

# ĐA DẠNG HÓA CÁC HÌNH THỨC ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH Ở BẬC ĐẠI HỌC

NGUYỄN DUY MỘNG HÀ<sup>(\*)</sup>

**TÓM TẮT:** *Đánh giá quá trình (Formative assessment) là một trong hai hình thức đánh giá học tập chủ yếu ở tất cả mọi cấp học, có vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy và học. Tuy nhiên, hình thức đánh giá này ít được sử dụng và ít phát huy tác dụng thực sự của nó trong lớp học ở Việt Nam. Bài viết sẽ (1) tổng quan về cơ sở lý thuyết đánh giá quá trình; (2) trình bày, phân tích và minh họa một số kỹ thuật đánh giá trong lớp học được xem là hình thức đánh giá quá trình phổ biến trên thế giới hiện nay, cùng với xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong việc đánh giá này; (3) khái quát thực trạng đánh giá học tập và đánh giá quá trình trong nhà trường đại học Việt Nam hiện nay: thuận lợi và khó khăn với trường hợp điển hình Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh và (4) đưa ra một số đề xuất cho việc đổi mới hoạt động đánh giá quá trình trong các lớp ở bậc đại học.*

**Từ khóa:** *đánh giá quá trình, chất lượng dạy và học, ứng dụng công nghệ thông tin, người học làm trung tâm.*

**ABSTRACT:** *Formative assessment, one of the two main types of learning assessment at all levels of education, plays a crucial role in enhancing the quality of teaching and learning. However, formative assessment has not been frequently used and rarely made its real impact on improving teaching and learning in the classrooms or during the training courses. The paper will (1) give a theoretical overview of the formative assessment; (2) present and analyze some popular formative classroom assessment techniques in the world so far, including the application of ICT in formative assessment with some illustrations; (3) describe a general picture of formative assessment activities in the Vietnamese higher education institutions nowadays: advantages and challenges and finally with the case study of USSH, VNU-HCM (4) give some recommendations for the innovations in formative assessment in the Vietnamese higher education training courses.*

**Key words:** *formative assessment, quality of teaching and learning, ICT application, learner-centered approach.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại hội nhập và toàn cầu hóa với nhiều áp lực cạnh tranh và mô hình dân số ngày càng thay đổi, các trường đại học trên thế giới ngày càng đầu tư nhiều hơn vào việc nâng cao chất lượng dạy và học. Các trường đại học dù có sứ mệnh đa dạng khác nhau nhưng đều chia sẻ một điểm chung là cung cấp việc đào tạo chất lượng

cao nhất có thể. Do đó, ngoài việc đầu tư vào nguồn lực và cải tiến chất lượng chương trình đào tạo được xem như là những yếu tố đầu vào thì còn rất cần đầu tư cải tiến quá trình đào tạo. Trong quá trình này, yếu tố cốt lõi là sự nỗ lực đầu tư của từng giảng viên trong việc kịp thời nắm bắt mức độ tiếp thu và sự tiến bộ của sinh viên nhằm kịp thời điều chỉnh hoạt động giảng

<sup>(\*)</sup>Tiến sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

dạy và giúp người học điều chỉnh việc học, phát triển động cơ học tập. Đánh giá quá trình là một hoạt động vô cùng quan trọng đã được đầu tư phát triển và chia sẻ kinh nghiệm ở nhiều nước trên thế giới, nhất là ở các trường đại học của Hoa Kỳ, phổ biến nhất là các hình thức, kỹ thuật và công cụ đánh giá trong lớp học (Classroom assessment).

## 2. TỔNG QUAN VỀ LÝ THUYẾT ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH

### 2.1. Đánh giá quá trình và đánh giá sau cùng

Xét về mục đích và thời điểm đánh giá, có hai hình thức đánh giá tiêu biểu là đánh giá quá trình và đánh giá sau cùng. Đánh giá quá trình (Formative assessment, Assessment for learning) là hình thức đánh giá việc học tập của sinh viên đang trong quá trình học được thực hiện nhiều lần trong một bài học, môn học hay chương trình học. Mục đích là nhằm cung cấp cho người dạy phản hồi để biết người học đang học được gì và không học được gì trong quá trình học để sử dụng phương pháp, tài liệu giảng dạy và hỗ trợ phù hợp. Thường thì hình thức đánh giá này không cho điểm (kiểm tra, vấn đáp), có thể ở nhiều dạng khác nhau như quiz và bài tập hay sử dụng kỹ thuật hỏi, thảo luận trong lớp. Đánh giá sau cùng (Summative assessment, Assessment of learning) được sử dụng để đánh giá việc học khi kết thúc một giai đoạn giảng dạy nào đó (thường là cuối bài, môn học, học kỳ, chương trình, năm học): thường có cho điểm và cho làm bài thi, đề án để xác định xem sinh viên đã học được điều kỳ vọng không sau một giai đoạn học.

