

PHƯƠNG PHÁP VÀ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC HỌC SINH

Phạm Văn Hiền¹, Phạm Thị Thuý Vân²

TÓM TẮT

Công cụ và phương pháp đánh giá kết quả học tập của học sinh là sự cụ thể hoá, hiện thực hóa thang đánh giá thành các câu hỏi, bài tập, gắn với nội dung học tập theo từng lớp, từng giai đoạn học tập. Một bộ công cụ tốt, đảm bảo giá trị, độ tin cậy, phân hóa được năng lực của học sinh là một yêu cầu vô cùng quan trọng. Bài viết tổng hợp các công cụ và phương pháp đánh giá năng lực học sinh làm cơ sở để giáo viên các cơ sở giáo dục và đào tạo tham khảo, vận dụng vào quá trình dạy học.

Từ khóa: Công cụ và phương pháp đánh giá, đánh giá kết quả học tập, năng lực.

DOI: <https://doi.org/10.70117/hdujs.72.5.2025.690>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

“Kiểm tra và đánh giá đang ngày càng chứng tỏ có ảnh hưởng lớn tới giáo dục thế giới” (theo Taylor, 2009). Lịch sử đánh giá đã trải qua ba hình thái phát triển đó là: dựa vào đo lường tâm lý, dựa vào bối cảnh giáo dục và dựa vào cá nhân. Trong mỗi hình thái, sẽ có những công cụ kiểm tra, đánh giá phù hợp.

Ở hình thái dựa vào đo lường tâm lý, đề kiểm tra chuẩn hóa (nhiều lựa chọn) được sử dụng trên phạm vi rộng để đưa ra nhận định về kết quả học tập cuối mỗi giai đoạn giáo dục. Đề kiểm tra chuẩn hóa có những ưu điểm, như: kiểm tra được nhiều nội dung học tập, dễ chấm điểm, khách quan, tiết kiệm thời gian và chi phí thấp. Tuy nhiên, nó cũng bộc lộ những hạn chế như: không thể hiện được ý kiến cá nhân, kiến thức vụn vặt, nông cạn và kỹ năng tư duy thấp so với mục tiêu giáo dục; củng cố quan điểm sai lầm cho rằng chỉ có một cách giải quyết cho vấn đề; không chỉ ra được học sinh có thể làm gì; quá chú trọng xếp loại mà không quan tâm đến sự tiến bộ của học sinh mới là cốt lõi.

Từ năm 1965, xuất hiện hình thái đánh giá gắn với bối cảnh giáo dục, đánh giá phải phù hợp với chương trình, cung cấp thông tin hữu ích cho giảng dạy và coi trọng hơn các đặc điểm riêng biệt của từng học sinh; kết quả đánh giá phải được sử dụng để phát triển năng lực thay vì chỉ để xếp loại. Vì thế các bài tập lớn, nhiệm vụ học tập, dự án học tập... để học sinh làm theo nhóm càng dần phổ biến. Tuy nhiên, quá trình thực hiện đã bộc lộ một số hạn chế như: phạm vi kiểm tra ít, chiếm nhiều thời gian mã hóa/chấm bài, việc đánh giá chủ yếu là giáo viên. Một lần nữa, mâu thuẫn giữa mục tiêu trên lớp và mục tiêu giáo dục vẫn chưa được giải quyết.

Đến cuối thế kỷ 20, xuất hiện hình thái đánh giá cá nhân hóa hay còn gọi là đánh giá năng lực, với quan điểm mỗi học sinh có trình độ, hiểu biết, phản ứng và nhu cầu khác nhau,

¹ Phòng Quản lý Đào tạo, Trường Đại học Hồng Đức; Email: phamvanhien@hdu.edu.vn

² Phòng Tổ chức - Hành chính - Quản trị, Trường Đại học Hồng Đức

nên quá trình đánh giá cần có sự tham gia của học sinh và học sinh phải là trung tâm của quá trình này. Đặc trưng của hình thái đánh giá này là cung cấp thông tin đánh giá tường minh về chuẩn và tiêu chí; học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập trong thực tế; vận dụng các kỹ năng tư duy bậc cao và kỹ năng giải quyết vấn đề; tự học, tự tin vào kết quả và mục tiêu học tập cá nhân; học sinh được tham gia vào toàn bộ quá trình đánh giá.

Trong khuôn khổ bài viết này, tác giả tổng hợp một số phương pháp với những công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh theo hình thái cá nhân hóa, làm cơ sở giúp giáo viên căn cứ vào từng đối tượng học sinh để vận dụng, góp phần đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu các công cụ và phương pháp đánh năng lực học sinh, nhóm tác giả đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu như: Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận (phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa các tài liệu các liên quan); nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn (phương pháp quan sát, phỏng vấn sâu, chuyên gia...). Đối với các phương pháp nghiên cứu thực tiễn, chúng tôi đã tiếp xúc với giáo viên, học sinh tại các cơ sở giáo dục trung học phổ thông để tìm hiểu những thuận lợi, khó khăn trong việc xây dựng, sử dụng các phương pháp và công cụ đánh giá năng lực học sinh.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Đặt câu hỏi hiệu quả

Đặt câu hỏi được xem là một trong những giải pháp để dẫn dắt tư duy của học sinh về chủ đề, nội dung học tập và cùng nhau phấn đấu đạt mục tiêu đã đề ra. Minh chứng thu được từ các câu hỏi có thể giúp giáo viên phát hiện những quan niệm sai lầm và sự phân hoá trình độ học sinh trong lớp học. Việc đặt câu hỏi hiệu quả sẽ giúp giáo viên thu thập được minh chứng về sự hiểu biết kiến thức, kỹ năng, thái độ, sở thích, hứng thú học tập của học sinh và giúp học sinh khắc sâu sự hiểu biết của mình về những kiến thức, kỹ năng đã được học.

Có nhiều cách để phân biệt câu hỏi, như: theo cấp độ tư duy từ thấp đến cao, theo câu hỏi “đóng” hoặc “mở” hoặc theo cấu trúc từ đơn giản đến phức tạp... Hai vấn đề cần quan tâm khi đặt câu hỏi là: (1) làm thế nào để thu hút sự tham gia của học sinh toàn lớp học vào câu hỏi và (2) làm thế nào để giúp học sinh phát triển khả năng đặt câu hỏi hiệu quả.

Dưới đây là một số giải pháp giúp đặt câu hỏi hiệu quả:

Nâng cao chất lượng câu hỏi: Để nâng cao chất lượng câu hỏi, trước hết cần phải xem xét mục đích cần hỏi. Chẳng hạn, để xác định những kiến thức học sinh đã có thì nên đặt câu hỏi đóng (câu hỏi có một phương án trả lời đúng); để thăm dò sự am hiểu của học sinh thì dùng một câu hỏi mở (gợi ý để học sinh trình bày được ý kiến cá nhân). Ví dụ: “*Em có thể làm điều này như thế nào?*”.

Cho học sinh thời gian để suy nghĩ câu trả lời: Đây còn gọi là thời gian chờ, trong trường hợp này, mục đích là nâng cao hiệu quả câu trả lời hơn là câu hỏi, song nếu thời gian suy nghĩ lâu sẽ bỏ lỡ cơ hội cho giáo viên đặt những câu hỏi tiếp theo (thời gian chờ khoảng 5 - 10 giây), điều này cho phép giáo viên đặt câu hỏi nhiều hơn và sâu hơn.

Không đặt quá nhiều câu hỏi cùng một thời điểm: trong cùng lớp học, sẽ có một bộ phận không nhỏ học sinh có tốc độ xử lý thông tin chậm, vì vậy họ mất nhiều thời gian chỉ để hiểu giáo viên định hỏi gì.

Chỉ định những học sinh không giơ tay trả lời câu hỏi: học sinh không giơ tay nhưng vẫn có thể trả lời được câu hỏi, điều này có hai lợi ích, một là thu hút những học sinh chưa sẵn sàng tham gia học tập, hai là khuyến khích học sinh không ngừng suy nghĩ khi học sinh khác đã trả lời câu hỏi. Trong quá trình dạy học, giáo viên không nên sử dụng các câu hỏi tất cả học sinh đều trả lời được hoặc chỉ một số học sinh trả lời được mà nên sử dụng những câu hỏi có tính phân hoá.

Khuyến khích, động viên học sinh suy nghĩ nhiều hơn về câu hỏi: học sinh tự đặt câu hỏi là một cách học thân thiện, Vì vậy, giáo viên có thể bắt đầu bằng cách yêu cầu học sinh xem xét một số câu hỏi (như: cái gì? ở đâu? ai? lúc nào?...), rồi từ đó khích lệ học sinh tạo ra những câu hỏi tiếp theo cho nội dung còn lại (làm như thế nào? có thể làm gì? sẽ như thế nào?...).

3.2. Đối thoại trong lớp học

Phòng vấn trong lớp học là bước đi đầu tiên trong việc thiết lập môi trường lớp học đối thoại hiệu quả. Câu hỏi là chìa khoá để hình thành đánh giá cũng như cho phép học sinh nhận ra những gì các em đã biết và có thể hướng dẫn các em tiếp tục phát triển sự hiểu biết.

Trong quá trình dạy học, đối thoại trong lớp học là cơ hội tốt để thu thập chứng cứ cho đánh giá và giúp học sinh phát triển tư duy, học hỏi từ những học sinh khác. Vì vậy, giáo viên cần phát triển khuynh hướng, kỹ năng và sự tự tin của học sinh khi tham gia vào các cuộc nói chuyện qua lại trong bầu không khí tích cực cho việc học tập. Nếu đối thoại trong lớp học không được duy trì thường xuyên hoặc không hiệu quả thì năng lực của học sinh khó được hình thành và phát triển, bởi đối thoại là sự tương tác qua lại trong học tập giữa giáo viên với học sinh, giữa học sinh với nhau, giữa lớp và nhóm. Đối thoại đặc biệt hiệu quả trong lớp học khi có sự đa dạng về ngôn ngữ và nền văn hoá; tuy nhiên, đôi khi lại cần tránh đối thoại, bởi có thể dẫn đến “mất kiểm soát” trong những trường hợp học sinh chưa có kỹ năng, giao thức và thói quen thảo luận, hay không đủ sự tập trung cần thiết...

Dưới đây là một số mô hình giúp giáo viên đối thoại trong lớp học hiệu quả:

Có môi trường thiện cảm, an toàn: câu trả lời của học sinh luôn được lắng nghe, trân trọng và chấp nhận bởi giáo viên và học sinh trong lớp;

Tạo môi trường khuyến khích học sinh chia sẻ suy nghĩ của mình;

Đối thoại giữa các học sinh sẽ giúp các em đạt được các mục tiêu học tập và giúp giáo viên xác định “các quan niệm sai lầm và thách thức” ở học sinh, từ đó điều chỉnh hoạt động dạy của mình.

3.3. Phản hồi thường xuyên

Phản hồi thường xuyên là cung cấp thông tin cho đánh giá về những nội dung công việc đã thực hiện tốt, những nội dung công việc cần cải thiện và làm thế nào để thực hiện các bước tiếp theo. Thông tin phản hồi cho việc học của học sinh là một phần của quá trình giảng dạy của giáo viên, được thực hiện sau khi học sinh được hướng dẫn học tập và giúp các em thu thập, xử lý thông tin để đánh giá.

Để thành công, thông tin phản hồi cần phải thực hiện ngay lập tức và xác định việc cần làm tiếp theo. Việc cung cấp thông tin phản hồi không chỉ đơn giản là khẳng định câu trả lời đúng/sai, hoặc khen/chê mà thông tin phản hồi phải kết nối rõ ràng giữa tư duy học sinh vào quá trình học tập dự kiến, cách hiểu sai lầm và kiến thức còn thiếu của học sinh, cách tiến hành các bước tiếp theo...

Thông tin phản hồi hiệu quả có bốn đặc tính sau: (1) giúp học sinh tập trung vào mục tiêu học tập; (2) diễn tả những gì học sinh đã làm tốt, những gì cần cải thiện và hướng dẫn học sinh thực hiện các bước tiếp theo để cải thiện việc học; (3) thường xuyên hỗ trợ học sinh trong quá trình hướng đến mục tiêu học tập và (4) học sinh được cung cấp cơ hội để phản ánh.

Có hai hình thức phản hồi là: bằng lời và bằng văn bản

Phản hồi bằng lời: là hình thức thông thường nhất và có thể lồng ghép trong tất cả các bài học, ngay lập tức, có thể đặt trong bối cảnh cụ thể. Thông tin phản hồi bằng lời có thể trực tiếp (cho cá nhân hoặc nhóm học sinh) và gián tiếp (những học sinh khác lắng nghe và suy nghĩ về những gì đang được nói tới). Nó diễn ra theo ba hướng, giáo viên tới học sinh, học sinh tới giáo viên và các học sinh với nhau, cả ba đều là quan trọng, cần thiết và liên kết với nhau. Vì vậy, thông tin phản hồi bằng lời nên tích cực (công nhận những nỗ lực và thành tích của học sinh) và phát triển (cung cấp các hướng dẫn chi tiết giúp học sinh tiến bộ).

Sử dụng thông tin phản hồi bằng lời giúp giáo viên hiểu những gì học sinh đã học được, khuyến khích các em phản ánh về học tập của mình, nên dành thời gian nhất định để phản ánh, khuyến khích học sinh đặt câu hỏi đào sâu suy nghĩ về những bước tiếp theo, cần có thẩm định, khen ngợi, tìm kiếm, làm rõ, tập trung học tập, xác nhận học tập, tóm tắt, chuyển hướng học, sửa lỗi...

Phản hồi bằng văn bản: diễn ra vào thời điểm học sinh đã đáp ứng được mục tiêu, nhưng học sinh vẫn cần phải cải thiện ở điểm nào, cách nào để cải thiện việc học, cách nào để suy nghĩ câu trả lời cho chính mình. Học sinh cần thông tin phản hồi bằng văn bản để cung cấp đánh giá rõ ràng về những điểm mạnh và điểm yếu, cân nhắc suy nghĩ thêm về lý luận và xác định các bước tiếp theo trong học tập, khuyến khích các em tìm kiếm cách để có được sản phẩm tốt nhất. Phản hồi bằng văn bản có thể giới hạn vào một hoặc hai yếu tố để giúp học sinh cải thiện, phát triển kỹ năng và kiến thức. Tuy nhiên, nếu cung cấp thông tin phản hồi bằng văn bản quá nhiều, có thể làm cho học sinh không thể tiếp cận với các thông tin đó một cách hiệu quả nhất.

Dưới đây là cấu trúc bốn bước để hình thành thông tin phản hồi có chất lượng, gồm:

Bước 1: Làm nổi bật thành công của học sinh (giáo viên nêu ra hai hoặc ba thành công đề cập đến mục tiêu học tập hay tiêu chuẩn cần hướng tới);

Bước 2: Xác định lĩnh vực học sinh cần cải thiện (giáo viên nêu một điều gì đó có thể được cải thiện - không phải luôn là những mặt yếu kém);

Bước 3: Hướng dẫn học sinh cải thiện (có thể theo ba gợi ý sau: nhắc nhở học sinh những tiêu chí cần đạt tới hoặc đưa ra lời khuyên về những gì học sinh có thể làm hoặc yêu cầu tập trung vào câu hỏi hoặc đưa ra các ví dụ minh họa để học sinh có thể làm);

Bước 4: Cho học sinh thời gian (cung cấp cho học sinh cơ hội để tiếp thu các cải tiến và thực hiện những thay đổi).

Để quản lý các thông tin phản hồi, giáo viên không nên tập trung vào tất cả các nhiệm vụ học tập của học sinh; thay vào đó bắt đầu bằng các cấu trúc thông tin phản hồi cho một nhóm học sinh, sau đó lần lượt tập trung vào các nhóm khác để đảm bảo rằng tất cả các học sinh đều nhận được phản hồi trong thời gian nhất định.

Tuy nhiên, khi cung cấp thông tin phản hồi, giáo viên cần lưu ý một số nội dung sau:

Thông tin phản hồi cần tập trung vào các nhiệm vụ học tập và những gì cần thiết cho thành công đó, chứ không phải vào cá nhân học sinh. Thông tin phản hồi với tính chất “cái tôi làm trung tâm” hoặc hướng vào cá nhân thì ít hoặc không có hiệu lực đối với việc học tập, nhất là khi so sánh trực tiếp với những học sinh khác trong lớp. Tuy nhiên, nếu thông tin phản hồi với tính chất “nhiệm vụ là trung tâm” - tập trung vào một nhiệm vụ học tập được thực hiện như thế nào và những gì có thể được thực hiện để cải thiện thành tích, thì thông tin đó có tác động đo lường đến việc học của học sinh. Các phản hồi về thành tích tích cực, đem lại cảm giác về đạt thành tích gồm:

Làm cho học sinh nhận thức được những hành động cụ thể mà các em có thể làm để cải thiện thành tích. Điều này thể hiện ở việc thông tin đó sẽ cung cấp cho học sinh các mục tiêu cải thiện và phê bình, thông tin cần thiết để thực hiện các cải tiến cần thiết;

Thông tin phản hồi để học sinh có thể xử lý và sử dụng có hiệu quả trong giai đoạn học tiếp theo. Cần cung cấp cho học sinh thông tin phản hồi chính xác, không quá nhiều chi tiết, đặc biệt là trong trường hợp phản hồi bằng văn bản;

Thông tin được phản hồi vào thời điểm thích hợp để có hiệu quả, thông thường phản hồi ở dạng hoạt động giao tiếp hoặc bằng văn bản sẽ có hiệu quả hơn;

Dành thời gian cho học sinh có thể đọc kỹ và hiểu được những thông tin phản hồi, yêu cầu lập kế hoạch thời gian trên lớp để thực hiện kế hoạch tiếp theo;

Kiểm tra xem học sinh có hiểu các thông tin phản hồi không và đã hiểu những gì các em có thể làm để cải thiện việc học.

Để tiến bộ, học sinh cần thông tin phản hồi liên tục và hỗ trợ cho việc học tập của mình. Học sinh có thể được hưởng lợi từ thông tin phản hồi trong học ngoại khoá cũng như các giờ thảo luận. Việc thảo luận ngẫu nhiên trong khi học sinh đang học tập giúp cung cấp những thông tin quan trọng. Phản hồi khi học sinh đang tìm cách giải quyết một nhiệm vụ khó khăn - chẳng hạn như “Thầy biết em đang có khó khăn với điều này; đừng lo lắng, thầy sẽ giúp em” - giúp học sinh trở nên ít sợ phạm sai lầm và thừa nhận những khó khăn trong quá trình học tập, và qua đó làm tăng sự tự tin.

Tránh phản hồi vô ích: Những thông tin phản hồi được coi là vô ích và có thể góp phần gây nên sự thất bại khi nó là: quá mơ hồ; có tính phê phán thái quá hoặc quá muộn. Thời điểm cung cấp thông tin phản hồi cũng quan trọng; nếu cung cấp tại thời điểm cuối có thể là quá trễ, bởi hầu như không còn cơ hội để học sinh cải thiện.

3.4. Phản ánh (reflection)

Phản ánh là tự nhận thức về quá trình tư duy của học sinh và có thể làm cho học sinh khác biết được điều đó. Phản ánh cung cấp thông tin đánh giá được học sinh “học được gì?”, “học như thế nào?”, “cần phải tập trung vào những gì tiếp theo?”.

Trong lớp học, các hình thức phản ánh được thực hiện, gồm: đánh giá đồng đẳng (peer assessment) hoặc tự đánh giá (self - assessment) - phản ánh về những gì học sinh đã học được;

tự định giá (self - evaluation) - phản ánh về việc đã học như thế nào; giáo viên nên mô hình hóa quá trình phản ánh và học sinh xem đó là một phần kinh nghiệm học tập. Vì vậy, trong quá trình dạy học, giáo viên cần phải tạo điều kiện để học sinh thảo luận, chia sẻ sự hiểu biết, cũng như các sai lầm trong quá trình học tập. Khi học sinh được thường xuyên phản ánh, các em dễ dàng mô tả được quá trình học tập diễn ra thế nào, những gì đã được học, những trọng tâm nào cần hướng tới... Điều này có nghĩa là học sinh tự đánh giá được việc học tập của bản thân và người khác.

Dưới đây là kinh nghiệm giúp phản ánh có chất lượng:

Thời điểm phản ánh đạt hiệu quả: Giáo viên có thể sử dụng ở các thời điểm như: (1) Đầu tiết học: để kết nối kiến thức mới với kiến thức đã học, gợi ra những gì học sinh có thể làm hoặc đã biết; (2) Trong tiết học: giúp học sinh tập trung vào nội dung học tập; (3) Cuối tiết học: giúp học sinh nhận biết được cách thức cải thiện kết quả để đạt được mục tiêu học tập.

Về cách tiếp cận: giáo viên có thể sử dụng một loạt các cách tiếp cận như: (1) cho học sinh có “thời gian chờ đợi” sau khi đặt câu hỏi; cho “thời gian chờ đợi” sau khi câu hỏi đã được trả lời; (2) Sử dụng chiến thuật xử lý như “dùng hai phút để viết ba điều em nhớ...”; (3) Cung cấp hướng dẫn để bắt đầu phản ánh; (4) Sử dụng phản ánh trước, trong và sau khi học tập; (5) Khuyến khích việc sử dụng nhật ký học tập và (6) Có một đánh giá cuối cùng của tuần.

3.5. Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng

Tự đánh giá là học sinh tự trả lời các câu hỏi “Tôi đang biết những gì? Tôi đã học những gì? Làm thế nào để rút ngắn khoảng cách giữa những điều tôi đã biết và cần biết?, tiếp theo tôi cần biết là gì?...”. Đánh giá đồng đẳng là đánh giá giữa các học sinh với nhau, tạo cơ hội để các em trao đổi, thảo luận, giải thích lẫn nhau, nhằm cung cấp những thông tin phản hồi để cùng học hỏi và hỗ trợ lẫn nhau.

Trong quá trình học tập, cải thiện việc học là hoạt động kết nối giữa học sinh với kết quả học tập của chính các em và giúp học sinh suy nghĩ làm thế nào để cải thiện nó. Vì vậy, tự đánh giá là sự thể hiện cách thức mà học sinh muốn học và cung cấp thông tin phản hồi có ý nghĩa cho giáo viên về nhu cầu học tập của học sinh. Khi học sinh biết tự đánh giá, khi đó giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng mối quan hệ hợp tác, đối tác trong học tập với mỗi học sinh. Còn đánh giá đồng đẳng giúp phát triển khả năng tự đánh giá, trong đó khuyến khích tính độc lập, có trách nhiệm phần đầu trong học tập. Học sinh không thể đánh giá tự phát, mà thường hình thành trước tiên ở hình thức thụ động (giáo viên yêu cầu), sau đó tích cực dần (đánh giá đồng đẳng) và cuối cùng là chủ động (học sinh tự đánh giá).

Phát triển tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng cần có quy hoạch, thời gian và sự kiên nhẫn. Khi học sinh không thấy được kết quả học tập dự kiến, các em sẽ khó khăn khi hình thành động cơ học tập. Khi đó, giáo viên sẽ sử dụng các chiến lược về học tập, cho phép học sinh phản ánh và thảo luận về việc các em có thể thu nhận và cống hiến gì trong học tập, đồng thời giáo viên có thể phát triển kỹ năng đánh giá đồng đẳng và tự đánh giá của học sinh.

Để phát triển tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng giáo viên cần phải:

Tạo môi trường học tập tích cực và tin tưởng: Học sinh biết chấp nhận sự phê bình từ học sinh khác với ngôn ngữ dễ hiểu.

Hướng dẫn cho học sinh các kỹ năng hợp tác: Học sinh biết được các cách thức làm việc cùng nhau để hiểu, hành động dựa trên những thông tin phản hồi và biết cách phản ánh kết quả trong mối quan hệ với mục tiêu học tập.

Hướng dẫn học sinh phát huy các tiêu chí thành công: Học sinh biết xây dựng tiêu chí học tập cần đạt và nên làm gì dựa trên các hình mẫu học tập tốt. Chẳng hạn như: Tìm một hoạt động mà em thấy thú vị và cho biết lý do; hãy trao đổi với lớp về những gì em đã thành công nhất và có thể giúp đỡ bạn đạt được như vậy; em có ba phút để tìm một nhiệm vụ học tập mà em có thể cải thiện...;

Giúp học sinh khẳng định được thành quả trong học tập: Học sinh lý giải được kết quả học tập của mình và so sánh với mục tiêu học tập đã đặt ra ban đầu, đồng thời đảm bảo nắm bắt được tất cả các cơ hội học tập, đặc biệt là những cơ hội phù hợp với nhu cầu và lợi ích cụ thể.

3.6. Sử dụng thang năng lực (Behavioural Anchored Rating Scale)

Thang năng lực (còn gọi là thang đánh giá mức độ phát triển năng lực) thường là thang định danh, quy định các thứ tự định tính về những đặc điểm hành vi cần quan sát và đánh giá học sinh.

Ví dụ: Sử dụng thang năng lực để đánh giá kỹ năng hợp tác trong giải quyết vấn đề của học sinh thông qua 6 hành vi, gồm: nhận nhiệm vụ; tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động của nhóm; thực hiện nhiệm vụ và hỗ trợ, giúp đỡ các thành viên khác; tôn trọng quyết định chung; kết quả làm việc; trách nhiệm với kết quả làm việc chung. Mỗi hành vi được đánh giá theo thang đo 4 mức độ như sau:

Bảng 1. Đánh giá kỹ năng hợp tác với thang đánh giá 4 mức

Các tiêu chí	Mức độ			
	A	B	C	D
1. Nhận nhiệm vụ	Chủ động xung phong nhận nhiệm vụ.	Không chủ động nhưng vui vẻ nhận nhiệm vụ khi được giao.	Miễn cưỡng nhận nhiệm vụ được giao.	Từ chối nhận nhiệm vụ.
2. Tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động của nhóm	- Lắng nghe, xem xét, tôn trọng các ý kiến của mọi thành viên trong nhóm; - Tích cực tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động của nhóm.	- Đôi khi chưa biết lắng nghe, xem xét, tôn trọng ý kiến của mọi thành viên trong nhóm; - Đôi khi chưa chủ động tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động nhóm.	- Chưa biết lắng nghe, xem xét, tôn trọng ý kiến của mọi thành viên trong nhóm; - Ít tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động nhóm.	- Không biết lắng nghe, xem xét, tôn trọng ý kiến của mọi thành viên trong nhóm; - Không tham gia xây dựng kế hoạch hoạt động nhóm.
3. Thực hiện nhiệm vụ và hỗ trợ, giúp đỡ các	- Hoàn thành tốt nhiệm vụ của bản thân.	- Hoàn thành nhiệm vụ của bản thân;	- Cố gắng hoàn thành nhiệm vụ của	- Không hoàn thành nhiệm vụ của bản

thành viên khác	- Chủ động hỗ trợ, giúp đỡ các thành viên trong nhóm.	- Không chủ động hỗ trợ các thành viên trong nhóm.	bản thân; - Không hỗ trợ các thành viên trong nhóm.	thân; - Không hỗ trợ các thành viên trong nhóm.
4. Tôn trọng quyết định chung	Luôn tôn trọng quyết định chung của nhóm.	Đôi lúc không tôn trọng quyết định chung của nhóm.	Nhiều lúc không tôn trọng quyết định chung của nhóm.	Không tôn trọng quyết định chung của nhóm.
5. Kết quả làm việc	Có sản phẩm tốt theo yêu cầu và đúng thời gian quy định.	Có sản phẩm tốt theo yêu cầu, nhưng không đúng thời gian quy định.	Có sản phẩm theo yêu cầu, nhưng không đúng đúng thời gian quy định.	Sản phẩm không đạt yêu cầu.
6. Trách nhiệm với kết quả làm việc chung	Tự giác, chịu trách nhiệm về sản phẩm chung.	Chịu trách nhiệm về sản phẩm chung khi có yêu cầu.	Chưa sẵn sàng chịu trách nhiệm về sản phẩm chung.	Không chịu trách nhiệm về sản phẩm chung.

2.7. Sử dụng bảng kiểm danh sách các hành vi

Bảng kiểm danh sách các hành vi là một tập hợp danh sách các hành vi cụ thể ở từng thành tố của năng lực, được giáo viên (hay người đánh giá) thiết lập và sử dụng để quan sát học sinh học tập, làm việc và tích vào những trọng điểm đã quan sát được. Học sinh cũng có thể sử dụng để khẳng định rằng, từng hành vi đó mình đã thực hiện như thế nào.

Ví dụ: Bảng kiểm đánh giá kỹ năng hợp tác nhóm trong khi tiến hành một thí nghiệm

Các tiêu chí	Có/Không
1. <i>Nhận nhiệm vụ:</i> Mọi học sinh trong nhóm sẵn sàng nhận nhiệm vụ.	
2. <i>Tham gia xây dựng phương án thí nghiệm và lập kế hoạch nhóm:</i> Mọi học sinh đều tham gia ý kiến để xây dựng phương án thí nghiệm và kế hoạch hoạt động chung của nhóm; Mọi học sinh biết lắng nghe, xem xét, tôn trọng các ý kiến và quan điểm của nhau.	
3. <i>Thực hiện nhiệm vụ, hỗ trợ và giúp đỡ các học sinh khác:</i> Mọi học sinh cố gắng, nỗ lực hoàn thành nhiệm vụ bản thân; Học sinh hỗ trợ nhau trong thí nghiệm, hoàn thành nhiệm vụ.	
4. <i>Tôn trọng các quyết định chung:</i> Mọi học sinh đều biết tôn trọng các quyết định chung của nhóm.	
5. <i>Kết quả làm việc:</i> Có đủ sản phẩm thí nghiệm theo yêu cầu của giáo viên.	
6. <i>Trách nhiệm với kết quả thí nghiệm chung:</i> Mọi học sinh đều có ý thức, trách nhiệm về kết quả thí nghiệm chung của nhóm.	

3.8. Đánh giá tình huống (Situational assessment)

Đánh giá tình huống là đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ trong một tình huống liên quan đến kinh nghiệm làm việc thực tế của học sinh, thường được sử dụng trong đánh giá môn học, đặc biệt trong việc đánh giá các khoá học tiếp cận năng lực và đào tạo nghề.

Đánh giá tình huống được thể hiện qua một số hình thức như:

Đánh giá trong các tình huống mô phỏng: đánh giá dựa trên các hoạt động của học sinh trong những tình huống mô phỏng như: Thí nghiệm, thực hành, đóng vai, trò chơi, nghiên cứu trường hợp... Qua đó, giáo viên có thể đánh giá học sinh thông qua các hoạt động thuyết trình, sản xuất các sản phẩm...

Đánh giá trong các tình huống thực: đánh giá dựa trên các hoạt động của học sinh trong những tình huống thực tế, như: công việc cụ thể của một nhiệm vụ (chẳng hạn như làm sổ sách kế toán, bán hàng, quảng cáo mô hình mới, giảng bài...), kinh nghiệm làm việc ngắn hạn; vị trí trong công việc lâu dài (cộng tác viên một tạp chí, làm đồ gốm...). Đánh giá kết quả học tập của học sinh thông qua các tình huống thực ngày càng quan trọng, đang được sử dụng rộng rãi ở các chương trình thiết kế riêng hoặc ở các khoá học bán thời gian.

Chẳng hạn, đánh giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh trong tình huống thực theo một số cách thức như: cho vấn đề đóng, yêu cầu học sinh phân tích tình huống, bối cảnh làm phát sinh vấn đề; lựa chọn giải pháp trong các giải pháp đã có sẵn và giải thích tính phù hợp của nó; hoặc cho vấn đề mở (thông tin cần thiết được cung cấp tăng dần theo mức độ tương tác với vấn đề đó, hoặc có nhiều lời giải đúng) yêu cầu học sinh phân tích tình huống, bối cảnh của vấn đề, tìm cách giải quyết và trình bày cho người khác hiểu.

Ví dụ: Trung, Nam, Hà đã bóng ở sân khu Nhà văn hóa, bóng bay làm vỡ cửa kính, bác bảo vệ ra tìm hiểu, Trung cùng các bạn chạy tán loạn... Ngày hôm đó, Trung lo lắng, không yên.

Theo em, bạn Trung có những giải pháp nào trong tình huống đó?

Em hãy phân tích mặt tích cực và hạn chế của mỗi giải pháp đó?

Nếu em là Trung, em sẽ chọn cách giải quyết nào? Vì sao?

3.9. Viết báo cáo

Viết báo cáo là học sinh viết lại quá trình đã thực hiện, kết quả đạt được và tự đánh giá cách thức thực hiện. Báo cáo giúp giáo viên thu thập được những minh chứng khá tổng thể về quá trình cũng như kết quả giải quyết vấn đề của học sinh.

Ví dụ: Nghiên cứu và tìm hiểu ảnh hưởng của số dây giun đối với tầm bật xa của hộp diêm.

Mục tiêu: Đánh giá kỹ năng lập kế hoạch, thực hiện các nghiên cứu, điều chỉnh các biến, giải thích những thông tin thu thập được và quan sát hành vi của học sinh.

Hướng dẫn thực hành: Bạn được cung cấp 50 dây thun và 1 hộp diêm có đầy diêm. Hãy thiết lập thí nghiệm và ghi lại kết quả nghiên cứu dựa vào các câu hỏi sau:

Bạn nghiên cứu gì?

Bạn đã thay đổi biến gì?

Bạn làm gì để thay đổi biến đó?

Bạn sẽ trình bày dữ liệu như thế nào?

Những kết luận nào được rút ra từ nghiên cứu?

Bạn công bố gì từ nghiên cứu này?

Mẫu biểu quan sát kết quả thực nghiệm của học sinh

Họ và tên học sinh:.....	Điểm		
	2	1	0
1. Kỹ năng			
1.1. Thiết lập thí nghiệm chính xác			
1.2. Thay đổi biến đúng			
1.3. Giữ các biến cần thiết không đổi			
1.4. Đo khoảng cách			
1.5. Đưa ra kết luận			
1.6. Có phát biểu về thực nghiệm			
2. Thái độ			
2.1. Thực hiện thí nghiệm có hệ thống			
2.2. Có khả năng làm việc độc lập			
2.3. Quan tâm với việc thu thập dữ liệu chính xác			

3.10. Phương pháp trắc nghiệm

Trắc nghiệm là phương pháp đánh giá kiến thức, kỹ năng của học sinh bằng cách viết những mô tả hoặc suy nghĩ thông qua một hệ thống câu hỏi hoặc nhiệm vụ. Ba hình thức trắc nghiệm chủ yếu được sử dụng trong đánh giá năng lực học sinh là: câu hỏi nhiều lựa chọn, câu trả lời ngắn và bài luận.

a) Câu hỏi nhiều lựa chọn (Multiple-Choice Question - MCQ)

Câu hỏi nhiều lựa chọn là một câu hỏi và một số đáp án trả lời, trong đó có một đáp án là câu trả lời đúng, các đáp án còn lại thì không chính xác (gọi là nhiễu). Trong đánh giá năng lực, MCQ thường được sử dụng để đo cấp độ tư duy bậc cao.

Sau đây là một số thuận lợi và bất lợi của MCQ.

Thuận lợi	Bất lợi
(1) Đánh giá một số lượng đáng kể nội dung trong một thời gian tương đối ngắn; (2) Có thể sử dụng đồng thời cho một nhóm lớn học sinh; (3) Mức độ khách quan của điểm chấm cao.	(1) Độ giá trị của bằng chứng bị giảm bởi có 25% (với 4 tùy chọn) câu trả lời đúng là ngẫu nhiên; (2) Việc thiết kế câu hỏi tương đối khó khăn, đòi hỏi người thiết kế phải có tay nghề, kinh nghiệm và phải được tổ chức thử nghiệm; (3) Có thể sử dụng bổ sung cho việc đo lường mức độ tư duy bậc thấp (nhận biết, thông hiểu); (4) Độ giá trị giảm nếu sử dụng thường xuyên (đoán mò, không rèn luyện tư duy cao).

b) Câu trả lời ngắn

Câu trả lời ngắn là học sinh trình bày sự hiểu biết của mình bằng cách viết một từ, một cụm từ hay một đoạn văn khoảng 2 - 3 dòng thông qua câu hỏi. Phương pháp này thích hợp đối với những học sinh gặp khó khăn về vốn từ.

Sau đây là một số thuận lợi và bất lợi của câu trả lời ngắn

Thuận lợi	Bất lợi
1) Dễ dàng khi chẩn đoán tiềm năng; 2) Câu trả lời bị giới hạn nên không quá nhấn mạnh khả năng viết của học sinh; (3) Thích hợp cho những học sinh không có trình độ học vấn cao.	Không sử dụng được một mình và phải được hỗ trợ bởi các phương pháp đánh giá khác.

c) Câu tự luận

Câu tự luận hay còn gọi là câu hỏi tự luận là yêu cầu học sinh viết câu trả lời của mình thông qua câu hỏi, có hiệu quả khi đánh giá tư duy bậc cao như: phân tích, tổng hợp và đánh giá. Có hai dạng câu hỏi tự luận là có cấu trúc và không có cấu trúc (hay gọi khác là đóng và mở):

Câu tự luận có cấu trúc (*structured essay-type question/restricted-response question*) là câu hỏi trong đó câu trả lời của học sinh được giới hạn về cấu trúc và nội dung, hướng vào việc thu thập, xử lý thông tin ở một số nội dung cụ thể và thường có một phương án đúng.

Câu tự luận không cấu trúc (*unstructured essay-type question/freeresponse question*) là câu hỏi trong đó câu trả lời cho phép học sinh tự do xác định nội dung, cấu trúc và phạm vi về một chủ đề cụ thể trong một khoảng thời gian nhất định. học sinh tự quyết định làm thế nào là thích hợp và làm thế nào để tổ chức, tổng hợp, đánh giá. Câu hỏi này thường thích hợp với những mục tiêu đánh giá kỹ năng, bao gồm cả khái niệm, tổ chức, phân tích và đánh giá.

Sau đây là một số thuận lợi và bất lợi của tự luận

Thuận lợi	Bất lợi
(1) Là cách thức chủ yếu giúp giáo viên để đánh giá khả năng tổ chức, diễn tả và bảo vệ quan điểm của học sinh. (2) Có thể sử dụng để đánh giá kỹ năng nhận thức ở tất cả mức độ, bao gồm cả kỹ năng bậc cao và kỹ năng ra quyết định; (3) Cũng có thể sử dụng để đánh giá các kỹ năng phi nhận thức (như: thái độ, giao tiếp...); (4) Tạo cơ hội để học sinh sắp xếp các ý tưởng, chứng tỏ khả năng tư duy và sáng tạo; (5) Có thể sử dụng trong đánh giá chính thức (như thi) và đánh giá thường xuyên.	(1) Sử dụng nhiều thời gian để trả lời và không khách quan khi chấm điểm; (2) Chú trọng đến khả năng viết và chỉ kiểm tra, đánh giá được một số lượng kiến thức nhất định; câu trả lời của học sinh đôi khi vượt ngoài phạm vi khoá học, môn học; (3) Phản hồi chậm, không kịp thời với tiến trình học tập của học sinh; (4) Có thể đưa ra một cấu trúc câu trả lời quá dễ, trừ khi đã quy định sơ lược; (5) Đôi khi bị ảnh hưởng nghiêm trọng bởi các yếu tố không liên quan (chẳng hạn tốc độ viết).

3.11. Hồ sơ học tập

Hồ sơ học tập là minh chứng về quá trình học tập và sự tiến bộ của học sinh thông qua việc tập hợp các bài tập, bài kiểm tra, bài thực hành, sản phẩm công việc, hình ảnh, video... đã hoàn thành một cách tốt nhất. Hồ sơ học tập của học sinh có thể làm minh chứng về các tiêu chuẩn, tiêu chí cần đạt trong đánh giá tổng kết.

Thông thường có hai loại hồ sơ học tập, gồm:

Hồ sơ về quá trình: cung cấp minh chứng về sự tiến bộ của học sinh qua các giai đoạn;

Hồ sơ về sản phẩm: cung cấp chứng minh về việc thực hiện một nhiệm vụ cụ thể.

Hồ sơ học tập thường bao gồm: trang bìa; mục lục, danh mục các bảng, hình; mục tiêu của hồ sơ học tập; các mục thể hiện sự hiểu biết; các minh họa về quá trình học tập (như: trích đoạn nhật ký học tập, dự án mẫu, chú thích về các nội dung hay quyết định quan trọng...); các phần về thực hiện nhiệm vụ (sản phẩm cụ thể) và tự nhận xét, đánh giá và giải thích bối cảnh, lý do chọn sản phẩm...

Tóm lại, hồ sơ học tập giúp học sinh có cơ hội minh chứng năng lực của mình bằng những sản phẩm tốt nhất, biết lập sơ đồ về sự tiến bộ, giám sát, điều chỉnh hành động cá nhân và trao đổi học tập với người khác để tạo ra những thay đổi cần thiết trong quá trình học tập.

3.12. Đánh giá thực (Authentic assessment)

Đánh giá thực hay đánh giá xác thực là đánh giá kết quả thực hiện các nhiệm vụ trong thực tế của học sinh, bao gồm quá trình làm ra sản phẩm và đánh giá sản phẩm. Chẳng hạn, đánh giá dự án bán hàng của học sinh, bên cạnh báo cáo kết quả bán hàng, cần quan sát sự phát triển các kỹ năng bán hàng của học sinh.

Tác giả Jon Mueller (2005), đánh giá xác thực thông qua một số hình thức cơ bản sau:

Sản phẩm: học sinh tạo ra sản phẩm cụ thể, làm minh chứng cho việc vận dụng kiến thức đã học vào sản phẩm đó. Sản phẩm của học sinh rất đa dạng, như: biểu đồ, biểu bảng theo chủ đề, bài luận, bài tập lớn, truyện ngắn, bài thơ, báo cáo thực hành, báo cáo khoa học, băng hình ghi lại các hoạt động, danh mục sách tham khảo, tự đánh giá của bản thân, đánh giá của học sinh khác,...

Dự án học tập: học sinh thực hiện một dự án trong khoảng thời gian nhất định (vài giờ hoặc một, hai tuần), giáo viên theo dõi quá trình thực hiện dự án của học sinh để đánh giá khả năng tìm kiếm và thu thập thông tin, tổng hợp và phân tích theo mục tiêu của chủ đề. Từ đó, giáo viên đánh giá các kỹ năng cần thiết của học sinh, như: Hình thành ý tưởng, xây dựng kế hoạch, hợp tác, giải quyết vấn đề, ra quyết định, trình bày, nhận xét, bình luận, cam kết học tập,...

Trình diễn: học sinh tìm hiểu các yêu cầu, hình thành câu hỏi nghiên cứu, tiến hành các hoạt động để tìm câu trả lời, sau đó trình bày trước giáo viên và các bạn. Các yếu tố để làm cơ sở cho đánh giá như: hồ sơ ghi lại những phương án trả lời qua quá trình tìm hiểu, bài luận để trình diễn, trình bày bằng lời và khả năng sử dụng công nghệ thông tin trong trình diễn.

Thực hiện: học sinh tổ chức các hoạt động (như: semina, sinh hoạt câu lạc bộ, thảo luận nhóm, hội thảo...) hoặc tiến hành các thí nghiệm, thực hành, khảo sát, phỏng vấn, trao đổi với các chuyên gia và viết các báo cáo, bài luận.

4. KẾT LUẬN

Kiểm tra, đánh giá phải hướng vào việc hỗ trợ sự hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, cung cấp những thông tin khách quan, chính xác, kịp thời cho việc điều chỉnh hoạt động dạy, hướng dẫn hoạt động học nhằm nâng cao dần năng lực học sinh.

Cần lưu ý rằng, năng lực của học sinh được thể hiện trong cả một giai đoạn học tập, có sự hình thành và phát triển liên tục, nên trong đánh giá cần kết hợp giữa đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết. Với quan điểm chú trọng đánh giá quá trình học tập của, giáo viên căn cứ vào từng đối tượng học sinh để lựa chọn được các công cụ với những phương pháp đánh giá phù hợp. Bài viết là cơ sở để các giáo viên tham khảo và áp dụng một cách cụ thể, linh hoạt, góp phần nâng cao chất lượng dạy học trong bối cảnh hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Hòa Bình (2015), *Năng lực và đánh giá theo năng lực*, Tạp chí khoa học, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 6(71):21-31
- [2] Nguyễn Công Khanh (chủ biên), Nguyễn Vũ Bích Hiền (2014), *Tài liệu kiểm tra đánh giá trong giáo dục (dùng cho cán bộ QLGD)*, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Lan Phương (2015), *Đánh giá năng lực người học*, Báo cáo khoa học tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [4] Nguyễn Thị Lan Phương (Chủ biên), Dương Văn Hưng, Nguyễn Đức Minh, Nguyễn Lê Thạch (2013), *Đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.

METHODS AND TOOLS FOR ASSESSING STUDENTS' COMPETENCE

Pham Van Hien, Pham Thi Thuy Van

ABSTRACT

The tools and methods for assessing students' academic performance are the concretization and realization of assessment scales into specific questions and exercises, aligned with the curriculum content for each grade and phase of learning. A good set of tools that ensures validity, reliability, and differentiation of students' competence is a critical requirement. This article synthesizes the tools and methods for assessing students' competence to serve as a reference for teachers at academic institutions in applying these strategies in the teaching and learning process.

Keywords: *Assessment tools and methods, academic performance assessment, competence.*

* Ngày nộp bài: 31/12/2024; Ngày gửi phản biện: 1/1/2025; Ngày duyệt đăng: 26/5/2025