

THỰC TRẠNG NHẬN THỨC VÀ THỰC HÀNH ĐÁNH GIÁ HỌC SINH CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Vũ Phương Liên,
Vũ Duy Nam,
Lê Thái Hưng⁺

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
⁺ Tác giả liên hệ • Email: hunglethai82@gmail.com

Article history

Received: 27/11/2023

Accepted: 18/12/2023

Published: 20/01/2024

Keywords

Awareness, practice, and assessment of elementary school students' abilities

ABSTRACT

Currently, although primary schools have made efforts to implement competency assessment activities according to the guidance of the Ministry of Education and Training, understanding of this approach in the Vietnamese educational context is still limited. This article was written to increase awareness and knowledge in the educational community about competency assessment practices, while also providing valuable information for teachers and educational management agencies. The results show that teachers have positive perceptions and recognize the detail and multi-dimensionality of competency assessment information, helping them have a comprehensive view of student development. However, there are still some teachers who need to improve to reach a level of proficiency and confidence in applying this method. In addition, the study also evaluated the frequency with which teachers apply forms of assessment and some methods are not really implemented on a regular basis. This requires the government to shape policies, provide support and create conditions for continuous improvement in the area of assessment of primary school teachers' competencies as well as change and efforts on the part of schools, and the teachers themselves.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa kinh tế và tiến triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, nhu cầu phát triển năng lực để đạt thành công trong cuộc sống và sự nghiệp trở nên ngày càng quan trọng. Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 của Bộ GD-ĐT đặc biệt nhấn mạnh việc phát triển năng lực HS thông qua sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy và đánh giá. Do vậy, việc nghiên cứu về nhận thức và thực hành của GV trong hoạt động đánh giá năng lực HS tiểu học theo Chương trình GDPT 2018 sẽ đóng góp vào việc xây dựng cơ sở dữ liệu và kiến thức khoa học trong lĩnh vực giáo dục. Mặc dù các trường tiểu học đã thực hiện hoạt động đánh giá theo sự hướng dẫn của Bộ GD-ĐT, nhưng hiểu biết về tiếp cận đánh giá năng lực HS vẫn còn hạn chế. Bài báo này nhằm chỉ ra cách GV đánh giá và thực hành việc này trong ngữ cảnh của chương trình giáo dục mới, từ đó đề xuất giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đáp ứng đầy đủ nhu cầu phát triển của HS, hỗ trợ phát triển giáo dục bền vững và đáp ứng nhu cầu của xã hội, đặc biệt là trong ngữ cảnh chương trình giáo dục mới.

Kết quả của nghiên cứu được trình bày trong bài báo không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và hiệu quả trong việc đánh giá năng lực HS, mà còn hỗ trợ GV trong việc cải thiện kỹ năng giảng dạy và đánh giá. Đồng thời, nghiên cứu cung cấp thông tin hữu ích cho cơ quan quản lý giáo dục, đóng vai trò quan trọng trong việc hoàn thiện chính sách giáo dục. Tìm hiểu sâu rộng về nhận thức và thực hành của GV cũng là bước khởi đầu cho các nghiên cứu tiếp theo, nhằm đưa ra giải pháp thực tế và sáng tạo trong việc phát triển năng lực HS trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