Tính tương thích hệ thống (Constructive alignment) đòi hỏi phải đánh giá quá trình để điều chỉnh việc học theo kết quả học tập mong đợi, đồng thời phải thiết kế đánh giá sau cùng sao cho đo lường được mức độ đạt kết quả, kỳ vọng mong đợi ở người học. Biggs lưu ý đánh giá hướng về kết quả dự kiến theo tư duy bậc cao nhấn mạnh tính sáng tạo thường bao gồm các hình thức như bài tập dự án (cá nhân,

nhóm, capstone), portfolio, case study... rất thú vị dù có thể mất thời gian (Biggs, 2011, tr. 252-263). Bộ tiêu chuẩn AUN-QA (AUN, 2013 & 2016) ở tiêu chuẩn 5 cũng đòi hỏi cả việc đánh giá sau cùng và đánh giá quá trình. Ngoài ra, công cụ rubrics có thể được sử dụng để đánh giá sau cùng lẫn đánh giá quá trình. Suskie L. (2009) giới thiệu nhiều loại, nhiều kiểu rubrics khác nhau có thể áp dụng cho các môn học, ngành học đa dạng.

### 2.2. Đánh giá trong lớp học (Classroom assessment)

Đánh giá trong lớp học là kiểu đánh giá quá trình tiêu biểu và phổ biến nhất, không nhằm mục đích tìm bằng chứng để cho điểm như đánh giá sau cùng mà nhằm cải tiến chất lượng học tập, chuẩn bị tốt hơn cho sự thành công trong việc học, cho việc kiểm tra có chấm điểm sau đó và cho khả năng tự đánh giá mức độ hoàn thành công việc trong tương lai khi ra trường của người học.

Nhiều khi sinh viên không hoàn toàn học được những điều mà giảng viên kỳ vọng hay mong đợi. Giữa việc giảng dạy và việc tiếp thu của người học có thể có khoảng cách lớn mà đôi khi giảng viên phát hiện ra khoảng cách này quá trễ, sẽ không khắc phục được các hệ quả, khiến giảng viên rất ngạc nhiên. Do đó, giảng viên cần thông tin chính xác, liên tục về việc học của người học trong suốt quá trình học tập ở nhiều chặng đường khác nhau trên hành trình học tập.

Angela và Cross (1993, tr.4-7) đã tóm tắt những đặc điểm cơ bản của hoạt động đánh giá trong lớp học như sau: (1) Lấy người học làm trung tâm: tập trung vào việc cải tiến học tập, giúp người học điều chỉnh để trở thành người có khả năng tự học độc lập suốt đời, tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình; (2) Sự chỉ đạo của giảng viên: giảng viên có sự tự chủ, tự do học thuật và khả năng phán đoán chuyên môn để quyết định chọn đánh giá cái gì, như thế nào và phản hồi lại thông tin ra sao; (3) Các

bên cùng có lợi: sinh viên cũng tích cực tham gia vào việc đánh giá, giúp họ hiểu bài và phát triển kỹ năng tốt hơn khi tự đánh giá, tự tin hơn và có động cơ học tập tốt hơn khi biết giảng viên quan tâm đến mình, trong khi đó giảng viên tập trung vào việc tìm hiểu xem sinh viên có học được điều mong đợi không và giúp sinh viên học tốt hơn như thế nào qua việc hợp tác chặt chẽ với sinh viên trên lớp; (4) Tùy theo bối cảnh: đánh giá trong lớp học sẽ đạt hiệu quả cao nhất khi đáp ứng được nhu cầu và đặc điểm khác nhau của người dạy, người học và môn học, do đó, qua tương tác với người học, giảng viên sẽ tìm hiểu được những yếu tố tác động đến học tập của từng lớp học khác nhau, từ đó có thể điều chỉnh linh hoạt nội dung và cách dạy; (5) Tính liên tục: đây là quá trình thiết lập và duy trì “vòng phản hồi” (feedback loop) liên tục: nhận phản hồi từ người học, phản hồi lại cho người học, đề xuất cải tiến, và xem xét hiệu quả đề xuất...; (6) Bắt nguồn từ kinh nghiệm dạy tốt: xây dựng kinh nghiệm dạy tốt sao cho có hệ thống, linh hoạt và hiệu quả hơn.

Như vậy, việc đánh giá trong lớp học hiệu quả sẽ giúp cho cả người dạy và người học cảm thấy hài lòng, yên tâm, tự tin vì đạt được mục tiêu mong đợi. Muốn vậy, giảng viên vừa phải xây dựng thật rõ các mục tiêu, kết quả học tập mong đợi, vừa phải xây dựng các công cụ đánh giá mức độ đạt các kỳ vọng đó, đồng thời người học cũng hiểu rõ và thống nhất các kỳ vọng của giảng viên, cùng phối hợp với giảng viên trong việc tự đánh giá dựa trên sự hỗ trợ và phản hồi của giảng viên.

### **3. MỘT SỐ KỸ THUẬT ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH TRONG LỚP HỌC THEO CÁC CẤP ĐỘ NĂNG LỰC**

Các kỹ thuật đánh giá quá trình trong lớp học (Classroom Assessment Techniques hay còn gọi tắt là CATs) là các công cụ quan trọng mà đơn giản cho việc thu thập thông tin về việc học của người học để cải tiến, còn được gọi là “các công cụ phản hồi” (Feedback devices) giúp giảng

viên xác định mức độ tiếp thu của người học (số lượng và chất lượng) và cả cách học. Chúng giống như các công cụ định hướng cho giảng viên (Navigating tools).

