khái niệm về thích ứng, thích ứng sự phạm; đồng thời tác giả cũng phân tích các nội dung hình thành khả năng thích ứng về lóióng cho sinh viên sự phạm,

hình thành khả năng thích ứng tay nghề trong quá trình đào tạo cho sinh viên sư phạm về: quy trình lên lớp, hoạt động giảng dạy trên lớp, thiết kế nội dung công tác chủ nhiệm lớp, hoạt động ứng xử trong công tác giáo dục..... Bên cạnh đó, tác giả cũng đề xuất một số giải pháp giúp sinh viên đại học thích ứng với nghề dạy học [30].

Năm 2000, tác giả Nguyễn Xuân Thức và Nguyễn Minh Huyền nghiên cứu về *“Phát triển khả năng thích ứng với hình thức hoạt động giải quyết tình huống sư phạm cho sinh viên”*. Các tác giả đã thử nghiệm biện pháp tác động và rút ra được kết luận: Có thể nâng cao thích ứng cho sinh viên với hình thức hoạt động giải quyết tình huống sư phạm bằng cách cung cấp hiểu biết lí luận cho sinh viên về tình huống sư phạm, rèn luyện cho sinh viên kĩ năng giải quyết tình huống sư phạm [93, tr.24].

Năm 2002, Lê Ngọc Lan khi nghiên cứu về *“Sự thích ứng với hoạt động thực hành môn học của sinh viên Đại học Sư phạm Hà Nội”* cũng đã có những kết luận: thích ứng là một cấu trúc tâm lí gồm 2 yếu tố: Nắm được các phương thức hành vi thích hợp đáp ứng yêu cầu của cuộc sống và hoạt động; hình thành những cấu tạo tâm lí mới tạo nên tính chủ thể của hành vi và hoạt động. Hai yếu tố này gắn bó chặt chẽ với nhau giúp con người điều chỉnh được hệ thống thái độ, hành vi hiện có, hình thành được hệ thống thái độ, hành vi mới phù hợp với môi trường đã thay đổi. Tác giả kiến nghị, cần xây dựng cho người học phương pháp học tập phù hợp với chương trình học mới để giúp họ thích ứng tốt hơn với học tập ở trường đại học [47].

Năm 2003 - 2004 cũng bàn về sự thích ứng nghề của sinh viên sư phạm, tác giả Nguyễn Xuân Thức trong *“Các biện pháp nâng cao sự thích ứng với hình thức tổ chức hoạt động ngoại khóa cho học sinh của sinh viên sư phạm”* đã khẳng định sự thích ứng chính là nhân tố tâm lí bên trong nên kết quả của hoạt động thực tập sư phạm và sự phát triển nhân cách nghề của sinh viên sư phạm. Sự thích ứng đó cần được rèn luyện ngay từ khi còn học ở trường sư phạm [92].

Năm 2005, Nguyễn Xuân Thức nghiên cứu sự thích ứng với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Tác giả đã tiến hành nghiên cứu các biểu hiện về thích ứng trên ba mặt: nhận thức; thái độ; hành vi rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của sinh viên. Hầu hết sinh viên đều thích ứng

với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm nhưng mức độ thích ứng không cao. Tác giả cũng chỉ ra nhóm nguyên nhân chủ quan và khách quan gây cản trở sự thích ứng của sinh viên trong hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm [94].

Năm 2010 tác giả Lê Thị Minh Loan đã nghiên cứu về *“Mức độ thích ứng nghề nghiệp của sinh viên sau khi tốt nghiệp”*. Theo tác giả thì thích ứng nghề nghiệp là quá trình thích ứng hai mặt: Một mặt, là sự thích ứng của người lao động với vị thế nghề nghiệp của mình, với các điều kiện, đòi hỏi của môi trường kỹ thuật, với bản thân hoạt động nghề nghiệp; mặt khác, là sự thích ứng của họ với những đặc trưng nhân cách và nghề nghiệp. Việc đạt được trạng thái thích ứng cao không chỉ làm cho hoạt động nghề nghiệp có hiệu quả, mà còn tạo điều kiện phát triển nghề nghiệp và nhân cách của cán bộ. Đề tài cũng chỉ ra rằng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên sau khi tốt nghiệp gắn liền với sự thích ứng với điều kiện lao động, thích ứng với yêu cầu về năng lực chuyên môn, thích ứng với nguyên tắc và chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp, thích ứng với việc đánh giá hiệu quả thực hiện công việc tại nơi làm việc. Trên cơ sở này, tác giả đã xây dựng được bộ công cụ và tiêu chí phục vụ việc đánh giá mức độ thích ứng nghề nghiệp của sinh viên sau tốt nghiệp [Dẫn theo 66, tr.26].

Năm 2011, công trình nghiên cứu của Nguyễn Chí Tăng *“Sự thích ứng của giáo viên trung học cơ sở với ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động giảng dạy”*. Tác giả đã đưa ra được những số liệu cụ thể về thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên trung học cơ sở với ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động giảng dạy trong giai đoạn hiện nay. Hầu hết các giáo viên trung học cơ sở thích ứng với ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động giảng dạy ở mức trung bình. Thích ứng đó được biểu hiện trên ba mặt: thay đổi về nhận thức, thái độ và hình thành kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giảng dạy của giáo viên trung học cơ sở. Có sự khác biệt về mức độ thích ứng giữa giáo viên trên địa bàn thành thị, đồng bằng và trung du miền núi; giữa các giáo viên dạy các môn học; giữa các giáo viên có độ tuổi khác nhau. Sự thích ứng đó phụ thuộc vào nhiều yếu tố: trình độ tin học; ý chí của giáo viên; tính cách cá nhân; sự hỗ trợ giúp đỡ của tập thể; quản lý của lãnh đạo nhà trường; điều kiện vật chất ...[81].

Năm 2012, nghiên cứu của Dương Thị Nga với *“Phát triển năng lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm”* đã phản ánh được thực trạng phát triển năng

lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm các tỉnh miền núi phía Bắc. Năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên cao đẳng sư phạm còn nhiều hạn chế. Tác giả cũng đã xác định các nội dung phát triển năng lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm bao gồm: năng lực thích ứng với việc tự học và hoàn thiện nhân cách của người giáo viên trong xã hội luôn thay đổi; năng lực thích ứng với quá trình đào tạo nghề ở trường sư phạm và sự thay đổi của hoàn cảnh cá nhân; năng lực thích ứng với hoạt động dạy học; năng lực thích ứng với hoạt động giáo dục; năng lực thích ứng với yêu cầu phát triển chuyên môn liên tục của người giáo viên; năng lực thích ứng với thực tế giáo dục ở trường phổ thông, năng lực thích ứng với các hoạt động chính trị- xã hội. Tác giả đã nêu lên được khá nhiều biện pháp để phát triển năng lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm. [Dẫn theo 66].

Năm 2013, tác giả Dương Thị Thanh Thanh nghiên cứu *“Mức độ thích ứng với hoạt động quản lý dạy học của hiệu trưởng trường tiểu học”*. Tác giả đã có được kết luận: mức độ thích ứng của hiệu trưởng trường tiểu học với hoạt động quản lý dạy học trong nhà trường ở mức độ trung bình. Các biểu hiện mức độ thích ứng với hoạt động quản lý dạy học của người hiệu trưởng trường tiểu học không đồng đều mà xếp thành thứ bậc: sự thừa nhận của tập thể nhà trường với hiệu trưởng tiểu học; hiểu biết của hiệu trưởng tiểu học về hoạt động quản lý dạy học; kỹ năng quản lý dạy học của hiệu trưởng tiểu học; sự hài lòng với hoạt động quản lý dạy học của hiệu trưởng tiểu học. Đồng thời tác giả cũng đã phân tích sự khác biệt về giới tính, thâm niên quản lý đối với mức độ thích ứng hoạt động quản lý dạy học, hiệu trưởng tiểu học là nam giới thích ứng với hoạt động quản lý dạy học cao hơn hiệu trưởng tiểu học là nữ. Các hiệu trưởng tiểu học có thâm niên quản lý cao thích ứng với hoạt động quản lý dạy học tốt hơn hiệu trưởng tiểu học có thâm niên quản lý thấp [84].

Tác giả Nguyễn Thị Thanh Nga với đề tài luận án tiến sĩ *“Nghiên cứu sự thích ứng với hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học mới vào nghề”* đã kết luận: Sự thích ứng với hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học mới vào nghề ở mức trung bình. Trong quá trình tham gia hoạt động dạy học người giáo viên có sự thay đổi về nhận thức và thái độ nhiều hơn sự thay đổi kỹ năng dạy học. Đồng thời tác giả cũng đã khảo sát và khẳng định giáo viên có trình độ cao hơn và thời gian dạy học lâu hơn sẽ có mức độ thích ứng cao hơn [66].

Năm 2015, tác giả Nguyễn Thị Hiền nghiên cứu “*Sự thích ứng với nghề công tác xã hội của sinh viên ngành công tác xã hội*” đã khẳng định: sinh viên thích ứng với nghề công tác xã hội ở mức độ trung bình, thích ứng ở mức độ cao không nhiều và còn một bộ phận sinh viên thích ứng ở mức độ thấp, ở từng chỉ số của sự thích ứng thì thích ứng tốt nhất là thái độ đối với nghề và thấp nhất là thích ứng về hành vi đối với nghề công tác xã hội [24].

Như vậy, vấn đề thích ứng nghề nghiệp nói chung và thích ứng sư phạm nói riêng ở Việt Nam bắt đầu được nghiên cứu từ những năm đầu thập kỉ 90 của thế kỉ XX. So với thế giới, Việt Nam nghiên cứu về vấn đề này muộn hơn 3 thập kỉ, song các nghiên cứu về thích ứng nghề nghiệp cũng được nhiều nhà khoa học nghiên cứu và ngày càng mở rộng. Các nghiên cứu góp phần hoàn thiện cơ sở lí luận về thích ứng tâm lí và xây dựng được “bức tranh thực tiễn” đa màu sắc về thích ứng nghề nghiệp. Các đề tài đã cung cấp những số liệu khách quan về thực trạng thích ứng nghề nghiệp làm cơ sở cho những kết luận khoa học. Các nghiên cứu về thích ứng nghề nghiệp được các tác giả Việt Nam xem xét dưới các góc độ: thích ứng trong quá trình đào tạo nghề của sinh viên; thích ứng trong quá trình hoạt động nghề nghiệp của giáo viên (tiểu học; trung học cơ sở; trung học phổ thông; đại học); thích ứng trong hoạt động nghề nghiệp của người quản lí.

1.1.2.2. Nghiên cứu về đánh giá theo tiếp cận năng lực

Ở Việt Nam, các nghiên cứu về đánh giá giáo dục nói chung khá nhiều, có thể kể đến các tác giả như Trần Thị Tuyết Oanh, Dương Thiệu Tông, Nguyễn Công Khanh, Lâm Quang Thiệp.....Ở đây, trong luận án này, tác giả chỉ đề cập đến các công trình nghiên cứu về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Tác giả Phó Đức Hòa với công trình “*Đổi mới kiểm tra đánh giá trong giáo dục và các phương pháp, kĩ thuật thiết kế đề kiểm tra theo hướng đánh giá năng lực cho học sinh tiểu học*” đã nêu ra các vấn đề về đội ngũ quản lí và giáo viên phải nâng cao ý thức hiểu biết về triết lí đánh giá; phải đổi mới kiểm tra đánh giá bằng các biện pháp cụ thể, đặc biệt cần quan tâm tới các kĩ thuật thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát triển năng lực của học sinh [26].

Tác giả Nguyễn Xuân Huy nghiên cứu “*Đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực học sinh từ mô hình trường tiểu học mới V.N.E.N*”, tác giả cho rằng: theo quan

điểm phát triển năng lực, việc đánh giá kết quả học tập không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện các kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá học sinh theo năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá kết quả học tập đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của HS. Trong bài viết của mình, tác giả cũng đã nhấn mạnh những ưu việt và hạn chế của cách đánh giá theo định hướng tiếp cận năng lực được triển khai trong việc thực hiện mô hình V.N.E.N ở các trường tiểu học [35].

Tác giả Trần Thị Ngọc Lan nghiên cứu “Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực” có đưa ra một số quan niệm, bất cập trong đánh giá theo tiếp cận năng lực. Đồng thời tác giả cũng đưa ra một số biện pháp trong quản lý, tổ chức đánh giá, phương pháp và hình thức đánh giá học sinh, việc lên lớp hay ở lại với một số học sinh chưa đạt chuẩn. Tác giả cho rằng: “Vấn đề có tính thời sự và cấp bách đặt ra trong tất cả các cuộc hội thảo gần đây về đổi căn bản toàn diện quá trình dạy học, đó là tiêu chí đánh giá học sinh khi chuyển từ hướng tiếp cận nội dung sang hướng tiếp cận năng lực; chuyển từ quá trình dạy học sang quá trình tự học; tự giáo dục như thế nào. Rất nhiều câu hỏi được đặt ra từ các cấp độ: Người quản lý; người trực tiếp giảng dạy; người nghiên cứu giáo dục; phụ huynh và người học. Với các yêu cầu bức thiết hiện nay, xu hướng đánh giá cần phát huy tốt 3 chức năng quan trọng đó là: chức năng điều khiển, điều chỉnh quá trình dạy học; chức năng phát triển và chức năng giáo dục. Muốn vậy cần tập trung vào hai phương diện: Đánh giá về phẩm chất và đánh giá về năng lực thông qua việc đánh giá sản phẩm của các hoạt động hình thành kiến thức và rèn luyện kỹ năng theo chuẩn của từng môn học và các hoạt động giáo dục cụ thể” [49].

Tác giả Nguyễn Thị Hạnh với đề tài cấp Bộ, nghiên cứu “Phương pháp thiết kế chuẩn kết quả của môn học đối với cấp học, lớp học của giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh” đã xây dựng chuẩn kết quả học tập của mỗi cấp học, từ đó đề ra phương pháp thiết kế đánh giá kết quả của môn học theo từng chuẩn cấp học cụ thể [22].

Năm 2010, tác giả Vũ Trọng Nghị nghiên cứu đề tài “*Đánh giá kết quả học tập của sinh viên cao đẳng kỹ thuật công nghiệp dựa trên năng lực thực hiện qua môn Tin học VP2010*”. Công trình chỉ ra rằng: Đánh giá giáo viên đại học theo hướng chuẩn hóa trong giai đoạn hiện nay là một nhiệm vụ vô cùng cấp thiết và gắn liền với sự phát triển của công nghệ giáo dục [69].

Năm 2012, tác giả Cao Danh Chính với đề tài luận án Tiến sĩ giáo dục học “*Dạy học theo tiếp cận năng lực thực hiện ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật*” cũng đã nêu ra một số biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học theo tiếp cận năng lực thực hiện, trong đó có biện pháp đánh giá năng lực thực hiện của sinh viên. Tác giả đưa ra các chú ý khi đánh giá qua các khâu: hướng dẫn tự đánh giá và đánh giá năng lực thực hiện cho sinh viên; thông báo kết luận đánh giá và đăng nhập thông tin đánh giá vào hệ thống; quản lý hồ sơ đánh giá [6].

Năm 2015, tác giả Nguyễn Khải Hoàn, Nguyễn Bá Đức trong Hội thảo Quốc tế về Đánh giá học sinh tiểu học với bài viết “*Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, xu thế tất yếu của đánh giá trong giáo dục hiện nay*” đã xác định các năng lực cần đánh giá trong hoạt động giáo dục, xác định sự khác nhau giữa đánh giá kiến thức, kỹ năng và đánh giá năng lực. Đồng thời tác giả cũng nhấn mạnh về xu thế tất yếu phải đánh giá năng lực trong bối cảnh hiện nay [27].

Tác giả Trịnh Thị Hồng Hà trong bài viết “*Vấn đề đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực*”, đã làm rõ một số vấn đề lý luận về đánh giá và đánh giá học sinh tiểu học, đồng thời nêu lên những điều kiện cần thiết để đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực đạt hiệu quả [17].

Tác giả Nguyễn Công Khanh và các cộng sự đã nghiên cứu đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực theo tiếp cận năng lực và xuất bản cuốn “*Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*”. Đây là cuốn sách có giá trị rất lớn trong bối cảnh đổi mới hoạt động, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực trong các nhà trường hiện nay trong giáo dục hiện nay [38].

Năm 2016, tác giả Nguyễn Công Khanh và các cộng sự của trường Đại học Sư Phạm Hà Nội đã triển khai viết tài liệu tập huấn Hướng dẫn đánh giá học sinh tiểu học theo Thông tư 22/2016/TT/BGDĐT. Trong tài liệu này, tác giả cũng trình

bày các vấn đề lí luận về kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học: khái niệm về năng lực, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực. Đồng thời tác giả cũng nêu các thành tố trong quá trình đánh giá như: mục tiêu của kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học; yêu cầu và nguyên tắc đánh giá học sinh tiểu học; phương pháp và kĩ thuật đánh giá học sinh tiểu học. Tiếp đó, tài liệu cũng trình bày cụ thể các hướng dẫn đánh giá kết quả học tập của từng môn học ở tiểu học cũng như hướng dẫn cách thức lượng hóa các phẩm chất, năng lực của học sinh tiểu học [40].

Năm 2018, tác giả Nguyễn Hữu Hợp với công trình nghiên cứu “Thiết kế bài học phát triển năng lực học sinh tiểu học”, tác giả cũng đã khái quát một số vấn đề về năng lực và dạy học phát triển năng lực học sinh tiểu học, từ đó xây dựng lí thuyết về thiết kế bài học phát triển năng lực học sinh tiểu học. Tác giả đưa ra quy trình thiết kế bài học phát triển năng lực học sinh tiểu học: xác định mục tiêu, xác định và lựa chọn nội dung bài học; lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học; hình thức tổ chức dạy học và cuối cùng là kiểm tra, đánh giá năng lực học sinh tiểu học. Tác giả cũng nhấn mạnh sự khác biệt giữa đánh giá truyền thống với đánh giá năng lực học sinh. Đồng thời, tác giả đưa ra quy trình đánh giá năng lực học sinh: kiểm tra, xử lí thông tin, ra quyết định, nhận xét, định hướng điều chỉnh [34].

Như vậy, vấn đề đánh giá và đổi mới hoạt động đánh giá học sinh nói chung, đã được thể hiện rất rõ ràng và cụ thể trong các nghiên cứu đánh giá của các tác giả. Vì vậy, việc nghiên cứu về hoạt động này sẽ đóng góp vai trò quan trọng trong việc hoàn thiện và áp dụng các nghiên cứu về lí thuyết đánh giá trong thực tiễn quản lý quá trình dạy học và bối cảnh thực hiện Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT về đánh giá học sinh tiểu học của Bộ GD & ĐT. Và các nghiên cứu nêu trên là gợi mở quý giá, chỉ ra lí luận cũng như hướng vận dụng trong nghiên cứu đề tài thích ứng của giáo viên tiểu học đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong giai đoạn hiện nay.

1.1.2.3. Nghiên cứu về thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Các công trình nghiên cứu về thích ứng nói chung và thích ứng về nghề hoạt động nghề nghiệp khá nhiều. Các công trình nghiên cứu về đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng rất phong phú. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu về thích ứng với hoạt

động đánh giá và nhất là thích ứng với hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực thì chưa có ai đi sâu tìm hiểu. Chính vì vậy, đây là một khoảng trống lớn cần được quan tâm nghiên cứu, giúp cho hệ thống nghiên cứu về thích ứng được phong phú hơn nữa.

Nhận xét chung về các công trình nghiên cứu có liên quan tới đề tài luận án:

- Các nghiên cứu về thích ứng đối với các khía cạnh của đời sống: môi trường sống; nghề nghiệp; hoạt động học tập... rất phong phú và đa dạng. Những công trình đó được tìm hiểu ở người lao động, giáo viên, sinh viên, học sinh... với nhiều mức độ, biểu hiện khác nhau.

- Các nghiên cứu về thích ứng với hoạt động nghề nghiệp ở Việt Nam cũng được các tác giả quan tâm trên nhiều đối tượng: giáo viên các cấp (tiểu học; trung học cơ sở; đại học); người lao động nói chung; thanh niên, sinh viên... Các nghiên cứu đều chỉ ra được các mức độ thích ứng và biểu hiện của thích ứng trên ba mặt: nhận thức, thái độ, hành động ở lĩnh vực mà họ quan tâm.

- Thực tiễn cho thấy, các nghiên cứu về thích ứng nghề của giáo viên về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thì chưa được nghiên cứu. Đặc biệt là nghiên cứu thích ứng của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La về đánh giá theo tiếp cận năng lực thì chưa được đề cập. Chính vì thế đây là vấn đề cần được khai thác và tìm hiểu sâu sắc thêm góp phần làm phong phú thêm các nghiên cứu về thích ứng với hoạt động nghề nghiệp.

1.2. Lí luận về thích ứng

1.2.1. Thích ứng

1.2.1.1. Một số quan niệm về thích ứng trong các trường phái tâm lí học

a. Quan niệm của tâm lí học hành vi về thích ứng

Các nhà tâm lí học hành vi (J. Watson, B. Skinner, E. Tolman, A. Bandura,...) quan niệm hành vi của con người là tổng hợp những phản ứng đáp lại kích thích. Sự thích ứng của con người không nằm ngoài nguyên lí ấy. Theo các nhà hành vi, thích ứng chính là sự thay đổi hành vi của cá thể nhằm đáp lại các kích thích từ bên ngoài theo công thức: S – R. (S là kích thích hoặc là sự thay đổi kích thích; R là sự hình thành và thay đổi hành vi của cá thể để thích ứng với sự thay đổi của kích thích). Trong đó, những phản ứng của cá thể luôn luôn có theo chiều

hướng có lợi để giúp cá thể có thể tồn tại và phát triển, thích ứng với sự thay đổi của môi trường sống. Theo quan điểm của những người theo trường phái này, sự thích ứng ở người và vật không có sự khác biệt là mấy; sự thích ứng ở người phức tạp hơn ở chỗ con người có ngôn ngữ và có quy tắc xã hội. Chính vì thế họ vẫn giữ lại các khái niệm về tiến hóa sinh học, thích nghi với môi trường sống...[117].

Sau này, chủ nghĩa hành vi mới ra đời, đại diện là B.F.Skinner, A. Bandura...cũng đã nghiên cứu về sự thích ứng với những điểm tiến bộ hơn. Chẳng hạn, B.F. Skinner cho rằng: sự phát triển tâm lí là quá trình liên tục được đánh dấu bởi việc dần đạt được những kiểu hành vi, thói quen mới tinh vi hơn, phức tạp hơn. Đó chính là sự thích ứng tâm lí được thiết lập bởi nhiều kiểu hành vi, thói quen phù hợp với các kích thích khác nhau của môi trường. Hành vi ấy được dựa trên nguyên tắc phân chia quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập thành những thao tác riêng rẽ, mỗi thao tác được kiểm soát bằng củng cố. Mặc dù con người trong nghiên cứu của ông đã có sự chủ động trước hoàn cảnh và hành vi của mình, song chỉ hướng đến những con người cá thể [68].

A. Bandura đã bổ sung một số khái niệm mới như hành vi tạo tác, hành vi học tập xã hội, hành vi học tập theo quan sát... Chủ nghĩa hành vi hành vi mới nghiên cứu sự thích ứng trong tâm lí người gắn liền với các yếu tố xã hội [68].

Như vậy, thuyết hành vi cũng đã đóng góp nhất định vào việc giải quyết vấn đề về thích ứng, đã chỉ ra được mức độ đầu tiên của con người. Tuy nhiên, họ lại đồng nhất sự thích ứng của con người với sự thích ứng của động vật. Chính vì thế khái niệm “thích ứng” chưa được khái quát đầy đủ về bản chất xã hội của nó.

b. Quan niệm của tâm lí học phân tâm về thích ứng

Đại diện cho trường phái này là S.Freud, A.Freud, C.Jung, E.Fromn, E.Erikson,...

Nghiên cứu của các nhà phân tâm về “thích ứng” mà đại diện đầu tiên là S.Freud, ông cho rằng: thích ứng là sự cân bằng giữa cái ấy (Id) và cái “Siêu tôi” (super ego) bởi lẽ bản năng luôn bị cấm đoán bởi cái siêu tôi nên con người luôn phải tìm cách dung hòa giữa hai cái đối lập ấy. Trên cơ sở lý thuyết về cái “vô thức”, Freud đã chia các giai đoạn trong sự phát triển nhân cách con người thành giai đoạn:

giai đoạn môi miệng, giai đoạn hậu môn, giai đoạn dương vật, giai đoạn phát triển cá tính và giai đoạn phát dục. Sự thích ứng của con người được giải thích dựa vào từng giai đoạn phát triển mà hạt nhân cốt lõi là bản năng tính dục được thỏa mãn như thế nào, có bị kìm nén hay được cởi mở? Chất lượng của thích ứng của con người phụ thuộc rất nhiều và thời thơ ấu. Nếu như thời thơ ấu có sự hài hòa giữa sự thỏa mãn và sự cấm đoán thì con người có khả năng thích ứng tốt ở những giai đoạn sau [68].

Các nhà phân tâm học hiện đại nghiên cứu sự thích ứng trong mối quan hệ với môi trường xã hội, đặc biệt họ chú trọng đến việc thiết lập mối quan hệ tình cảm gắn bó với người khác. Sự gắn bó ấy càng mật thiết bao nhiêu thì sẽ giúp con người dễ dàng hòa nhập, thích ứng bấy nhiêu với xã hội, còn nếu không con người sẽ gặp “khủng hoảng”. Tiêu biểu là quan niệm về các giai đoạn khủng hoảng trong sự phát triển tâm lý con người trong quan niệm của E.Erickson [68].

Như vậy, các nhà phân tâm học cũng đã quan tâm đến vấn đề thích ứng, cũng đã đưa ra được những quan điểm hợp lý cần được chú ý về lý luận và thực tiễn mặc dù chưa đưa ra được bản chất đích thực của thích ứng.

c. Quan niệm của tâm lý học nhân văn về thích ứng

Đại diện cho dòng phái tâm lý học này là A.Maslow và C.Rogers. Các tác giả khi nghiên cứu về thích ứng có những luận điểm hoàn toàn trái ngược với chủ nghĩa hành vi. Nếu như chủ nghĩa hành vi coi động lực của sự thích ứng là những kích thích bên ngoài môi trường thì chủ nghĩa nhân văn lại cho rằng: động lực của hành vi thích ứng chính là những nhu cầu của con người. Thích ứng là việc con người bộc lộ những năng lực, tiềm năng sáng tạo, niềm tin vào bản thân và tương lai. Maslow coi thích ứng là sự thể hiện cái vốn có của cá nhân trong những điều kiện sống nhất định. Tiền đề tạo ra sự thích ứng là một hệ thống nhu cầu của nhân cách, được sắp xếp theo thứ bậc mà cao nhất là nhu cầu tự thể hiện, chỉ xuất hiện khi các nhu cầu bậc thấp mang tính vật chất được đáp ứng. Ngược lại, nếu con người không thể hiện được các nhu cầu ấy, sự xung đột sẽ xuất hiện và lúc ấy con người không thích ứng được [68].

C.Rogers quan niệm về sự thích ứng trong mối quan hệ giữa “tự thể hiện” và “cái tôi quan niệm”. Nếu con người có “cái tôi quan niệm” mềm dẻo, phù hợp với

đánh giá của xã hội thì sẽ tạo được khả năng tự thể hiện và có khả năng thích ứng tốt. Ngược lại, khả năng thích ứng sẽ kém. Như vậy, sự thích ứng được hiểu là sự thống nhất giữa giá trị xã hội và giá trị đánh giá. Ông coi sự phát triển tâm lí có tính bẩm sinh và luôn nhấn mạnh tính mềm dẻo của cái bên trong đối với sự hình thành các hành vi thích ứng. Đồng thời, ông cũng xem xét hành vi thích ứng trong mối quan hệ nhu cầu, sự đánh giá bản thân – quan hệ xã hội [68].

Như vậy, tâm lí học nhân văn đã có những thành tựu mới trong việc nghiên cứu vấn đề thích ứng, khác với quan điểm phiến diện và cực đoan của chủ nghĩa hành vi hay phân tâm học. Tuy nhiên, tâm lí học nhân văn cũng chưa giải quyết được bản chất của quá trình thích ứng trong sự phát triển tâm lí người.

d. Quan niệm của tâm lí học phát sinh nhận thức về thích ứng

Đại diện cho trường phái này là J.Piaget và Brunner. Khác với các trường phái tâm lí học khác, trường phái tâm lí học nhận thức nghiên cứu nhận thức của con người trong mối quan hệ với môi trường. Họ coi hoạt động nhận thức là đối tượng nghiên cứu của mình. Khi bàn về vấn đề thích ứng, bản chất của khái niệm ấy cũng không nằm ngoài mối quan hệ với nhận thức. Các tác giả đề cập đến các khái niệm: thích nghi, đồng hóa, sơ đồ, điều ứng, cân bằng. Các khái niệm ấy có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, đều gắn bó hữu cơ với quá trình nhận thức của con người:

+ “*Thích nghi* là một quá trình tạo lập sự cân bằng giữa hành động của cơ thể và môi trường sống xung quanh. Đó là quá trình tác động qua lại giữa cơ thể với môi trường” ;

+ Đồng hóa: bao gồm có đồng hóa sinh học và đồng hóa trí tuệ. Trong đó, *đồng hóa sinh học (đồng hóa vật chất)* là quá trình cơ thể tác động đến môi trường và hấp thụ các chất dinh dưỡng từ môi trường, biến đổi chúng cho phù hợp với cấu trúc đã có của cơ thể; *Đồng hóa trí tuệ (đồng hóa chức năng)* là quá trình não tiếp nhận thông tin từ các kích thích bên ngoài, xử lí và biến nó thành cái có nghĩa cho bản thân. Cái có nghĩa đấy chính là *sơ đồ*;

+ *Sơ đồ*: là thuật ngữ được Piaget cho rằng đó chính là những cấu trúc tâm lí, trí khôn vốn có của cơ thể có thể có do bẩm sinh hay do kinh nghiệm. Theo đó, sơ đồ cũng được hiểu là khái niệm, giả thiết hay mô hình.

+ *Điều ứng*: ngược lại với quá trình cơ thể tác động lên môi trường là quá trình môi trường tác động trở lại lên cơ thể và cơ thể đáp lại bằng những thay đổi cấu trúc của nó phù hợp với sự thay đổi của môi trường. Quá trình biến đổi ấy là quá trình *điều ứng*. Theo đó, có thể hiểu *điều ứng là quá trình thích nghi của chủ thể đối với những đòi hỏi đa dạng của môi trường*. Piaget cho rằng: điều ứng có thể là sự thay đổi sơ đồ hiện có để phù hợp với khách thể mới; có thể là quá trình sản sinh ra một sơ đồ mới tương ứng với khách thể mới.

+ Cân bằng là sự tự cân bằng của chủ thể giữa hai quá trình động hóa và điều ứng. Để tạo lập sự thích nghi và phát triển của cơ thể thì cần nhiều mô hình cân bằng. Cân bằng tâm lí được tạo lập bởi các sơ đồ, trong đó sơ đồ trí tuệ là cân bằng cao nhất.

Như vậy, điều ứng là một quá trình làm thay đổi về chất một sơ đồ cũ hoặc tạo ra một sơ đồ mới, kết quả là làm phát triển hệ thống sơ đồ và dẫn đến trạng thái cân bằng giữa chủ thể với môi trường. Theo đó, *thích nghi là sự cân bằng giữa đồng hóa và điều ứng*. Đồng hóa là tăng trưởng, còn điều ứng là phát triển. Cần phải liên tục tạo ra quá trình đồng hóa và điều ứng thì mới hình thành sự thích nghi ở mức cao hơn, tinh vi hơn [76].

Tóm lại, tâm lí học nhận thức đã đề cập một cách trực tiếp đến vấn đề thích ứng, đặc biệt là thích ứng về mặt trí tuệ - nhận thức. Những phát hiện của trường phái này đã có những đóng góp nhất định xây dựng nên lí thuyết về cơ chế, cấu trúc của thích ứng tâm lí ở con người. Tuy nhiên lại quá đề cao vai trò của trí tuệ trong sự phát triển tâm lí nói chung và sự thích ứng nói riêng. Chính vì thế, tâm lí học nhận thức cũng chưa thoát khỏi sự hạn chế của các quan điểm tâm lí học phương Tây nói chung khi đề cập đến vấn đề thích ứng.

e. Quan niệm của tâm lí học hoạt động về thích ứng

Tâm lí học hoạt động là trường phái lấy chủ nghĩa Mác – Lenin làm cơ sở lí luận và phương pháp luận nghiên cứu. Đại diện cho trường phái này có rất nhiều những tên tuổi lớn như: L.X Vygotski, A.N. Leonchiev, X.L. Rubinstein, A.R.Luria, P.Ia. Galperin, Đ.B. Enconhin, B.Ph. Lomov.... Trong đó, có thể nói tư tưởng của L.X Vygotski và A.N.Leonchiev đã khởi nguồn cho những quan điểm khoa học, khách quan trong tâm lí học sau này. Chính vì thế, luận án chúng tôi đề cập đến những quan điểm lớn của hai nhà tâm lí học này.

- Quan điểm của L.X Vugotxki:

Với học thuyết “Văn hóa – lịch sử về các chức năng tâm lí cấp cao”, L.X. Vugotxki đã có nhiều đóng góp cho sự phát triển của tâm lí học về các vấn đề đối tượng nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu... Trong đó nổi bật nhất là các vấn đề về sự phát sinh, phát triển tư duy và ngôn ngữ ở trẻ em; sự phát triển các khái niệm khoa học và khái niệm thông thường ở trẻ em; vấn đề lứa tuổi trong sự phát triển tâm lí trẻ em. Chúng ta cũng tìm được trong số những vấn đề ấy trong tâm lí học Vugotxki khi nói về “thích ứng”. Dựa trên quan niệm về sự thống nhất biện chứng giữa tự nhiên và văn hóa trong sự phát triển tâm lí của đứa trẻ, Vugotxki khẳng định: “ *Con người có một hình thức thích nghi mới và đây là cơ chế cân bằng chủ yếu của cơ thể với môi trường, dạng thức hành vi này nảy sinh trên cơ sở các tiền đề sinh vật nhất định, nhưng đã vượt xa phạm vi sinh vật, tạo nên một hệ thống hành vi có chất lượng khác và theo một tổ chức mới*” [19, tr.130]. Ông gọi hành vi chuyên biệt ấy là “chức năng tâm lí cấp cao”. Chức năng tâm lí cấp cao chỉ có ở con người, con người tự tạo ra kích thích tác động vào chính bản thân mình. Vugotxki gọi đó là các *kích thích tự tạo* hay còn gọi là các *dấu hiệu* - yếu tố quyết định sự phát triển của các chức năng tâm lí cấp cao. “Những công cụ kí hiệu đó liên kết thành một thể thống nhất, mang tính chất phát triển” [68, tr.258].

Sự thích ứng theo L.X. Vugotxki cũng được hiểu là các hành vi mà cá thể phải thay đổi để đáp ứng với các yêu cầu của xã hội do cuộc sống xã hội tạo ra. Hành vi đó được quy định bởi xã hội, được cá nhân lĩnh hội từ nền văn hóa xã hội theo nguyên tắc “chuyển từ ngoài vào trong”. L.X. Vugotxki viết: “Bất cứ chức năng tâm lí cấp cao nào của trẻ em trong quá trình phát triển đều bước lên vũ đài hai lần, trong hai bình diện – lúc đầu trong bình diện xã hội, rồi sau trong bình diện tâm lí; lúc đầu giữa con người với con người, rồi sau ở trong bản thân trẻ, tức là có sự chuyển hóa từ ngoài vào trong, dần dần thay đổi về cấu trúc và chức năng” [19, tr.156]. Cả hai quá trình ấy đều được thực hiện bằng cơ chế lĩnh hội nền văn hóa xã hội. L.X. Vugotxki đã thấy được sự khác nhau cơ bản giữa thích ứng tâm lí – xã hội ở người với sự thích nghi sinh học ở động vật.

- Quan điểm của A.N. Leonchiev:

Là học trò của L.X. Vugotxki, A.N. Leonchiev đã kế thừa thành tựu phát triển tâm lí của L.X. Vugotxki. Ông đã xây dựng nên lí thuyết về hoạt động tâm lí và

hàng loạt các vấn đề liên quan đến hoạt động: hoạt động chủ đạo, hoạt động bên ngoài, hoạt động bên trong... Trong các quan niệm về hoạt động, A.N.Leonchiev đã đưa ra những biểu hiện cơ bản của sự thích ứng tâm lí của con người.

Trước hết, ông nêu lên sự khác biệt giữa sự khác biệt giữa phát triển của con người và sự thích nghi của cá thể sinh vật. A.N.Leonchiev cho rằng nếu dùng khái niệm *thích nghi* của động vật vào sự phát triển cá thể người mà không có sự phân tích cần thiết thì chỉ làm “lu mờ” sự phát triển thực sự của người. Bởi lẽ, theo ông: *“Sự khác biệt cơ bản giữa các quá trình thích nghi theo đúng nghĩa của nó và quá trình tiếp thu, lĩnh hội là ở chỗ quá trình thích nghi sinh vật là quá trình thay đổi các thuộc tính của loài và năng lực của cơ thể. Quá trình tiếp thu hay lĩnh hội ở người thì khác. Đó là quá trình mang lại kết quả mà cá thể tái tạo lại được những năng lực và chức năng người đã hình thành trong quá trình lịch sử... Những năng lực và chức năng hình thành ở con người trong quá trình ấy là các cấu tạo tâm lí mới. Đối với những cấu tạo này, các cơ chế và quá trình bẩm sinh, di truyền chỉ là những điều kiện cần thiết bên trong giúp cho cấu tạo tâm lí mới có thể xuất hiện; nhưng những cơ chế ấy không quy định cả thành phần lẫn chất lượng chuyên biệt của các cấu tạo tâm lí mới ấy”* [20, tr.95-96].

A.N.Leonchiev nhấn mạnh: “Con người không chỉ đơn thuần thích nghi với thiên nhiên xung quanh nó, mà còn tạo ra các phương tiện để tồn tại và sự phát triển của con người cũng mang tính chất môi trường nhưng khác với sự tiến hóa của động vật, sự phát triển của con người không phải là quá trình thích nghi hiểu theo nghĩa sinh vật của từ ấy” [54, tr.99-100]. Rõ ràng, bản chất và nội dung thích ứng ở người và sự thích nghi của sinh vật có sự khác nhau về chất. Điều này được thể hiện rõ qua sự hình thành hành vi của người và động vật. Hành vi động vật được hình thành bởi kinh nghiệm của loài và cá thể, trong đó cá thể đem những kinh nghiệm để thích nghi với những biến động của môi trường sống. Còn hành vi người được hình thành bằng cơ chế lĩnh hội những kinh nghiệm lịch sử - xã hội. Tất nhiên, cơ chế lĩnh hội có được trên cơ sở có cơ chế kinh nghiệm cá thể. Với quan niệm đó, A.N.Leonchiev đã mang lại nhiều điều mới mẻ, khoa học cho tâm lí học khi bàn về vấn đề thích ứng.

Trong quá trình phát triển tâm lí người, A.N.Leonchiev coi trọng và nhấn mạnh tới vai trò của hoạt động. Ông cho rằng: toàn bộ cuộc sống của con người là một tập hợp, hay nói chính xác hơn là một hệ thống các hoạt động liên tục nhau”

[54, tr.95]. Trong quá trình hoạt động, con người luôn cần có sự thích ứng. Sự thích ứng ấy không đơn thuần chỉ là sự cân bằng thụ động hay tích cực với môi trường, cũng không phải là việc bắt môi trường phải thích nghi với chủ thể mà là sự tác động qua lại giữa chủ thể lĩnh hội và sáng tạo ra các sản phẩm của nền sản xuất xã hội – lịch sử. Do vậy, sự thích ứng tâm lí chính là quá trình con người hình thành năng lực hoạt động. Năng lực ấy được chủ thể tích cực cân bằng với thế giới xung quanh và gửi vào sản phẩm tương ứng của hoạt động ấy.

1.2.1.2. Khái niệm “Thích ứng”

Thuật ngữ “thích ứng” xét về mặt ngữ nghĩa được hiểu dưới nhiều phạm vi, góc độ, khác nhau.

* Trong tiếng Anh, “Thích ứng” là adapt; adaptation; adjustment. Còn theo cuốn từ điển Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary, thích ứng được hiểu dưới 2 góc độ:

- Động từ “adapt” có nghĩa là làm cho phù hợp với hoàn cảnh mới, điều kiện mới hay cách thức sử dụng mới.

- Danh từ “Adaptation” là thuật ngữ của sinh học dùng để chỉ hành động hoặc quá trình thích nghi, thích ứng.

* Hệ thống từ điển Việt Nam định nghĩa về “thích ứng” như sau:

- Từ điển Tiếng Việt (Minh Tâm, Phạm Thành Nghị): Thuật ngữ “*Thích ứng*” có hai nghĩa:

+ Một là, có những thay đổi cho phù hợp với điều kiện mới, yêu cầu mới;

+ Hai là, có nghĩa như thích nghi, tức là có những biến đổi nhất định cho phù hợp với hoàn cảnh, môi trường mới.

- Từ điển Tiếng Việt:

+ Thích nghi: có những biến đổi nhất định cho phù hợp với hoàn cảnh môi trường mới..

+ Thích ứng: 1. Có những thay đổi cho phù hợp với điều kiện mới, yêu cầu mới. 2. như thích nghi [106].

- Từ điển Bách khoa Việt Nam định nghĩa:

+ Thích nghi: 1. Trong sinh học, thích nghi là việc xuất hiện những tính trạng và đặc tính mà trong các điều kiện môi trường hiện có là có lợi cho cá thể hoặc quần

thể. 2. Thích nghi bao gồm các mức độ tâm lí học và xã hội. Thích nghi xã hội là kết quả của sự tác động qua lại giữa cá thể hay tập đoàn xã hội với môi trường xã hội trong đó những đòi hỏi và sự mong đợi của các thành viên tương hợp với nhau. Nhân tố quan trọng nhất của sự thích nghi là sự tương hợp giữa sự tự đánh giá và kì vọng của chủ thể với khả năng chủ thể và thực tế môi trường xã hội, kể cả chiều hướng phát triển của môi trường và chủ thể. Sự thích nghi tâm lí được quy định bởi tính tích cực của cá nhân và biểu hiện như là sự thống nhất giữa sự thích ứng (nắm bắt các quy tắc của môi trường) và sự đồng hóa (cải tạo môi trường). Ở trình độ xã hội, bản tính hoạt động, tích cực của các chủ thể xã hội quy định về sự thích nghi. Về mặt môi trường xã hội, thích nghi là do mục đích đó quy định. Điều kiện quan trọng của sự thích nghi là sự phân phối tối ưu hoạt động thích nghi và hoạt động tạo thích nghi, sự biến đổi đó tùy thuộc vào những tình huống cụ thể.

+ Thích nghi di truyền: sự thích nghi được hình thành trong quá trình phát triển cá thể của các loài sinh vật mà không phụ thuộc vào hiện trạng của môi trường; những thích nghi đó được củng cố bởi thuộc tính di truyền.

+ Thích nghi hình thái: sự thích nghi được hình thành do sự tác động của các yếu tố môi trường buộc sinh vật phải phản ứng một cách nhanh chóng.

+ Thích nghi khí hậu: hiện tượng thích ứng của sinh vật (người, động vật, thực vật) với các yếu tố khí hậu và môi trường sống, bao gồm các quá trình phức tạp và lâu dài của riêng từng loài về hình thể, sinh lý, hóa sinh và lí sinh, không những đặc trưng bởi sự tồn tại và di chuyển nơi sống, mà còn thể hiện khả năng phát triển bình thường của các sinh vật sống tại nơi cư trú mới ở các thế hệ sau.

+ Thích nghi phóng xạ: sự thích nghi mà một dạng tổ tiên, phân li diễn ra theo chiều hướng thích ứng với những ổ sinh thái khác nhau.

+ Thích nghi sinh lí: sự thích nghi do quá trình tự điều chỉnh của bản thân sinh vật đối với sinh vật khác và đối với môi trường vật lí bên ngoài.

+ Thích nghi xã hội: quá trình thích ứng diễn ra một cách tích cực và chủ động của con người với điều kiện của môi trường xã hội mới. Nội dung của thích ứng xã hội là những phù hợp, tương ứng về mục đích, định hướng giá trị, về mức sống, lối sống và phương thức hoạt động của các cá nhân đối với nhóm, tập đoàn và

môi trường xã hội của mình. Thích ứng xã hội yêu cầu cá nhân của mỗi nhóm rèn luyện ý thức hòa nhập với nhóm theo các chuẩn mực [105].

** Hệ thống từ điển tâm lý cũng có định nghĩa về “thích nghi” và “thích ứng”:*

- Từ điển tâm lý của Nguyễn Khắc Viện, 1991:

+ Thích nghi và thích ứng được để chung một mục và có nghĩa là: Một sinh vật sống được trong một môi trường có nhiều biến động, bằng cách thay đổi phản ứng của bản thân hoặc tìm cách thay đổi môi trường. Bước đầu là điều chỉnh những phản ứng sinh lý (như thích nghi với nhiệt độ cao hay thấp, môi trường khô hay ẩm) sau này là thay đổi cách ứng xử, đây là thích nghi tâm lý.

+ Thích nghi xã hội: Một cá nhân tiếp nhận được các giá trị của một xã hội, hòa nhập vào xã hội ấy.

- Từ điển Tâm lý học của tác giả Vũ Dũng, năm 2008:

+ Thích nghi: sự thích nghi về cấu tạo và chức năng cơ thể, bao gồm cả cơ quan và tế bào của nó, đối với điều kiện của môi trường.

Thích nghi xã hội: 1. Quá trình thích nghi tích cực của cá nhân với những điều kiện của môi trường xã hội mới. 2. Kết quả của quá trình trên. Nội dung tâm lý – xã hội của thích nghi xã hội là gắn gũi về mục đích và định hướng giá trị của cả nhóm tới mỗi thành viên, ý thức của cá nhân về các tiêu chuẩn, truyền thống và văn hóa tinh thần trong nhóm, sự hòa nhập của người đó vào cấu trúc vai trò của nhóm.

+ Thích ứng: Phản ứng của cơ thể với những thay đổi của môi trường. Về nguyên tắc, có hai phương thức thích ứng khác nhau của cơ thể đối với những thay đổi các điều kiện của môi trường:

Một là, thích ứng bằng cách thay đổi cấu tạo và hoạt động của các cơ quan; đây là phương thức phổ biến đối với động vật và thực vật.

Hai là, thích ứng bằng cách thay đổi hành vi mà không thay đổi tổ chức; phương thức này chỉ đặc trưng cho động vật và gắn liền với sự phát triển tâm lý; phương thức này được phân chia thành hai hướng khác nhau:

+ Thay đổi chậm những hình thức hành vi được kế thừa – bản năng, mà sự tiến hóa của những bản năng này diễn ra dưới ảnh hưởng của những thay đổi môi trường với tốc độ chậm;

+ Phát triển năng lực học tập của cá nhân, năng lực “hành động hợp lí” – những thay đổi nhanh của hành vi, “sáng tạo” ở mức độ nhất định những phương thức hành vi mới để đáp lại những thay đổi nhanh của môi trường mà bản năng bị bất lực; những hoạt động này không nhất thiết phải cố định, phải di truyền, vì sự ưu việt của chúng là tính mềm dẻo cao; vì vậy, chỉ có những khả năng hành động quy định thứ bậc cao của tổ chức tâm lý của sinh vật mới được di truyền.

- Từ điển Tâm lý học của Mỹ cũng có quan niệm về thích nghi và thích ứng:

+ Thích nghi (adaptation): 1. Sự biến đổi một cấu trúc hoặc một chức năng của cơ thể để thích hợp với môi trường sống. 2. Những thay đổi về thái độ môi trường bên ngoài để thích hợp tốt hơn với các tình huống này. 3. Đối với các cơ quan thụ cảm, sự biến đổi độ nhạy cảm để thực hiện chức năng tốt nhất, chẳng hạn, một người mới bị mù phụ thuộc nhiều hơn vào việc nghe. 4. Theo thuyết của Darwin, thích nghi là sự sống sót của loài theo sự chọn lọc tự nhiên bằng cách thay đổi để phù hợp tốt hơn với môi trường sống.

+ Thích ứng: Hành vi thích ứng là những hành động diễn ra nhằm thay đổi các điều kiện sinh học hoặc xã hội. Sự thích ứng là sự biến đổi thái độ và hành vi để đáp ứng một cách hiệu quả đòi hỏi của cuộc sống, như triển khai việc xây dựng các mối quan hệ liên cá nhân, đối phó với các tình huống căng thẳng hoặc rắc rối, giải quyết nhiệm vụ, hoàn thành mục tiêu và các yêu cầu cá nhân.

Như vậy, theo các quan niệm trên thì “*Thích ứng*” được hiểu tương đồng với khái niệm “*thích nghi*”. Xét về mặt từ loại thì “thích nghi” và “thích ứng” được hiểu đều là danh từ và động từ. Là động từ khi chỉ quá trình biến đổi của sinh vật để phù hợp với điều kiện sống mới; là danh từ khi chỉ kết quả của quá trình trên. Tuy nhiên, xét về mặt bản chất, thích ứng là một quá trình tâm lý phức tạp, nó không đơn giản chỉ là quá trình biến đổi một cách thụ động theo hoàn cảnh sống mà còn bao hàm cả tính tích cực chủ động của chủ thể nhằm cải tạo bản thân và hoàn cảnh, tạo ra sự phù hợp tối ưu để đạt hiệu quả trong hoạt động.

Theo đó, có thể phân tích sự khác nhau giữa khái niệm “Thích ứng” và “thích nghi” như sau:

Thích nghi	Thích ứng
<p>- Có nguồn gốc sinh học, thiên về thể hiện những phản ứng có tính chất sinh học của cơ thể, những biến đổi của cơ thể động vật và gắn liền với sự biến đổi một cách lâu dài trong quá trình tiến hóa của sinh vật.</p> <p>- Không nhấn mạnh đến tính tích cực, chủ động của cá thể trước sự thay đổi của môi trường.</p> <p>Ví dụ: Sinh vật phản ứng lên những tác động của điều kiện môi trường xảy ra bằng hai phương thức: hoặc là chạy trốn để tránh những tai họa của môi trường ngoài (phương thức này chủ yếu ở động vật) hoặc là tạo khả năng thích nghi. Chẳng hạn như, Chim có bản năng di trú, rời bỏ nơi xứ lạnh khan hiếm thức ăn tới nơi khác ấm hơn, nhiều thức ăn hơn, sang mùa xuân chúng lại bay về quê hương.</p>	<p>- “Thích” có nghĩa là thích hợp, “Ứng” có nghĩa là phản ứng, ứng phó. Thích ứng là hệ thống các phản ứng, ứng phó thích hợp của con người trước sự thay đổi của môi trường, hoàn cảnh sống.</p> <p>-Khái niệm thích ứng nhấn mạnh tính xác định về phản ứng của cơ thể trong một hoàn cảnh cụ thể, môi trường cụ thể; chủ thể phải chủ động, tích cực trước sự thay đổi của môi trường.</p> <p>Ví dụ: Sự thích ứng lẫn nhau trong cuộc sống vợ chồng. Người chồng hay người vợ sau một thời gian chung sống với nhau phải thích ứng với những nét tính cách khác nhau, hứng thú khác nhau...Họ phải thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi và phải tự điều chỉnh hành vi của mình sao cho phù hợp với điều kiện sống mới (khác so với khi còn yêu nhau).</p>

Như vậy, khái niệm “thích ứng” hẹp hơn khái niệm “thích nghi”. Khái niệm “thích nghi” dùng cho mọi đối tượng sinh vật, gắn với quá trình sinh học; khái niệm “thích ứng” chỉ dùng cho con người, gắn với quá trình tâm lí – xã hội.

Để xem xét rõ bản chất của “thích ứng” có thể xuất phát từ nhiều quan điểm khác nhau. Nếu nhìn nhận theo quan điểm của tâm lí học hoạt động, thì hoạt động vừa là đối tượng, vừa là phương thức của thích ứng. Con người chỉ có thể thích ứng khi tham gia vào các hoạt động cụ thể và khi chủ thể thực sự tự giác, tích cực chủ động trong hoạt động thì con người mới thích ứng được với sự thay đổi của điều

kiện sống và môi trường. Tức là con người phải có sự thay đổi trên cả ba mặt: ý thức, thái độ, hành vi trong quá trình tham gia hoạt động. Hoạt động sẽ có kết quả nếu con người có sự thích ứng trên 3 mặt ấy.

Từ những phân tích ở trên, luận án xác định khái niệm “Thích ứng” như sau: *Thích ứng là sự thay đổi tâm lí của chủ thể về mặt nhận thức, thái độ và kĩ năng nhằm vượt qua những khó khăn, trở ngại để đáp ứng với những biến đổi (hoặc yêu cầu mới) của môi trường (hay hoạt động) giúp chủ thể hoạt động một cách tích cực, chủ động và có hiệu quả.*

1.2.2. Đặc trưng cơ bản của thích ứng

Thích ứng của con người có các đặc trưng cơ bản sau:

* *Tính thay đổi của chủ thể:*

Thích ứng là quá trình chủ thể tích cực tác động qua lại với môi trường sống. Chủ thể biến đổi những nét tâm lí một cách tích cực để vượt qua những khó khăn, đáp ứng những đòi hỏi của môi trường mới, điều kiện hoàn cảnh mới. Chủ thể thay đổi từ nhận thức, thái độ đến hành vi sao cho phù hợp với yêu cầu điều kiện mới.

* *Tính tích cực, chủ động của chủ thể:*

Thích ứng nảy sinh khi xuất hiện kích thích mới từ môi trường sống mới. Khi điều kiện sống thay đổi, các kích thích mới tác động vào chủ thể, những đặc điểm cơ thể, đặc điểm tâm lí không còn thích hợp để phản ứng thích hợp với môi trường sống mới buộc chủ thể phải có sự thay đổi cấu trúc tâm lí bên trong, trên cơ sở đó điều chỉnh hành vi mới cho phù hợp với điều kiện kích thích mới. Chỉ khi nào chủ thể chủ động thay đổi thì quá trình thích ứng mới diễn ra.

* *Tính hiệu quả của hành động:*

- Sự thích ứng của con người được biểu hiện bằng sự thay đổi hệ thống các thành tố trong cấu trúc tâm lí, ý thức của con người bao gồm: nhận thức, thái độ, hành vi. Trong đó, biểu hiện rõ nét nhất, khách quan nhất là thay đổi hành vi.

- Sự thích ứng giúp con người hòa nhập với cuộc sống mới, đem lại sự thoải mái trong đời sống kinh tế xã hội và sinh hoạt của con người.

- Kết quả hành vi của chủ thể mới là thước đo quý giá nhất để đánh giá mức độ thích ứng của chủ thể.

1.2.3. Các mặt biểu hiện của thích ứng

Thích ứng được hình thành và biểu hiện trong hoạt động và giao tiếp.

** Thích ứng biểu hiện qua mặt nhận thức:*

Với đời sống tâm lí nói chung, và với quá trình thích ứng nói riêng thì nhận thức luôn được coi là yếu tố đầu tiên, quan trọng nhất. Trong cuộc sống, tiến hành các hoạt động khác nhau, con người luôn phải nhận thức thế giới xung quanh và nhận thức cả bản thân. Trong “Bút kí triết học”, Lê nin viết: “Nhận thức là sự phản ánh thế giới tự nhiên bởi con người. Nhưng đó không phải là một phản ánh đơn giản, trực tiếp, hoàn toàn; quá trình này là cả một chuỗi những sự trừu tượng, những sự cấu thành, những sự hình thành ra các khái niệm, quy luật... và các khái niệm, quy luật này... (tư duy, khoa học, “ý niệm logic”) cũng bao quát một cách tương đối, gần đúng những quy luật phổ biến của giới tự nhiên vĩnh viễn vận động và phát triển”.

Theo đó, nhận thức luôn là yếu tố đầu tiên, là cơ sở để định hướng thái độ, hành vi của cá nhân. Nhờ nhận thức, con người làm chủ được thiên nhiên, làm chủ xã hội và làm chủ chính mình. Trong đó, các biểu hiện về mặt nhận thức trong thích ứng tâm lí đó chính là: các khái niệm, thông tin, tri thức về đối tượng được nhận thức. Những tri thức ấy có thể được con người biết được qua quá trình nhận thức cảm tính hay lí tính. Nếu như con người càng có nhiều thông tin, tri thức về đối tượng thì con người càng dễ dàng thích ứng hơn trong sự biến đổi của hoàn cảnh mới, điều kiện làm việc mới. Bởi lẽ, khi ấy con người luôn phải trả lời được các câu hỏi: môi trường có gì thay đổi? Vì sao có sự thay đổi ấy? Sự thay đổi ấy có phù hợp hay không phù hợp? Mình phải thay đổi như thế nào cho phù hợp? Thay đổi cái gì? (nhận thức? thái độ? hành vi?). Thay đổi bằng cách nào? Thay đổi ở đâu?... Nếu trả lời được những câu hỏi ấy tức là cá nhân đã nhận thức được cần phải thích ứng. Điều này, rõ ràng là có mức độ biểu hiện khác nhau ở những cá nhân khác nhau và các lứa tuổi khác nhau. Do trình độ nhận thức của con người là khác nhau. Thậm chí, mặt nhận thức trong cùng một con người cũng có thể có những sự khác nhau trong quá trình tương tác qua lại giữa chủ thể và môi trường sống. Mặt nhận thức trong thích ứng là yếu tố đầu tiên, tiên quyết chỉ đạo toàn bộ quá trình thích ứng của con người. Nếu không có nhận thức đúng, con người khó có thể thích ứng được.

Như vậy, có thể hiểu *thích ứng biểu hiện qua mặt nhận thức* có nghĩa là chủ thể thay đổi nhận thức trong việc hiểu về yêu cầu mới của môi trường; về những khó khăn của môi trường, điều kiện mới; về cách thức hành động nhằm đáp ứng yêu cầu của môi trường.

** Thích ứng biểu hiện qua mặt thái độ:*

Các nhà tâm lý học phương Tây cho rằng: thái độ là một thiên hướng trí thông minh cụ thể về một kinh nghiệm sắp trải qua, nhờ đó kinh nghiệm đó được thay đổi, hoặc là một điều kiện sẵn sàng cho một hoạt động nhất định. G.W.Allport cho rằng: “Thái độ nghĩa là một trạng thái tâm lý – thân kinh của sự sẵn sàng cho hoạt động trí óc và cơ thể”.

I.Sarnoff định nghĩa: “Một thái độ của cá nhân đối với một lớp đối tượng được xác định bởi vai trò riêng biệt của các đối tượng trong việc tăng cường các phản ứng làm giảm sự căng thẳng của các động cơ riêng biệt và giải quyết các xung đột riêng biệt trong các động cơ”. Còn Lomov trong cuốn “Những vấn đề lý luận và phương pháp luận nghiên cứu tâm lý” thì cho rằng: “Thái độ bao hàm cả việc đánh giá, biểu hiện hứng thú cá nhân; sự thay đổi vị trí khách quan của cá nhân trong xã hội đòi hỏi có sự đổi mới thái độ chủ quan của nó. Nếu điều đó không xảy ra thì có thể nảy sinh trở ngại trong việc làm chủ các chức năng xã hội, xảy ra các xung đột với những người xung quanh hay “xung đột nội tâm”.”