2. Kết quả nghiên cứu

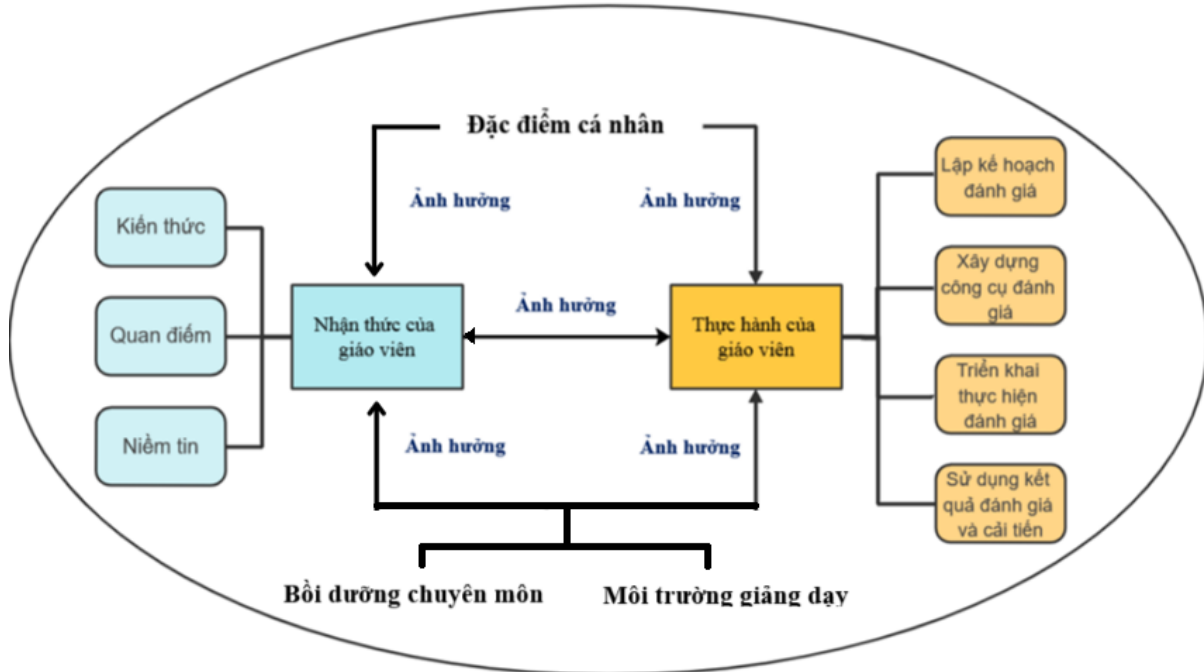
2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Khung lý thuyết

Căn cứ trên những vấn đề lý luận về kiểm tra, đánh giá năng lực HS, nhận thức và thực hành của GV, tác giả đã đề xuất khung lý thuyết để triển khai nghiên cứu này như hình 1 (trang bên).

Hình 1 cho thấy, cả hai yếu tố là nhận thức và thực hành của GV đều chịu ảnh hưởng từ đặc điểm cá nhân, hoạt động bồi dưỡng chuyên môn và môi trường dạy học, trong đó thì nhận thức của GV và mức độ thực hành đánh giá năng lực của họ có sự tương tác với nhau. Nhận thức của GV được quan sát thông qua kiến thức, quan điểm, niềm

tin của họ đối với hoạt động đánh giá. Bên cạnh đó, thực hành của GV được quan sát thông qua các hoạt động trong quy trình đánh giá bao gồm: lập kế hoạch đánh giá, xây dựng công cụ đánh giá, triển khai thực hiện đánh giá, sử dụng kết quả đánh giá và cải tiến.



Hình 1. Khung lý thuyết (Nguồn: Tác giả)

2.1.2. Thao tác hóa khái niệm

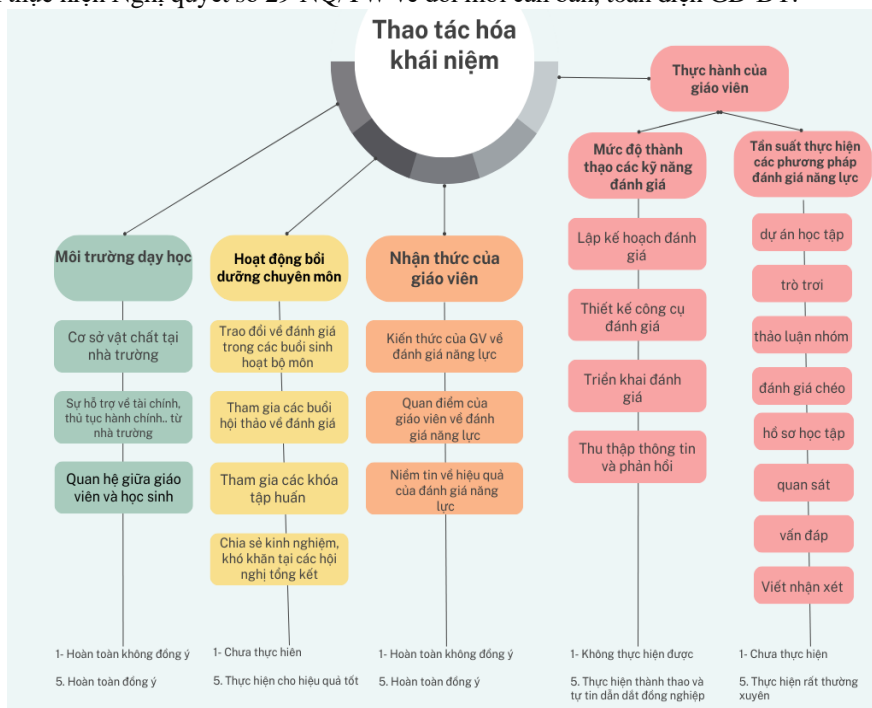
Căn cứ vào các nghiên cứu và cơ sở lý luận, tác giả xây dựng các tiêu chí, chỉ báo để đo lường: môi trường dạy học, hoạt động bồi dưỡng chuyên môn, nhận thức và thực hành của GV.