Angela và Cross (1993) đã tổng hợp được các kỹ thuật CATs từ Dự án nghiên cứu về lớp học đáp ứng được nhiều mục tiêu khác nhau từ bản tóm tắt các tập hợp về mục tiêu giảng dạy (Teaching Goals Inventory hay TGI). Tương ứng với từng nhóm mục tiêu/năng lực mong đợi từ thấp đến cao có các kỹ thuật CATs dưới đây.

#### **3.1. Đánh giá kiến thức có sẵn và mức độ nhớ, hiểu của sinh viên**

Một số kỹ thuật được các tác giả trên tổng hợp giới thiệu bao gồm: Thăm dò kiến thức nền tảng (Background Knowledge Probe), Liệt kê theo trọng tâm (Focused Listing), Kiểm tra các nhầm lẫn/ hiểu biết trước (Misconception/ Preconception check), Dàn ý có chừa trống để điền (Empty Outlines), Bảng ma trận ghi nhớ (Memory Matrix), Tóm tắt trong một phút (One Minute Paper) và Những điểm còn rối rắm (Muddiest Point). Các kỹ thuật tiêu biểu để áp dụng cho các ngành học, chỉ mất ít phút trong lớp học có thể được kể đến như sau:

Thăm dò kiến thức nền tảng (Background Knowledge Probe): cung cấp phản hồi giúp giảng viên xác định điểm bắt đầu bài giảng phù hợp với trình độ người học, đồng thời giúp sinh viên tập trung sự chú ý vào những điểm quan trọng nhất sẽ phải học, tổng quan về chủ đề sẽ học và nhớ lại những điểm đã học liên quan đến chủ đề đó. Thường kỹ thuật này được áp dụng vào buổi học đầu tiên, có thể dưới dạng yêu cầu người học liệt kê, cho ví dụ minh họa những gì mà họ quen biết đối với chủ đề theo câu hỏi mở ngắn, câu hỏi dạng trắc nghiệm khách quan (nhiều lựa chọn hoặc đúng sai) được giảng viên cung cấp. Sau khi nhận phản hồi/câu trả lời từ sinh viên, cần phân tích và phân loại ngay mức độ kiến thức nền tảng của sinh viên có thể thành 3 - 4 mức, từ hiểu biết nhiều đến không hiểu biết/không có kiến thức

nền tảng liên quan. Sinh viên có thể làm việc cá nhân rồi sau đó trao đổi với bạn theo cặp hoặc trong nhóm nhỏ, nếu lớp ít có thể để sinh viên phỏng vấn lẫn nhau, qua đó giúp phát triển được kỹ năng giao tiếp. Sau đó giảng viên phản hồi cho sinh viên ngay và dẫn nhập vào bài mới. Hiện nay, với công nghệ thông tin và wifi truy cập Internet ở nhiều nơi, giảng viên có thể cho sinh viên trả lời ngay qua Smartphone qua các công cụ thăm dò trực tuyến như Poll-maker, Questionpro, SurveyMonkey, Kwiksurvey...

Có thể áp dụng kỹ thuật này cho nhiều môn học khác nhau hoặc nhiều cách khác nhau cho cùng môn học/bài học, chẳng hạn trước khi bắt đầu bài học về địa lý nước Anh/ Mỹ chỉ cần đơn giản yêu cầu sinh viên liệt kê 5 đến 10 điểm mà họ đã biết rõ nhất về địa lý nước Anh/ Mỹ và chia sẻ với các sinh viên bên cạnh hoặc trong nhóm. Hoặc sử dụng dạng quiz như “Nước Anh lớn hơn nước Việt Nam, đúng hay sai?”, “Nước Anh có vị trí ở:

A. Đông Bắc châu Âu, B. Tây Bắc châu Âu, C. Đông Nam châu Âu hay D. Tây Nam châu Âu?” (sử dụng công cụ kiểm tra online và thống kê ngay tại lớp).

Liệt kê theo trọng tâm (Focused Listing): được dùng trước (nhằm định hướng việc dạy), trong (nhằm điều chỉnh) hoặc sau (nhằm đo lường đánh giá mức tiến bộ) quá trình dạy một bài học đối với một nội dung cụ thể nào đó. Đây là cách đơn giản phù hợp với mọi trình độ và sĩ số lớp học. Cần giới hạn thời gian và số lượng các mục, có thể theo thứ tự ưu tiên. Danh mục liệt kê của giảng viên sẽ là danh mục gốc, là tiêu chí để so sánh đối chiếu với các danh mục của sinh

viên, phân nhóm thành mục có liên quan/phù hợp và không liên quan/phù hợp, mức độ liên quan đến chủ đề. Có thể cung cấp danh mục trọng tâm cho sinh viên cùng với bài tập về nhà và yêu cầu sinh viên cung cấp danh mục vào đầu buổi học tiếp theo, có thể kèm theo định nghĩa các khái niệm có trong danh mục của sinh viên. Kỹ thuật này giống như một dạng brainstorming (kỹ thuật động não), chẳng hạn, sinh viên được yêu cầu liệt kê khoảng 10 từ/cụm từ để mô tả hay định nghĩa khái niệm “chế độ liên bang” (Federalism) trong vòng 2-3 phút.