Rubinstein thì cho rằng thái độ chủ quan của cá nhân thể hiện đầy đủ trong các cử chỉ hay còn gọi là các đơn vị hành vi. Theo ông, cử chỉ theo nghĩa thực của từ này không phải là bất kỳ hành động nào của con người mà chỉ là thể hiện thái độ có ý nghĩa chủ đạo của con người với những người khác, với xã hội, với các chuẩn mực đạo đức xã hội. Cử chỉ cũng có thể là hành động thể hiện thái độ chủ quan của cá nhân, cũng có thể không phải là hành động mà là sự từ chối tham gia vào các quá trình xã hội nào đó.

Thái độ của cá nhân là nền tảng cho hành vi của họ và dựa trên cơ sở nhận thức tốt. Mặt thái độ tạo ra động cơ tích cực cho cá nhân trong quá trình thích ứng. Mặt thái độ thể hiện xúc cảm tích cực của cá nhân trong quá trình thích ứng. Nếu cá nhân thích ứng tốt có nghĩa là cá nhân ấy có khát vọng, sự quyết tâm, tự giác, năng động cao trong

quá trình tham gia hoạt động. Nhưng đôi khi, có trường hợp ban đầu cá nhân chưa có thái độ tích cực tiếp nhận sự thay đổi, sau do tác động của hoàn cảnh, của môi trường sống họ có thể thay đổi thái độ, tích cực hơn trong quá trình thích ứng.

Mặt thái độ trong thích ứng bao gồm: thái độ với các yêu cầu mới; thái độ với việc cần thay đổi; thái độ sẵn sàng hay không sẵn sàng thay đổi.

Như vậy, *thích ứng biểu hiện qua mặt thái độ có nghĩa là chủ thể thay đổi thái độ, chủ động, tích cực hơn với các yêu cầu mới của môi trường; với những khó khăn mới nảy sinh; tự tin khi thực hiện hành động.*

** Thích ứng biểu hiện qua mặt kỹ năng:*

Kỹ năng được hiểu là khả năng thực hiện đúng các thao tác, hành động dựa vào kiến thức đã biết và đạt được kết quả mong đợi. Kỹ năng được hình thành qua quá trình giáo dục hay nhờ việc bắt chước máy móc từ những người xung quanh.

Dưới góc độ tâm lý học hoạt động, kỹ năng được xem là hình thái bên ngoài của hoạt động, trong đó có sự điều khiển của ý thức. Trong cuộc sống, để thích ứng với sự thay đổi của điều kiện mới, con người phải thay đổi kỹ năng cho phù hợp. Kỹ năng được hình thành trên cơ sở tri thức, nhận thức về đối tượng. Được biểu hiện ra bên ngoài bằng các thao tác. Theo chúng tôi, khi đánh giá sự thích ứng của con người, cần xem mặt hành vi là quan trọng nhất trong ba mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng. Bởi lẽ, trong một số trường hợp, con người có nhận thức nhưng chưa chắc đã có kỹ năng phù hợp do thói quen truyền thống. Chính vì thế, để khẳng định một người có sự thích ứng hay không, quan trọng là dựa trên kỹ năng của người đó có thay đổi không, có phù hợp không. Từ đó mới có thể thích ứng, hòa nhập với cuộc sống mới, nhiều biến đổi hơn so với cái cũ. Rõ ràng, kỹ năng trong thích ứng là mặt bên ngoài của hành động, được thể hiện bằng các thao tác của hành động. Kỹ năng là biểu hiện rõ nét, và là thành phần sinh động nhất trong cấu trúc của sự thích ứng.

Do đó, thích ứng biểu hiện qua mặt kỹ năng tức là chủ thể thay đổi kỹ năng bằng cách chủ động, tích cực thực hiện hành động đáp ứng các yêu cầu mới; vượt qua khó khăn; thực hiện hiệu quả hoạt động.

Tóm lại, ba mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng trong thích ứng có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, chúng không thể tách rời nhau trong quá trình con người thích

ứng. Điều này được thể hiện rõ ở kết quả hoạt động của cá nhân và nhóm. Kết quả tốt có nghĩa là sự thích ứng tốt và ngược lại. Sự thống nhất giữa ba mặt nhận thức – thái độ - kỹ năng chính là cầu nối để thực hiện hoạt động có kết quả trong quá trình thích ứng của con người.

1.2.4. Các loại thích ứng

Có nhiều cách phân chia thích ứng theo những tiêu chí khác nhau.

* *Cách 1: Dựa vào sự biến đổi thành phần tâm lí cá nhân, thích ứng bao gồm 2 loại:*

+ *Thích ứng cấu trúc:* là sự biến đổi về cấu trúc tâm lí của cá thể nhằm thích nghi với môi trường sống. Biểu hiện ở một số loài thực vật, động vật có sự thay đổi về màu sắc, hình dáng, cấu tạo... sao cho phù hợp với điều kiện sống mới để sinh tồn.

+ *Thích ứng hành vi:* là sự biến đổi hành vi cá thể cho phù hợp với hoàn cảnh mới, đem lại lợi ích cho cá thể trong điều kiện biến động của môi trường.

* *Cách 2: Thích ứng bao gồm 3 loại tương ứng với 3 mức độ thích ứng.* Đây là cách phân loại được chấp nhận nhiều nhất hiện nay:

- *Thích ứng sinh học (thích ứng sinh lí):* là mức độ thích ứng thấp nhất, có tính vật chất; xảy ra chủ yếu ở các loài động vật, thực vật. Mức độ này, người ta thường gọi sự thích ứng bằng khái niệm thích nghi. Sự thích nghi này diễn ra chậm chạp, đảm bảo cho cá thể sinh vật tồn tại được trong môi trường tương đối ổn định, ít có sự biến động. Loại thích nghi này có đặc trưng là sự tự động trước tác động trực tiếp của môi trường theo quy luật tự nhiên, sinh tồn. Ví như, sự thay đổi màu sắc của một số loài động vật để “ngụy trang”, trốn tránh kẻ thù. Hay sự thay đổi về hình dáng của một số loài lá cây để thích nghi với điều kiện thời tiết, khí hậu....

- *Thích ứng tâm lí:* là sự thay đổi cấu trúc tâm lí (về mặt nhận thức, thái độ, hành vi) của cá nhân khi có sự thay đổi từ các tác động (về mặt tâm lí) tương ứng của môi trường sống. Trong quá trình đó, cá nhân (chủ thể tích ứng) luôn luôn tích cực, chủ động thay đổi để mang lại nhiều lợi ích cho bản thân trước sự biến động của môi trường.

Chẳng hạn như, hoạt động vui chơi ở trẻ em lứa tuổi mầm non là chủ đạo nhưng khi học sinh đi học tiểu học thì hoạt động chủ đạo là hoạt động học tập, đặc biệt là giai đoạn “ngưỡng cửa” vào lớp 1 của trẻ. Từ việc từ bỏ thói quen từ chơi

hiều sang chơi ít khiến trẻ gặp nhiều khó khăn tâm lí. Trải qua thời gian với môi trường học tập mới, thầy cô mới, bạn bè mới.... trẻ không thể duy trì thói quen cũ bởi lẽ trẻ nhận ra rằng: nếu không học thì sẽ bị thầy cô khiển trách, bạn bè chê cười, bố mẹ la mắng.....Từ đó trẻ thay đổi thái độ và hành vi với việc học. Ví như, trẻ thực hiện những nề nếp, nội quy học tập ở trường tốt hơn, phải hoàn thành các bài tập ở trên lớp, giảm thời gian vui chơi so với lứa tuổi mẫu giáo.... Đó chính là việc trẻ đã có sự thích ứng về mặt tâm lí đối với hoạt động học tập. Sự thích ứng tâm lí này là quy luật tất yếu, giúp cho trẻ có được nhiều “cái lợi” cho bản thân, hòa nhập với môi trường học tập, môi trường nhà trường mới.

Một ví dụ khác, một sinh viên mới tốt nghiệp ra trường, khi nhận công tác tại một đơn vị nào đó, sinh viên ấy gặp nhiều khó khăn trong công việc vì chưa quen với môi trường mới. Môi trường với nhiều mối quan hệ mới: lãnh đạo – nhân viên, đồng nghiệp – đồng nghiệp.... đòi hỏi sinh viên phải thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi cho phù hợp với công việc và môi trường mới đó. Sinh viên ấy không thể duy trì các thói quen học tập và sinh hoạt như trước đây nữa mà phải hình thành các thói quen mới, đáp ứng yêu cầu của công việc mới, mối quan hệ mới....Tức là, sinh viên ấy có sự thích ứng tâm lí với môi trường mới.

Thích ứng tâm lí mang đậm sắc thái chủ thể. Bởi lẽ, ở các cá nhân khác nhau thì mức độ thích ứng tâm lí khác nhau do hoàn cảnh, cá tính, nhu cầu, năng lực của mỗi cá nhân là khác nhau. Sự thích ứng ấy đòi hỏi cá nhân phải thay đổi cả về nhận thức, thái độ, hành vi. Trong đó, hành vi là thành phần tâm lí thể hiện rõ nhất mức độ của thích ứng.

- *Thích ứng xã hội*: là sự biến đổi các yếu tố trong cấu trúc tâm lí cá nhân khi con người gia nhập các mối quan hệ xã hội nhằm phù hợp với các chuẩn mực xã hội. Trong quá trình thích ứng ấy, con người làm chủ các mối quan hệ xã hội trong các hoạt động và giao tiếp khác nhau. Bởi lẽ, sự thay đổi môi trường sống, môi trường xã hội đòi hỏi cá nhân có sự điều chỉnh nhận thức, thái độ, hành vi sao cho phù hợp với “vai” mới, vị thế xã hội mới.

Chẳng hạn, một người phụ nữ luôn cần thích ứng với mỗi “vai” trong các mối quan hệ xã hội khác nhau. Trong công việc, họ thích ứng với những yêu cầu

của cơ quan, đơn vị. Trong gia đình, họ cần thích ứng với chồng và gia đình chồng. Họ tự thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi tương ứng với mỗi hoàn cảnh cụ thể; không thể lấy suy nghĩ, thái độ của “vai” này để áp dụng cứng nhắc lên “vai” khác. Một người phụ nữ có thể là “lãnh đạo” ở cơ quan, song không thể dùng “vị thế xã hội” của mình để áp dụng trong các mối quan hệ gia đình. Người phụ nữ ấy phải tự nhận thức và tự thay đổi bản thân sao cho phù hợp với điều kiện và cuộc sống gia đình mình. Nếu không thích ứng thì họ sẽ gặp rất nhiều trở ngại tâm lí và ảnh hưởng không tốt đến hiệu quả công việc.

Thích ứng với nghề nghiệp bao gồm cả sự thích ứng sinh lý và thích ứng tâm lý, đó là sự thay đổi của con người trong điều kiện hoạt động nghề nghiệp mới đảm bảo đạt kết quả nhất định khi bước vào nghề. Để thích ứng với nghề nghiệp, con người phải có thời gian học tập, tích lũy những kinh nghiệm nhất định để thay đổi nhận thức của bản thân về nghề nghiệp, thay đổi thái độ về nghề nghiệp, tiếp đó con người phải tiến hành hoạt động để hình thành các kỹ năng nghề nghiệp, kỹ năng hành nghề, trên cơ sở đó tạo ra những cấu tạo tâm lý mới phù hợp với yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp và đảm bảo cho hoạt động nghề nghiệp diễn ra một cách hiệu quả.

Như vậy, mối quan hệ của các thành phần tâm lí trong quá trình thích ứng tâm lí – xã hội là mối quan hệ gắn bó, hài hòa. Chúng không thể tách rời nhau trong quá trình con người biến đổi phù hợp với sự biến động của môi trường xã hội.

1.3. Đánh giá theo tiếp cận năng lực

1.3.1. Đánh giá

Đánh giá là vấn đề được nhiều học giả quan tâm nghiên cứu và đưa ra nhiều định nghĩa, quan niệm khác nhau, cụ thể là:

Theo tác giả Ralf Tyler, nhà giáo dục và tâm lí học nổi tiếng của Mỹ, được coi là một trong những người đầu tiên đưa ra khái niệm đánh giá, ông sử dụng thuật ngữ đánh giá để biểu thị quy trình nhận định sự tiến bộ của người học theo các mục tiêu đạt được [Dẫn theo 25].

Theo tác giả Woodhouse, đánh giá chính là sự lượng giá mà kết quả là điểm, có thể cho bằng số (phần trăm hoặc một thang điểm ngắn hơn từ 1 đến 4), bằng chữ (từ A đến F) hay là sự miêu tả (Xuất sắc, giỏi, khá; đạt, không đạt). Điểm cũng có thể là “qua” (Pass) hay “trượt” (Fail) [Dẫn theo 25].

Theo tác giả Trần Bá Hoành cho rằng: *“Đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc, dựa vào sự phân tích các thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc”*[28].

Tác giả Lưu Xuân Mới quan niệm: *“Đánh giá trong giáo dục là một quá trình hoạt động được tiến hành có hệ thống nhằm xác định mức độ đạt được của đối tượng giáo dục so với mục tiêu đã định. Nó bao gồm sự mô tả định tính và định lượng kết quả đạt được thông qua những nhận xét, so sánh với những mục tiêu”* [64].

Tác giả Phó Đức Hòa quan niệm: *“Đánh giá và cho điểm là hai khái niệm không đồng nhất với nhau. Khái niệm đánh giá nội dung rộng hơn khái niệm cho điểm. Đánh giá biểu hiện dưới hình thức thái độ, cảm xúc, nhận xét và cho điểm. Đánh giá được diễn đạt trong lời nói, điệu bộ, nét mặt, tỏ ý đồng tình, tán thành hay khen ngợi, chê trách. (Đánh giá tốt là một phương tiện củng cố niềm tin của người học vào sức mình và khả năng của mình; đánh giá xấu là một phương tiện để bài trừ những sai lầm trong học tập của các em. Đánh giá có ý nghĩa to lớn đối với sự hình thành ở người học thái độ tự đánh giá). Đánh giá cũng có thể là thước đo kết quả bài làm của học sinh bằng điểm số; khi đó, sự đánh giá biểu hiện dưới hình thức cho điểm. Hệ thống điểm số này phản ánh trình độ học tập của học sinh. Như vậy, tác giả cho rằng: *“Đánh giá là khẳng định giá trị chân thực của đối tượng được đánh giá như nó vốn có theo những chuẩn khách quan có ý nghĩa đối với con người và được xã hội thừa nhận”* [25].*

Theo tác giả Vialletfet Maisomnerrvep, 1981: *“Đánh giá là biểu thị một thái độ, đòi hỏi một sự phù hợp, theo một chuẩn nhất định. Nhờ đó mà người đánh giá cho một thông tin tổng hợp, đôi khi là một con số đối với người được đánh giá”*[Dẫn theo 25].

Khái niệm đánh giá nhấn mạnh đến thái độ khách quan của người đánh giá. Người đánh giá là thầy cô giáo, nhà sư phạm nên học có đủ phẩm chất và năng lực, trình độ chuyên môn và quyền hạn để đánh giá sản phẩm của người được đánh giá. Thái độ của người đánh giá thể hiện phải phù hợp với chuẩn đánh giá đã quy định và chuẩn đánh giá phải khách quan và có ý nghĩa.

Tác giả Nguyễn Công Khanh quan niệm: “*Đánh giá trong giáo dục là một quá trình thu thập, tổng hợp, diễn giải thông tin về đối tượng cần đánh giá (hiểu biết hay năng lực của học sinh, chương trình, nhà trường....) một cách có hệ thống nhằm mục đích hiểu biết sâu và sử dụng các thông tin này để ra quyết định về học sinh, về chương trình, về nhà trường hay đưa ra các chính sách giáo dục*” [40, tr.13]. Như vậy, đánh giá bao gồm tất cả các cách thức giáo viên thu thập và sử dụng các loại thông tin định tính, định lượng thu thập được trong quá trình giảng dạy trên lớp học nhằm đưa ra những phán xét, nhận định, quyết định. Các thông tin này cũng được chính học sinh sử dụng để cải tiến việc học tập, đồng thời giúp giáo viên hiểu học trò mạnh điểm gì, yếu điểm gì... , để lập kế hoạch và điều chỉnh việc dạy, phân loại và xếp hạng, thiết lập một môi trường tương tác xã hội giúp cho học sinh học tập tiến bộ [41].

Tác giả Nguyễn Hữu Hợp quan niệm: “*Đánh giá là quá trình xử lý những thông tin thu thập được qua kiểm tra trên cơ sở đối chiếu mục tiêu đã xác định, điều kiện thực hiện, kết quả đạt được và từ đó, đưa ra phán quyết về mức độ phù hợp giữa kết quả và mục tiêu*” [33]. Hay: “*Đánh giá là quá trình xử lý, phân tích những thông tin thu thập được qua kiểm tra, đối chiếu với mục tiêu đã đề ra nhằm xác định mức độ phát triển năng lực của học sinh và từ đó, đề xuất những biện pháp thích hợp giúp học sinh học tập tiến bộ*” [34].

Các định nghĩa về các đánh giá rất đa dạng, mỗi định nghĩa đều làm nổi bật được nhiệm vụ cơ bản của người đánh giá đối với người được đánh giá.

Kế thừa những quan niệm trên, khái niệm: *Đánh giá là việc thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của đối tượng đó* được sử dụng làm cơ sở cho đề tài nghiên cứu của luận án.

1.3.2. Năng lực

Năng lực là một khái niệm khá phức tạp, được hiểu theo nhiều góc cạnh khác nhau và cách tiếp cận khác nhau.

Năng lực là “*khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó*” như năng lực tư duy, năng lực tài chính hoặc là “*phẩm chất*

tâm sinh lý và trình độ chuyên môn tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao” như năng lực chuyên môn, năng lực lãnh đạo.

Dưới góc độ tâm lí: *“Năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả tốt”* [111]. Năng lực vừa là tiền đề, vừa là kết quả của hoạt động. Năng lực vừa là điều kiện cho hoạt động đạt kết quả nhưng đồng thời năng lực cũng phát triển ngay trong chính hoạt động ấy (kinh nghiệm, trải nghiệm).

Tác giả Đặng Thành Hưng cho rằng: *“Về mặt thực hiện, kỹ năng phản ánh năng lực làm, tri thức phản ánh năng lực nghĩ và thái độ phản ánh năng lực cảm nhận. Năng lực là tổ hợp những hành động vật chất và tinh thần tương ứng với dạng hoạt động nhất định dựa vào những thuộc tính cá nhân (sinh học, tâm lý và giá trị xã hội) được thực hiện tự giác và dẫn đến kết quả phù hợp với trình độ thực tế của hoạt động. Trong định nghĩa này, tác giả đã đưa vào yếu tố rất quan trọng làm rõ những thuộc tính cá nhân - đó là sinh học, tâm lý và giá trị xã hội”* [37].

Tác giả Lê Hồng Anh cho rằng: *“Năng lực là tổ hợp thuộc tính tâm sinh lý và trình độ đã được chứng thực/chứng tỏ là hoàn thành một hoặc nhiều công việc theo các tiêu chuẩn tương ứng trong bối cảnh hoạt động thực tế của người học”*. Quá trình hình thành năng lực phải gắn với luyện tập, thực hành và trải nghiệm các nhiệm vụ học tập nào đó và bảo đảm thực hiện có hiệu quả. Nó bao gồm cả khả năng chuyển tải kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm và thói quen vào các tình huống học tập cụ thể. Nó cũng bao gồm cả sự tổ chức thực hiện, sự thay đổi, cách tân và tính hiệu quả cá nhân cần có người học để học tập. Như vậy, ngoài bộ ba then chốt kiến thức-kỹ năng-thái độ, năng lực còn phải phụ thuộc vào một số yếu tố chủ quan khác như thể chất - sinh lý và yếu tố khách quan như bối cảnh và điều kiện làm việc và học tập [Dẫn theo 27].

Tác giả Nguyễn Công Khanh cho rằng: *Năng lực là khả năng làm chủ những hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ và vận hành (kết nối) chúng một cách hợp lí vào thực hiện thành công nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả vấn đề đặt ra của cuộc sống*. Năng lực là một cấu trúc động (trừu tượng), có tính mở, đa thành tố, đa tầng bậc, hàm chứa trong đó không chỉ là kiến thức, kỹ năng,.. mà cả niềm tin, giá trị, trách nhiệm xã hội,... thể hiện ở tính sẵn sàng hành động trong những

điều kiện thực tế, hoàn cảnh thay đổi. Theo tác giả, *năng lực của học sinh* có 3 dấu hiệu quan trọng cần được giáo viên, phụ huynh quan tâm:

+ Năng lực của học sinh không chỉ là khả năng tái hiện tri thức, thông hiểu tri thức, kĩ năng học được,... mà quan trọng là khả năng hành động, ứng dụng/vận dụng tri thức, kĩ năng học được để giải quyết những vấn đề của cuộc sống đặt ra với chính các em;

+ Năng lực của học sinh không chỉ là vốn kiến thức, kĩ năng, thái độ sống phù hợp với lứa tuổi mà còn là sự kết hợp hài hòa cả 3 yếu tố này, thể hiện ở khả năng hành động (thực hiện) hiệu quả, muốn hành động và sẵn sàng hành động nhằm đạt mục đích đề ra (gồm động cơ, ý chí, tự tin, trách nhiệm xã hội,...);

+ Năng lực của học sinh được hình thành và phát triển trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ trong lớp học và ngoài lớp học. Nhà trường được coi là môi trường giáo dục chính thống giúp học sinh hình thành những năng lực chung, năng lực chuyên biệt phù hợp với lứa tuổi, song đó không phải là nơi duy nhất. Những môi trường khác như: gia đình, cộng đồng,... cùng góp phần bổ sung và hoàn thiện các năng lực của các em [40].

Trên thực tế khái niệm năng lực và kĩ năng có mối quan hệ mật thiết với nhau. Các nhà tâm lí học cho rằng, nếu kĩ năng đảm bảo cho công việc đạt kết quả ở mức độ nhất định thì năng lực đảm bảo cho công việc đạt chất lượng cao. Người có kĩ năng chưa thể gọi là có năng lực, nhưng kĩ năng giúp cho con người phát triển năng lực. Có thể nói kĩ năng là một thành phần của năng lực.

Con người muốn hoàn thành tốt một công việc nào đó thì không thể không hiểu biết về công việc đó, đặc biệt là các đặc điểm đặc trưng của công việc đó. Do đó, muốn có năng lực trước hết phải có tri thức về công việc đó, nắm được cách thức và điều kiện tiến hành công việc, có nghĩa là phải có kĩ năng. Kĩ năng lúc này là một trong những điều kiện để hình thành nên năng lực hoạt động.

Muốn năng lực phát triển ở mức độ cao hơn phải biết vận dụng một cách sáng tạo và linh hoạt các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng vào hoạt động thực tiễn. Thiếu các tri thức, kĩ xảo và kĩ năng cần thiết cho một hoạt động nào đó thì khó có thể có năng lực về hoạt động đó.

Sự hình thành năng lực phụ thuộc vào không ít tư chất với tư cách là các tiền đề vật chất của mọi hiện tượng tâm lí. Nhưng ngay cả khi con người có các tiền đề vật chất đó mà không được trang bị các tri thức, kĩ năng về hoạt động đó thì những tiềm năng chứa đựng trong tư chất cũng không thể phát triển được để trở thành hiện thực.

Con người có thể sáng tạo, linh hoạt trong những hoạt động nhưng không thể vượt ra ngoài khuôn khổ của những phương thức tiến hành hoạt động mà nó đòi hỏi. Điều đó cũng có nghĩa là kĩ năng còn là nơi thể hiện năng lực của con người.

Ở đây, có sự khác biệt và phụ thuộc lẫn nhau giữa kĩ năng và năng lực. Kĩ năng là điều kiện quan trọng để hình thành năng lực, ngược lại, năng lực lại chi phối tới sự hình thành và phát triển các kĩ năng. Năng lực giúp cho con người nắm được các tri thức về hành động, cách thức hành động đúng đắn, nhanh chóng. Năng lực còn giúp cho kĩ năng hình thành nhanh chóng và ổn định. Năng lực còn giúp cho kĩ năng được hình thành một cách thuận lợi hơn. Còn kĩ năng là một mức độ lĩnh hội của hoạt động. Nếu không có năng lực trong lĩnh vực hoạt động đó thì không thể có kĩ thuật hành động chính xác và thành thạo. Người có kĩ năng về một hoạt động nào đó thì có thể có cả năng lực chung và năng lực chuyên biệt. Những năng lực chung là điều kiện cần thiết cho nhiều hoạt động, chúng có thể chi phối tới sự hình thành kĩ năng ở một hoạt động khác, trong đó đặc biệt quan trọng là các kĩ năng trí tuệ.

Như vậy, rõ ràng là năng lực tác động trở lại kĩ năng rất mạnh mẽ. Năng lực là một thuộc tính phức hợp ổn định ở con người, nó chuyển biến theo trình độ nắm vững các kĩ năng. Còn kĩ năng là cái mà con người lĩnh hội được trong quá trình nhận thức và hành động. Có người có thể chưa có kĩ năng về một hoạt động nào đó, nhưng vẫn có thể có những mầm mống biểu hiện năng lực về hoạt động đó. Ngược lại, có người có trình độ phát triển kĩ năng tương đối hoàn thiện, các hành động được tiến hành tương đối thành thạo, song năng lực về hoạt động đó chưa chắc đã phát triển. Họ là những người quen việc, biết cách làm đúng những chưa chắc đã làm hay.

Tác giả Nguyễn Công Khanh cho rằng: *“Năng lực là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và các thuộc tính tâm lí cá nhân khác nhau như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định”* [40]. Tác giả chia năng lực của con người ra làm hai loại đó là

năng lực chung và năng lực chuyên biệt. Năng lực chung là những năng lực cần thiết cho mọi người, bao gồm những năng lực như năng lực nhận thức, năng lực phi nhận thức.... Năng lực chuyên biệt thường liên quan đến một môn học cụ thể hay một lĩnh vực hoạt động có tính chuyên biệt.

Kế thừa những quan điểm trên của các tác giả, như vậy có thể hiểu một cách ngắn gọn: *Năng lực là khả năng sử dụng những kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết một cách hiệu quả các tình huống, nhiệm vụ trong cuộc sống.*

1.3.3. Đánh giá theo tiếp cận năng lực

Tiếp cận năng lực là cách tiếp cận nêu rõ kết quả - kiến thức, kỹ năng hay những năng lực mà người học muốn đạt được vào cuối mỗi giai đoạn học tập cụ thể trong nhà trường ở một môn học cụ thể. Cách tiếp cận này nhằm trả lời câu hỏi: Chúng ta muốn người học biết và có thể làm được gì? Trên thế giới, ở nhiều hệ thống giáo dục khác nhau, mỗi quốc gia chọn cho mình một cách tiếp cận phù hợp trong quá trình dạy học. Bản chất của cách tiếp cận năng lực nhằm hướng đến mục tiêu cuối cùng đối với người học là không chỉ dừng lại ở việc học thuộc, ghi nhớ. Do vậy, tiếp cận năng lực là quan điểm xem xét, giải quyết vấn đề năng lực, tức là quan điểm xem xét, giải quyết việc vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Theo quan điểm phát triển năng lực, việc đánh giá học sinh không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá học sinh theo năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá học sinh đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh. Hay nói cách khác, đánh giá theo năng lực là đánh giá kiến thức, kỹ năng và thái độ trong bối cảnh có ý nghĩa.

Xét về bản chất thì không có mâu thuẫn giữa đánh giá năng lực và đánh giá kiến thức kỹ năng, mà đánh giá năng lực được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kỹ năng. Để chứng minh học sinh có năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội cho học sinh được giải quyết vấn đề trong tình huống mang

tính thực tiễn. Khi đó học sinh vừa phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường (gia đình, cộng đồng và xã hội). Như vậy, thông qua việc hoàn thành một nhiệm vụ trong bối cảnh thực, người ta có thể đồng thời đánh giá được cả kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hiện và những giá trị, tình cảm của người học. Mặt khác, đánh giá năng lực không hoàn toàn phải dựa vào chương trình giáo dục môn học như đánh giá kiến thức, kỹ năng, bởi năng lực là tổng hòa, kết tinh kiến thức, kỹ năng, thái độ, tình cảm, giá trị, chuẩn mực đạo đức,... được hình thành từ nhiều lĩnh vực học tập và từ sự phát triển tự nhiên về mặt xã hội của một con người.

Đánh giá theo tiếp cận năng lực là một xu thế tất yếu của giáo dục trong thời kì mới. Đối với giáo dục phổ thông nói chung, việc đánh giá theo tiếp cận năng lực giúp con người có được sự chủ động, tự tin và xử lí được nhiều tình huống trong học tập cũng như trong cuộc sống.

Như vậy, có thể hiểu *đánh giá theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập các thông tin, đối chiếu các thông tin với chuẩn năng lực và đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực nhằm giúp học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học của học sinh vào các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.*

1.3.4. Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Đánh giá HS tiểu học theo tiếp cận năng lực được hiểu là đánh giá các năng lực cần đạt của HS tiểu học trong các giai đoạn của quá trình giáo dục tiểu học. Ở đây có cả đánh giá trong quá trình dạy học, đánh giá tổng kết sau một giai đoạn giáo dục. Nếu chương trình giáo dục được phát triển theo định hướng năng lực thì cần đánh giá những năng lực nào và đánh giá như thế nào sẽ được quy định trong chương trình và chuẩn theo các lĩnh vực học tập và các hoạt động giáo dục.

Để đánh giá năng lực có thể sử dụng nhiều hình thức khác nhau như quan sát HS trong các tình huống khác nhau, đánh giá qua các bài kiểm tra miệng hoặc viết, thực nghiệm; đánh giá HS thực hiện học tập theo dự án, đánh giá HS qua tham gia các hoạt động ngoài nhà trường; nghiên cứu trường hợp v.v... Trong mỗi hình thức đánh giá đều cần có các phương pháp và kĩ thuật đánh giá riêng biệt, chẳng hạn đối

với đánh giá bằng quan sát thì GV cần phải có phương pháp và kỹ thuật quan sát (mục đích quan sát, quan sát cái gì, khi nào, từ kết quả quan sát rút ra nhận định như thế nào). Đối với các bài kiểm tra, để đánh giá năng lực hàn lâm thì cần xây dựng các bài tập theo nhiều loại khác nhau, ví dụ để kiểm tra năng lực tư duy toán học thì cần có các bài tập phải suy luận dựa trên các lý thuyết toán đã học và khuyến khích nhiều cách giải khác nhau (không phải ra đề theo kiểu dạng đề HS chỉ làm một cách máy móc), còn để đánh giá năng lực cảm thụ nghệ thuật thì thì có thể ra đề theo kiểu HS suy nghĩ, cảm nhận thế nào về bức tranh đã xem hay bản nhạc đã nghe, cuốn sách đã đọc v.v... Cần lưu ý năng lực mà HS cần đạt không chỉ là năng lực áp dụng những điều đã học vào thực tiễn vì ngoài năng lực kiểu đó ra HS cần có và phát triển các năng lực khác như năng lực hàn lâm (ví dụ năng lực tư duy phê phán là thuộc dạng này), năng lực sáng tạo (năng lực phát triển) nữa.

Đối với một cá nhân để có năng lực gì thì cần phải trải qua quá trình học tập rèn luyện cùng với những phẩm chất riêng biệt của cá nhân (tâm lý, tình cảm, giá trị) mới có thể đạt được. Đó là một quá trình lâu dài, có nhiều thử thách và ít nhiều phụ thuộc vào tư chất cá nhân (với mỗi cá nhân các mức độ năng lực không giống nhau và không cùng trình độ). Mục tiêu đạt được các năng lực ở HS tiểu học tuy trên lý thuyết là đúng nhưng trên thực tế thì quá trình giáo dục tiểu học chỉ có thể tạo cơ sở ban đầu cho việc hình thành các năng lực mà thôi.

Đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực ở trường tiểu học được là một quá trình bao gồm các thành tố như sau:

* *Mục tiêu đánh giá học sinh*: Mục tiêu đánh giá học sinh theo định hướng năng lực ở trường tiểu học là:

- Giúp giáo viên điều chỉnh, đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học, hoạt động trải nghiệm ngay trong quá trình và kết thúc mỗi giai đoạn dạy học, giáo dục; kịp thời phát hiện những cố gắng, tiến bộ của học sinh để động viên, khích lệ và phát hiện những khó khăn chưa thể tự vượt qua của học sinh để hướng dẫn, giúp đỡ góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học.

- Giúp học sinh có khả năng tự đánh giá, tham gia đánh giá; tự học, tự điều chỉnh cách học; giao tiếp, hợp tác; có hứng thú học tập và rèn luyện để tiến bộ.

- Giúp cán bộ quản lý giáo dục các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động giáo dục, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả giáo dục [3].

Như vậy, đánh giá học sinh tiểu học không chỉ nhằm mục đích nhận định thực trạng và định hướng, điều chỉnh hoạt động của trò mà còn đồng thời tạo điều kiện nhận định ra thực trạng và điều chỉnh hoạt động dạy của thầy.

* *Nội dung đánh giá học sinh*: Nội dung đánh giá học sinh theo định hướng năng lực ở trường tiểu học được thể hiện cũng trên ba mặt đánh giá đó là:

- Đánh giá quá trình học tập, sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh theo chuẩn kiến thức, kĩ năng từng môn học và hoạt động giáo dục khác theo chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học.

- Đánh giá sự hình thành và phát triển một số năng lực của học sinh như: Tự phục vụ, tự quản; giao tiếp, hợp tác; tự học và giải quyết vấn đề.

- Đánh giá sự hình thành và phát triển một số phẩm chất của học sinh như: Chăm học, chăm làm; tự tin, tự chịu trách nhiệm; trung thực, kỉ luật; đoàn kết, yêu thương [3].

* *Phương pháp đánh giá học sinh*: Phương pháp đánh giá học sinh theo định hướng năng lực ở trường tiểu học được sử dụng với nhiều phương pháp phải kể tới như:

- *Phương pháp dùng lời*: Phương pháp dùng lời là cách thức GV đưa ra cho học sinh lần lượt một số câu hỏi và học sinh trả lời trực tiếp với GV.

- *Phương pháp dùng giấy bút (kiểm tra viết)*: Phương pháp dùng giấy bút là cách thức học sinh làm những bài kiểm tra viết trong những khoảng thời gian khác nhau tùy theo yêu cầu của môn học.

- *Phương pháp kiểm tra thực hành*: Phương pháp kiểm tra thực hành là cách thức học sinh làm những bài kiểm tra có tính chất thực hành như: đo đạc, làm thí nghiệm, chế tạo các mô hình ... ở trên lớp, trong phòng thí nghiệm, xưởng trường trường và ngoài thiên nhiên [3].

* *Hình thức đánh giá học sinh*: Có nhiều hình thức đánh giá học sinh theo định hướng năng lực ở trường tiểu học cụ thể là:

- *Đánh giá kết quả và đánh giá quá trình*: Đánh giá kết quả thường được sử dụng khi kết thúc một chủ đề học tập hoặc cuối một học kỳ, một năm, một cấp học. Đánh giá quá trình được sử dụng trong suốt thời gian học của môn học.

- *Đánh giá theo chuẩn và đánh giá theo tiêu chí:* Đánh giá theo tiêu chí, người học được đánh giá dựa trên các tiêu chí đã định rõ về thành tích, thay vì được xếp hạng trên cơ sở kết quả thu được. Đánh giá theo chuẩn là hình thức đánh giá dựa trên những nhận xét về mức độ cao thấp trong năng lực của cá nhân so với những người khác cùng làm bài thi.

- *Tự suy ngẫm và tự đánh giá:* Tự suy ngẫm và tự đánh giá là việc học sinh tự đưa ra các quyết định đánh giá về công việc và sự tiến bộ của bản thân. Tự đánh giá rất hữu ích trong việc giúp học sinh nhận thức sâu sắc về bản thân, nhận ra được điểm mạnh và điểm yếu của mình [50].

Như vậy, *Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập các thông tin, đối chiếu các thông tin với chuẩn năng lực, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, hình thành các phẩm chất, năng lực ở học sinh nhằm mục đích giúp học sinh vận dụng những tri thức, kỹ năng đã học vào việc giải quyết các nhiệm vụ cụ thể trong thực tiễn.*

1.3.5. Yêu cầu đối với giáo viên tiểu học trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Ở nội dung này, việc trình bày các yêu cầu của cách đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực được dựa trên yêu cầu trong đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Yêu cầu này được Bộ Giáo dục và Đào tạo triển khai thông qua Thông tư 22 về đánh giá học sinh tiểu học từ năm học 2016-2017 sau khi điều chỉnh một số nội dung bắt cập ở Thông tư 30/2014. Trước đó, học sinh được đánh giá theo Thông tư 32 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Về cơ bản, đánh giá theo tiếp cận năng lực có nhiều điểm khác so với đánh giá truyền thống. Đánh giá theo truyền thống nặng về xếp loại, ít có biện pháp hữu hiệu giúp học sinh tiến bộ; nội dung đánh giá chủ yếu theo chuẩn kiến thức kỹ năng của chương trình giáo dục, ít gắn với thực tiễn cuộc sống; giáo viên độc quyền đánh giá, học sinh ít khi được tham gia đánh giá; hình thức đánh giá chủ yếu bằng điểm số, ít nhận xét; đánh giá kết quả bài làm là chủ yếu, ít đánh giá quá trình; nặng về đánh giá năng lực chuyên môn... Đánh giá năng lực chú trọng việc đưa ra các biện pháp cụ thể giúp học sinh tiến bộ; gắn liền với thực tiễn cuộc sống của học sinh; nhiều lực lượng tham gia đánh giá trong đó giáo

viên đóng vai trò chủ đạo; đánh giá thường xuyên bằng nhận xét; hướng đến hình thành cả năng lực chung và năng lực chuyên môn.

Như vậy, từ đánh giá kiến thức, kỹ năng đến đánh giá năng lực là một xu thế tất yếu của giáo dục trong xã hội hiện đại. Nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc người học *học được cái gì* đến chỗ quan tâm người học *vận dụng cái đã học để làm được cái gì*. Ở đó, học sinh được đánh giá việc hình thành các năng lực cần thiết phù hợp với lứa tuổi. Đối với học sinh tiểu học, việc hình thành các kiến thức, kỹ năng, năng lực cốt lõi là vấn đề vô cùng quan trọng để giúp các em có thể vận dụng được tri thức, kỹ năng vào việc giải quyết các tình huống khác nhau đã biến đổi trong cuộc sống. Để làm được điều đó, nhà giáo dục cần phải tuân theo những yêu cầu sau:

*** Các yêu cầu chung:**

- *Đánh giá phải phục vụ việc học*: Đây là yêu cầu cơ bản của đánh giá, đánh giá phải phục vụ việc học và phối kết hợp chặt chẽ với quá trình dạy học. Đánh giá để phục vụ học phải được thực hiện trong suốt quá trình học, nó luôn cần chỉ ra cho người học họ đang ở đâu trong quá trình hình thành và phát triển năng lực, họ có những khó khăn gì trong việc phát triển các năng lực của chương trình học hay của môn học. Theo đó, ảnh hưởng của việc đánh giá tới người học vô cùng quan trọng. Đánh giá suy cho cùng, hướng tới hình thành các phẩm chất và năng lực cho người học, để người học vận dụng được vào thực tiễn cuộc sống phục vụ cho bản thân và cho xã hội.

- *Đánh giá phải thực*: Đánh giá phải phản ánh sự vật hiện tượng chân thực như nó vốn có. Chính vì lẽ đó, đây có thể coi như là một yêu cầu mang tính quyết định tới việc hình thành năng lực của học sinh. Bởi khi đánh giá thực, học sinh mới nhận thức được chính bản thân mình đang ở đâu, họ cần gì, họ có được điều gì tại thời điểm đó. Từ đó, họ có thể thiết lập được một mối quan hệ chặt chẽ giữa thời điểm hiện tại và tương lai của mình. Đánh giá thực còn giúp định hướng được nghề nghiệp tương lai cho học sinh, vì học sinh sẽ biết mình lợi thế ở điểm nào, yếu điểm ở đâu. Đánh giá thực mang đến chất lượng cuộc sống thực, giúp học sinh có được cái nhìn đúng đắn về bản thân và người khác [88].

- *Đánh giá phải công bằng*: Đánh giá phải đảm bảo tính công bằng giữa học sinh này với học sinh khác, giữa lớp này với lớp khác thậm chí phải công bằng với từng học

sinh ở các thời điểm đánh giá khác nhau. Công bằng trong sự nhìn nhận về mặt mạnh của học sinh, chứ không nên so sánh học sinh này với học sinh khác, trong sự phát triển có quá trình của học sinh. Công bằng tức là so với chính đứa trẻ đó, chứ không lệ thuộc vào việc “phơi bày” các thành tích ảo, đồng thời cần thể hiện sự rõ ràng, minh bạch đối với sự phát triển của học sinh. Đánh giá không chỉ quan tâm đến kết quả học tập của học sinh mà cần quan tâm đến việc hình thành các năng lực cần thiết của các em thông qua việc học và thông qua các hoạt động giáo dục khác nhau ở nhà trường [88].

- *Tích hợp đánh giá với việc học*: Đây là yêu cầu cũng rất quan trọng trong đánh giá. Đánh giá luôn đi liền với việc học. Chẳng hạn, việc đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn và thông qua đó đánh giá được quá trình và sản phẩm của học sinh thông qua việc vận dụng các tri thức, kỹ năng đã học vào việc giải quyết vấn đề thực tiễn. Hơn nữa, đánh giá cần tích hợp nhiều nội dung: kết quả học tập; phẩm chất, thái độ; năng lực của người học.... Đó chính là mục tiêu của quá trình dạy học và đồng thời cũng là mục tiêu của quá trình đánh giá người học [88].

*** Các yêu cầu cụ thể:**

Thực chất đánh giá học sinh theo Thông tư 22/2016/BGDĐT chính là việc hướng đến đánh giá năng lực. Muốn làm được điều đó, giáo viên cần chú ý:

- Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh; coi trọng việc động viên, khuyến khích tích cực và vượt khó trong học tập, rèn luyện của học sinh; giúp học sinh phát huy tất cả khả năng; đảm bảo kịp thời, công bằng, khách quan;

- Đánh giá toàn diện học sinh thông qua đánh giá mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng và một số biểu hiện năng lực, phẩm chất của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiêu học;

- Kết hợp đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất;

- Không so sánh học sinh này với học sinh khác, không tạo áp lực cho học sinh, giáo viên và cha mẹ học sinh [3].

Có thể khái quát các yêu cầu về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thành các yêu cầu trong các khâu của quá trình đánh giá như sau:

+ *Khâu thu thập thông tin*: Ở khâu này, giáo viên thu thập thông tin về quá trình, kết quả học tập của học sinh về kiến thức, thái độ, kỹ năng, năng lực của học

sinh... thông qua các phương pháp khác nhau như quan sát, vấn đáp, trò chuyện, ghi chép các biểu hiện về năng lực của học sinh, thiết kế các bài kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh... Đây là khâu mà giáo viên không chỉ thu thập được kết quả bài làm của học sinh mà còn thu được các biểu hiện về năng lực khác nhau của học sinh thông qua các môn học khác nhau ở tiểu học. Chẳng hạn, khi ra đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh, giáo viên cần thiết kế theo 4 mức độ sau: Mức 1: nhận biết, nhắc lại được kiến thức, kỹ năng đã học; Mức 2: hiểu kiến thức, kỹ năng đã học, trình bày, giải thích được kiến thức theo cách hiểu của cá nhân; Mức 3: biết vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết những vấn đề quen thuộc, tương tự trong học tập, cuộc sống; Mức 4: vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề mới hoặc đưa ra những phản hồi hợp lý trong học tập, cuộc sống một cách linh hoạt [3].

+ *Khâu đối chiếu thông tin với chuẩn năng lực*: Giáo viên biết được ưu và nhược điểm về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực của học sinh bằng cách đối chiếu thông tin đã thu được với chuẩn kiến thức, kỹ năng của từng môn học, các chỉ báo về phẩm chất, chỉ báo về năng lực cần hình thành của học sinh thông qua thông qua quá trình hoạt động (đánh giá thường xuyên) và kết quả hoạt động (đánh giá định kì) để ghi nhận những tiến bộ của học sinh, các lỗi còn mắc phải nếu có của từng em về kết quả học tập, phẩm chất và năng lực.

Về kết quả học tập: Kết quả học tập của học sinh được đối chiếu với chuẩn kiến thức, kỹ năng của từng môn học và được lượng hóa thông qua bài kiểm tra định kì (cuối kì I và II) đối với các môn Toán, Tiếng Việt, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Ngoại ngữ, Tin học. Riêng đối với lớp 4 và 5 có thêm bài kiểm tra giữa kì I và II với môn Toán và Tiếng Việt. Các môn còn lại được đánh giá bằng nhận xét [4].

Về chuẩn phẩm chất:

Chăm học chăm làm: HS tự giác tham gia làm các việc vặt trong nhà giúp bố mẹ; tự giác thực hiện công việc được giao, không cần nhắc nhở; chăm chỉ sẵn sàng giúp đỡ bạn trong lớp; tập trung chú ý lắng nghe trong các giờ học; chủ động nêu thắc mắc và tích cực phát biểu ý kiến trong giờ học; nỗ lực hoàn thành các công việc được giao ở lớp và ở nhà đúng hạn.

Tự tin, trách nhiệm: HS tự tin trong giao tiếp ứng xử với các bạn trong lớp; chủ động tự tin trong các tình huống học tập và rèn luyện; thể hiện sự tự tin trong các cuộc thảo luận nhóm; luôn nỗ lực, có trách nhiệm trong học tập, rèn luyện bản thân; tự chịu trách nhiệm, không đổ lỗi, sẵn sàng nhận lỗi khi làm sai; luôn được các bạn trong nhóm/ lớp tin tưởng.

Trung thực, kỉ luật: HS thể hiện sự thật thà, ghét sự gian dối; luôn nói đúng về sự việc, không nói sai về người khác; biết bảo vệ của công, không lấy những gì không phải của mình; tôn trọng cam kết, giữ lời hứa; tôn trọng nội quy và thực hiện nghiêm túc quy định về học tập; tự giác, tập trung cho các nhiệm vụ học tập, không cần nhắc nhở.

Đoàn kết, yêu thương: HS thể hiện sự tôn trọng, nhường nhịn, gắn kết trong nhóm bạn; biết cách ứng xử không gây mất đoàn kết trong tổ, lớp; không nói xấu bạn hoặc ganh ghét các bạn trong lớp; yêu thương, quan tâm chăm sóc người thân; yêu trường lớp, biết ơn thầy cô giáo; yêu thương bạn và sẵn sàng giúp đỡ bạn [4, tr46].

Về chuẩn năng lực:

Tự phục vụ, tự quản: HS tự vệ sinh thân thể, ăn mặc gọn gàng sạch sẽ; tự chuẩn bị đồ dùng học tập cá nhân ở trên lớp, ở nhà; tự giác hoàn thành công việc được giao đúng hạn; chủ động khi thực hiện các nhiệm vụ học tập; tự sắp xếp thời gian học tập, sinh hoạt cá nhân, vui chơi hợp lí; tự sắp xếp thời gian làm các bài tập theo yêu cầu của giáo viên.

Hợp tác: HS có kĩ năng giao tiếp, sẵn sàng giúp đỡ các bạn; tích cực tham gia vào các công việc ở tổ nhóm; dễ làm quen, dễ dàng kết bạn; biết nói lời cảm ơn khi người khác giúp mình một điều gì đó; tích cực tự giác hoàn thành công việc được giao đúng hạn; lắng nghe và dễ dàng thỏa thuận với các bạn trong nhóm;

Tự học và giải quyết vấn đề: HS tự thực hiện được các nhiệm vụ học tập cá nhân, học tập theo nhóm; tự giác chủ động hoàn thành các bài tập được giao đúng hạn; tự kiểm tra và đánh giá kết quả học tập về điều chỉnh việc học; vận dụng điều đã học để giải quyết các vấn đề trong học tập; cố gắng đến cùng để giải quyết một vấn đề; chủ động nghĩ ra những cách khác nhau để giải quyết vấn đề [4, tr45].

+ *Khâu đưa ra nhận định và giải pháp:* Đây là khâu giáo viên cần đưa ra các lời nhận xét và các hướng khắc phục để giúp học sinh tiến bộ, phát triển. Vì sự tiến bộ của

học sinh coi trọng đánh giá thường xuyên (đánh giá quá trình), tập trung phản hồi làm rõ học sinh như thế nào, giúp học sinh biết cách làm thế nào để cải thiện thành tích học tập. Tức là việc đánh giá phải được tiến hành thường xuyên với từng bài học, không nhằm xếp loại, giải trình, mà mục đích chính là thu thập những thông tin liên quan đến việc học của học sinh, để biết học sinh hiểu đúng hay chưa đúng; học sinh mắc lỗi ở chỗ nào, học sinh tiến bộ ở chỗ nào so với chuẩn kiến thức và kỹ năng hay yêu cầu mục tiêu của bài học để cả giáo viên và học sinh đều phải điều chỉnh hoạt động dạy và học cũng như hoạt động đánh giá [4, tr.37]. Đối với đánh giá theo tiếp cận năng lực, giáo viên cần:

- Đưa ra những lời nhận xét mang tính tích cực: đây chính là yêu cầu về tính cảm xúc trong nhận xét đánh giá học sinh. Biểu hiện ở chỗ, giáo viên không nên dùng những lời lẽ chê bai, mỉa mai, mắng mỏ, đe dọa, chửi bới học sinh hay các thái độ coi thường, thiếu tin tưởng học sinh; tuyệt đối không đánh đập học sinh, không gây thương tích cả về thể xác lẫn tinh thần đối với học sinh tiểu học. Ở bước này, giáo viên có thể dùng lời nói trực tiếp hoặc ghi những lời nhận xét vào vở bài tập, bài kiểm tra của học sinh.

- Thường xuyên khích lệ, động viên học sinh: bằng các lời lẽ có ý nghĩa tích cực, dùng ngôn ngữ cơ thể tích cực như mỉm cười, nháy mắt, có những hành động tích cực như vỗ vai, xoa đầu, bắt tay,... thể hiện thái độ thân thiện, vui vẻ, hòa nhã, chân thành với học sinh.

- Không so sánh học sinh này với học sinh khác: đây là giải pháp vô cùng hữu hiệu trong đánh giá học sinh, nếu giáo viên dùng cách so sánh học sinh này với học sinh khác, điều này sẽ dẫn đến tâm lý học sinh có thể có 2 chiều hướng: hoặc là tự ti, hoặc là tự tin thái quá. Cả hai chiều hướng đều không tốt cho sự phát triển tâm lý của trẻ. Chính vì thế, giáo viên cần tôn trọng học sinh, không gây tổn thương đến các em, tức là không nên so sánh học sinh trong quá trình đưa ra nhận định và giải pháp giáo dục.

- Ghi nhận mọi kết quả và cố gắng của học sinh: giải pháp này giáo viên giúp học sinh chỉ ra lỗi sai trong học tập và trong việc rèn luyện các phẩm chất và năng lực của các em. Bằng cách giáo viên có thể giúp học sinh sửa lỗi thông qua các bài tập thực hành, các việc làm cụ thể. Chẳng hạn, giáo viên có thể có những nhận xét thể hiện mình tin tưởng học trò. Nếu học sinh chưa sửa được giáo viên có thể giúp học sinh tự đánh giá lẫn nhau để giúp các em tiến bộ.

- Kết hợp với phụ huynh trong việc đánh giá năng lực học sinh: trong quá trình đánh giá học sinh, để giúp các em có thể tiến bộ hàng ngày, giáo viên nên liên hệ với gia đình để sửa chữa, khắc phục lỗi của học sinh. Bằng cách gợi ý cho gia đình một số giải pháp

- Đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn: chỉ khi nào học sinh được đưa vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn thì các em mới có thể vận dụng các tri thức, kĩ năng đã học vào việc hình thành các năng lực cụ thể. Đây là giải pháp hữu hiệu trong việc đánh giá năng lực học sinh.

Như vậy, các yêu cầu của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực gắn kết chặt chẽ với nhau, cần thực hiện xuyên suốt các yêu cầu đó trong quá trình đánh giá học sinh. Việc thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực cũng chính là việc thay đổi nhận thức, thái độ và kĩ năng đánh giá theo các yêu cầu trên.

1.3.6. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Đánh giá theo tiếp cận năng lực là phương pháp đánh giá mới đối với giáo viên tiểu học. Trong quá trình đánh giá học sinh, lúc đầu giáo viên thường mang theo cách đánh giá, thói quen đánh giá truyền thống áp dụng vào quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực. Do đó, việc chuyển từ đánh giá theo cách cũ sang đánh giá theo tiếp cận năng lực gây nên những biến đổi mạnh mẽ trong tâm lý của giáo viên, khiến họ gặp không ít những khó khăn, trở ngại trong quá trình đánh giá học sinh tiểu học. Vấn đề này làm ảnh hưởng đến sự phát triển phẩm chất, năng lực cũng như kết quả học tập của học sinh. Khó khăn của giáo viên thể hiện qua các khâu của quá trình đánh giá: thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn năng lực, đưa ra nhận định và giải pháp. Cụ thể như sau:

- *Khâu thu thập thông tin*: giáo viên tiểu học thường gặp khó khăn trong việc hiểu đúng về bản chất của quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực. Cụ thể họ còn chưa hiểu thấu đáo quá trình thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn và đưa ra nhận định giải pháp cho học sinh về việc vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã học và giải quyết thành công những nhiệm vụ cụ thể. Trong khâu này, giáo viên thường gặp khó khăn như: thiếu hiểu biết về tầm quan trọng của những công việc trong đánh giá như: thu thập các biểu hiện về phẩm chất, năng lực của học sinh thông qua quan sát, trò chuyện,... Chưa hiểu sâu sắc về tầm quan trọng của việc đánh giá vì sự

tiến bộ của học sinh, nặng vào việc đánh giá sản phẩm cuối cùng của học sinh mà chưa quan tâm nhiều tới quá trình hình thành phẩm chất, năng lực học sinh; chưa hiểu sâu sắc cách thiết kế đề kiểm tra theo hướng năng lực.

- *Khâu đối chiếu thông tin với chuẩn năng lực*: ở khâu này, giáo viên thường chưa có thói quen đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh; đánh giá nặng về kiến thức, kỹ năng qua các môn học; khi đánh giá về năng lực, giáo viên thường đánh giá cảm tính, ít hoặc không có thói quen dựa vào các chỉ báo về năng lực để đánh giá học sinh một cách khách quan.

- *Khâu đưa ra nhận định và giải pháp*: giáo viên còn chưa từ bỏ được thói quen đánh giá theo hướng truyền thống; vẫn còn hay so sánh học sinh này với học sinh khác; vẫn còn hay có thói quen đưa ra những lời nhận xét mang tính tiêu cực...làm “tổn thương” học trò. Giáo viên cũng chưa có được kỹ năng phối kết hợp với phụ huynh trong việc hình thành các phẩm chất, năng lực của học sinh; ít ghi nhận những điểm mạnh tích cực của học trò; ít đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn để vận dụng kiến thức, kỹ năng.

Việc tìm ra biện pháp khắc phục khó khăn của giáo viên trong việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là việc làm cần thiết giúp nâng kết quả dạy học và giáo dục. Từ đó giúp giáo viên có thể thích ứng với cách đánh giá mới và quan trọng hơn cả là giúp cho học sinh phát triển đúng hướng, kết quả học tập tốt hơn, hình thành được phẩm chất và năng lực ngay từ lúc còn nhỏ. Đồng thời giúp các em tự tin, chủ động và sau này trở thành người có ích cho xã hội.

1.4. Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

1.4.1. Đặc điểm lao động sư phạm của giáo viên tiểu học

Nghề giáo viên tiểu học là nghề mang tính cá nhân rất sâu đậm, bởi lẽ các em ở lứa tuổi tiểu học rất dễ bị ảnh hưởng bởi tính cách và những mặt khác của người giáo viên. Đặc điểm lao động sư phạm của người giáo viên tiểu học được đặc trưng bởi các khía cạnh sau:

- Đối tượng lao động trực tiếp của giáo viên tiểu học là trẻ em trong độ tuổi 6 – 11. Đây là lứa tuổi có những đặc trưng rất riêng biệt về tâm sinh lý, ở đó các em đang hình thành rất nhiều biểu hiện về năng lực, khả năng phát triển bỏ ngỏ là rất

lớn. Giáo viên tiểu học cần tiếp cận với đối tượng của mình bằng tình thương yêu, lòng tin và sự tôn trọng ; bằng trí lực, khôn ngoan và trực giác [96].

- Nghề lao động trí óc chuyên nghiệp: Lao động sư phạm của người GV nói chung và của GVTH nói riêng có những đặc thù về trí óc, các ngành khác cũng có những đặc thù riêng. Lao động của người công nhân khác với người GV, lao động của người kế toán, kĩ sư cũng khác. Đặc biệt nếu so sánh lao động trí óc của các ngành khác với nhau thì còn thấy rõ sự khác biệt nữa. Đối với người giáo viên tiểu học, lao động sư phạm của họ không bó hẹp trong 4 bức tường của lớp học, không hẳn đóng khung trong không gian (lớp học) , thời gian 8 giờ hoặc 2 buổi xác định mà nó vượt ra ngoài những giới hạn đó; công việc của thầy giáo còn được khẳng định ở khối lượng, chất lượng và tính sáng tạo của công việc; luôn đòi hỏi sự tỉ mỉ, cụ thể và tinh tế trong việc hình thành các phẩm chất và năng lực cho học sinh tiểu học [96].

- Nghề giáo viên tiểu học là nghề mà công cụ chủ yếu là nhân cách của chính họ: Trong dạy học và giáo dục, người giáo viên dùng trí tuệ và phẩm chất của mình, dùng tài và đức của mình để tác động đến học sinh. Đó là phẩm chất chính trị, là sự giác ngộ về lí tưởng đào tạo thế hệ trẻ, lòng yêu nghề, trình độ học vấn ... Nếu như thầy giáo có uy tín cao thì sức thuyết phục học sinh càng lớn [96].

- Nghề mà sản phẩm lao động đó là nhân cách của học sinh: Nhờ giáo dục, lao động sư phạm của người giáo viên đã hình thành nên những nhân cách khác nhau ở từng lứa trẻ. Nghề giáo viên tiểu học là nghề luôn cần “dùng nhân cách để giáo dục nhân cách” (Usinxki). Sản phẩm nhân cách của học sinh có được phụ thuộc rất lớn vào phẩm chất, năng lực của giáo viên tiểu học [96].

Từ những đặc điểm lao động sư phạm trên, người giáo viên tiểu học cần có một số yêu cầu về nghề:

- Lao động của nhà giáo đòi hỏi tính khoa học, tính nghệ thuật và tính sáng tạo cao: Tính khoa học được thể hiện ở chỗ, người giáo viên tiểu học phải nắm vững quy luật tâm lí của HSTH, quy luật giáo dục trẻ em để hình thành nhân cách cho chúng theo mục tiêu cấp học. Mặt khác GV phải nắm vững được tri thức khoa học để cung cấp và giáo dục các em. Tính nghệ thuật được thể hiện ở chỗ công tác dạy học và giáo dục đòi hỏi người giáo viên phải khéo léo đối xử sư phạm, vận dụng phương pháp dạy học, đánh giá học sinh vào từng tình huống và con người cụ thể. Tính sáng

tạo thể hiện ở chỗ mỗi học sinh tiểu học là 1 nhân cách đang hình thành, khả năng phát triển còn bỏ ngỏ, sự phát triển lại nhanh chóng. Chính vì thế, lao động sư phạm của người GVTH không cho phép dập khuôn máy móc, đòi hỏi phải có nội phong phú, cách thức tiến hành sáng tạo trong các tình huống và đối với từng cá nhân cụ thể, đặc biệt là trong khâu đánh giá học sinh [96].