Nghiên cứu trước đây của Cizek và cộng sự (1995) gợi ý rằng một đặc điểm quan trọng của thực hành đánh giá và xếp loại trong lớp học là hoạt động này mang tính cá nhân hóa cao và có thể khá khác nhau giữa GV này với GV khác từ các đặc điểm như: môi trường thực hành, giới tính, số năm kinh nghiệm, cấp học hoặc mức độ quen thuộc với các chính sách trong địa phương của họ. Ashton và Crocker (1987) đã phát hiện có sự tương quan đáng kể giữa các khóa bồi dưỡng chuyên môn và hiệu suất làm việc của GV từ 4 trong số 7 nghiên cứu mà họ đã tìm hiểu. Hammerness và cộng sự (2008) khuyến nghị rằng những GV được tiếp cận với nhiều cơ hội phát triển chuyên môn có xu hướng phản ánh và kết hợp các chiến lược và phương pháp tiếp cận mới vào thực hành giảng dạy của họ.

Về khái niệm "nhận thức của GV", hiểu theo nghĩa hẹp là "cấu trúc tinh thần nói chung, bao gồm niềm tin, ý nghĩa, khái niệm, mệnh đề, quy tắc, hình ảnh tinh thần, sở thích và những điều tương tự" hầu hết được hình thành bởi nền tảng giáo dục và kinh nghiệm của GV (Thompson, 1992). Gần đây hơn, nhận thức của GV được định nghĩa là "những gì GV nghĩ, biết và tin tưởng" (Borg, 2003). Quan điểm tương tự được đề cập trong tài liệu của Ellis (2012), tác giả cho rằng nhận thức của GV bắt nguồn từ tư duy, kiến thức, niềm tin và nhận định của GV đối với lĩnh vực chuyên môn của mình. Trong nghiên cứu này tác giả xác định "nhận thức của GV" đề cập đến mức độ hiểu biết, quan điểm và niềm tin của GV về nội dung, mục đích và yêu cầu của hoạt động đánh giá trên lớp theo tiếp cận năng lực.

Gates (1922) cho rằng khái niệm "thực hành" có thể được diễn giải theo 4 cách khác nhau như sau: (1) Thực hành là hiện tượng hoặc quá trình xảy ra khi một cá nhân thực hiện một hành động được lặp đi lặp lại; (2) Thực hành có thể được coi một loại nhận thức nào đó; (3) Thực hành là hành vi lặp lại một hành động đến khi đạt được hiệu quả; (4) Thực hành có nghĩa là hành vi lặp lại kể cả sự lặp lại đó không đem lại kết quả gì. Thực hành của GV trong nghiên cứu này được tác giả định nghĩa là mức độ thực hiện thành thạo các hoạt động đánh giá trên lớp của GV theo tiếp cận năng lực.

Tương tự như vậy, nghiên cứu đã tiến hành thao tác hoá khái niệm với các biểu hiện được mô tả trong hình 2 dưới đây, đây là cơ sở quan trọng để tiến hành hoàn thiện phiếu khảo sát đối với GV về nhận thức, thực hành hoạt động kiểm tra, đánh giá HS của GV tiểu học theo tiếp cận năng lực, trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT sau 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT.



Hình 2. Thao tác hóa khái niệm

2.2. Tổ chức khảo sát thực trạng nhận thức và thực hành hoạt động đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học