Dàn ý có chừa trống để điền (Empty Outlines) và Bảng ma trận ghi nhớ (Memory Matrix): đây là hai kỹ thuật có thể được dùng như bài tập về nhà khi kết thúc buổi học. Sinh viên sẽ phải nhớ lại những trọng tâm của bài vừa học để điền vào chỗ trống trong dàn ý (các hàng để trống thường nằm dưới các tiêu đề chính/phụ/thứ cấp) hoặc bảng ma trận có các cột hàng ý chính trong mối tương quan hay phân loại. Các kỹ thuật này dễ áp dụng cho các bài học có khối lượng lớn các nội dung cần học. Nếu sinh viên gặp khó khăn, có thể đổi thành dạng “matching” (ghép điểm phù hợp), nối các tiêu đề liên quan với các ý đúng. Sinh viên phát triển được kỹ năng ghi chép ý chính khi nghe giảng nhờ áp dụng các kỹ thuật này. Việc điền vào các ô trong bảng ma trận còn giúp sinh viên không những nhớ lại mà còn biết tổ chức, phân loại thông tin theo mối tương quan, hiểu rõ các sự kiện và các nguyên tắc. Giảng viên phân tích kết quả để biết cần ôn gì cho sinh viên. Một ví dụ tiêu biểu cho bảng ma trận ghi nhớ giúp so sánh đối chiếu khi học về nội chiến ở Hoa Kỳ (1861-1865) như sau:

	Miền Bắc nước Mỹ trước nội chiến	Miền Nam nước Mỹ trước nội chiến
Mô hình kinh tế		
Dân số		
Chế độ chính trị		

Tóm tắt trong một phút (One-Minute Paper/Minute Paper) và Những điểm còn rối rắm (Muddiest Points): sinh viên được yêu cầu trả lời tóm tắt 2 câu cơ bản nhất sau mỗi buổi học “Điểm quan trọng nhất mà bạn học được trong buổi học hôm nay là gì?” và “Điểm nào mà bạn còn chưa rõ/ còn thắc mắc?”. Kỹ thuật đơn giản này rất hiệu quả, giúp giảng viên kịp thời điều chỉnh từ những phản hồi của sinh viên, có thể áp dụng cho bất cứ lớp học, hình thức học tập nào, đặc biệt là lớp đông.

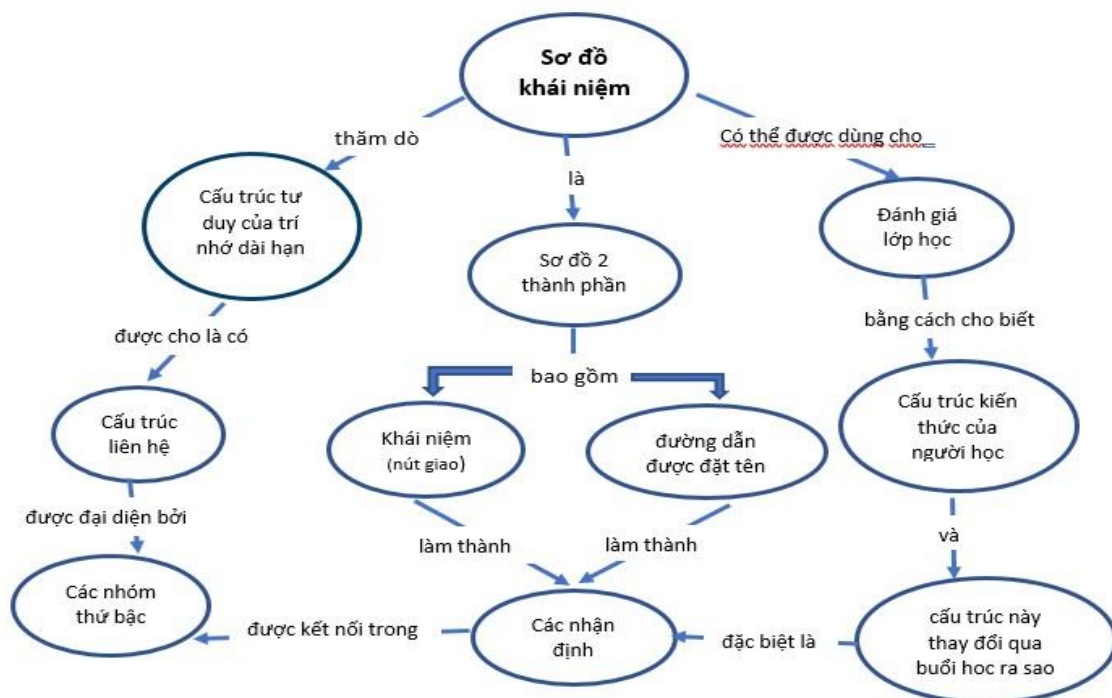
### 3.2. Đánh giá kỹ năng phân tích và tổng hợp, tư duy phản biện của sinh viên

Ô phân loại (Categorizing Grid), Ma trận xác định đặc tính (Defining Feature Matrix), Ô tranh luận (Pro and Con Grid) và Tóm lược nội dung - hình thức và chức năng (Content-Form-Function Outlines): Các kỹ thuật này đi từ tư duy phân tích thấp đến cao, từ việc đơn giản yêu cầu sinh viên phân loại theo nhóm phù hợp đến phân biệt các đặc điểm khác biệt và phân tích “cái gì, như thế nào và tại sao” trong tóm lược nội dung - hình thức chức năng dù mất thời gian hơn, trong khi ô tranh luận đòi hỏi tư duy phản biện (Critical thinking) cao. Trong việc dạy ngữ pháp một số ngoại ngữ có thể yêu cầu sinh viên phân loại các động từ có quy tắc và bất quy tắc, xếp động từ vào đúng nhóm hay khi dạy ngữ âm thì sinh viên sẽ xếp các âm, các từ có cùng cách phát âm nào đó vào đúng nhóm đã phân loại...