- Lao động sư phạm của người giáo viên tiểu học cần có uy tín đặc biệt với học sinh tiểu học: Người GVTH phải dạy nhiều môn, phải nắm được nhiều kiến thức, có được nhiều kỹ năng, năng lực ở nhiều lĩnh vực khác nhau chính vì vậy một cô giáo vừa phải truyền đạt tri thức, vừa phải hình thành các phẩm chất và năng lực cho học sinh thông qua các tiết học và các hoạt động ngoài giờ lên lớp [96].

- Giáo viên tiểu học cần hình thành nhiều phẩm chất tâm lý như: yêu nghề, mến trẻ, có lý tưởng về nghề.

- Giáo viên tiểu học cũng cần có được nhiều năng lực như năng lực dạy học và năng lực giáo dục, năng lực giao tiếp... Trong đó nhiều năng lực quan trọng để giáo dục tri thức, đạo đức, tình cảm cho học sinh như: năng lực chế biến tài liệu học tập; cảm hóa học sinh; năng lực vạch dự án phát triển nhân cách học sinh.... [96].

Như vậy, nghiên cứu những đặc thù của nghề giáo viên ở cấp tiểu học là cơ sở để tác giả luận án phân tích những yếu tố ảnh hưởng đến khả năng thích ứng nghề của giáo viên tiểu học.

1.4.2. Khái niệm thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực

Sự thay đổi về cách đánh giá học sinh tiểu học, từ cách tiếp cận truyền thống (nội dung) sang cách tiếp cận mới (năng lực) làm cho giáo viên tiểu học gặp những khó khăn trở ngại khi tiến hành đánh giá học sinh tiểu học. Trên thực tiễn, việc thay đổi đánh giá học sinh tiểu học theo thông tư 30/2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo chính là thay đổi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Sự thay đổi về yêu cầu của nghề nghiệp, đòi hỏi giáo viên phải thay đổi về nhận thức, thái độ, kỹ năng để thích ứng với công việc, nghề nghiệp của mình.

Căn cứ vào khái niệm: “Thích ứng là sự thay đổi tâm lý của chủ thể về mặt nhận thức, thái độ và kỹ năng nhằm vượt qua những khó khăn, trở ngại để đáp ứng với những biến đổi (hoặc yêu cầu mới) của môi trường (hay hoạt động) giúp chủ thể hoạt động một cách tích cực, chủ động và có hiệu quả” và khái niệm “Đánh giá năng lực

đánh giá theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập các thông tin, đối chiếu các thông tin với chuẩn năng lực và đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực nhằm giúp học sinh vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học của học sinh vào các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định”, tác giả luận án đưa ra khái niệm “Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực” như sau: *Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là sự thay đổi về nhận thức, thái độ, kỹ năng nhằm vượt qua những trở ngại khó khăn của việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn năng lực, từ đó đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp học sinh vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.*

Để đáp ứng với xu thế đánh giá mới, lấy người học làm trung tâm, giáo viên luôn cần thay đổi cả về nhận thức, thái độ, kỹ năng đối với từng khâu của quá trình đánh giá. Nhận thức quy định thái độ, thái độ chỉ đạo hành vi, kỹ năng. Do đó, giáo viên cần thay đổi cả nhận thức, thái độ và kỹ năng với từng khâu của quá trình đánh giá: thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn năng lực, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực của học sinh. Thay đổi nhận thức giúp giáo viên có cái nhìn mới mẻ hơn, tích cực hơn về năng lực học sinh; Thay đổi thái độ giúp mối quan hệ “thầy – trò” trở nên thoải mái, thân thiện hơn; Thay đổi kỹ năng đánh giá giúp giáo viên có thêm kỹ thuật và nghệ thuật đánh giá học sinh. Chỉ khi giáo viên thay đổi cách đánh giá theo hướng mới thì mới có thể giúp học sinh, phụ huynh giảm áp lực về điểm số. Từ đó, hiệu quả dạy học mới được nâng cao và học sinh ngày một tin yêu thầy cô, yêu thích đến trường. Do vậy, thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là một yêu cầu nghề nghiệp đối với giáo viên tiểu học.

1.4.3. Các biểu hiện về thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực được thể hiện trên ba mặt: nhận thức – thái độ - kỹ năng. Cụ thể:

** Thích ứng biểu hiện qua mặt nhận thức:*

Giáo viên có sự thay đổi, chủ động, tích cực nhận thức về việc thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học

tập, phẩm chất, năng lực của học sinh giúp học sinh vận dụng những tri thức, kỹ năng đã học vào việc giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể. Biểu hiện ở chỗ:

- Giáo viên tích cực, chủ động thay đổi nhận thức trong việc thu thập thông tin về kết quả học tập, phẩm chất và năng lực của học sinh thông qua các kỹ thuật đánh giá khác nhau như: quan sát, ghi chép biểu hiện năng lực; đánh giá vì sự tiến bộ; đưa học sinh vào các trải nghiệm thực tiễn.

- Giáo viên tích cực, chủ động thay đổi nhận thức trong việc đối chiếu thông tin với chuẩn về vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công những nhiệm vụ cụ thể trong những tình huống xác định.

- Giáo viên tích cực, chủ động thay đổi nhận thức trong việc đưa ra những nhận định, giải pháp đối với học sinh về vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công những nhiệm vụ cụ thể trong những tình huống xác định.

** Thích ứng biểu hiện qua mặt thái độ:*

Giáo viên có sự thay đổi, chủ động, tích cực về mặt thái độ trong khâu thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực của học sinh giúp học sinh vận dụng những tri thức, kỹ năng đã học vào việc giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể. Biểu hiện ở chỗ:

- Sẵn sàng khắc phục các khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

- Chấp nhận, đồng tình với sự thay đổi theo yêu cầu của cách đánh giá mới: từ phản ứng tiêu cực, phê phán, thậm chí chống đối cách đánh giá theo hướng mới, đến chỗ làm quen dần, chấp nhận và ủng hộ sự thay đổi; tin tưởng vào hiệu quả của sự thay đổi...

** Thích ứng biểu hiện qua mặt kỹ năng:*

Giáo viên có sự thay đổi, chủ động, tích cực về mặt kỹ năng trong khâu thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực của học sinh giúp học sinh vận dụng những tri thức, kỹ năng đã học vào việc giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể. Biểu hiện ở chỗ:

- Thay đổi kỹ năng thu thập thông tin: từ chỗ thu thập bằng cách cảm tính, dựa vào sản phẩm đến chỗ cần quan sát, trò chuyện nhiều hơn với học sinh để biết được các biểu hiện về năng lực của các em; từ chỗ ra đề thi theo hướng đo kiến thức, kỹ năng là chính đến chỗ theo hướng phát hiện năng lực người học.

- Thay đổi kỹ năng đối chiếu thông tin với chuẩn: từ chỗ chỉ dựa vào kiến thức, kỹ năng đến việc đánh giá hình thành các phẩm chất, năng lực dựa trên các kiến thức sẵn có; từ chỗ đánh giá nặng về sản phẩm sang đánh giá vì sự tiến bộ của người học; từ chỗ đánh giá năng lực một cách cảm tính đến chỗ dựa vào các chỉ báo về năng lực của người học....

- Thay đổi kỹ năng đưa ra nhận định và giải pháp giáo dục: từ chỗ chỉ tập trung vào kiến thức ở sách giáo khoa đến chỗ vận dụng các tri thức ấy vào các tình huống trải nghiệm khác nhau; từ chỗ thường xuyên chỉ cho điểm là xong đến việc phải ghi nhận và đưa ra các lời nhận xét mang tính tích cực để động viên, khích lệ học sinh; từ chỗ lấy giáo viên là trung tâm đánh giá học sinh đến chỗ phối kết hợp với đánh giá của phụ huynh học sinh....

1.4.4. Tiêu chí đánh giá mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

* *Tiêu chí đánh giá:* Để đánh giá các mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, chúng ta có thể dựa vào 3 tiêu chí: Tính thay đổi; tính chủ động; tính có kết quả. Cụ thể như sau:

TCDG Mức độ T.U	Tính thay đổi	Tính chủ động	Tính có kết quả
Cao	- GV thay đổi nhiều trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	- GV sẵn sàng, chủ động vượt qua khó khăn, trở ngại trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	GV có nhận thức, thái độ, kỹ năng tốt về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.

Trung bình	- GV thay đổi nhưng không nhiều trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	- GV có chủ động, tuy nhiên chưa thực sự sẵn sàng vượt qua khó khăn, trở ngại trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	GV có nhận thức thái độ, kỹ năng tương đối tốt về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.
Thấp	- GV chưa hoặc không thay đổi trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	- GV chưa hoặc không sẵn sàng, chủ động vượt qua khó khăn, trở ngại trong nhận thức, thái độ, kỹ năng về thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể.	- GV thiếu hiểu biết, thái độ tiêu cực, thiếu kỹ năng về việc thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết các nhiệm vụ cụ thể.

*** Mức độ thích ứng chung:**

- *Thích ứng cao:* giáo viên thay đổi nhiều, chủ động, sẵn sàng khắc phục khó khăn, có được nhận thức, thái độ, kỹ năng tốt trong việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết những nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

- *Thích ứng trung bình:* giáo viên thay đổi nhưng chưa nhiều, chưa thực sự chủ động trong việc khắc phục khó khăn và ít nhiều có được nhận thức, thái độ, hành

vi tốt trong việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết những nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

- *Thích ứng thấp*: giáo viên chưa thay đổi, chưa chủ động khắc phục khó khăn, và chưa có nhận thức, thái độ và hành vi tốt trong việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết những nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

1.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Kế thừa các công trình nghiên cứu của các tác giả khi đề cập đến các vấn đề thích ứng nói chung và thích ứng nghề nói riêng, chúng tôi nhận thấy, sự thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực phụ thuộc vào nhiều yếu tố chủ quan và khách quan, những yếu tố thuộc về phía người giáo viên tiểu học và thuộc về môi trường bên ngoài quá trình giáo dục. Những yếu tố ấy bao gồm:

Một là, các yếu tố chủ quan : Lòng yêu nghề; lòng mến trẻ; lí tưởng nghề nghiệp; Năng lực dạy học của giáo viên; Năng lực giáo dục của giáo viên; Thói quen đánh giá truyền thống của giáo viên; Tuổi nghề của giáo viên.

Hai là, các yếu tố khách quan : Độ khó của cách đánh giá mới; bầu không khí làm việc ở trường học; Quản lý đánh giá của Ban giám hiệu đối với giáo viên; Sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh học sinh; Sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh; Sức ép của cấp trên; cơ chế chính sách đối với giáo viên; yếu tố vùng miền.

1.5.1. Các yếu tố chủ quan

* *Lòng yêu nghề*: tình cảm với nghề nghiệp là yếu tố thúc đẩy, là động cơ bên trong vô cùng quan trọng giúp cho người giáo viên nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh. Đặc biệt trong quá trình đánh giá học sinh, nếu không có tình yêu nghề thì giáo viên sẽ không tìm cách để thu thập các thông tin cần thiết về phẩm chất, năng lực của học sinh để giúp các em tiến bộ. Bởi lẽ, một người giáo viên dù nhiều hay ít tuổi, dù có thâm niên nghề hay không nhưng nếu họ không có tình yêu với nghề nghiệp thì họ không thể sẵn sàng thay đổi cách đánh giá “vì học sinh” được. Một

người yêu nghề sẽ dễ dàng thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi nếu họ biết rằng, sự thay đổi ấy là tốt cho học sinh mặc dù thầy cô có thể vất vả hơn, có thể nhiều việc hơn... Tình yêu nghề chính là “động cơ” để cho họ thích ứng tốt hơn với công việc của mình, phù hợp với yêu cầu của xã hội và yêu cầu của nền giáo dục mới.

* *Lòng mến trẻ*: cùng với lòng yêu nghề là lòng mến trẻ, một thầy cô giáo yêu nghề thường đi kèm với mến trẻ, tình cảm yêu quý, tôn trọng và tất cả vì học sinh sẽ giúp giáo viên đánh giá học sinh một cách khách quan, công bằng và nhân văn dựa trên nguyên tắc vì sự tiến bộ của các em. Lòng mến trẻ là một điều kiện không thể thiếu để giáo viên có thể thích ứng với công việc đánh giá học sinh theo hướng mới. Mến trẻ sẽ giúp giáo viên thường xuyên động viên, khích lệ học sinh và đưa ra những lời nhận xét mang tính tích cực. Mến trẻ còn giúp giáo viên luôn nghĩ ra nhiều cách khác nhau để giúp học sinh được vui vẻ học tập, hình thành được nhiều phẩm chất và năng lực khác nhau.

* *Lí tưởng nghề nghiệp*: lí tưởng nghề nghiệp giúp cho giáo viên có khát vọng vươn lên tầm cao của nghề nghiệp, điều này chỉ có được khi giáo viên vượt qua được những khó khăn, trở ngại trong dạy học và giáo dục. Đặc biệt với công việc đánh giá học sinh, giáo viên cần vượt qua nhiều khó khăn khi đánh giá theo hướng mới, lúc đầu có thể có những sự “phản ứng” nhất định của một số giáo viên. Nhưng nếu có lí tưởng nghề nghiệp, giáo viên sẽ vượt qua được điều đó, vươn tới những giá trị tốt đẹp trong tương lai. Lí tưởng nghề nghiệp thôi thúc giáo viên đánh giá học sinh là vì tương lai thế hệ trẻ, không vì “bệnh thành tích” trong giáo dục. Chính vì thế, đây cũng được coi là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên trong đánh giá theo tiếp cận năng lực.

* *Năng lực dạy học của giáo viên*

Những năng lực dạy học của giáo viên bao gồm: năng lực hiểu học sinh, năng lực chế biến tài liệu học tập, năng lực tổ chức hoạt động cho học sinh, năng lực hiểu biết sâu rộng....Các năng lực này ảnh hưởng rất lớn đến sự thích ứng của giáo viên trong việc đánh giá học sinh tiểu học. Một người giáo viên sẽ không thể đánh giá học sinh theo phát triển năng lực nếu như chính bản thân thầy cô giáo đó không có năng lực, đặc biệt là những năng lực dạy học.

** Năng lực giáo dục của giáo viên:*

Người giáo viên có năng lực giáo dục có nghĩa là giáo viên ấy có thể hiểu nhân cách học sinh, cảm hóa được học sinh, “vạch dự án” phát triển nhân cách học sinh, khéo xử sự phạm.... Những năng lực này sẽ giúp giáo viên có thể đánh giá học sinh theo phát triển. Việc thích ứng với quá trình đánh giá theo phát triển năng lực sẽ rất thuận lợi nếu giáo viên có được hệ thống các năng lực này. Những năng lực của học sinh sẽ được bộc lộ và phát triển rõ hơn nếu như giáo viên có sự thay đổi trong cách đánh giá năng lực.

Giả sử, một giáo viên nào đó thường xuyên so sánh học sinh này với học sinh khác trong cách giáo dục học sinh thì giờ đây. Nếu giáo viên ấy thay đổi tư duy, thay đổi hành vi trong cách nhận xét, đánh giá học sinh thì chắc hẳn hiệu quả giáo dục sẽ cao hơn nhiều. Giáo viên vận dụng những hiểu biết của mình về trẻ, về việc đánh giá theo tiếp cận năng lực để động viên, khích lệ trẻ bằng chính niềm tin của mình đối với trẻ thì có lẽ trẻ sẽ có nhiều cơ hội hơn để phát huy tối đa “tiềm năng”, năng lực sẵn có của chúng.

** Thói quen đánh giá truyền thống của giáo viên:* thói quen đánh giá nặng về điểm số, sản phẩm của học sinh đã ăn sâu vào cách nghĩ, hành động của giáo viên trong đánh giá. Chính vì thế để từ bỏ một thói quen cũ, hình thành một thói quen mới không hề đơn giản đối với giáo viên. Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực chịu sự ảnh hưởng lớn bởi thói quen truyền thống của giáo viên.

** Tuổi nghề:* Giáo viên càng nhiều tuổi, khả năng thích ứng càng chậm hơn so với những giáo viên trẻ mới vào nghề. Việc đánh giá học sinh theo cách mới đòi hỏi giáo viên cần nhiều thời gian để thích ứng, cần sự dẻo dai, bền bỉ trong những lời nhận xét theo hướng năng lực. Điều này giáo viên trẻ có thể sẽ làm tốt hơn. Giáo viên lâu năm sẽ mất nhiều thời gian hơn để thích ứng. Chính vì thế tuổi nghề được coi là yếu tố ảnh hưởng đến quá trình thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

1.5.2. Các yếu tố khách quan

** Độ khó của cách đánh giá mới:* Cách đánh giá mới phức tạp hơn, khó khăn hơn cách đánh giá cũ, chính vì vậy gây ra nhiều khó khăn cho giáo viên trong việc đánh giá theo hướng mới. Đây là yếu tố khách quan ảnh hưởng tới chất lượng, hiệu quả của quá trình đánh giá. Cách đánh giá mới khó làm cho giáo viên ngại thay đổi thói quen.

** Bầu không khí làm việc ở trường học:*

Đây là yếu tố khách quan ảnh hưởng đến công việc đánh giá của giáo viên tiểu học. Ở nơi nào có bầu không khí lành mạnh, không chạy đua theo bệnh thành tích thì nơi đó có sự đánh giá công bằng đối với học sinh. Bầu không khí trong quan hệ giữa lãnh đạo với nhân viên, đồng nghiệp với đồng nghiệp mà tốt sẽ ảnh hưởng tốt đến quá trình đánh giá học sinh. Học sinh lúc này thực sự làm trung tâm của quá trình đánh giá. Bầu không khí phấn khởi, vui vẻ, không gây áp lực... với giáo viên thì chắc chắn giáo viên sẽ toàn tâm, toàn ý trong việc đánh giá học trò. Ví như, việc đánh giá học sinh tiểu học không quá nặng nề về mặt hồ sơ, sổ sách ...để đối phó với “cấp trên” thì có lẽ giáo viên sẽ được “cởi trói” nhiều và họ sẽ “thực tâm” hơn trong quá trình đánh giá.

Giáo viên nếu không được động viên, chia sẻ kịp thời trong quá trình đánh giá học sinh thì có lẽ họ cũng không có “động cơ” để đánh giá học sinh. Chính vì thế, một sự cởi mở, nhiệt tình trong bầu không khí tâm lý trường học sẽ ảnh hưởng rất nhiều đến nhận thức, thái độ và hành vi của giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh. Bởi họ cũng luôn có nhu cầu được vui vẻ, được thoải mái mỗi khi đến trường. Không có gì là bất hợp lý nếu như chúng ta vẫn nêu cao khẩu hiệu dành cho học sinh là “mỗi ngày đến trường là một ngày vui” thì có lẽ khẩu hiệu này cũng nên áp dụng đối với giáo viên tiểu học. Bởi lẽ họ cũng luôn mong muốn “mỗi ngày đi làm là một ngày vui”. Và điều này chỉ thực sự có được khi có bầu không khí lành mạnh nơi trường học. Điều đó sẽ giúp giáo viên thích ứng nhanh hơn nhiều lần so với việc nhà trường cứ phát động, cứ kêu gọi mà không thay đổi bầu không khí vốn căng thẳng, nặng nề.

** Quản lý đánh giá của Ban giám hiệu nhà trường đối với giáo viên:*

Một giáo viên chủ nhiệm ở tiểu học phải đánh giá học sinh nhiều môn học: Toán, Tiếng Việt, Tự nhiên và Xã hội (Khoa học, Lịch sử và Địa lý lớp 4,5). Các giáo viên chuyên như Thể dục, Âm nhạc, Mĩ thuật, Tiếng Anh.....đánh giá học sinh với số lượng học sinh rất lớn. Việc quản lý đánh giá của Ban giám hiệu đối với giáo viên trong hoạt động đánh giá cũng là một vấn đề ảnh hưởng lớn đến khả năng thích ứng của giáo viên. Nếu Ban giám hiệu đánh giá theo hướng “mở” thì giáo viên cũng dễ dàng hợp tác, thay đổi trong cách đánh giá. Ngược lại, nếu cách quản lý cứng

nhắc, máy móc... của Ban giám hiệu sẽ dẫn đến tình trạng giáo viên “chống đối” và đánh giá cho xong để hoàn thiện hồ sơ, sổ sách cho Ban giám hiệu.

** Sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh học sinh:*

Giáo viên sẽ khó có thể có hiệu quả đánh giá cao đối với học sinh nếu họ không có sự hợp tác trong đánh giá học sinh của phụ huynh. Vì chính sự tiến bộ của các em chỉ có thể có được thông qua việc kết hợp giáo dục của gia đình, nhà trường và thầy cô giáo. Nếu có sự bất đồng, mâu thuẫn trong cách đánh giá ở trường và ở nhà thì học sinh khó có điều kiện phát huy tối đa năng lực của mình. Vì học sinh có sự “hoang mang”, lo lắng và không biết đặt niềm tin vào đâu vì mỗi lúc chúng được đánh giá một kiểu. Ví như, sự thay đổi trong đánh giá bằng nhận xét mà phụ huynh không có nhận thức đúng đắn sẽ kéo theo nhiều sự phát triển lệch lạc ở trẻ. Trước đây, khi đi học về trẻ thường khoe điểm số đối với cha mẹ, nhưng giờ đây điểm số không phải là một thang đo thường xuyên sự tiến bộ của trẻ nữa. Nếu phụ huynh không hiểu bản chất của việc thay đổi này thì họ cũng khó có sự hợp tác với nhà trường trong việc đánh giá con em mình. Và càng không thể tạo động cơ học tập tích cực cho con mình. Vì bản thân họ cũng chưa có sự thích ứng trong đánh giá. Chính vì thế, có thể nói sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh cũng là yếu tố ảnh hưởng rất lớn đến sự thích ứng của giáo viên trong việc đánh giá học sinh tiểu học theo phát triển năng lực.

** Sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh:*

Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực không chỉ chú trọng đến việc giáo viên và phụ huynh đánh giá mà một phần rất quan trọng và không thể bỏ qua đó chính là khâu tự đánh giá của học sinh. Học sinh tự đánh giá mình, nhận xét, góp ý bạn hoặc nhóm bạn mình ngay trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập môn học, hoạt động giáo dục, thảo luận, giúp đỡ bạn hoàn thành nhiệm vụ.... Hiệu quả của việc đánh giá theo phát triển năng lực có đảm bảo được hay không phụ thuộc cả vào việc học sinh có biết tự đánh giá mình và đánh giá bạn mình hay không. Học sinh hoàn toàn có khả năng này nếu như giáo viên biết cách khơi gợi và hướng dẫn học sinh. Chính vì vậy, thích ứng với đánh giá theo phát triển năng lực chịu sự ảnh hưởng của việc học sinh hợp tác với thầy cô trong quá trình tự đánh giá. Công việc ấy của học sinh giúp cho giáo viên chủ động hơn, tích cực hơn khi thay đổi tư duy, cách nhìn nhận về khả năng, năng lực của học trò.

** Sức ép của cấp trên:*

Sức ép của cấp trên là yếu tố gây cản trở hiệu quả của quá trình đánh giá theo hướng năng lực. Chẳng hạn như cấp trên gây sức ép về thành tích trong kết quả học tập của học sinh, sức ép về chỉ tiêu về phẩm chất, năng lực của học sinh.... Điều này tác động đến thái độ, hành động của giáo viên tiểu học trong quá trình đánh giá. Nếu cấp trên cởi mở, linh hoạt và dựa trên tinh thần phát triển thì giáo viên luôn sẵn sàng hợp tác trong việc biến đổi bản thân để đánh giá học sinh theo mới tích cực hơn. Ngược lại, phong cách độc đoán, cứng nhắc, máy móc sẽ khiến cho giáo viên càng gặp nhiều khó khăn trong đánh giá học sinh; khiến họ không hài lòng, bất hợp tác với giáo viên trong việc đánh giá theo mới. Sức ép của cấp trên có thể ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực tới đánh giá học sinh.

** Cơ chế chính sách đối với giáo viên tiểu học:*

Cơ chế chính sách thuận lợi hay không thuận lợi đều ảnh hưởng tích cực và tiêu cực đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực. Nếu cơ chế chính sách phù hợp, có đãi ngộ và tạo động cơ tích cực cho giáo viên thì họ sẵn sàng thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi trong quá trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Ngược lại, họ sẽ có “sức ỳ” lớn nếu cơ chế chính sách bất cập, không ảnh hưởng tốt đến quyền lợi của giáo viên.

** Vùng miền:* đây là một yếu tố ảnh hưởng lớn đến việc thích ứng của giáo viên đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đối với mỗi vùng miền, việc đánh giá học sinh về cơ bản vẫn được dựa trên chuẩn kiến thức, kỹ năng chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tùy theo từng môn học. Tuy nhiên để đánh giá việc hình thành năng lực của học sinh ở các vùng miền khác nhau thì tiêu chí đánh giá có thể có nhiều thay đổi linh hoạt khác nhau. Đặc biệt, việc vận dụng tri thức đã học vào việc giải quyết các tình huống khác nhau ở các bối cảnh khác nhau.... được đánh giá khác nhau ở học sinh các vùng miền khác nhau.

Tóm lại, việc tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học trong việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực sẽ giúp đề tài có được góc nhìn thực tiễn hơn từ các trường tiểu học. Từ đó, có thể đề xuất được các giải pháp thiết thực nâng cao hiệu quả thích ứng của giáo viên.

Kết luận chương 1

Vấn đề thích ứng được nghiên cứu rộng rãi trên nhiều lĩnh vực: sinh học, xã hội học, tâm lí học... Trong tâm lí học, khái niệm thích ứng cũng được giải thích dưới nhiều cách hiểu khác nhau ở mỗi trường phái tâm lí khác nhau. Nhưng đều có chung một dấu hiệu nhận biết đó là quá trình tạo ra sự cân bằng giữa cá thể với môi trường sống nhằm giúp cá thể có thể tồn tại và phát triển trước sự biến động liên tục từ môi trường bên ngoài.

Thích ứng là sự thay đổi tâm lí của chủ thể về mặt nhận thức, thái độ và kĩ năng nhằm vượt qua những khó khăn, trở ngại để đáp ứng với những biến đổi (hoặc yêu cầu mới) của môi trường (hay hoạt động), giúp chủ thể hoạt động một cách tích cực, chủ động và có hiệu quả.

Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là quá trình thu thập các thông tin, đối chiếu các thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất và năng lực giúp học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học của em vào giải quyết những nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận là sự thay đổi về nhận thức, thái độ, kĩ năng nhằm vượt qua những trở ngại khó khăn của việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn và đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất và năng lực giúp học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Tiêu chí đánh giá thích ứng của giáo viên tiểu học trong việc đánh giá học sinh theo năng lực bao gồm tính thay đổi, tính chủ động và tính hiệu quả, được biểu hiện trên ba mặt: nhận thức, thái độ và kĩ năng của giáo viên đối với việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã học vào nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Sự thích ứng ấy phụ thuộc vào nhiều yếu tố cả khách quan và chủ quan: lòng yêu nghề; lòng mến trẻ; lí tưởng nghề nghiệp; năng lực dạy học của giáo viên; năng lực giáo dục của giáo viên; bầu không khí làm việc ở trường học; sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh học sinh; sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh; đặc thù công việc của từng giáo viên, yếu tố vùng miền....

CHƯƠNG 2

TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Giới thiệu về địa bàn và khách thể nghiên cứu

2.1.1. Địa bàn nghiên cứu

Sơn La là một tỉnh miền núi vùng Tây Bắc, với diện tích đứng thứ 3 trong số 63 tỉnh thành của cả nước. Tỉnh Sơn La cách thủ đô Hà Nội 300km, phía Bắc giáp tỉnh Yên Bái, phía Đông giáp tỉnh Phú Thọ và Hòa Bình, phía tây giáp tỉnh Điện Biên, phía Nam giáp tỉnh Thanh Hóa và có 250 km đường biên giới với nước Cộng hòa dân chủ nhân dân Lào với cửa khẩu quốc gia Lòóng Sập, cửa khẩu Chiềng Khương. Về mặt hành chính, tỉnh Sơn La gồm 1 thành phố và 11 huyện; 204 xã, phường, thị trấn. Dân số toàn tỉnh trên 1,2 triệu dân với 12 dân tộc cùng nhau sinh sống, tạo nên một môi trường giao thoa văn hóa đặc trưng tỉnh Sơn La Việt Nam. Dân tộc Thái chiếm 54%, dân tộc Kinh 18%, dân tộc Mông 12%, dân tộc Mường 8,4%, dân tộc Dao 2,5%, còn lại là các dân tộc: Khơ Mú, Xinh Mun; Kháng, La Ha, Lào, Tày và Hoa.

Sơn La là một tỉnh có nhiều điều kiện thuận lợi về khí hậu và thiên nhiên ưu đãi, có nhiều tiềm năng du lịch và phát triển kinh tế. Với Công trình Thủy điện lớn nhất Đông Nam Á và nhiều địa danh thuận lợi cho việc phát triển các nền kinh tế dịch vụ và du lịch như Mộc Châu – cửa ngõ chính nối khu vực Tây Bắc với thủ đô Hà Nội. Tuy nhiên, ở các vùng sâu vùng xa, do điều kiện kinh tế, giao thông đi lại còn khó khăn đã gây không ít trở ngại cho sự phát triển về giáo dục của tỉnh Sơn La.

Trên địa bàn có 12 trung tâm giáo dục thường xuyên, 1 trung tâm hướng nghiệp dạy nghề và 1 số trung tâm dạy nghề tại các huyện, thành phố, 6 trường cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp, cao đẳng nghề và trường Đại học Tây Bắc.

Đối với bậc giáo dục tiểu học, năm học 2017 – 2018, toàn tỉnh có tổng số 296 trường (296 trường công lập, 1 trường tư thục); tổng số lớp là 6002; tổng số học sinh là 133.978; tính đến tháng 12/2017, toàn tỉnh Sơn La có 7818 giáo viên, trong đó: giáo viên dưới chuẩn là 8 GV; trung cấp: 1488; Cao đẳng: 2931 GV; Đại học: 3407 GV; Sau đại học: 7 GV;

Thực hiện việc đổi mới đánh giá học sinh tiểu học theo các văn bản, quyết định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các trường tiểu học ở tỉnh Sơn La cũng được triển khai một cách kịp thời. Tuy nhiên, hiệu quả thực hiện đánh giá học sinh tiểu học còn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố chủ quan và khách quan khác nhau. Tỉnh Sơn La cùng với một số tỉnh vùng Tây Bắc như Điện Biên, Lai Châu đều gặp không ít khó khăn trong việc triển khai và thực hiện đổi mới đánh giá học sinh tiểu học.

2.1.2. Khách thể nghiên cứu

Năm học 2017 – 2018 toàn tỉnh Sơn La có 784 cán bộ quản lý các trường tiểu học, 7.564 giáo viên tiểu học. Tỷ lệ giáo viên/ lớp là 1,26. 100% cán bộ quản lý, giáo viên được tiếp thu các nội dung tập huấn, bồi dưỡng;

Chúng tôi lựa chọn nghiên cứu vấn đề thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học trên khách thể là giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La. Do điều kiện và thời gian có hạn, nên chúng tôi chỉ nghiên cứu trên 262 giáo viên, trong đó có 18 cán bộ quản lý; 244 giáo viên tiểu học ở 9 trường tiểu học thuộc địa bàn tỉnh Sơn La. Các giáo viên tiểu học được nghiên cứu ở các trình độ học vấn khác nhau; Bảng say đây phản ánh đặc điểm của khách thể nghiên cứu:

Bảng 2.1: Đặc điểm khách thể nghiên cứu

STT	Tiêu chí		SL	%
1	Giới tính	Nam	74	28,2
		Nữ	188	71,8
2	Trình độ	ĐH	109	41,6
		CĐ	104	39,7
		TC	49	18,7
3	Thâm niên công tác	Dưới 5 năm	114	43,5
		5 – 15 năm	86	32,8
		Trên 15 năm	62	23,7
4	Địa bàn	TP Sơn La	55	21,0
		Huyện Sông Mã	64	24,5
		Huyện Mộc Châu	46	21,3
		Huyện Phù Yên	87	33,2

Chúng tôi chọn mẫu nghiên cứu như sau:

Bảng 2.2. Mẫu nghiên cứu đại trà

Huyện/TP	Trường	Số giáo viên được điều tra	Tỉ lệ (%)
Sơn La	TH Quyết Tâm	27	10,3
	TH Trần Quốc Toàn	28	10,7
Mộc Châu	TH Hua Păng	20	7,6
	TH Chiềng Ve	36	13,7
Phù Yên	TH Quang Huy	26	9,9
	TH Suối Tọ	26	9,9
	TH Suối Bau	35	13,4
Sông Mã	TH Hương Nghiu	30	11,5
	TH Chiềng Khoong	34	13,0
Tổng cộng		262	100

2.2. Tổ chức nghiên cứu

2.2.1. Nghiên cứu lý luận về thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La

2.2.1.1. Mục đích

Tìm hiểu các vấn đề lí luận về thích ứng: tổng quan lịch sử nghiên cứu về thích ứng trên thế giới và ở Việt Nam; nghiên cứu các khái niệm công cụ của đề tài; để làm cơ sở cho việc điều tra thực trạng của luận án.

2.2.1.2. Nội dung

Luận án bao gồm các vấn đề lí luận sau:

- Thích ứng, thích nghi, một số đặc điểm của thích ứng, các loại thích ứng;
- Năng lực, đánh giá;
- Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực: khái niệm, một số yêu cầu khi đánh giá theo tiếp cận năng lực.
- Khó khăn của giáo viên khi đánh giá theo tiếp cận năng lực;
- Biểu hiện thích ứng của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

- Các tiêu chí đánh giá và mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học trong việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

- Các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên khi đánh giá theo tiếp cận năng lực;

2.2.2. Nghiên cứu thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La

2.2.2.1. Mục đích

- Tìm hiểu khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá theo tiếp cận năng lực;

- Khảo sát thực trạng biểu hiện và mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực;

- Làm rõ ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan và khách quan đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực; đề xuất một số biện pháp tâm lý sư phạm và tiến hành thực nghiệm tác động để nâng cao hiệu quả của thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

2.2.2.2. Nội dung

Quá trình nghiên cứu thực tiễn gồm 3 giai đoạn: giai đoạn nghiên cứu thăm dò và khảo sát thử, giai đoạn điều tra chính thức, giai đoạn xử lý kết quả. Mỗi giai đoạn có mục đích, phương pháp, khách thể và nội dung nghiên cứu khác nhau.

2.2.3. Các giai đoạn nghiên cứu

Tiến trình nghiên cứu được tiến hành theo 5 giai đoạn sau:

2.2.3.1. Giai đoạn 1: Xác định và xây dựng đề cương nghiên cứu

- Chúng tôi đã nghiên cứu, phân tích, tổng hợp các công trình nghiên cứu về thích ứng của các tác giả trong và ngoài nước; đồng thời chỉ ra những vấn đề còn tồn tại để nghiên cứu tiếp.

- Xây dựng các khái niệm công cụ có liên quan đến vấn đề thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực. Đồng thời xác định các tiêu chí và các mức độ thích ứng của giáo viên trong đánh giá theo tiếp cận năng lực.

- Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học khi đánh giá theo tiếp cận năng lực: Hứng thú nghề nghiệp của giáo viên; năng lực dạy

học và giáo dục của giáo viên; độ tuổi; giới tính; sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh, học sinh....

2.2.3.2. *Giai đoạn 2: Thiết kế công cụ điều tra*

Dựa trên cơ sở lí luận, chúng tôi tiến hành thiết kế công cụ điều tra bao gồm: bảng hỏi dành cho giáo viên tiểu học; nhà quản lí; phiếu phỏng vấn giáo viên tiểu học, nhà quản lí, phụ huynh học sinh. Các câu hỏi tập trung vào các mặt biểu hiện của thích ứng: nhận thức; thái độ; kĩ năng của giáo viên tiểu học đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La

2.2.3.3. *Giai đoạn 3: Điều tra thử và hoàn thiện công cụ điều tra*

- Tiến hành điều tra thử trên 75 giáo viên tiểu học ở một số trường tiểu học thuộc cả vùng trung tâm và vùng sâu, vùng xa.

- Xác định độ tin cậy và độ giá trị của bảng hỏi để tiến hành chỉnh sửa những câu hỏi không đạt yêu cầu.

- Hoàn thiện công cụ điều tra.

2.2.3.4. *Giai đoạn 4: Giai đoạn điều tra chính thức*

- Thu thập thông tin về thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La

- Trong giai đoạn này chúng tôi sử dụng các phương pháp: điều tra bằng bảng hỏi, quan sát, phỏng vấn sâu và nghiên cứu điển hình (case study).

2.2.3.5. *Giai đoạn 5: Xử lí kết quả, viết và hoàn chỉnh luận án*

- Số liệu thu được từ bảng hỏi được xử lí theo từng cá nhân và nhóm, với sự trợ giúp của chương trình SPSS trong môi trường Window, phiên bản 20.0. Các thông số và phép toán thống kê được sử dụng trong nghiên cứu này là phân tích thống kê mô tả và phân tích thống kê suy luận.

- Hoàn chỉnh luận án.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

2.3.1. *Phương pháp nghiên cứu tài liệu*

Sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa các tài liệu về thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực để xây dựng cơ sở lí luận của đề tài.

2.3.2. Phương pháp quan sát

* *Mục đích:* Tìm hiểu biểu hiện khó khăn; mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực. Kết quả quan sát bổ sung cho số liệu điều tra định lượng về sự thích ứng.

* *Khách thể:* Giáo viên tiểu học ở cả 3 đối tượng: quản lí, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên chuyên.

* *Nội dung:* Nghiên cứu biểu hiện về sự linh hoạt trong việc giải quyết các khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực; quan sát về kĩ thuật đánh giá của giáo viên; sự dễ dàng hay khó khăn thực hiện các kĩ thuật đánh giá theo hướng mới của họ.

* *Cách tiến hành:*

+ Quan sát kĩ năng, cử chỉ, lời nói của giáo viên trong khi đánh giá học sinh trên lớp học; trong các hoạt động ngoài giờ lên lớp; cách ghi lời nhận xét của giáo viên vào bài tập, bài kiểm tra của học sinh, vào sổ học bạ về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực của học sinh.

+ Thông qua các buổi dự giờ, trao đổi kinh nghiệm chuyên môn của giáo viên tiểu học.

2.3.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

* *Mục đích*

+ Tìm hiểu khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá theo tiếp cận năng lực;
+ Khảo sát thực trạng mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biểu hiện: nhận thức; thái độ; kĩ năng;

+ Tìm hiểu những yếu tố chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến sự thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

+ Tìm hiểu mối tương quan giữa các yếu tố chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực.

* *Khách thể:*

Chúng tôi lựa chọn khách thể nghiên cứu là các giáo viên tiểu học thuộc 3 huyện: Mộc Châu, Sông Mã, Phù Yên và thành phố Sơn La. Bao gồm: Cán bộ quản lí nhà trường: Hiệu trưởng, hiệu phó chuyên môn; Giáo viên chủ nhiệm lớp: giảng dạy các môn văn hóa. Trên cơ sở những tiêu chí trên, chúng tôi lựa chọn 09 trường tiểu học khác nhau tương ứng với các vùng trung tâm và vùng xa để nghiên cứu.

* *Nguyên tắc xây dựng phiếu:* Trong quá trình xây dựng phiếu, chúng tôi tuân theo những nguyên tắc chung sau:

+ Chỉ đưa ra những câu hỏi có liên quan đến những vấn đề về sự thay đổi nhận thức, thái độ, kỹ năng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực và có kế hoạch phân tích các thông tin thu được qua các câu hỏi đó.

+ Câu hỏi đó phải ngắn gọn đủ để thu thập những thông tin cần thiết, nhưng phải đề cập tương đối đầy đủ tới các khía cạnh của vấn đề thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

+ Câu hỏi phải dễ hiểu đối với người trả lời, tránh những câu hỏi đa nghĩa dẫn tới việc họ không biết trả lời hoặc trả lời thế nào cũng được.

+ Nội dung nghiên cứu thể hiện trong bảng hỏi chính thức sau khi đã chỉnh sửa ở giai đoạn điều tra thử.

* *Cách tiến hành:*

Để thu được kết quả điều tra khách quan, trước hết phải làm quen với các giáo viên tiểu học, đặc biệt là các giáo viên trong huyện; tạo không khí cởi mở, thân thiện với giáo viên để cho họ hiểu đúng về mục đích và tính chất của cuộc điều tra, giúp họ tự nguyện trả lời câu hỏi liên quan đến sự thích ứng trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Khách thể nghiên cứu được độc lập trả lời theo suy nghĩ, thái độ của họ trong quá trình họ tiến hành đánh giá học sinh tiểu học. Trong quá trình điều tra, người nghiên cứu cố gắng hỗ trợ đến mức cần thiết nhất đến người được điều tra mà không ảnh hưởng đến kết quả trả lời của họ.

Về bảng hỏi, các câu hỏi bao gồm: khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực; sự thay đổi nhận thức, thái độ, kỹ năng với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học; các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Cụ thể:

+ Khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực: câu 4;

+ Về thích ứng trong nhận thức: bao gồm các câu hỏi 1, 2, 3, 6, 7, 8;

+ Về thích ứng trong thái độ: bao gồm các câu hỏi 5, 9, 10, 11, 13.

+ Về thích ứng trong kỹ năng: bao gồm các câu hỏi 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.

+ Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học: câu 24.

Chúng tôi sử dụng 2 kỹ thuật thống kê là phân tích độ tin cậy bằng phương pháp tính hệ số Alpha của Cronbach và phân tích yếu tố để xác định giá trị của bảng hỏi.

Bảng 2.3: Độ tin cậy của các thang đo thích ứng của GV với ĐGHS theo TCNL

STT	Các tiêu thang đo	Hệ số tin cậy α
1	Sự thay đổi trong nhận thức của GVTH	0,67
2	Sự thay đổi trong thái độ của GVTH	0,69
3	Sự thay đổi trong kỹ năng của GVTH	0,60

Bảng 2.4: Độ tin cậy của các thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của GV với ĐGHS theo TCNL

STT	Các tiêu thang đo	Hệ số tin cậy α
1	Các yếu tố chủ quan	0,92
2	Các yếu tố khách quan	0,74

Các chỉ số về hệ số tin cậy nêu trên chứng tỏ bảng hỏi có độ tin cậy và có thể sử dụng làm công cụ để lượng hóa mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực.

2.3.4. Phương pháp phỏng vấn sâu

* *Mục đích*: Thu thập thông tin bổ sung cho các kết quả nghiên cứu định lượng của vấn đề thích ứng.

* *Khách thể*: 30 giáo viên tiểu học thuộc diện khách thể nghiên cứu của luận án.

* *Nội dung*: Phỏng vấn giáo viên tiểu học về những khó khăn mà họ gặp phải khi đánh giá học sinh tiểu học theo hướng mới; về công việc hiện tại của họ khi tiến hành đánh giá học sinh tiểu học; về sự thay đổi trong nhận thức, thái độ và kỹ năng của họ đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đồng thời phỏng vấn giáo viên về nhận thức của họ về các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

* *Cách tiến hành:* thăm gia đình một số giáo viên tiểu học, xuống trường tiểu học nơi mà giáo viên công tác... trao đổi, trò chuyện một cách ân tình, cởi mở với họ để họ có thể bộc lộ sự thay đổi nhận thức, thái độ, kỹ năng của mình trong quá trình họ nói về vấn đề thích ứng với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực.

2.3.5. Phương pháp hồi cứu

* *Mục đích:* giáo viên hồi tưởng lại quá trình thích ứng của mình với đánh giá học sinh tiểu học tại các thời điểm khác nhau: từ lúc bắt đầu tiếp cận, trong quá trình thực hiện đến thời điểm hiện tại, xem họ thay đổi như thế nào về thái độ cũng như kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

* *Khách thể:* nghiên cứu 34 giáo viên tiểu học trong mẫu nghiên cứu;

* *Cách tiến hành:* thiết kế phiếu điều tra dành riêng cho hồi cứu và kết hợp với phỏng vấn sâu để tìm hiểu được sự thay đổi trong thái độ, kỹ năng của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực tại các thời điểm khác nhau: từ lúc bắt đầu tiếp cận, trong quá trình thực hiện, sau một thời gian thực hiện quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

2.3.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

* *Mục đích:* Nghiên cứu một vài trường hợp tiêu biểu về sự thích ứng đối với việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực để có cái nhìn sâu sắc hơn về đề tài nghiên cứu.

* *Khách thể:* Nghiên cứu trên 03 giáo viên tiểu học điển hình cho việc thích ứng ở các mức độ khác nhau trong quá trình đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực.

* *Cách tiến hành:* Kết hợp các phương pháp điều tra, hồi cứu, phỏng vấn sâu; quan sát thông qua việc dự giờ, thăm gia đình của 03 giáo viên tiểu học. Tiến hành một số bài tập tình huống để giáo viên xử lý tình huống khi tiến hành đánh giá học sinh tiểu học. Điều này sẽ cho chúng ta hiểu biết toàn diện hơn về sự thích ứng của giáo viên tiểu học về mặt kỹ năng trong quá trình thích ứng. Chẳng hạn, yêu cầu giáo viên ra đề kiểm tra một môn học nào đó theo tiếp cận năng lực; hay đưa một bài kiểm tra của học sinh không phải học sinh của giáo viên đó, yêu cầu giáo viên tiến hành đánh giá theo tiếp cận năng lực.

Chân dung của mỗi giáo viên được mô tả qua các thông tin sau:

1. Thông tin cá nhân: Họ và tên; ngày, tháng, năm sinh; quê quán; thâm niên công tác; dân tộc; đơn vị công tác.
2. Mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thông qua các chỉ báo:
 - Kết quả nghiên cứu qua phiếu hỏi ban đầu;
 - Kết quả nghiên cứu thông qua hồi cứu;
 - Kết quả nghiên cứu thông qua quan sát.

3. Kết luận chung: Đánh giá chung về mức độ thích ứng của giáo viên, thích ứng cao nhất ở biểu hiện nào? Thấp nhất ở biểu hiện nào? Tại sao?

2.3.7. Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động

* *Mục đích*: Tìm hiểu các biểu hiện về sự thích ứng của các khách thể nghiên cứu thông qua các sản phẩm đánh giá của họ để bổ sung các đánh giá phân tích về mặt định lượng.

* *Khách thể*: Nghiên cứu trên giáo viên tiểu học trong số khách thể nghiên cứu của luận án.

* *Cách tiến hành*: Tìm hiểu, nghiên cứu và phân tích sự thích ứng của giáo viên qua những lời nhận xét của giáo viên trong vở của học sinh, bài kiểm tra của học sinh, hoặc các lời nhận xét học sinh trong các giờ học....Tiến hành thăm gia đình học sinh để thu thập thêm thông tin về những sản phẩm đánh giá của giáo viên tiểu học trong vở bài tập của học sinh. Dự giờ thăm lớp của một số giáo viên tiểu học và nghiên cứu trên một số sản phẩm đánh giá của giáo viên tại lớp học. Đồng thời tiến hành nghiên cứu một số đề kiểm tra cuối học kì mà giáo viên đã sử dụng trong năm học để thu được thông tin về sự thích ứng trong kĩ năng của giáo viên.

2.3.8. Phương pháp thực nghiệm

* *Mục đích của thực nghiệm*:

Thực nghiệm tác động được tiến hành để kiểm tra giả thuyết khoa học của đề tài luận án: “Nếu có biện pháp tác động thích hợp thì sẽ nâng cao mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực”

Tiến hành chương trình tác động để nâng cao mức độ thích ứng về kĩ năng cho giáo viên tiểu học với việc đánh giá theo tiếp cận năng lực. Thông qua 2 biện pháp sau:

Biện pháp 1: Cung cấp kiến thức cho giáo viên tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

Biện pháp 2: Tổ chức rèn luyện kỹ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực cho giáo viên (Bao gồm các kỹ năng như: ra đề kiểm tra theo hướng phát huy NL của HS; nhận xét tích cực; đưa HS vào những trải nghiệm thực tiễn)

** Cơ sở để lựa chọn biện pháp thực nghiệm*

- Cơ sở lí luận:

Từ kết quả nghiên cứu lí luận về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực cũng như thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực, chúng tôi nhận thấy muốn đề xuất được biện pháp tâm lí – giáo dục cần dựa vào cơ sở lí luận của vấn đề nghiên cứu. Thích ứng của GVTH là sự thay đổi nhận thức, thái độ và kỹ năng trong đó kỹ năng là yếu tố quyết định đến chất lượng của quá trình thích ứng. Muốn nâng cao khả năng thích ứng của GV chúng ta cần tác động vào cả 3 mặt của quá trình thích ứng. Ở đây chúng tôi tác động đến việc thay đổi nhận thức và kỹ năng đánh giá của giáo viên.

- Cơ sở thực tiễn:

Kết quả nghiên cứu thực trạng thích ứng của GVTH tỉnh Sơn La với ĐG theo TCNL cho thấy, mức độ thích ứng của giáo viên còn ở mức trung bình trên cả 3 mặt: nhận thức, thái độ, kỹ năng. Trong đó, mặt thích ứng về kỹ năng ở mức độ thấp nhất. Chính vì thế, chúng tôi thiết nghĩ cần có những biện pháp tâm lí – giáo dục phù hợp tác động vào giáo viên, có thể nâng cao mức độ thích ứng về kỹ năng cho giáo viên, giúp họ nâng cao hiệu quả trong đánh giá cũng như trong công tác dạy học.

** Giả thuyết thực nghiệm:*

Có thể nâng cao thích ứng về kỹ năng của GV với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực bằng cách sử dụng biện pháp tâm lí – giáo dục thông qua tập huấn về “Đánh giá và kỹ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực” tại một trường tiểu học cụ thể được lựa chọn thực nghiệm.

** Thời gian và khách thể thực nghiệm:*

- Thời gian thực nghiệm: Từ tháng 11 đến tháng 12 năm 2017

- Khách thể thực nghiệm: 33 giáo viên tiểu học của trường tiểu học Chiềng Khoong, huyện Sông Mã.

- Biến độc lập và biến phụ thuộc:

Biến độc lập là sử dụng biện pháp tác động đến nhận thức, kỹ năng đánh giá của giáo viên; Biến phụ thuộc là sự thay đổi mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La.

** Nội dung và cách thức thực nghiệm:*

Tiến hành tập huấn nhằm nâng cao kỹ năng cho giáo viên về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Thực nghiệm khẳng định sự thay đổi về kỹ năng của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thông qua các nội dung công việc sau:

Nội dung 1: Bản chất của đánh giá theo tiếp cận năng lực

Nội dung 2: Một số kỹ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Nội dung 3: Thực hành kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

** Các bước tiến hành:*

- Bước 1: Đo nghiệm sự thích ứng với đánh giá theo TCNL qua các biểu hiện ở cả hai nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm ở trường tiểu học Chiềng Khoong, Sông Mã, Sơn La.

- Bước 2: Tiến hành các biện pháp tác động đối với nhóm thực nghiệm. Nhóm đối chứng không có sự tác động. Trong bước này, tác giả luận án tiến hành các công việc:

+ Tổ chức tập huấn nâng cao nhận thức cho giáo viên về đánh giá học sinh theo TCNL.

+ Tổ chức rèn luyện kỹ năng đánh giá học sinh theo TCNL thông qua 2 kỹ thuật đánh giá: kỹ năng đánh giá bằng nhận xét; kỹ năng ra đề kiểm tra theo TCNL.

Việc rèn luyện kỹ năng được tiến hành theo các bước:

+ Cung cấp tri thức về đánh giá theo tiếp cận năng lực trong dạy học và giáo dục học sinh tiểu học;

+ Giáo viên tiểu học nắm vững lý thuyết về đánh giá HS theo TCNL;

+ GVTH quan sát một số tình huống/ hành động mẫu để nắm được trình tự các thao tác, kỹ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

+ GVTH vận dụng các tri thức hành động để thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

+ GVTH vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo trong việc giải quyết các tình huống khác nhau trong đánh giá học sinh.

Tác giả luận án xây dựng tài liệu tập huấn như sau:

Chương 1: Đánh giá và đánh giá theo tiếp cận năng lực

Chương 2: Một số văn bản quy định đánh giá học sinh tiểu học

Chương 3: Kỹ thuật đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Các tình huống được xây dựng nhằm rèn luyện kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Chúng tôi yêu cầu giáo viên nhập vai để tiến hành xử lý tình huống, thông qua đó họ vận dụng được những tri thức về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực để tiến hành đánh giá học sinh.

Khi xây dựng các bài tập tình huống chúng tôi tham khảo ý kiến các giáo viên tiểu học đã có kinh nghiệm trong dạy học; ý kiến của các chuyên gia trong lĩnh vực tâm lý giáo dục... Trong quá trình đánh giá học sinh theo TCNL, giáo viên thường gặp một số khó khăn như: thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh; đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực; đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn.... Do đó, chúng tôi tiến hành xây dựng một số tình huống để hình thành các kỹ năng tương ứng. Để hình thành được kỹ năng đánh giá, chúng tôi cho giáo viên nhập vai để xử lý các bài tập tình huống.

- Bước 3: Đo lại thực trạng ở cả hai nhóm. Chúng tôi tiến hành đánh giá mức độ thay đổi nhận thức và kỹ năng đánh giá của giáo viên bằng phiếu hỏi, quan sát, bài tập tình huống; So sánh giữa 2 lần đo để khẳng định tính khả thi của biện pháp tác động nhằm nâng cao hiệu quả của đánh giá theo TCNL của giáo viên tiểu học.

2.3.9. Phương pháp thống kê toán học

Số liệu được điều tra được xử lý qua phần mềm SPSS 20.0. Tiến hành phân tích thống kê mô tả và phân tích thống kê suy luận. Cụ thể như sau:

- Phân tích thống kê mô tả, chúng tôi sử dụng các thông số sau:

+ Điểm trung bình cộng (Mean): được dùng để tính điểm đạt được của từng mệnh đề, từng nội dung của các mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng trong thích ứng của giáo viên tiểu học khi đánh giá theo tiếp cận năng lực.

+ Độ lệch chuẩn (Standardized Deviation): được dùng để mô tả mức độ phân tán hay tập trung của các câu trả lời đã được lựa chọn của khách thể nghiên cứu

+ Tần xuất (frequency) và tỉ lệ phần trăm (percent): số lần xuất hiện và tỉ lệ phương án trả lời các câu hỏi về nội dung trong bảng hỏi.

- Phân tích thống kê suy luận, bao gồm:

+ Phân tích so sánh giữa các biến số: trong nghiên cứu này, các biến số như: thâm niên công tác, trình độ, địa bàn công tác đều được đưa ra để so sánh, đối chiếu với các biểu hiện của thích ứng. Chủ yếu dùng phép so sánh giá trị trung bình. Các giá trị trung bình được coi là khác nhau có ý nghĩa về mặt thống kê với $p < 0,05$.

+ Phân tích tương quan: xác định mối liên hệ giữa các mặt của quá trình thích ứng, sự phụ thuộc của thích ứng và các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên tiểu học. Trong đề tài này, chúng tôi sử dụng hệ số tương quan Pearson (r). Hệ số này có giá trị từ -1 đến +1, cho biết độ mạnh và hướng của mối liên hệ đó. Giá trị + ($r > 0$), cho biết mối liên hệ nghịch giữa hai biến số; giá trị - ($r < 0$) cho biết mối liên hệ nghịch giữa hai biến số. Khi $r = 0$ thì hai biến số đó không có mối liên hệ. Lựa chọn $p = 0,05$ là cấp độ có ý nghĩa, khi $p < 0,05$ thì giá trị r được chấp nhận là có ý nghĩa về mối liên hệ giữa hai biến số.

2.4. Tiêu chí và thang đánh giá

2.4.1. Tiêu chí đánh giá

Để đánh giá mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, chúng tôi sử dụng 3 tiêu chí: Tính thay đổi; tính chủ động; tính có kết quả. Các tiêu chí đó được đưa ra xem xét để đánh giá ba mức độ thích ứng: thích ứng cao; thích ứng trung bình và thích ứng thấp.

2.4.2. Thang đánh giá

2.4.2.1. Đánh giá khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Chúng tôi tiến hành cho điểm tương ứng với các mức độ khó khăn mà giáo viên gặp phải khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực: Khó khăn: 3 điểm; Bình thường: 2 điểm; Không khó khăn: 1 điểm

Tiến hành đánh giá khó khăn ở 3 mức độ:

+ Mức 1: Khó khăn nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm

+ Mức 2: Bình thường nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm

+ Mức 3: Không khó khăn nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

2.4.2.2. *Đánh giá mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực*

** Đánh giá mức độ thích ứng về mặt nhận thức:*

Sự thay đổi về nhận thức khi đánh giá theo tiếp cận năng lực được cho điểm ở 3 mức độ: Nhiều: 3 điểm; Bình thường: 2 điểm; Không thay đổi: 1 điểm.

Trong thang điểm này, ĐTB càng thấp, thể hiện sự thay đổi của giáo viên tiểu học càng ít. Chúng tôi chia thành các khoảng: cao, trung bình, thấp.

- + Mức 1: Thích ứng cao nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm
- + Mức 2: Thích ứng trung bình nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm
- + Mức 3: Thích ứng thấp nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

** Đánh giá mức độ thích ứng về mặt thái độ:*

Sự sẵn sàng khắc phục khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực: Sẵn sàng: 3 điểm; Vừa có, vừa không: 2 điểm; Không sẵn sàng: 1 điểm

Sự thay đổi rõ ràng về mặt thái độ khi đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng được cho điểm theo 3 mức độ: Nhiều: 3 điểm; Bình thường: 2 điểm; Không thay đổi: 1 điểm;

Ở cả 2 tiêu chí, đều được đánh giá các mức độ thích ứng như sau:

- + Mức 1: Thích ứng cao nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm
- + Mức 2: Thích ứng trung bình nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm
- + Mức 3: Thích ứng thấp nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

** Đánh giá mức độ thích ứng về mặt kỹ năng:*

Sự thay đổi về kỹ năng khi đánh giá theo tiếp cận năng lực,

- Nhiều: 3 điểm; - Bình thường: 2 điểm; - Không thay đổi: 1 điểm

Các mức độ thích ứng về kỹ năng bao gồm:

- + Mức 1: Thích ứng cao nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm
- + Mức 2: Thích ứng trung bình nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm
- + Mức 3: Thích ứng thấp nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

** Đánh giá mức độ thích ứng chung:*

Mức độ thích ứng của khách thể nghiên cứu được tính dựa trên cơ sở tính điểm trung bình của mỗi khách thể đạt được, điểm trung bình của nhóm và độ lệch chuẩn quanh giá trị trung bình. Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học có thể xếp vào 3 loại sau:

- + Mức 1: Thích ứng cao nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm
- + Mức 2: Thích ứng trung bình nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm
- + Mức 3: Thích ứng thấp nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

Thang đánh giá trên được thể hiện trên cả 3 mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng. Trong đó, đánh giá về kỹ năng được coi là biểu hiện rõ nét nhất cho sự thích ứng của mỗi khách thể nghiên cứu.