2.2.1. Thu thập số liệu

Để có thể mô tả được thực trạng nhận thức và thực hành hoạt động kiểm tra, đánh giá HS của GV tiểu học, bài báo sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu tài liệu, điều tra khảo sát. Phương pháp khảo sát trên diện rộng bằng phiếu hỏi (5 phần với 44 câu hỏi) thông qua ứng dụng Google Forms đối với 3836 GV tiểu học trên cả nước (Sau quá trình phân phát phiếu hỏi, số lượng phiếu thu được vượt xa mức độ kỳ vọng và để đảm bảo được tính chính xác khi phân tích dữ liệu, tác giả chỉ lựa chọn 1739 mẫu gồm: 524 GV công tác tại thành thị, 1027 GV công tác tại nông thôn và 188 GV công tác tại vùng sâu, vùng xa) nhằm làm rõ hơn một số vấn đề liên quan đến: (1) Thông tin cá nhân của GV được phỏng vấn; (2) Môi trường học đường; (3) Cơ hội phát triển chuyên môn; (4) Đánh giá năng lực và niềm tin của GV về những hiệu quả mà đánh giá năng lực mang lại cho HS, GV và hoạt động học tập; (5) Mức độ thực hiện (tần suất thực hiện và mức độ thành thạo) của GV khi lập kế hoạch, xây dựng công cụ, triển khai thực hiện, sử dụng kết quả và cải tiến hoạt động đánh giá theo định hướng tiếp cận năng lực của Chương trình GDPT 2018. Thời gian thực hiện khảo sát từ ngày 01/01/2023 đến 01/11/2023. Thang điểm đánh giá được xây dựng dựa trên mô hình thang đo Likert 5 mức độ quy ước như sau: 1 điểm - Hoàn toàn không đồng ý/Chưa thực hiện; 2 điểm - Không đồng ý/Thực hiện không thường xuyên; 3 điểm - Có phần đồng ý/Trung bình; 4 điểm - Đồng ý/Thực hiện thường xuyên; 5 điểm - Hoàn toàn đồng ý/Thực hiện rất thường xuyên. Tác giả sử dụng phần mềm Microsoft Excel để xử lý dữ liệu. Các số liệu thu thập được từ khảo sát thực tế sẽ được xử lý qua phần mềm SPSS và Excel với các phân tích nhằm chuẩn hoá công cụ khảo sát, phân tích thống kê mô tả thực trạng nhận thức và thực hành kiểm tra, đánh giá năng lực HS.

2.2.2. Kết quả chuẩn hóa công cụ

- *Kết quả phân tích độ tin cậy (Cronbach's Alpha):* Tất cả kết quả phân tích độ tin cậy của yếu tố (Môi trường học đường, Hoạt động chuyên môn, Nhận thức của GV, Mức độ thành thạo của GV, Tần suất thực hiện của GV) đều có giá trị hệ số độ tin cậy lớn hơn 0,6 và tương quan biến tổng của các biến quan sát đều lớn hơn 0,3. Vì vậy, thang đo đạt giá trị về độ tin cậy và có thể sử dụng cho phân tích EFA.

- *Kết quả chạy phân tích nhân tố khám phá (EFA)*: Nhóm nghiên cứu phân tích nhân tố khám phá để chứng minh 35 biến ban đầu sẽ được rút gọn thành 5 yếu tố với lượng thông tin được giải thích bởi 5 yếu tố này là lớn nhất có thể. Hệ số Kaiser-Meyer-Olkin đạt giá trị 0,942 ($>0,5$), giá trị Sig. của kiểm định Barlett's đạt 0,000 ($<0,05$). Kết luận, dữ liệu phù hợp cho phân tích EFA. Kết quả rút trích 5 yếu tố (có giá trị Eigenvalue lớn hơn 1) với tổng phương sai trích đạt 64,418% ($>50\%$). Tuy nhiên, hệ số tải nhân tố của biến TSTH1 $<0,5$ và không đạt yêu cầu nên tác giả loại bỏ biến này khỏi thang đo khi phân tích CFA. Còn lại, hệ số tải nhân tố của tất cả các biến đều lớn hơn 0,5. Sau khi loại bỏ biến không đạt yêu cầu, thang đo phù hợp với mục đích phân tích tiếp theo.

- *Kết quả chạy phân tích nhân tố khẳng định (CFA)*: các chỉ số đều có kết quả phù hợp. Vì vậy, mô hình hoàn toàn phù hợp cho nghiên cứu; cấu trúc công cụ khảo sát đảm bảo sự chặt chẽ, logic. Do vậy, dữ liệu thu nhận được có thể thực hiện phân tích và mô tả thực trạng về nhận thức, thực hành hoạt động kiểm tra, đánh giá HS theo tiếp cận năng lực của GV tiểu học.

2.3. Kết quả nhận thức của giáo viên về hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Kết quả phân tích kiểm định Friedman trung bình (TB) thứ hạng (mean rank) của mức độ nhận thức, mức độ thành thạo và tần suất thực hiện các phương pháp đánh giá của GV đều chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa. Chỉ số TB thứ hạng được sử dụng trong kiểm định Friedman để so sánh giữa các điều kiện và xác định xem có sự khác biệt đáng kể giữa chúng hay không. Nếu có sự khác biệt, các chỉ số TB thứ hạng khác nhau sẽ góp phần tạo nên sự khác biệt này và thường được sử dụng để so sánh mức độ ảnh hưởng của các điều kiện.