Tóm tắt bằng một câu (One Sentence Summary), Viết một từ (Word Journal), Bản đồ tư duy (Concept Map): Kỹ thuật tóm tắt một

câu theo cấu trúc “Ai, làm gì, cho ai, khi nào, ở đâu, như thế nào và tại sao?” (5W+H) về một chủ đề nào đó giúp sinh viên tóm tắt thông tin, giúp giảng viên có thể nhận phản hồi và so sánh nhanh chóng, rất dễ áp dụng cho các môn học về các biến cố lịch sử và văn học, các quá trình/điển tiến về tự nhiên và xã hội. Kỹ thuật dùng một (cụm) từ duy nhất để tóm tắt ý chính cho một bài đọc ngắn giúp sinh viên phát huy tính sáng tạo, đồng thời giải thích được lý do chọn lựa của mình/nhóm. Bản đồ tư duy đòi hỏi sinh viên phải vẽ sơ đồ chỉ mối tương quan giữa các khái niệm. Nhờ đó, sinh viên phát triển được các kỹ năng nối kết và tổng hợp, phân tích kỹ các liên kết khái niệm (Conceptual networks), so sánh với các nhóm. Kỹ thuật này cũng giúp giảng viên phát hiện các kiến thức sẵn có của người học.

Hiện nay, với việc ứng dụng công nghệ thông tin, sinh viên có thể sử dụng các công cụ, sơ đồ vẽ, thậm chí sưu tập hình ảnh, media dễ dàng ngay tại lớp học với laptop của mình. Có rất nhiều mẫu và phần mềm giúp vẽ sơ đồ tư duy khi chỉ cần gõ cụm từ khóa “Blank concept map template” vào google để tìm kiếm và các phần mềm (thường là miễn phí và mở) như Freemind, Cmaptools, Edraw Mind Map, Coggle, Mindmup... Khung hướng dẫn Concept Mapping (2009) minh họa dưới đây có thể giúp giảng viên và sinh viên xây dựng bản đồ tư duy để tóm tắt nội dung bài học với các mối liên hệ cụ thể:



**Hình 1.** Khung hướng dẫn Concept Mapping (2009)

**3.3. Đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng áp dụng của sinh viên**

Một chuỗi các kỹ thuật đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề như Nhận diện, Nguyên tắc và Giải quyết vấn đề (Problem Recognizing Tasks và Documented Problem Solutions): sinh viên xác định vấn đề phải đối mặt, phân loại vấn đề/cho ví dụ về vấn đề, ghép vấn đề với phương thức giải quyết (chẳng hạn đánh giá kỹ năng chẩn đoán của sinh viên trong tham vấn), xác định nguyên tắc giải quyết (có thể qua nhiều chọn lựa), đến chọn lựa và mô tả phương pháp giải quyết vấn đề (cho các khóa học thiên về định lượng). Biên bản ghi nhận bằng media (audio và video) mặc dù mất thời gian và phức tạp hơn, tuy nhiên với các phương tiện công nghệ thông tin hiện nay, sinh viên có thể dễ dàng ghi lại các cuộc nói chuyện và quá trình thảo luận giải quyết vấn đề, giúp người học xem lại, nghe lại và kiểm soát, đánh giá được những hoạt động. Giảng viên cung cấp nhận

xét, phản hồi cho sinh viên ngay tại lớp học khi chiếu được video clip vừa quay lên màn hình.

Sinh viên khi được yêu cầu liệt kê các bước giải quyết một vấn đề và giải thích lý do của từng bước sẽ giúp giảng viên biết được tư duy, lập luận và kỹ năng giải quyết vấn đề của người học, chẳng hạn các quy trình của một hoạt động quản lý một dự án giáo dục/giải quyết một vấn đề trong giáo dục... trong các môn học của chuyên ngành quản lý giáo dục.

Diễn giải theo chỉ dẫn (Directed Paraphrasing), Thẻ vận dụng (Application Card), Mô hình hóa (Class Modeling), Tờ quảng cáo (Paper Prospectus): là các kỹ thuật đánh giá kỹ năng áp dụng của người học và kiến thức có điều kiện (Conditional knowledge). Diễn giải theo chỉ dẫn chỉ yêu cầu sinh viên trình bày tóm tắt, diễn giải lại thông tin, ý chính của bài học bằng từ ngữ, câu chữ của chính mình. Dùng thẻ khuyến khích sinh viên nghĩ ra các ví dụ thực tế về các khả năng áp dụng thật sự kiến thức/tài liệu đang học. Mô

hình hóa là cách yêu cầu sinh viên tham gia vào việc diễn xuất/vẽ chứng minh khả năng vận dụng của mình và tờ quảng cáo yêu cầu sinh viên vạch ra kế hoạch áp dụng trong tương lai (tiêu đề, mục đích, mục tiêu/kết quả-sản phẩm dự kiến, thời gian, nội dung, nguồn lực...).

