

NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT KHUNG NĂNG LỰC ĐÁNH GIÁ HỌC SINH CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC

Triệu Thị Lương

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Email: trieuthiluong@hpu2.edu.vn

Article history

Received: 02/10/2024

Accepted: 28/10/2024

Published: 20/11/2024

Keywords

Competency framework, student assessment competency, primary education teacher

ABSTRACT

Teachers in general and primary school teachers in particular need to be equipped with many competencies to meet the requirements of innovation in general education, especially the competency to assess students. Previous studies have explored the assessment competency of teachers in general; however, the development of a specific and detailed primary student assessment competency framework for primary school teachers is still a gap that needs to be addressed. This article aims to analyze the theoretical, legal and practical basis to propose a comprehensive student assessment competency framework for primary school teachers, in line with the current trend of educational innovation. This competency framework will include specific component competencies, behavioral manifestations and corresponding assessment criteria. The development and implementation of this competency framework will contribute to supplementing and completing the theory of assessment in primary education, and can also serve as a useful reference for lecturers in designing teacher training activities in developing their student assessment competency.

1. Mở đầu

Giáo dục tiểu học là cấp học nền móng trong hệ thống giáo dục quốc dân, có vai trò đặc biệt quan trọng nhằm hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển toàn diện nhân cách HS. Để đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện HS tiểu học, vấn đề đổi mới hoạt động giáo dục toàn diện, trong đó có đổi mới hoạt động đánh giá HS tiểu học đã và đang trở thành một yêu cầu cấp thiết. Nghị quyết số 29-NQ/TW xác định rõ: đổi mới thi, kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục là 1 trong 9 nhiệm vụ giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT (Ban Chấp hành Trung ương, 2013). Vì vậy, việc đổi mới hoạt động đánh giá kết quả học tập của HS nói chung, HS tiểu học nói riêng đã và đang trở thành một yêu cầu cấp thiết. Tuy nhiên, trong hoạt động đánh giá HS tiểu học, GV các trường nhìn chung còn gặp nhiều khó khăn và bất cập trong đánh giá năng lực HS. GV trẻ gặp nhiều khó khăn trong việc áp dụng các phương pháp đánh giá mới theo Thông tư số 27/2020/TT (Bộ GD-ĐT, 2020). Một số nghiên cứu định tính liên quan đến năng lực đánh giá (NLĐG) HS đưa ra được những yêu cầu về kỹ năng, năng lực GV cần có để thực hiện đánh giá trên lớp học, tuy nhiên còn thiếu những nghiên cứu chỉ ra cấu trúc năng lực thành phần của NLĐG HS gắn với chức năng, nhiệm vụ của GV tiểu học (Trần Trung Tĩnh và Nguyễn Hữu Hậu, 2019; Trần Thị Hương Giang và Dương Thu Hương, 2023). Vì vậy, xây dựng khung NLĐG HS là công cụ hữu ích cho việc đào tạo GV và đặc biệt có ý nghĩa thực tiễn đối với các hoạt động bồi dưỡng, phát triển NLĐG HS cho GV tiểu học.

Trong bài báo, tác giả sử dụng phương pháp phân tích, đánh giá và tổng hợp các tư liệu để làm rõ điểm nổi bật về cấu trúc NLĐG HS của GV, phương pháp chuyên gia để đánh giá về giá trị của khung NLĐG HS của GV tiểu học để từ đó đề xuất khung NLĐG HS của GV tiểu học. Việc xây dựng khung năng lực này sẽ không chỉ làm phong phú thêm hệ thống lý thuyết về vấn đề nghiên cứu mà còn là công cụ hữu ích cho việc đào tạo GV, và đặc biệt có ý nghĩa thực tiễn đối với các hoạt động phát triển NLĐG HS cho SV ngành Giáo dục tiểu học các trường đại học sư phạm.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