Bảng 1. Kiểm định Friedman về mức độ nhận thức của GV về hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực

Nhận thức về kiểm tra, đánh giá của GV theo tiếp cận năng lực	ĐTB	TB thứ hạng	ĐLC
Đánh giá năng lực tập trung vào việc thu thập minh chứng về thành tích của HS hơn là đánh giá thông qua điểm số.	3,93	4,59	0,797
Đánh giá năng lực đem lại hiệu quả trong việc kịp thời phát hiện những cố gắng, tiến bộ, khó khăn của HS.	4,11	5,12	0,642
Đánh giá năng lực tập trung vào việc thúc đẩy HS đạt được mục tiêu học tập cụ thể thay vì so sánh kết quả học tập giữa các HS với nhau.	4,08	5,03	0,688
Đánh giá theo tiếp cận năng lực giúp Thầy/Cô đưa ra những phản hồi kịp thời cho HS trong quá trình học.	4,11	5,12	0,618
Đánh giá theo tiếp cận năng lực không chỉ dành cho HS mà còn dành cho GV nhằm cải thiện hoạt động giảng dạy.	4,10	5,06	0,637
Việc sử dụng đa dạng các hình thức, công cụ đánh giá giúp Thầy/Cô xác định đúng năng lực, phẩm chất của HS.	4,13	5,18	0,633
Đánh giá năng lực sẽ giúp HS tự xác định được những điểm mạnh, điểm yếu của bản thân.	4,12	5,15	0,619
Hoạt động đánh giá lẫn nhau sẽ giúp HS tự phát hiện ra lỗi sai của nhau và không khiến các em tổn thương.	4,07	4,95	0,653
Thực hiện được các hoạt động kiểm tra, đánh giá năng lực một cách hiệu quả.	4,05	4,81	0,592

(Chú thích: Điểm trung bình - ĐTB; Độ lệch chuẩn - ĐLC)

Phân tích thực trạng nhận thức của GV về đánh giá năng lực cho thấy, hầu hết GV đều nhận thức rõ về những đặc trưng của đánh giá năng lực và có quan điểm, niềm tin tích cực đối với hiệu quả của đánh giá năng lực. Tuy nhiên, đối với câu hỏi về việc GV có nghĩ rằng mình có thể “thực hiện được các hoạt động kiểm tra, đánh giá năng lực một cách hiệu quả”, điểm TB thứ hạng khá thấp, cho thấy một bộ phận GV vẫn chưa thực sự tự tin khi áp dụng các phương pháp đánh giá mới vào giảng dạy. Bên cạnh đó, ở câu hỏi về “đánh giá năng lực tập trung vào việc thu thập minh chứng về thành tích của HS hơn là đánh giá thông qua điểm số”, thứ hạng của nội dung này thấp nhất trong thang đo với giá trị TB bằng 3,93. Điều này thể hiện rằng sự hiểu biết của một số GV về mục tiêu của đánh giá năng lực vẫn chưa đầy đủ. Trên thực tế, tình hình hoạt động giảng dạy và đánh giá năng lực của GV thường phản ánh tình hình thiếu thốn về điều kiện làm việc tại các khu vực địa lý khác nhau. Các vùng nông thôn, vùng sâu vùng xa thường gặp phải nhiều khó khăn hơn trong việc cung cấp đào tạo chuyên môn và hỗ trợ nâng cao năng lực cho GV. Điều này thể hiện qua số liệu trong khảo sát, cho thấy tỉ lệ lên đến 70% GV đang công tác tại nông thôn và vùng sâu vùng xa, so với chỉ 30% đang công tác tại các khu vực thành thị. Tình hình này gây ra những hạn chế đáng kể

khuyến cho GV khó tiếp cận và áp dụng những phương pháp đánh giá nâng cao và tiến bộ trong quá trình giảng dạy. GV tại các khu vực hẻo lánh thường gặp khó khăn trong việc tham gia các khóa đào tạo, hội thảo chuyên môn do khoảng cách địa lý và nguồn lực hạn chế. Hơn nữa, việc thiếu hụt cơ sở vật chất, sách giáo trình và tài liệu tham khảo cũng làm giảm đi khả năng tiếp cận và cập nhật thông tin mới.