2.4.2.3. Đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng được xác định bởi 3 mức độ: Nhiều: 3 điểm; Ít: 2 điểm; Không ảnh hưởng: 1 điểm

Tiến hành đánh giá theo 3 mức độ ảnh hưởng:

- + Mức 1: Ảnh hưởng nhiều nếu ĐTB từ 2,34 đến 3 điểm
- + Mức 2: Ảnh hưởng ít nếu ĐTB từ 1,67 đến 2,33 điểm
- + Mức 3: Không ảnh hưởng nếu ĐTB từ 1 đến 1,66 điểm.

Kết luận chương 2

Việc nghiên cứu sự thích ứng của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực được “lượng hóa” thông qua một quy trình khoa học, rõ ràng nhờ các phương pháp nghiên cứu đi từ lý luận đến thực tiễn. Quá trình ấy đòi hỏi sự kết hợp nhuần nhuyễn các phương pháp khác nhau, phương pháp định lượng và định tính hỗ trợ nhau để giúp cho bức tranh về sự thích ứng của giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La được biểu hiện rõ ràng hơn, khái quát hơn...Điều này cần được xử lý số liệu một cách khách quan, khoa học, đảm bảo độ tin cậy và độ giá trị cho các kết luận rút ra.

Đề tài được tổ chức và nghiên cứu theo 3 giai đoạn: Giai đoạn nghiên cứu lý luận; giai đoạn nghiên cứu thực trạng và giai đoạn thực nghiệm tác động nhằm nâng cao mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Mức độ thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực được đánh giá trên 3 mức độ: cao – trung bình – thấp

Đề tài sử dụng phần mềm SPSS 20.0 để xử lý kết quả nghiên cứu thực tiễn. Với các thông số cơ bản như: phần trăm, điểm trung bình, độ lệch chuẩn, độ tin cậy, hệ số tương quan....

CHƯƠNG 3: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN VỀ THÍCH ỨNG CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TỈNH SƠN LA VỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

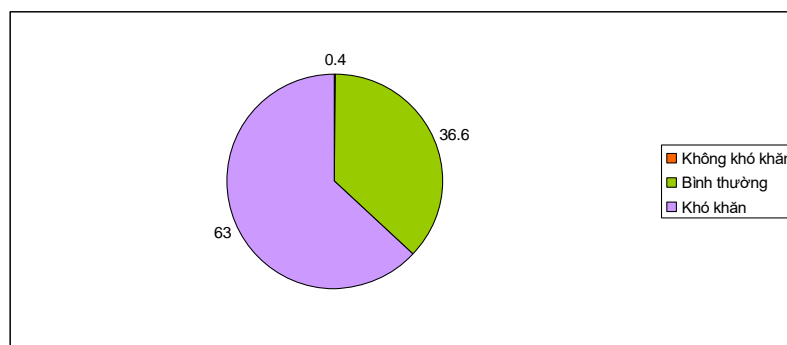
Trên cơ sở mục đích, đối tượng và phạm vi nghiên cứu của đề tài, chúng tôi tập trung phân tích một số kết quả chính sau đây:

- Đánh giá của GVTH về những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Sơn La;
- Thực trạng thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Sơn La;
- Phân tích một số yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Sơn La.
- Đề xuất một số biện pháp tâm lý – sư phạm nhằm nâng cao khả năng thích ứng cho giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.
- Thực nghiệm biện pháp tác động.

3.1. Thực trạng khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

3.1.1. Đánh giá chung về khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Từ khi thực hiện đánh giá học sinh tiểu học theo thông tư 30/2014 đến thông tư 22/2016 của Bộ giáo dục và Đào tạo, các giáo viên tiểu học đều gặp khó khăn. Trong số 262 giáo viên được điều tra, Kết quả thu được ở biểu đồ sau:



Biểu đồ 3.1. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Nhìn vào biểu đồ trên ta thấy, giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La gặp nhiều khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Chỉ có 0,4% giáo viên không gặp khó khăn; 96/262 giáo viên chiếm 36,6% gặp khó khăn ở mức độ vừa phải; còn lại có đến 63% giáo viên gặp khó khăn. Như vậy, có thể thấy, giáo viên tiểu học đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở địa bàn tỉnh Sơn La đều gặp khó khăn, do đây là hướng đánh giá có nhiều điểm khác biệt so với đánh giá trước đây. Giáo viên không thể không tránh khỏi những ngỡ ngàng, khó khăn nhất định trong quá trình đánh giá.

3.1.2. Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Ở tỉnh Sơn La, việc đánh giá học sinh tiểu học được thực hiện theo những quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thực tiễn cho thấy, việc đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực không phải trường nào cũng làm tốt và thậm chí với một số giáo viên tiểu học còn cảm thấy quá mới mẻ. Chính vì thế giáo viên tiểu học nơi đây gặp nhiều khó khăn tâm lí khi tiến hành đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực. Các khó khăn ấy được thể hiện trong cả 3 khâu của quá trình đánh giá, từ khâu thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn đến khâu đưa ra nhận định và giải pháp giáo dục. Với câu hỏi: Anh/Chị thường gặp những khó khăn sau ở mức độ nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực? Qua xử lí số liệu chúng tôi thu được bảng sau:

Bảng 3.1: Mức độ khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Thu thập thông tin				
1	Khó quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh	2,48	0,62	7
2	Ít trò chuyện để phát hiện năng lực của học sinh	1,85	0,57	12
3	Không biết cách ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh	2,50	0,64	6
4	Không biết thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.	2,70	0,51	3
Trung bình chung		2,38	0,30	
Đối chiếu thông tin với chuẩn				
5	Không có thói quen đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	2,32	0,56	10
6	Nặng về đánh giá kiến thức, kĩ năng qua các môn học	1,75	0,49	13
7	Không có thói quen dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	2,41	0,60	8
Trung bình chung		2,16	0,31	

Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Ít đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	2,66	0,52	4
9	Ít động viên, khích lệ HS	2,31	0,56	11
10	Chưa từ bỏ thói quen so sánh học sinh này với học sinh khác	2,54	0,60	5
11	Chưa có kĩ năng ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	2,40	0,53	9
12	Khó kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	2,80	0,43	1
13	Ít đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	2,73	0,51	2
Trung bình chung		2,57	0,26	

Nhìn vào bảng số liệu trên chúng tôi nhận thấy, khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La cũng rất đa dạng. Ở đây các biểu hiện của khó khăn thể hiện trong các khâu của quá trình đánh giá. Khó khăn lớn nhất mà giáo viên gặp phải là khó khăn “*Khó kết hợp với phụ huynh học sinh trong việc đánh giá năng lực*” với ĐTB = 2,8. Đối tượng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là kết hợp 3 lực lượng tham gia vào quá trình đánh giá: giáo viên, học sinh và phụ huynh trong đó giáo viên là quan trọng nhất. Tuy nhiên để nắm bắt được đầy đủ thông tin của học sinh về năng lực của các con lúc ở nhà thì giáo viên cần hợp tác với phụ huynh học sinh để đánh giá các con một cách toàn diện nhất, đầy đủ nhất. Song, trên thực tế, địa bàn chúng tôi tiến hành khảo sát thì chỉ có 2 trường ở trung tâm thành phố Sơn La, còn lại các trường đều thuộc địa bàn vùng cao, vùng sâu vùng xa. Chính vì thế, phụ huynh học sinh đa phần đều là người dân tộc thiểu số, trình độ dân trí thấp, cuộc sống kinh tế gia đình thực sự vất vả, việc cho con đến trường đã là một cố gắng rất nhiều của phụ huynh. Có giáo viên tâm sự: “*Phụ huynh học sinh có người còn không hiểu tiếng phổ thông nên khó có thể kết hợp trong việc đánh giá năng lực. Họ cho con đi học là tốt lắm rồi!*”. Thậm chí có những trường hợp giáo viên còn làm công tác vận động tuyên truyền để con em họ đến trường bằng cách mua đồ dùng học tập cho các con để đảm bảo việc đến trường đầy đủ. Do vậy, có thể nói đây là một khó khăn rất lớn đối với giáo viên tiểu học trên địa bàn mà chúng tôi tiến hành điều tra, phỏng vấn. Điều này cũng hoàn toàn dễ hiểu bởi những nguyên nhân khách quan như vậy.

Khó khăn xếp ở vị trí thứ 2 là khó khăn “*Chưa thường xuyên đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn*” với ĐTB = 2,73. Việc đổi mới dạy học

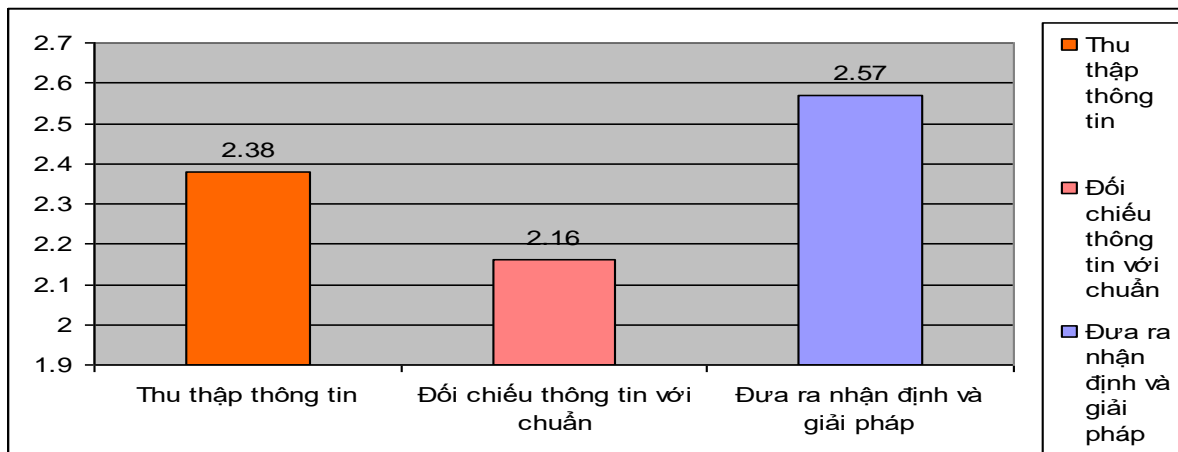
theo hình thức trải nghiệm sáng tạo là một ý tưởng vô cùng hữu ích cho học sinh, nhất là học sinh ở lứa tuổi nhỏ. Vì nếu nói theo nhà tâm lý học – giáo dục học Coomenxki: *“Dạy học ở lứa tuổi nhỏ là cần phải giúp các con được cảm, nắm, sờ mó, ngửi, nếm”* thì dạy học cũng như đánh giá học sinh tiểu học cần đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn là việc làm cần thiết. Tuy nhiên, rất nhiều khách thể là giáo viên tiểu học mà chúng tôi nghiên cứu tâm sự: *“Đây là một trong những khó khăn lớn mà chúng tôi gặp phải, vì thực tế có nhiều nguyên nhân, cả nguyên nhân chủ quan lẫn khách quan”*. Họ cho rằng, đa phần các giáo viên đều dạy học và đánh giá học sinh theo cách truyền thống, giáo viên dạy hết bài mới thường cung cấp cho các con các bài tập thực hành. Mà thường các bài tập thực hành đa phần cũng nhằm mục đích đánh giá kỹ năng của học sinh trong những tình huống tương tự. Rất ít giáo viên đầu tư thời gian, công sức vào việc đánh giá học sinh bằng những tình huống trải nghiệm thực tiễn vì họ cho rằng, điều đó rất mất thời gian, hơn nữa điều kiện kinh tế không cho phép nên họ vẫn làm theo con đường cũ. Và kết quả là học sinh vẫn được đánh giá về kiến thức và kỹ năng là chủ yếu.

Khó khăn xếp ở vị trí thứ ba là khó khăn *“Chưa biết cách thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh”* với ĐTB = 2,70. Đây là một trong những khó khăn điển hình của giáo viên vùng sâu. Trong quá trình đánh giá học sinh, giáo viên cũng thiết kế đề thi theo tinh thần chung của trường, của phòng giáo dục đào tạo. Qua phỏng vấn, chúng tôi được biết, việc thiết kế tốt các đề thi theo hướng năng lực chỉ tập trung ở một số giáo viên cốt cán của từng khối. Các giáo viên chủ yếu xây dựng đề thi theo “cảm tính”, chưa hướng đến việc phát huy năng lực của học sinh. Đồng thời giáo viên cũng chia sẻ nguyên nhân của việc khó thiết kế đề thi là ở chỗ một lớp học có rất nhiều trình độ học sinh, nên việc thiết kế một đề thi cho nhiều “trình độ” là điều rất khó.

Những khó khăn như *“Ít trò chuyện với học sinh để phát hiện năng lực học sinh”* hay *“Nặng về đánh giá kiến thức, kỹ năng qua các môn học”* được giáo viên cho là ít khó khăn hơn. Bởi lẽ các công việc này, theo truyền thống, giáo viên vẫn tiến hành những công việc này thường xuyên. Và với họ, những gì xưa nay vẫn làm thì họ không thấy khó khăn gì.

Như vậy, khó khăn của giáo viên tiểu học ở Sơn La rất đa dạng được xếp theo thứ bậc. Các khó khăn đó có ảnh hưởng rất lớn đến quá trình thích ứng của họ với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đứng trước các khó khăn đó, giáo viên phải tìm cách khắc phục để thích ứng dần dần với cách đánh giá mới. Họ cần có thời gian và quá trình thay đổi.

Để có được cái nhìn tổng hợp về các khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực biểu hiện thông qua các khâu của quá trình đánh giá, chúng tôi tổng hợp qua biểu đồ sau:

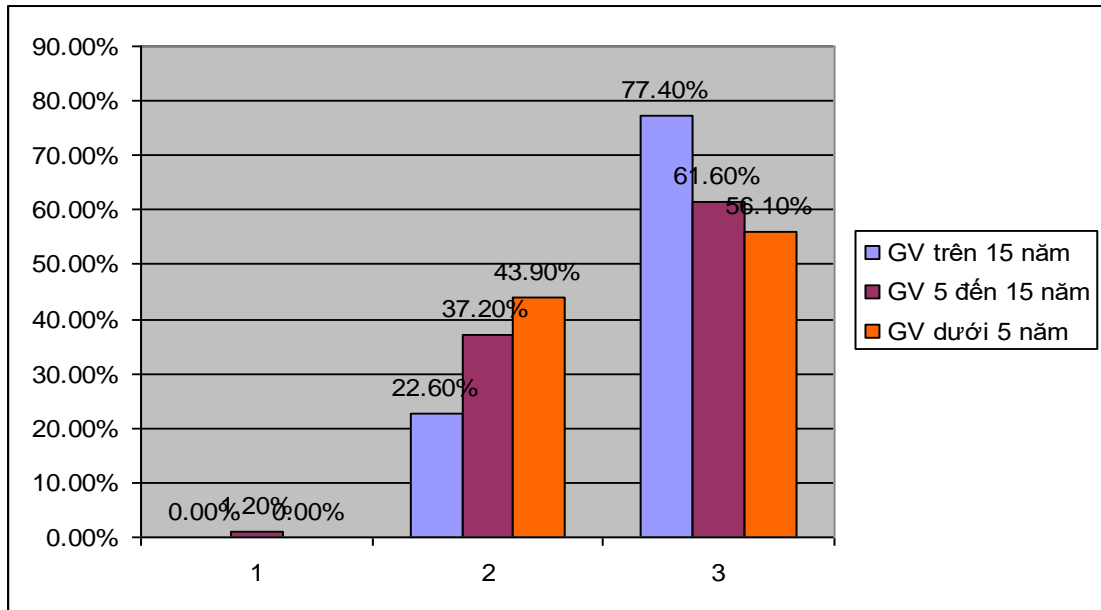


Biểu đồ 3.2: Khó khăn của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong từng khâu của quá trình đánh giá

Nhìn vào biểu đồ trên ta thấy, giáo viên gặp khó khăn trong cả ba khâu của quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực. Khó khăn lớn nhất nằm ở khâu “Đưa ra nhận định và giải pháp” (ĐTB = 2,57), tiếp đến là khâu “Thu thập thông tin” và cuối cùng là khâu “Đối chiếu thông tin với chuẩn”. Việc tìm những lời nhận xét thích hợp theo hướng tiếp cận năng lực cũng như đánh giá dựa trên những tiềm năng sẵn có của người học để phát huy một cách tối đa nhất năng lực của học sinh là việc mà giáo viên gặp nhiều khó khăn nhất. Có lẽ là bởi đa phần giáo viên tiểu học được điều tra vẫn quen với phong cách đánh giá truyền thống tức là “nặng về điểm số”, giáo viên hoàn thành hồ sơ sổ sách của học sinh bởi những “kết quả” cụ thể mà học sinh đạt được trong năm học dễ hơn là việc “khai thác, bồi dưỡng” những năng lực hiện có của các em. Chính vì vậy, có thể nói trong khâu đưa ra nhận định và giải pháp là khó khăn nhất đối với giáo viên tiểu học trong việc đánh giá học sinh theo năng lực.

Để thấy rõ được mức độ khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo các biến số, chúng tôi đã tổng hợp thông tin và so sánh mức độ khó khăn ở các bảng sau:

Trước hết, khó khăn xét theo thâm niên công tác:



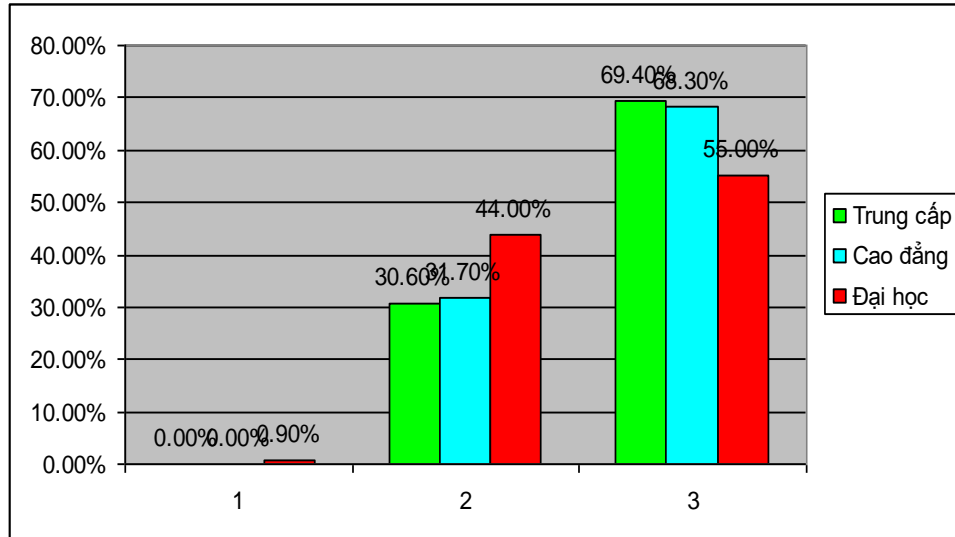
Biểu đồ 3.3: So sánh mức độ khó khăn của giáo viên tiểu học theo thâm niên công tác

Như vậy, giáo viên “cao tuổi” gặp khó khăn nhiều nhất, có đến 77,4% giáo viên có thâm niên công tác trên 15 năm; 61,6 % giáo viên có thâm niên từ 5 đến 15 năm và có 56,1% giáo viên trẻ dưới 5 năm gặp khó khăn trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Điều này cũng phù hợp và dễ hiểu bởi lẽ, quá trình công tác của giáo viên nhiều hay ít, mới hay “cũ” ảnh hưởng rất lớn đến quá trình dạy học và giáo dục. Trong đó, việc đánh giá bị ảnh hưởng khá nhiều bởi tuổi nghề của giáo viên làm cho hiệu quả của quá trình đánh giá học sinh cũng ảnh hưởng theo. Giáo viên có tuổi nghề cao có thể có nhiều kinh nghiệm trong dạy học, tuy nhiên, chưa hẳn đã có sự tỉ lệ thuận với hiệu quả của đánh giá học sinh. Giáo viên trẻ mặc dù mới cập nhật thông tin về đánh giá học sinh theo hướng mới, nhưng chưa hẳn không thể không gặp khó khăn trong đánh giá, vì kinh nghiệm dạy học và giáo dục chưa nhiều.

Một số khó khăn của giáo viên cũng có sự khác biệt giữa các trình độ đào tạo khác nhau. Chúng tôi điều tra trên 262 giáo viên tiểu học ở các trình độ: trung cấp, cao đẳng và đại học. Ở mỗi trình độ, giáo viên lại có những mức độ khó khăn khác nhau.

Thứ hai, khó khăn xét theo trình độ đào tạo:

Có 69,4% giáo viên trung cấp; 68,3% giáo viên cao đẳng gặp khó khăn; còn giáo viên đại học có 55,0% gặp khó khăn. Giáo viên ở trình độ trung cấp và cao đẳng thường khó khăn hơn so với giáo viên ở trình độ đại học. Mức độ khó khăn đó được minh họa qua biểu đồ sau:



Ghi chú: 1- Không khó khăn; 2 – Bình thường; 3 – Khó khăn

Biểu đồ 3.4: So sánh mức độ khó khăn của giáo viên tiểu học theo trình độ đào tạo

Như vậy, có thể thấy, giáo viên gặp nhiều khó khăn khác nhau khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Những khó khăn đó biểu hiện khác nhau giữa các giáo viên có thâm niên nghề và trình độ đào tạo khác nhau.

3.1.3. Thái độ của giáo viên tiểu học trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

3.1.3.1. Các biểu hiện thái độ của giáo viên tiểu học trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Trước những khó khăn trên, giáo viên có những thái độ khác nhau khi đánh giá học sinh. Qua phỏng vấn và điều tra, chúng tôi nhận thấy giáo viên có thái độ theo 2 chiều hướng: chiều hướng tích cực và chiều hướng tiêu cực. Chiều hướng tiêu cực bao gồm các biểu hiện như: chán nản, sợ mắc sai lầm, thiếu kiên nhẫn, không hài lòng, không có niềm tin vào hiệu quả của đánh giá theo TCNL. Chiều

hướng tích cực như: thích thú, hài lòng, kiên nhẫn, chấp nhận sự thay đổi trong đánh giá học sinh theo hướng mới, sẵn sàng vượt qua khó khăn trong đánh giá theo TCNL. Qua điều tra và xử lý số liệu, chúng tôi có được Bảng 3 (*Xem phụ lục 13*).

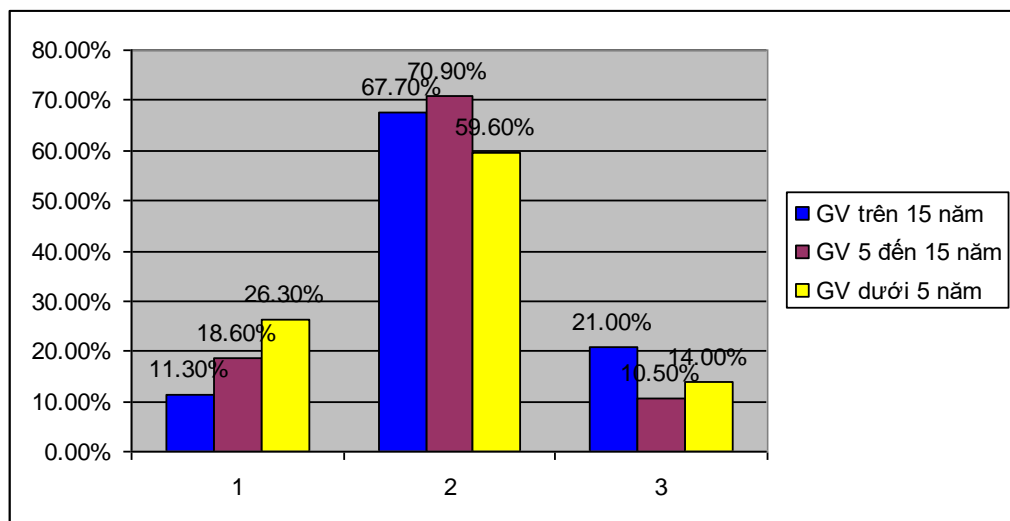
Với nhóm giáo viên có thái độ “tích cực”: giáo viên “*hài lòng với đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực*” xếp ở mức thứ nhất với ĐTB = 2,02; tiếp đến là họ “*sẵn sàng vượt qua khó khăn khi đánh giá học sinh theo TCNL*” với ĐTB = 1,98; cuối cùng là “*chấp nhận sự thay đổi trong đánh giá học sinh theo hướng mới*” với ĐTB = 1,87. Có thể thấy rằng, những giáo viên có thái độ tích cực với hướng đánh giá mới bởi lẽ họ nhận thấy được những tác dụng của hướng đánh giá đó với học sinh, với phụ huynh, với cả giáo viên trong quá trình đánh giá. Thầy L.V.T - giáo viên trường tiểu học Chiềng Khoong, huyện Sông Mã cho rằng: “*Mới đầu khi đánh giá theo hướng này thì rất nhiều giáo viên trường em bỡ ngỡ, gặp nhiều khó khăn, trong đó có bản thân em. Tuy nhiên, em thấy thích hướng đánh giá này vì hướng này tốt cho học sinh hơn rất nhiều so với hướng đánh giá cũ. Chính vì thế, em thích hướng này và sẵn sàng vượt qua khó khăn khi đánh giá học sinh*”. Điều này sẽ ảnh hưởng rất tốt đến quá trình thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Như vậy, có thể thấy thái độ của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực có hai chiều hướng tích cực và tiêu cực. Các thái độ này ảnh hưởng lớn đến việc thích ứng hay không thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học. Các giáo viên đó thường có biểu hiện thích ứng tích cực với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, họ thường linh hoạt, dễ vượt qua khó khăn trong việc phải thay đổi tư duy thói quen cũ. Các giáo viên có thái độ tích cực thường là các giáo viên đến từ các vùng trung tâm và có điều kiện dạy và học tốt, học sinh của họ cũng có trình độ nhận thức nhanh hơn vùng sâu vùng xa.

Với nhóm giáo viên có thái độ “tiêu cực”: Giáo viên thường sợ mắc sai lầm khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực (ĐTB = 1,86), trong đó ở mức độ thường xuyên chỉ có 9,9%; 64,5 % giáo viên thỉnh thoảng, và 25,6% giáo viên là không bao giờ. Giáo viên theo nhóm này cho rằng, họ tiến hành đánh giá học sinh theo các văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo tuy nhiên khi đánh giá họ thường phân vân thậm chí có lúc tỏ ra lo lắng vì sợ làm không đúng bởi lẽ có nhiều nội dung họ cũng

chưa thực sự hiểu bản chất và cũng chưa có kỹ năng đánh giá theo hướng mới. Có những lúc giáo viên còn cảm thấy “Chán nản” bởi lẽ họ cho rằng đánh giá theo hướng này không phù hợp với trình độ học sinh vùng sâu vùng xa. Chính vì thế mà có đến 102 giáo viên có lúc “*không có niềm tin vào hiệu quả của đánh giá theo tiếp cận năng lực*”. Khi được phỏng vấn về nội dung này, thầy Phó Hiệu trưởng N.V.P, trường Tiểu học Hua Păng cho rằng: “*Phần lớn các giáo viên ở vùng 3 đều không thích hướng đánh giá mới, họ cho rằng đánh giá theo hướng này khá tốn thời gian, nhất là phải nhận xét thường xuyên, cụ thể về phẩm chất và năng lực của học sinh. Bản thân họ không thích mặc dù họ vẫn làm theo sự chỉ đạo của Phòng và nhà trường*”. Điều này cho thấy, thái độ “*tiêu cực*” của giáo viên đối với hướng đánh giá mới sẽ ảnh hưởng không ít đến sự thay đổi thái độ, kỹ năng của họ trong quá trình đánh giá học sinh.

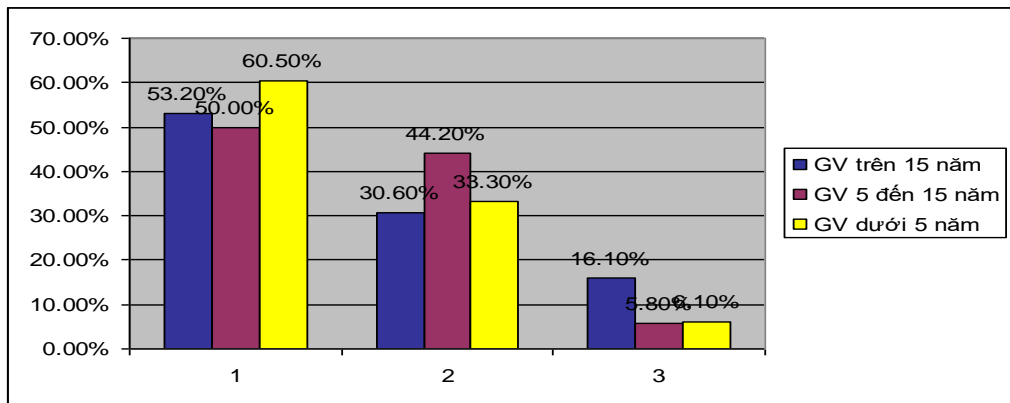
3.1.3.2. So sánh thái độ của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo thâm niên công tác



Ghi chú: 1 - Không bao giờ; 2- Thỉnh thoảng; 3 – Thường xuyên

Biểu đồ 3.5a: So sánh thái độ tích cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo thâm niên công tác

Nhìn vào biểu đồ trên, giáo viên bày tỏ thái độ tích cực ở các mức độ khác nhau với thâm niên công tác khác nhau. Giáo viên có thâm niên trên 15 năm, có đến 67,7% thể hiện thái độ tích cực ở mức “*thỉnh thoảng*” tức là đa phần giáo viên có thể hiện thái độ tích cực nhưng không nhiều, họ thường làm theo “*trách nhiệm*”. Tương tự ở các giáo viên trẻ và giáo viên có thời gian từ 5 đến 15 năm, cũng bày tỏ thái độ tích cực ở mức trung bình.



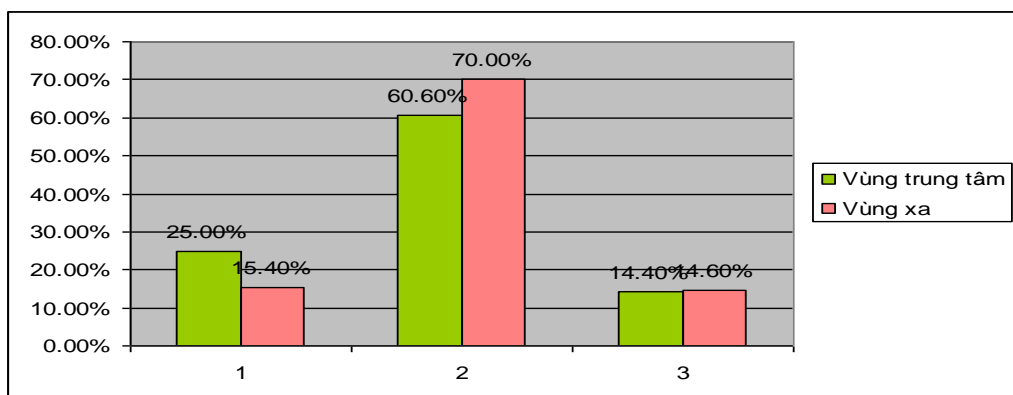
Ghi chú: 1 - Không bao giờ; 2- Thỉnh thoảng; 3 – Thường xuyên

Biểu đồ 3.5b: So sánh thái độ tiêu cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo thâm niên công tác

Nhìn vào biểu đồ trên, chúng tôi thấy, giáo viên ở các thời gian công tác khác nhau có các biểu hiện về thái độ khác nhau. Đối với giáo viên trên 15 năm: có 16,1 % giáo viên thường xuyên có thái độ tiêu cực; 30,6% thỉnh thoảng; 53,2% giáo viên không bao giờ có biểu hiện thái độ tiêu cực. Đối với giáo viên có thâm niên công tác từ 5-15 năm, chỉ có 5,8% thường xuyên có thái độ tiêu cực; còn lại là thỉnh thoảng và không bao giờ ở tỉ lệ ngang nhau. Còn với giáo viên trẻ dưới 5 năm cũng chỉ có 6,1% giáo viên thường xuyên có thái độ tiêu cực; có đến 60,5 % giáo viên không có biểu hiện tiêu cực trong thái độ đánh giá. Sở dĩ có thái độ như vậy vì một số giáo viên “có tuổi” thường có tâm lí ngại thay đổi trong đánh giá, còn giáo viên trẻ thì mới tiếp cận nên dễ dàng thay đổi hơn.

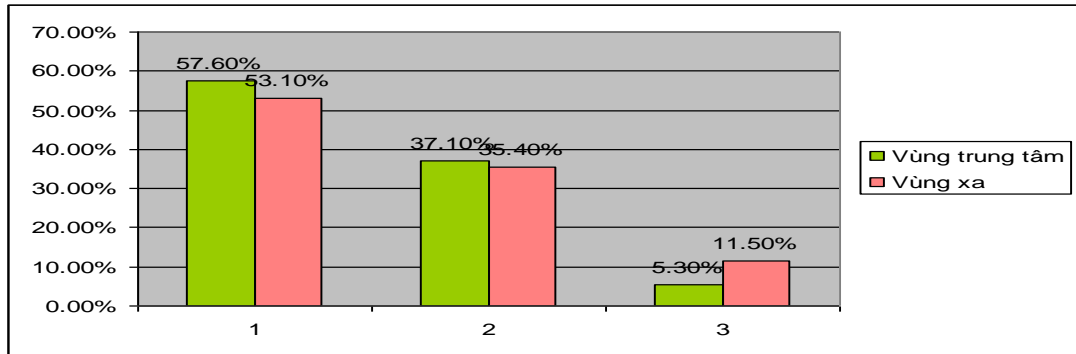
3.1.3.3. So sánh thái độ của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo khu vực

Về thái độ tích cực, xét theo khu vực, chúng tôi tổng hợp thông tin và có được biểu đồ sau:



Biểu đồ 3.6a: So sánh thái độ tích cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo khu vực

Nhìn vào biểu đồ trên ta thấy, giáo viên ở vùng trung tâm và vùng xa có mức độ thể hiện thái độ khác nhau. Vùng trung tâm có ít giáo viên (5,3%) thể hiện thái độ tiêu cực hơn vùng xa (có 11,5%). Giáo viên ở vùng sâu, vùng xa còn gặp nhiều điều kiện khó khăn về cơ sở vật chất, giao thông đi lại... nên họ thường hay có biểu hiện “tiêu cực” hơn trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.



Biểu đồ 3.6b: So sánh thái độ tiêu cực của giáo viên tiểu học trước những khó khăn theo khu vực

Nhìn vào biểu đồ trên ta thấy, giáo viên ở vùng trung tâm và vùng xa có mức độ thể hiện thái độ khác nhau. Vùng trung tâm có ít giáo viên (5,3%) thể hiện thái độ tiêu cực hơn vùng xa (có 11,5%). Giáo viên ở vùng sâu, vùng xa còn gặp nhiều điều kiện khó khăn về cơ sở vật chất, giao thông đi lại... nên họ thường hay có biểu hiện “tiêu cực” hơn trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Như vậy, trước những khó khăn mà giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La gặp phải, họ bày tỏ các thái độ theo hướng tích cực và tiêu cực khác nhau. Điều này ảnh hưởng lớn đến sự thay đổi của họ trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

3.2. Thực trạng thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La

3.2.1. Mức độ thích ứng chung của giáo viên trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

3.2.1.1. Đánh giá chung về mức độ thích ứng qua các biểu hiện

Bảng 3.2: Mức độ thích ứng qua các biểu hiện

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC	MĐTU'
1	Thay đổi qua nhận thức	2,09	0,22	Trung bình
2	Thay đổi qua thái độ	1,98	0,30	Trung bình
3	Thay đổi qua kỹ năng	1,91	0,22	Trung bình
Trung bình chung		1,99	0,17	Trung bình

Nhìn vào bảng trên chúng tôi nhận thấy, ở cả 3 khía cạnh nhận thức, thái độ, kỹ năng, giáo viên đều có sự thay đổi. Tuy nhiên sự thay đổi chỉ ở mức trung bình. Trong đó, sự thay đổi về nhận thức là cao hơn cả (ĐTB=2,09), sau đó là sự thay đổi về thái độ (ĐTB=1,98), và cuối cùng là sự thay đổi về kỹ năng (ĐTB=1,91). Đối với giáo viên tiểu học, việc thay đổi nhận thức để nắm bắt một vấn đề mới về cơ bản không quá khó khăn, tuy nhiên để thay đổi kỹ năng ở khía cạnh đó thì cần có một thời gian nhất định. Đây có lẽ cũng là quy luật dễ hiểu của cuộc sống. Bởi lẽ từ việc “hiểu” đến việc “làm” là cả một quá trình lâu dài, phức tạp. Giáo viên có thể hiểu nhưng chưa chắc đã làm tốt với công việc đánh giá học sinh, nhất là đánh giá theo hướng mà đôi lúc họ còn chưa thực sự tin vào hiệu quả đánh giá đó. Chính vì thế, sự thay đổi về kỹ năng cần có thời gian vì “trăm hay không bằng tay quen”, khi những kỹ thuật đánh giá như: sử dụng những lời nhận xét tích cực, ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của học sinh, đưa học sinh vào những trải nghiệm thực tiễn... đã trở nên quen thuộc với giáo viên, trở thành việc làm thường xuyên, hàng ngày thì lúc đó giáo viên đã thay đổi thực sự về kỹ năng đánh giá. Kết hợp với quá trình phỏng vấn sâu, chúng tôi biết thêm rằng, có những giáo viên tuy họ “hiểu” nhưng chưa chắc họ đã “làm” vì có nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan khác nhau. Điều này được sáng tỏ hơn nữa trên các sản phẩm mà chúng tôi quan sát được thông qua các bài kiểm tra, vở bài tập của học sinh cũng như qua quan sát cách giáo viên đánh giá bằng lời nói trong giờ học, ngoài giờ lên lớp..... Chẳng hạn, một số giáo viên thích ứng tốt thì họ thực hành kỹ năng đánh giá tốt hơn như: ghi đầy đủ những ưu điểm, hạn chế của học sinh trong khi nhận xét để học sinh tìm ra điểm mạnh, điểm yếu của mình. Một số giáo viên vẫn đánh giá theo cách truyền thống, chú trọng “Đúng – Sai” và chỉ dừng lại ở việc ghi điểm số mà không ghi chi tiết lời nhận xét giúp học sinh tiến bộ (Xem phụ lục 9).

Như vậy, có thể thấy, giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La cũng đã có những kết quả thay đổi về nhận thức, thái độ, kỹ năng nhất định xong chưa nhiều. Họ đã nhận thức tốt hơn, đầy đủ hơn, và có thái độ chấp nhận, sẵn sàng và chủ động hơn cũng như ít nhiều có được kỹ năng đánh giá tốt hơn. Cán bộ quản lý ở trường tiểu học N.L, thành phố Sơn La khẳng định: *“Qua việc thực hiện thay đổi cách đánh giá, nhiều giáo viên cũng đã thâm nhập dần dần, lúc đầu mới thì giáo viên hay phàn nàn vì công việc đánh giá vất vả hơn, khó khăn hơn, đòi hỏi giáo viên cần theo dõi cả quá trình lẫn*

sản phẩm một cách kỹ lưỡng hơn. Một số giáo viên giờ đây cũng đã quen với công việc đánh giá theo hướng mới. Họ ghi lời nhận xét thường xuyên hơn, tích cực đánh giá bằng lời đối với học sinh nhiều hơn và quan trọng là họ đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh, giúp học sinh hình thành được các năng lực cần thiết; học sinh cũng ít áp lực học tập hơn, các con trở nên tự tin, bạo dạn hơn nhiều vì được cô nhận xét tích cực hơn...”. Tương tự, một cán bộ quản lý ở một trường vùng xa ở huyện S.M, tỉnh Sơn La cũng nhận định: “Trường chúng tôi thực hiện đánh giá học sinh theo tinh thần của Thông tư 22 của Bộ GD và ĐT, lúc đầu nhiều giáo viên người dân tộc rất khó có thể thích ứng trong cách đánh giá thường xuyên bằng nhận xét, vì chính bản thân họ cũng gặp khó khăn về ngôn ngữ nên họ thường “bí từ” khi đưa ra những lời nhận xét cho học sinh. Tuy nhiên, sau một thời gian thực hiện, họ cũng đã thay đổi ít nhiều, họ cũng tập cách thay đổi để thực hiện nhiệm vụ chung. Giờ đây khi đã thực hiện đánh giá được 3 đến 4 năm, họ cũng quen dần”.

3.2.1.2. Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La qua các khâu cụ thể

Bảng 3.3: Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các khâu cụ thể của quá trình đánh giá

STT	Các khâu của quá trình đánh giá	ĐTB	ĐLC	MĐTU'
1	Thu thập thông tin	2,06	0,23	Trung bình
2	Đối chiếu thông tin với chuẩn	2,05	0,22	Trung bình
3	Đưa ra nhận định và giải pháp	1,87	0,20	Trung bình
Trung bình chung		1,99	0,17	Trung bình

Nhìn chung, thích ứng của giáo viên tiểu học ở các khâu của quá trình đánh giá đều ở mức độ trung bình, trong đó, thích ứng trong khâu “Đưa ra nhận định và giải pháp” là thấp nhất (ĐTB = 1,87). Tiếp đến là khâu “Đối chiếu thông tin với chuẩn” (ĐTB= 2,05); Khâu “Thu thập thông tin” có ĐTB = 2,06. Về cơ bản, đa phần các giáo viên đều hiểu và có ít nhiều kỹ năng về việc thu thập thông tin của học sinh, song từ việc hiểu đến việc thực hành kỹ năng đánh giá thông qua việc đưa ra nhận định và giải pháp vẫn còn là một khoảng cách rất lớn. Bởi lẽ, giáo viên tiểu học nơi đây chủ yếu còn chưa có kỹ thuật đánh giá một cách phù hợp để phát huy tối đa năng lực của học sinh. Họ chưa hoàn toàn từ bỏ được thói quen đánh giá truyền

thống cho nên còn thích ứng “chậm” trong việc đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh hình thành được các năng lực cụ thể.

3.2.1.3. Tự đánh giá của giáo viên về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Chúng tôi tổng hợp kết quả giáo viên tự đánh giá về khả năng thích ứng của mình khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua Bảng 4 (*Xem phụ lục 13*).

Nhìn vào bảng trên chúng tôi thấy, giáo viên tiểu học tự đánh giá bản thân mình về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức độ trung bình, với ĐTB = 2,09. Trong từng khâu của quá trình đánh giá, họ cũng tự đánh giá ở các mức độ khác nhau. Chẳng hạn, ở khâu “thu thập thông tin”, họ cho rằng họ thích ứng kém nhất là việc “Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh” với ĐTB = 1,80, trong đó, có đến 85 giáo viên cho rằng mình thích ứng kém chiếm 32,4 %; 142 GV đánh giá mình thích ứng ở mức độ trung bình, chiếm 54,2% và chỉ có 35 GV cho là mình thích ứng ở mức độ tốt, chiếm 13,4%. Khi phỏng vấn sâu một số cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học, chúng tôi được biết rằng, việc đánh giá theo tiếp cận năng lực đối với nhiều giáo viên họ chưa thực sự hiểu “bản chất”, cho nên khi thu thập thông tin họ còn nhiều vướng mắc. Đa phần giáo viên vẫn quen với việc thiết kế đề kiểm tra theo tiếp cận kiến thức hay còn gọi là tiếp cận nội dung. Các câu hỏi mà giáo viên đưa ra thường đo mức độ biết, hiểu và bắt đầu vận dụng trong tình huống tương tự, còn mức độ vận dụng sáng tạo thì không biết thiết kế hoặc có nơi do học sinh còn ở trình độ nhận thức cũng như thiếu nhiều kỹ năng nên họ cũng không thể áp dụng được. Chính vì thế, để có được kiến thức cũng như kỹ năng, thói quen về thiết kế đề thi theo hướng phát huy năng lực học sinh cũng là cả một quá trình. Điều đó còn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố.

Tiếp đến, giáo viên cũng tự đánh giá việc “Trò chuyện với học sinh” cũng là công việc mà họ cho là họ thích ứng chưa cao. Cụ thể, có 69 GV cho là mình thích ứng kém, chiếm 26,3%; 152 GV cho rằng mình thích ứng trung bình, còn lại 41 GV tự đánh giá mình thích ứng tốt. Khá nhiều giáo viên nói rằng, việc trò chuyện với học sinh theo hướng khai thác, phát hiện năng lực của học sinh cũng chỉ dừng lại thông qua các giờ học bằng hệ thống các câu hỏi trong các bài học tương ứng, chứ “trò chuyện” trong các giờ ra chơi thì vô cùng “hiếm có” vì đa số các thầy cô cũng

như học sinh sau khi giảng dạy xong cần có thời gian nghỉ ngơi, vui chơi giữa giờ. Rất ít các thầy cô làm việc đó, có chăng chỉ có giáo viên trẻ mới ra trường.

Giáo viên tự đánh giá mình thích ứng tốt nhất ở việc “Thường xuyên khích lệ, động viên học sinh” với ĐTB = 2,77. Trong đó, có đến 204 GV tự đánh giá ở mức độ thích ứng tốt, chiếm 77,9%; 56 GV đánh giá ở mức độ trung bình, chiếm 21,5%; còn lại chỉ có 0,8 % đánh giá ở mức độ kém. Hầu hết các giáo viên đều làm tốt việc này vì họ cho rằng, với học sinh tiểu học nếu không động viên, không khích lệ thì các con sẽ không có động cơ học tập. Các giáo viên đều nhấn mạnh việc phải thường xuyên khích lệ các con đôi khi chỉ cần một lời khen, một ánh mắt cử chỉ khích lệ học sinh là học sinh đã thích lắm rồi. Đây là công việc mà giáo viên cho rằng không có gì là khó khăn trong quá trình thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Như vậy, có thể thấy, các giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La đánh giá về mức độ thích ứng của họ về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức trung bình là cũng hoàn toàn phù hợp với những gì chúng tôi quan sát, phỏng vấn được. Chúng tôi tổng hợp các mức độ thích ứng của họ qua bảng sau:

Bảng 3.4: Tổng hợp tự đánh giá của giáo viên tiểu học về mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Mức độ thích ứng	SL	%
Cao	9	3,4
Trung bình	246	93,9
Thấp	7	2,7

Nhìn vào bảng trên chúng tôi thấy, chỉ có 9 GV cho rằng mình thích ứng ở mức độ cao, chiếm 3,4 %; có đến 246 GV cho rằng mình thích ứng ở mức độ trung bình, chiếm 93,9% và chỉ có 7 GV đánh giá mình thích ứng ở mức độ thấp, chiếm 2,7%. Có thể thấy, việc giáo viên đánh giá mức độ thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực cũng hoàn toàn khách quan, phù hợp với tình hình giáo dục thực tiễn ở địa phương. Một số giáo viên tự đánh giá mình thích ứng ở mức độ cao vì họ cho rằng, các khâu của quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực họ đều làm tốt và học sinh thích thú học tập. Còn lại nhiều giáo viên thích ứng ở mức độ trung bình, họ vẫn tiến hành đánh giá theo tiếp cận năng lực, họ nói rằng: “Chúng tôi cứ đánh giá theo sự chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, làm đến đâu hay đến đó, cứ vừa dạy, vừa tích lũy kinh nghiệm cho bản thân mình. Nhưng để hiểu đúng bản chất của đánh

giá theo tiếp cận năng lực cũng như có được kỹ năng đánh giá theo đúng mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo thì chúng tôi không thể thích ứng ngay được”. Mức độ thích ứng của giáo viên qua tự đánh giá được minh họa qua biểu đồ sau:

3.2.1.4. So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực theo các biến số

Để làm rõ hơn các mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học của Tỉnh Sơn La trong đánh giá học sinh theo TCNL, chúng tôi lập bảng so sánh chung như sau:

Bảng 3.5: Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số

Mức độ TU'		Thâm niên công tác			Trình độ			Khu vực	
		< 5n	5-15n	>15n	TC	CD	ĐH	TT	Vùng xa
Cao	SL	4	2	0	1	1	4	6	0
	%	3,5	2,3	0	2,0	1,0	3,7	4,6	0
TB	SL	106	83	58	45	100	102	123	124
	%	93,8	96,5	95,1	91,8	97,1	94,4	93,9	96,1
Thấp	SL	3	1	3	3	2	2	2	5
	%	2,7	1,2	4,9	6,1	1,9	1,9	1,5	3,9

Nhìn vào bảng trên, mức độ thích ứng với ĐG theo TCNL của GV ở tỉnh Sơn La không giống nhau giữa các giáo viên có thâm niên công tác khác nhau, có trình độ khác nhau và ở các khu vực khác nhau.

Thứ nhất, xét theo thâm niên công tác, các giáo viên trẻ có xu thế thích ứng cao hơn so với những giáo viên lâu năm nhưng cũng không có sự chênh lệch nhiều. Chỉ có 4 giáo viên dưới 5 năm chiếm 3,5% thích ứng ở mức độ cao, 0 giáo viên nào công tác trên 15 năm thích ứng cao. Trong khi có tới 106 giáo viên dưới 5 năm chiếm 96,3% thích ứng ở mức độ trung bình. Ở mức độ thích ứng trung bình, giáo viên có thâm niên công tác từ 5 – 15 năm hay hơn 15 năm cũng chiếm tỉ lệ khá cao.

Thứ hai, xét theo trình độ, ở trình độ trung cấp, thích ứng cao chỉ có 1 giáo viên, thích ứng trung bình có 45 giáo viên, và thích ứng thấp có 3 giáo viên. Ở trình độ cao đẳng, thích ứng trung bình có 100 GV. Trình độ đại học, có 4 GV có mức độ thích ứng cao.

Thứ ba, xét theo khu vực công tác, không có GV nào ở vùng xa thích ứng ở mức độ cao, có tới 6 giáo viên ở trung tâm thích ứng ở mức độ cao. Đa số các giáo viên ở cả 2 khu vực đều thích ứng ở mức độ trung bình. Thích ứng ở mức độ kém vùng xa cũng cao hơn so với trung tâm.

Thích ứng của GVTH với ĐG theo TCNL được tổng hợp so sánh qua các biến số ở bảng dưới đây:

Bảng 3.6: Đánh giá chung về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các biến số

Thâm niên công tác						Trình độ						Khu vực			
< 5n		5-15n		>15n		TC		CD		ĐH		TT		Vùng xa	
ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
2,02	0,17	1,99	0,17	1,95	0,16	1,93	0,16	1,97	0,15	2,08	0,18	2,06	0,17	1,93	0,13

Giáo viên tiểu học có thâm niên công tác cao có khả năng thích ứng thấp hơn so với giáo viên trẻ. ĐTB của GV trên 15 năm là 1,95; ĐTB của GV dưới 5 năm là 2,02. Điều này được lí giải bởi giáo viên lâu năm họ quen với cách đánh giá theo hướng cũ, nên để thay đổi thói quen đánh giá đối với họ sẽ khó khăn hơn so với các giáo viên trẻ, mới cập nhật kiến thức cũng như bắt đầu hình thành kĩ năng đánh giá theo hướng mới. Các giáo viên trẻ có xu thế dễ dàng tiếp nhận với các công việc như: nhận xét tích cực, chú trọng vào sự tiến bộ của học sinh, ghi nhận các kết quả và sự cố gắng của học sinh... để tìm ra được năng lực của các em. Các giáo viên lâu năm thường chú trọng đánh giá tri thức của học sinh hơn.

Giáo viên ở trình độ đại học có xu thế thích ứng cao hơn so với giáo viên ở trình độ cao đẳng và trung cấp. Giáo viên được đào tạo với thời lượng lâu hơn có xu thế thay đổi tốt hơn, cập nhật tốt hơn những người được đào tạo trong thời gian ngắn.

Giáo viên vùng xa có xu thế thích ứng kém hơn so với giáo viên ở trung tâm vì họ ít có điều kiện hơn để cập nhật cái mới, nhất là những cái mới mà theo một số giáo viên vùng xa đánh giá là cứ bị “roi vãi” dần trong quá trình tập huấn. Chưa kể đến trình độ của giáo viên vùng xa cũng hạn chế, thiếu năng lực trong công tác dạy học cũng như đánh giá học sinh tiểu học.

Nhìn chung, giáo viên ở các trình độ khác nhau, thâm niên công tác khác nhau, khu vực công tác khác nhau thì có mức độ thích ứng khác nhau. Tuy nhiên, mức độ không chênh lệch nhau là mấy. Về cơ bản, thích ứng với đánh giá học sinh theo TCNL đều ở mức độ trung bình.

3.2.2. Thực trạng mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biểu hiện

Thích ứng của GVTH với ĐG theo TCNL được thể hiện trên 3 mặt: Nhận thức, thái độ và hành vi. Để làm rõ hơn sự khác biệt về mức độ thích ứng thể hiện qua 3 mặt đó, chúng tôi tiến hành tổng hợp số liệu so sánh qua các biến số để có cái nhìn sâu sắc hơn về thích ứng của giáo viên đối với ĐG theo TCNL.

Thứ nhất, xét về thâm niên công tác:

Bảng 3.7 : So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số thâm niên công tác

TT	Các biểu hiện	Thâm niên					
		< 5n		5-15n		>15n	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Thay đổi NT	2,08	0,19	2,08	0,26	2,13	0,22
2	Thay đổi TĐ	2,00	0,32	1,98	0,27	1,93	0,31
3	Thay đổi KN	1,98	0,20	1,90	0,22	1,78	0,21

Nhìn chung, giáo viên có thâm niên công tác khác nhau thì sự thay đổi trong đánh giá học sinh theo TCNL cũng có sự khác nhau. Đối với GV lâu năm, thích ứng về kỹ năng có phần kém hơn so với giáo viên trẻ. ĐTB của GV > 15 năm là 1,78 còn với GV <5n, ĐTB ở sự thay đổi KN là 1,98. Trong 3 mặt của quá trình thích ứng, GV lâu năm thích ứng tốt về mặt nhận thức hơn là về mặt kỹ năng. Điều này cũng có thể hiểu được, bởi lẽ có thể họ vẫn tiếp nhận cái mới trong đánh giá, tuy nhiên để thay đổi kỹ năng thì đối với giáo viên lâu năm là rất khó. Còn đối với đội ngũ giáo viên trẻ, việc thay đổi nhận thức, thái độ và kỹ năng có xu thế dễ dàng hơn, họ là những người vừa tốt nghiệp hoặc mới đi làm nên họ có tâm thế đón nhận và thực hành cái mới dễ hơn. Trong quá trình phỏng vấn, chúng tôi nhận được ý kiến chia sẻ của nhiều giáo viên ở các độ tuổi khác nhau với những ý kiến trái chiều về đánh giá theo tiếp cận năng lực. Thầy P.V.C, trường tiểu học Chiềng Ve, huyện Mộc Châu (50 tuổi) cho rằng: “Tôi cũng không hiểu rõ lắm về đánh giá theo tiếp cận năng lực, chúng tôi chỉ đánh giá theo chỉ đạo của cấp trên chứ không nắm rõ đánh giá theo

tiếp cận năng lực là gì. Chúng tôi cũng được tập huấn đánh giá theo các thông tư mới của Bộ giáo dục và đào tạo nhưng tôi không thích, vì tôi thấy đánh giá theo hướng mới này, giáo viên phải làm nhiều việc hơn nhất là phải nhận xét học sinh nhiều hơn. Tôi không có thói quen nhận xét học sinh theo chiều hướng tích cực, quả thực là để thay đổi thì rất khó đối với tôi. Tôi nhiều tuổi rồi, ngại thay đổi lắm!”.

Cô giáo L.T.H, trường TH Ngọc Linh, Thành phố Sơn La cho rằng: “Đánh giá theo hướng mới thực sự rất hữu ích cho giáo viên, học sinh và kể cả đối với phụ huynh. Chúng tôi có thể phát huy được sở trường, năng lực của các con mà không quá nặng về điểm số như trước đây, tuy nhiên không phải thầy cô nào, phụ huynh nào cũng hiểu được điều đó, vì đa phần bệnh thành tích vẫn còn khá phổ biến thậm chí trầm trọng hơn so với trước đây. Tôi lấy ví dụ như, số lượng học sinh “xuất sắc” đối với học sinh tiểu học ở các trường vẫn rất nhiều. Mà trên thực tế số lượng học sinh vừa có kết quả học tập tốt, có phẩm chất và năng lực tốt là rất ít. Chúng ta vẫn có thể động viên khích lệ các con bằng cách nhìn nhận đúng năng lực của các con để các con nhận thức được bản thân mình, tránh “sống ảo”. Vấn đề quan trọng là giúp các con vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào các tình huống trải nghiệm thực tiễn chứ không phải là những điểm số sau khi hoàn thành các kì thi hay các bài tập. Tôi rất thích hướng đánh giá mới này!”

Việc dẫn chứng ra như vậy, không có nghĩa là tất cả các giáo viên lâu năm đều không thích ứng tốt, cũng có những thầy cô giáo dù tuổi đã cao nhưng họ vẫn khá kiên trì, bền bỉ trong công tác đánh giá học sinh, cũng quan tâm đến sự tiến bộ và ghi nhận mọi kết quả cố gắng của các con. Thậm chí, cũng có những giáo viên trẻ chưa chắc đã đánh giá học sinh theo đúng hướng, và cũng chưa chắc đã cập nhật thông tin cũng như đánh giá học sinh dựa trên quan điểm tiến bộ, hiện đại. Những kết luận mà chúng tôi có được ở trên chỉ mang tính tương đối.

Thứ hai, xét về trình độ đào tạo:

Bảng 3.8 : So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số trình độ đào tạo

TT	Các biểu hiện	Trình độ					
		TC		CĐ		ĐH	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Thay đổi NT	2,10	0,19	2,13	0,17	2,06	0,27
2	Thay đổi TĐ	1,87	0,31	1,93	0,26	2,07	0,32
3	Thay đổi KN	1,82	0,20	1,86	0,22	1,99	0,20

Về cơ bản, giáo viên ở trình độ đại học, trung cấp hay cao đẳng không có sự khác nhau là mấy về mức độ thích ứng trong nhận thức và kỹ năng. Qua bảng số liệu chúng tôi thấy, có sự khác biệt hơn cả là thích ứng trong thái độ. Đối với GV ở trình độ đại học, có ĐTB trong thay đổi thái độ là 2,07; GV ở trình độ trung cấp có ĐTB là 1,87, còn ở Cao đẳng là 1,93. Điều này cho thấy, việc thay đổi thái độ có lẽ là “gốc” của sự thay đổi nhiều góc cạnh khác của quá trình thích ứng. Nếu giáo viên đã thực sự “thích” hay “sẵn sàng” thì giáo viên sẽ dễ dàng nhanh chóng thay đổi thái độ, cũng như tìm cách có được kỹ năng tương ứng trong đánh giá học sinh theo TCNL. Qua phỏng vấn, chúng tôi thu được nhiều ý kiến khác nhau trong đó nổi bật lên là vấn đề thái độ của giáo viên với hướng đánh giá mới. Đa phần giáo viên đều “không thích” hoặc “vừa có, vừa không” với đánh giá theo hướng mới trong đó, tỉ lệ giáo viên trung cấp không hài lòng với hướng đánh giá mới này nhiều hơn so với tỉ lệ giáo viên đại học.