“Năng lực” là tổ hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ đảm bảo cho cá nhân thực hiện thành công một nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn nghề nghiệp và cuộc sống trong những điều kiện nhất định (Bernd Mayer & Nguyễn Văn Cường, 2015). Đánh giá trong giáo dục là quá trình thu thập thông tin về mức độ mà đối tượng giáo dục đạt được so với mục tiêu giáo dục cả về định tính và định lượng (Trần Thị Tuyết Oanh, 2010). Theo tác giả, năng lực là sự vận dụng tổng hợp của các thành tố kiến thức, kỹ năng, thái độ vào một lĩnh vực hoạt

động nhất định và làm cho hoạt động đó diễn ra một cách hiệu quả. Tính hiệu quả của hoạt động được thể hiện qua các chỉ báo cụ thể gắn liền với tính chất, mục tiêu của hoạt động ấy. Từ đó, tác giả xác định: “NLĐG HS” là sự vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ vào hoạt động đánh giá HS, bảo đảm cho nhà giáo dục thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ đánh giá HS hoặc giải quyết hiệu quả những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn giáo dục. Tính hiệu quả của hoạt động đánh giá HS được thể hiện qua các chỉ báo cụ thể gắn liền với tính chất, mục tiêu, đặc điểm của hoạt động đánh giá HS.

“Khung NLĐG HS” là bảng mô tả các năng lực thành phần của NLĐG và tổ hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ của chúng mà mỗi GV cần phải có để hoàn thành tốt nhiệm vụ giáo dục. Cấu trúc NLĐG HS là một chỉnh thể thống nhất bao gồm các năng lực thành phần có mối quan hệ mật thiết với nhau, đảm bảo cho sự sẵn sàng và chuyên nghiệp của nhà giáo dục khi thực hiện nhiệm vụ đánh giá HS. Đó là bảng mô tả tổ hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ, phẩm chất cần có của GV để hoàn thành tốt mục tiêu đánh giá HS. Như vậy, có thể hiểu, khung NLĐG HS là hình thức biểu hiện của cấu trúc năng lực bao gồm hệ thống các tiêu chí, mỗi tiêu chí lại có các chỉ báo và các biểu hiện tương ứng.

2.2. Một số nghiên cứu về năng lực đánh giá học sinh

Tại Hoa Kỳ, tiêu chuẩn NLĐG của GV đối với HS tại đã được hình thành và phát triển từ những năm 1990 bởi các tổ chức giáo dục hàng đầu như Liên đoàn GV Hoa Kỳ, Hội đồng Quốc gia về đo lường trong giáo dục (NCME) và Hiệp hội Giáo dục Quốc gia (NEA). Bộ tiêu chuẩn này bao gồm 7 tiêu chí chính, tập trung vào các khía cạnh như: lựa chọn phương pháp đánh giá phù hợp, phát triển các công cụ đánh giá hiệu quả, tổ chức và phân tích kết quả đánh giá, sử dụng kết quả đánh giá để cải thiện quá trình dạy và học, xây dựng quy trình xếp loại HS, và đảm bảo tính minh bạch trong việc thông báo kết quả. Bộ tiêu chuẩn này đã trở thành một công cụ hữu ích giúp GV nâng cao chất lượng đánh giá HS (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, The National Education Association, 1990).

Theo Bộ Giáo dục Anh (Ministry of Education, 2011), GV cần nắm vững các kỹ năng đánh giá HS, bao gồm: hiểu rõ về tiêu chí đánh giá, sử dụng đa dạng các hình thức đánh giá, phân tích kết quả đánh giá, cung cấp cho HS phản hồi thường xuyên và khuyến khích HS trả lời phản hồi. Theo Bộ Giáo dục Úc (Australian Department of Education and Training, 2004), NLĐG HS của GV bao gồm: - Theo dõi và đánh giá kết quả học tập của HS để cung cấp cơ sở cho việc lập kế hoạch và báo cáo thường xuyên; - Ghi nhận kết quả học tập của HS; - Báo cáo tiến độ cho cha mẹ HS và những người khác chịu trách nhiệm chăm sóc HS (dẫn theo Trần Thị Hương Giang và Dương Thu Hương, 2023).