2.4. Kết quả thực hiện hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

2.4.1. Mức độ thành thạo của giáo viên đối với hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực

Bảng 2. Kiểm định Friedman thứ hạng TB về mức độ thành thạo của GV đối với hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực

Mức độ thành thạo của GV đối với các hoạt động kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận năng lực	ĐTB	TB thứ hạng	ĐLC
Xác định được rõ các năng lực cần được đánh giá khi lập kế hoạch đánh giá.	3,58	5,16	0,674
Xác định được rõ phương pháp và hình thức thu thập thông tin phù hợp với từng hoạt động đánh giá trước khi thực hiện.	3,55	5,02	0,669
Thiết kế các phiếu quan sát để thu thập thông tin cho mục đích đánh giá năng lực, phẩm chất của HS.	3,43	4,65	0,771
Xây dựng được ma trận phương pháp, công cụ phù hợp với các yêu cầu cần đạt.	3,46	4,79	0,788
Thiết kế được bản đặc tả đề thi để đánh giá các năng lực của HS theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.	3,49	4,88	0,779
Thiết kế được các câu hỏi trắc nghiệm khách quan bám sát theo tiêu chí/mục tiêu đánh giá thông qua các dữ liệu từ thực tiễn.	3,62	5,35	0,703
Sử dụng thành thạo một số nền tảng trực tuyến để thực hiện hoạt động đánh giá quá trình như: Menti, Quizizz, Google Forms,...	3,21	3,92	0,867
Đưa ra được những lời nhận xét phù hợp với từng HS.	3,76	5,85	0,629
Có khả năng sử dụng kết quả đánh giá để tự đánh giá bài giảng của mình và điều chỉnh lại hoạt động giảng dạy.	3,64	5,38	0,662

Thông qua bảng phân tích TB thứ hạng về mức độ thành thạo các kỹ năng thực hành đánh giá năng lực, có thể thấy rằng GV có mức độ thành thạo khi đưa ra những nhận xét phù hợp với HS cao nhất trong số các kỹ năng đánh giá, với chỉ số TB thứ hạng bằng 5,85. Điều này cho thấy rằng GV đã có sự quen thuộc với hình thức đánh giá thông qua nhận xét do phương pháp này cũng đã được đề cập trong quy định của Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT năm 2014 cho đến nay cũng vẫn được quy định trong Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT về quy định đánh giá HS tiểu học (Thông tư 27) - Kỹ năng như sử dụng kết quả đánh giá để tự đánh giá và cải thiện bài giảng, cũng có thứ hạng cao (với TB thứ hạng bằng 5,38). Trong Thông tư 27 đã nêu rõ: “Mục đích đánh giá là giúp GV điều chỉnh, đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp giáo dục trong quá trình dạy học, giáo dục”. Nghiên cứu cho thấy trong thực tiễn, điều này không chỉ thỏa mãn yêu cầu của Thông tư 27 mà còn chứng minh rằng GV hiểu mục đích của việc đánh giá là hỗ trợ cho quá trình điều chỉnh và sáng tạo trong quá trình dạy học. Tuy nhiên, một số những kỹ năng khác có giá trị TB trong khoảng 3,5 và có thứ hạng khá thấp như: thiết kế bản đặc tả đề thi, khả năng tự thiết kế phiếu quan sát đều thể hiện năng lực thiết kế công cụ đánh giá của một phần lực lượng GV chưa được cao. Đặc biệt, kỹ năng có thứ hạng và điểm TB thấp nhất là khả năng sử dụng các nền tảng trực tuyến như Menti, Quizizz,... để đánh giá cho thấy một phần GV vẫn còn rất lúng túng trong việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy và đánh giá trong thời đại số.

2.4.2. Tần suất thực hiện các phương pháp đánh giá theo năng lực của giáo viên tiểu học

Bảng 3. Kiểm định Friedman thứ hạng TB về tần suất thực hiện các hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực của GV

Hoạt động đánh giá	TB thứ hạng	ĐTB	ĐLC
Đánh giá HS thông qua dự án học tập.	3,70	3,79	0,931
Tổ chức các trò chơi ngắn trong giờ học.	4,74	4,17	0,700
Tổ chức hoạt động thảo luận nhóm trong giờ học.	5,28	4,32	0,683
Tổ chức cho HS tự đánh giá hoặc đánh giá chéo.	4,50	4,09	0,771
Đánh giá thông qua hồ sơ học tập.	4,23	4,00	0,827
Quan sát trong giờ dạy.	6,36	4,61	0,596