Thứ ba, xét về khu vực công tác:

Bảng 3.9: So sánh mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua biến số khu vực

TT	Các biểu hiện	Khu vực			
		Trung tâm		Vùng xa	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Thay đổi NT	2,09	0,26	2,10	0,19
2	Thay đổi TĐ	2,06	0,31	1,89	0,27
3	Thay đổi KN	2,02	0,20	1,79	0,18

Nhìn chung, giáo viên ở vùng xa thích ứng không tốt bằng giáo viên ở vùng trung tâm thể hiện ở cả 3 mặt: nhận thức, thái độ, kỹ năng. Trong đó, biểu hiện về sự thay đổi kỹ năng là rõ hơn cả. ĐTB của GV ở vùng xa là 1,79, trong khi ĐTB của GV ở trung tâm là 2,02. Điều này cho thấy, giáo viên ở trung tâm họ tích cực hơn trong việc thay đổi các kỹ năng, kỹ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Thực tế cho thấy, đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được áp dụng phù hợp hơn rất nhiều so với học sinh ở vùng sâu, vùng xa. Trong quá trình nghiên cứu đề tài này, chúng tôi có dự giờ, thăm lớp ở một số trường, tiến hành quan sát một số sản phẩm đánh giá của giáo viên thể hiện qua bài kiểm tra, vở bài tập của học sinh ở cả vùng trung tâm và vùng xa. Chúng tôi nhận thấy, về mặt kỹ thuật đánh giá học sinh, rõ ràng vùng trung tâm nhiều thầy cô làm tương đối tốt, còn vùng sâu vùng xa,

do năng lực của giáo viên còn hạn chế kết hợp với trình độ học sinh cũng hạn chế.... Nên kỹ năng đánh giá học sinh của họ cũng rất “hạn chế”. Chẳng hạn, khi tiến hành nhận xét học sinh ở vở bài tập. Các giáo viên ở trung tâm làm rất tốt việc nhận xét theo những hướng cụ thể, giúp cho học sinh và phụ huynh biết được ưu và nhược điểm của con mình và theo chiều hướng tích cực. Ví dụ như, có giáo viên nhận xét vào vở bài tập toán của học sinh như sau: *Kết quả bài làm của con đúng rồi nhưng con để ý về cách trình bày đáp số nhé!* Còn giáo viên ở vùng xa có nhận xét như sau: *bài làm kém, chữ viết ẩu. Hay: Sai, xem lại. ...* Qua một số ví dụ như vậy, chúng tôi thấy, việc thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh là điều rất quan trọng trong quá trình thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Mỗi lời nhận xét tích cực của thầy cô sẽ “chạm” đến trái tim của học trò, giúp cho học trò hình thành được các thái độ tốt và các năng lực tốt thông qua việc áp dụng những tri thức đã học vào trong những tình huống biến đổi trong cuộc sống.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu thích ứng của giáo viên tiểu học qua 3 mặt nhận thức, thái độ, kỹ năng về cơ bản có sự khác nhau giữa các giáo viên có thâm niên công tác, trình độ đào tạo, khu vực công tác khác nhau. Đây chính là cơ sở để sau này chúng tôi đề xuất các biện pháp hữu ích giúp giáo viên có thể nâng cao khả năng thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực.

3.2.2.1. Thích ứng của giáo viên tiểu học thể hiện qua sự thay đổi nhận thức

a. Đánh giá chung

Bảng 3.10 : Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học về đánh giá theo tiếp cận năng lực

Mức độ TU'		Thâm niên công tác			Trình độ			Khu vực	
		< 5n	5-15n	>15n	TC	CD	ĐH	TT	Vùng xa
Cao	SL	10	6	12	6	13	10	15	14
	%	8,8	7,0	19,7	12,2	12,5	9,3	11,5	10,8
TB	SL	97	73	47	41	90	86	106	111
	%	85,8	84,9	77,0	83,7	86,5	80,4	81,5	85,4
Thấp	SL	6	6	2	2	1	11	9	5
	%	5,3	7,0	3,3	4,1	1,0	10,3	6,9	3,8

Nhìn vào bảng số liệu trên, chúng tôi thấy rằng, mức độ thích ứng trong nhận thức của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực khá đa dạng, có sự khác nhau về thâm niên công tác, trình độ và khu vực công tác. Đa phần giáo viên đều có mức độ thích ứng trung bình, trong đó giáo viên công tác dưới 5 năm có mức độ thích ứng trung bình chiếm tỉ lệ cao nhất (85,8%); giáo viên có trình độ cao đẳng chiếm 86,5%; giáo viên ở vùng trung tâm và vùng xa có tỉ lệ giáo viên thích ứng trung bình ngang nhau.

b. Sự thay đổi nhận thức của GVTH về ĐG theo TCNL trong từng khâu của quá trình đánh giá

Trong quá trình đánh giá học sinh, giáo viên có sự thay đổi trong nhận thức thể hiện ở việc lĩnh hội những hiểu biết của mình về các yêu cầu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, những hiểu biết đó thông qua xử lí số liệu, chúng tôi có được bảng kết quả sau:

Bảng 3.11: Sự thay đổi nhận thức của giáo viên tiểu học về đánh giá theo tiếp cận năng lực

Stt	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Thu thập thông tin				
1	Hiểu biết về việc quan sát các biểu hiện năng lực của học sinh	2,31	0,54	2
2	Hiểu biết về tầm quan trọng của việc trò chuyện để phát hiện phẩm chất, năng lực học sinh	2,41	0,54	1
3	Hiểu biết về việc ghi chép những biểu hiện phẩm chất, năng lực của học sinh	2,00	0,39	10,5
4	Hiểu biết về thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.	2,17	0,47	4
Trung bình chung		2.22	0,31	3
Đối chiếu thông tin với chuẩn				
5	Hiểu được nguyên tắc đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	2,13	0,46	5
6	Hiểu được nhiệm vụ đánh giá là dựa vào chuẩn kiến thức kĩ năng từng môn học	2,09	0,45	7

7	Hiểu biết về việc dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	2,08	0,45	8
Trung bình chung		2.10	0,33	6
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Hiểu biết về việc đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	2,04	0,35	9
9	Hiểu biết về việc động viên, khích lệ HS	2,00	0,31	11
10	Hiểu biết về việc không nên so sánh học sinh này với học sinh khác	1,92	0,39	12
11	Hiểu biết về việc cần ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	2,02	0,26	10,5
12	Hiểu biết về việc cần kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	1,84	0,43	13
13	Hiểu biết về việc cần đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	1,94	0,35	11
Trung bình chung		1,96	0,22	

** Sự thay đổi nhận thức với ĐG theo TCNL trong khâu thu thập thông tin:*

Đây là khâu mà giáo viên thay đổi nhiều nhất, chính vì thế các biểu hiện của trong sự thay đổi về nhận thức cũng thể hiện rõ ràng hơn cả. Cụ thể: Biểu hiện “Hiểu biết về việc trò chuyện để phát hiện ra năng lực học sinh” (ĐTB=2,41), “Hiểu biết về việc quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh” (ĐTB=2,09), “Hiểu biết về việc thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh”. Đa số giáo viên đều hiểu được tầm quan trọng của khâu thu thập thông tin khi đánh giá học sinh. Nên họ cũng tự thay đổi về mặt nhận thức là nhiều nhất. Bởi vì họ cho rằng, khi đánh giá học sinh thì việc thu thập thông tin là cơ sở vô cùng quan trọng của việc đánh giá. Các công việc như “Hiểu biết về việc trò chuyện với học sinh”, “Hiểu biết về việc quan sát các biểu hiện về năng lực học sinh” là việc hàng ngày họ vẫn làm từ trước tới nay, nên đó là những biểu hiện mà về mặt nhận thức, họ dễ thay đổi nhất trong quá trình đánh giá học sinh.

** Sự thay đổi nhận thức với ĐG theo TCNL trong khâu đối chiếu thông tin với chuẩn:*

Với ba biểu hiện của khâu đối chiếu thông tin với chuẩn, nhận thức của giáo viên cũng thay đổi ở mức độ vừa phải. “Hiểu được nguyên tắc đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh” (ĐTB=2,13), “Hiểu được nhiệm vụ đánh giá là dựa vào chuẩn kiến

thức, kĩ năng của từng môn học” (ĐTB=2,09), “Hiểu biết về việc dựa vào chỉ báo về năng lực của học sinh” (ĐTB=2,08) là những biểu hiện của sự thay đổi trong nhận thức đều ở mức trung bình. Đa số giáo viên đều hiểu khi đánh giá theo tiếp cận năng lực thì cần tuân thủ khâu đối chiếu thông tin với chuẩn, họ không tự ý làm theo “ý thích” của mình mà luôn cần làm đúng quy trình. Chính vì thế họ tự nhận thấy với khâu này, họ cũng đã thay đổi tuy nhiên với biểu hiện “Hiểu về việc dựa vào các chỉ báo về năng lực của học sinh” thì họ cho rằng đây là công việc mà họ cũng chưa thực sự hiểu một cách đầy đủ và sâu sắc.

** Sự thay đổi nhận thức với ĐG theo TCNL trong khâu đưa ra nhận định và giải pháp:*

Ở khâu này về mặt nhận thức, giáo viên cho rằng họ thay đổi ít nhất. Cụ thể, “Hiểu biết về việc cần đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực” (ĐTB=2,04); “Hiểu biết về việc ghi nhận mọi kết quả và cố gắng của học sinh” (ĐTB=2,02), “Hiểu biết về việc động viên, khích lệ học sinh” (ĐTB=2,00), “Hiểu biết về việc không nên so sánh học sinh này với học sinh khác” (ĐTB=1,92), “Hiểu biết về việc cần kết hợp với phụ huynh trong đánh giá học sinh” (ĐTB=1,84). Thực tế cho thấy, các biểu hiện trên giáo viên đều ít nhiều hiểu được tại sao cần làm như vậy và chúng có lợi ích gì đối với học sinh. Tuy nhiên, để hiểu được một cách sâu sắc thì không phải giáo viên nào cũng hiểu và thay đổi được cách hiểu. Chẳng hạn, có giáo viên cho rằng: *nếu cứ động viên, khích lệ và khen học sinh thì học sinh không có động lực cố gắng. Chúng tôi nghĩ học sinh cần phải “phê bình” ngay tức khắc thì các em mới phấn đấu sửa chữa khuyết điểm của mình. Chính vì lẽ đó, vẫn cần phải “so sánh” giữa học sinh này với học sinh khác để các em lấy đó làm “gương” để noi theo.* Chính vì việc hiểu như vậy, cho nên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, giáo viên chưa có sự thay đổi nhiều về mặt nhận thức trong khâu đưa ra nhận định và giải pháp đối với học sinh.

Như vậy, nhận thức của giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực có thay đổi tuy nhiên ở mức độ trung bình. Điều này ảnh hưởng tới sự thay đổi trong thái độ và kỹ năng của họ khi đánh giá theo tiếp cận năng lực. Bởi lẽ, sự thay đổi nhận thức là cơ sở nền tảng rất quan trọng trong việc thay đổi thái độ và thay đổi kĩ năng. Chính vì lẽ đó, thích ứng của giáo viên tiểu học về mặt nhận thức chỉ ở mức trung bình.

3.2.2.2. Thích ứng của GVTH thể hiện qua sự thay đổi thái độ

a. Đánh giá chung

Chúng tôi tổng hợp được mức độ thích ứng của giáo viên thể hiện qua thái độ

Bảng 3.12: Mức độ thích ứng về thái độ của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số

Mức độ TU'		Thâm niên công tác			Trình độ			Khu vực	
		< 5n	5-15n	>15n	TC	CD	ĐH	TT	Vùng xa
Cao	SL	14	10	5	3	8	18	22	7
	%	12,3	12,0	8,3	6,5	7,8	16,5	16,8	5,5
Trung bình	SL	84	66	47	37	80	80	95	102
	%	73,7	79,5	77,0	80,4	77,7	73,4	72,5	80,3
Thấp	SL	16	7	9	6	15	11	14	18
	%	14,0	8,4	14,8	13,0	14,6	10,1	10,7	14,2

Bảng 3.13: Sự thay đổi thái độ của giáo viên với các khâu của quá trình đánh giá theo tiếp cận năng lực

ST T	Thái độ	ĐTB	ĐLC	MĐTU'	Thứ bậc
1	Thu thập thông tin	2.04	0.40	Trung bình	3
2	Đối chiếu thông tin với chuẩn	2.00	0.43	Trung bình	2
3	Đưa ra nhận định và giải pháp	1.89	0.32	Trung bình	1
Trung bình chung		1.98	0.30	Trung bình	

Bảng 3.14: Tổng hợp thích ứng của giáo viên biểu hiện qua thái độ

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC	MĐTU'
1	Sẵn sàng khắc phục khó khăn	2,00	0,20	Trung bình
2	Chấp nhận thay đổi	1,98	0,30	Trung bình
Trung bình chung		1,99	0,23	Trung bình

Đối với giáo viên tiểu học được điều tra, việc sẵn sàng khắc phục khó khăn và chấp nhận thay đổi là biểu hiện tích cực và chủ động của quá trình thích ứng. Ở

đây, giáo viên thích ứng ở mức độ trung bình về thái độ. ĐTB chung là 1,99, trong đó, sẵn sàng khắc phục khó khăn ở mức 2,00 còn chấp nhận thay đổi có ĐTB = 1,98.

b. Sự thay đổi thái độ của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Thích ứng là sự thay đổi đồng thời cũng là sự sẵn sàng khắc phục khó khăn khi điều kiện sống thay đổi. Với giáo viên tiểu học, việc đánh giá theo tiếp cận năng lực là hướng mới trong giáo dục, giáo viên gặp nhiều khó khăn, trở ngại và có nhiều biểu hiện khác nhau với các giáo viên khác nhau. Thể hiện sự sẵn sàng hay không sẵn sàng trong việc khắc phục các khó khăn khi đánh giá học sinh. Qua điều tra và phỏng vấn, chúng tôi thấy rằng, giáo viên có các biểu hiện về thái độ khắc phục khó khăn khác nhau. Cụ thể ở Bảng 10-**Thái độ sẵn sàng khắc phục khó khăn của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực** (Xem Phụ lục 13)

Nhìn vào bảng trên chúng tôi thấy, giáo viên có nhiều biểu hiện khác nhau về sự sẵn sàng hay không sẵn sàng khắc phục khó khăn trong các khâu của quá trình đánh giá. Mức độ sẵn sàng khắc phục khó khăn được biểu hiện không giống nhau ở các khía cạnh công việc. Giáo viên đa phần đều thích ứng ở mức độ trung bình.

Xếp thứ bậc 1 là biểu hiện sẵn sàng khắc phục khó khăn trong việc dựa vào chuẩn kiến thức, KN của từng môn học” với ĐTB = 2,59. Có đến 60% giáo viên “sẵn sàng” khắc phục khó khăn với việc “Dựa vào chuẩn kiến thức, KN của từng môn học”, 39,7% giáo viên “Vừa có, vừa không sẵn sàng” khắc phục khó khăn và chỉ có 0,4 % giáo viên là “Không sẵn sàng”. Điều này cũng dễ hiểu bởi, ĐG theo tiếp cận nội dung họ cũng vẫn cần phải dựa vào chuẩn kiến thức, KN của từng môn học. Tuy nhiên, khi ĐG theo tiếp cận NL, việc dựa vào chuẩn kiến thức, KN có một số nội dung thay đổi, do thay đổi về cách ĐG chính vì thế họ cũng gặp một số khó khăn nhất định. Nhưng việc làm sẵn sàng khắc phục khó khăn trong việc “Trò chuyện với học sinh” (ĐTB = 2,4), chứng tỏ giáo viên không ngại công việc này. Điều này chứng tỏ khả năng thích ứng với điều đó của giáo viên tương đối tốt. Thực tiễn cho thấy, Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định sự thay đổi trong đánh giá thường xuyên đối với học sinh, việc bỏ điểm số trong đánh giá thường xuyên thay vào đó là đánh giá bằng nhận xét, yêu cầu người giáo viên cần phải trò chuyện nhiều hơn với học sinh để nắm bắt các biểu hiện về phẩm chất và năng lực của học sinh. Phần lớn

giáo viên ở các trường mà chúng tôi điều tra đều sẵn sàng hoặc tương đối sẵn sàng thay đổi và khắc phục khó khăn trong khía cạnh này.

Trong khâu đưa ra nhận định và giải pháp giáo dục, giáo viên cho rằng, việc sẵn sàng khắc phục khó khăn trong “*Kết hợp với phụ huynh trong đánh giá học sinh*”, là việc mà giáo viên cảm thấy không sẵn sàng khắc phục khó khăn (34,7%), chỉ có 0,4 % là sẵn sàng khắc phục khó khăn, còn 64,9% giáo viên cảm thấy tương đối sẵn sàng khắc phục khó khăn. Trong cách đánh giá truyền thống, giáo viên hoàn thành điểm số, thông báo với gia đình về kết quả học tập của học sinh là chính. Đối với đánh giá theo tiếp cận năng lực, giáo viên cần hợp tác chặt chẽ với phụ huynh học sinh để biết được những mặt mạnh của học sinh khi ở nhà, những phẩm chất và năng lực cần phát huy.... Tuy nhiên, với giáo viên tiểu học mà chúng tôi điều tra, có giáo viên cho rằng, điều này vô cùng khó khăn vì nhiều gia đình họ “phó mặc” việc giáo dục con cái cho thầy cô giáo, cho nhà trường. Do đó, họ cảm thấy chưa hoặc không sẵn sàng kết hợp với phụ huynh trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, để phát huy tối đa tiềm năng của học sinh.

Để đánh giá được sự thay đổi của giáo viên ở mức độ nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, chúng tôi đã tiến hành điều tra giáo viên tiểu học với câu hỏi: Thái độ của anh/ chị thay đổi như thế nào khi đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực? Tương ứng với 3 mức độ: Thay đổi nhiều, bình thường, thay đổi ít. Qua xử lý số liệu chúng tôi có được **Bảng 11 - Sự thay đổi thái độ của giáo viên khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực (Xem Phụ lục 13)**.

Nhìn vào bảng số liệu, chúng tôi nhận thấy các biểu hiện về thái độ của giáo viên tiểu học cũng có sự thay đổi theo các mức độ khác nhau. Điều này cho thấy mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng được thể hiện về mặt thái độ cũng khá đa dạng. Cụ thể:

Biểu hiện “Thích không so sánh học sinh này với học sinh khác” là thái độ mà giáo viên thay đổi ít nhất. ĐTB = 1,88; trong đó chỉ có 0,4% GV là thay đổi nhiều, 25,6% là thay đổi ít còn lại có đến 74% là thay đổi ở mức bình thường. Thực tế cho thấy, giáo viên vẫn thích so sánh học sinh với nhau hơn, giáo viên lí giải rằng: nếu không so sánh thì học sinh không có động cơ phấn đấu học tập và từ đó khó có thể hình thành năng lực được cho học sinh. Đa phần giáo viên tiểu học đều

cho rằng cần lấy những “tấm gương” tiêu biểu trong học tập và rèn luyện để giáo dục học sinh thì như vậy mới mang lại hiệu quả giáo dục. Chính vì thế họ không thích từ bỏ thói quen cũng như thái độ với việc so sánh học sinh.

Tiếp đến là biểu hiện “Thích ghi nhận mọi kết quả cố gắng của học sinh” có ĐTB = 1,88. Đối với biểu hiện này, giáo viên cũng không có sự thay đổi nhiều, vì chúng tôi được biết giáo viên tiểu học ở địa bàn chúng tôi nghiên cứu chưa thực sự có thái độ đúng đắn trong công việc này. Chẳng hạn, nhiều em học sinh mặc dù đã tỏ ra cố gắng hết sức, xong do “quan niệm”, “thái độ” của giáo viên không có sự thay đổi nhiều nên em đó vẫn luôn được đánh giá ở một mức “cố định” nào đó.

Các biểu hiện khác về thái độ, giáo viên đều thay đổi ở mức độ trung bình. Như vậy, có thể thấy, nếu giáo viên không thích và không có sự thay đổi trong thái độ thì giáo viên cũng không thể thích ứng một cách nhanh chóng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

3.2.2.3. Thích ứng của giáo viên tiểu học thể hiện qua kỹ năng

a. Đánh giá chung

Thích ứng thể hiện qua sự thay đổi kỹ năng là biểu hiện mang tính “gốc rễ”, bởi lẽ, nếu chỉ thích ứng qua nhận thức, thái độ mà không được biểu hiện bằng kỹ năng của chính giáo viên thì không khẳng định được một cách rõ ràng về mức độ thích ứng. Chúng tôi tổng hợp mức độ thích ứng qua các khâu của quá trình đánh giá của giáo viên như sau:

Bảng 3.15: Tổng hợp thích ứng của giáo viên biểu hiện qua kỹ năng

STT	Kỹ năng	ĐTB	DLC	MDTU'
1	Thu thập thông tin	1,91	0,32	Trung bình
2	Đối chiếu thông tin với chuẩn	2,04	0,30	Trung bình
3	Đưa ra nhận định và giải pháp	1,77	0,29	Trung bình
Trung bình chung		1,91	0,22	Trung bình

Thích ứng về việc “Đưa ra nhận định và giải pháp” trong kỹ năng của giáo viên có mức độ thấp nhất, với ĐTB = 1,71. Đây là khâu mà giáo viên tỏ ra khó khăn, lúng túng và thay đổi ít trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Tiếp đến là kỹ năng “Thu thập thông tin” và cuối cùng là kỹ năng “Đối chiếu thông tin với chuẩn”. Cả 3 khâu này trong thích ứng về kỹ năng đều ở mức độ trung bình.

Bảng 3.16 : Mức độ thích ứng trong kỹ năng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các biến số

Mức độ TU'		Thâm niên công tác			Trình độ			Khu vực	
		< 5n	5-15n	>15n	TC	CD	ĐH	TT	Vùng xa
Cao	SL	4	3	0	1	2	4	7	0
	%	3,6	3,7	0	2,1	2,0	3,7	5,4	0
TB	SL	99	70	44	35	81	97	117	96
	%	88,4	85,4	74,6	74,5	81,8	90,7	90,0	78,0
Thấp	SL	9	9	15	11	16	6	6	27
	%	8,0	11,0	25,4	23,4	16,2	5,6	4,6	22,0

- Xét theo thâm niên công tác:

Bảng 3.17 : So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng ĐG theo TCNL theo thâm niên công tác

STT	Thâm niên	ĐTB	ĐLC	Số lượng	p
1	<5n	2,00	0,32	114	0,00 *
2	5-15n	1,98	0,27	86	
3	>15n	1,93	0,31	62	
	Tổng			262	

Bảng 3.18 : So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng ĐGHS theo TCNL theo trình độ

STT	Trình độ	ĐTB	ĐLC	Số lượng	p
1	Trung cấp	1,87	0,31	49	0,00 *
2	Cao đẳng	1,93	0,26	104	
3	Đại học	2,07	0,32	109	
	Tổng			262	

Bảng 3.19: So sánh mức độ thích ứng biểu hiện qua sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua khu vực

STT	Khu vực	ĐTB	ĐLC	Số lượng	p
1	Trung tâm	2,06	0,31	132	0,00 *
2	Vùng sâu	1,89	0,27	130	
	Tổng			262	

Các số liệu trên cho thấy, mức độ thích ứng về mặt kỹ năng của giáo viên tiểu học có sự khác nhau giữa các biến số thâm niên, trình độ và khu vực công tác. Hệ số p cho thấy, các con số lượng hóa mức độ thích ứng đều có ý nghĩa về mặt thống kê.

b. Sự thay đổi về kỹ năng đánh giá học sinh theo TCNL

Để có cái nhìn sâu sắc hơn về mức độ thích ứng của GVTH với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, chúng tôi tiến hành điều tra với câu hỏi: Kỹ năng của anh/chị thay đổi như thế nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực? Với 3 mức độ: Thay đổi nhiều – Bình thường – Thay đổi ít. Sau khi xử lý số liệu, chúng tôi có được bảng sau:

Bảng 3.20: Sự thay đổi về kỹ năng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Stt	Nội dung	Thay đổi nhiều %	Bình thường %	Thay đổi ít %	ĐTB	ĐLC
1	Kỹ năng quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh	8,0	75,6	16,4	1,91	0,48
2	Kỹ năng trò chuyện với học sinh	25,2	70,6	4,2	2,20	0,50
3	Kỹ năng ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh	7,6	71,4	21,0	1,86	0,51
4	Kỹ năng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh	1,1	63,7	35,1	1,66	0,49
Chung					1,91	0,32
5	Kỹ năng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	10,3	84,4	5,3	2,04	0,39
6	Kỹ năng dựa vào chuẩn kiến thức, kỹ năng từng môn học	31,3	64,5	4,2	2,27	0,53
7	Kỹ năng dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	6,9	67,9	25,2	1,81	0,42
Chung					2,04	0,30
8	Kỹ năng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	5,7	69,5	24,8	1,81	0,51
9	Kỹ năng động viên, khích lệ HS	4,2	81,7	14,1	1,90	0,41
10	Kỹ năng không so sánh học sinh này với học sinh khác	3,4	71,8	24,8	1,78	0,48

11	Kĩ năng ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	2,3	70,2	27,5	1,74	0,47
12	Kĩ năng kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	1,5	67,0	31,4	1,70	0,48
13	Kĩ năng đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	1,5	70,2	28,2	1,73	0,47
Chung					1,77	0,29
ĐTB chung					1,91	0,22

Nhìn chung, mức độ thích ứng biểu hiện qua kĩ năng của GV ở mức độ trung bình. ĐTB chung = 1,91. Trong đó, các biểu hiện cụ thể về kĩ năng cũng được sắp xếp theo các mức độ khác nhau. Kĩ năng giáo viên thích ứng tốt nhất đó chính là “Kĩ năng dựa vào chuẩn kiến thức của từng môn học” để đánh giá học sinh. Biểu hiện này có ĐTB = 2,27. Giáo viên cho rằng, kĩ năng này họ vẫn làm từ trước tới giờ cho nên khi đánh giá học sinh theo TCNL họ vẫn làm tốt việc này. Các giáo viên khi dạy từng môn học cụ thể đều cần có kĩ năng này, cần phải dựa vào các chuẩn tương ứng về kiến thức, kĩ năng của từng môn học. Tuy nhiên, không phải tất cả các giáo viên đều thay đổi nhiều. Bởi vì có một số giáo viên vẫn còn dựa vào “cảm tính” để đánh giá học sinh và thiếu kĩ thuật trong việc so sánh đối chiếu với chuẩn.

Tiếp đến, giáo viên cũng có những biểu hiện thay đổi trong “Kĩ năng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh” nhưng chưa thay đổi nhiều, với ĐTB = 2,04. Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đòi hỏi giáo viên cần có kĩ năng này để nhằm tìm kiếm, phát hiện và khích lệ các năng lực đang được hình thành của học sinh tiểu học. Tuy nhiên, có đến 84,4 % GV cho rằng mình thay đổi ở mức độ “bình thường”, có 10,3% GV thay đổi nhiều, còn lại chỉ có 5,3 % GV là thay đổi ít. Điều này chứng tỏ, kĩ năng của giáo viên trong đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh cũng chưa thực sự có biến đổi mạnh mẽ. Nguyên nhân là giáo viên chưa tự tạo cho mình một tâm lí sẵn sàng và chủ động thực sự trong việc chỉ đánh giá sự tiến bộ, chứ không phải đánh giá phụ thuộc vào kết quả hoặc là lấy học sinh ra để so sánh kết quả với nhau. Đây chính là nguyên nhân của “bệnh thành tích” trong giáo dục mà hiện nay vẫn còn tồn tại ở nhiều trường học ở Việt Nam nói chung và tỉnh Sơn La nói riêng.

“Kĩ năng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh” cũng được giáo viên “nhận thức đúng” về sự thay đổi của bản thân mình. Đây là kĩ

năng mà giáo viên cho rằng mình thay đổi ít nhất, với ĐTB = 1,66. Chỉ có 1,1 GV thay đổi nhiều, 63,7% GV thay đổi ở mức độ bình thường, có 35,1% GV thay đổi ít. Giáo viên cũng đã được ít nhiều tập huấn về thiết kế ma trận đề theo hướng phát huy năng lực của học sinh. Tuy nhiên, trong quá trình tập huấn cũng còn nhiều vấn đề ở khâu triển khai cũng như tiếp nhận thông tin. Hơn nữa, GV cũng chưa thực sự sẵn sàng trang bị kỹ năng này, họ vẫn còn ảnh hưởng bởi kỹ năng đánh giá truyền thống trong thiết kế đề thi. Cho nên khi thiết kế đề theo năng lực, họ còn tỏ ra hạn chế về việc xây dựng các câu hỏi làm sao ở các mức độ khác nhau trong một đề kiểm tra mà lại “đo” được năng lực của học sinh. Khi phỏng vấn giáo viên về nội dung này, chúng tôi nhận thấy, giáo viên ở vùng sâu vùng xa rất thiếu kỹ năng này. Điều này có thể do nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan khác nhau. Cô giáo L.T.P – một giáo viên miền xuôi lên miền ngược công tác cho rằng: *“Giáo viên tiểu học vùng cao như chúng tôi khi ra đề kiểm tra chỉ cần mong sao cho học sinh làm được đầy đủ kiến thức, kỹ năng đã học là tốt lắm rồi. Chúng tôi không mong kiểm tra được ở các em khả năng vận dụng trong những tình huống sáng tạo vì điều đó là không thể với các em!”*. Cô giáo còn chia sẻ thêm về trường mà cô giáo đang công tác: *“Trường tôi, vẫn còn một số giáo viên tiểu học nói còn chưa tốt thì khó có thể đánh giá theo năng lực đối với học sinh, nhất là đối với môn Tiếng Việt, nên giáo viên khó có thể có kỹ năng thiết kế đề thi theo năng lực được”*.

Nhìn chung, giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La đều thích ứng ở mức độ trung bình về kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Điều này, cũng dễ hiểu bởi giáo viên ở một tỉnh miền núi còn nhiều điều kiện khó khăn về cơ sở vật chất, trình độ năng lực của giáo viên cũng như sự hợp tác của phụ huynh trong đánh giá con em mình còn nhiều bất cập và hạn chế.

3.2.3. Kết quả hồi cứu về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Để làm rõ hơn về mức độ thích ứng của GVTH với ĐGHS theo TCNL chúng tôi tiếp tục tiến hành điều tra, phỏng vấn sâu 34 giáo viên trong mẫu nghiên cứu. Việc nghiên cứu này được tiến hành cụ thể hóa mức độ thay đổi của giáo viên ở các thời điểm khác nhau khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, chúng tôi chỉ tập trung nghiên cứu sự thay đổi về mặt thái độ và kỹ năng của giáo viên. Kết quả hồi cứu về sự thích ứng của giáo viên được thể hiện như sau:

Bảng 3.21: Thái độ của giáo viên ở các thời điểm với đánh giá theo tiếp cận năng lực

ST T	Thời điểm	Thái độ						ĐTB	ĐLC
		Chấp nhận		Không rõ		Không chấp nhận			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khi bắt đầu tiếp cận	0	0	12	36,4	21	63,6	1,36	0,48
2	Trong quá trình thực hiện	3	9,1	17	51,5	13	39,4	1,69	0,63
3	Sau một thời gian thực hiện	17	51,5	16	48,5	0	0	2,48	0,50

Nhìn vào bảng số liệu trên, chúng tôi nhận thấy thái độ của giáo viên đã có sự thay đổi trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Lúc mới đầu tiếp cận, không có giáo viên nào chấp nhận với hướng đánh giá này, có đến 21/34 giáo viên bày tỏ thái độ “không chấp nhận” chiếm 63,6%. Khi bắt đầu tiếp cận, ĐTB = 1,36; ĐLC = 0,48. Trong quá trình thực hiện, ĐTB = 1,69; ĐLC = 0,63. Sau một thời gian thực hiện, ĐTB = 2,48; ĐLC = 0,50. Điều này chứng tỏ, thái độ của giáo viên đã có sự thay đổi rõ rệt sau một thời gian thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Giáo viên ban đầu chưa có hiểu biết về đánh giá này, chính vì thế họ khó có thể chấp nhận nó. Tuy nhiên, sau một thời gian thực hiện, giáo viên thấy có thể chấp nhận được và thích ứng dần với nó. Đây là điều dễ hiểu, vì thích ứng là quy luật trong cuộc sống của con người. Khi giáo viên mới tiếp cận với hướng đánh giá này, họ nghĩ rằng đánh giá theo tiếp cận năng lực rất khó và không phù hợp với học sinh vùng sâu vùng xa. Nhưng sau vài năm thực hiện, họ thấy được ý nghĩa và tác dụng đối với học sinh, nên họ chấp nhận nó nhiều hơn. Dẫu rằng cũng có những giáo viên “buộc” phải chấp nhận vì họ không có sự lựa chọn nào khác, vì đó là quy định trong đánh giá.

Mới đầu khi đánh giá, họ gặp nhiều khó khăn trong việc từ bỏ một số thói quen. Chính vì thế, không phải giáo viên nào cũng bày tỏ thái độ sẵn sàng khắc phục khó khăn giống nhau. Điều này được thể hiện cụ thể qua kết quả nghiên cứu ở bảng sau:

Bảng 3.22: Sự sẵn sàng khắc phục khó khăn với đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau

ST T	Thời điểm	Thái độ						ĐTB	ĐLC
		Sẵn sàng		Bình thường		Không sẵn sàng			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khi bắt đầu tiếp cận	0	0	14	42,4	19	57,6	1,42	0,50
2	Trong quá trình thực hiện	4	12,1	11	33,3	18	54,5	1,57	0,70
3	Sau một thời gian thực hiện	12	36,4	19	57,6	2	6,1	2,30	0,58

Chúng tôi thấy, trong các thời điểm của việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, giáo viên có sự sẵn sàng khác nhau khi khắc phục khó khăn. Sự sẵn sàng đó tăng lên đáng kể sau một thời gian thực hiện. Lúc đầu, ĐTB = 1,42; ĐLC = 0,50 (có đến 57,6 % GV không sẵn sàng); Trong quá trình thực hiện: ĐTB = 1,57; ĐLC = 0,70; Sau một thời gian thực hiện: ĐTB = 2,30; ĐLC = 0,58. Sau một thời gian thực hiện, các giáo viên đã có sự thích ứng tốt hơn về thái độ. Có giáo viên chia sẻ: *“Lúc đầu, chúng tôi thấy vô cùng khó khăn, vì chúng tôi thấy nếu đánh giá theo hướng này, chúng tôi thấy rất mất thời gian, mà trình độ của chúng tôi thì hạn chế. Tuy nhiên, qua vài năm thực hiện, chúng tôi biết khắc phục một số khó khăn của đơn vị trường mình, từ đó đánh giá học sinh hiệu quả hơn, theo đúng tinh thần tất cả vì sự hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực học sinh”* Chính vì vậy mà sau một thời gian thực hiện chỉ có 2/34GV là không sẵn sàng khắc phục khó khăn khi đánh giá học sinh.

Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực về bản chất là một hướng đánh giá tốt cho học sinh. Tuy nhiên không phải ai cũng hài lòng với hướng đánh giá này, nhất là các giáo viên vùng sâu vùng xa. Khi tìm hiểu sự hài lòng của họ với đánh giá theo hướng này, chúng tôi đã tiến hành điều tra và thu được kết quả như sau:

Bảng 3.23: Sự hài lòng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực

S T T	Thời điểm	Thái độ						ĐTB	ĐLC
		Hài lòng		Vừa có, vừa không		Không hài lòng			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khi bắt đầu tiếp cận	0	0	4	12,1	29	87,9	1,12	0,33
2	Trong quá trình thực hiện	5	15,2	17	51,5	11	33,3	1,81	0,68
3	Sau một thời gian thực hiện	11	33,3	18	54,5	4	12,1	2,21	0,64

Lúc đầu, không có ai hài lòng, 4/34GV vừa hài lòng, vừa không hài lòng; có đến 29/34 GV không hài lòng với hướng đánh giá này. Vì họ cho rằng, đánh giá theo hướng này có nhiều bất cập: không cho điểm số học sinh làm cho giáo viên, phụ huynh và cả học sinh không thể biết được mình học tập ở mức độ nào. Họ quá quen với việc cứ đi học là phải chấm điểm, thì mới cụ thể và rõ ràng. Hơn nữa, họ nói rằng việc đánh giá bằng nhận xét theo hướng tích cực không giúp học sinh ganh đua với nhau và học sinh dễ dàng “áo tưởng sức mạnh” của mình....; Sau một thời gian, họ nhận thấy việc hình thành cho học sinh những năng lực dựa trên việc áp dụng những tri thức, kĩ năng đã học vào việc giải quyết những vấn đề thực tiễn mới là điều quan trọng. Tuy nhiên, số giáo viên nhận thức và tỏ thái độ hài lòng là không nhiều, chỉ có 11/34GV hài lòng với điều này. Cô giáo L.T.Hồng chia sẻ: “Tôi hài lòng với việc nếu tôi dạy xong một bài học, học sinh biết vận dụng những điều đã học để áp dụng cho chính cuộc sống của bản thân mình, chẳng hạn, học sinh lớp tôi sau khi học xong bài về “Tiền Việt Nam” các con không chỉ biết nhận dạng về tiền, hiểu được giá trị của đồng tiền, mà quan trọng hơn là các con biết cách sử dụng tiền trong cuộc sống”.

Phần đa giáo viên vẫn thích đánh giá theo cách truyền thống hơn, vì bản thân họ chưa thực sự thấy được hiệu quả mà hướng đánh giá này mang lại. Do đó, giáo viên chưa hài lòng với hướng đánh giá này. Trên thực tế, còn do nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan khác nhau. Điều này thể hiện qua kĩ năng đánh giá của họ thay đổi qua các thời điểm khác nhau. Kết quả thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.24: Sự thay đổi kĩ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau

ST T	Thời điểm	Sự thay đổi kĩ năng						ĐTB	ĐLC
		Nhiều		Bình thường		Không thay đổi			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khi bắt đầu tiếp cận	0		18	54,5	15	45,5	1,54	0,50
2	Trong quá trình thực hiện	6	18,2	23	69,7	4	12,1	2,06	0,55
3	Sau một thời gian thực hiện	12	36,4	20	60,6	1	3,0	2,33	0,54

Trong 3 thời điểm trên, kĩ năng của giáo viên ít nhiều được thay đổi. Khi mới bắt đầu tiếp cận, ĐTB = 1,54; ĐLC = 0,50; Trong quá trình thực hiện ĐTB = 2,06; ĐLC = 0,55; Sau một thời gian thực hiện: ĐTB = 2,33; ĐLC = 0,54. Giáo viên đã rút ra được

kinh nghiệm khi đánh giá theo hướng TCNL sau một thời gian thực hiện. Tuy nhiên sự thích ứng về mặt kỹ năng cũng ở mức trung bình. Điều này cũng dễ hiểu, vì đối với giáo viên ở vùng cao việc thay đổi kỹ năng là vấn đề cần có nhiều thời gian hơn, cần có nhiều cuộc tập huấn thực sự thiết thực hơn nữa thì họ mới có kỹ thuật đánh giá học sinh theo đúng hướng. Có giáo viên ở thành phố Sơn La tâm sự: *chúng tôi cũng được đi tập huấn về hướng đánh giá theo các Thông tư mới của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tuy nhiên chúng tôi không được tập huấn trực tiếp từ Bộ, mà đã qua nhiều cấp, chính vì thế tôi nghĩ sự “roi vãi” thông tin cũng là điều dễ hiểu. Do đó chúng tôi chưa có kỹ thuật tốt trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Mặc dù chúng tôi biết đây là hướng đánh giá có nhiều ưu việt hơn so với đánh giá truyền thống.*

Đánh giá về mức độ thích ứng của giáo viên trong đánh giá theo TCNL, chúng tôi tìm hiểu về kết quả đánh giá của giáo viên tương ứng với các mức độ thích ứng: Cao – Trung bình – Thấp, qua xử lý số liệu chúng tôi có bảng sau:

Bảng 3.25: Kết quả đánh giá mức độ thích ứng theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm khác nhau

S T T	Thời điểm	Mức độ thích ứng						ĐTB	ĐLC
		Cao		Trung bình		Thấp			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khi bắt đầu tiếp cận	0	0	17	51,5	16	48,5	1,48	0,50
2	Trong quá trình thực hiện	6	18,2	22	66,7	5	15,2	2,03	0,58
3	Sau một thời gian thực hiện	8	24,2	24	72,7	1	3,0	2,21	0,48

Ở các thời điểm khác nhau, mức độ thích ứng của giáo viên thể hiện khác nhau. Lúc đầu, có 16/34 GV thích ứng ở mức độ thấp; 17/34GV thích ứng ở mức độ TB và 0 GV nào thích ứng ở mức độ cao. Sau một thời gian thực hiện, mức độ đó đã thay đổi, chỉ có 1/34GV thích ứng ở mức thấp, chiếm 3,0%; có đến 24/34 GV thích ứng ở mức độ trung bình, và có 8/34GV thích ứng ở mức độ cao. Như vậy, số lượng giáo viên có khả năng thích ứng đã thay đổi. Sự thay đổi này là hoàn toàn hợp lý, vì đó là quy luật trong cuộc sống cũng như trong công tác giáo dục của giáo viên. Cơ chế thích ứng của con người luôn diễn ra, vấn đề quan trọng là nó diễn ra ở mức độ nào mà thôi. Khi phỏng vấn giáo viên, chúng tôi có được một số ý kiến trái chiều về quá trình thích ứng của họ. Có người nói rằng: đánh giá học sinh cần thay

đổi và chúng tôi cũng thay đổi để thích ứng với thời đại, thay đổi là cần thiết. Tuy nhiên, có ý kiến lại cho rằng: chúng tôi cũng không muốn thay đổi, mà buộc phải thay đổi vì nếu mình không thực hiện thì sẽ vi phạm yêu cầu của nghề nghiệp.

3.2.4. Kết quả nghiên cứu trường hợp về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La

3.2.4.1. Trường hợp giáo viên tiểu học có mức độ thích ứng thấp với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Một trong những giáo viên có khả năng thích ứng thấp với ĐGHS theo TCNL là thầy Sa Văn M. Anh sinh ngày 17/07/1967. Trình độ đào tạo Trung cấp ngành Giáo dục tiểu học. Thầy là người dân tộc Thái ở bản Nà Sài, xã Hua Păng, huyện Mộc Châu, tỉnh Sơn La. Cho đến nay, thầy Sa Văn M đã công tác được 30 năm trong nghề dạy học.

**Kết quả nghiên cứu thông qua phiếu tự đánh giá:*

Giáo viên S.V.M tự đánh giá mức độ thích ứng của mình ở mức thấp với ĐTB = 1,36. Số liệu ở bảng trên cho thấy, các biểu hiện về thích ứng của thầy giáo S.V.M đều ở mức độ thấp trong đó biểu hiện về thay đổi kỹ năng là ít nhất (ĐTB = 1,31), tiếp đến là thay đổi về nhận thức (ĐTB = 1,36), và cao nhất là thay đổi về thái độ (ĐTB = 1,40). Khi phỏng vấn với câu hỏi: *Anh/Chị bày tỏ thái độ như thế nào với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?*, thầy cho hay: *Tôi là một giáo viên ở vùng sâu nhiều năm nay, tôi nhận thấy học sinh đến trường cho là tốt lắm rồi! Tôi không hiểu rõ về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là gì, chỉ cần dạy và hoàn thành nhiệm vụ mà nhà trường giao cho. Chính vì bản thân anh chưa có hiểu biết về đánh giá theo năng lực học sinh nên anh cũng chưa thể có được thái độ và kỹ năng đánh giá học sinh. Thầy Sa Văn M còn bày tỏ thêm: “Từ lúc Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư 30 rồi sửa đổi đánh giá theo Thông tư 22 tới giờ là được mấy năm rồi, tôi thấy cũng bớt khó khăn hơn rồi nhưng để đánh giá đúng theo tinh thần của Bộ thì tôi nói thật là tôi không thể làm tốt được vì tôi sắp về hưu rồi, ngại thay đổi lắm”.*

** Kết quả nghiên cứu thông qua hồi cứu:*

Quá trình hồi cứu giúp chúng tôi tìm hiểu kỹ hơn về quá trình thích ứng của anh S.V.M, lúc bắt đầu tiếp cận thì ĐTB = 1,22; trong quá trình tiếp cận ĐTB = 1,43; sau một thời gian tiếp cận ĐTB = 1,59; chứng tỏ thầy S.V.M đã có sự thay đổi

ít nhiều khi tiếp cận với đánh giá theo năng lực học sinh. Tuy nhiên, thầy vẫn cho rằng: “*Từ khi thay đổi đánh giá học sinh tiểu học, tôi thấy tôi cũng đã tập với cách đánh giá mới này, nhưng thực sự tôi chưa quen được, nhất là việc không so sánh học sinh này với học sinh khác, tôi không đồng ý, vì so sánh thì học sinh mới cố gắng và tiến bộ được. Tôi không khéo léo để khen học sinh mà chỉ “chê” thì học sinh mới học tập tốt được*”. Thông qua kết quả hồi cứu, chúng tôi nhận thấy, thầy giáo S.V.M cũng đã có sự thích ứng tuy nhiên sự thay đổi của thầy khá chậm, việc từ bỏ các thói quen đánh giá cũ đối với thầy là một công việc cực kì khó khăn và vất vả. Kết quả nghiên cứu hồi cứu cũng tương đối phù hợp với điều tra ban đầu, phản ánh đúng mức độ thích ứng của thầy S.V.M.

** Kết quả nghiên cứu thông qua quan sát:*

Việc dự giờ và quan sát một số sản phẩm đánh giá của thầy S.V.M cho chúng tôi có được thêm kết luận về mức độ thích ứng của thầy với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Có 3 tiêu chí để đánh giá: thái độ đánh giá; kĩ năng đánh giá; sản phẩm đánh giá. Chúng tôi quan sát các biểu hiện thái độ và kĩ năng đánh giá của thầy S.V.M thì thấy, thầy có nhiều biểu hiện đánh giá “*tiêu cực*” thông qua nhận xét học sinh; vẫn giữ lối đánh giá truyền thống, nặng về kiến thức, nên học sinh thường không có hứng thú khi học bài, thậm chí có học sinh rất “*sợ*” thầy. Kết quả đánh giá qua quan sát có ĐTB = 1,34, cũng phù hợp với các kết quả nghiên cứu thông qua phiếu hỏi. Điều này chứng tỏ sự thích ứng của thầy S.V.M ở mức độ thấp là phù hợp.

3.2.4.2. Trường hợp giáo viên tiểu học có mức độ thích ứng trung bình với ĐGHS theo TCNL

Thầy Vũ Hoàng Th. sinh ngày 28/10/87. Quê quán: Trung Hòa, Yên Mỹ, Hưng Yên; Số năm công tác: 9 năm; Tốt nghiệp trung cấp chuyên ngành giáo dục tiểu học vào năm 2008 của trường Cao đẳng Sơn La. Năm 2009, thầy bắt đầu đi làm. Đến năm 2016, thầy tốt nghiệp bằng đại học chuyên ngành giáo dục tiểu học, hệ vừa học vừa làm tại trường Đại học Tây Bắc. Thầy hiện đang cư trú tại tổ 7, thị trấn Sông Mã, huyện Sông Mã, tỉnh Sơn La. Hiện tại, thầy đang công tác tại trường tiểu học Chiềng Khoong, huyện Sông Mã, tỉnh Sơn La. Về chuyên môn, thầy thường được nhà trường giao cho giảng dạy học sinh khối 5 từ lúc công tác cho đến thời điểm chúng tôi tiến hành nghiên cứu.

Qua điều tra ban đầu và sử dụng phiếu hồi cứu, kết hợp với quan sát, chúng tôi thu được kết quả nghiên cứu về mức độ thích ứng của thầy giáo Vũ Hoàng Th. như sau:

**Kết quả nghiên cứu thông qua phiếu tự đánh giá:*

Thầy Vũ Hoàng Th. tự đánh giá mức độ thích ứng của mình ở mức độ trung bình với ĐTB = 1,75; trong đó sự thay đổi kỹ năng có ĐTB = 1,80; sự thay đổi nhận thức có ĐTB = 1,67 và sự thay đổi thái độ là 1,79. Thầy cho rằng, thầy cũng đã có những hiểu biết nhất định về đánh giá theo tiếp cận năng lực, tuy nhiên chưa được sâu sắc và rõ ràng. Đặc biệt, thầy cho rằng đánh giá học sinh tiểu học theo hướng mới cũng có nhiều ưu điểm, nhưng cũng nhiều hạn chế nhất là đối với học sinh là người dân tộc thiểu số mà thầy đang trực tiếp giảng dạy. Thầy nhấn mạnh, *tôi chỉ thích ứng ở mức độ trung bình vì thú thật, có những lúc có thể nhận thức được nhưng vì tôi chưa có thói quen đánh giá theo hướng mới, nhất là hướng cần phải “khen nhiều hơn chê” thì tôi thấy tôi chưa thay đổi được nhiều, tôi cũng đang tập dần để thay đổi.*

** Kết quả nghiên cứu thông qua hồi cứu:*

Đối với thầy Vũ Hoàng Th. từ lúc mới bắt đầu tiếp cận đến thời điểm hiện tại, sau một quá trình làm quen tiếp xúc với hướng đánh giá mới, thầy cũng đã có sự thay đổi đáng kể. Lúc mới đầu tiếp cận ĐTB = 1,87; trong quá trình thực hiện ĐTB = 1,90 và sau một thời gian thực hiện thì ĐTB = 2,01. Đây cũng là một quy luật tất yếu của con người trong cơ chế thích ứng nói chung và thích ứng trong hoạt động giáo dục nói riêng. Lúc đầu có thể mới tiếp cận thì giáo viên gặp khó khăn là chuyện dễ hiểu, vì cái gì mới thường hay gây trở ngại, tuy nhiên sau một thời gian thực hiện, không ít thì nhiều hoặc ngược lại con người luôn luôn tìm cách thích ứng để phù hợp với hoàn cảnh giáo dục mới. Thầy Vũ Hoàng Th. cũng nằm trong số quy luật nói trên. Thầy có khả năng thích ứng ở mức độ trung bình đối với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Đây chính là kết quả nghiên cứu chung của nhiều giáo viên khi được nghiên cứu về mức độ thích ứng ở các thời điểm khác nhau trong quá trình đánh giá học sinh.

** Kết quả nghiên cứu thông qua quan sát:*

Qua kết quả quan sát cho thấy, giáo viên Vũ Hoàng Th. có thái độ, kỹ năng đánh giá học sinh ở mức độ trung bình. Với ĐTB chung là 1,76, trong đó thái độ đánh giá có ĐTB = 1,70; kỹ năng đánh giá có ĐTB = 1,76; sản phẩm đánh giá có ĐTB = 1,82. Điều này cũng hoàn toàn phù hợp với tự đánh giá của thầy giáo về bản thân mình. Qua trò chuyện và phỏng vấn, chúng tôi thấy thầy giáo là người khá nhiệt tình, có trách nhiệm trong chuyên môn và đặc biệt thầy nhận thức đúng về bản thân trong quá trình đánh giá học sinh tiểu học.

3.2.4.3. Trường hợp giáo viên tiểu học có mức độ thích ứng cao với ĐGHS theo TCNL

Cô Đỗ Thị X, sinh ngày 14/08/1975; trình độ đại học; hiện cô đang công tác tại trường Tiểu học Trần Quốc Toàn, thành phố Sơn La và đã công tác được 21 năm trong ngành giáo dục tiểu học. Quê quán: Tổng Trân – Phù Cừ - Hưng Yên. Cô đang làm tổ trưởng chuyên môn khối 4 của trường. Là một người rất say sưa và tâm huyết với công tác giáo dục học sinh tiểu học.

** Kết quả nghiên cứu thông qua phiếu tự đánh giá:*

Kết quả nghiên cứu qua phiếu tự đánh giá của giáo viên Đỗ Thị X. cho thấy, cô có mức độ thích ứng cao với hoạt động đánh giá, ĐTB chung là 2,52, trong đó sự thay đổi nhận thức ĐTB = 2,42; sự thay đổi thái độ ĐTB = 2,57 và sự thay đổi kỹ năng ĐTB = 2,59.

Là một giáo viên năng nổ và nhiệt tình, cô Đỗ Thị X. tự đánh giá mình là người có khả năng thích ứng cao trong đánh giá học sinh tiểu học. Cô cho rằng: *đánh giá học sinh tiểu học có sự thay đổi lớn trong mấy năm gần đây, tôi thích sự thay đổi này vì giáo viên không bị áp lực và phụ huynh cũng không bị áp lực bởi điểm số của con trẻ, đặc biệt học sinh được vận dụng những tri thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn cuộc sống.* Chính vì thế, có thái độ tích cực trong việc đánh giá học sinh và luôn tìm mọi cách để có kỹ năng đánh giá học sinh theo hướng mới cho phù hợp với sự thay đổi của nền giáo dục.

** Kết quả nghiên cứu thông qua hồi cứu:*

Sự thay đổi trong nhận thức, thái độ và kỹ năng của cô giáo Đỗ Thị X. được thể hiện ở các thời điểm khi tiếp cận với hướng đánh giá mới. Từ lúc bắt đầu tiếp cận ĐTB = 2,26; trong quá trình tiếp cận ĐTB = 2,45 và sau một thời gian tiếp cận

ĐTB = 2,72. Cô nhớ lại: *khi bắt đầu tiếp cận với hướng đánh giá mới này, lúc đó trường tôi còn thực hiện theo mô hình trường học mới V.N.E.N, nhiều giáo viên còn chưa quen được với phương pháp dạy học mới cũng như chưa thể quen với việc bỏ đánh giá thường xuyên bằng điểm số thì tôi đã có nhận thức khác với các thầy cô khác, tôi cho rằng việc bỏ đánh giá bằng điểm số, đánh giá dựa trên năng lực người học là một xu thế tiến bộ trên thế giới mà chúng ta cần học tập. Nhà tôi cũng có con học tiểu học nên tôi hiểu được điều này, tôi chưa bao giờ gây áp lực với con tôi bằng điểm số mà luôn khích lệ động viên con trong việc con vận dụng các tri thức, kỹ năng trong thực tiễn, phục vụ cuộc sống của chính con. Và cho đến khi thực hiện được một thời gian đánh giá theo tiếp cận năng lực, cô giáo này chia sẻ, về cơ bản nhiều giáo viên cũng đã quen với việc đánh giá theo năng lực tuy nhiên mức độ thay đổi còn tùy thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau. Với tôi, tôi cho rằng, nếu mình có thái độ tốt, mình sẽ làm được nhiều việc cho các con, nhất là hướng các con đến việc trải nghiệm trong cuộc sống thực tiễn, đó chính là đánh giá.*

Qua tìm hiểu thêm thông tin, chúng tôi được biết, cô giáo Đỗ Thị X nhiều năm liền là giáo viên giỏi các cấp và có nhiều đóng góp cho sự phát triển của giáo dục tiểu học. Nhiều đồng nghiệp ca ngợi cô Đỗ Thị X. là một cô giáo có chuyên môn vững vàng và cô có nghệ thuật làm công tác chủ nhiệm rất tốt, học sinh và phụ huynh đều yêu quý cô Đỗ Thị X. Do đó, kết quả chúng tôi nghiên cứu được thông qua hỏi cứu về cô Đỗ Thị X là phù hợp.

** Kết quả nghiên cứu thông qua quan sát:*

Kết quả quan sát cho thấy, ĐTB của 3 tiêu chí đánh giá là 2,57, trong đó, thái độ đánh giá có ĐTB = 2,54; kỹ năng đánh giá có ĐTB = 2,44 và sản phẩm đánh giá có ĐTB = 2,73. Điều này cho thấy, mức độ thích ứng của cô Đỗ Thị X. khá cao. Chúng tôi dự giờ một số tiết học của cô giáo và thấy được hứng thú học tập của học sinh, cô luôn tìm cách động viên và khích lệ các điểm mạnh của học sinh, và đặc biệt cô không bao giờ so sánh học sinh này với học sinh khác. Học sinh hăng hái phát biểu ý kiến xây dựng bài và có thái độ học tập tích cực. Điều này xuất phát từ việc cô đã vận dụng các kỹ thuật đánh giá học sinh (bằng lời) trong các hoạt động học tập, vui chơi của học sinh. Cô thường xuyên dùng các lời nhận xét theo chiều hướng tích cực để khai thác các tiềm năng, thế mạnh của từng em học

sinh. Chẳng hạn, khi nhận xét một học sinh học tốt môn Toán nhưng trình bày bài còn chưa cẩn thận. Cô nhận xét như sau: *Con là một học sinh có khả năng giải toán rất tốt, những sẽ tốt hơn nếu con trình bày bài cẩn thận và rõ ràng hơn. Cô tin là con có thể làm được điều đó!* Nhận xét đó đã tác động tới “trái tim” học sinh, học sinh cũng tự tin hơn và nhận thức được các ưu khuyết điểm của bản thân mình. Từ đó có thể phát huy điểm mạnh và hạn chế điểm yếu của mình.

Cô Đỗ Thị X. là một giáo viên có khả năng thích ứng cao với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Chính vì cô có sự thay đổi rõ ràng về nhận thức, thái độ, kỹ năng cho nên lớp cô chủ nhiệm lúc nào cũng rộn ràng niềm vui, tiếng cười và sự yêu thích đến trường của học sinh. Các tiết học của cô luôn chứa đựng nhiều sự sáng tạo ở học sinh thông qua nhiều phương pháp học tập hiệu quả, ở đó học sinh của cô được ứng dụng những gì đã học để giải quyết các vấn đề thực tiễn. Cô nhấn mạnh: *nếu như giáo viên nào cũng sẵn sàng từ bỏ thói quen đánh giá truyền thống (đánh giá theo TT32 trở về trước) thì có lẽ giáo dục của chúng ta sẽ có bước phát triển mạnh mẽ. Nhưng tôi tin, trong tương lai sắp tới, nhiều giáo viên trẻ hơn tôi họ sẽ làm được điều đó.*

Như vậy, qua việc tìm hiểu một số trường hợp điển hình về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, chúng tôi có được một “bức tranh” đa dạng về các mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học trên địa bàn tỉnh Sơn La. Để giúp cho giáo viên có khả năng thích ứng với hướng đánh giá mới này, rất cần có sự “đồng thuận” của tất cả các lực lượng xã hội: giáo viên, phụ huynh, học sinh và các lực lượng xã hội khác trong việc thay đổi nhận thức đúng đắn và sâu sắc về bản chất của đánh giá theo tiếp cận năng lực.

3.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Thích ứng của GVTH ở tỉnh Sơn La chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm cả yếu tố chủ quan và yếu tố khách quan. Yếu tố chủ quan thuộc về phía chính người giáo viên; yếu tố khách quan thuộc về nhà trường, gia đình và xã hội. Các yếu tố đó có tác động qua lại và ảnh hưởng lẫn nhau. Khi được hỏi: Các yếu tố sau ảnh hưởng tới thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức độ nào? Tương ứng với 3 mức độ: Ảnh hưởng nhiều - Ảnh hưởng ít – Không ảnh hưởng (3-2-1 điểm), chúng tôi đã thu thập và xử lý số liệu qua các bảng sau:

3.3.1. Ảnh hưởng của yếu tố chủ quan

Bảng 3.26: Ảnh hưởng của yếu tố chủ quan đến thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

STT	Yếu tố chủ quan	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Lòng yêu nghề	2,40	0,75	4
2	Lòng mến trẻ	2,37	0,78	5
3	Lí tưởng về nghề dạy học	2,31	0,65	7
4	Năng lực dạy học của giáo viên	2,50	0,75	1
5	Năng lực giáo dục của giáo viên	2,45	0,74	3
6	Thói quen đánh giá theo truyền thống của giáo viên	2,46	0,74	2
7	Tuổi nghề	2,35	0,66	6

Nhìn vào bảng số liệu trên chúng tôi nhận thấy, các yếu tố chủ quan có ảnh hưởng ở các mức độ khác nhau đối với thích ứng của giáo viên tiểu học trong đánh giá theo tiếp cận năng lực. Các yếu tố ấy được sắp xếp theo các thứ bậc. Xếp thứ nhất là yếu tố “Năng lực dạy học của giáo viên” với ĐTB = 2,50; ĐLC = 0,78. Giáo viên cho rằng, đây là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất vì để đánh giá được học sinh tiểu học giáo viên cần có năng lực trong đó, năng lực dạy học là năng lực ảnh hưởng nhiều nhất. Bởi lẽ, giáo viên khi tham gia hoạt động dạy học, họ cần rất nhiều năng lực như: thiết kế bài giảng; tổ chức điều khiển lớp học; ... trong đó đánh giá kết quả học tập cũng như phẩm chất, năng lực của học sinh sau một bài học, một môn học là công việc rất quan trọng. Việc đánh giá phụ thuộc vào chính năng lực của người giáo viên, nó được tiến hành trước, trong và sau quá trình học tập của học sinh.

Xếp thứ hai là yếu tố “Thói quen đánh giá truyền thống của giáo viên” với ĐTB = 2,46 và ĐLC = 0,74.

Xếp thứ ba là yếu tố “Năng lực giáo dục của giáo viên” với ĐTB = 2,45 và ĐLC = 0,74. Năng lực giáo dục bao gồm nhiều năng lực như: hiểu học sinh; cảm hóa học sinh; xử lý tình huống khéo léo; đánh giá học sinh. Giáo viên cho rằng: yếu tố này ảnh hưởng tới khâu nhận xét học sinh theo tiếp cận năng lực, đồng thời, sự khéo xử sự phạm của giáo viên giúp họ luôn có tư duy tích cực về học sinh như nhận xét theo chiều hướng tốt, có lợi cho sự hình thành các phẩm chất và năng lực

của học sinh. Cô Cao Thị B., phó Hiệu trưởng trường TH Quyết Tâm TP Sơn La cho rằng: *để nhận xét học sinh theo tiếp cận năng lực thì giáo viên cần có nghệ thuật sư phạm khéo léo, tế nhị, không nên so sánh học sinh này với học sinh khác, tránh gây tổn thương cho các em.*

Xếp cuối cùng là yếu tố “Lí tưởng nghề dạy học” với ĐTB = 2,31; DLC = 0,65. Giáo viên cho rằng, trình độ đào tạo không phản ánh đầy đủ khả năng, năng lực đánh giá học sinh. Có một số thầy cô mặc dù không có trình độ đào tạo cao, nhưng vì “trăm hay không bằng tay quen” nên họ vẫn đánh giá học sinh rất tốt. Chính vì thế họ cho rằng, yếu tố này ảnh hưởng không lớn đến việc thích ứng của giáo viên với đánh giá theo TCNL.

3.3.2. Ảnh hưởng của yếu tố khách quan

Bảng 3.27: Yếu tố khách quan ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

ST T	Yếu tố khách quan	ĐTB	DLC	Thứ bậc
1	Độ khó của cách đánh giá mới	2,51	0,67	3
2	Bầu không khí tâm lý làm việc ở trường học	2,16	0,83	8
3	Quản lý đánh giá của Ban Giám hiệu nhà trường đối với giáo viên	2,33	0,71	6
4	Sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh HS	2,35	0,69	5
5	Sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh	2,40	0,63	4
6	Sức ép của cấp trên	2,70	0,60	1
7	Cơ chế chính sách với GVTH	2,20	0,76	7
8	Vùng miền	2,59	0,53	2

Nhìn vào bảng số liệu trên, chúng tôi nhận thấy rằng, đánh giá của giáo viên về các yếu tố ảnh hưởng tới ĐGHS theo TCNL cũng khá phong phú và đa dạng. Trong đó, yếu tố “Sức ép của cấp trên” là yếu tố giáo viên đánh giá là ảnh hưởng nhiều nhất với ĐTB = 2,70. Đa phần giáo viên đều cho rằng: *đánh giá học sinh tiểu học theo hướng mới về bản chất rất tốt cho việc hình thành các phẩm chất, năng lực của người học. Tuy nhiên, giáo viên Việt Nam nói chung và giáo viên tỉnh Sơn La nói riêng thường bị áp lực về thành tích, cho nên khi đánh giá học sinh họ bị chịu sức ép về chỉ tiêu chất lượng từ trên xuống. Thực tế học sinh chưa thể đạt được*

kết quả học tập, hình thành được năng lực như giáo viên nhận xét đánh giá. Chẳng hạn như số lượng học sinh đạt mức hoàn thành xuất sắc việc học tập và rèn luyện chiếm số lượng lớn nhất là những trường ở thành phố. Một số chuyên gia giáo dục cho rằng: Kết quả học tập chưa hẳn đã phản ánh hết được hết năng lực của học sinh, nhất là kiểu dạy học nhồi nhét kiến thức, rèn kỹ năng theo các dạng bài mẫu. Năng lực thể hiện qua cả quá trình và kết quả và quá trình quan trọng hơn kết quả, bởi kết quả đúng dẫn đến kết quả đúng. Nhưng kết quả đúng, chưa chắc quá trình đã đúng... Đối với giáo viên tiểu học, đánh giá kết quả học tập và phẩm chất năng lực của học sinh vẫn chịu ảnh hưởng nặng bởi “thành tích” nên họ vẫn coi trọng kết quả học tập hơn là quá trình. Do vậy, “Sức ép” của cấp trên về mặt thành tích làm cho họ khó thích ứng với cách đánh giá theo tiếp cận năng lực.

Yếu tố “Vùng miền” cũng ảnh hưởng lớn đến giáo viên trong quá trình thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Giáo viên cho rằng, *“Cách đánh giá mới này về cơ bản rất khó với các giáo viên vùng sâu vùng xa, nhiều giáo viên mới chỉ học hết trung cấp, nói tiếng Việt còn chưa rõ. Để giúp học sinh hình thành được các phẩm chất, năng lực thì chính các thầy cô cũng cần phải có năng lực trước đã. Chẳng hạn, năng lực giao tiếp của các thầy cô còn hạn chế thì khó có thể hình thành được năng lực giao tiếp, hợp tác cho học sinh được”*- thầy Quách Công C tâm sự. Bởi vậy, yếu tố vùng miền chi phối rất nhiều tới việc đánh giá học sinh cũng như sự thay đổi tư duy, nhận thức, thái độ, kỹ năng của giáo viên trong đánh giá theo hướng mới. Họ cho rằng, đánh giá truyền thống dễ hơn vì họ không phải “bí từ” khi đưa ra những lời nhận xét về sự tiến bộ hàng ngày của học sinh, về phẩm chất và năng lực của các em.

Những yếu tố như “Sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh”; “Quản lý đánh giá của Ban Giám hiệu nhà trường với GV”; “Sự hợp tác trong đánh giá của học sinh” đều ảnh hưởng khá nhiều tới thích ứng của GVTH với ĐGHS theo TCNL. Biểu hiện ở điểm trung bình không chênh nhau là mấy. Đa phần các giáo viên đều nhận định rằng: ảnh hưởng của lãnh đạo tới việc đánh giá của giáo viên là rất lớn. Giáo viên luôn bị “lệ thuộc” vào quá trình định hướng trong đánh giá học sinh của Ban giám hiệu. Điều này được lí giải theo 2 chiều hướng: Hướng thứ nhất - hướng đánh giá theo chiều hướng tích cực: Nếu Ban giám hiệu không nặng về thành

tích mà đánh giá đúng thực chất trình độ năng lực của học sinh thì trong quá trình đánh giá học sinh, từ khâu thu thập thông tin, tới khâu đối chiếu với chuẩn và đưa ra giải pháp giáo dục... giáo viên cũng có những cách đánh giá phù hợp với học sinh của mình. Hướng thứ hai- hướng đánh giá theo chiều hướng tiêu cực: Một số trường tiểu học, đội ngũ quản lí bị bệnh nặng về thành tích nên giáo viên cũng bị ảnh hưởng theo để một mặt, không bị Ban giám hiệu đánh giá về trình độ và năng lực của mình; mặt khác lại làm phụ huynh vui lòng. Chính vì thế, giáo viên thường đánh giá cao hơn những thành tích đạt được của học sinh so với trình độ, năng lực hiện có của học sinh.

Yếu tố “Bầu không khí làm việc ở trường học” cũng ảnh hưởng và ảnh hưởng ít nhất tới thích ứng của giáo viên ($\text{ĐTB}=2,16$; $\text{ĐLC} = 0,83$); xếp thứ bậc 8/8. Họ cho rằng, tập thể giáo viên thân thiện, đoàn kết, gắn bó và sẵn sàng giúp đỡ nhau trong công tác đánh giá học sinh có ảnh hưởng tới thích ứng của giáo viên. Việc giáo viên có cùng chung một cách nhìn nhận về bản chất của đánh giá học sinh theo TCNL cũng như các kĩ thuật đánh giá theo hướng này... sẽ giúp cho các giáo viên ảnh hưởng lẫn nhau, cùng nhìn nhận những mặt tích cực của hướng đánh giá này để đánh giá học sinh theo chiều hướng tích cực. Tuy nhiên, mức độ ảnh hưởng không nhiều tới các giáo viên khác nhau. Vì giáo viên dạy các lớp đầu bậc tiểu học với giáo viên ở các lớp cuối tiểu học có cách nhìn nhận về đánh giá học sinh tiểu học có nhiều nét khác nhau.

3.4. Các biện pháp tâm lí – giáo dục nâng cao khả năng thích ứng với đánh giá theo tiếp cận năng lực cho giáo viên tiểu học tỉnh Sơn La

3.4.1. Nâng cao nhận thức cho giáo viên tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

* *Mục tiêu của biện pháp*: giúp giáo viên tiểu học nhận thức đúng đắn và sâu sắc về bản chất, “linh hồn” của đánh giá học sinh theo năng lực; đồng thời cho giáo viên có hiểu biết về các kĩ thuật đánh giá học sinh theo năng lực.

* *Nội dung và biện pháp thực hiện*:

- Soạn bài giảng: Một số vấn đề về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực
- Trao đổi với giáo viên qua buổi tập huấn với các nội dung chính: ý nghĩa, vai trò của đánh giá theo NL; so sánh sự khác biệt giữa đánh giá kiến thức, kĩ năng với

đánh giá năng lực; bản chất của đánh giá theo tiếp cận năng lực; một số kỹ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Chẳng hạn: đưa ra một số ví dụ trong dạy học và giáo dục học sinh tiểu học gắn với quá trình đánh giá truyền thống và đánh giá năng lực ở một số môn học khác nhau. Giả sử trong môn Toán lớp 1, để đánh giá năng lực của học sinh trong cách tư duy và vận dụng những hiểu biết của mình vào việc giải quyết các tình huống khác nhau đã biến đổi, giáo viên yêu cầu học sinh làm bài tập sau: *Một chuồng ngựa có 5 con, bác chặn ngựa đến mở cửa chuồng. Em hãy viết tất cả các phép tính trừ có thể có được trong dữ kiện bài toán trên.* Khác với cách đánh giá của truyền thống: *Một chuồng ngựa có 5 con, bác chặn ngựa đến dắt đi 2 con. Hỏi chuồng ngựa còn mấy con?*

Hai bài toán trên với 2 cách đánh giá theo 2 cách tiếp cận khác nhau. Ở bài toán thứ nhất, học sinh có thể có nhiều cách tư duy khác nhau và có năng lực khác nhau ở mỗi học sinh. Những học sinh có năng lực tốt sẽ có thể viết được 6 phép tính: $5-1=4$; $5-2=3$; $5-3=2$; $5-4=1$; $5-5=0$ và $5-0=5$ và chúng giải thích được tại sao lại có phép tính như vậy. Lần lượt có các cách giải thích là: 1 con; 2 con; 3 con; 4 con; 5 con và 0 có con ngựa nào ra (Vì bác chặn ngựa vút bỏ cỏ vào chuồng ngựa.....), Học sinh hoàn toàn có thể dựa vào sự hiểu biết, kỹ năng và năng lực của mình để giải bài tập trên. Còn trong cách đánh giá truyền thống, những phương án tư duy rất “đóng” và thường chỉ có một phương án trả lời duy nhất mà thôi.

+ Liên hệ thực tiễn quá trình đánh giá học sinh tiểu học của giáo viên, phụ huynh hiện nay ở nhà trường cũng như ở gia đình.

+ Sử dụng một số trò chơi học tập để kích thích sự thay đổi trong nhận thức, thái độ, kỹ năng của giáo viên trong đánh giá học sinh. Chỉ có thể thông qua trò chơi thì mới kích thích được sự thay đổi thái độ của người giáo viên với việc đánh giá học sinh theo năng lực. Bởi lẽ, điều đó giúp giáo viên có thái độ theo chiều hướng tích cực về việc đánh giá học sinh theo năng lực. Chẳng hạn: Khi dạy bài Luyện từ và Câu, môn Tiếng Việt cho học sinh lớp 4, giáo viên có thể chơi trò chơi “động não”: Tìm tất cả các từ có chứa tiếng “tài”; giáo viên lần lượt nói từ khóa có chứa tiếng “tài”, không phân biệt đứng trước hay sau; nhiệm vụ của giáo viên là kể lần lượt, không được lặp lại các

từ khóa mà người trước đã nói. Sau đó, phân nhóm và phân hạng các từ có chứa tiếng “tài” thành các nhóm có chung một nét nghĩa. Điều này hoàn toàn làm cho học sinh không bị động khi phát triển vốn từ, và quan trọng là giáo viên có thể phát triển vốn từ của mình gắn liền với các trò chơi phát huy năng lực ngôn ngữ

+ Giải thích về sự thay đổi trong đánh giá học sinh theo Thông tư 22 cho phụ huynh hiểu và phối hợp cùng thực hiện với giáo viên.

+ Trong những buổi họp phụ huynh đầu năm, cuối năm học nên trao đổi trực tiếp với phụ huynh về cách hợp tác của bố mẹ với con trong quá trình hình thành các thái độ, phẩm chất, năng lực ở nhà. Không nên chiều chuộng con thái quá, để con tự phục vụ những kỹ năng đơn giản.

+ Hướng dẫn phụ huynh những nội dung cần đánh giá con khi ở nhà: việc học; phẩm chất; năng lực... trong các hoạt động như làm việc nhà giúp đỡ bố mẹ, các công việc tự phục vụ, các thái độ với mọi người trong gia đình....

- Kết luận lại các vấn đề trọng tâm của buổi tập huấn.

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

Buổi tập huấn nâng cao nhận thức cho giáo viên tiểu học chỉ có thể áp dụng với các đối tượng giáo viên sau:

- Giáo viên đã và đang đánh giá học sinh tiểu học theo năng lực;
- Giáo viên đã được ít nhiều tập huấn ở các đơn vị về đánh giá theo năng lực;
- Nắm vững bản chất của quy định đánh giá học sinh tiểu học theo Thông tư 22/2016/BGDĐT;
- Nắm vững kỹ thuật đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực.
- Cán bộ quản lý, giáo viên phải tự nguyện, tự giác tích cực thực hiện quy định đánh giá năng lực học sinh.

3.4.2. Tổ chức rèn luyện cho giáo viên tiểu học kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

** Mục tiêu của biện pháp:* giúp giáo viên hình thành được kỹ năng đánh giá học sinh theo năng lực dựa trên phương châm “Trăm hay không bằng tay quen”.

** Nội dung và biện pháp thực hiện:*

- Nội dung: các kỹ năng cần rèn luyện khi đánh giá học sinh theo năng lực là:

- + Kỹ năng quan sát các biểu hiện về năng lực học sinh;
- + Kỹ năng trò chuyện với học sinh;
- + Kỹ năng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh;
- + Kỹ năng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh;
- + Kỹ năng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực;
- + Kỹ năng không so sánh học sinh này và học sinh khác, tìm điểm mạnh của học sinh để nhận xét;
- + Kỹ năng đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn.

- Biện pháp thực hiện:

- + Đưa ra một số tình huống trong dạy học ở tiểu học, yêu cầu giáo viên xử lý tình huống đó bằng cách sử dụng kỹ năng đánh giá học sinh theo năng lực;
- + Yêu cầu giáo viên thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh sau đó yêu cầu giáo viên giải thích quy trình, cách thực hiện việc thiết kế đề kiểm tra đó; phân tích rõ các mức độ cần đạt được ở học sinh đặc biệt là các câu hỏi liên quan đến việc hình thành năng lực cho học sinh.
- + Yêu cầu giáo viên xây dựng một số bài học có sử dụng các tình huống trải nghiệm giúp học sinh hình thành được năng lực.

Ví dụ về Kỹ năng đưa ra lời nhận xét tích cực:

- Nhận xét “bằng lời” nhiều hơn mỗi khi con hoàn thành bài tập, hoàn thành nhiệm vụ thực hành của một môn học, nhất là với học sinh đầu cấp tiểu học.

- Động viên, khích lệ, biểu dương, khen ngợi kịp thời đối với từng thành tích, tiến bộ giúp học sinh tự tin vươn lên. Nên động viên, khen ngợi nhiều hơn là chê học sinh. Điều này không có nghĩa là không được phê bình, không tìm ra lỗi sai để học sinh sửa chữa. Mà quan trọng là, nhìn vào điểm mạnh của em đó để khơi gợi tinh thần học tập, tạo dựng niềm vui cho học sinh khi đến trường. Khi nhận xét học sinh, giáo viên có thể:

+ Dùng những lời nói có ý nghĩa tích cực như “Em đã tiến bộ”, “Cô vui mừng...”, “cô tin em sẽ làm được”, “cô khen đối với sự tiến bộ của em”, “em đã làm cho mọi người ngạc nhiên về sự tiến bộ của mình”....

+ Dùng ngôn ngữ cơ thể tích cực như vỗ tay, nét mặt tươi vui, mỉm cười với học sinh...

+ Thể hiện thái độ tích cực, thân thiện, vui vẻ, hòa nhã và chân thành với học sinh... Va chạm tích cực, vỗ vai, xoa đầu, bắt tay học sinh;

+ Không nên dùng những lời lẽ chê bai, mỉa mai, mắng mỏ, quát tháo, chửi bới, đe dọa... học sinh; không đánh đập, gây đau đớn, thương tích, hay tỏ thái độ coi thường, dè bủi, thiếu tin tưởng học sinh.....

- Tự rút kinh nghiệm cho bản thân trong quá trình đánh giá học sinh bằng nhận xét bằng cách: tìm ra những ưu điểm, đặc biệt là hạn chế của bản thân khi nhận xét học sinh. Việc này giáo viên có thể nhìn nhận lại bản thân sau mỗi ngày, mỗi tuần, hàng tháng, hoặc cuối kì, cuối năm. Chủ yếu nhìn vào quá trình mình nhận xét học sinh có gì là phù hợp, có gì là chưa phù hợp; lời lẽ mình dùng để nhận xét học sinh có chỗ nào chưa ôn? thái độ của mình với học sinh có chỗ nào hơi quá?.

- Giáo viên cần hướng dẫn phụ huynh đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh, không nên so sánh con mình với con người khác; không nên tạo áp lực học tập cho con khi ở nhà; hướng dẫn phụ huynh tương tác với con khi ở nhà để giúp con có hứng thú học tập. Phụ huynh có thể đặt những câu hỏi phong phú khác nhau khi con về nhà thay vì câu hỏi trước đây phụ huynh vẫn hay hỏi: “Hôm nay con được điểm mấy?”, “Hôm nay có được điểm 10 không?”... Những câu hỏi ấy có thể là: “Hôm nay lớp con học có vui không?”; “Con học được điều gì ở trường ngày hôm nay?”; “Con hỏi cô giáo điều gì không?”; “Cô nói gì về bài tập con làm?”....

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giáo viên có tâm thế sẵn sàng thực hiện đánh giá học sinh theo năng lực; từ bỏ thói quen đánh giá truyền thống (tiếp cận nội dung);

- Giáo viên cần có niềm tin vào học sinh.

- Giáo viên có ý thức tốt trong việc thiết kế các bài học theo tiếp cận năng lực, đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn;

- Cải tạo các trang thiết bị dạy – học; cơ sở vật chất của nhà trường và lớp học;

- Đổi mới công tác kiểm tra, thanh tra giáo dục, không gây áp lực và “hình thức” cho giáo viên, hướng tới vì chất lượng thực sự của quá trình giáo dục.

3.4.3. Bồi dưỡng thường xuyên năng lực dạy học và năng lực giáo dục cho giáo viên tiểu học ở vùng sâu vùng xa

** Mục tiêu của biện pháp:*

Giúp giáo viên có được năng lực dạy học và năng lực giáo dục cần thiết trong việc hình thành tri thức, kỹ năng, phẩm chất và năng lực cho học sinh tiểu học vùng sâu vùng xa. Giúp cho khoảng cách về năng lực giữa học sinh vùng sâu và vùng thành phố được rút ngắn lại hơn.

** Nội dung và biện pháp thực hiện:*

- Nội dung:

+ Rèn luyện các năng lực dạy học như: năng lực tổ chức các trò chơi học tập nhằm hình thành và phát triển năng lực học sinh; năng lực thiết kế bài học nhằm đánh giá năng lực học sinh; năng lực đánh giá học sinh bằng nhận xét;

+ Rèn luyện các năng lực giáo dục như: năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; năng lực tương tác với học sinh vùng sâu, vùng xa; năng lực; năng lực tìm hiểu học sinh có hoàn cảnh gia đình đặc biệt....

- Các biện pháp cụ thể:

+ Tổ chức dạy học một số tiết học để hình thành năng lực cho học sinh tiểu học vùng sâu, vùng xa đặc biệt hướng tới các năng lực mà học sinh còn hạn chế như: năng lực hợp tác; năng lực giao tiếp.

+ Tổ chức một số hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho học sinh có sử dụng các trò chơi nhằm hình thành và phát triển năng lực cho các em, trong đó quan tâm đến các năng lực mà các em còn hạn chế như: năng lực tự giải quyết vấn đề; năng lực ngôn ngữ.....

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giáo viên cần chủ động, tự tin trong việc tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục học sinh; giáo viên phải là người có năng lực thì mới có thể hình thành được năng lực cho học sinh.

- Giáo viên cần ý thức đầy đủ và sâu sắc tầm quan trọng của việc hình thành năng lực cho học sinh tiểu học vùng sâu vùng xa, nhất là những năng lực như hợp tác, giao tiếp, ngôn ngữ....

- Học sinh nhận thức được một số yếu điểm của mình và hợp tác thực hiện cùng giáo viên để hình thành năng lực cho bản thân.

3.4.4. Không gây sức ép về tâm lý đối với giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

** Mục tiêu của biện pháp:*

Giúp cho giáo viên có tâm thế tự tin, thoải mái khi làm việc, đặc biệt liên quan đến công tác đánh giá học sinh. Giáo viên tin yêu vào sự đánh giá lành mạnh, không vì “bệnh thành tích”.

** Nội dung và biện pháp thực hiện:*

- Không gây áp lực cho giáo viên trong việc đánh giá học sinh ở vùng sâu vùng xa bằng các chỉ tiêu về kết quả học tập, tránh tình trạng học sinh “ngồi nhầm lớp” như ở một số trường tiểu học trong vùng sâu vùng xa.

- Động viên, khích lệ giáo viên trong các bài dạy; các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp;

- Chia sẻ những khó khăn mà giáo viên gặp phải khi đánh giá học sinh theo hướng mới;

- Động viên và tạo cơ hội cho giáo viên tập rượt, làm quen với những kỹ thuật đánh giá mới; từ đó hình thành cho giáo viên những thói quen đánh giá tích cực;

- Giúp đỡ các giáo viên còn khó khăn trong việc tương tác với học sinh, nhất là giáo viên chưa biết cách nhận xét học sinh trong quá trình học tập, nhất là với những giáo viên chưa chịu từ bỏ thói quen đánh giá truyền thống.

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Cán bộ quản lý, giáo viên cần hiểu được tầm quan trọng của việc xây dựng môi trường văn hóa nhà trường ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả dạy học, giáo dục và nhất là công tác đánh giá học sinh tiểu học.

- Giáo viên tiểu học cần chia sẻ và có ý thức khắc phục những khó khăn trong quá trình đánh giá học sinh.

- Cán bộ quản lý, giáo viên cần thay đổi thái độ tích cực, lành mạnh trong việc đánh giá học sinh theo hướng mới.

3.5. Thực nghiệm tác động

3.5.1. Căn cứ của thực nghiệm tác động

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy, đa số giáo viên tiểu học thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức độ trung bình và kém. Điều này do nhiều yếu tố chủ quan và khách quan tác động, trong đó yếu tố “Năng lực dạy học” của giáo viên

cũng như “Phong cách quản lý của lãnh đạo” là hai yếu tố ảnh hưởng nhiều đến quá trình đánh giá học sinh. Do vậy chúng tôi chú trọng đến việc nâng cao nhận thức, thay đổi thái độ và hình thành kỹ năng cho giáo viên trong quá trình đánh giá theo năng lực.

Từ thực tế trên, chúng tôi tiến hành thực nghiệm chương trình tập huấn nhằm giúp cho giáo viên có được nhận thức đúng đắn, đầy đủ và sâu sắc về bản chất của đánh giá theo tiếp cận năng lực; giúp giáo viên tháo gỡ được một số khó khăn trong đánh giá học sinh, từ đó hình thành các thái độ tích cực và kỹ năng đánh giá cho giáo viên tiểu học. Chúng tôi tiến hành xuống một số trường tiểu học, tham quan cơ sở và tiến hành thực nghiệm tác động tại trường tiểu học trong vùng sâu, vùng xa trên địa bàn tỉnh Sơn La.

3.5.2. Kết quả thực nghiệm tác động

Kết quả TN được trình bày theo các khía cạnh:

Thứ nhất, đánh giá chung sự thay đổi thích ứng với ĐG theo TCNL trước TN và sau TN;

Thứ hai, đánh giá sự thay đổi thích ứng của GVTH với ĐG theo TCNL trước TN và sau TN qua các biểu hiện;

Thứ ba, đánh giá sự thay đổi kỹ năng đánh giá của giáo viên tiểu học theo TCNL trước TN và sau TN.

3.5.2.1. Đánh giá sự thay đổi mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực trước và sau thực nghiệm

a. Đánh giá chung về sự thay đổi mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học trước và sau thực nghiệm

Bảng 3.28. Sự thay đổi thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trước thực nghiệm và sau thực nghiệm

S T T	Nhóm Lần đo Mức độ	Đối chứng				Thực nghiệm				Kiểm định độ tin cậy của các số %
		Trước TN		Sau TN		Trước TN		Sau TN		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
1	Thích ứng cao	0	0	0	0	0	0	26	78,8	-
2	Thích ứng TB	28	84,8	29	87,9	25	75,8	7	21,2	+
3	Thích ứng thấp	5	15,2	4	12,1	8	24,2	0	0	+
Mẫu khảo sát		33		33		33		33		33

Nhận xét: Kết quả TN cho thấy biện pháp tác động: *Nâng cao nhận thức cho giáo viên về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực và tổ chức rèn luyện kỹ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực cho giáo viên* đã làm thay đổi mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

Nhóm ĐC có sự thay đổi nhưng không đáng kể, còn nhóm TN có sự thay đổi rõ rệt. Cụ thể, nhìn vào bảng số liệu chúng tôi thấy, ở nhóm thích ứng cao, không có sự thay đổi gì; còn nhóm thích ứng trung bình tăng lên từ 84,8% đến 87,9%; mức độ thích ứng thấp giảm từ 15,2% còn 12,1%. Trong khi đó, mức độ thích ứng với ĐGHS theo TCNL ở nhóm TN có sự thay đổi đáng kể: nhóm thích ứng cao tăng từ 0% đến 78,8%; nhóm thích ứng trung bình giảm từ 75,8% xuống còn 21,2%; nhóm thích ứng thấp giảm từ 24,2,5% xuống 0%.

b. Đánh giá sự thay đổi thích ứng với ĐGHS theo TCNL trước và sau thực nghiệm qua các biểu hiện

Sự thích ứng với đánh giá học sinh của giáo viên nhóm TN và nhóm ĐC thể hiện qua các biểu hiện cụ thể, tổng hợp kết quả nghiên cứu ba mặt biểu hiện của thích ứng đã nghiên cứu ở trên chúng tôi có số liệu tại bảng sau:

Bảng 3.29: Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thể hiện qua 3 biểu hiện trước và sau thực nghiệm

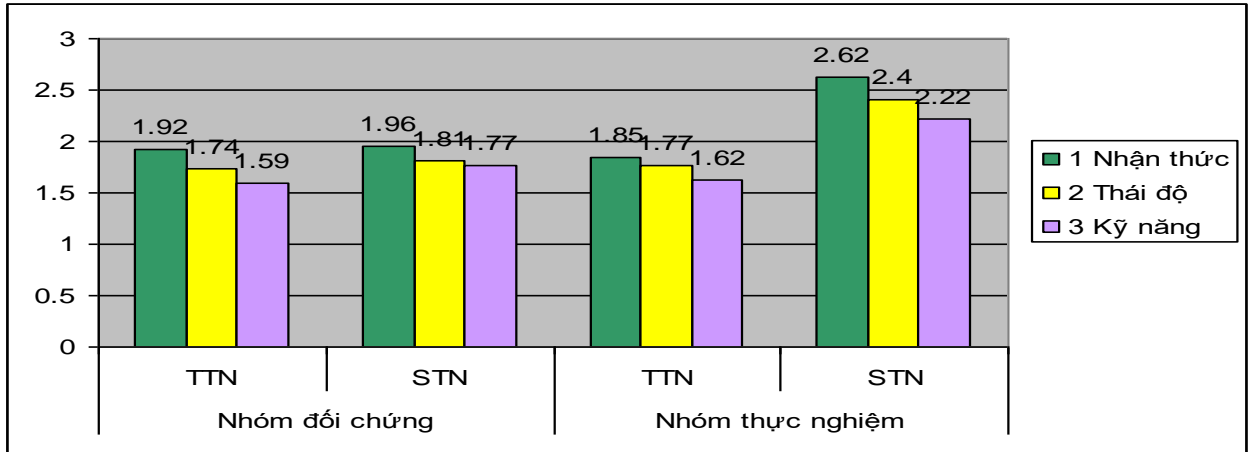
S T T	Nhóm Lần đo Biểu hiện	Nhóm đối chứng			Nhóm thực nghiệm		
		ĐTB _{TTN}	ĐTB _{STN}	Hiệu số	ĐTB _{TTN}	ĐTB _{STN}	Hiệu số
1	Nhận thức	1,92	1,96	0,04	1,85	2,62	0,77
2	Thái độ	1,74	1,81	0,07	1,77	2,40	0,63
3	Kỹ năng	1,59	1,77	0,18	1,62	2,22	0,60
Chung		1,75	1,85	0,10	1,75	2,41	0,66

Nhận xét:

- Kết quả TN cho thấy dưới ảnh hưởng của biện pháp tác động thì các biểu hiện tâm lý của sự thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực thay đổi và thay đổi theo chiều hướng đi lên và không đồng đều. Cụ thể: ở nhóm thực nghiệm, nhận thức của giáo viên thay đổi rõ rệt, từ ĐTB_{TTN} = 1,85 tăng lên ĐTB_{STN} = 2,62; Độ lệch 0,77; biểu hiện thái độ tăng từ ĐTB_{TTN} = 1,77 lên ĐTB_{STN} = 2,4; độ lệch 0,63; kỹ năng tăng từ ĐTB_{TTN} = 1,62 lên ĐTB_{STN} = 2,22; độ lệch 0,60. Như vậy

có thể thấy, biểu hiện về nhận thức của giáo viên thay đổi rõ rệt sau đó là thái độ và cuối cùng là kỹ năng. Các biểu hiện thay đổi đó được thể hiện qua biểu đồ sau:

Biểu đồ 3.7: Thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của nhóm thực nghiệm thể hiện qua 3 biểu hiện trước và sau thực nghiệm



Kiểm định T - Test cho kết quả như sau:

Bảng 3.30. Kiểm định T -Test kết quả thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học trước và sau thực nghiệm

Trước TN			Sau TN			P
N	ĐTB	ĐLC	N	ĐTB	ĐLC	
33	1,75	0,32	33	2,41	0,45	0,00

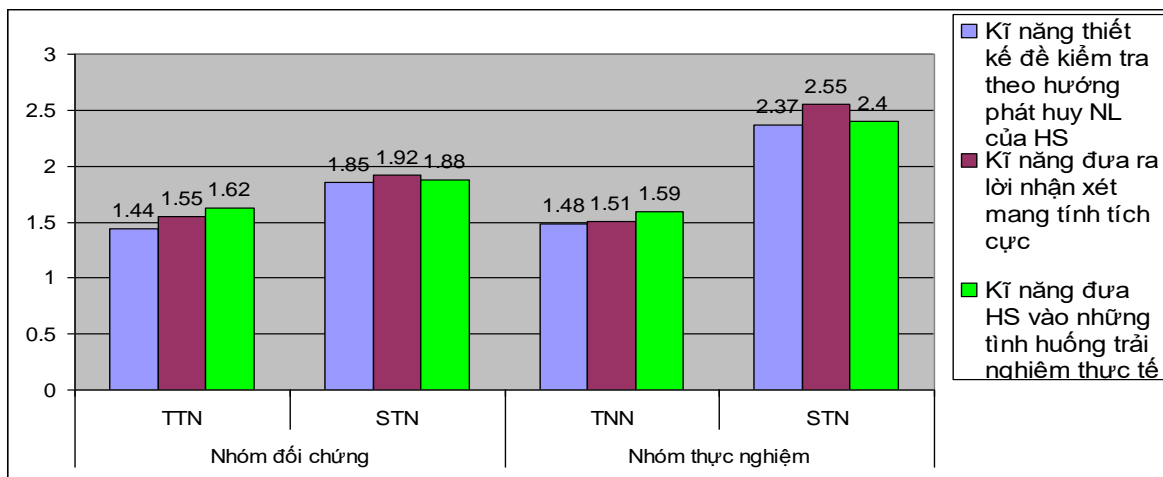
Sau thực nghiệm, mức độ thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh được tăng lên và sự khác nhau này có ý nghĩa thống kê ($P=0,00 < P=0,05$). Sự thay đổi đó được thể hiện ở cả 03 mặt: nhận thức, thái độ và kỹ năng.

c. *Đánh giá sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học trước và sau thực nghiệm*

Bảng 3.31: Mức độ thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên trước và sau thực nghiệm

Nhóm Lần đo Mức độ	Nhóm ĐC				Nhóm TN			
	Trước TN		Sau TN		Trước TN		Sau TN	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Thay đổi nhiều	0	0	0	0	0	0	8	24,2
Ít thay đổi	13	39,4	25	75,8	21	63,6	25	75,8
Không thay đổi	20	60,6	8	24,2	12	36,4	0	0
Mẫu thực nghiệm	33		33		33		33	

Sau TN, kĩ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được thay đổi đáng kể ở nhóm thực nghiệm; nhóm đối chứng có thay đổi tuy nhiên không nhiều. Biểu hiện cụ thể, nhóm đối chứng biểu hiện thay đổi nhiều vẫn giữ nguyên; biểu hiện ít thay đổi có tăng lên từ 13/33 GV đến 25/33 giáo viên; biểu hiện không thay đổi giảm từ 60,6% xuống còn 24,2 %. Đối với nhóm thực nghiệm, vì có sự tác động nên có biểu hiện thay đổi rõ rệt. Trước thực nghiệm không có giáo viên nào thay đổi nhiều, sau thực nghiệm có tới 8 giáo viên có sự thay đổi nhiều chiếm 24,2 %; có tới 75,8% giáo viên thay đổi ít, trong khi đó trước thực nghiệm có 63,6% giáo viên. Đối với biểu hiện không thay đổi, trước thực nghiệm có 12/33 GV chiếm 36,4%, sau thực nghiệm không còn giáo viên nào không thay đổi về kĩ năng đánh giá. Điều này lí giải được là do giáo viên hiểu được bản chất của đánh giá theo tiếp cận năng lực, giáo viên cũng ít nhiều thay đổi được kĩ năng đánh giá trên cơ sở có những thái độ đúng đắn khi đánh giá học sinh. Điều này được cụ thể hóa qua biểu đồ sau:



Biểu đồ 3.8. Sự thay đổi kĩ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học

Kết quả thực nghiệm về kĩ năng đánh giá học sinh tiểu học cho thấy, ảnh hưởng của biện pháp tâm lí sư phạm đã thay đổi kĩ năng cho giáo viên và thay đổi theo chiều hướng đi lên. Cụ thể: nhóm đối chứng có sự thay đổi tuy nhiên không đáng kể, từ $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,54$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 1,88$. Nhóm thực nghiệm biến đổi rõ ràng hơn: từ $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,53$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,44$. Trong đó, kĩ năng *Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh* tăng lên từ $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,48$ đến $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,37$; độ lệch 0,89; kĩ năng *Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực* tăng lên từ

$\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,51$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,55$; kỹ năng *Đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn* tăng từ $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,59$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,40$.

Kiểm định T - Test cho kết quả như sau:

Bảng 3.32. Kiểm định T -Test kết quả thích ứng trong kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trước và sau thực nghiệm

Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm			P
N	ĐTB	ĐLC	N	ĐTB	ĐLC	
33	1,53	0,42	33	2,44	0,28	0,00

Sau thực nghiệm, mức độ thích ứng của giáo viên trong kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực được tăng lên và sự khác nhau này có ý nghĩa thống kê ($P=0,00 < P=0,05$). Sự thay đổi đó được thể hiện ở cả 3 kỹ năng: thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh; đưa ra lời nhận xét tích cực; đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn.

Qua phỏng vấn một số giáo viên, chúng tôi nhận thấy, giáo viên cũng đã hào hứng hơn trong việc đánh giá học sinh tiểu học. Chẳng hạn, thầy Vũ Hoàng Th. – một giáo viên tiểu học trong nhóm thực nghiệm cho rằng: “*Trước đây chúng tôi thường nhận xét học sinh theo hướng tiêu cực nhưng sau một thời gian được tập huấn và trải nghiệm các kỹ năng đánh giá học sinh, chúng tôi nhận thấy với học sinh tiểu học, việc nhận xét tích cực giúp các em học tập hăng say, tinh thần phấn chấn và yêu thích đến trường; chúng tôi cũng đã tập và thực hành các kỹ năng nhận xét học sinh theo chiều hướng tích cực và thấy mình hoàn toàn có thể thay đổi nếu mình tin vào vào học sinh và tạo cho các em cơ hội để phát huy các năng lực của bản thân mình*”. Hay cô Nguyễn Thị L.A – giáo viên trong nhóm thực nghiệm cũng cho rằng: “*Việc thiết kế đề thi theo tiếp cận năng lực giờ đây với tôi cũng trở nên dễ dàng hơn, tôi cũng đã hiểu sâu hơn khi phân chia các mức độ về kiến thức, kỹ năng và năng lực của học sinh thông qua việc kiểm tra kết quả học tập của học sinh sau một kì, hoặc một năm học. Chúng tôi nhận thấy, đánh giá theo Thông tư 32 giáo viên quá tập trung vào việc đánh giá kiến thức, kỹ năng là chính nhưng từ khi có sự thay đổi đánh giá học sinh tiểu học theo thông tư 30 nay là thông tư 22 của Bộ GD và ĐT hướng đến việc hình thành các năng lực của học sinh. Ban đầu chúng tôi*

thấy rất khó khăn để thiết kế một ma trận và để kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh, tuy nhiên giờ đây chúng tôi đã làm tốt được điều này”

Kết quả thực nghiệm cho thấy, một số biện pháp tác động mà chúng tôi tác động đều mang tính khả thi đối với việc nâng cao khả năng thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

3.5.2.2. Đánh giá sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trước và sau thực nghiệm thông qua quan sát

Để đánh giá cụ thể hơn về mức độ thích ứng với đánh giá của giáo viên tiểu học, chúng tôi còn tiến hành quan sát giáo viên qua một số tiết dạy cũng như quan sát sản phẩm đánh giá của giáo viên thể hiện trên vở bài tập của học sinh...trước và sau thực nghiệm. Kết quả được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.33: Kết quả quan sát kỹ năng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

ST T	Lần đo Mức độ	Trước thực nghiệm		Sau thực nghiệm	
		ĐTB	Xếp loại	ĐTB	Xếp loại
1	Tính thay đổi	1,81	Trung bình	2,48	Cao
2	Tính chủ động	1,70	Trung bình	2,44	Cao
3	Tính hiệu quả	1,74	Trung bình	2,37	Trung bình
Chung		1,75	Trung bình	2,43	Cao

Kết quả thực nghiệm cho thấy, kỹ năng đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học thông qua việc quan sát cũng có thay đổi đáng kể, với điểm trung bình là trước thực nghiệm là 1,75 và sau thực nghiệm là 2,43. Biểu hiện cụ thể qua tính thay đổi; tính tích cực và tính hiệu quả. Ở tính thay đổi, $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,81$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,48$, độ lệch 0,67. Tính tích cực với $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,70$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,44$; Tính hiệu quả với $\text{ĐTB}_{\text{TTN}} = 1,74$ và $\text{ĐTB}_{\text{STN}} = 2,37$. Như vậy, cả 3 tiêu chí đều có sự thay đổi mức độ thích ứng, chứng tỏ biện pháp tác động có tính khả thi.

3.5.3. Kết luận thực nghiệm tác động sư phạm

Kết quả thực nghiệm của hai biện pháp tâm lý sư phạm, bước đầu cho chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

- Mức độ thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực ở nhóm

thực nghiệm có sự thay đổi theo chiều hướng tích cực so với trước thực nghiệm.

- Các biểu hiện tâm lí của sự thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học cũng thay đổi theo chiều hướng tích cực. Từ nhận thức, thái độ đến kĩ năng đều thay đổi, trong đó nhận thức thay đổi nhiều nhất, sau đó đến thái độ và cuối cùng là kĩ năng. Trong số các kĩ năng, thì kĩ năng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực thay đổi nhiều nhất.

- Thực nghiệm cho thấy, các phẩm chất tâm lí của thích ứng không những thay đổi mà còn được hình thành và nâng dần hiệu quả.

Các kết quả thực nghiệm cho thấy, các biện pháp chúng tôi tác động là hoàn toàn phù hợp, đúng đắn và hiệu quả.

Kết luận chương 3

Qua khảo sát 262 giáo viên tiểu học ở tỉnh Sơn La, chúng tôi bước đầu có được một số kết luận như sau:

Giáo viên tiểu học gặp nhiều khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, khó khăn đó được biểu hiện trong nhận thức, thái độ và kĩ năng đánh giá của giáo viên tiểu học.

Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức độ trung bình. Giáo viên cũng đã có sự thay đổi nhất định trong nhận thức, thái độ và kĩ năng đánh giá, tuy nhiên chưa được chủ động, tích cực và chưa có hiệu quả.

Các biểu hiện mức độ thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực cũng không đồng đều giữa các giáo viên có thâm niên, trình độ, khu vực công tác khác nhau.

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Trong đó, các biểu hiện của sự thích ứng có mối quan hệ tương quan thuận với các yếu tố ảnh hưởng và đều có ý nghĩa thống kê.

Có thể nâng cao khả năng thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực thông qua một số biện pháp tâm lí sư phạm, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục học sinh tiểu học tại tỉnh Sơn La.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu của đề tài cho phép chúng tôi có được một số kết luận như sau:

1.1. Thích ứng là sự thay đổi tâm lí của chủ thể về mặt nhận thức, thái độ và hành vi nhằm vượt qua những khó khăn, trở ngại để đáp ứng với những biến đổi (hoặc yêu cầu mới) của môi trường (hay hoạt động), giúp chủ thể hoạt động một cách tích cực, chủ động và có hiệu quả.

Thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là sự thay đổi về nhận thức, thái độ, kĩ năng nhằm vượt qua những trở ngại khó khăn của việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn năng lực, từ đó đưa ra nhận định, giải pháp về kết quả học tập, phẩm chất, năng lực giúp học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học vào giải quyết thành công các nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

Tiêu chí đánh giá thích ứng của giáo viên tiểu học trong việc đánh giá học sinh theo năng lực bao gồm tính thay đổi, tính tích cực và tính hiệu quả, được biểu hiện trên ba mặt: nhận thức, thái độ và kĩ năng của giáo viên đối với việc thu thập thông tin, đối chiếu với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp giúp học sinh vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã học vào nhiệm vụ cụ thể trong tình huống xác định.

1.2. Kết quả nghiên cứu thực tiễn của cho thấy, giáo viên gặp nhiều khó khăn trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức trung bình. Giáo viên cũng đã có sự thay đổi nhất định trong nhận thức, thái độ và kĩ năng đánh giá, tuy nhiên chưa được chủ động, tích cực và chưa có hiệu quả. Các biểu hiện về thích ứng của giáo viên thông qua các khâu của quá trình đánh giá: thu thập thông tin, đối chiếu thông tin với chuẩn, đưa ra nhận định và giải pháp không đồng đều nhau và được sắp xếp thành thứ bậc. Trong đó, thích ứng ở khâu đưa ra nhận định và giải pháp ở mức độ thấp nhất.

- Có sự khác biệt về thâm niên, trình độ, khu vực công tác với thích ứng của giáo viên tiểu học. Giáo viên trẻ thích ứng tốt hơn so với giáo viên “có tuổi”; giáo viên

ở trình độ “cao” cũng thích ứng tốt hơn với những giáo viên ở “trình độ thấp”; giáo viên ở vùng sâu vùng xa có xu thế thích ứng kém hơn giáo viên ở khu vực trung tâm.

- Có thể đánh giá một cách sâu sắc hơn về thích ứng của giáo viên tiểu học nhờ kết quả nghiên cứu hồi cứu của 34 giáo viên trên địa bàn tỉnh Sơn La. Kết quả đó làm cho bức chân dung về thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá theo tiếp cận năng lực được rõ ràng hơn và cụ thể hơn về sự thay đổi trong nhận thức, thái độ, kĩ năng đánh giá của giáo viên tiểu học.

- Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Trong đó, các yếu tố chủ quan và khách quan có mức độ ảnh hưởng khác nhau tới thích ứng của giáo viên. Yếu tố về năng lực dạy học, yếu tố sức ép của cấp trên là 2 yếu tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng nhiều đến thích ứng của giáo viên. Yếu tố chủ quan quyết định trực tiếp đến thích ứng của giáo viên.

1.3. Có thể đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao mức độ thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực. Kết quả thực nghiệm cho thấy 2 biện pháp tâm lí sư phạm: Nâng cao nhận thức cho giáo viên và tổ chức rèn luyện kĩ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực đã giúp giáo viên tiểu học nâng cao mức độ thích ứng với đánh giá học sinh. Các kết quả nghiên cứu giữa nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm ở trước và sau thực nghiệm đã chứng tỏ biện pháp tác động có tính khả thi và hoàn toàn phù hợp.

2. Kiến nghị

Từ những kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn trên, chúng tôi đề xuất một số kiến nghị góp phần nâng cao mức độ thích ứng với đánh giá học sinh tiểu học, đồng thời nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học trong bối cảnh hiện nay như sau:

2.1. Đối với Sở, các Phòng Giáo dục và Đào tạo:

- Cần quán triệt rõ ràng đối với các trường tiểu học về bản chất, “tinh thần” của đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực. Gắn việc triển khai và thực hiện các thông tư về đánh giá học sinh tiểu học với việc tuyên truyền, phổ biến rộng rãi và có chất lượng về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực;

- Mời các chuyên gia về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực ở các trường Đại học lớn về tập huấn và rèn luyện kỹ năng cho các cán bộ quản lý, tổ trưởng chuyên môn các khối ở trường tiểu học.

- Thay đổi một số chính sách, cơ chế với việc quản lý việc đánh giá chất lượng học sinh tiểu học cho linh hoạt và phù hợp với vùng miền.

2.2. Đối với các cán bộ quản lý các trường tiểu học

- Thay đổi phong cách lãnh đạo ở trường học, tạo động lực cho giáo viên tiểu học đánh giá một cách khách quan, công tâm, quan tâm đến sự tiến bộ hàng ngày chứ không vì bệnh “thành tích” trong giáo dục.

- Đổi mới công tác quản lý đánh giá học sinh tiểu học phù hợp với xu thế đánh giá học sinh tiểu học trong giai đoạn hiện nay.

- Chia sẻ những khó khăn mà giáo viên gặp phải khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực; giúp đỡ và động viên khích lệ kịp thời trong quá trình giáo viên hoàn thành việc đánh giá học sinh.

- Yêu cầu giáo viên vận dụng một cách linh hoạt đánh giá học sinh theo năng lực phù hợp với từng vùng miền.

2.3. Đối với giáo viên tiểu học

- Thường xuyên nâng cao nhận thức về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực thông qua các buổi họp chuyên môn, các đợt tập huấn và thông qua nhiều kênh thông tin khác nhau.

- Trau dồi chuyên môn, năng lực dạy học của chính bản thân mình hướng tới đánh giá chất lượng thật của học sinh.

- Từ bỏ thói quen đánh giá truyền thống, nặng về kiến thức lý thuyết, ít vận dụng tri thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn.

- Đặt niềm tin vào học sinh khi đánh giá các em, quan tâm đến sự tiến bộ của học sinh, không so sánh học sinh này với học sinh khác.

- Thường xuyên khích lệ, động viên học sinh và thực hành sử dụng kỹ thuật đánh giá bằng nhận xét theo chiều hướng tích cực, dựa trên tiềm năng của học sinh.

- Phối kết hợp với phụ huynh trong việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực; tuyên truyền với phụ huynh trong các cuộc họp đầu và cuối năm về việc thay đổi cách đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

- Tạo động cơ học tập bên trong cho học sinh tiểu học bằng chính những kĩ thuật đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực.

- Giáo viên vùng sâu vùng xa nên học tiếng dân tộc để có điều kiện tốt hơn khi tiến hành giao tiếp và đánh giá học sinh.

2.4. Đối với phụ huynh học sinh tiểu học

- Phối hợp chặt chẽ với nhà trường trong việc đánh giá năng lực của con em mình.

- Quan tâm đến việc hình thành các phẩm chất và năng lực của con em mình bằng cách động viên, khích lệ kịp thời; không so sánh con mình và con của phụ huynh khác; đánh giá sự tiến bộ hàng ngày của con.

- Thay đổi quan niệm và thói quen đánh giá học sinh theo kiểu truyền thống; tránh bệnh thành tích trong giáo dục con em mình; tạo động cơ học tập đích thực cho các em.

**DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC ĐÃ CÔNG BỐ
LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI**

1. Lê Thị Thu Hà (2016), *Khó khăn tâm lí của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở một số trường tiểu học tại thành phố Sơn La*, Tạp chí Thiết bị giáo dục, Số 131, tháng 7/2016.
2. Lê Thị Thu Hà (2017), *Khó khăn tâm lí của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh bằng nhận xét*, Tạp chí khoa học trường Đại học Tây Bắc, số 9, tháng 6/2017.
3. Lê Thị Thu Hà (2018), *Nhận thức của giáo viên tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La*, Tạp chí Giáo dục, Số 427, Kì 1 – tháng 04/2018.
4. Lê Thị Thu Hà (2018), *Thực trạng thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở tỉnh Sơn La*, Tạp chí Tâm lí học xã hội, Số 8 – tháng 8/2018.
5. Lê Thị Thu Hà (2018), *Vận dụng lí thuyết đa trí tuệ của H.Gardner trong đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực*, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt tháng 9/2018.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

1. Andreeva. D.A (1972), *Thanh niên và giáo dục – Bài Những vấn đề thích ứng của sinh viên*, NXB Thanh niên cận vệ.
2. Hồ Sĩ Anh (2014), *Tìm hiểu về đánh giá học sinh và đổi mới đánh giá học sinh tiểu học theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí khoa học, Đại học Sư phạm, Số 30/2014, Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 131- 136.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT ngày 22/9/2016 về “Quy định đánh giá học sinh tiểu học”*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Tài liệu tập huấn Hướng dẫn đánh giá học sinh tiểu học (Theo Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT)*, tháng 10 năm 2016.
5. Võ Thị Minh Chí (2006), *Đánh giá mức độ thích nghi của học sinh một số trường tiểu học và trung học cơ sở*, Tạp chí Tâm lí học số 4, tháng 4.
6. Cao Danh Chính (2012), *Dạy học tiếp cận năng lực thực hiện ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học.
7. Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý Cơ sở giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong trường tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
8. Phạm Văn Cường (2012), *Nghiên cứu khả năng thích ứng với hoạt động học tập của các nhóm sinh viên người dân tộc thiểu số trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên*, Đề tài cấp Bộ.
9. Vũ Dũng (2008), *Từ điển Tâm lí học*, NXB từ điển bách khoa.
10. Vũ Dũng (2000), *Tâm lí học xã hội*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
11. Vũ Dũng (2012), *Thích ứng xã hội của các nhóm xã hội yếu thế ở nước ta hiện nay*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
12. Dự án Giáo dục vì sự phát triển - VOV (2012), *Hiệu trưởng với vấn đề đổi mới đánh giá học sinh*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
13. Dự án phát triển giáo viên tiểu học (2007), *Đánh giá kết quả học tập ở tiểu*

- học, NXB Giáo dục.
14. Chu Văn Đức (2009), *Nghiên cứu sự thích ứng của phạm nhân với chế độ sinh hoạt và chế độ lao động tại trại giam*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học.
 15. Egolomostooc. A. (1979), *Quan niệm giáo dục và lý thuyết về sự thích ứng nghề nghiệp*, NXB Giáo dục Matxcova.
 16. Ermolaeva. A. (1969), *Lý thuyết và thực hành tâm lý học trong trường tổng hợp Leningrat*.
 17. Trịnh Thị Hồng Hà (2015), *Vấn đề đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc tế về Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tháng 5/2015.
 18. Phạm Minh Hạc (1993), *Hành vi và hoạt động*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
 19. Phạm Minh Hạc (1998), *Tuyển tập Vurgotxki*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
 20. Phạm Minh Hạc, Hồ Thanh Bình (1978), *Tâm lý học Liên Xô*, NXB Tiến bộ Maxcova.
 21. Phạm Minh Hạc (2003), *Một số công trình tâm lý học A.N. Leonchiev*, NXB Giáo dục.
 22. Nguyễn Thị Hạnh (2015), *Phương pháp thiết kế chuẩn kết quả của môn học đối với cấp học, lớp học của giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*, Đề tài cấp Bộ 2014 – NV 37-01-2015
 23. Nguyễn Kế Hào (1992), *Học sinh tiểu học và nghề dạy học ở bậc tiểu học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
 24. Nguyễn Thị Hiền (2015), *Sự thích ứng với nghề công tác xã hội của sinh viên ngành công tác xã hội*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện KHXH, Hà Nội
 25. Phó Đức Hòa (2008), *Đánh giá trong giáo dục tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
 26. Phó Đức Hòa (2017), *Đổi mới kiểm tra đánh giá trong giáo dục và các phương pháp, kỹ thuật thiết kế đề kiểm tra theo hướng đánh giá năng lực cho học sinh tiểu học*.
 27. Nguyễn Khải Hoàn, Nguyễn Bá Đức (2015), *Đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực – Xu thế tất yếu của đánh giá trong giáo dục hiện nay*, Báo

- cáo tại Hội thảo Khoa học quốc tế của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tháng 5/2015.
28. Trần Bá Hoàn (1996), *Đánh giá trong giáo dục*, Bộ GD & ĐT, Hà Nội.
 29. Trần Bá Hoàn (2006), *Vấn đề giáo viên – Những nghiên cứu lí luận và thực tiễn*, NXB Đại học Sư phạm.
 30. Nguyễn Văn Hộ (2000), *Thích ứng sư phạm*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
 31. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan (1998), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
 32. Nguyễn Văn Hồng (2012), *Nghiên cứu thích ứng với điều kiện sống mới của dân di cư vùng Thủy điện Sơn La*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học, Viện KHXH, Hà Nội.
 33. Nguyễn Hữu Hợp (2014), *Giáo dục học tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
 34. Nguyễn Hữu Hợp (2018), *Thiết kế bài học phát triển năng lực học sinh tiểu học*, NXB ĐH Sư phạm.
 35. Nguyễn Xuân Huy (2014), *Đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực học sinh từ mô hình trường tiểu học mới V.N.E.N.*
 36. Đỗ Duy Hưng (2012), *Thích ứng của các nhóm yếu thế qua thay đổi thu nhập, mức sống và các hoạt động văn hóa thể thao*, Tạp chí Tâm lí học, số 7.
 37. Đặng Thành Hưng (2012), *Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*, tạp chí Quản lí giáo dục số 43 tháng 12, Hà Nội.
 38. Nguyễn Công Khanh (2011), *Kiểm tra, đánh giá trong giáo dục*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
 39. Nguyễn Công Khanh (2004), *Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội*, NXB Chính trị Quốc gia.
 40. Nguyễn Công Khanh (2012), *Năng lực và đánh giá kết quả giáo dục theo năng lực trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015*, Báo cáo tại Hội thảo của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tháng 7/2012.
 41. Nguyễn Công Khanh (Chủ biên) - Đào Thị Oanh - Lê Mỹ Dung (2014). *Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm.

42. Nguyễn Công Khanh (Chủ biên) – Đào Thị Oanh (2017), *Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm.
43. Nguyễn Công Khanh (2016), *Phương pháp phát triển trí tuệ cho trẻ em (mầm non và tiểu học)*, NXB ĐHQG.
44. Nguyễn Công Khanh (2004), *Ứng dụng phần mềm thống kê SPSS để xử lý và phân tích dữ liệu trong khoa học xã hội*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
45. Nguyễn Công Khanh (2004), *Phương pháp thiết kế công cụ đo lường trong khoa học xã hội*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
46. Đặng Phương Kiệt (2001), *Cơ sở tâm lý học ứng dụng – tập 1*, NXB ĐHQG, Hà Nội.
47. Lê Ngọc Lan (2002), *Sự thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên*, Tạp chí Tâm lý học số 03 tháng 03.
48. Đặng Thị Lan (2009), *Mức độ thích ứng với hoạt động một số môn học chung và môn đọc hiểu tiếng nước ngoài của sinh viên Trường Đại học ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội* - Luận án Tiến sĩ Tâm lý học.
49. Trần Thị Ngọc Lan (2015), *Đánh giá học sinh tiểu học theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí KH ĐH Tân Trào, số 1, tháng 11, năm 2015
50. Phan Quốc Lâm (1998), *Một số vấn đề tâm lý học về sự thích ứng*, Tạp chí Tâm lý học, số 10.
51. Phan Quốc Lâm (2000), *Sự thích ứng với hoạt động học tập của học sinh lớp 1*, Luận án Tiến sĩ, Hà Nội.
52. Phan Quốc Lâm (2002), *Quan hệ giữa sự phát triển trí tuệ ở đầu năm học với sự thích ứng với hoạt động học tập của học sinh lớp 1*, Tạp chí Giáo dục, số 34.
53. Hoàng Mai Lê (2017). *Đổi mới đồng bộ phương pháp và đánh giá học sinh ở nhà trường tiểu học*. Tạp chí Giáo dục, số 405, tr 1-2.
54. Leochiep (1989), *Hoạt động – Ý thức – Nhân cách*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
55. Lescarret O./ Le Khanh / Ricaud H (đồng chủ biên) (2001), *Trẻ em, văn hóa, giáo dục* - Kỷ yếu hội thảo Việt - Pháp về Tâm lý học, NXB thế giới, Hà Nội.

56. Vũ Phương Liên, Trần Thị Lan Anh (2018), *Xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực thích ứng nghề nghiệp của giáo viên*, Tạp chí khoa học số 422 – Kỳ 2 – tháng 1/2018, Đại học quốc gia Hà Nội.
57. Lomov. B.Ph. (2001), *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận tâm lí học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
58. Nguyễn Ngọc Long (2006), *Giáo trình Triết học Mác-Lênin*, NXB Chính trị Quốc gia.
59. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2012), *Giáo dục giá trị sống và kĩ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
60. Đặng Huỳnh Mai (2007), *Một số vấn đề đổi mới quản lí giáo dục tiểu học vì sự phát triển bền vững*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
61. Đỗ Thị Thanh Mai (2009), *Mức độ thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên hệ cao đẳng trường Đại học Công nghiệp Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.
62. Dương Thu Mai (2012), *Hình thái đánh giá giáo dục hiện đại và các phương pháp không truyền thống để đánh giá NLHS sau năm 2015*, Hà Nội, tháng 5/2012
63. Dương Thu Mai (2012), *Đổi mới đánh giá theo đường hướng tiếp cận năng lực của học sinh – những vấn đề cơ bản và trọng tâm cho GDPT tại Việt Nam*, Báo cáo tại Hội thảo Đánh giá kết quả học tập của học sinh trong chương trình GDPT sau năm 2015, Hà Nội, tháng 5, 2012
64. Lưu Xuân Mới (2005), *Đánh giá học sinh trong chỉ đạo thực hiện chương trình mới ở phổ thông*, Tạp chí phát triển Giáo dục, (Số 04, Tháng 10/2005), tr.10-12, Hà Nội.
65. Một số Webside trên mạng Internet.
66. Nguyễn Thị Thanh Nga (2013), *Thích ứng với hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học mới vào nghề*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.
67. Nguyễn Thị Thanh Nga (2015), *Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thích ứng với hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học mới vào nghề ở Hà Nội*, Tạp chí Tâm lí học xã hội, số 3.
68. Phan Trọng Ngọ (chủ biên) (2003), *Các lý thuyết phát triển tâm lý người*, NXB ĐHSP.

69. Vũ Trọng Nghị (2010), *Đánh giá kết quả học tập của sinh viên cao đẳng kỹ thuật công nghiệp dựa trên năng lực thực hiện qua môn Tin học VP2010*.
70. Vũ Thị Nho (1996), *Sự thích nghi với hoạt động học tập của học sinh tiểu học*, Đề tài NCKH cấp Bộ, Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.
71. Vũ Thị Nho (1997), *Ảnh hưởng của giáo dục mẫu giáo đến khả năng thích ứng với học tập của học sinh đầu tiểu học*, Tạp chí Tâm lý học số 1, tháng 3, trang 20-22.
72. Vũ Thị Nho (2003), *Tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
73. Hoàng Đức Nhuận, Lê Đức Phúc (1995), *Cơ sở lý luận của việc đánh giá chất lượng của học sinh phổ thông*, Hà Nội.
74. Trần Thị Tuyết Oanh (2005), *Đánh giá trong giáo dục*, NXB ĐHSP.
75. Pêtrôvxki A. V (Chủ biên) (1982), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
76. Piaget. J (1971), *Tâm lý và giáo dục học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
77. Nguyễn Thị Lan Phương (Chủ biên) (2011), *Đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông – Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Giáo dục Việt Nam.
78. Nguyễn Kim Quý (1995), *Tìm hiểu quá trình thích ứng với hoạt động học tập của học sinh lớp 1 qua những ứng xử trong giờ học*, Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, Số 1.
79. Nguyễn Thị Út Sáu (2013), *Thích ứng với hoạt động học tập theo tín chỉ của sinh viên Đại học Thái Nguyên*, Luận án Tiến sĩ, Học viện KHXH, Hà Nội.
80. Serbacop I.A và Mudric A.V (1979), *Sự thích ứng nghề nghiệp của người thầy giáo*, NXB Matsxcova.
81. Nguyễn Chí Tăng (2011), *Sự thích ứng của giáo viên trung học cơ sở với ứng dụng công nghệ thông tin vào hoạt động giảng dạy*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học.
82. Nguyễn Thạc (1985), *Công trình khảo cứu sự thích ứng với hình thức hoạt động học tập của sinh viên đại học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội I, Hà Nội.
83. Nguyễn Thạc (2003), *Sự thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên trường cao đẳng sư phạm nhà trẻ - mẫu giáo Trung ương 1 - Tạp chí Tâm lý học số 3 tháng 3, trang 21 - 24*.

84. Dương Thị Thanh Thanh (2013), *Mức độ thích ứng với hoạt động quản lí của hiệu trưởng trường tiểu học*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.
85. Mã Ngọc Thê (2016), *Thích ứng của sinh viên dân tộc thiểu số với hoạt động học tập*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.
86. Dương Thị Thoan (2002), *Phát triển khả năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm nhà trẻ mẫu giáo Trung ương I*, Tạp chí Tâm lí học, Số 3, tháng 3.
87. Trần Thị Lệ Thu (2006), *Nghiên cứu hành vi thích ứng của trẻ chậm phát triển trí tuệ trong các lớp giáo dục đặc biệt ở Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.
88. Nguyễn Quang Thuán (2016), *Đánh giá theo định hướng năng lực*, Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Nghiên cứu giáo dục, Tập 32, số 2.
89. Nguyễn Thị Thanh Thúy (chủ biên) (2016), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh*, NXB Đại học Sư phạm.
90. Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), *Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh hướng vào mục tiêu phát triển năng lực*, Tạp chí Giáo dục Số 397, tháng 1.
91. Trần Trọng Thủy (1992), *Khoa học chẩn đoán tâm lí*, NXB Giáo dục.
92. Nguyễn Xuân Thúc (2003), *Biện pháp nâng cao sự thích ứng với hình thức tổ chức hoạt động ngoại khoá cho học sinh phổ thông của sinh viên sư phạm* - Tạp chí tâm lý học số 3 tháng 3, trang 25 - 28.
93. Nguyễn Xuân Thúc, Nguyễn Minh Huyền (2000), *Phát triển khả năng thích ứng với hình thức hoạt động giải quyết tình huống sư phạm cho sinh viên*, Tạp chí Thông tin khoa học giáo dục số 8 tháng 2, tr. 24.
94. Nguyễn Xuân Thúc (2005), *Sự thích ứng với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ của sinh viên Đại học sư phạm*, Tạp chí Tâm lý học số 8 tháng 8, Tr46 - 50.
95. Nguyễn Xuân Thúc (2007). *Tâm lí học đại cương*. NXB Đại học Sư phạm.
96. Nguyễn Xuân Thúc (chủ biên), Phan Thị Hạnh Mai (2008), *Giáo trình tâm lí học tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
97. Nguyễn Xuân Thúc (2010), *Phương pháp nghiên cứu tâm sinh lí học sinh tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm
98. Đỗ Mạnh Tôn (1996), *Nghiên cứu sự thích ứng với học tập và rèn luyện của*

học viên trường sỹ quan quân đội - Luận án PTS KH Quân sự, Học viện Chính trị Quân sự, Hà Nội.

99. Dương Thiệu Tống (2003), *Phải đổi mới dạy và học từ đâu?*, Tạp chí Khoa học và phát triển, số 11.
100. Nguyễn Huyền Trang (2017), *Tăng cường bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trường tiểu học ở Hà Nội theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí Giáo dục số đặc biệt tháng 6.
101. *Triết học Tập 1* (1997), NXB Chính trị Quốc gia.
102. Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2014), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm.
103. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2017), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên tiểu học theo chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên tiểu học hạng II*, NXB ĐH Sư phạm.
104. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2017), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên tiểu học theo chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên tiểu học hạng III*, NXB ĐH Sư phạm.
105. *Từ điển Bách khoa Việt Nam* (2005), NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội, tập 4.
106. *Từ điển tiếng Việt của Viện Ngôn ngữ học* (2007), NXB Đà Nẵng.
107. *Từ điển tiếng Việt* (1998), Nhà xuất bản khoa học xã hội, Hà Nội.
108. *Từ điển Tiếng Việt* (1992), Trung tâm từ điển ngôn ngữ, Hà Nội
109. *Từ điển Tâm lý học* (1999), Raymond.J, Corsini, Mỹ.
110. *Từ điển Anh - Việt* (1996), NXB Thành phố Hồ Chí Minh.
111. Nguyễn Quang Uẩn (Chủ biên) (2003), *Tâm lý học đại cương*, NXB ĐHSP Hà Nội.
112. Đặng Thị Vân (2006), *Thực trạng thích ứng của sinh viên khoa Sư phạm kỹ thuật đối với việc học tập bằng phương pháp thảo luận nhóm*, Tạp chí Tâm lý học, số 7.
113. Nguyễn Khắc Viện (1991), *Từ điển Tâm lý*, NXB Thế giới, Hà Nội.
114. Nguyễn Khắc Viện (1994), *Từ điển xã hội học*, NXB Thế giới, Hà Nội.

115. Nguyễn Quang Việt , *Kiểm tra đánh giá trong dạy học thực hành theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án Tiến sĩ.
116. Nguyễn Tuấn Vĩnh (2014), *Hành vi thích ứng của trẻ có hội chứng Down trong hoạt động giao tiếp*, Tạp chí Tâm lý học xã hội, số 7.
117. Vugotxki L.X. (1997), *Tuyển tập Tâm lý học*- NXB ĐH Quốc gia Hà Nội
118. Vugotxki L.X. (1997), *Sự phát triển các chức năng tâm lý cấp cao*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
119. Nguyễn Quốc Vương, Lê Xuân Quang, tập 1,2 (2012) *Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học*, NXB ĐH Sư phạm.
120. Phạm Việt Vượng (2004), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tài liệu tiếng Anh

120. Arkoff A. (1968): *Adjustment and mental health* - McGraw - Hill Book Company.
121. *Academic incident reports since summer 2002 worldwide & country statistical report*, [http://studyabroad.nmusu.edu/Pages/Evaluations/Academics/ All_Reports_ AC.html](http://studyabroad.nmusu.edu/Pages/Evaluations/Academics/All_Reports_AC.html).
122. Carey A.T (1956), *Colonial Students*, L.
123. Bernerd H. W. (1954): *Psychology of learning and teaching* - McGraw - Hill Book Company, Inc.
124. Hesketh B. (2001), *Adapting Vocational Psychology to Cope with Change*.
125. Hesketh.B & Griffin.B (2008), Selection and training for work adjustment and adaptabilty. In the Oxford Handbook of Personnel Psychology.S.Cartwright & C.Cooper (Eds). Oxford University Press. tr.203-212]
126. Hopkins J, Malleson N & Sarnoff I (1957), *Some non- intellectual corelates of success and failure among university students*. British Journal of Sociology, tr 25- 36
127. Mary Eileen, Mattingly, *Adjustment to college: Private high school vs. pulic high school*, <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts, 374.asp>.

128. Matthew J. Cook: *An exploratory study of learning styles as a predictor of college academic adjustment*, <http://www.matthewjcook.com/resaerch/learnstyle.pdf>.
129. Peter Creed, Tracy Fallon, Michelle Hood (2005), *The relationship between career adaptability person and Situation variables and career concerns in young adults*, School of Psychology, Griffith University, Australia.
130. Pine G.J (1980), *teacher adaptation of reseach findings*. Resources in Education. Ed 169015 Washington, DC. Eric Clearinghouse on Teacher Education, AACTE
131. Xinyin Chen/ Bo - Shu Li (2000): *Depressed mood in chinese children: Development significance for social and school adjustment* - International journal of behavioral development, Vol. 24, No. 4, p 472 - 479.
132. Zhang C, *Valuing cultural diversity in student learning: the academic adjustment experiences of international Chinese students*; <http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Zhang.PDF>.
133. Wim Beyers/ Luc Goossens (2003): *Psychological separation and adjustment to University: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style* - *Journal of adolescent research*, Vol. 18 No.4, July. P 363 - 382.
134. Characteristics of Schoolteachers' Adaptation to the Values of computerization. *Russian Education & Society* Issue: Volume 49, Number 8 / August 2007 pp. 33 - 42.

PHỤ LỤC**PHỤ LỤC 1****PHIẾU ĐIỀU TRA****(Dành cho giáo viên tiểu học)**

Nghiên cứu này được tiến hành để đề xuất các khuyến nghị giúp giáo viên tiểu học có thể thực hiện việc đánh giá học sinh tốt hơn. Qua các thông tin mà Anh (Chị) cung cấp, chúng tôi sẽ có được sự hiểu biết tốt về công việc của Anh (Chị). Những ý kiến chân thành của các Anh (Chị) sẽ rất có ích. Mọi thông tin chỉ được sử dụng vào mục đích nghiên cứu và hoàn toàn được giữ bí mật.

Xin Anh (Chị) hãy trả lời tất cả các câu hỏi, trung thực và chân thành như Anh (Chị) suy nghĩ và cảm nhận bằng cách đánh dấu X vào ô trống mà Anh (Chị) cho là phù hợp.

Câu 1: Theo Anh (Chị), đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực và tiếp cận nội dung giống hay khác nhau?

- A. Khác nhau
 B. Vừa có vừa không
 C. Giống nhau

Câu 2: Theo Anh (Chị), việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực là:

- a. Rất cần thiết b. Cần thiết c. Không cần thiết

Câu 3: Các đồng nghiệp của Anh/Chị đánh giá như thế nào về việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực như hiện nay?

- a. Rất phù hợp b. Bình thường c. Không phù hợp

Câu 4 : Khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường gặp khó khăn ở mức độ nào?

STT	Nội dung	Mức độ		
		Khó khăn	Bình thường	Không khó khăn
Thu thập thông tin				
1	Chưa biết cách quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Ít trò chuyện với học sinh			
3	Chưa biết cách ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Chưa biết thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiếu thông tin với chuẩn				
5	Chưa có thói quen đánh giá vì sự tiên bộ của học sinh			
6	Nặng về đánh giá kén thức, kĩ năng từng môn học			
7	Đánh giá về phẩm chất và năng lực			

PL.2

	thường cảm tính, không dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh.			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Chưa có thói quen đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Ít động viên, khích lệ HS			
10	Chưa từ bỏ được thói quen so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Chưa có thói quen ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Khó kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Ít đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 5: Khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) cảm thấy như thế nào?

S T T	Nội dung	Mức độ		
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ
1	Chán nản			
2	Sợ mắc sai lầm			
3	Thiếu kiên nhẫn			
4	Không hài lòng			
5	Không có niềm tin vào hiệu quả của đánh giá theo TCNL			
6	Thích thú			
7	Hài lòng			
8	Chấp nhận sự thay đổi trong đánh giá HS theo hướng mới			

Câu 6: Anh (Chị) tự nhận thấy nhận thức của mình thay đổi ở mức độ nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

ST T	Nội dung	Mức độ thay đổi		
		Rõ ràng	Chút ít	Không thay đổi
Thu thập thông tin				
1	Hiểu biết về quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Hiểu biết về tầm quan trọng của việc tò chuyện để phát hiện năng lực của học sinh			
3	Hiểu biết về việc ghi chép những biểu hiện năng lực của học sinh			
4	Hiểu biết về thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiếu thông tin với chuẩn				
5	Hiểu biết trong đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Hiểu biết về việc dựa vào chuẩn kiến thức kĩ năng từng			

PL.3

	môn học			
7	Hiểu biết về việc dựa vào các chỉ báo năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Hiểu biết về việc đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Hiểu biết về ý nghĩa của việc động viên, khích lệ HS			
10	Hiểu biết về hậu quả của việc so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Hiểu biết về việc ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Hiểu biết về việc kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Hiểu biết về việc đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 7 : Anh (Chị) tự nhận thấy hiệu quả trong việc sử dụng các kỹ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực của mình ở mức độ nào?

ST T	Nội dung	Mức độ		
		Hiệu quả	Bình thường	Không hiệu quả
Thu thập thông tin				
1	KN quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	KN trò chuyện để phát hiện năng lực của học sinh			
3	KN ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	KN thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiều thông tin với chuẩn				
5	KN đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	KN dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	KN dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	KN đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	KN động viên, khích lệ HS			
10	KN không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	KN ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	KN kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	KN đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 8: Anh (Chị) đã tìm tòi ra các biện pháp để khắc phục khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

ST T	Nội dung	Ý kiến		
		Đúng vậy	Khó trả lời	Không đúng
Thu thập thông tin				

PL.4

1	Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Trò chuyện với học sinh			
3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiều thông tin với chuẩn				
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS			
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 9 : Anh (Chị) sẵn sàng khắc phục khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở mức độ nào?

ST T	Nội dung	Mức độ		
		Sẵn sàng	Vừa có, vừa không	Không sẵn sàng
Thu thập thông tin				
1	Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Trò chuyện để phát hiện năng lực của học sinh			
3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiều thông tin với chuẩn				
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS			
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 10: Đối với những giáo viên khắc phục tốt khó khăn trong việc đánh giá theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường tỏ thái độ với họ như thế nào?

- a. Thán phục họ b. Không quan tâm c. Không thích giáo viên đó

Câu 11: Nếu phải thay đổi thói quen đánh giá từ hướng tiếp cận nội dung sang hướng tiếp cận năng lực, Anh (Chị) có luôn sẵn lòng?

- a. Sẵn sàng b. Vừa có, vừa không c. Không sẵn sàng

PL.5

Câu 12: Khi tham gia các buổi tập huấn, hội thảo về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường:

- a. Tích cực phát biểu ý kiến
- b. Chỉ phát biểu ý kiến khi được yêu cầu
- c. Không bao giờ phát biểu ý kiến

Câu 13: Thái độ của Anh (Chị) thay đổi như thế nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

STT	Nội dung	Mức độ		
		Nhiều	Bình thường	Ít
Thu thập thông tin				
1	Sẵn sàng quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Sẵn sàng trò chuyện với học sinh			
3	Sẵn sàng ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Sẵn sàng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đối chiếu thông tin với chuẩn				
5	Sẵn sàng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Sẵn sàng dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	Sẵn sàng dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Sẵn sàng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Sẵn sàng động viên, khích lệ HS			
10	Sẵn sàng về việc không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Sẵn sàng ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Sẵn sàng kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Sẵn sàng đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 14: Trước khó khăn của các đồng nghiệp khác khi đánh giá theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường:

- a. Tự nguyện giúp đỡ họ
- b. Sẵn lòng giúp đỡ nếu họ yêu cầu
- c. Đó là việc riêng của mỗi giáo viên, họ phải tự giải quyết

Câu 15: Trong khi đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường chú trọng đến nội dung nào?

- a. Đánh giá những kiến thức của học sinh
- b. Đánh giá những kỹ năng của học sinh.
- c. Đánh giá việc vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào nhiệm vụ cụ thể.

Câu 16: Trong các buổi sinh hoạt chuyên môn về đánh giá học sinh tiểu học, Anh (Chị):

PL.6

- a. Tham gia thường xuyên b. Khi tham gia, khi không c. Không bao giờ tham gia

Câu 17: Trước những khó khăn đặt ra, Anh (Chị) thường:

- a. Tích cực, chủ động khắc phục khó khăn, dần từ bỏ thói quen cũ.
- b. Tích cực, chủ động học hỏi kinh nghiệm đánh giá từ đồng nghiệp.
- c. Kêu gọi đồng nghiệp đánh giá theo hướng mới.
- d. Phàn nàn về hướng đánh giá mới
- e. Vẫn đánh giá theo hướng cũ.

Câu 18: Trong khi đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thực hiện các quy định của Bộ GD và ĐT về đánh giá học sinh tiểu học như thế nào?

- a. Thường chấp hành tốt các quy định.
- b. Đôi khi vi phạm quy định.
- c. Thường xuyên vi phạm quy định.

Câu 19: Anh (Chị) cho rằng kỹ năng (KN) của mình thay đổi như thế nào trong đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

ST T	Nội dung	Mức độ		
		Nhiều	Bình thường	Ít
Thu thập thông tin				
1	KN quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	KN trò chuyện với học sinh			
3	KN ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	KN thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiếu thông tin với chuẩn				
5	KN đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	KN dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	KN dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	KN đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	KN động viên, khích lệ HS			
10	KN không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	KN ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	KN kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	KN đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 20: Khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, Anh (Chị) thường chủ động thực hiện ở mức độ nào?

S T T	Nội dung	Mức độ		
		Chủ động	Bình thường	Không chủ động
Thu thập thông tin				
1	Quan sát các biểu hiện về phẩm chất, năng lực của học sinh			

2	Trò chuyện để phát hiện năng lực của học sinh			
3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiếu thông tin với chuẩn				
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS			
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 21: Anh (Chị) cho rằng, kết quả thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của bản thân mình như thế nào?

ST T	Nội dung	Mức độ		
		Tốt	Trung bình	Kém
Thu thập thông tin				
1	Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh			
2	Trò chuyện với học sinh			
3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh			
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.			
Đổi chiếu thông tin với chuẩn				
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh			
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học			
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh			
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực			
9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS			
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác			
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS			
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực			
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn			

Câu 22: Sau bao lâu thì Anh (Chị) làm quen được với cách đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

Nội dung	Dưới 1 năm	Từ 1-2 năm	Trên 2 năm	Không thể quen
Thu thập thông tin				
1. Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh				
2. Trò chuyện với học sinh				
3. Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh				

4. Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.				
Đổi chiều thông tin với chuẩn				
5. Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh				
6. Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học				
7. Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh				
Đưa ra nhận định và giải pháp				
8. Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực				
9. Thường xuyên động viên, khích lệ HS				
10. Không so sánh học sinh này với học sinh khác				
11. Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS				
12. Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực				
13. Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn				

Câu 23: Nếu được lựa chọn hướng đánh giá học sinh tiểu học Anh (Chị) sẽ chọn đánh giá theo:

- a. Đánh giá theo tiếp cận nội dung b. Đánh giá theo tiếp cận năng lực

Xin Anh (Chị) cho biết một vài lí do mà anh chị lựa chọn như vậy:

.....

Câu 24: Anh (Chị) đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực sau đây như thế nào?

STT	Mức độ	Nhiều	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng
	Các yếu tố ảnh hưởng			
1	Lòng yêu nghề			
2	Lòng mến trẻ			
3	Lí tưởng về nghề dạy học			
4	Năng lực dạy học của giáo viên			
5	Năng lực giáo dục của giáo viên			
6	Thói quen đánh giá theo kiểu truyền thống			
7	Độ khó của cách đánh giá mới			
8	Bầu không khí tâm lý làm việc ở trường học			
9	Quản lý đánh giá của Ban Giám hiệu nhà trường đối với giáo viên			
10	Sự hợp tác trong đánh giá của phụ huynh học sinh			
11	Sự hợp tác trong tự đánh giá của học sinh			
12	Sức ép của cấp trên			
13	Cơ chế chính sách với giáo viên tiểu học			
14	Vùng miền			

Câu 25: Anh/Chị được nhà trường đánh giá như thế nào về kết quả đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực?

PL.10

2/ Giới tính: Nam Nữ

3/ Tuổi:

4/ Tuổi nghề: dưới 5 năm

5 đến 15 năm

Trên 15 năm

5/ Trình độ đào tạo:

Trung cấp Cao đẳng Đại học Thạc sĩ Tiến sĩ

6/ Đã được tập huấn về đánh giá theo tiếp cận năng lực?

Có

Chưa

Xin chân thành cảm ơn Anh/Chị!

PHỤ LỤC 2**PHIẾU ĐIỀU TRA****(Dành cho giáo viên tiểu học)**

Nghiên cứu này được tiến hành để đề xuất các khuyến nghị giúp giáo viên tiểu học có thể thực hiện việc đánh giá học sinh tốt hơn. Qua các thông tin mà Anh (Chị) nhớ lại và cung cấp, chúng tôi sẽ có được sự hiểu biết tốt về công việc của Anh (Chị) trong thời điểm quá khứ và hiện tại. Những ý kiến chân thành của các Anh (Chị) sẽ rất có ích. Mọi thông tin chỉ được sử dụng vào mục đích nghiên cứu và hoàn toàn được giữ bí mật.

Xin Anh (Chị) hãy trả lời tất cả các câu hỏi, trung thực và chân thành như Anh (Chị) suy nghĩ và cảm nhận bằng cách đánh dấu X vào ô trống mà Anh (Chị) cho là phù hợp.

Câu 1: Ở các thời điểm khác nhau, Anh/Chị có phản ứng như thế nào khi nói đến đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

STT	Thời điểm	Thái độ		
		Chấp nhận	Không rõ	Không chấp nhận
1	Khi bắt đầu tiếp cận			
2	Trong quá trình thực hiện			
3	Sau một thời gian thực hiện			

Câu 2: Anh/Chị có sẵn sàng khắc phục các khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở các thời điểm khác nhau hay không?

STT	Thời điểm	Thái độ		
		Sẵn sàng	Bình thường	Không sẵn sàng
1	Khi bắt đầu tiếp cận			
2	Trong quá trình thực hiện			
3	Sau một thời gian thực hiện			

Câu 3: Anh/Chị nhận thấy, kỹ năng của mình có thể thay đổi như thế nào khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

STT	Thời điểm	Kỹ năng		
		Nhiều	Bình thường	Không thay đổi
1	Khi bắt đầu tiếp cận			
2	Trong quá trình thực hiện			
3	Sau một thời gian thực hiện			

Câu 4: Theo Anh/Chị, kết quả của việc đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của Anh/Chị ở mức độ nào?

STT	Thời điểm	Kết quả		
		Tốt	Trung bình	Thấp
1	Khi bắt đầu tiếp cận			
2	Trong quá trình thực hiện			
3	Sau một thời gian thực hiện			

Câu 5: Anh/Chị có thấy hài lòng về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

STT	Thời điểm	Kết quả		
		Hài lòng	Vừa có, vừa không	Không hài lòng
1	Khi bắt đầu tiếp cận			
2	Trong quá trình thực hiện			
3	Sau một thời gian thực hiện			

Câu 6: Nếu được lựa chọn đánh giá theo một trong hai hướng, Anh/Chị lựa chọn cách đánh giá nào?

STT	Hướng đánh giá	Ý kiến		
		Đồng ý	Vừa có, vừa không	Không đồng ý
1	Đánh giá theo tiếp cận nội dung			
2	Đánh giá theo tiếp cận năng lực			

Câu 7 : Để giúp giáo viên làm tốt hơn việc đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực, theo Anh/Chị cần có những giải pháp nào?

a/ Về phía các nhà quản lý giáo dục:

.....

b/ Về phía giáo viên:

.....

c/ Về phía phụ huynh:

.....

d/Về phía học sinh:

.....

Xin Anh(Chị) vui lòng cho biết thông tin về bản thân:

1/ Anh (chị) là giáo viên:

Quản lí

GV CN

Chuyên

2/ Giới tính: Nam

Nữ

3/ Tuổi:

4/ Tuổi nghề: dưới 5 năm

5 đến 15 năm

Trên 15 năm

5/ Trình độ đào tạo:

Trung cấp

Cao đẳng

Đại học

Thạc sĩ

Tiến sĩ

6/ Đã được tập huấn về đánh giá theo tiếp cận năng lực?

Có

Chưa

Xin chân thành cảm ơn Anh/Chị!

PHỤ LỤC 3

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU

(Dành cho giáo viên tiểu học)

Họ và tên người được phỏng vấn:.....

Sinh năm:.....

Thâm niên công tác:

Trình độ: **TC** **CĐ** **ĐH**

Công tác :

Ngày tháng năm phỏng vấn:

1. Anh/Chị hiểu đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là gì?

.....

2. Anh/Chị hãy cho biết tầm quan trọng của đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực trong giai đoạn hiện nay?

.....

3. Anh/Chị đánh giá như thế nào về sự khác nhau giữa đánh giá theo tiếp cận truyền thống (nội dung) với đánh giá theo tiếp cận năng lực?

.....

4. Anh/Chị đánh giá thế nào về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

.....

5. Giáo viên thường gặp những khó khăn gì khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

.....

6. Nguyên nhân của những khó khăn ấy là gì?

.....

7. Trong sự thay đổi về nhận thức, thái độ và kỹ năng trong đánh giá theo tiếp cận năng lực, Anh/Chị thấy giáo viên tiểu học gặp khó khăn trong mặt nào nhất? Tại sao?

.....

8. Theo Anh/Chị những yếu tố nào ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

.....

9. Anh/ Chị có thường xuyên được tập huấn đánh giá theo tiếp cận năng lực không?

.....

10. Anh/ Chị bày tỏ thái độ như thế nào với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

.....

11. Anh/ Chị có dễ dàng từ bỏ thói quen đánh giá từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực không? Tại sao?

.....

12. Nhà trường cần làm gì để giúp giáo viên có thể dễ dàng thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

.....

PHỤ LỤC 4

PHIẾU PHỎNG VẤN DÙNG CHO HỒI CỨU

(Dành cho giáo viên giáo viên tiểu học)

Họ và tên người được phỏng vấn:

Sinh năm:

Công tác tại:

Dạy lớp:

Thời gian tiến hành phỏng vấn:

1. Khi mới đầu nghe nói đến đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực? Anh/Chị hiểu vấn đề này như thế nào? Anh/Chị bày tỏ thái độ ra sao?
.....
2. Trong quá trình thực hiện đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, Anh/Chị có gặp khó khăn gì? Anh/Chị cảm thấy như thế nào?
.....
3. Sau một thời gian đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực, Anh/Chị thấy mình đã thích ứng với hướng đánh giá này chưa? Nếu có thì tại sao? Nếu chưa thì tại sao?
.....
4. Hiện tại, Anh/Chị bày tỏ thái độ như thế nào với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?
.....
5. Anh/Chị nhận thấy kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của bản thân Anh/Chị có thay đổi rõ không? Có kết quả không? Thay đổi ở mức độ nào? Và có kết quả ở mức độ nào?
.....
6. Anh/Chị nghĩ sau bao lâu thì Anh/Chị có thể quen với đánh giá theo tiếp cận năng lực?
.....

Xin chân thành cảm ơn Anh/Chị!

PHỤ LỤC 5
PHIẾU QUAN SÁT

(Dành cho giáo viên tiểu học)

A. Thông tin về người được quan sát

Họ và tên giáo viên được quan sát:

Giới tính:

Trình độ đào tạo:

Thâm niên công tác:

Địa điểm quan sát:

Thời gian quan sát:

B. Nội dung quan sát

STT	Nội dung quan sát	Mức độ		
		Tốt	Trung bình	Kém
1	Thái độ đánh giá học sinh			
	Thái độ thu thập thông tin			
	Thái độ đối chiếu với chuẩn			
	Thái độ đưa ra nhận định và giải pháp			
2	Kĩ năng đánh giá học sinh			
	Kĩ năng thu thập thông tin			
	Kĩ năng đối chiếu với chuẩn			
	Kĩ năng đưa ra nhận định và giải pháp			
3	Sản phẩm đánh giá của giáo viên (30đ)			
	Sổ sách ghi chép của GV			
	Vở của học sinh (có đánh giá của giáo viên)			

PHỤ LỤC 6

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU

(Dành cho cán bộ quản lý trường tiểu học)

Thời gian:

Địa điểm:

Người được phỏng vấn:

I. Làm quen, giới thiệu về mục tiêu và nội dung phỏng vấn

II. Nội dung phỏng vấn

1. Anh/Chị đánh giá chung về tình hình đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên trường Anh/Chị như thế nào?
2. Anh/Chị đánh giá như thế nào về sự khác nhau giữa đánh giá theo tiếp cận truyền thống (nội dung) với đánh giá theo tiếp cận năng lực?
3. Anh/Chị đánh giá thế nào về sự thích ứng của giáo viên tiểu học với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường Anh/Chị? Giáo viên thích ứng ở mức độ nào? (Cao, trung bình, thấp)
4. Giáo viên thường gặp những khó khăn gì khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực? Nguyên nhân của những khó khăn ấy là gì?
5. Trong sự thay đổi về nhận thức, thái độ và kỹ năng đánh giá theo tiếp cận năng lực, Anh/Chị thấy giáo viên tiểu học của trường mình gặp khó khăn trong mặt nào nhất? Tại sao?
6. Trong 3 khâu của quá trình đánh giá: thu thập thông tin; đối chiếu thông tin với chuẩn; đưa ra nhận định và giải pháp, giáo viên của trường Anh/Chị thường làm tốt ở khâu nào?
7. Trong 3 khâu trên, giáo viên trường Anh/chị thay đổi ở khâu nào nhiều nhất khi đánh giá học sinh? Tại sao?
8. Anh/Chị đánh giá như thế nào về sự thay đổi của giáo viên tiểu học khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các thời điểm: từ lúc bắt đầu tiếp cận, trong quá trình thực hiện và sau một thời gian thực hiện?
9. Theo Anh/Chị, những yếu tố nào ảnh hưởng đến sự thích ứng của giáo viên với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?
10. Theo Anh/Chị, giáo viên trường Anh/Chị có dễ dàng từ bỏ thói quen đánh giá từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực không? Tại sao?
11. Nhà trường cần làm gì để giúp giáo viên có thể dễ dàng thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của Anh/Chị!

PHỤ LỤC 7

ĐỀ CƯƠNG TẬP HUẤN ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

(Dành cho thực nghiệm tác động)

A. LÝ THUYẾT

(Cung cấp tri thức nâng cao hiểu biết về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực)

Chương 1: Đánh giá và đánh giá theo tiếp cận năng lực

1.1. Đánh giá

- 1.1.1. Khái niệm
- 1.1.2. Chức năng của đánh giá
- 1.1.3. Các hình thức đánh giá trong giáo dục

1.2. Năng lực

- 1.2.1. Khái niệm
- 1.2.2. Cấu trúc
- 1.2.3. Phân biệt kỹ năng và năng lực

1.3. Đánh giá theo tiếp cận năng lực

- 1.3.1. Khái niệm
- 1.3.2. Ý nghĩa của đánh giá theo tiếp cận năng lực
- 1.3.3. So sánh đánh giá theo tiếp cận nội dung và đánh giá theo tiếp cận năng lực

1.4. Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

- 1.4.1. Đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học
- 1.4.2. Các năng lực cần hình thành ở học sinh tiểu học
- 1.4.3. Đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Chương 2: Một số văn bản quy định đánh giá học sinh tiểu học

2.1. Một số điểm mốc về đánh giá học sinh tiểu học ở Việt Nam

2.2. Thông tư 22/2016/BGDĐT về quy định đánh giá học sinh tiểu học

- 2.2.1. Cơ sở tâm lý học của Thông tư 22
- 2.2.2. Nguyên tắc đánh giá học sinh tiểu học theo TT22
- 2.2.3. Một số điểm khác biệt so với TT30/2014/BGDĐT

2.3. Hướng vận dụng Thông tư 22/2016 vào đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Chương 3: Kỹ thuật đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

3.1. Các giai đoạn của kỹ thuật đánh giá

3.1.1. Giai đoạn thu thập thông tin

3.1.2. Giai đoạn đối chiếu thông tin với chuẩn

3.1.3. Giai đoạn đưa ra nhận định và giải pháp

3.1.4. Giai đoạn định hướng, điều chỉnh

3.2. Một số kĩ thuật đánh giá năng lực

3.2.1. Kĩ thuật quan sát

3.2.2. Kĩ thuật thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực học sinh

3.2.3. Kĩ thuật nhận xét

3.2.4. Kĩ thuật thực hành trải nghiệm

3.2.5. Kĩ thuật đánh giá bằng trò chơi học tập hình thành năng lực

B. THỰC HÀNH

(Tổ chức rèn luyện hình thành kĩ năng đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực)

1. Thực hành kĩ thuật thiết kế đề kiểm tra hình thành năng lực học sinh
2. Thực hành kĩ thuật nhận xét theo chiều hướng tích cực
3. Thực hành kĩ thuật đưa học sinh vào những tình huống trải nghiệm
4. Thực hành kĩ thuật đánh giá bằng trò chơi học tập

PHỤ LỤC 8

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU

(Dành cho GVTH nhóm thực nghiệm)

Thời gian:

Địa điểm:

Người được phỏng vấn:

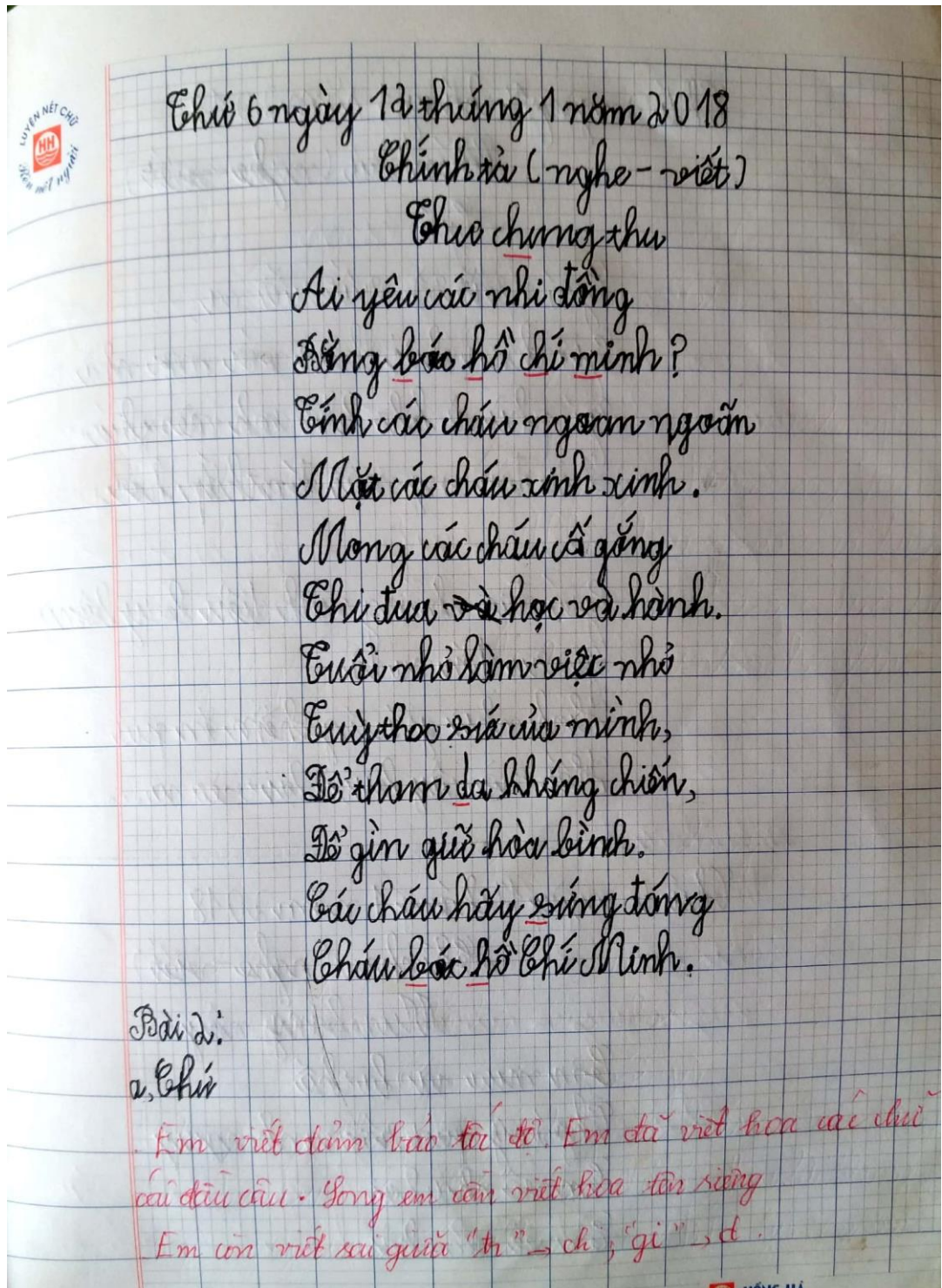
I. Làm quen, giới thiệu về mục tiêu và nội dung phỏng vấn

II. Nội dung phỏng vấn

1. Trước khi tham gia khóa tập huấn, Anh/chị gặp khó khăn nào lớn nhất khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực?
2. Anh/Chị thấy mình có thêm được những bổ ích sau chương trình tập huấn về đánh giá học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực?
3. Anh/Chị cho rằng nhận thức của mình thay đổi như thế nào sau khi được phân tích một số vấn đề lí thuyết về đánh giá và đánh giá theo tiếp cận năng lực?
4. Anh/Chị cảm thấy kĩ năng của mình có thay đổi không sau chương trình tập huấn tổ chức hình thành kĩ năng cho giáo viên tiểu học về đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực? Nếu có thì Anh/Chị thấy kĩ năng nào là kĩ năng mình thay đổi nhất? Tại sao?
5. Anh/Chị tự đánh giá khả năng thích ứng của mình như thế nào sau khi đã được tập huấn?
6. Anh/Chị có dự định gì cho việc đánh giá học sinh tiểu học của bản thân trong thời gian tới?

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của Anh/Chị!

PHỤ LỤC 9
MỘT SỐ SẢN PHẨM ĐÁNH GIÁ HỌC SINH



(Sản phẩm đánh giá theo năng lực)

Đ bài 1:

Đ bài giải

Đ độ dài đường gấp khúc là:

$$10 + 14 + 9 = 23 \text{ (dm)} \quad S$$

Đáp số: 23 dm, S

Đ bài 2:

Đ bài giải

Đ Con ốc sên phải bò bao nhiêu mét

$$5 + 2 + 7 = 14 \text{ (dm)} \quad S$$

Đáp số: 14 dm.

- BT₁ tính sai, em cần xem lại.

- Về nhà tính lại phép tính ở BT₁.

chiếc bút mới tinh:

- Bỏ cho em mượn. Em thật đáng khen.

Bình tả

Mẫu giấy vụn

Cả lớp yên lặng lắng nghe. Được một lúc, tiếng xì xào nổi lên vì các em không nghe thấy mẫu giấy nói gì cả.

Một em trai đánh bạo giơ tay xin nói.

Cô giáo ~~ser~~ cười:

- Cốt lắm! Em nghe thấy mẫu giấy nói gì nào?

- Chưa cô, giấy không nó được đâu ạ!

Thì tiếng xì xào hướng tiếng: "Chưa cô ~~đưa~~ đứng ạ! Đứng đây ạ!"

Chỉ của con quá xấu, bài còn sai lỗi



- Ghạt chữ!

Nghe thầy nói thế, lúc nín kha hăm:

- Chưa thấy, em sẽ không khóc nữa. †

Chỉ còn xấu, bài còn sai lỗi, đọc quá yếu, lười học.

1. Cính:

$$\begin{array}{cccc} 9+0=9 & 9+3=12 & 9+6=15 & 9+9=18 \\ 9+1=10 & 9+4=13 & 9+7=16 & 9+10=19 \\ 9+2=11 & 9+5=14 & 9+8=17 & 8+2=10 \dagger \end{array}$$

2. Cính:

$$46+42-53=34 \quad 86-62+53=77 \quad 66+32-57=41$$

3. Số?

$$\begin{array}{ccc} 42+34=76 & 24+32=57 & 88-35=53 \checkmark \\ 89-33=56 & & \end{array}$$

4.

Bài giải Đồi 3 chục = 30


Số học sinh cả hai lớp có là

$$35+30=65 \text{ (học sinh)}$$

Đáp số: 65 học sinh †

5.

Bài giải


 Họ và tên: Chèo Hồng Lân Lớp 4 D
 Chử tu ngày 19 tháng 11 năm 2017
 Kiểm tra: Loan

Điểm	Lời cô phê

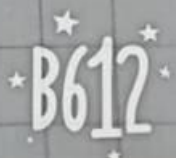
Câu 1: Một nghìn chín trăm tám mươi chín đề - xi - mét vuông được viết là:
 A: 1989 dm^2 B: 19089 dm^2 C: 10989 dm^2
 D: 1998 dm^2

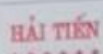
Câu 2: Kết quả của phép tính $438 \times (40 + 10)$ là:
 A: 2190 B: 219000 C: 21900 D: 2019

Câu 3: Tìm x : $11 = 25$
 A: 275 B: 725 C: 527 D: 572


Câu 4: Phép nhân nào tính đúng:
 A: $207 \times 35 = 2745$
 B: $875 \times 29 = 25375$
 C: $573 \times 19 = 9477$

Câu 5: Đặt tính rồi tính:





(Sản phẩm đánh giá truyền thống)


 Họ và tên là: tân Mi Sun Lớp: 4B
 Thời gian: ngày 29 tháng 11 năm 2017
 Kiểm tra: toán

Điểm Lời cô phê

Câu 1: Một nghìn chín trăm tám mươi chín đề-xi-mét vuông được viết là

A: 1989 dm² B: 19089 dm² C: 10989 dm² D: 1998 dm²

Câu 2: Kết quả của phép tính $438 \times (40 + 10)$ là:

A: 2190 B: 219000 C: 21900 D: 2019

Câu 3: Tìm x: $11 \cdot 25$

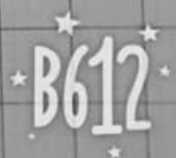
A: 275 B: 725 C: 527 D: 572

Câu 4 Phép nhân nào tính đúng:

A: $207 \times 35 = 2745$

B: $875 \times 29 = 25375$

C: $5123 \times 19 = 9477$



2. Các năng lực

Năng lực	Mức đạt được	Nhận xét
Tự phục vụ, tự quản	C	Biết quản sách vở, đồ dùng học tập
Hợp tác	C	Thích tích cực tham gia hợp tác nhóm
Tự học, giải quyết vấn đề	C	Thích có khả năng tự học

3. Các phẩm chất

Phẩm chất	Mức đạt được	Nhận xét
Chăm học, chăm làm	C	Thích tích cực tham gia các hoạt động
Tự tin, trách nhiệm	C	Thích mạnh dạn trao đổi ý kiến
Trung thực, kỉ luật	D	Biết nhận lỗi, sửa sai
Đoàn kết, yêu thương	D	Yêu quý bạn bè, thầy cô

4. Khen thưởng:

5. Hoàn thành chương trình lớp học/chương trình tiểu học:

Họ và tên học sinh : SƯƠNG THỊ SUIA**TỔNG HỢP ĐÁNH GIÁ CUỐI NĂM HỌC 20... - 20...**

Chiều cao :1.24cm..... Cân nặng :32kg..... Sức khỏe :

Số ngày nghỉ :6..... Có phép :2..... Không phép :4.....

I. Các môn học và hoạt động giáo dục

Môn học và hoạt động giáo dục	Chức đạt được	Nhận xét	Điểm KTDK
Tiếng Việt	H	Biết đọc, viết nhưng em cần cố gắng đọc nhiều hơn và rèn chữ viết nhiều hơn	5
Toán	H	Biết biết tính toán nhưng em cần cố gắng nhiều hơn nữa	6
Tự nhiên và Xã hội/ Khoa học	H	Em đã học thành nội dung môn học	
Lịch sử và Địa lí			
Ngoại ngữ <u>Giếng anh</u>	H	Em đã ý như nghe, nói, đọc, viết các chữ khác nhau	5
Tin học			
Tiếng dân tộc			
Đạo đức	H	Ngắn gọn, lễ phép với thầy cô giáo và nhà với bạn	
Âm nhạc	H	Thuộc một số bài hát trong chương trình đã học	
Mĩ thuật	H	Biết biết cách vẽ và tô màu nhưng cần cố gắng nhiều hơn	
Thủ công/Kĩ thuật	H	Biết gấp, cắt, dán con vật và đồ vật	
Thể dục	H	Biết tập các động tác của bài TDPTC	

PHỤ LỤC 10

PHIẾU PHỎNG VẤN

(Dành cho phụ huynh học sinh)

Họ và tên phụ huynh:.....

Sinh năm:.....

Nghề nghiệp :

Địa điểm phỏng vấn:.....

Ngày tháng năm phỏng vấn:

I. Làm quen, giới thiệu về mục tiêu và nội dung phỏng vấn

II. Nội dung phỏng vấn

Câu 1. Anh/Chị có hiểu biết gì về những điểm mới trong đánh giá học sinh tiểu học hiện nay?

Câu 2: Anh/Chị thường đánh giá con mình lúc ở nhà về điều gì?

Câu 3: Anh/Chị có quan tâm đến những thay đổi trong đánh giá học sinh hiện nay không? Vì sao?

Câu 4: Anh/Chị có thái độ như thế nào khi con của Anh/Chị giờ không được đánh giá thường xuyên bằng điểm số nữa? Vì sao?

Câu 5: Anh/Chị thường giúp con tiến bộ bằng cách nào?

Câu 6: Anh/Chị có hài lòng với cách đánh giá học sinh ở trường tiểu học như hiện nay không? Vì sao?

Câu 7: Anh/Chị có sẵn sàng thay đổi thói quen đánh giá cho phù hợp với cách đánh giá trong nhà trường tiểu học hiện nay không?

PHỤ LỤC 11

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Số: 30/2014/TT-BGDĐT

Hà Nội, ngày 28 tháng 8 năm 2014

THÔNG TƯ

BAN HÀNH QUY ĐỊNH ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC

Căn cứ Nghị định số 36/2012/NĐ-CP ngày 18 tháng 4 năm 2012 của Chính phủ quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Bộ, cơ quan ngang Bộ; Căn cứ Nghị định số 32/2008/NĐ-CP ngày 19 tháng 3 năm 2008 của Chính phủ về quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Bộ Giáo dục và Đào tạo; Căn cứ Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục; Nghị định số 31/2011/NĐ-CP ngày 11 tháng 5 năm 2011 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục; Nghị định số 07/2013/NĐ-CP ngày 09 tháng 01 năm 2013 của Chính phủ về việc sửa đổi điểm b khoản 13 Điều 1 của Nghị định số 31/2011/NĐ-CP ngày 11 tháng 5 năm 2011 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục;

Theo đề nghị của Vụ trưởng Vụ Giáo dục Tiểu học,

Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học.

Điều 1. Ban hành kèm theo Thông tư này Quy định đánh giá học sinh tiểu học.

Điều 2. Thông tư này có hiệu lực thi hành kể từ ngày 15 tháng 10 năm 2014. Thông tư này thay thế Thông tư số 32/2009/TT-BGDĐT ngày 27 tháng 10 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành Quy định đánh giá và xếp loại học sinh tiểu học.

Điều 3. Chánh Văn phòng, Vụ trưởng Vụ Giáo dục Tiểu học, Cục trưởng Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, Thủ trưởng các đơn vị có liên quan thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, Giám đốc các sở giáo dục và đào tạo chịu trách nhiệm thi hành Thông tư này.

**KT. BỘ TRƯỞNG
THỨ TRƯỞNG**

Nơi nhận:

- Ban Tuyên giáo TƯ;
- Văn phòng Quốc hội;
- Văn phòng Chính phủ;
- Văn phòng Hội đồng Quốc gia GD và PTNL;
- Kiểm toán nhà nước;
- Cục KTVBQPPL (Bộ Tư pháp);

Nguyễn Vinh Hiển

- Công báo;
- Như Điều 3 (để thực hiện);
- Website Chính phủ;
- Website Bộ GDĐT;
- Lưu: VT, Vụ PC, Vụ GDTH.

QUY ĐỊNH
ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC
(Ban hành kèm theo Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 8 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)

Chương I
QUY ĐỊNH CHUNG

Điều 1. Phạm vi điều chỉnh và đối tượng áp dụng

1. Văn bản này quy định về đánh giá học sinh tiểu học bao gồm: nội dung và cách thức đánh giá, sử dụng kết quả đánh giá.
2. Văn bản này áp dụng đối với trường tiểu học; lớp tiểu học trong trường phổ thông có nhiều cấp học và trường chuyên biệt; cơ sở giáo dục khác thực hiện chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học; tổ chức, cá nhân tham gia hoạt động giáo dục tiểu học.

Điều 2. Đánh giá học sinh tiểu học

Đánh giá học sinh tiểu học nêu trong Quy định này là những hoạt động quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập, rèn luyện của học sinh; tư vấn, hướng dẫn, động viên học sinh; nhận xét định tính hoặc định lượng về kết quả học tập, rèn luyện, sự hình thành và phát triển một số năng lực, phẩm chất của học sinh tiểu học.

Điều 3. Mục đích đánh giá

1. Giúp giáo viên điều chỉnh, đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học, hoạt động trải nghiệm ngay trong quá trình và kết thúc mỗi giai đoạn dạy học, giáo dục; kịp thời phát hiện những cố gắng, tiến bộ của học sinh để động viên, khích lệ và phát hiện những khó khăn chưa thể tự vượt qua của học sinh để hướng dẫn, giúp đỡ; đưa ra nhận định đúng những ưu điểm nổi bật và những hạn chế của mỗi học sinh để có giải pháp kịp thời nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động học tập, rèn luyện của học sinh; góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học.
2. Giúp học sinh có khả năng tự đánh giá, tham gia đánh giá; tự học, tự điều chỉnh cách học; giao tiếp, hợp tác; có hứng thú học tập và rèn luyện để tiến bộ.
3. Giúp cha mẹ học sinh hoặc người giám hộ (sau đây gọi chung là cha mẹ học sinh) tham gia đánh giá quá trình và kết quả học tập, rèn luyện, quá trình hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của con em mình; tích cực hợp tác với nhà trường trong các hoạt động giáo dục học sinh.
4. Giúp cán bộ quản lý giáo dục các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động giáo dục, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả giáo dục.

Điều 4. Nguyên tắc đánh giá

1. Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh; coi trọng việc động viên, khuyến khích tích cực và vượt khó trong học tập, rèn luyện của học sinh; giúp học sinh phát huy tất cả khả năng; đảm bảo kịp thời, công bằng, khách quan.
2. Đánh giá toàn diện học sinh thông qua đánh giá mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng và một số biểu hiện năng lực, phẩm chất của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học.
3. Kết hợp đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất.
4. Đánh giá sự tiến bộ của học sinh, không so sánh học sinh này với học sinh khác, không tạo áp lực cho học sinh, giáo viên và cha mẹ học sinh.

Chương II
NỘI DUNG VÀ CÁCH THỨC ĐÁNH GIÁ

Điều 5. Nội dung đánh giá

1. Đánh giá quá trình học tập, sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh theo chuẩn kiến thức, kỹ năng từng môn học và hoạt động giáo dục khác theo chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học.
2. Đánh giá sự hình thành và phát triển một số năng lực của học sinh:
 - a) Tự phục vụ, tự quản;
 - b) Giao tiếp, hợp tác;
 - c) Tự học và giải quyết vấn đề.
3. Đánh giá sự hình thành và phát triển một số phẩm chất của học sinh:
 - a) Chăm học, chăm làm; tích cực tham gia hoạt động giáo dục;
 - b) Tự tin, tự trọng, tự chịu trách nhiệm;
 - c) Trung thực, kỉ luật, đoàn kết;
 - d) Yêu gia đình, bạn và những người khác; yêu trường, lớp, quê hương, đất nước.

Điều 6. Đánh giá thường xuyên

1. Đánh giá thường xuyên là đánh giá trong quá trình học tập, rèn luyện, của học sinh, được thực hiện theo tiến trình nội dung của các môn học và các hoạt động giáo dục khác, trong đó bao gồm cả quá trình vận dụng kiến thức, kỹ năng ở nhà trường, gia đình và cộng đồng.
2. Trong đánh giá thường xuyên, giáo viên ghi những nhận xét đáng chú ý nhất vào sổ theo dõi chất lượng giáo dục, những kết quả học sinh đã đạt được hoặc chưa đạt được; biện pháp cụ thể giúp học sinh vượt qua khó khăn để hoàn thành nhiệm vụ; các biểu hiện cụ thể về sự hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh; những điều cần đặc biệt lưu ý để giúp cho quá trình theo dõi, giáo dục đối với cá nhân, nhóm học sinh trong học tập, rèn luyện.

Điều 7. Đánh giá thường xuyên hoạt động học tập, sự tiến bộ và kết quả học tập theo chuẩn kiến thức, kỹ năng từng môn học, hoạt động giáo dục khác theo chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học

1. Tham gia đánh giá thường xuyên gồm: giáo viên, học sinh (tự đánh giá và nhận xét, góp ý bạn qua hoạt động của nhóm, lớp); khuyến khích sự tham gia đánh giá của cha mẹ học sinh.

2. Giáo viên đánh giá:

a) Trong quá trình dạy học, căn cứ vào đặc điểm và mục tiêu của bài học, của mỗi hoạt động mà học sinh phải thực hiện trong bài học, giáo viên tiến hành một số việc như sau:

- Quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra quá trình và từng kết quả thực hiện nhiệm vụ của học sinh, nhóm học sinh theo tiến trình dạy học;

- Nhận xét bằng lời nói trực tiếp với học sinh hoặc viết nhận xét vào phiếu, vở của học sinh về những kết quả đã làm được hoặc chưa làm được; mức độ hiểu biết và năng lực vận dụng kiến thức; mức độ thành thạo các thao tác, kỹ năng cần thiết, phù hợp với yêu cầu của bài học, hoạt động của học sinh;

- Quan tâm tiến độ hoàn thành từng nhiệm vụ của học sinh; áp dụng biện pháp cụ thể để kịp thời giúp đỡ học sinh vượt qua khó khăn. Do năng lực của học sinh không đồng đều nên có thể chấp nhận sự khác nhau về thời gian, mức độ hoàn thành nhiệm vụ;

b) Hàng tuần, giáo viên lưu ý đến những học sinh có nhiệm vụ chưa hoàn thành; giúp đỡ kịp thời để học sinh biết cách hoàn thành;

c) Hàng tháng, giáo viên ghi nhận xét vào sổ theo dõi chất lượng giáo dục về mức độ hoàn thành nội dung học tập từng môn học, hoạt động giáo dục khác; dự kiến và áp dụng biện pháp cụ thể, riêng biệt giúp đỡ kịp thời đối với những học sinh chưa hoàn thành nội dung học tập môn học, hoạt động giáo dục khác trong tháng;

d) Khi nhận xét, giáo viên cần đặc biệt quan tâm động viên, khích lệ, biểu dương, khen ngợi kịp thời đối với từng thành tích, tiến bộ giúp học sinh tự tin vươn lên;

đ) Không dùng điểm số để đánh giá thường xuyên.

3. Học sinh tự đánh giá và tham gia nhận xét, góp ý bạn, nhóm bạn:

a) Học sinh tự đánh giá ngay trong quá trình hoặc sau khi thực hiện từng nhiệm vụ học tập, hoạt động giáo dục khác, báo cáo kết quả với giáo viên;

b) Học sinh tham gia nhận xét, góp ý bạn, nhóm bạn ngay trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập môn học, hoạt động giáo dục; thảo luận, hướng dẫn, giúp đỡ bạn hoàn thành nhiệm vụ.

4. Cha mẹ học sinh tham gia đánh giá:

Cha mẹ học sinh được khuyến khích phối hợp với giáo viên và nhà trường động viên, giúp đỡ học sinh học tập, rèn luyện; được giáo viên hướng dẫn cách thức quan sát, động viên các hoạt động của học sinh hoặc cùng học sinh tham gia các hoạt động; trao đổi với giáo viên các nhận xét, đánh giá học sinh bằng các hình thức phù hợp, thuận tiện nhất như lời nói, viết thư.

Điều 8: Đánh giá thường xuyên sự hình thành và phát triển năng lực của học sinh

1. Các năng lực của học sinh được hình thành và phát triển trong quá trình học tập, rèn luyện, hoạt động trải nghiệm cuộc sống trong và ngoài nhà trường. Giáo viên đánh giá mức

độ hình thành và phát triển một số năng lực của học sinh thông qua các biểu hiện hoặc hành vi như sau:

- a) Tự phục vụ, tự quản: thực hiện được một số việc phục vụ cho sinh hoạt của bản thân như vệ sinh thân thể, ăn, mặc; một số việc phục vụ cho học tập như chuẩn bị đồ dùng học tập ở lớp, ở nhà; các việc theo yêu cầu của giáo viên, làm việc cá nhân, làm việc theo sự phân công của nhóm, lớp; bố trí thời gian học tập, sinh hoạt ở nhà; chấp hành nội quy lớp học; cố gắng tự hoàn thành công việc;
- b) Giao tiếp, hợp tác: mạnh dạn khi giao tiếp; trình bày rõ ràng, ngắn gọn; nói đúng nội dung cần trao đổi; ngôn ngữ phù hợp với hoàn cảnh và đối tượng; ứng xử thân thiện, chia sẻ với mọi người; lắng nghe người khác, biết tranh thủ sự đồng thuận;
- c) Tự học và giải quyết vấn đề: khả năng tự thực hiện nhiệm vụ học cá nhân trên lớp, làm việc trong nhóm, lớp; khả năng tự học có sự giúp đỡ hoặc không cần giúp đỡ; tự thực hiện đúng nhiệm vụ học tập; chia sẻ kết quả học tập với bạn, với cả nhóm; tự đánh giá kết quả học tập và báo cáo kết quả trong nhóm hoặc với giáo viên; tìm kiếm sự trợ giúp kịp thời của bạn, giáo viên hoặc người khác; vận dụng những điều đã học để giải quyết nhiệm vụ trong học tập, trong cuộc sống; phát hiện những tình huống mới liên quan tới bài học hoặc trong cuộc sống và tìm cách giải quyết.

2. Hàng ngày, hàng tuần, giáo viên quan sát các biểu hiện trong các hoạt động của học sinh để nhận xét sự hình thành và phát triển năng lực; từ đó động viên, khích lệ, giúp học sinh khác phục khó khăn, phát huy ưu điểm và các năng lực riêng, điều chỉnh hoạt động để tiến bộ.

Hàng tháng, giáo viên thông qua quá trình quan sát, ý kiến trao đổi với cha mẹ học sinh và những người khác (nếu có) để nhận xét học sinh, ghi vào sổ theo dõi chất lượng giáo dục.

Điều 9: Đánh giá thường xuyên sự hình thành và phát triển phẩm chất của học sinh

1. Các phẩm chất của học sinh được hình thành và phát triển trong quá trình học tập, rèn luyện, hoạt động trải nghiệm cuộc sống trong và ngoài nhà trường. Giáo viên đánh giá mức độ hình thành và phát triển một số phẩm chất của học sinh thông qua các biểu hiện hoặc hành vi như sau:

- a) Chăm học, chăm làm, tích cực tham gia hoạt động giáo dục: đi học đều, đúng giờ; thường xuyên trao đổi nội dung học tập, hoạt động giáo dục với bạn, thầy giáo, cô giáo và người khác; chăm làm việc nhà giúp đỡ cha mẹ; tích cực tham gia các hoạt động, phong trào học tập, lao động và hoạt động nghệ thuật, thể thao ở trường và ở địa phương; tích cực tham gia và vận động các bạn cùng tham gia giữ gìn vệ sinh, làm đẹp trường lớp, nơi ở và nơi công cộng;
- b) Tự tin, tự trọng, tự chịu trách nhiệm: mạnh dạn khi thực hiện nhiệm vụ học tập, trình bày ý kiến cá nhân; nhận làm việc vừa sức mình; tự chịu trách nhiệm về các việc làm, không đổ lỗi cho người khác khi mình làm chưa đúng; sẵn sàng nhận lỗi khi làm sai;
- c) Trung thực, kỉ luật, đoàn kết: nói thật, nói đúng về sự việc; không nói dối, không nói sai về người khác; tôn trọng lời hứa, giữ lời hứa; thực hiện nghiêm túc quy định về học tập; không lấy những gì không phải của mình; biết bảo vệ của công; giúp đỡ, tôn trọng mọi người; quý trọng người lao động; nhường nhịn bạn;

d) Yêu gia đình, bạn và những người khác; yêu trường, lớp, quê hương, đất nước: quan tâm chăm sóc ông bà, cha mẹ, anh em; kính trọng người lớn, biết ơn thầy giáo, cô giáo; yêu thương, giúp đỡ bạn; tích cực tham gia hoạt động tập thể, hoạt động xây dựng trường, lớp; bảo vệ của công, giữ gìn và bảo vệ môi trường; tự hào về người thân trong gia đình, thầy giáo, cô giáo, nhà trường và quê hương; thích tìm hiểu về các địa danh, nhân vật nổi tiếng ở địa phương.

2. Hàng ngày, hàng tuần, giáo viên quan sát các biểu hiện trong các hoạt động của học sinh để nhận xét sự hình thành và phát triển phẩm chất; từ đó động viên, khích lệ, giúp học sinh khắc phục khó khăn, phát huy ưu điểm và các phẩm chất riêng, điều chỉnh hoạt động, ứng xử kịp thời để tiến bộ.

Hàng tháng, giáo viên thông qua quá trình quan sát, ý kiến trao đổi với cha mẹ học sinh và những người khác (nếu có) để nhận xét học sinh, ghi vào sổ theo dõi chất lượng giáo dục.

Điều 10: Đánh giá định kì kết quả học tập

1. Hiệu trưởng chỉ đạo việc đánh giá định kì kết quả học tập, mức độ đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng theo chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học vào cuối học kì I và cuối năm học đối với các môn học: Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Ngoại ngữ, Tin học, Tiếng dân tộc bằng bài kiểm tra định kì.

2. Đề bài kiểm tra định kì phù hợp chuẩn kiến thức, kỹ năng, gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế theo các mức độ nhận thức của học sinh:

a) Mức 1: học sinh nhận biết hoặc nhớ, nhắc lại đúng kiến thức đã học; diễn đạt đúng kiến thức hoặc mô tả đúng kỹ năng đã học bằng ngôn ngữ theo cách của riêng mình và áp dụng trực tiếp kiến thức, kỹ năng đã biết để giải quyết các tình huống, vấn đề trong học tập;

b) Mức 2: học sinh kết nối, sắp xếp lại các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết tình huống, vấn đề mới, tương tự tình huống, vấn đề đã học;

c) Mức 3: học sinh vận dụng các kiến thức, kỹ năng để giải quyết các tình huống, vấn đề mới, không giống với những tình huống, vấn đề đã được hướng dẫn hay đưa ra những phản hồi hợp lý trước một tình huống, vấn đề mới trong học tập hoặc trong cuộc sống.

3. Bài kiểm tra định kì được giáo viên sửa lỗi, nhận xét những ưu điểm và góp ý những hạn chế, cho điểm theo thang điểm 10 (mười), không cho điểm 0 (không) và điểm thập phân.

Điều 11: Tổng hợp đánh giá

1. Vào cuối học kì I và cuối năm học, hiệu trưởng chỉ đạo giáo viên chủ nhiệm họp với các giáo viên dạy cùng lớp, thông qua nhận xét quá trình và kết quả học tập, hoạt động giáo dục khác để tổng hợp đánh giá mức độ hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của từng học sinh về:

a) Quá trình học tập từng môn học, hoạt động giáo dục khác, những đặc điểm nổi bật, sự tiến bộ, hạn chế, mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập theo chuẩn kiến thức, kỹ năng; năng khiếu, hứng thú về từng môn học, hoạt động giáo dục, xếp loại từng học sinh đối với từng môn học, hoạt động giáo dục thuộc một trong hai mức: Hoàn thành hoặc Chưa hoàn thành;

b) Mức độ hình thành và phát triển năng lực: những biểu hiện nổi bật của năng lực, sự tiến bộ, mức độ hình thành và phát triển theo từng nhóm năng lực của học sinh; góp ý với học sinh, khuyến nghị với nhà trường, cha mẹ học sinh; xếp loại từng học sinh thuộc một trong hai mức: Đạt hoặc Chưa đạt;

c) Mức độ hình thành và phát triển phẩm chất: những biểu hiện nổi bật của phẩm chất, sự tiến bộ, mức độ hình thành và phát triển theo từng nhóm phẩm chất của học sinh; góp ý với học sinh, khuyến nghị với nhà trường, cha mẹ học sinh; xếp loại từng học sinh thuộc một trong hai mức: Đạt hoặc Chưa đạt;

d) Các thành tích khác của học sinh được khen thưởng trong học kì, năm học.

2. Giáo viên chủ nhiệm ghi nhận xét, kết quả tổng hợp đánh giá vào học bạ. Học bạ là hồ sơ chứng nhận mức độ hoàn thành chương trình và xác định những nhiệm vụ, những điều cần khắc phục, giúp đỡ đối với từng học sinh khi bắt đầu vào học kì II hoặc năm học mới.

Điều 12: Đánh giá học sinh khuyết tật và học sinh học ở các lớp học linh hoạt

Dựa trên quy định đánh giá học sinh tiểu học, việc đánh giá học sinh khuyết tật và học sinh học ở các lớp học linh hoạt bảo đảm quyền được chăm sóc và giáo dục đối với tất cả học sinh.

1. Đối với học sinh khuyết tật học theo phương thức giáo dục hoà nhập, nếu khả năng của học sinh có thể đáp ứng được yêu cầu chương trình giáo dục chung thì được đánh giá như đối với học sinh bình thường nhưng có giảm nhẹ yêu cầu về kết quả học tập. Những môn học hoặc hoạt động giáo dục mà học sinh không có khả năng đáp ứng yêu cầu chung thì được đánh giá theo yêu cầu của kế hoạch giáo dục cá nhân.

2. Đối với học sinh khuyết tật học theo phương thức giáo dục chuyên biệt, nếu khả năng của học sinh đáp ứng được yêu cầu chương trình giáo dục chuyên biệt thì được đánh giá theo quy định dành cho giáo dục chuyên biệt. Những môn học hoặc hoạt động giáo dục mà học sinh không có khả năng đáp ứng yêu cầu giáo dục chuyên biệt thì được đánh giá theo yêu cầu của kế hoạch giáo dục cá nhân.

3. Đánh giá học sinh học ở các lớp học linh hoạt: giáo viên căn cứ vào nhận xét, đánh giá thường xuyên qua các buổi học tại lớp linh hoạt và kết quả đánh giá định kì môn Toán, môn Tiếng Việt được thực hiện theo quy định tại Điều 10 của Quy định này.

Điều 13: Hồ sơ đánh giá

1. Hồ sơ đánh giá là minh chứng cho quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh; là thông tin để tăng cường sự phối hợp giáo dục học sinh giữa giáo viên, nhà trường với cha mẹ học sinh.

2. Hồ sơ đánh giá từng năm học của mỗi học sinh gồm:

a) Học bạ;

b) Sổ theo dõi chất lượng giáo dục;

c) Bài kiểm tra định kì cuối năm học;

d) Phiếu hoặc sổ liên lạc trao đổi ý kiến của cha mẹ học sinh (nếu có);

đ) Giấy chứng nhận, giấy khen, xác nhận thành tích của học sinh trong năm học (nếu có).

Chương III

SỬ DỤNG KẾT QUẢ ĐÁNH GIÁ

Điều 14. Xét hoàn thành chương trình lớp học, hoàn thành chương trình tiểu học

1. Xét hoàn thành chương trình lớp học:

a) Học sinh được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học phải đạt các điều kiện sau:

- Đánh giá thường xuyên đối với tất cả các môn học, hoạt động giáo dục: Hoàn thành;
- Đánh giá định kì cuối năm học các môn học theo quy định: đạt điểm 5 (năm) trở lên;
- Mức độ hình thành và phát triển năng lực: Đạt;
- Mức độ hình thành và phát triển phẩm chất: Đạt;

b) Đối với học sinh chưa hoàn thành chương trình lớp học: giáo viên lập kế hoạch, trực tiếp hướng dẫn, giúp đỡ từng học sinh; đánh giá bổ sung để xét Hoàn thành chương trình lớp học;

c) Đối với những học sinh đã được giáo viên trực tiếp hướng dẫn và giúp đỡ mà vẫn chưa đạt ít nhất một trong các điều kiện quy định tại khoản 1 Điều này: tùy theo mức độ chưa hoàn thành ở các môn học, hoạt động giáo dục, bài kiểm tra định kì, mức độ hình thành và phát triển một số năng lực, phẩm chất, giáo viên lập danh sách báo cáo hiệu trưởng xét, quyết định việc lên lớp hoặc ở lại lớp;

d) Kết quả xét hoàn thành chương trình lớp học được ghi vào học bạ.

2. Xét hoàn thành chương trình tiểu học:

Học sinh hoàn thành chương trình lớp 5 (năm) được xác nhận và ghi vào học bạ: Hoàn thành chương trình tiểu học.

Điều 15: Nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh

1. Nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh nhằm đảm bảo tính khách quan của kết quả đánh giá chất lượng học sinh cuối năm học hoặc cuối cấp học và đảm bảo trách nhiệm của giáo viên dạy lớp năm học trước và giáo viên nhận lớp ở năm học sau; giúp giáo viên nhận lớp trong năm học tiếp theo có đủ thông tin cần thiết về quá trình và kết quả học tập, mức độ hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh để có kế hoạch, biện pháp giáo dục hiệu quả.

2. Hiệu trưởng chỉ đạo nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh như sau:

a) Đối với học sinh lớp 1 (một), 2 (hai), 3 (ba), 4 (bốn), hiệu trưởng chỉ đạo giáo viên chủ nhiệm, giáo viên cùng dạy trong lớp và giáo viên sẽ nhận lớp vào năm học tiếp theo:

- Cùng ra đề kiểm tra định kì cuối năm học và cùng tham gia coi, chấm bài kiểm tra;

- Bàn giao hồ sơ đánh giá học sinh theo quy định tại khoản 1 Điều 13 của Quy định này; trao đổi các nhận xét về những nét nổi bật hoặc hạn chế cần khắc phục về mức độ nhận thức, mức độ đạt chuẩn kiến thức, kĩ năng môn học, hoạt động giáo dục, mức độ hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh; ghi biên bản nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh;

b) Đối với học sinh khối lớp 5 (năm):

- Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chuyên môn ra đề kiểm tra định kì cuối năm học chung cho cả khối; tổ chức coi, chấm bài kiểm tra có sự tham gia của giáo viên trường trung học cơ sở sẽ nhận học sinh lớp 5 (năm) vào học lớp 6 (sáu). Trong quá trình thực hiện, nếu có ý kiến chưa thống nhất thì hiệu trưởng xem xét, quyết định và báo cáo phòng giáo dục và đào tạo biết để theo dõi, chỉ đạo;

- Hiệu trưởng chỉ đạo giáo viên chủ nhiệm hoàn thiện hồ sơ đánh giá học sinh, bàn giao cho nhà trường.

3. Trưởng phòng giáo dục và đào tạo chỉ đạo các nhà trường trên địa bàn tổ chức nghiệm thu, nhận bàn giao chất lượng giáo dục học sinh lớp 5 (năm) hoàn thành chương trình tiểu học lên lớp 6 (sáu) phù hợp với điều kiện của các nhà trường và địa phương.

Điều 16: Khen thưởng

1. Cuối học kì I và cuối năm học, giáo viên chủ nhiệm hướng dẫn học sinh bình bầu những học sinh đạt thành tích nổi bật hay có tiến bộ vượt bậc về một trong ba nội dung đánh giá trở lên, đạt thành tích nổi bật trong các phong trào thi đua hoặc thành tích đột xuất khác; tham khảo ý kiến cha mẹ học sinh; tổng hợp và lập danh sách đề nghị hiệu trưởng tặng giấy khen hoặc đề nghị cấp trên khen thưởng.

2. Nội dung, số lượng học sinh được khen thưởng, tuyên dương do hiệu trưởng quyết định.

Chương IV
TỔ CHỨC THỰC HIỆN

Điều 17: Trách nhiệm của sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo

1. Giám đốc sở giáo dục và đào tạo chỉ đạo các trường phòng giáo dục và đào tạo tổ chức thực hiện đánh giá học sinh tiểu học trên địa bàn; báo cáo kết quả thực hiện về Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2. Trưởng phòng giáo dục và đào tạo chỉ đạo các hiệu trưởng tổ chức thực hiện đánh giá học sinh tiểu học, nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh; báo cáo kết quả thực hiện về sở giáo dục và đào tạo.

Điều 18: Trách nhiệm của hiệu trưởng

1. Chịu trách nhiệm về tổ chức thực hiện đánh giá học sinh; báo cáo kết quả thực hiện về phòng giáo dục và đào tạo.

2. Chỉ đạo xây dựng và thực hiện kế hoạch bồi dưỡng, giúp đỡ học sinh; xét hoàn thành chương trình lớp học, cấp học; xét lên lớp; duyệt kết quả đánh giá học sinh cuối năm học; quản lí học bạ trong thời gian học sinh học ở trường; chỉ đạo nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh.

3. Tiếp nhận, giải quyết ý kiến thắc mắc, đề nghị của học sinh, cha mẹ học sinh về nhận xét, đánh giá, khen thưởng theo phạm vi và quyền hạn của hiệu trưởng.

4. Hướng dẫn giáo viên sử dụng học bạ đang dùng của học sinh các lớp tuyển sinh từ trước khi Thông tư này có hiệu lực để ghi nhận xét theo quy định tại Điều 11 của Quy định này hoặc dùng học bạ mới để thay thế trong những năm học sinh còn tiếp tục học tiểu học.

Điều 19: Trách nhiệm của giáo viên

1. Giáo viên chủ nhiệm:

a) Chịu trách nhiệm chính trong việc đánh giá học sinh, chất lượng giáo dục học sinh trong lớp; hoàn thành hồ sơ đánh giá học sinh theo quy định; thực hiện nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh;

b) Lập kế hoạch, thực hiện kế hoạch bồi dưỡng, giúp đỡ học sinh học tập, rèn luyện hàng tháng;

c) Cuối học kì I, cuối năm học hoặc khi được yêu cầu, có trách nhiệm thông báo đánh giá quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh cho cha mẹ học sinh. Không

thông báo trước lớp và trong cuộc họp cha mẹ học sinh những điểm chưa tốt của học sinh. Duy trì mối liên hệ với cha mẹ học sinh để phối hợp giáo dục học sinh.

2. Giáo viên không làm công tác chủ nhiệm:

a) Chịu trách nhiệm đánh giá quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh đối với môn học, hoạt động giáo dục theo quy định;

b) Phối hợp với giáo viên chủ nhiệm, giáo viên cùng lớp, cha mẹ học sinh lập kế hoạch, thực hiện kế hoạch bồi dưỡng, giúp đỡ học sinh học tập, rèn luyện đối với môn học, hoạt động giáo dục;

c) Phối hợp với giáo viên chủ nhiệm lớp đánh giá quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh; hoàn thành hồ sơ đánh giá học sinh; nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh.

Điều 20: Trách nhiệm và quyền của học sinh

1. Thực hiện tốt các nhiệm vụ quy định trong Điều lệ trường tiểu học; tiếp nhận sự giáo dục để luôn tiến bộ.

2. Có quyền nêu ý kiến và được nhận sự hướng dẫn, giải thích của giáo viên, hiệu trưởng về kết quả đánh giá.

PHỤ LỤC 12

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Số: 22/2016/TT-BGDĐT

Hà Nội, ngày 22 tháng 9 năm 2016

THÔNG TƯ

SỬA ĐỔI, BỔ SUNG MỘT SỐ ĐIỀU CỦA QUY ĐỊNH ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC BAN HÀNH KÈM THEO THÔNG TƯ SỐ 30/2014/TT-BGDĐT NGÀY 28 THÁNG 8 NĂM 2014 CỦA BỘ TRƯỞNG

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

Căn cứ Nghị định số 36/2012/NĐ-CP ngày 18 tháng 4 năm 2012 của Chính phủ quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Bộ, cơ quan ngang Bộ;

Căn cứ Nghị định số 32/2008/NĐ-CP ngày 19 tháng 3 năm 2008 của Chính phủ về quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Bộ Giáo dục và Đào tạo;

Căn cứ Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục; Nghị định số 31/2011/NĐ-CP ngày 11 tháng 5 năm 2011 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục; Nghị định số 07/2013/NĐ-CP ngày 09 tháng 01 năm 2013 của Chính phủ về việc sửa đổi điểm b khoản 13 Điều 1 của Nghị định số 31/2011/NĐ-CP ngày 11 tháng 5 năm 2011 của Chính phủ sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 75/2006/NĐ-CP ngày 02 tháng 8 năm 2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục;

Theo đề nghị của Vụ trưởng Vụ Giáo dục Tiểu học,

Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy định đánh giá học sinh tiểu học ban hành kèm theo Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 8 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

b. Điều 1. Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy định đánh giá học sinh tiểu học ban hành kèm theo Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 8 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo

1. Sửa đổi, bổ sung tên Điều 4 và khoản 1, khoản 3 Điều 4 như sau:

a) Sửa đổi, bổ sung tên Điều 4 như sau:

“Điều 4. Yêu cầu đánh giá

b) Sửa đổi, bổ sung khoản 1, khoản 3 Điều 4 như sau:

“1. Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh; coi trọng việc động viên, khuyến khích sự cố gắng trong học tập, rèn luyện của học sinh; giúp học sinh phát huy nhiều nhất khả năng; đảm bảo kịp thời, công bằng, khách quan.”

“3. Đánh giá thường xuyên bằng nhận xét, đánh giá định kì bằng điểm số kết hợp với nhận xét; kết hợp đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất.”

2. Sửa đổi, bổ sung khoản 2 Điều 5 như sau:

“2. Đánh giá sự hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh:

a) Năng lực: tự phục vụ, tự quản; hợp tác; tự học và giải quyết vấn đề;

b) Phẩm chất: chăm học, chăm làm; tự tin, trách nhiệm; trung thực, kỉ luật; đoàn kết, yêu thương.”

3. Sửa đổi, bổ sung Điều 6 như sau:

“ Điều 6. Đánh giá thường xuyên

1. Đánh giá thường xuyên là đánh giá trong quá trình học tập, rèn luyện về kiến thức, kĩ năng, thái độ và một số biểu hiện năng lực, phẩm chất của học sinh, được thực hiện theo tiến trình nội dung của các môn học và các hoạt động giáo dục. Đánh giá thường xuyên cung cấp thông tin phản hồi cho giáo viên và học sinh nhằm hỗ trợ, điều chỉnh kịp thời, thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học.

2. Đánh giá thường xuyên về học tập:

a) Giáo viên dùng lời nói chỉ ra cho học sinh biết được chỗ đúng, chưa đúng và cách sửa chữa; viết nhận xét vào vở hoặc sản phẩm học tập của học sinh khi cần thiết, có biện pháp cụ thể giúp đỡ kịp thời;

b) Học sinh tự nhận xét và tham gia nhận xét sản phẩm học tập của bạn, nhóm bạn trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập để học và làm tốt hơn;

c) Khuyến khích cha mẹ học sinh trao đổi với giáo viên về các nhận xét, đánh giá học sinh bằng các hình thức phù hợp và phối hợp với giáo viên đồng viên, giúp đỡ học sinh học tập, rèn luyện.

3. Đánh giá thường xuyên về năng lực, phẩm chất:

a) Giáo viên căn cứ vào các biểu hiện về nhận thức, kỹ năng, thái độ của học sinh ở từng năng lực, phẩm chất để nhận xét, có biện pháp giúp đỡ kịp thời;

b) Học sinh được tự nhận xét và được tham gia nhận xét bạn, nhóm bạn về những biểu hiện của từng năng lực, phẩm chất để hoàn thiện bản thân;

c) Khuyến khích cha mẹ học sinh trao đổi, phối hợp với giáo viên đồng viên, giúp đỡ học sinh rèn luyện và phát triển năng lực, phẩm chất.”

4. Sửa đổi, bổ sung Điều 10 như sau:

“Điều 10. Đánh giá định kì:

1. Đánh giá định kì là đánh giá kết quả giáo dục của học sinh sau một giai đoạn học tập, rèn luyện, nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập của học sinh so với chuẩn kiến thức, kỹ năng quy định trong chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học và sự hình thành, phát triển năng lực, phẩm chất học sinh.

2. Đánh giá định kì về học tập

a) Vào giữa học kì I, cuối học kì I, giữa học kì II và cuối năm học, giáo viên căn cứ vào quá trình đánh giá thường xuyên và chuẩn kiến thức, kỹ năng để đánh giá học sinh đối với từng môn học, hoạt động giáo dục theo các mức sau:

- Hoàn thành tốt: thực hiện tốt các yêu cầu học tập của môn học hoặc hoạt động giáo dục;
- Hoàn thành: thực hiện được các yêu cầu học tập của môn học hoặc hoạt động giáo dục;
- Chưa hoàn thành: chưa thực hiện được một số yêu cầu học tập của môn học hoặc hoạt động giáo dục;

b) Vào cuối học kì I và cuối năm học, đối với các môn học: Tiếng Việt, Toán, Khoa học, Lịch sử và Địa lí, Ngoại ngữ, Tin học, Tiếng dân tộc có bài kiểm tra định kì;

Đối với lớp 4, lớp 5, có thêm bài kiểm tra định kì môn Tiếng Việt, môn Toán vào giữa học kì I và giữa học kì II;

c) Đề kiểm tra định kì phù hợp chuẩn kiến thức, kỹ năng và định hướng phát triển năng lực, gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế theo các mức như sau:

- Mức 1: nhận biết, nhắc lại được kiến thức, kỹ năng đã học;
- Mức 2: hiểu kiến thức, kỹ năng đã học, trình bày, giải thích được kiến thức theo cách hiểu của cá nhân;
- Mức 3: biết vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết những vấn đề quen thuộc, tương tự trong học tập, cuộc sống;
- Mức 4: vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề mới hoặc đưa ra những phản hồi hợp lý trong học tập, cuộc sống một cách linh hoạt;

d) Bài kiểm tra được giáo viên sửa lỗi, nhận xét, cho điểm theo thang 10 điểm, không cho điểm 0, không cho điểm thập phân và được trả lại cho học sinh. Điểm của bài kiểm tra định kì không dùng để so sánh học sinh này với học sinh khác. Nếu kết quả bài kiểm tra cuối học kì I và cuối năm học bất thường so với đánh giá thường xuyên, giáo viên đề xuất với nhà trường có thể cho học sinh làm bài kiểm tra khác để đánh giá đúng kết quả học tập của học sinh.

3. Đánh giá định kì về năng lực, phẩm chất

Vào giữa học kì I, cuối học kì I, giữa học kì II và cuối năm học, giáo viên chủ nhiệm căn cứ vào các biểu hiện liên quan đến nhận thức, kỹ năng, thái độ trong quá trình đánh giá thường xuyên về sự hình thành và phát triển từng năng lực, phẩm chất của mỗi học sinh, tổng hợp theo các mức sau:

- a) Tốt: đáp ứng tốt yêu cầu giáo dục, biểu hiện rõ và thường xuyên;
- b) Đạt: đáp ứng được yêu cầu giáo dục, biểu hiện nhưng chưa thường xuyên;
- c) Cần cố gắng: chưa đáp ứng được đầy đủ yêu cầu giáo dục, biểu hiện chưa rõ.”

5. Sửa đổi, bổ sung Điều 12 như sau:

c. “Điều 12. Đánh giá học sinh khuyết tật và học sinh học ở các lớp học linh hoạt

Đánh giá học sinh khuyết tật và học sinh học ở các lớp học linh hoạt bảo đảm quyền được chăm sóc và giáo dục.

1. Học sinh khuyết tật học theo phương thức giáo dục hoà nhập được đánh giá như đối với học sinh không khuyết tật có điều chỉnh yêu cầu hoặc theo yêu cầu của kế hoạch giáo dục cá nhân.
2. Học sinh khuyết tật học theo phương thức giáo dục chuyên biệt được đánh giá theo quy định dành cho giáo dục chuyên biệt hoặc theo yêu cầu của kế hoạch giáo dục cá nhân.
3. Đối với học sinh học ở các lớp học linh hoạt: giáo viên căn cứ vào nhận xét, đánh giá thường

xuyên qua các buổi học tại lớp học linh hoạt và kết quả đánh giá định kỳ môn Toán, môn Tiếng Việt được thực hiện theo quy định tại Điều 10 của Quy định này.”

6. Sửa đổi, bổ sung tên Điều 13 và Điều 13 như sau:

a) Sửa đổi, bổ sung tên Điều 13 như sau:

d. **“Điều 13. Hồ sơ đánh giá và tổng hợp kết quả đánh giá”**

b) Sửa đổi, bổ sung Điều 13 như sau:

e. **“Điều 13. Hồ sơ đánh giá và tổng hợp kết quả đánh giá**

1. Hồ sơ đánh giá gồm Học bạ và Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp.
2. Giữa học kỳ và cuối học kỳ, giáo viên ghi kết quả đánh giá giáo dục của học sinh vào Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp. Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của các lớp được lưu giữ tại nhà trường theo quy định.
3. Cuối năm học, giáo viên chủ nhiệm ghi kết quả đánh giá giáo dục của học sinh vào Học bạ. Học bạ được nhà trường lưu giữ trong suốt thời gian học sinh học tại trường, được giao cho học sinh khi hoàn thành chương trình tiểu học hoặc đi học trường khác.”

7. Sửa đổi, bổ sung khoản 1 Điều 14 như sau:

“ 1. Xét hoàn thành chương trình lớp học:

a) Học sinh được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học phải đạt các điều kiện sau:

- Đánh giá định kỳ về học tập cuối năm học của từng môn học và hoạt động giáo dục: Hoàn thành tốt hoặc Hoàn thành;
- Đánh giá định kỳ về từng năng lực và phẩm chất cuối năm học: Tốt hoặc Đạt;
- Bài kiểm tra định kỳ cuối năm học của các môn học đạt điểm 5 trở lên;

b) Đối với học sinh chưa được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học, giáo viên lập kế hoạch, hướng dẫn, giúp đỡ; đánh giá bổ sung để xét hoàn thành chương trình lớp học;

c) Đối với học sinh đã được hướng dẫn, giúp đỡ mà vẫn chưa đủ điều kiện hoàn thành chương trình lớp học, tùy theo mức độ chưa hoàn thành ở các môn học, hoạt động giáo dục, mức độ hình thành và phát triển một số năng lực, phẩm chất, giáo viên lập danh sách báo cáo hiệu trưởng xem xét, quyết định việc lên lớp hoặc ở lại lớp.”

8. Sửa đổi, bổ sung Điều 15 như sau:

f.

g. “Điều 15. Nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh

1. Nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh nhằm đảm bảo tính khách quan và trách nhiệm của giáo viên về kết quả đánh giá học sinh; giúp giáo viên nhận học sinh vào năm học tiếp theo có đủ thông tin cần thiết để có kế hoạch, biện pháp giáo dục hiệu quả.

2. Hiệu trưởng chỉ đạo nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh:

a) Đối với học sinh lớp 1, lớp 2, lớp 3, lớp 4: giáo viên chủ nhiệm trao đổi với giáo viên sẽ nhận học sinh vào năm học tiếp theo về những nét nổi bật hoặc hạn chế của học sinh, bàn giao hồ sơ đánh giá học sinh theo quy định tại khoản 1 Điều 13 của Quy định này;

b) Đối với học sinh lớp 5: tổ chuyên môn ra đề kiểm tra định kỳ cuối năm học cho cả khối; tổ chức coi, chấm bài kiểm tra có sự tham gia của giáo viên trường trung học cơ sở trên cùng địa bàn; giáo viên chủ nhiệm hoàn thiện hồ sơ đánh giá học sinh, bàn giao cho nhà trường.

3. Trưởng phòng giáo dục và đào tạo chỉ đạo các nhà trường trên cùng địa bàn tổ chức nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh hoàn thành chương trình tiểu học lên lớp 6 phù hợp với điều kiện của các nhà trường và địa phương.”

9. Sửa đổi, bổ sung Điều 16 như

sau: **“Điều 16. Khen thưởng**

1. Hiệu trưởng tặng giấy khen cho học sinh:

a) Khen thưởng cuối năm học:

- Học sinh hoàn thành xuất sắc các nội dung học tập và rèn luyện: kết quả đánh giá các môn học đạt Hoàn thành tốt, các năng lực, phẩm chất đạt Tốt; bài kiểm tra định kỳ cuối năm học các môn học đạt 9 điểm trở lên;

- Học sinh có thành tích vượt trội hay tiến bộ vượt bậc về ít nhất một môn học hoặc ít nhất một năng lực, phẩm chất được giáo viên giới thiệu và tập thể lớp công nhận;

b) Khen thưởng đột xuất: học sinh có thành tích đột xuất trong năm học.

2. Học sinh có thành tích đặc biệt được nhà trường xem xét, đề nghị cấp trên khen thưởng.”

10. Sửa đổi, bổ sung Điều 17 như sau:

h. “Điều 17. Trách nhiệm của sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo

1. Giám đốc sở giáo dục và đào tạo chịu trách nhiệm:

a) Chỉ đạo trưởng phòng giáo dục và đào tạo tổ chức việc thực hiện đánh giá học sinh tiểu học trên địa bàn; báo cáo kết quả thực hiện về Bộ Giáo dục và Đào tạo;

b) Hướng dẫn việc sử dụng Học bạ của học sinh.

2. Trưởng phòng giáo dục và đào tạo chỉ đạo hiệu trưởng tổ chức việc thực hiện đánh giá, nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh tiểu học trên địa bàn; báo cáo kết quả thực hiện về sở giáo dục và đào tạo.

3. Giám đốc sở giáo dục và đào tạo, trưởng phòng giáo dục và đào tạo chịu trách nhiệm theo dõi, kiểm tra, giải quyết khó khăn, vướng mắc trong quá trình thực hiện Thông tư này tại địa phương.”

11. Sửa đổi, bổ sung Điều 18 như sau:

“Điều 18. Trách nhiệm của Hiệu trưởng

1. Chịu trách nhiệm chỉ đạo tổ chức, tuyên truyền thực hiện đánh giá học sinh theo quy định tại Thông tư này; đảm bảo chất lượng đánh giá; báo cáo kết quả thực hiện về phòng giáo dục và đào tạo.

2. Tôn trọng quyền tự chủ của giáo viên trong việc thực hiện quy định đánh giá học sinh.

3. Chỉ đạo việc ra đề kiểm tra định kì; xây dựng và thực hiện kế hoạch bồi dưỡng, giúp đỡ học sinh; nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh; xác nhận kết quả đánh giá học sinh cuối năm học; xét lên lớp; quản lí hồ sơ đánh giá học sinh.

4. Giải trình, giải quyết thắc mắc, kiến nghị về đánh giá học sinh trong phạm vi và quyền hạn của hiệu trưởng.”

12. Sửa đổi, bổ sung Điều 19 như sau:

“Điều 19. Trách nhiệm của giáo viên:

1. Giáo viên chủ nhiệm:

a) Chịu trách nhiệm chính trong việc đánh giá học sinh, kết quả giáo dục học sinh trong lớp; hoàn thành hồ sơ đánh giá học sinh theo quy định; nghiệm thu, bàn giao chất lượng giáo dục học sinh;

b) Thông báo riêng cho cha mẹ học sinh về kết quả đánh giá quá trình học tập, rèn luyện của mỗi học sinh;

c) Hướng dẫn học sinh tự nhận xét và tham gia nhận xét bạn, nhóm bạn. Tuyên truyền cho cha mẹ học sinh về nội dung và cách thức đánh giá theo quy định tại Thông tư này; phối hợp và hướng dẫn cha mẹ học sinh tham gia vào quá trình đánh giá.

2. Giáo viên không làm công tác chủ nhiệm:

a) Chịu trách nhiệm đánh giá quá trình học tập, rèn luyện và kết quả học tập của học sinh đối với môn học, hoạt động giáo dục theo quy định;

b) Phối hợp với giáo viên chủ nhiệm, giáo viên cùng lớp, cha mẹ học sinh thực hiện việc đánh giá học sinh; hoàn thành hồ sơ đánh giá học sinh; nghiệm thu chất lượng giáo dục học sinh;

c) Hướng dẫn học sinh tự nhận xét và tham gia nhận xét bạn, nhóm bạn.

3. Giáo viên theo dõi sự tiến bộ của học sinh, ghi chép những lưu ý với học sinh có nội dung chưa hoàn thành hoặc có khả năng vượt trội. Trong trường hợp cần thiết, giáo viên thông báo riêng cho cha mẹ học sinh về kết quả đánh giá của mỗi học sinh.”

13. Sửa đổi, bổ sung Điều 20 như sau:

i. “Điều 20. Quyền và trách nhiệm của học sinh

1. Được nêu ý kiến và nhận sự hướng dẫn, giải thích của giáo viên, hiệu trưởng về kết quả đánh giá.

2. Tự nhận xét và tham gia nhận xét bạn, nhóm bạn theo hướng dẫn của giáo viên.”

j. Điều 2. Bãi bỏ và thay đổi từ ngữ

1. Bãi bỏ khoản 3 Điều 5, Điều 7, Điều 8, Điều 9 và Điều 11.

2. Thay đổi cụm từ “đánh giá” thành “nhận xét” tại khoản 2 Điều 3.

k. Điều 3. Trách nhiệm tổ chức thực hiện

Chánh Văn phòng, Vụ trưởng Vụ Giáo dục Tiểu học, Cục trưởng Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, Thủ trưởng các đơn vị có liên quan thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, Giám đốc các sở giáo dục và đào tạo chịu trách nhiệm thi hành Thông tư này.

l. Điều 4. Hiệu lực thi hành

Thông tư này có hiệu lực thi hành kể từ ngày 06 tháng 11 năm 2016.

BỘ TRƯỞNG

Nơi nhận:

- Ban Tuyên giáo TƯ;
- Văn phòng Quốc hội;
- Văn phòng Chính phủ;
- Văn phòng Hội đồng Quốc gia GD và PT;
- Kiểm toán nhà nước;
- Cục KTVBQPPL (Bộ Tư pháp);
- UBND tỉnh, TP trực thuộc TƯ;
- Công báo;
- Như Điều 3 (để thực hiện);
- Website Chính phủ;
- Website Bộ GDĐT;
- Lưu: VT, Vụ PC, Vụ GDTH.

Phùng Xuân Nhạ

PHỤ LỤC 13
TỔNG HỢP MỘT SỐ KẾT QUẢ KHẢO SÁT

Bảng 1: Đánh giá chung về khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực qua các khâu cụ thể

STT	Khó khăn của quá trình đánh giá học sinh theo TCNL	ĐTB	ĐLC
1	Thu thập thông tin	2,38	0,30
2	Đối chiếu thông tin với chuẩn	2,16	0,33
3	Đưa ra nhận định và giải pháp	2,57	0,26
Trung bình chung		2,37	0,20

Bảng 2: So sánh mức độ khó khăn khi đánh giá học sinh theo TCNL theo thâm niên công tác

Thâm niên công tác	Các mức độ khó khăn (%)		
	Không khó khăn	Bình thường	Khó khăn
Trên 15 năm	0	22,6	77,4
5 đến 15 năm	1,2	37,2	61,6
Dưới 5 năm	0	43,9	56,1

Bảng 3: Thái độ của giáo viên trước những khó khăn khi đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

STT	Thái độ	Không bao giờ		Thỉnh thoảng		Thường xuyên		ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
1	Thích thú	56	21,4	175	66,8	31	11,8	1,90	0,56	4
2	Hài lòng	37	14,1	181	69,1	44	16,8	2,02	0,55	1
3	Kiên nhẫn	40	15,3	191	72,9	31	11,8	1,96	0,52	3
4	Chấp nhận sự thay đổi trong đánh giá HS theo hướng mới	51	19,5	193	73,7	18	6,9	1,87	0,49	5
5	Sẵn sàng vượt qua khó khăn	29	11,1	209	79,8	24	9,2	1,98	0,45	2

	khi ĐGHS theo TCNL									
ĐTB Chung								1,94	0,58	
6	Chán nản	116	44,3	126	48,1	20	7,6	1,63	0,62	2
7	Sợ mắc sai lầm	67	25,6	169	64,5	26	9,9	1,84	0,57	1
8	Thiếu kiên nhẫn	141	53,8	98	37,4	23	8,8	1,54	0,65	4
9	Không hài lòng	119	45,4	127	48,5	16	6,1	1,60	0,60	3
10	Không có niềm tin vào hiệu quả của đánh giá theo TCNL	143	54,6	102	38,9	17	6,5	1,51	0,61	5
ĐTB Chung								1,63	0,48	

Bảng 4: Tự đánh giá của giáo viên về thích ứng với đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

ST T	Nội dung	Kém		Bình thường		Tốt		ĐTB	ĐLC	Thứ Bậc
		SL	%	SL	%	SL	%			
Thu thập thông tin										
1	Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh	56	21,4	154	58,8	52	19,8	1,98	0,64	10
2	Trò chuyện với học sinh	69	26,3	152	58,0	41	15,6	1,89	0,64	12
3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh	43	16,4	176	67,2	43	16,4	2,00	0,57	9
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh.	85	32,4	142	54,2	35	13,4	1,80	0,65	13
Đổi chiếu thông tin với chuẩn										
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	47	17,9	163	62,2	52	19,8	2,01	0,61	8
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học	53	20,2	174	66,4	35	13,4	1,93	0,57	11
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	38	14,5	177	67,6	47	17,9	2,03	0,56	7
Đưa ra nhận định và giải pháp										
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	39	14,9	170	64,9	53	20,2	2,05	0,59	6

9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS	2	0,8	56	21,4	204	77,9	2,77	0,43	1
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác	33	12,6	164	62,6	65	24,8	2,12	0,60	4
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	39	14,9	167	63,7	56	21,4	2,06	0,59	5
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	28	10,7	168	64,1	66	25,2	2,14	0,58	3
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	28	10,7	111	42,4	123	46,9	2,36	0,66	2
DTB chung								2,09	0,43	

Bảng 5: So sánh mức độ khó khăn theo trình độ đào tạo

Trình độ đào tạo	Các mức độ khó khăn (%)		
	Không khó khăn	Bình thường	Khó khăn
Trung cấp	0	30,6	69,4
Cao đẳng	0	31,7	68,3
Đại học	0,9	44,0	55,0

Bảng 6: Thái độ tiêu cực của GVTH trước những khó khăn theo thâm niên công tác

Thâm niên công tác	Các mức độ (%)		
	1	2	3
Trên 15 năm	53,2	30,6	16,1
5 đến 15 năm	50,0	44,2	5,8
Dưới 5 năm	60,5	33,3	6,1

(Ghi chú: 1 - Không bao giờ; 2- Tỉnh thoảng; 3 – Thường xuyên)

**Bảng 7: Thái độ tích cực của GVTH trước những khó khăn
theo thâm niên công tác**

Thâm niên công tác	Các mức độ (%)		
	1	2	3
Trên 15 năm	11,3	67,7	21,0
5 đến 15 năm	18,6	70,9	10,5
Dưới 5 năm	26,3	59,6	14,0

Bảng 8: Thái độ tiêu cực của GVTH trước những khó khăn theo khu vực

Khu vực	Các mức độ (%)		
	1	2	3
Vùng trung tâm	57,6	37,1	5,3
Vùng xa	53,1	35,4	11,5

**Bảng 9: Thái độ tích cực của GVTH trước những khó khăn
theo khu vực**

Khu vực	Các mức độ (%)		
	1	2	3
Vùng trung tâm	25,0	60,6	14,4
Vùng xa	15,4	70,0	14,6

**Bảng 10: Thái độ sẵn sàng khắc phục khó khăn của giáo viên khi đánh giá
học sinh theo tiếp cận năng lực**

STT	Nội dung	Sẵn sàng	Vừa có, vừa không	Không sẵn sàng	ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
Thu thập thông tin							
1	Quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh	10,7	80,9	8,4	2,02	0,43	4
2	Trò chuyện với học sinh	43,5	53,1	3,4	2,40	0,55	2

3	Ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh	9,5	77,1	13,4	1,96	0,47	6,5
4	Thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh	2,7	77,9	19,5	1,83	0,44	10
Đối chiếu thông tin với chuẩn							
5	Đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	7,3	79,4	13,4	1,93	0,45	8
6	Dựa vào chuẩn kiến thức kỹ năng từng môn học	59.9	39.7	0,4	2,59	0,49	1
7	Dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	3.4	66.4	30.2	1,73	0,51	11
Đưa ra nhận định và giải pháp							
8	Đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	6,5	79,4	14,1	1,92	0,44	9
9	Thường xuyên động viên, khích lệ HS	20.6	71.0	8,4	2,12	0,52	3
10	Không so sánh học sinh này với học sinh khác	4,6	88,9	6,5	1,98	0,33	5
11	Ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	5,0	87,0	8,0	1,96	0,35	6,5
12	Kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	0,4	64,9	34,7	1,65	0,48	12
13	Đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	2,3	84,0	13,7	1,88	0,38	9
Chung		3,5	92,4	4,2	2,00	0,20	

**Bảng 11: Sự thay đổi thái độ của giáo viên khi đánh giá học sinh
theo tiếp cận năng lực**

Stt	Nội dung	Thay đổi nhiều %	Bình thường %	Thay đổi ít %	ĐTB	ĐLC
Thu thập thông tin						
1	Sẵn sàng quan sát các biểu hiện về năng lực của học sinh	19,1	70,6	10,3	2,08	0,53
2	Sẵn sàng trò chuyện với học sinh	17,6	70,2	12,2	2,05	0,54
3	Sẵn sàng ghi chép những biểu hiện về năng lực của học sinh	16,0	71,0	13,0	2,03	0,53
4	Sẵn sàng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy năng lực của học sinh,	13,4	74,0	12,6	2,00	0,51
Đổi chiều thông tin với chuẩn						
5	Sẵn sàng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	14,5	73,3	12,2	2,02	0,52
6	Sẵn sàng dựa vào chuẩn kiến thức kĩ năng từng môn học	14,1	73,3	12,6	2,01	0,51
7	Sẵn sàng dựa vào các chỉ báo về các năng lực để đánh giá học sinh	12,2	73,3	14,5	1,97	0,51
Đưa ra nhận định và giải pháp						
8	Sẵn sàng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	10,7	73,7	15,6	1,95	0,51
9	Sẵn sàng thường xuyên động viên, khích lệ HS	8,0	77,5	14,5	1,93	0,47
10	Sẵn sàng với việc không so sánh học sinh này với học sinh khác	0,4	74,0	25,6	1,74	0,44
11	Sẵn sàng ghi nhận mọi kết quả và sự cố gắng của HS	4,6	79,4	16,0	1,88	0,44
12	Sẵn sàng kết hợp với phụ huynh HS trong việc đánh giá năng lực	6,5	78,2	15,3	1,91	0,45
13	Sẵn sàng đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tiễn	6,1	80,2	13,7	1,92	0,43
Chung		11,2	76,4	12,4	1,98	0,30

Bảng 12: Sự thay đổi kỹ năng đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực của giáo viên tiểu học trước và sau thực nghiệm

STT	Nhóm Kỹ năng ĐGHS theo TCNL	Nhóm đối chứng			Nhóm thực nghiệm		
		ĐTB _{TTN}	ĐTB _{STN}	Hiệu số	ĐTB _{TTN}	ĐTB _{STN}	Hiệu số
1	Kỹ năng thiết kế đề kiểm tra theo hướng phát huy NL của HS	1,44	1,85	0,41	1,48	2,37	0,89
2	Kỹ năng đưa ra lời nhận xét mang tính tích cực	1,55	1,92	0,37	1,51	2,55	1,04
3	Kỹ năng đưa HS vào những tình huống trải nghiệm thực tế	1,62	1,88	0,26	1,59	2,40	0,81
Chung		1,54	1,88	0,34	1,53	2,44	0,91

PHỤ LỤC 14
MỘT SỐ DỮ LIỆU TRÍCH XUẤT TỪ SPSS

***Độ tin cậy của bảng hỏi:**

- Nhận thức:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.674	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Thu thập thông tin	4.0681	.236	.458	.621
Đổi chiều thông tin với chuẩn	4.1899	.192	.566	.471
Đưa ra nhận định và giải pháp	4.3305	.305	.484	.615

- Thái độ:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.697	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Thu thập thông tin	3.8976	.408	.565	.536
Đổi chiều thông tin với chuẩn	3.9373	.357	.598	.491
Đưa ra nhận định và giải pháp	4.0499	.557	.403	.729

- **Kỹ năng:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.572	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Thu thập thông tin	3.8238	.228	.402	.438
Đổi chiều thông tin với chuẩn	3.6924	.254	.380	.473
Đưa ra nhận định và giải pháp	3.9577	.260	.363	.497

* Thực trạng thích ứng của GVTH với ĐGHS theo TCNL:

- Về nhận thức:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
c611	262	1.00	3.00	2.3130	.54785
c612	262	1.00	3.00	2.4122	.54485
c613	262	1.00	3.00	2.0000	.39148
c614	262	1.00	3.00	2.1794	.47371
c621	262	1.00	3.00	2.1374	.46754
c622	262	1.00	3.00	2.0954	.45744
c623	262	1.00	3.00	2.0802	.45197
c631	262	1.00	3.00	2.0420	.35308
c632	262	1.00	3.00	2.0000	.31562
c633	262	1.00	3.00	1.9275	.39934
c634	262	1.00	3.00	2.0229	.26161
c635	262	1.00	3.00	1.8435	.43145
c636	262	1.00	3.00	1.9466	.35693
Valid N (listwise)	262				

- Về thái độ:**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
c1311	262	1.00	3.00	2.0878	.53599
c1312	262	1.00	3.00	2.0534	.54404
c1313	262	1.00	3.00	2.0305	.53875
c1314	262	1.00	3.00	2.0076	.51037
c1321	262	1.00	3.00	2.0229	.51737
c1322	262	1.00	3.00	2.0153	.51765
c1323	262	1.00	3.00	1.9771	.51737
c1331	262	1.00	3.00	1.9504	.51176
c1332	262	1.00	3.00	1.9351	.47099
c1333	262	1.00	3.00	1.7481	.44366
c1334	262	1.00	3.00	1.8855	.44015
c1335	262	1.00	3.00	1.9122	.45897
c1336	262	1.00	3.00	1.9237	.43975
Valid N (listwise)	262				

- Về kĩ năng:**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
c1911	262	1.00	3.00	1.9160	.48799
c1912	262	1.00	3.00	2.2099	.50078
c1913	262	1.00	3.00	1.8664	.51908

c1914	262	1.00	3.00	1.6603	.49815
c1921	262	1.00	3.00	2.0496	.39321
c1922	262	1.00	3.00	2.2710	.53160
c1923	262	1.00	3.00	1.8130	.42811
c1931	262	1.00	3.00	1.8130	.51727
c1932	262	1.00	3.00	1.9008	.41716
c1933	262	1.00	3.00	1.7863	.48751
c1934	262	1.00	3.00	1.7481	.48492
c1935	261	1.00	3.00	1.7011	.49103
c1936	262	1.00	3.00	1.7328	.47665
Valid N (listwise)	261				

- **Đánh giá chung về nhận thức, thái độ, kỹ năng:**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
nhanthuc	262	1.00	2.89	2.0981	.22910
thaido	262	1.00	2.78	1.9808	.30929
kinang	262	1.17	2.56	1.9123	.22570
Valid N (listwise)	262				

- **Thích ứng chung:**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
thichung	262	1.43	2.60	1.9971	.17217
Valid N (listwise)	262				

- Các yếu tố ảnh hưởng:**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
c241	262	1.00	3.00	2.5382	.70335
c242	262	1.00	3.00	2.5763	.74271
c243	262	1.00	3.00	2.5038	.77681
c244	262	1.00	3.00	2.3359	.85868
c245	262	1.00	3.00	2.4084	.80063
c246	262	1.00	3.00	2.6031	.62734
c247	262	1.00	3.00	2.7061	.50427
c248	262	1.00	3.00	2.6832	.51307
c249	262	1.00	3.00	2.5802	.72666
c2410	262	1.00	3.00	2.4618	.77092
Valid N (listwise)	262				

- Các khâu của quá trình đánh giá:**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
khauthuthaptt	262	1.33	2.75	2.0614	.23473
khautoichieuchuan	262	1.22	2.78	2.0513	.22925
khaugiaiphap	262	1.28	2.44	1.8785	.20367
cackhauchung	262	1.43	2.60	1.9971	.17217
Valid N (listwise)	262				

- Thái độ của GV trước khó khăn khi đánh giá HS theo TCNL:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
thaidotieutruocackkhan	262	1.00	3.00	1.6305	.48863
thaidotichcuctrkkhanGV	262	1.00	3.00	1.9427	.58768
Valid N (listwise)	262				

- So sánh thích ứng chung của GV theo thâm niên công tác:

thichungGV * tuoinghe Crosstabulation

		tuoinghe			Total
		GV tren 15 nam	GV 5 den 15 nam	GV duoi 5 nam	
thichungGV 1	Count	3	1	3	7
	% within thichungGV	42.9%	14.3%	42.9%	100.0%
2	Count	59	82	105	246
	% within thichungGV	24.0%	33.3%	42.7%	100.0%
3	Count	0	3	6	9
	% within thichungGV	.0%	33.3%	66.7%	100.0%
Total	Count	62	86	114	262
	% within thichungGV	23.7%	32.8%	43.5%	100.0%

- So sánh thích ứng chung của GV theo trình độ đào tạo thichungGV * trinhdodaotao
Crosstabulation

		trinhdodaotao			Total
		trung cap	cao dang	dai hoc	
thichungGV 1	Count	3	2	2	7
	% within thichungGV	42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
2	Count	44	100	102	246
	% within thichungGV	17.9%	40.7%	41.5%	100.0%
3	Count	2	2	5	9
	% within thichungGV	22.2%	22.2%	55.6%	100.0%
Total	Count	49	104	109	262
	% within thichungGV	18.7%	39.7%	41.6%	100.0%

- So sánh thích ứng chung của GV theo khu vực

thichungGV * khu vuc Crosstabulation

		Khu vực		Total
		1	2	
thichungGV 1	Count	2	5	7
	% within thichungGV	28.6%	71.4%	100.0%
2	Count	122	124	246
	% within thichungGV	49.6%	50.4%	100.0%

3	Count	8	1	9
	% within thichungGV	88.9%	11.1%	100.0%
Total	Count	132	130	262
	% within thichungGV	50.4%	49.6%	100.0%

- Kiểm định Anova: khó khăn của giáo viên với thâm niên công tác

Descriptives

Khó khăn của GV	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					GV tren 15 nam	62		
GV 5 den 15 nam	86	2.3634	.23159	.02497	2.3137	2.4130	1.50	2.81
GV duoi 5 nam	114	2.3509	.19324	.01810	2.3150	2.3867	1.69	2.89
Total	262	2.3770	.20472	.01265	2.3521	2.4019	1.50	2.89

ANOVA

Khó khăn của GV	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

						Lower Bound	Upper Bound		
Khó khăn GV	trung cap	49	2.3963	.21062	.03009	2.3358	2.4568	1.78	2.81
	cao dang	104	2.4228	.19703	.01932	2.3845	2.4611	1.69	2.89
	dai hoc	109	2.3247	.19897	.01906	2.2869	2.3624	1.50	2.81
	Total	262	2.3770	.20472	.01265	2.3521	2.4019	1.50	2.89
STT	trung cap	49	1.7435 E2	48.43361	6.91909	160.4352	188.2587	8.00	245.00
	cao dang	104	1.7275 E2	61.95202	6.07490	160.7019	184.7981	2.00	262.00
	dai hoc	109	72.880 7	56.87213	5.44736	62.0831	83.6784	1.00	246.00
	Total	262	1.3150 E2	75.77709	4.68152	122.2816	140.7184	1.00	262.00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Khó khăn GV	Between Groups	.535	2	.267	6.659	.002
	Within Groups	10.403	259	.040		
	Total	10.938	261			
STT	Between Groups	641467.448	2	320733.724	96.904	.000
	Within Groups	857238.052	259	3309.799		
	Total	1498705.500	261			

Post Hoc Tests
Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) tao	(J) trindhodao tao	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Khó khăn GV	trung cap	cao dang	-.02655	.03473	.445	-.0949	.0418
		dai hoc	.07159*	.03447	.039	.0037	.1395
	cao dang	trung cap	.02655	.03473	.445	-.0418	.0949
		dai hoc	.09814*	.02747	.000	.0440	.1522
	dai hoc	trung cap	-.07159*	.03447	.039	-.1395	-.0037
		cao dang	-.09814*	.02747	.000	-.1522	-.0440
STT	trung cap	cao dang	1.59694	9.96855	.873	-18.0328	21.2267
		dai hoc	101.46620*	9.89505	.000	81.9812	120.9512
	cao dang	trung cap	-1.59694	9.96855	.873	-21.2267	18.0328
		dai hoc	99.86927*	7.88607	.000	84.3403	115.3982
	dai hoc	trung cap	-101.46620*	9.89505	.000	-120.9512	-81.9812
		cao dang	-99.86927*	7.88607	.000	-115.3982	-84.3403

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

- Kiểm định Anova: khó khăn của giáo viên với khu vực

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
tongcau4	1	132	2.3045	.21156	.01841	2.2681	2.3409	1.50	2.81
	2	130	2.4506	.16882	.01481	2.4213	2.4799	1.97	2.89
	Total	262	2.3770	.20472	.01265	2.3521	2.4019	1.50	2.89
STT	1	132	66.5000	38.24918	3.32916	59.9141	73.0859	1.00	132.00
	2	130	1.9750E2	37.67183	3.30404	190.9629	204.0371	133.00	262.00
	Total	262	1.3150E2	75.77709	4.68152	122.2816	140.7184	1.00	262.00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tongcau4	Between Groups	1.399	1	1.399	38.123	.000
	Within Groups	9.540	260	.037		
	Total	10.938	261			
STT	Between Groups	1123980.000	1	1123980.000	779.864	.000
	Within Groups	374725.500	260	1441.252		
	Total	1498705.500	261			

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
tongcau4	Between Groups	1.399	1	1.399	38.123	.000
	Within Groups	9.540	260	.037		
	Total	10.938	261			
STT	Between Groups	1123980.000	1	1123980.000	779.864	.000
	Within Groups	374725.500	260	1441.252		

	.740	8
Cronbach's Alpha		N of Items
	.740	8

- Tương quan giữa các yếu tố chủ quan với thay đổi NT, TĐ, KN

+ Chủ quan:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.915	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
yeunghe	14.4656	12.150	.865	.888
mentre	14.5534	13.911	.606	.915
lytuongnghe	14.4962	12.113	.837	.891
nanglucdhoc	14.3626	12.493	.794	.896
nanglucgd	14.4198	13.608	.567	.920
thoiquen	14.4084	12.143	.881	.887
tuoiinghedayhoc	14.5153	13.699	.635	.912

+ Khách quan:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.740	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
dokho	16.5783	9.269	.314	.733
baukhongkhi	17.0161	7.935	.434	.715
quanlydgia	16.8594	7.984	.515	.696
htacphuhuynh	16.7590	8.724	.392	.721
htachocsinh	16.8273	8.910	.291	.740
sucepcaptren	16.6586	8.145	.513	.697
cochechinhsach	16.9558	7.970	.501	.699
vungmien	16.4699	8.371	.521	.698