Ở khu vực Đông Nam Á, nghiên cứu của Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) (2014) đã xác định một hệ thống NLĐG toàn diện với GV khoa học tự nhiên bao gồm: năng lực thiết kế công cụ đánh giá đa dạng, năng lực phân tích dữ liệu định lượng và định tính, năng lực cung cấp và phản hồi thông tin, năng lực sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến thực tiễn giảng dạy. Ngoài các quy chuẩn về NLĐG của các quốc gia, khu vực, nhiều nhà khoa học - chuyên gia giáo dục nghiên cứu cấu trúc năng lực và đề xuất dưới nhiều quan điểm khác nhau:

Một số tác giả dựa trên khung NLĐG của NCME (National Council on Measurement in Education) đề xuất, cải tiến cập nhật thêm một số thành phần kỹ năng - năng lực theo hướng phản ánh nhu cầu đánh giá hiện tại của GV, cụ thể: tác giả Stiggins (2002) với 7 NLĐG thành phần; danh mục của Brookhart (2011) với 11 tiêu chí về kiến thức - kỹ năng đánh giá của GV với một số tiêu chí nổi bật bổ sung cho Khung NLĐG của NCME như xác định mục đích đánh giá, xây dựng và truyền đạt mục tiêu học tập, cung cấp phản hồi hữu ích và giúp HS sử dụng thông tin đánh giá để điều chỉnh học tập... Ngoài ra, Abell và Siegel (2011) phát triển mô hình NLĐG của GV khoa học với 4 thành tố: mục đích đánh giá, nội dung đánh giá, chiến lược đánh giá và diễn giải kết quả - thực hiện hành động, 4 thành tố này tương tác chặt chẽ với nhau và chịu sự chi phối bởi yếu tố trung tâm là quan điểm của GV về việc học, cùng các giá trị, nguyên tắc cốt lõi về học tập và đánh giá. Tác giả Shepard và cộng sự (2005), đã đề xuất một số kỹ năng đánh giá mới để giúp GV đổi mới phương pháp đánh giá, bao gồm: tăng cường tương tác với HS, đánh giá trước khi dạy, cung cấp phản hồi hiệu quả và hướng dẫn HS tự đánh giá. Các kỹ năng này nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng học tập của HS.

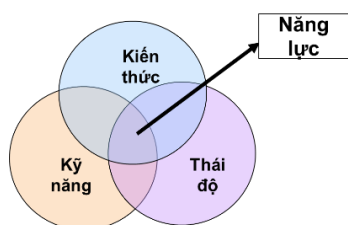
Ở Việt Nam, khi nghiên cứu về NLĐG HS của GV chủ yếu trong các môn học, lĩnh vực cụ thể: Tác giả Dương Thu Mai và cộng sự (2017) đã nghiên cứu về hoạt động đánh giá trong môn tiếng Anh, nhóm tác giả đã xác định 6 năng lực thành phần của NLĐG và đánh giá tiếng Anh. Nhóm tác giả Trần Trung Tình và Nguyễn Hữu Hậu (2019) đã xây dựng khung NLĐG kết quả học tập môn Toán cho sinh viên sư phạm, bao gồm 3 tiêu chuẩn và 12 yêu cầu chi tiết. Khung năng lực này đã đề cập đến các kỹ năng quan trọng như chuẩn đoán khả năng của HS, sử dụng các chiến lược đánh giá phù hợp. Tuy nhiên, hệ thống chỉ báo của khung năng lực còn khá phức tạp, có một số trùng lặp gây khó khăn trong việc áp dụng vào thực tế.

2.3. Khung năng lực đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học

2.3.1. Cơ sở khoa học đề xuất khung năng lực đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học

- *Căn cứ vào cấu trúc năng lực.* Có nhiều quan điểm khác nhau về cấu trúc của năng lực. Theo quan điểm của các nhà khoa học Anh: Năng lực được cấu thành bởi 3 thành tố: Kiến thức (Knowledge), Kỹ năng (Skill) và Thái độ (Attitude). Đây còn gọi là mô hình ASK. Các thành tố này của năng lực được hình thành đơn lẻ với từng cá nhân và kết nối chặt chẽ với nhau. Vì thế, “năng lực mang tính đặc thù, đại diện cho từng cá nhân, được thể hiện qua cách suy nghĩ, hành động trước mỗi tình huống của từng người và được đánh giá trong cả một quá trình” (Dave, 1975). Theo quan điểm của các nhà khoa học Mỹ: Năng lực được cấu thành bởi nhiều thành tố: kiến thức, kỹ năng, thái độ, động cơ... động cơ, tình cảm, giá trị, đạo đức, niềm tin, kinh nghiệm, đặc điểm cá nhân... (hình 2). Trong mô hình này, vòng tròn nhỏ ở tâm là năng lực (định hướng theo chức năng); vòng tròn giữa bao quanh vòng trong nhỏ là các thành tố của năng lực; kiến thức, các khả năng nhận thức, các khả năng thực hành/năng khiếu, thái độ, xúc cảm, giá trị, đạo đức, động cơ; vòng tròn ngoài là bối cảnh (điều kiện/hoàn cảnh có ý nghĩa) (Lobanova & Shunin, 2008).

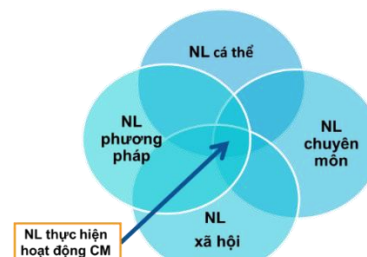
Theo quan điểm của các nhà khoa học Đức: Năng lực được xem xét dưới góc độ là năng lực hành động (gắn liền với các hoạt động chuyên môn) bao gồm sự kết hợp của 4 năng lực thành phần: năng lực chuyên môn (professional competency), năng lực phương pháp (methodical competency), năng lực xã hội (social competency), năng lực cá thể (individual competency) (Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2003).



Hình 1. Cấu trúc năng lực theo mô hình ASK (Dave, 1975)



Hình 2. Mô hình cấu trúc đa thành tố của năng lực (Lobanova & Shunin, 2008)



Hình 3. Mô hình cấu trúc năng lực thực hiện hoạt động chuyên môn (Rychen & Salganik, 2003; Weinert, 2001)

- *Căn cứ vào yêu cầu nghề nghiệp của GV tiểu học.* Theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT, Chuẩn nghề nghiệp của GV tiểu học được quy định bởi 5 tiêu chuẩn và 15 tiêu chí. Trong 15 tiêu chí, tiêu chí 6 thuộc tiêu chuẩn về phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ qui định về yêu cầu kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS với 3 mức: Sử dụng được các phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của HS; Chủ động cập nhật, vận dụng sáng tạo các hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS; Hướng dẫn, hỗ trợ đồng nghiệp kinh nghiệm triển khai hiệu quả việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của HS (Bộ GD-ĐT, 2018).

- *Yêu cầu đổi mới giáo dục tiểu học.* Sau khi Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được ban hành, các yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông nói chung và đổi mới giáo dục tiểu học nói riêng chính thức được thực hiện. Theo đó, các yêu cầu đổi mới giáo dục tiểu học trong lĩnh vực đánh giá HS được quy định cụ thể về: mục đích đánh giá (đánh giá HS thông qua đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt, đánh giá thường xuyên, đánh giá sự tiến bộ và vì sự tiến bộ của HS), nội dung đánh giá, phương pháp đánh giá đánh giá kết quả giáo dục HS theo bốn mức: hoàn thành xuất sắc; hoàn thành tốt; hoàn thành; chưa hoàn thành; Lập hồ sơ đánh giá; Sử dụng kết quả đánh giá; Nghiệm thu, bàn giao kết quả giáo dục HS đảm bảo tính khách quan và trách nhiệm của GV về kết quả đánh giá HS (Phạm Thị Thanh Hải và Nguyễn Vũ Bích Hiền, 2016).

Từ những nghiên cứu về cấu trúc năng lực, NLĐG HS và yêu cầu đổi mới đánh giá ở tiểu học và khái niệm “năng lực” của Bernd Mayer & Nguyễn Văn Cường (2015), kết hợp các nghiên cứu về cấu trúc năng lực để đề xuất mô hình cấu trúc NLĐG HS của GV, theo đó, NLĐG HS được xác định là sự kết hợp linh hoạt giữa kiến thức, kỹ năng, thái độ về đánh giá, để cá nhân thực hiện thành công hoạt động đánh giá HS trong bối cảnh đánh giá cụ thể. Như vậy, cấu trúc NLĐG HS của GV tiểu học được mô tả (hình 4).

2.3.2. Hệ thống các năng lực đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học

Căn cứ vào các thành tố của quá trình đánh giá trong giáo dục (Phó Đức Hoà, 2018), căn cứ vào các nghiên cứu về NLĐG HS, căn cứ vào chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học, tác giả cho rằng, thực tế đòi hỏi NLĐG HS của GV tiểu học bao gồm các năng lực sau: năng lực lập kế hoạch đánh giá, năng lực sử dụng phương pháp đánh giá, năng lực thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá, năng lực phân tích kết quả đánh giá, năng lực phản hồi kết quả đánh giá, năng lực báo cáo sự tiến bộ của HS. Mỗi tiêu chí kể trên đều phải được mô tả rõ nét bằng những chỉ báo và những biểu hiện tương ứng. Những cơ sở khoa học trên là căn cứ cơ bản để tác giả đề xuất khung NLĐG HS của GV tiểu học theo yêu cầu đổi mới giáo dục (bảng 1), bao gồm:

- **Năng lực lập kế hoạch đánh giá:** Xây dựng mục tiêu, thành phần, nội dung, phương pháp, công cụ, hình thức, thời gian, nhiệm vụ trong đánh giá, giúp người đánh giá hình dung ra các công việc cụ thể của họ trong từng giai đoạn của quá trình đánh giá.

- **Năng lực sử dụng phương pháp đánh giá:** Lựa chọn, áp dụng và vận dụng linh hoạt các phương pháp kiểm tra, đánh giá phù hợp để thu thập thông tin về quá trình học tập, năng lực và sự tiến bộ của HS.

- **Năng lực thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá:** Thiết kế công cụ đánh giá đúng yêu cầu, kỹ thuật, để từ đó có thể thu thập thông tin một cách đa dạng, có độ tin cậy cao.

- **Năng lực phân tích kết quả đánh giá:** Xử lý các thông tin từ những tham số thống kê cơ bản bởi phần mềm xử lý số liệu. Từ đó phân tích số liệu và đưa ra được những kết luận cần thiết.

- **Năng lực phản hồi kết quả đánh giá:** Phản hồi thông tin về kết quả học tập và rèn luyện với HS và các bên liên quan, đảm bảo tính khoa học và hợp pháp về các thông tin được phản hồi, giải trình và đảm bảo trách nhiệm của GV về kết quả đánh giá.

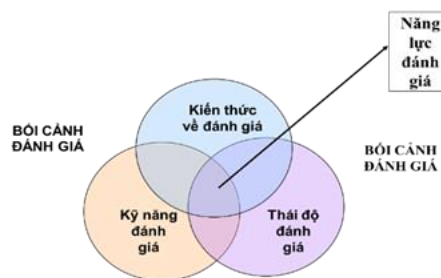
- **Năng lực báo cáo sự tiến bộ của HS:** Báo cáo theo mẫu, phản ánh rõ mức độ đạt được của HS về phẩm chất, năng lực và khẳng định vị trí của HS trên đường phát triển phẩm chất và năng lực. Từ đó, đề xuất các biện pháp hỗ trợ hoạt động học cho HS và điều chỉnh hoạt động dạy của GV một cách phù hợp.

2.3.3. Đề xuất khung năng lực đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học

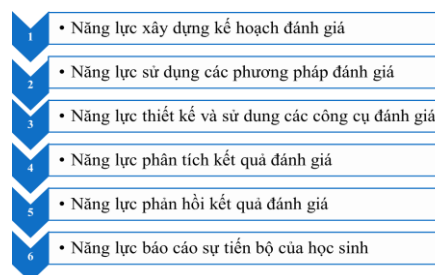
Căn cứ vào mô hình cấu trúc NLĐG HS, hệ thống NLĐG HS của GV tiểu học, tác giả đề xuất khung NLĐG HS của GV tiểu học như sau:

Bảng 1. Khung NLĐG HS của GV tiểu học

Năng lực	Chỉ báo	Biểu hiện
1. Năng lực lập kế hoạch đánh giá	1.1. Xác định mục tiêu đánh giá	1.1.1. Phân tích được yêu cầu cần đạt của bài học/môn học/chủ đề
		1.1.2. Xác định được mục tiêu đánh giá dựa trên yêu cầu cần đạt của bài học cụ thể
		1.1.3. Nhận thức được tầm quan trọng của xác định mục tiêu đánh giá
	1.2. Xác định nội dung đánh giá	1.2.1. Trình bày được những yêu cầu về xác định nội dung đánh giá.
		1.2.2. Lập được sơ đồ thể hiện rõ mối quan hệ giữa các nội dung đánh giá và mục tiêu đánh giá của một bài học/môn cụ thể
		1.2.3. Nhận thức được tầm quan trọng của xác định nội dung đánh giá phù hợp với mục tiêu đánh giá
	1.3. Xác định hình thức đánh giá	1.3.1. Trình bày và phân tích được bản chất của các hình thức đánh giá
		1.3.2. Xác định đúng hình thức đánh giá cho các nội dung đánh giá của một bài học/môn học cụ thể
		1.3.3. Nhận thức được ý nghĩa và sự cần thiết của xác định các hình thức đánh giá phù hợp với nội dung đánh giá



Hình 4. Mô hình cấu trúc NLĐG của GV tiểu học



Hình 5. Sơ đồ hệ thống các NLĐG HS của GV tiểu học (tác giả xây dựng)

	1.4. Xác định phương pháp đánh giá	1.4.1. Trình bày và phân tích được bản chất, ưu điểm, nhược điểm, yêu cầu sử dụng của các phương pháp đánh giá 1.4.2. Xác định được phương pháp đánh giá cho một nội dung đánh giá cụ thể
	1.5. Xác định công cụ và thời điểm đánh giá	1.5.1. Trình bày và phân tích được bản chất và yêu cầu kỹ thuật của các công cụ đánh giá 1.5.2. Xác định được công cụ đánh giá để vận hành được phương pháp đánh giá cụ thể 1.5.3. Nhận thức được tầm quan trọng của xác định các công cụ đánh giá phù hợp với phương pháp đánh giá
2. Năng lực sử dụng phương pháp đánh giá	2.1. Sử dụng các phương pháp đánh giá	2.1.1. Phân tích được yêu cầu kỹ thuật sử dụng các phương pháp đánh giá 2.1.2. Thể hiện đúng kỹ thuật sử dụng của một phương pháp đánh giá cụ thể 2.1.3. Nghiêm túc thực hiện đúng các yêu cầu kỹ thuật của các phương pháp đánh giá
3. Năng lực thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá	3.1. Thiết kế công cụ đánh giá theo yêu cầu kỹ thuật	3.1.1. Trình bày được yêu cầu khi thiết kế các công cụ đánh giá 3.1.2. Thiết kế được một công cụ đánh giá cụ thể theo đúng yêu cầu và đúng quy trình 3.1.3. Xác định được tầm quan trọng của thiết kế công cụ đánh giá
	3.2. Thu thập thông tin từ các công cụ đã thiết kế	3.2.1. Trình bày được các dạng thông tin thu thập được bởi các công cụ đánh giá 3.2.2. Dự kiến được các thông tin thu thập được từ những công cụ đánh giá cụ thể 3.2.3. Nhận thức được ý nghĩa, giá trị của những thông tin thu thập được
4. Năng lực phân tích kết quả	4.1. Xử lý thông tin thu thập được về định lượng và định tính	4.1.1. Trình bày được ý nghĩa, bối cảnh sử dụng các tham số thống kê 4.1.2. Xử lý được thông tin cụ thể bởi một số tham số thống kê cơ bản 4.1.3. Cẩn thận, chính xác trong quá trình xử lý thông tin
	4.2. Phân tích số liệu và rút ra kết luận	4.2.1. Trình bày được những yêu cầu khi phân tích số liệu 4.2.2. Phân tích được số liệu cụ thể tương ứng với một tham số cụ thể và có những nhận định phù hợp 4.2.3. Nhận thức được tầm quan trọng của phân tích số liệu đối với rút ra những kết luận
5. Năng lực phản hồi kết quả đánh giá	5.1. Phản hồi kết quả đánh giá với HS	5.1.1. Viết được nhận xét từ một số kết quả cụ thể HS đạt được (mang tính giả định) theo tinh thần “Vì sự tiến bộ của người học” 5.1.2. Phân tích được những yêu cầu khi nhận xét kết quả học tập trước HS theo tinh thần “Vì sự tiến bộ của người học” 5.1.3. Nhận thức được giá trị của nhận xét kết quả học tập trước HS theo tinh thần “Vì sự tiến bộ của người học”
	5.2. Phản hồi kết quả đánh giá với nhà trường	5.2.1. Trình bày được những yêu cầu khi phản hồi kết quả đánh giá với nhà trường 5.2.2. Nhận định về kết quả học tập của HS, phân tích nguyên nhân và biện pháp nâng cao kết quả học tập cho HS theo đúng yêu cầu có tính giả định 5.2.3. Nhận thức được tầm quan trọng của phản hồi kết quả đánh giá với nhà trường
6. Năng lực báo cáo sự tiến bộ của HS	6.1. Viết báo cáo sự tiến bộ của tập thể HS và cá nhân HS	6.1.1. Trình bày được cấu trúc của một báo cáo sự tiến bộ của tập thể HS và cá nhân HS 6.1.2. Viết được báo cáo sự tiến bộ của tập thể HS và cá nhân HS theo đúng mẫu báo cáo đã có 6.1.3. Thận trọng khi viết báo cáo
	6.2. Đề xuất biện pháp hỗ trợ hoạt động học và điều chỉnh hoạt động dạy	6.2.1. Nêu được những yêu cầu khi đề xuất biện pháp hỗ trợ hoạt động học và điều chỉnh hoạt động dạy 6.2.2. Đề xuất được một số biện pháp mang tính giả định để hỗ trợ hoạt động học và điều chỉnh hoạt động dạy 6.2.3. Nhận thức được tầm quan trọng của đề xuất các biện pháp

Sau khi đã xây dựng khung năng lực như trên, tác giả đã tiến hành trung cầu ý kiến của 30 chuyên gia là các giảng viên đang giảng dạy các học phần Đánh giá trong giáo dục tiểu học, Giáo dục học tiểu học tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 về mức độ phù hợp của khung NLĐG HS so với thực tiễn và yêu cầu của giáo dục hiện đại với các tiêu chí của khung NLĐG HS. Các giảng viên được khảo sát đã đánh giá theo 3 mức độ: phù hợp/phân vân/không phù hợp về 6 tiêu chí cần đánh giá của khung năng lực, : về cấu trúc, về số lượng các tiêu chí, về mức độ yêu cầu, về tính chất, về mức độ đáp ứng của khung năng lực theo Chương trình giáo dục phổ thông. Kết quả cho thấy, 96,67% GV đánh giá mức độ phù hợp các tiêu chí của khung năng lực, 3,33% chuyên gia phân vân về khung NLĐG HS mà tác giả đã xây dựng. Các chuyên gia đều cho rằng khung NLĐG HS của GV có tính ứng dụng cao, phản ánh đúng những yêu cầu, nhiệm vụ và hoạt động thực tiễn của GV tiểu học, phù hợp với Chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học; Đồng thời, các chuyên gia bổ sung ý kiến: khi khung NLĐG HS được xây dựng, cần phải đánh giá định kì để phù hợp với bối cảnh giáo dục.

3. Kết luận

Căn cứ vào các cơ sở khoa học và yêu cầu thực tiễn đối với hoạt động đánh giá HS tiểu học, kế thừa những nghiên cứu trong và ngoài nước về cùng vấn đề, tác giả đề xuất khung NLĐG HS của GV tiểu học các trường đại học sư phạm gồm có 6 năng lực thành phần, 15 tiêu chí, và 41 biểu hiện. Khung NLĐG HS do tác giả đề xuất là tổ hợp khả năng, kiến thức, kỹ năng, thái độ, phẩm chất, kinh nghiệm cần thiết để GV hoàn thành tốt mục tiêu đánh giá HS. Khung năng lực này (hoặc một phần của nó) có thể hữu dụng trong các hoạt động bồi dưỡng và phát triển năng lực đánh giá cho GV tiểu học các trường đại học sư phạm.

Tài liệu tham khảo

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In *The professional knowledge base of science teaching*. Springer, Dordrecht, pp. 205-221.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*. Washington, DC.
- 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*.
- Bernd Mayer, Nguyễn Văn Cường (2015). *Lí luận dạy học hiện đại*. NXB Đại học Sư phạm.
- Bộ GD-ĐT (2018). *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- Bộ GD-ĐT (2020). *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 ban hành quy định đánh giá học sinh tiểu học*.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teacher. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (1), 3-12.
- Dave, R. H. (1975). The development of a model for the assessment of cognitive skills. *Review of Educational Research*, 45(3), 385-408.
- Dương Thu Mai, Nguyễn Thị Chi, Phạm Thị Thu Hà (2017). Xây dựng năng lực đánh giá cho giáo sinh ngành Sư phạm tiếng Anh tại Đại học Quốc gia Hà Nội dựa trên nguyên tắc về tính giá trị. *Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội*, 33(1), 60-72.
- Lobanova, T., & Shunin, Y. (2008). Competence-based education - A common European strategy. *Computer Modelling and New Technologies*, 12(2), 45-65.
- Ministry of Education (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a750668ed915d3c7d529cad/Teachers_standard_information.pdf
- Phạm Thị Thanh Hải, Nguyễn Vũ Bích Hiền (2016). *Đổi mới đánh giá học sinh tiểu học - Lí luận và thực tiễn*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Phó Đức Hoà (2018). *Đánh giá trong giáo dục tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well - functioning society*. Hogrefe and Huber Publishers.
- Shepard L., Hammerness K., Darling – Hammond, L., & Rust, F. (2005). Assessment. In L. Darling - Hammond & J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 275-326.
- Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) (2014). *Southeast Asia Regional Standards for Science Teachers (SEART-MT)*. SEAMEO Regional Centre for Education in Science and Mathematics (RECSAM).
- Stiggins, R. J. (2002). Assesment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Trần Thị Hương Giang, Dương Thu Hương (2023). Khung năng lực đánh giá học sinh của giáo viên: Kinh nghiệm quốc tế và đề xuất cho Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 23(22), 59-64.
- Trần Thị Tuyết Oanh (2010). *Đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm.
- Trần Trung Tình, Nguyễn Hữu Hậu (2019). Nghiên cứu khung năng lực của sinh viên về đánh giá kết quả học tập môn Toán của học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 64(7), 110-119.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Hogrefe & Huber Publishers.