Đánh giá HS thông qua hình thức vấn đáp.	5,76	4,44	0,663
Đưa ra phản hồi đối với các phát biểu, câu trả lời miệng của HS.	5,87	4,47	0,663
Viết nhận xét vào bài vở bài tập của HS.	4,56	4,08	0,886

Kết quả tại bảng TB thứ hạng về tần suất thực hiện các phương pháp đánh giá cho thấy thực trạng GV chủ yếu tập trung sử dụng các phương pháp quan sát, phản hồi, vấn đáp và thảo luận nhóm với giá trị TB thứ hạng từ 5,28 đến 6,36. Một số các phương pháp ít được GV sử dụng hơn bao gồm phương pháp đánh giá chéo, nhận xét vào vở bài tập và tổ chức các trò chơi ngắn. Hai phương pháp đánh giá thông qua dự án học tập và thông qua hồ sơ học tập có thứ hạng thấp nhất trong bảng dữ liệu phân tích. Điều này có thể được giải thích bởi sự đổi mới của Chương trình GDPT 2018 và Thông tư 27. Hầu hết các GV tham gia khảo sát đều có kinh nghiệm giảng dạy trên 10 năm, và họ đã dần dần quen thuộc và ổn định với các phương pháp đánh giá truyền thống trong suốt thời gian này. Chính vì vậy mà sự thay đổi đột ngột và yêu cầu sử dụng các phương pháp mới có thể tạo ra sự khó khăn và chưa thấu đáo đối với một số GV.

2.4.3. Mối quan hệ giữa nhận thức và thực hành

Bảng 4. Tương quan của các nhân tố với nhận thức và thực hành của GV

Nhân tố	Hệ số tương quan (Sig.)	
	Nhận thức của GV	Mức độ thành thạo của GV
Nhận thức của GV (NTGV)	1	0,311** (0,00)
Mức độ thành thạo của GV (MDTT)	0,311** (0,00)	1
Hoạt động phát triển chuyên môn của GV (HDCM)	0,341** (0,00)	0,467** (0,00)
Môi trường học đường (MTHD)	0,519** (0,00)	0,225** (0,00)
Trình độ đào tạo của GV (TDDT)	-0,015 (0,524)	0,018 (0,475)
Kinh nghiệm dạy học của GV (KNDH)	0,044 (0,069)	0,113** (0,00)

Dựa trên bảng tương quan Pearson, có một số yếu tố có mối quan hệ mạnh mẽ và ý nghĩa với nhận thức và thực hành của GV về đánh giá theo tiếp cận năng lực, bao gồm mức độ thành thạo của GV, hoạt động phát triển chuyên môn và môi trường học đường. Trong khi đó, trình độ đào tạo và kinh nghiệm dạy học của GV không có tương quan đáng kể với nhận thức của họ về đánh giá theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, kinh nghiệm dạy học của họ lại có sự ảnh hưởng nhất định đến mức độ sử dụng thành thạo các kỹ thuật đánh giá theo tiếp cận năng lực.

2.5. Đề xuất một số khuyến nghị

- *Đối với Chính phủ:* Đề đạt được mức độ thành thạo và tự tin cao hơn trong việc áp dụng đánh giá theo tiếp cận năng lực, chính phủ nên tăng cường chương trình đào tạo chuyên môn. Các khóa đào tạo này cần tập trung vào việc thực hành và áp dụng kiến thức trong môi trường giảng dạy thực tế, đồng thời kết hợp các phương pháp giảng dạy sáng tạo và hỗ trợ GV để họ đạt đến mức độ thành thạo một cách toàn diện. Chính phủ cần tạo cơ hội cho GV tham gia vào các hoạt động phát triển chuyên môn và chia sẻ kinh nghiệm, tạo điều kiện cho GV học hỏi và tiến bộ. Ngoài ra, môi trường học đường cũng đóng vai trò quan trọng. Việc chính phủ hỗ trợ môi trường giáo dục tích cực và tích hợp các hoạt động phát triển chuyên môn vào mô hình giáo dục sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho GV áp dụng đánh giá theo tiếp cận năng lực một cách linh hoạt và hiệu quả. Đồng thời, để tối ưu hóa kết quả đánh giá, Chính phủ cần khuyến khích tăng cường tần suất các hoạt động đánh giá ít được áp dụng như đánh giá qua dự án học tập và hồ sơ học tập. Các biện pháp này sẽ giúp tạo ra một quá trình đánh giá đa dạng và phong phú, đồng thời đáp ứng đầy đủ các khía cạnh của sự phát triển HS.