#### 3.4. *Đánh giá thái độ, nhận thức của sinh viên*

Không những cần đánh giá tư duy bậc cao, năng lực tự nhận thức của người học mà giảng viên còn rất cần đánh giá thái độ học tập đối với môn học, ngành học và các vấn đề xã hội vượt ra khỏi lớp học, giúp sinh viên phát triển kỹ năng trình bày ý kiến, phân tích, đánh giá các ý kiến, nhất là trong các ngành học khoa học xã hội và nhân văn.

Ngoài kỹ thuật Thăm dò ý kiến lớp học (Classroom Opinion Polls) với việc yêu cầu sinh viên khoanh tròn chữ A (đồng ý) hoặc D (không đồng ý) đối với các vấn đề xã hội nào đó, còn có các kỹ thuật khác như Double Entry Journal (Phản hồi/nhận xét về một bài đọc), Profiles of Admirable Individuals (Thông tin về người ái mộ) có thể dùng cho lớp có sĩ số ít giúp giảng viên biết được thái độ, giá trị cá nhân của người học. Kỹ thuật liệt kê các vấn đề đạo đức khó xử (Everyday Ethical Dilemma) giúp sinh viên suy nghĩ về các vấn đề họ có thể gặp phải trong cuộc sống hàng ngày, có thể ảnh hưởng đến các quyết định hàng ngày của họ. Qua đó, giảng viên biết được phản ứng của người học và cách vận dụng, giải quyết của người học đối với các vấn đề thực tiễn (sinh viên có thể giấu tên).

Chẳng hạn đánh giá thái độ và mức độ quan tâm của sinh viên đối với môi trường qua câu hỏi “Mức độ quan tâm của em đối với các vấn đề môi trường như thế nào?” hoặc “Em ủng hộ việc tiết kiệm năng lượng hơn hay ủng hộ việc xây dựng nhà máy sản xuất năng lượng hạt nhân, vì sao?” và chia sẻ ý kiến với các sinh viên theo nhóm.

Thăm dò mức tự tin của sinh viên qua bảng khảo sát mức độ tự tin và bảng kiến thức – kỹ năng – thái độ giúp giảng viên thấy được mức độ tự tin của sinh viên để giúp họ nâng cao động cơ

và tự tin hơn, với các thang đo từ mức “rất tự tin” đến “hoàn toàn không tự tin” cho các câu hỏi về năng lực, khả năng giải quyết vấn đề, năng lực thể chất, các kỹ năng liên quan khác.

#### 4. KHÁI QUÁT THỰC TRẠNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Thông qua kết quả đánh giá nội bộ và kiểm định một số chương trình đào tạo tiêu biểu của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA cũng như đánh giá cấp trường trong thời gian qua có thể thấy bức tranh đánh giá quá trình học tập sinh viên tại trường có một vài điểm chung tiêu biểu như sau:

Việc đánh giá quá trình học tập các kỹ năng ngôn ngữ nước ngoài thường gặp thuận lợi hơn do có nhiều tài liệu, giáo trình, sách hướng dẫn sử dụng giáo trình dành cho giảng viên, bài kiểm tra, đánh giá (quá trình và sau cùng) được nhiều chuyên gia ngôn ngữ và tổ chức đào tạo uy tín quốc tế thiết kế nhằm giúp giảng viên dạy hiệu quả theo các giáo trình đặt ra ở từng cấp độ. Ngoài ra, còn có thể tham khảo nhiều đề thi đánh giá năng lực ngôn ngữ qua các kỳ thi quốc tế đã được chuẩn hóa.

Việc đánh giá quá trình học tập các môn học ngoài kỹ năng ngôn ngữ thường gặp khó khăn hơn do rất ít các tài liệu, giáo trình có thiết kế sẵn bài tập, câu hỏi, công cụ... giúp giảng viên đánh giá quá trình mà việc đánh giá quá trình hầu như hoàn toàn phải do sự chủ động, tâm huyết tự đầu tư và kinh nghiệm giảng dạy, năng lực sư phạm, năng lực đánh giá của giảng viên.

Các môn chung đại cương thường do cách dạy thuyết giảng ở lớp học đồng dẫn đến việc đánh giá quá trình học tập chủ yếu nhằm đo mức độ hiểu biết và nhớ bài của người học. Các kỹ thuật đánh giá quá trình dành cho lớp học đồng cũng chưa được nhiều giảng viên vận dụng hiệu quả, thường thì giảng viên đặt câu hỏi chung trong lớp

nhưng ít vận dụng các kỹ thuật có sử dụng giấy bút, thẻ và các phương tiện công nghệ thông tin để thăm dò mức độ hiểu biết, tiếp thu bài của người học. Nhiều giảng viên cũng chưa tận dụng được các phương pháp kỹ thuật đơn giản như “One sentence summary”, “One Minute Paper”, Matrix... và ít có thăm dò nhận thức, thái độ của người học qua các kỹ thuật khảo sát khác nhau.

Các môn học thiên về lý thuyết và nhiều nội dung của các ngành xã hội và nhân văn có những kỹ thuật CATs như Empty Outlines, Memory Matrix, Opinion Polls, Journal, Dilemma... ít được giảng viên khai thác trong lớp học cũng như bài tập về nhà. Sinh viên có thể được yêu cầu đọc bài về nhà nhưng ít khi được giao bài tập, câu hỏi thiết kế sẵn cho bài đọc và giảng viên ít kiểm tra mức độ tự học, mức tiếp thu bài ở nhà của sinh viên qua từng buổi học theo học chế tín chỉ.

Chưa có nhiều sinh hoạt chuyên môn về đánh giá quá trình, đánh giá trong lớp học nhằm học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm trong bộ môn về các hoạt động này. Chưa có nhiều chuyên gia trong và ngoài nước được mời đến để tập huấn cho giảng viên nâng cao năng lực giảng dạy qua việc đánh giá quá trình trong lớp học này.

Giảng viên cũng ít cho sinh viên trao đổi các kết quả đánh giá quá trình của cá nhân với bạn học theo cặp, theo nhóm, ít để sinh viên tự đánh giá và đánh giá chéo giữa các nhóm sinh viên... để phát triển kỹ năng giao tiếp và chưa thống kê phân tích các phản hồi để điều chỉnh bài giảng.

Gần đây, trong quá trình điều chỉnh các đề cương chi tiết môn học khi áp dụng nguyên lý của mô hình CDIO tại Trường, nhiều giảng viên bắt đầu ngày càng lưu ý hơn đến việc đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá, cố gắng bám sát theo các kết quả học tập mong đợi đã được điều chỉnh với động từ để đo lường và để tìm minh chứng hơn. Đặc biệt, qua lớp tập huấn về tính tương thích hệ thống (Constructive alignment) tại Trường và các buổi chia sẻ của các chuyên gia hàng đầu châu Á gần đây đã giúp cho giảng viên trường có cơ hội thực hành điều chỉnh kỹ hơn, hiệu quả hơn các

hình thức kiểm tra đánh giá. Tuy nhiên, chủ yếu giảng viên vẫn tập trung vào các yêu cầu của việc đánh giá sau cùng nhiều hơn như các hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá đến việc xây dựng các tiêu chí, rubrics, thang điểm, trọng số, độ giá trị nhằm đo đúng kết quả mong đợi khi thiết kế câu hỏi thi, hình thức kiểm tra theo kết quả đầu ra và độ tin cậy (Reliability) nhằm đảm bảo tính nhất quán trong việc chấm thi với các tiêu chí chấm điểm, rubrics rõ ràng.

Hoạt động đánh giá quá trình chưa được quan tâm nhiều, thậm chí một số giảng viên còn ngộ nhận đánh giá quá trình với việc kiểm tra giữa kỳ và cho bài tập chấm điểm giữa kỳ, điểm thành phần trong quá trình học. Ngoài ra, chưa có nhiều chuyên gia hướng dẫn chuyên sâu về các kỹ thuật đánh giá quá trình, đánh giá trong lớp học. Trong năm 2017, Trung tâm Nghiên cứu cải tiến phương pháp dạy và học đại học của Trường Đại học Khoa học Tự nhiên – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đã mời được cô Julie A. Luft, Trường Đại học Georgia, là học giả Fulbright của Hoa Kỳ đến tập huấn về đánh giá học tập với trọng tâm về đánh giá quá trình trong lớp học, đã mở rộng thành phần tham dự cho các giảng viên của các trường thành viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, trong đó có giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Những khóa học như thế này còn rất hiếm ở Việt Nam.

## **5. MỘT SỐ KIẾN NGHỊ CHO VIỆC ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH HỌC TẬP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

Nguyên nhân của những hạn chế trong hoạt động kiểm tra đánh giá tại Trường bao gồm cả nguyên nhân khách quan (quy chế, quy định, chính sách, cơ chế, hướng dẫn, giám sát, điều kiện vật chất, phương tiện và nguồn lực, điều kiện thời gian...) và nguyên nhân chủ quan (năng lực, kinh nghiệm, ý thức trách nhiệm, thói quen...).



Qua việc giới thiệu kinh nghiệm về đánh giá lớp học ở nước ngoài cũng như phân tích khái quát thực trạng kiểm tra đánh giá tại Trường, bài viết gợi mở và đề xuất một số hướng giải quyết cơ bản như sau:

Giảng viên cần hiểu rõ và có ý thức trách nhiệm đối với việc đánh giá quá trình trong từng lớp học, buổi học, nhất là việc thăm dò và phản hồi thường xuyên cho người học trong quá trình học để người học rút kinh nghiệm cải tiến học tập. Hoạt động này do không chấm điểm nên không đòi hỏi giảng viên phải bận tâm đến các vấn đề của việc đánh giá cuối kỳ và thời gian chấm bài. Có nhiều cách tháo gỡ đối với những khó khăn trong việc phản hồi nhanh như ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng giấy..., sinh viên làm việc nhóm, đánh giá chéo lẫn nhau và phản hồi chung kết quả cho giảng viên.

Giảng viên cần hiểu rõ và áp dụng đánh giá quá trình, không nhất thiết phải cho điểm quá trình để tính điểm giữa kỳ mà chỉ cần hiểu rõ tình trạng hiểu biết của người học để điều chỉnh (cả người dạy và người học cùng điều chỉnh). Cần nâng cao năng lực áp dụng nhiều hình thức đánh giá quá trình khác nhau, nhất là các hình thức đơn giản thuận tiện nhằm kiểm tra năng lực hiện tại của người học cũng như sự tiến bộ của người học, mức độ nắm bài của người học qua từng buổi học như Concept Map, One-minute Paper, Pro and con Grid, One sentence summary, Cloze test/Empty Outlines, venn diagram... (tùy theo lớp đông hay ít). Cần ý thức rõ đánh giá quá trình quan trọng không thua kém đánh giá sau cùng, thậm chí có khi quan trọng hơn xét về khía cạnh cải tiến dạy và học liên tục.

Nên có ít nhất 2 giảng viên cùng tham gia giảng dạy một môn học để hỗ trợ chia sẻ lẫn nhau trong công việc đánh giá quá trình. Các giảng viên dạy các môn học như nhau, hoặc cùng với trợ giảng nên cùng nhau thiết kế các công cụ để thăm dò năng lực, tiến độ tiếp thu bài của người học và điều chỉnh, phản hồi, hỗ trợ người học kịp thời. Vì việc thiết kế các công cụ này, dù thời

gian sinh viên thực hiện có thể ngắn trong lớp, nhưng việc đầu tư thiết kế và phân tích xử lý sau đó khi về nhà có khi mất thời gian mới có thể hiệu quả (nhưng có thể dùng lâu dài), chẳng hạn thiết kế các câu hỏi dạng thăm dò, nhiều lựa chọn, ma trận,...

Cần tạo cơ chế thúc đẩy, hướng dẫn, khuyến khích hoạt động đánh giá quá trình học tập của giảng viên như: (1) chia sẻ các bài tập đánh giá quá trình/lớp học, tích hợp vào các giáo án, bài giảng, đề cương môn học, (3) nâng cao năng lực cho các trưởng bộ môn về đánh giá quá trình để triển khai lại cho các giảng viên trong từng bộ môn theo đặc thù ngành học, (4) cần có cơ chế tiếp sinh viên ngoài giờ trực tiếp hoặc qua mạng trong việc phản hồi về đánh giá quá trình và hỗ trợ học tập cho sinh viên, (5) xác định rõ yêu cầu một môn học bắt buộc phải có ít nhất 2 giảng viên phụ trách hoặc 1 giảng viên chính và 1 trợ giảng với cơ chế trách nhiệm và quyền lợi phù hợp.

Gắn liền việc đổi mới kiểm tra đánh giá với việc đổi mới chương trình đào tạo và đề cương môn học sao cho có sự nhất quán hệ thống. Ngoài ra cần lưu ý thêm là cùng một loại kết quả mong đợi nhưng ở các cấp độ khác nhau cần có các câu hỏi, hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp riêng. Cần có các bằng chứng thể hiện mức độ hiểu biết và tiếp thu của người học cả về kiến thức, kỹ năng và thái độ, nhất là tư duy bậc cao (như tổng hợp, sáng tạo...), tương ứng với từng mục tiêu theo cấp độ để sử dụng các kỹ thuật CATs phù hợp.

Tận dụng thế mạnh của công nghệ thông tin trong việc đổi mới hoạt động đánh giá quá trình và giảng dạy, tương tác với người học liên tục thường xuyên hơn, như tải bài tập về nhà trước, thăm dò và thống kê câu trả lời ngay tại lớp, ghi âm ghi hình và trao đổi, phản hồi, phân tích, sửa bài chung cho người học, trả lời giải đáp thắc mắc cho người học ngay tại lớp hoặc qua diễn đàn, facebook, FAQs... Đối với những trường hợp phát hiện sớm những sinh viên còn yếu, cần có giải pháp hỗ trợ, phụ đạo ngoài giờ hoặc sắp xếp

nhờ sinh viên giỏi hỗ trợ sinh viên yếu, có khuyến khích khen thưởng để động viên, đồng thời giúp sinh viên ý thức việc dạy lại cho người khác là cách học, cách nhớ bài tốt nhất đồng thời phát triển kỹ năng lãnh đạo, chỉ dẫn, giao tiếp, làm việc nhóm cho sau này.

## 6. KẾT LUẬN

Việc kiểm tra đánh giá, nhất là đánh giá quá trình trong lớp học đòi hỏi sự đầu tư công sức, thời gian của cá nhân và tập thể cũng như tinh thần trách nhiệm cao, nhưng kết quả sẽ rất xứng đáng với công sức đầu tư của giảng viên vì thiết

kế một lần đầu nhưng về cơ bản có thể dùng nhiều lần cho các lớp học năm học khác, cũng là bằng chứng chất lượng và là cơ sở để điều chỉnh tiếp theo. Có những kỹ thuật rất đơn giản, tốn rất ít thời gian thiết kế, lần thời gian phản hồi của sinh viên và thời gian phân tích kết quả cần được áp dụng thường xuyên để thành thói quen. Kiên trì quyết tâm và liên tục học hỏi rút kinh nghiệm sẽ giúp hoàn thiện dần hoạt động này trong từng bộ môn và trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, thể hiện tính tự chịu trách nhiệm của nhà trường với người học và xã hội.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Hào (2011), *Một số phương pháp dạy học bậc đại học*. Nxb. Nông nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội (2017), *Báo cáo đánh giá ngoài Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh năm 2016*.
3. Angelo, T.A. & Cross K.P. (1993), *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*. Jossey-Bass Publishers.
4. AUN (2013), *Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level*. Bangkok: ASEAN University Network.
5. Biggs, J. & Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at University*. McGraw Hill.
6. Suskie L. (2009), *Assessing Student Learning*. John Wiley & Sons, Inc.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 28/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017