- *Đối với Nhà trường:* Tạo điều kiện thuận lợi cho GV tiểu học tham gia các khóa đào tạo và hội thảo về đánh giá theo tiếp cận năng lực. Nhà trường nên đảm bảo cho GV có cơ hội tiếp cận các kiến thức mới nhất và chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp, từ đó nâng cao kỹ năng và tự tin trong việc thực hiện phương pháp đánh giá này. Đồng thời, khuyến khích việc tổ chức các buổi thảo luận, nhóm nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm để tạo ra sự hỗ trợ và động lực cho việc áp dụng phương pháp này trong cộng đồng GV. Xây dựng một môi trường học tập và nâng cao nhận thức về đánh giá theo tiếp cận năng lực trong toàn bộ cộng đồng GV. Nhà trường có thể tổ chức các hoạt động như buổi thảo luận, diễn đàn, hội thảo nội bộ và sự chia sẻ kinh nghiệm để tạo ra một môi trường động lực và hỗ trợ cho GV. Đồng thời, khuyến khích việc hình thành các nhóm nghiên cứu và tạo ra các cơ hội giao lưu, trao đổi kinh nghiệm về việc áp dụng phương pháp đánh giá theo tiếp cận năng lực. Nhà trường có thể tạo ra các cơ hội thực hành và đánh giá thực tế cho GV, từ đó giúp họ cải thiện kỹ năng đánh giá và áp dụng phương pháp này một cách linh hoạt và hiệu quả.

- *Đối với bản thân GV*: Tự nâng cao nhận thức và kiến thức về đánh giá theo tiếp cận năng lực thông qua việc tìm hiểu, nghiên cứu và tham gia các khóa đào tạo, hội thảo và các hoạt động chuyên môn. GV nên cập nhật thông tin về các phương pháp, công cụ và nghiên cứu mới nhất liên quan đến đánh giá năng lực HS. Họ có thể học hỏi từ các nguồn tài liệu, nghiên cứu và kinh nghiệm của các chuyên gia trong lĩnh vực này. Liên tục thực hiện phương pháp đánh giá theo tiếp cận năng lực trong quá trình giảng dạy và đánh giá HS. GV cần tự đánh giá và cải thiện kỹ năng đánh giá của mình thông qua việc tham gia vào quá trình phản hồi và đánh giá từ các GV khác và cộng đồng GV. Đồng thời, họ cần sử dụng các công cụ và phương pháp đánh giá đa dạng để đáp ứng các nhu cầu và đặc điểm của HS.

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy hầu hết các GV đều có nhận thức tích cực về đánh giá theo tiếp cận năng lực và công nhận hiệu quả của nó trong việc nâng cao năng lực của HS. Đánh giá theo tiếp cận năng lực cung cấp thông tin chi tiết và đa chiều về khả năng và tiến bộ của HS, giúp GV có cái nhìn toàn diện hơn về sự phát triển của HS. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng còn nhiều GV cần cải thiện để đạt được mức độ thành thạo và tự tin hơn trong việc áp dụng phương pháp đánh giá này. Điều này đòi hỏi sự hỗ trợ, đào tạo và chuyển đổi trong cách suy nghĩ và giảng dạy của GV. Kết quả tương quan Pearson cho thấy nhận thức của GV, hoạt động phát triển chuyên môn và môi trường học đường có mối quan hệ nhất định với mức độ thực hành thành thạo của GV trong việc đánh giá theo tiếp cận năng lực. Nghiên cứu cũng đã xem xét về tần suất các hoạt động đánh giá theo tiếp cận năng lực mà GV tiêu học thực hiện. Các hoạt động như quan sát trong giờ dạy và đưa ra phản hồi với HS được thực hiện GV thường xuyên. Tuy nhiên, các hoạt động như đánh giá qua dự án học tập và hồ sơ học tập còn thực hiện ít thường xuyên và có thể cần được tăng cường.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, thông qua đề tài nghiên cứu cấp Trường Đại học Giáo dục, mã số: QS.23.07.

Tài liệu tham khảo

- Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 2-8.
- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- Bộ GD-ĐT (2020). *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 về quy định đánh giá học sinh tiểu học*.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. A. (1995). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0302_3
- Ellis, E. M. (2012). Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, 1-23.
- Gates, G. S. (1922). An experimental study of the growth of social perception. *The Journal of Educational Psychology*, 14, 449-461.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2008). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan.