

LỜI NÓI ĐẦU

Trong tiến trình toàn dân phấn đấu thực hiện công cuộc cải cách giáo dục nước nhà nhằm chuẩn bị hội nhập giáo dục khu vực và thế giới, một vài năm gần đây, ***nâng cao chất lượng giáo dục*** đã là chủ đề được bàn bạc rộng rãi trên công luận Việt Nam từ các hội thảo, hội nghị đến diễn đàn báo chí. Giải pháp trọng tâm nhằm tạo sự chuyển biến rõ nét và cơ bản về chất lượng và hiệu quả giáo dục được đề cập trong *Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010* do Chính phủ phê duyệt ngày 28-12-2001 đó là ***đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục và cải tiến đánh giá và thi cử***. Như vậy, vai trò của kiểm tra đánh giá trong tiến trình đổi mới nền giáo dục nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đã được khẳng định như một chiến lược, một chính sách giáo dục quốc gia.

Trong thực tiễn giáo dục và dạy học, cùng với việc cải cách chương trình và sách giáo khoa, hoạt động kiểm tra và đánh giá trong nhà trường phổ thông cũng đã đi vào thời kỳ đổi mới. Tuy thế, trên thực tế vẫn tồn tại một cách nhìn nhận và một niềm tin rất phổ biến đó là đánh giá (evaluation) đồng nghĩa với kiểm tra (testing) và việc đánh giá được xem như là hoàn tất sau khi các bài kiểm tra được cho điểm. Chính vì quan niệm đánh đồng việc cho điểm với đánh giá như trên nên có hiện tượng sử dụng điểm số như mục tiêu dạy và học cần phải đạt; điểm số là thông báo chủ yếu về lao động của học sinh và của thầy giáo. Sự thành công của nhà trường, của người học chủ yếu được xác định thông qua các chỉ số thành tích. Nói cách khác, như Thứ trưởng Bộ GD-ĐT Đặng Huỳnh Mai đã có lần phát biểu, “Chúng ta đã làm *một cuộc đối ngòi giữa mục tiêu và biện pháp giáo dục*” (Giáo dục, Tháng 3/2003), một sự đánh tráo khái niệm *đánh giá* bằng khái niệm *cho điểm*. Đây là một tập quán về đánh giá, một cơ chế đánh giá đã được vận hành trong nhiều năm nay ở nước ta.

Thực ra, kiểm tra chỉ là một thành phần của quá trình đánh giá. Điểm số của các bài kiểm tra là những dữ liệu thống kê quan trọng để xác định chất lượng dạy học của một chương trình đào tạo, song nó không phải là lời giải cuối cùng, càng không phải là mục tiêu của việc đánh giá chất lượng dạy học.

Thực tiễn này đặt ra một vấn đề cho các nhà sư phạm trong giai đoạn đổi mới giáo dục hiện nay. Đó là làm thế nào để mọi thành viên liên quan đến quá trình đào tạo và đánh giá học sinh có thể hiểu và chấp nhận rằng việc đánh giá học sinh quan trọng hơn việc cho điểm; rằng một quá trình

đánh giá (mà trong đó những sáng kiến đúng đắn dựa trên cơ sở khoa học được áp dụng) phải thực sự trở thành động lực giúp học sinh phát triển toàn diện, đặc biệt giúp cho mỗi người học có thể phát triển đến mức cao nhất những năng lực và phẩm chất tốt đẹp của mình. Rõ ràng, không ai có thể phủ nhận đổi mới thi cử (đánh giá) là một bước chiến lược nhằm cải tiến công tác dạy và học hiện nay. Song, đổi mới đánh giá học sinh trong giai đoạn cải cách giáo dục hiện nay nên bắt đầu từ đâu, nên được triển khai theo cơ chế nào để cho việc đánh giá trong nhà trường phổ thông của chúng ta trở nên khoa học hơn và nhân bản hơn hiện nay? Nhờ vậy, kiểm tra và đánh giá thực sự đóng vai trò vừa là con đường để đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục và dạy học, vừa là động lực phát triển của nền giáo dục nước nhà. Phải chăng là nên bắt đầu từ việc xem xét lại bản chất của thực tiễn đánh giá và kiểm tra trong dạy học và giáo dục hiện nay một cách tổng thể và nghiêm khắc? Phải chăng là nên xem xét và xác định lại các quan niệm có tính lý thuyết về đánh giá nhằm xác lập những định hướng cho tiến trình thực hiện đánh giá giáo dục và dạy học, và trên cơ sở ấy đề xuất một số giải pháp cơ bản nâng cao hiệu quả đánh giá giáo dục trong thực tiễn nhà trường phổ thông Việt Nam?

Hội thảo về “Vai trò của kiểm tra và đánh giá trong đổi mới giáo dục Việt Nam” do Viện Nghiên cứu Giáo dục- Đại học Sư phạm TP. HCM tổ chức mong muốn tìm ra câu trả lời cho các câu hỏi trên. Nội dung của Hội thảo tập trung vào ba mảng vấn đề:

1. Phân tích và đánh giá thực tiễn kiểm tra đánh giá giáo dục và dạy học trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay.
2. Giới thiệu kinh nghiệm của một số nước trên thế giới về việc thực hiện kiểm tra và đánh giá trong nhà trường phổ thông.
3. Trao đổi về một số quan niệm lý thuyết về đánh giá và giải pháp cơ bản nâng cao hiệu quả đánh giá giáo dục trong thực tiễn nhà trường phổ thông Việt Nam.

Về thực tiễn kiểm tra đánh giá giáo dục và dạy học trong nhà trường phổ thông Việt Nam, nhiều bài tham luận đề cập đến: (1) tình trạng đánh đồng giữa việc cho điểm với đánh giá năng lực của học sinh, (2) xu hướng chú trọng kiến thức và khả năng ghi nhớ hơn là kỹ năng và năng lực học tập của học sinh trong kiểm tra và đánh giá; (3) thực trạng chú trọng các chỉ số đầu ra hơn là chỉ số quá trình dẫn đến hiện tượng chạy theo thành tích trong quản lý giáo dục ở các trường phổ thông; (4) các kết quả kiểm tra thường được sử dụng để xếp loại học sinh hơn là để hướng dẫn, động viên học sinh,

để cải tiến nội dung và phương pháp dạy học; (5) đặc biệt, thực tế yếu và thiếu năng lực đánh giá giáo dục của giáo viên cũng như nhà quản lý.

Vấn đề về giải pháp cải tiến thực trạng trên được đề cập khá tập trung vào ba hướng: (1) xây dựng cơ chế đào tạo đội ngũ chuyên gia về đánh giá giáo dục và bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên; (2) tạo ra những tác động mạnh mẽ nhằm thay đổi các nhận thức chưa phù hợp về vai trò, chức năng và bản chất của kiểm tra của đánh giá; (3) cải tiến phương pháp kiểm tra và đánh giá phù hợp với hướng phát triển một nền giáo dục Việt Nam hiện đại và nhân văn trong thế kỷ 21.

Trên nền các ý kiến tham luận đã được đề cập trên, Hội thảo rất mong nhận được nhiều ý kiến trao đổi từ quý vị đại biểu tham gia hội nghị nhằm biến các giải pháp trên giấy thành những giải pháp hành động trong thực tiễn.

NHỮNG QUAN ĐIỂM MỚI VỀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP HỌC SINH TIỂU HỌC PHÙ HỢP VỚI HƯỚNG PHÁT TRIỂN MỘT NỀN GIÁO DỤC VIỆT NAM HIỆN ĐẠI VÀ NHÂN VĂN

**Thạc sĩ Đặng Huỳnh Mai
Thứ trưởng Bộ Giáo dục – Đào tạo**

I. Cơ sở lý luận của việc đổi mới đánh giá kết quả học tập của học sinh

Nói đến vấn đề đánh giá kết quả học tập của học sinh, có lẽ hầu hết các nhà khoa học, các nhà giáo dục học đều thừa nhận đó là một phạm trù của lý luận dạy học và là một lĩnh vực vô cùng quan trọng. Xét từ góc độ lịch sử giáo dục học, có thể nói từ thế kỷ thứ 18 trở lại đây đã có rất nhiều người nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục phổ thông nói chung. Nhà giáo dục học người Đức (1724 - 1790) đã nghiên cứu và đề xuất 1 thang đánh giá 3 bậc: Tốt - Trung bình – Kém, sau đó chia làm 5 bậc. E.I. Perovxki khi nghiên cứu về cơ sở của kiểm tra tri thức (1958) cũng đã đặt ra vấn đề tìm ra các hình thức đánh giá tri thức thích hợp với từng học sinh và từng môn học. Tiến sĩ khoa học giáo dục B.R. Goyal (Ấn Độ), người đã làm việc ở UNESCO nhiều năm đã đặt vấn đề nghiên cứu về việc tự đánh giá của học sinh. Ngay cả ở Việt Nam chúng ta cũng có nhiều giáo sư, tiến sĩ đã tham gia nghiên cứu về vấn đề đánh giá việc học tập của học sinh. Theo giáo sư Trần Bá Hoàn thì đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra nhằm đề xuất những quy định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc⁽¹⁾.

Xét về góc độ đo lường trong giáo dục, giáo sư Lâm Quang Thiệp cho rằng đây là phương tiện để thu thập dữ liệu về đặc tính hành vi của con người một cách có hệ thống⁽²⁾.

II. Thực tiễn việc kiểm tra đánh giá ở bậc tiểu học của Việt Nam

Ở Việt Nam chúng ta hiện nay ngay cả các bậc cha mẹ học sinh, toàn xã hội cũng như chính bản thân ngành GD-ĐT đều đặt mối quan tâm nhiều nhất là vào kỳ thi tốt nghiệp tiểu học. Nhiều người cho rằng nếu không có kỳ thi tốt nghiệp tiểu học thì liệu xã hội còn quan tâm đến giáo dục bậc tiểu học nữa hay không hoặc liệu chất lượng giáo dục tiểu học có còn được đảm bảo

⁽¹⁾ Nguyễn Bá Kim - PPGD Toán học. NXBĐHSP TPHCM 2002, tr 301.

⁽²⁾ Trắc nghiệm và đo lường trong giáo dục Nghiêm Xuân Mỹ biên dịch, GS Lâm Quang Thiệp hiệu đính và giới thiệu.

hay không... Mặt khác, nhiều người cũng cho rằng kỳ thi tốt nghiệp tiểu học như là đỉnh cao của sự xã hội hoá giáo dục, có 1 sự so sánh kết quả tốt nghiệp giữa trường này với trường khác và là yếu tố khách quan để xếp thứ bậc giữa các trường trong cùng địa bàn và cũng chính là cơ sở của sự đánh giá trong thi đua. Phụ huynh học sinh cũng từ đó mà có một sự lựa chọn vào các trường tiểu học khi trẻ vừa tròn 6 tuổi. Điều này cũng tạo ra được 1 sự thi đua trong giảng dạy giữa các trường nhưng đồng thời cũng tạo nên một áp lực cho các nhà trường vào những ngày chuẩn bị khai giảng năm học. Trong chỉ đạo, sự tập trung của hiệu trưởng các trường tiểu học cũng tập trung phần lớn vào khối lớp 5 và lớp 1.

Thực tế là như thế, nhưng để có một chất lượng giáo dục tiểu học thực sự thì công tác đánh giá kết quả học tập của HS phải được tập trung vào từng năm học, trong phạm vi một trường, một lớp học.

Ở phạm vi một lớp học thì bài kiểm tra thường xuyên và bài kiểm tra học kỳ có ý nghĩa quan trọng. Bài kiểm tra học kỳ góp phần đánh giá kết quả về học lực của trẻ, động viên khen thưởng học sinh và phản ánh năng lực của các giáo viên trong cùng một khối lớp. Hiện nay, đa phần thì bài kiểm tra học kỳ là do phòng giáo dục hoặc hiệu trưởng ra đề, cá biệt một vài địa phương như TP Hồ Chí Minh thì do Sở ra đề. Khi Sở và phòng ra đề thì đôi khi giáo viên lại thường đứng về phía học sinh để dự đoán các dạng thức của bộ đề để tập trung ôn tập. Hoặc giáo viên sẽ điều chỉnh đáp án cụ thể theo hướng có lợi cho học sinh về kết quả thể hiện bằng được còn mục tiêu giáo dục thì hình như bị quên lãng. Cụ thể:

(i) Tại một trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia ở Đồng bằng sông Cửu Long có 1 bài kiểm tra học sinh đã làm như sau:

"Bạn An có 4 con gà

Bạn Bình có 3 con gà

Hỏi bạn An và Bình có con gà?" (Số 7 là phần dành cho HS tự điền vào chỗ dấu chấm hỏi)

Ở đây, học sinh đã điền vào dấu chấm là số 7 thay vì là tiếng "mấy" nhưng giáo viên vẫn cho học sinh điểm tối đa là 62 điểm của bài toán này.

Việc đánh giá học sinh đối với bài kiểm tra định kỳ và thường xuyên thì hoàn toàn phụ thuộc vào giáo viên dạy trên lớp. Học sinh có thể nhận được điểm tối đa nhưng chỉ có nhận mà không biết sai cơ bản ở chỗ nào thì

học sinh sẽ là người chịu thiệt thòi. Và như vậy, thì cả tính khoa học và nhân văn đều chưa đạt.

(ii) Khi chúng tôi tham quan 1 tiết Toán 2 ở một tỉnh đồng bằng Bắc bộ, giáo viên đã cho học sinh 1 bài toán trên bảng như sau:

100

- 93

Một học sinh đã lên bảng và viết ngay kết quả là 07 và giáo viên đã cho ngay điểm 10 một cách dễ dãi, nếu chúng ta đòi hỏi tính khoa học và nhân văn thì đối với các nhà giáo có kinh nghiệm họ sẽ có nhận xét ban đầu là học sinh này viết kết quả bằng cách học thuộc lòng.

(iii) Một trường hợp khác bài toán ở lớp: Mẹ có 27m dây, mẹ cắt đi 7 m, sau đó cắt đi 10m. Hỏi mẹ còn lại mấy mét dây?

Có 1 nhóm học sinh trả lời được ngay là còn lại 10m. Học sinh trả lời là 27m trừ đi 7 còn 20, 20 trừ đi 10 còn 10.

Phụ huynh vào dự giờ và nhận xét: "con chúng ta học giỏi quá", thế là mọi người gửi con cho cô giáo dạy thêm.

Từ thực tế trên, chúng ta hãy cùng thử tìm cách để công tác kiểm tra đánh giá đối với học sinh tiểu học đặc biệt là đối với môn Toán, môn học được xem là công cụ vừa mang tính hiện đại vừa mang tính nhân văn.

III. Làm thế nào để công tác kiểm tra đánh giá đối với học sinh tiểu học vừa mang tính hiện đại vừa mang tính nhân văn.

Trước hết, trở lại với lý luận cơ bản việc kiểm tra đánh giá đối với học sinh tiểu học phải được xem đó là những thông tin cơ bản và cần thiết⁽³⁾ để giáo viên đối chiếu mục tiêu, tiêu chuẩn mà nhận định, phán đoán và đưa ra những quyết định thích hợp về phương pháp giảng dạy cho từng đối tượng học sinh nhằm cải thiện chất lượng học tập của từng trẻ. Hay nói cách khác như GS Lâm Quang Thiệp thì xem đó là phương tiện để thu thập dữ liệu về đặc tính và hành vi của con người thì sẽ góp phần rất lớn trong việc hình thành nhân cách cho trẻ. Như vậy việc kiểm tra đánh giá HS tiểu học cần tập trung vào các loại hình như sau:

⁽³⁾ GS Nguyễn Bá Kim, GS. Trần Bá Hoành.

1. Bài kiểm tra thường xuyên và định kỳ (do giáo viên tự kiểm tra học sinh)

Có lẽ, nếu thực hiện đổi mới giáo dục phổ thông, trong đó có giáo dục tiểu học thì bài kiểm tra này phải được đặt ngược lại vị trí, tức là xem đây là bài kiểm tra quan trọng nhất. Chính nó vừa phải mang tính hiện đại, vừa mang tính nhân văn.

a. Về tính hiện đại: Có lẽ trong khuôn khổ ở bậc tiểu học tính hiện đại ở đây chính là sự vận dụng cho phù hợp với thực tế đang diễn ra hằng ngày trong đời sống xã hội cũng như xu thế phát triển ở từng cộng đồng dân cư. Hay nói một cách khác nữa là đảm bảo tính khoa học.

Để đảm bảo việc này thì bài kiểm tra không đơn thuần là lấy từ sách giáo khoa mà phải lựa chọn thông tin cho phù hợp với xu thế phát triển kinh tế xã hội của các địa phương.

Chẳng hạn:

- Ở khu vực đang phát triển cơ sở hạ tầng thì cần lựa chọn các thông tin phù hợp như số km đường, đường dây điện.

- Ở khu vực dân sống bằng nghề chài lưới thì tính đơn vị bằng số thuyền đánh cá, những con cá...

- Trên một bàn ăn có 8 người, làm cách nào để kiểm tra xem bộ bát đĩa đã có đủ cho 8 người? Và giáo viên hướng dẫn HS tìm ra đáp án phải là kiểm tra bộ bát đĩa để bên tay phải mỗi người. Như vậy khi lớn lên giao tiếp với khách quốc tế và trong nước trong tương lai trẻ cũng không bị ngỡ ngàng.

- Nhất định phải có một phần kiểm tra bằng trắc nghiệm là để tập cho trẻ có tư duy một cách linh hoạt, một sự phản xạ nhanh, một khả năng phán đoán thực tế.

b. Về tính nhân văn: Thực tế mà nói, khó có thể tách bạch giữa tính hiện đại và nhân văn. Tuy nhiên, muốn thể hiện tính nhân văn trong kiểm tra, đánh giá HS đòi hỏi GV phải có một tinh thần trách nhiệm cao, một tâm hiểu biết đáp ứng được yêu cầu cập nhật thông tin, độ linh hoạt trong tư duy và đạo đức của một nhà mô phạm, một nhà giáo dục học.

Một số đề xuất từ các thực tế:

100

* Khi HS làm - 93 HS viết ngay kết quả là 07, GV phải tự bài tập

Hỏi: Nếu HS làm đúng quy trình thì phải viết là 7 trước 0 sau. Nếu HS tính nhầm thì HS cho ngay kết quả là 7. Còn HS viết 0 trước 7 sau thì rất có thể là HS học thuộc lòng, cách giải quyết là GV nên cho 1 bài tập khác để kiểm tra kết quả thật của trẻ. Và nếu trẻ không làm đúng lần thứ hai thì nhận xét ban đầu của GV là đúng và GV dạy lại cho trẻ mà không cần phải ngưng trước người dự giờ. Người dự giờ cần phải đánh giá cao GV và không phê bình vì HS chưa hiểu được bài học. Còn nếu như cả hai phía âm thầm chấp nhận một kết quả máy móc và thuộc lòng thì chúng ta chấp nhận kết quả ảo, thành tích ảo. Và nếu từng ngày từng ngày như thế sẽ vô cùng nguy hại cho đứa trẻ, cũng có nghĩa là hại đến thế hệ tương lai của đất nước.

Có một lớp 2 ở một trường tiểu học, GV đã cho HS làm 10 bài tập cộng trừ trong phạm vi 100 có nhớ trong vở. Nhìn vở của HS thì tất cả các em đều làm đúng cả 10 bài. Tôi cho GV gọi 1 HS lên bảng (chọn bất kì), và ra bài tập là:

37 Em HS này đã không làm đúng và GV có vẻ không hài lòng với trẻ
- 14 là chưa được. Giáo viên cần chấp nhận thực tế và hướng dẫn lại cho
HS một cách ân cần hơn. Chúng ta không dạy vì người đến kiểm tra hoặc dự giờ thì sẽ rất tuyệt vời.

* Ở bài kiểm tra HS đã nêu ở trên, chẳng hạn ở bài tập mà HS đã viết cho đầy đủ là:

An có 4 con gà

Bình có 3 con gà

Hỏi An và Bình có $\textcircled{7}$ con gà ?

Ở đây GV phải sửa cẩn thận cho trẻ vừa để đảm bảo độ chính xác vừa đảm bảo sự trong sáng của Tiếng Việt, không thể chấp nhận là một bài tập đúng và cho điểm tối đa. Khi HS viết nhầm tiếng "mấy" thành "số 7".

* Có 1 GV Trường Thăng Long gọi HS lên bảng và cho một bài tập 4 + 31, HS đã viết như sau:

4 Kết quả ban đầu là 71. Nếu là 1 GV khác thì sẽ cho ngay 1
+ 31 hoặc 2 điểm và yêu cầu HS về chỗ. Nhưng ở đây cô giáo yêu
 cầu HS xem lại và làm lại. Thế là HS đã viết lại như sau:

+ 4 cuối cùng GV đã cho HS này điểm 9 vì đã cố gắng hiểu đúng
31 bài tập. Tôi đã nhìn thấy nụ cười hạnh phúc trên gương mặt
— HS này. Và điểm như thế mới là điểm, điểm khích lệ, điểm
35 để lại dấu ấn cho trẻ về một sự động viên. Mà có lẽ suốt đời
 trẻ không quên.

* Ở một lớp 3 đã làm một bài kiểm tra nhưng viết không đúng như sau:

60		5	Tất nhiên ở đây GV cho 0 điểm bài toán này là đúng. Nhưng sau điểm 0 đó là bài kiểm tra lại được đưa vào tủ không hề thấy 1 dấu vết sửa chữa nào của học sinh. HS sẽ không hiểu mình phải làm gì cho đúng, chắc chắn HS lại tiếp tục làm sai loại toán bài tập này. Điều cần thiết ở đây là GV cần hướng dẫn lại từ đầu cho trẻ, chậm cũng được nhưng học đến đâu chắc đến đó.
- 5		27	
—			
10			
—			
10			
—			
00			

(Bài làm của HS)

Tóm lại, để một bài kiểm tra lớp đảm bảo tính hiện đại và nhân văn đánh giá đối với HS chính là sự tăng cường giáo dục mang tính cá thể hoá đến từng đối tượng HS. Đó cũng chính là sự kêu gọi đối với việc đổi mới phương pháp giảng dạy mà ngày nay nhiều nước trên thế giới đang áp dụng.

2. Đối với bài kiểm tra học kì

- Về quan điểm kiểm tra cũng phải như bài kiểm tra thường xuyên của giáo viên.

- Về yêu cầu kiểm tra:

+ Bộ hướng dẫn mẫu cho các địa phương để GV có thể tự ra đề. Đó cũng chính là một cách bồi dưỡng GV.

+ Đề kiểm tra phải quét toàn bộ yêu cầu kiến thức cơ bản để tránh cho GV "dạy tú" nhưng giúp cho GV định hướng điều cần dạy cho HS. Nhất là HS gặp khó khăn trong học tập.

+ Đề kiểm tra phải chuẩn: Chẳng hạn không ai hỏi một cánh hoa dài bao nhiêu cm nhưng 1 đoạn dây dài phải chính xác đến mm.

+ Phải đảm bảo tính hiện đại và nhân văn như bài kiểm tra thường xuyên của GV (đã trình bày ở phần kiểm tra thường xuyên).

+ Thanh tra có thể dùng đề mẫu học kỳ I để kiểm tra chất lượng giáo dục của 1 lớp vào thời điểm giữa học kỳ I và học kỳ II để thấy sự tiến bộ của thầy và trò là mẫu đề kiểm tra học kỳ II thì sử dụng và tính điểm từ khai giảng năm học đến kiểm tra học kỳ I của năm học sau.

3. Về kiểm tra cuối năm (hoặc đầu năm)

- Về quan điểm

+ Bài kiểm tra cuối năm (hoặc đầu năm) là một bài kiểm tra để ngành giáo dục tự kiểm tra việc tổ chức quá trình giáo dục, GV kiểm tra quá trình giảng dạy.

+ Là bài kiểm tra mang tính quốc gia: điều này có nghĩa là cùng 1 đề và cùng có 1 sự phản ảnh từ cơ sở để Bộ Giáo dục và Đào tạo điều chỉnh quá trình chỉ đạo.

- Về yêu cầu:

+ Kiểm tra theo yêu cầu của tầm cỡ quốc gia.

+ Có 2 loại bài kiểm tra:

- Kiểm tra truyền thống: do cách dạy truyền thống đã tồn tại lâu đời ở Việt Nam.

- Kiểm tra trắc nghiệm: để mang tính hiện đại và hoà nhập với thế giới, giúp HS tiếp cận với cách kiểm tra của các nước. Đồng thời giúp HS phát triển tư duy linh hoạt nhạy bén và độ chính xác chuẩn hơn.

+ Nội dung kiểm tra cũng phải quét toàn bộ yêu cầu kiến thức chuẩn để GV không dạy tủ và tự định hướng phương pháp giảng dạy.

- Không hạn chế mức tối đa (mức trần) chỉ quy định về thời gian thống nhất chung HS giỏi có điều kiện phát huy tối đa năng lực, không có thời gian thừa để chỉ cho bạn. Từ đó GV có thể phát hiện năng khiếu HS một cách dễ dàng, góp phần đào tạo nguồn nhân lực toàn diện cho đất nước.

- Tính hiện đại và nhân văn vẫn phải đảm bảo (như phần kiểm tra thường xuyên).

Tóm lại, có thể nói rằng, nếu như hằng ngày GV thực hiện xem công tác kiểm tra đánh giá như một phương tiện thông tin nhằm điều chỉnh nội dung và phương pháp giảng dạy cũng như giáo dục đến từng HS (hoặc từng nhóm) thì chắc chắn sẽ tạo cho trẻ một niềm tin. Chính sự tự tin đó sẽ giúp trẻ vượt qua các kì kiểm tra học kỳ, kiểm tra cuối năm ở từng lớp. Và lúc đó thì trẻ không cần phải thi tốt nghiệp tiểu học mà vẫn đảm bảo được chất lượng giáo dục ở bậc tiểu học. Môi trường giáo dục tiểu học sẽ trở nên vô cùng thân thiện và công bằng.

(Tháng 5/2004)

ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG HIỆN NAY

**Thạc sĩ Huỳnh Công Minh
Phó Giám đốc Sở Giáo dục - Đào tạo
Thành phố Hồ Chí Minh**

Nếu mục tiêu, nội dung và phương pháp là những thành tố cơ bản của quá trình giáo dục thì môi trường, phương tiện và tổ chức, đánh giá là những thành tố không kém phần quan trọng. Đánh giá học sinh sẽ có tác động lớn đến việc định hướng và thúc đẩy hoạt động dạy học. Có ý kiến cho rằng "thi cử, đánh giá như thế nào, giáo viên và học sinh sẽ dạy và học như thế ấy" là vậy.

Hoạt động đánh giá trong nhà trường có nội dung rất rộng, từ đánh giá cơ sở vật chất, điều kiện dạy học, nội dung chương trình ... đến đánh giá giáo viên và đánh giá học sinh. Trong phạm vi tham luận này, chỉ xin đề cập đến một khía cạnh là đánh giá học sinh, đánh giá sản phẩm quá trình đào tạo của nhà trường.

I. Thực trạng đánh giá học sinh trong nhà trường phổ thông hiện nay

Hệ thống đánh giá học sinh trong nhà trường bao gồm việc xác định chuẩn mực đánh giá, người đánh giá và phương thức đánh giá :

1. Chuẩn đánh giá học sinh là những tiêu chí định lượng hay định tính thể chế hóa mục tiêu đào tạo nhà trường được xác lập theo các mức độ khác nhau của quá trình đào tạo (1).

Trong thực tế, mục tiêu đào tạo nhà trường đề ra là giáo dục toàn diện thể hệ trẻ thể hiện qua các tiêu chí Đức, Trí, Thể, Mỹ, Lao động (2), (3).

– Về Đức, học sinh được đánh giá thông qua giáo viên chủ nhiệm có tham khảo giáo viên bộ môn và tổ chức Đoàn Đội định kỳ hàng năm và học kỳ.

– Về Trí, học sinh được giáo viên bộ môn đánh giá qua điểm số đạt được ở các môn học. Đây là nội dung đánh giá được nhà trường, gia đình và xã hội quan tâm nhiều nhất với hệ thống đánh giá qui mô nhất trong các tiêu chí.

– Về Thể chất, học sinh chỉ mới được giáo viên thể dục đánh giá qua giờ học bộ môn, chưa được đánh giá thể chất học sinh một cách toàn diện.

– Về Mỹ học, học sinh hầu như chưa được đánh giá hay nói đúng hơn là chỉ được đánh giá qua hai môn Nhạc, Họa ở trường Tiểu học và Trung học cơ sở, nếu có giáo viên giảng dạy.

– Về Lao động hướng nghiệp, đây là nội dung quan trọng trong quá trình đào tạo của nhà trường mới. Việc đánh giá học sinh ở lĩnh vực này, chỉ được giáo viên phụ trách ghi nhận thông qua môn Kỹ thuật ở Trung học hoặc môn Thủ công ở Tiểu học.

Với chuẩn đánh giá vừa nêu đã nói lên phần nào sự thiếu hoàn chỉnh của hệ thống tiêu chí đánh giá quá trình đào tạo so với mục tiêu giáo dục toàn diện của nhà trường. Thực tế hoạt động dạy của thầy và học của trò đã tập trung rất lớn vào điểm số, từ chương, khoa bảng các môn thi mà ít chú ý đến khía cạnh nhân văn, thẩm mỹ và thể lực trong nhà trường. Sự đầu tư về giáo viên, về cơ sở vật chất, về điều kiện dạy và học trong nhà trường từ đó mà chưa đáp ứng được yêu cầu mục tiêu đào tạo.

Mặt khác, chuẩn đánh giá hiện nay chưa lấy kiến thức của chương trình để làm căn cứ kiểm tra đánh giá mà thường dựa vào trình độ học sinh và điều kiện tổ chức giảng dạy của nhà trường. Thực trạng này đã dẫn đến tình trạng giảng dạy tùy tiện của giáo viên, chỗ thì dạy quá tải, chỗ thì dạy không đến nơi đến chốn !

2. Người đánh giá học sinh trong nhà trường hiện nay là giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn (3).

Trên thực tế, trong công tác đánh giá học sinh, hầu hết giáo viên đã làm việc hết sức trách nhiệm, tương đối đảm bảo các yêu cầu đề ra của nhà trường. Tuy vậy, giáo viên vẫn còn những bất cập rất cơ bản như sau :

- Nhận thức về hoạt động đánh giá còn khá đơn giản cả về mục tiêu yêu cầu cũng như về qui trình, điều kiện và kỹ năng đánh giá.

- Kỹ năng đánh giá của giáo viên thường dựa vào thói quen kinh nghiệm, dễ bị cảm tính chủ quan chi phối qua các mặt hạnh kiểm, đạo đức hay thể, mỹ, lao động ... chưa có tiêu chí định lượng cụ thể.

- Điều kiện đánh giá của giáo viên hiện nay đang còn nhiều khó khăn : sự thống nhất chuẩn mực giữa các đồng nghiệp chưa được đề ra đúng mức ; điều kiện theo dõi lớp học sinh quá đông ; phương thức hoạt động của lớp còn thụ động, vai trò chủ thể của học sinh ít được phát huy nên khó nhận diện được bản chất để đánh giá đúng mức ; thời gian tiếp xúc với học sinh và phối hợp các lực lượng để có cái nhìn toàn diện và biện chứng của giáo viên đối với đối tượng đánh giá còn nhiều giới hạn ; thậm chí những từ ngữ được dùng

để đánh giá ghi vào học bạ cho học sinh đôi khi còn tùy tiện, chưa mang tính chuẩn mực sư phạm.

Thực trạng của lực lượng đánh giá như vừa phân tích, người giáo viên trong nhà trường đã thực hiện đạt yêu cầu nhiệm vụ đánh giá học sinh của mình để công nhận kết quả học tập và thúc đẩy quá trình học tập rèn luyện của học sinh. Nhưng so với yêu cầu cao hơn về sự thống nhất chuẩn mực sư phạm để nâng cao hiệu quả giáo dục của tập thể sư phạm trong nhà trường, khắc phục cảm tính chủ quan nâng cao giá trị xã hội của các chuẩn mực đánh giá, cần thiết phải thiết lập qui trình và hướng dẫn đầy đủ cho giáo viên, trong việc đánh giá học sinh, những con người trẻ tuổi, năng động, phong phú và rất đa dạng.

3. Phương thức đánh giá học sinh trong nhà trường hiện nay được thiết lập qua hai hoạt động cơ bản là đánh giá thường xuyên hàng ngày, ghi nhận ở hệ thống sổ bộ như sổ điểm, sổ điểm danh, sổ chủ nhiệm và đánh giá định kỳ qua bài kiểm tra học kỳ, cuối năm và thi tốt nghiệp cuối khóa (1).

- Đánh giá thường xuyên thường thực hiện qua kiểm tra bài cũ bằng cách phát vấn hay kiểm tra viết 15 phút, 1 tiết. Ở đây, có giáo viên sử dụng các hình thức thảo luận, thuyết trình hoặc giao việc, tổ chức thực hành cho học sinh, có điểm thưởng cho những học sinh tham gia thực hiện tốt.

- Định kỳ, nhà trường phổ thông hiện nay phổ biến vẫn còn áp dụng hình thức đánh giá 2 lần mỗi năm, được gọi là kiểm tra học kỳ. Điểm kiểm tra học kỳ được tính chung với điểm đánh giá thường xuyên trong năm để công nhận việc hoàn tất chương trình của học sinh, quyết định học sinh được lên lớp hay không theo công thức : $\frac{HK_1 + 2HK_2}{3}$.

Điểm HK là trung bình cộng của điểm đánh giá thường xuyên trong học kỳ (hệ số 1) và điểm kiểm tra học kỳ (hệ số 2).

Cuối mỗi bậc học, cấp học, thông qua kỳ thi để công nhận tốt nghiệp cho học sinh.

- Bên cạnh việc kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kỳ theo quy định trên đây, hiện nay đã có nhiều cơ sở trường học hay các đơn vị quận huyện tổ chức các cuộc thi mang tính phong trào để kích thích học sinh học tập như thi học sinh giỏi ; thi giải Lê Quý Đôn, giải Lương Thế Vinh ... đã có tác động thúc đẩy phong trào dạy và học tích cực trong giáo viên và học sinh.

Phương thức đánh giá phổ biến qua các kỳ thi và kiểm tra nói trên là làm bài viết dưới hình thức tự luận. Một số cấp học, bậc học bắt đầu đưa hình thức trắc nghiệm khách quan vào kiểm tra và thi cử từ khi bắt đầu thực hiện đổi mới nội dung chương trình giáo dục phổ thông theo tinh thần NQ 40/2000/QH10 của Quốc hội. Cùng trong định hướng đổi mới này một số bộ môn năng khiếu ở trường THCS như Nhạc, Họa và ở trường Tiểu học bắt đầu đánh giá định tính không còn định lượng như trước (4).

II. Một số nhận xét và kiến nghị

Hệ thống đánh giá học sinh trong nhà trường phổ thông trình bày trên đây, nhìn chung có những ưu khuyết điểm như sau :

1. Những đóng góp tích cực trong quá trình đào tạo của nhà trường

a) Thúc đẩy và công nhận quá trình học tập của học sinh. Từ đó mà thúc đẩy hoạt động dạy và học của nhà trường, của thầy cô giáo.

b) Đã đề cập đến các mặt giáo dục toàn diện trong nhà trường phổ thông thông qua các môn học (trí dục) và quan tâm đặc biệt đến vấn đề hạnh kiểm của học sinh (đức dục).

c) Với hệ thống văn bản hướng dẫn thi cử, đánh giá và sự đầu tư về khảo thí của ngành đã cho thấy sự quan tâm khá đặc biệt đến hoạt động đánh giá học sinh của nhà trường đối với kết quả học tập của học sinh.

2. Những bất cập cần khắc phục của hoạt động đánh giá học sinh trong thời gian tới :

a) Hệ thống chuẩn mực đánh giá chưa hoàn chỉnh và toàn diện. Cần thiết phải có tiêu chí cụ thể để đánh giá các mặt thể chất, thẩm mỹ và lao động hướng nghiệp như các mặt trí dục và đức dục.

Ngay cả các tiêu chí về đức, trí cũng cần phải được xác tín bằng các cơ sở khoa học và thực tiễn phù hợp với mục tiêu đào tạo, với chuẩn kiến thức của chương trình, với tâm sinh lý lứa tuổi và tính thống nhất với các giá trị xã hội (5).

b) Qui trình và phương thức đánh giá, cần kết hợp chặt chẽ giữa phương thức đánh giá định kỳ và đánh giá thường xuyên ; kết hợp hài hòa giữa trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan ; sử dụng hợp lý giữa đánh giá định lượng và đánh giá định tính.

– Đánh giá thường xuyên sẽ nhẹ nhàng, thực chất, giảm thiểu được sự đối phó hình thức của người học qua mỗi lần thi cử, bắt buộc người học học tập rèn luyện thường xuyên, chất lượng, không dồn ép nặng nề cuối kỳ.

– Đánh giá định kỳ, được thực hiện tập trung, tính khách quan trong đánh giá của giáo viên đối với học sinh sẽ cao hơn.

– Hình thức trắc nghiệm sẽ rất thuận lợi trong việc kiểm tra lượng kiến thức rộng, xuyên suốt chương trình và khó phụ thuộc vào cảm tính chủ quan của giám khảo.

– Hình thức tự luận có điều kiện kiểm tra chiều sâu kiến thức và kỹ năng diễn đạt của thí sinh.

– Đánh giá định tính có điều kiện để giáo viên gần gũi học sinh với quan điểm biện chứng, toàn diện và luôn hướng đích với mục tiêu đào tạo.

– Đánh giá định lượng cụ thể, dễ thực hiện theo những qui định hành chính chặt chẽ.

Các phương thức đánh giá, từng cặp một thường xuyên và định kỳ, trắc nghiệm và tự luận, định tính và định lượng sẽ bổ sung cho nhau, mặt mạnh của phương thức này là mặt yếu của phương thức kia. Vấn đề là sử dụng các phương thức ấy như thế nào cho hài hòa, cân đối, đáp ứng được yêu cầu đánh giá mà ở đây yêu cầu đánh giá là mục tiêu đào tạo, là chất lượng giáo dục của nhà trường.

c) Người đánh giá là nhân tố quyết định trong hệ thống đánh giá nhưng cũng là điểm yếu trong nhà trường hiện nay. Nhận thức về ý nghĩa, mục tiêu, yêu cầu của hoạt động đánh giá; sự thống nhất về chuẩn mực; năng lực và sự quyết tâm thực hiện khách quan, công bằng, đúng chuẩn ... của giáo viên là những phẩm chất phải trang bị đầy đủ cho giáo viên, đối với bất kỳ phương thức đánh giá nào. Thực tế trong quá trình đánh giá học sinh vừa qua, những tiêu chí của nhà trường không phải là không có như đánh giá học sinh tương đối toàn diện trước khi cho dự thi tốt nghiệp với 2,4 hay 6 môn, nhưng không ít giáo viên chúng ta đã chưa làm tốt những yêu cầu đặt ra với những phẩm chất cần có của mình.

Về mặt quản lý, tham luận này xin kiến nghị ngành cần sắp xếp lại các kỳ thi trong các cấp học, bậc học. Cần tinh giản số kỳ thi và tăng cường chất lượng, hiệu quả của mỗi kỳ thi. Cụ thể, xin kiến nghị tổ chức kỳ thi tốt nghiệp THPT thật nghiêm túc với quy trình tổ chức khoa học. Giảm bớt các kỳ thi khác, kể cả kỳ thi tuyển sinh đại học, cao đẳng.

(Tháng 6/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Hệ thống văn bản hướng dẫn đánh giá của Bộ GD&ĐT theo từng cấp học, bậc học.
- Luật Giáo dục.
- Điều lệ trường Tiểu học ; Điều lệ trường Trung học.
- Quyết định 44/2003/TH-GD-ĐT
- PGS.TS. Trần Kiều Viên, *Chất lượng và Chương trình giáo dục*

KIỂM TRA VÀ THI CỬ TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG – LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN

Thạc sĩ Đỗ Hạnh Nga
Trường ĐH Sư phạm TP. HCM
Thạc sĩ Bùi Thị Kim Dung
Trường ĐH Bách Khoa TP. HCM

Kiểm tra và thi cử là một thành phần không thể tách rời của hoạt động dạy – học và đang được sử dụng như một biện pháp quan trọng thúc đẩy và cải tiến việc dạy-học trong trường phổ thông. Qua bài viết này, các tác giả muốn đề cập đến những vấn đề lý luận về vai trò của kiểm tra và đánh giá giáo dục, đồng thời đề cập đến thực trạng sử dụng và lạm dụng kiểm tra hiện nay ở nhà trường phổ thông.

Trước khi bàn đến vai trò và chức năng của đánh giá giáo dục, chúng ta cần xác định rõ những khái niệm cơ bản sau:

Đo lường kết quả học tập của người học là phương pháp được sử dụng để tìm hiểu và xác định mức độ kiến thức, kỹ năng và thái độ mà người học có được sau một quá trình học tập; nói cách khác, đo lường mô tả về mặt số lượng và trình độ của chính cá nhân đó (ví dụ: em A làm đúng 10 bài toán, em được 10 điểm) nhưng nó không bao hàm việc mô tả về mặt chất lượng và cũng không có ý nói đến sự phán đoán liên quan đến giá trị của kết quả đạt được.

Còn *đánh giá* là thuật ngữ có tính tổng quát hơn “đo lường”. Đánh giá kết quả học tập là quá trình trình bày, thu thập, tích hợp và cung cấp thông tin một cách có hệ thống giúp cho việc đưa ra nhận định, phán xét hay gán giá trị theo một thang đo nhất định cho một học sinh, một lớp học, một chương trình đào tạo... để từ đó đưa ra những quyết định có liên quan đến các đối tượng này (ví dụ: bài làm của em A rất rõ ràng). Ngoài ra đánh giá luôn luôn bao gồm sự phán đoán về mặt giá trị liên quan đến kết quả mong đợi (ví dụ: A có nhiều tiến bộ ở môn toán). Như vậy, đánh giá liên quan đến cả hai vấn đề: mô tả về mặt số lượng (đo lường) và mô tả về mặt chất lượng (không phải đo lường), và vì vậy khi đánh giá được dựa trên đo lường thì nó đi vượt quá sự mô tả về mặt số lượng.

Điều cần nhấn mạnh trong việc đánh giá ở lớp học là kết quả học tập đạt đến phạm vi nào. Học sinh có thể làm các bài tập kiểm tra chính xác và nhanh như thế nào? Việc hiểu hệ thống các con số của chúng khá hơn bao nhiêu? Chúng có tiến bộ gì ở môn tập đọc? Nếu có thì bao nhiêu? Chúng có

tiến bộ trong việc thực hiện các kỹ năng học tập không và chúng sử dụng thời gian có hiệu quả không? Nếu có thì bao nhiêu? Chữ viết của chúng có rõ ràng hơn không? Chúng có biết áp dụng các khái niệm vào khoa học và xã hội không? Đây là những câu hỏi tiêu biểu mà người giáo viên phải chuẩn bị để tự hỏi mình và để trả lời cho học sinh. Bởi vậy việc áp dụng đa dạng các phương pháp kiểm tra cần thiết và các chương trình đánh giá đúng đắn sẽ bao gồm cả các kỹ thuật đo lường và không đo lường.

Trắc nghiệm: đó là công cụ hay phương pháp có hệ thống dùng để đo lường một mẫu hành vi, một số năng lực trí tuệ của học sinh hoặc để kiểm tra đánh giá kiến thức, kỹ năng kỹ xảo hay thái độ của học sinh (trả lời cho câu hỏi: cá nhân thực hiện công việc tốt như thế nào khi so sánh với người khác hay khi so sánh với việc thực hiện các nhiệm vụ học tập)

Kiểm tra cung cấp những dữ kiện và thông tin làm cơ sở cho việc đánh giá. Theo Trần Bá Hoàn (1995), kiểm tra có nhiều hình thức:

1- Kiểm tra thường xuyên: được thực hiện thông qua quan sát một cách có hệ thống hoạt động của lớp học nói chung, của mỗi học sinh nói riêng, qua các khâu ôn tập củng cố bài cũ, tiếp thu bài mới, vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn. Kiểm tra thường xuyên giúp cho giáo viên kịp thời điều chỉnh cách dạy, học trò kịp thời điều chỉnh cách học, tạo điều kiện vững chắc để quá trình dạy học chuyển dần sang những bước mới.

2- Kiểm tra định kỳ: hình thức kiểm tra này được thực hiện sau khi học xong một chương lớn, một phần của chương trình hoặc sau một học kỳ. Nó giúp cho giáo viên và học sinh nhìn lại kết quả dạy và học sau những kỳ hạn nhất định, đánh giá trình độ học sinh nắm một khối lượng kiến thức kỹ năng, kỹ xảo tương đối lớn, củng cố mở rộng những điều đã học, đặt cơ sở tiếp tục học sang những phần mới.

3- Kiểm tra tổng kết: hình thức kiểm tra này được thực hiện vào cuối mỗi giáo trình, cuối năm học nhằm đánh giá kết quả chung, củng cố mở rộng chương trình toàn năm của môn học, chuẩn bị điều kiện để tiếp tục học chương trình của năm học sau.

Theo cách phân loại hình thức kiểm tra như trên, kết hợp với thực tế tình hình kiểm tra thi cử ở nhà trường phổ thông hiện nay, cùng với tính chất quan trọng của các hình thức kiểm tra khác nhau mà hai hình thức kiểm tra đầu (kiểm tra thường xuyên và kiểm tra định kỳ) thường được gọi là *kiểm tra*, còn hình thức kiểm tra tổng kết thường được gọi là *thi*.

Vai trò và chức năng của đánh giá giáo dục trong quá trình giảng dạy

Mục đích chính của việc giảng dạy trên lớp là giúp học sinh đạt được các kết quả học tập đã đề ra từ trước. Những kết quả này sẽ bao gồm tất cả sự thay đổi được mong đợi ở học sinh về mặt trí tuệ, tình cảm và thể chất. Khi việc giảng dạy trên lớp được nhìn ở phương diện này, đánh giá trở thành một phần quan trọng của quá trình dạy và học. Các kết quả học tập được dự định từ trước nhờ có các mục tiêu giảng dạy; sự tiến bộ trong học tập của học sinh được đánh giá trong từng giai đoạn qua các hình thức kiểm tra (bằng bài trắc nghiệm hay các công cụ đánh giá khác). Trong bài viết này chúng tôi không có ý định đi sâu vào phân tích bản chất của hoạt động dạy và học trong nhà trường phổ thông, nhưng sự tương tác lẫn nhau giữa giảng dạy, học tập và đánh giá thường ít được các nhà giáo dục nhận biết. Chúng ta có thể thấy sự tác động qua lại của 3 mặt này trong giáo dục qua các bước sau đây:

a. Chuẩn bị các mục tiêu giảng dạy trong phạm vi những kết quả học tập mong đợi

Bước đầu tiên của cả dạy học và đánh giá là xác định mục tiêu học tập mong đợi. Đó là việc phải xác định học sinh sẽ có những thay đổi như thế nào vào cuối chương trình học? Để trả lời cho câu hỏi này thì phải trả lời được một loạt các câu hỏi như: loại sản phẩm nào đạt được sau khoá học? Những kiến thức và sự hiểu biết nào mà học sinh có được? Loại kỹ năng nào cần nắm chắc? Những thái độ và những mối quan tâm nào mà học sinh cần phát triển? Có những thay đổi gì trong suy nghĩ, cảm giác và hành động? Tóm lại, chúng ta đang cố gắng có những thay đổi đặc biệt nào ở học sinh? Và học sinh sẽ như thế nào khi chúng ta thành công trong việc mang lại sự thay đổi đó?

Chỉ bằng cách xác định mục tiêu giảng dạy và tuyên bố chúng một cách rõ ràng trong kết quả học tập được mong đợi, người giáo viên có thể cung cấp những định hướng cho quá trình giảng dạy và chuẩn bị cho việc đánh giá học tập của học sinh.

b. Hướng vào nhu cầu của người học

Khi mục tiêu dạy học đã được định ra một cách rõ ràng, người ta mong muốn hướng vào nhu cầu của người học trong mối quan hệ với kết quả học tập sẽ đạt được. Học sinh có nắm được các khả năng và các kỹ năng cần thiết để có thể tiếp thu bài giảng không? Học sinh có nắm được mục đích cuối cùng của việc học là gì không? Việc đánh giá kiến thức và kỹ năng của học sinh ngay vào lúc mới bắt đầu khoá học có thể giúp chúng ta trả lời câu hỏi này. Thông tin này rất có ích trong việc lên kế hoạch cho những lớp học đặc

biệt dành cho những học sinh thiếu những kỹ năng cơ bản, trong việc kiểm tra lại các mục tiêu dạy học của chúng ta, và trong việc thay đổi kế hoạch giảng dạy cho phù hợp với nhu cầu của người học.

c. Cung cấp những bài giảng thích hợp

Bài giảng thích hợp là bài giảng mà nội dung khoá học và phương pháp giảng dạy được hợp lại để tạo thành các hoạt động giảng dạy mà những hoạt động này đã được lên kế hoạch từ trước. Những hoạt động này được thiết kế để giúp học sinh đạt được các kết quả học tập dự định. Suốt quá trình giảng dạy này, kiểm tra và đánh giá cung cấp một phương tiện:

- (1) giám sát sự tiến bộ trong học tập.
- (2) phán đoán những khó khăn trong học tập.

Vì vậy việc đánh giá từng thời kỳ trong suốt khoá học cung cấp thông tin phản hồi giúp cho bài giảng thích ứng liên tục với những nhu cầu của nhóm và cá nhân.

d. Đánh giá các kết quả đã đạt ra trước đó

Bước cuối cùng trong quá trình giảng dạy là xác định phạm vi đạt được các mục tiêu giáo dục của học sinh. Điều này được thực hiện bằng việc sử dụng các hình thức kiểm tra (bài trắc nghiệm và các công cụ đánh giá khác được làm ra để đo lường các kết quả học tập dự định). Nói một cách lý tưởng, các mục tiêu giảng dạy sẽ cho thấy những sự thay đổi như mong đợi và các công cụ đánh giá sẽ đo lường và mô tả mức độ của sự thay đổi đó. Sự phù hợp của những bài trắc nghiệm và các công cụ đánh giá với các mục tiêu giảng dạy là nền tảng cơ bản để việc đánh giá trên lớp được hiệu quả.

e. Sử dụng những kết quả đánh giá

Việc đánh giá học sinh thường được xem là công cụ rất quan trọng của giáo viên và những nhà quản lý giáo dục. Đó là quan điểm cho thấy sự đóng góp trực tiếp của đánh giá đối với học sinh. Nếu được sử dụng đúng, đánh giá có thể góp phần cải thiện hoạt động học của học sinh thông qua việc:

- (1) làm rõ các mục tiêu học tập đã được định sẵn
- (2) đưa ra những mục tiêu ngắn hạn cho công việc sẽ làm
- (3) cung cấp sự phản hồi liên quan đến các tiến bộ trong học tập
- (4) cung cấp thông tin giúp học sinh vượt qua những khó khăn trong học tập và chọn lựa nội dung học tập trong tương lai.

Các thông tin từ việc đánh giá có thể được sử dụng để cải thiện quá trình giảng dạy. Những thông tin này có thể giúp cho việc phán đoán

- (1) sự chính xác và khả năng đạt được của các mục tiêu dạy học
- (2) ích lợi của các tài liệu giảng dạy
- (3) hiệu quả của các phương pháp giảng dạy.

Vì vậy, vai trò lớn nhất của đánh giá trong nhà trường phổ thông là đóng góp vào việc cải tiến quá trình giảng dạy và học tập của giáo viên và học sinh. Ngoài ra, kết quả đánh giá còn được sử dụng trong việc cho điểm và báo cáo những tiến bộ của học sinh cho cha mẹ, để cải tiến chương trình học, để hướng dẫn học sinh trong việc chọn nghề và các hoạt động ngoại khóa, đồng thời một trong những chức năng quan trọng của đánh giá là để các nhà quản lý giáo dục báo cáo thành tích đào tạo của đơn vị mình vào cuối năm học, vào những đợt thi tốt nghiệp, thi tuyển sinh,... Chính vì vậy, nếu hiểu không đúng vai trò và chức năng của đánh giá giáo dục nói chung và hình thức kiểm tra nói riêng thì sẽ dẫn đến việc quá đề cao chức năng của đánh giá giáo dục, nhưng lại xem nhẹ vai trò của nó, điều này đã dẫn đến những lệch lạc trong giáo dục hiện nay như: căn bệnh thành tích của các nhà quản lý giáo dục khi báo cáo tình hình đào tạo của đơn vị, hiện tượng các trường từ chối không nhận những em học sinh cá biệt vào học hoặc ra quyết định cho những em học sinh học kém lưu ban ở những lớp cuối cấp để bảo đảm tỷ lệ học sinh thi đậu tốt nghiệp cao,...

So sánh hình thức kiểm tra và thi trong nhà trường phổ thông

Dựa trên nghiên cứu của Boston (2002), Rudner L & Schafer W. (2002), Black, P. and William, D. (1998b) về kiểm tra (formative testing) và thi (summative testing) chúng tôi đưa ra bảng so sánh hình thức kiểm tra và thi như sau:

Đặc điểm	Kiểm tra	Thi
Mục tiêu	Cung cấp thông tin phản hồi về quá trình dạy-học	Đánh giá trình độ hay phân loại kết quả học tập sau một giai đoạn theo một thang đo nhất định
Hình thức đánh giá	Chi tiết, cụ thể, chủ yếu định tính và bằng lời	Tổng hợp bằng điểm số hay thứ hạng

Thông tin có thể cung cấp	Kiến thức, kĩ năng và thái độ của từng cá nhân còn thiếu so với yêu cầu định trước	Trình độ về kiến thức, kĩ năng của cá nhân theo một thang đo nhất định hay so với một đơn vị người học tương đương được chuẩn hóa
Bản chất của kết luận đánh giá	Đề nghị thay đổi, cải thiện, xây dựng, để rút kinh nghiệm	Phán quyết, kết luận cuối cùng
Cơ sở đánh giá	Mục tiêu học tập	Chủ yếu là nội dung học tập
Chức năng	Chuẩn đoán khả năng của người học	Xác định khả năng của người học
Thời điểm	Trước và trong một giai đoạn học tập hay quá trình học tập một học phần	Sau khi kết thúc một giai đoạn học tập hay một học phần
Phạm vi đánh giá	Từng phần của một đơn vị học tập (môn học, chương trình...)	Toàn bộ một đơn vị học tập (môn học, chương trình...)
Đối tượng được tác động tích cực	Cá nhân người học	Một đơn vị người học, một chương trình...
Đối tượng bị tác động tiêu cực	Thường không xác định	Có thể xác định
Phạm vi sử dụng	Không sử dụng cho các mục đích lựa chọn hay phân loại Có thể sử dụng cho các mục đích cải tiến, nâng cao chất lượng học tập	Có thể sử dụng cho các mục đích lựa chọn hay phân loại Có thể hỗ trợ một phần quá trình cải tiến, nâng cao chất lượng học tập

Thực tế áp dụng và lạm dụng hình thức kiểm tra và thi cử trong nhà trường phổ thông

Trên cơ sở phân tích lý luận như trên, ta có thể thấy rõ là việc lựa chọn các công cụ, qui trình cho công tác kiểm tra hay thi cử là rất khác nhau. Qua thực tế phân tích những bài kiểm tra, thi và đánh giá kết quả học tập của học sinh ở trường phổ thông hiện nay chúng tôi bước đầu có những nhận xét như sau:

Xét về loại hình kiểm tra và thi:

- Loại hình kiểm tra: Trong chương trình đào tạo ở phổ thông hiện tại, có thể thấy nhiều loại hình kiểm tra như: hỏi bài trên lớp, kiểm tra bài tập làm trên lớp, kiểm tra miệng hay kiểm tra viết ngắn thay cho kiểm tra miệng (5-10 phút), kiểm tra 15 phút, kiểm tra một tiết, kiểm tra chất lượng, kiểm tra bài tập, bài luận về nhà, truy bài trước khi vào lớp, dò bài trước kiểm tra

- Loại hình thi cử: Thi xếp lớp, thi giữa học kỳ, thi cuối học kỳ, thi thử, thi học sinh giỏi, thi cuối năm, thi tốt nghiệp, thi tuyển sinh.

Xét về mục tiêu của kiểm tra, một số thông tin phản hồi về việc học tập vẫn thường được cung cấp cho học sinh dưới dạng lời phê trong các bài kiểm tra chủ yếu ở môn văn và các môn phải học thuộc bài là chính, hay các nhận xét nhắc nhở trong kiểm tra miệng và việc chữa lại bài kiểm tra sau khi đã có kết quả (đối với các môn học cần phải tính toán). Tuy nhiên, các loại thông tin phản hồi này của giáo viên chỉ là một phần của đánh giá, điểm số vẫn thường đi kèm và thường được tính vào kết quả học tập cuối cùng của môn học với một hệ số nhất định (ví dụ: điểm thi được xem là một cột điểm có hệ số 3, kiểm tra một tiết hàng tháng có hệ số 2, kiểm tra 15 phút có hệ số 1). Điều đó có nghĩa là kiểm tra trong giáo dục phổ thông hiện đang được sử dụng với mục đích đánh giá trình độ học tập, tức mục đích “thi”. Mục đích “thi” đặc biệt rõ đối với các bài kiểm tra ở cuối một chương học và lời phê, bài chữa không còn ý nghĩa cung cấp thông tin phản hồi để học sinh rút kinh nghiệm.

Xét về cơ sở đánh giá: cơ sở đánh giá hiện tại vẫn nặng về nội dung chứ không phải là mục tiêu học tập. Thực vậy, việc xây dựng mục tiêu học tập trong giáo dục phổ thông còn chưa tường minh, phần lớn giáo viên vẫn đồng nhất nội dung với mục tiêu học tập và điều đó có thể thấy rõ qua câu hỏi trong các kì kiểm tra các kiến thức lý thuyết chủ yếu vẫn muốn “đo” xem học sinh có *biết hay không biết* một nội dung nhất định. Chính vì cách tiếp cận kiểm tra như vậy đã nảy sinh hàng loạt vấn đề tiêu cực hiện nay như tình trạng học bài văn mẫu, toán mẫu, tình trạng các trường thực hiện biện pháp “cắm tét” học sinh đến 10 – 12 giờ tối để giáo viên dò bài những em nào không học thuộc ở trên lớp khi bắt đầu các kỳ thi cuối năm, tốt nghiệp,... Do đó mục tiêu học tập chủ yếu hiện nay ở các trường phổ thông hầu hết chỉ nằm ở mức độ “biết” (mức độ đo khả năng “biết” của học sinh là mức độ thấp nhất trong 6 mục tiêu dạy học theo mô hình Bloom (1956) mà ta đã biết).

Hiện nay có những giáo viên, trong một số môn học nhất định (chủ yếu là các môn học: toán và vật lý) và trong một số điều kiện học tập nhất định, có chú ý tới những mục tiêu học tập cao hơn so với mục tiêu truyền giảng kiến thức hiện nay, đó là mục tiêu giảng cho học sinh hiểu, giảng cho học sinh có thể áp dụng kiến thức để giải các bài tập, gợi ý cho học sinh những lời giải mới, độc đáo... nhưng do các mục tiêu học tập này chưa được xây dựng rõ ràng, bản thân giáo viên cũng không được học cách xây dựng mục tiêu học tập một cách bài bản nên những cố gắng của họ cũng khó có thể đánh giá được các bài kiểm tra đang đo mục tiêu nào, có thực là một bài tập nhất định đang “đo” mục tiêu sáng tạo hay đang “đo” việc “biết lời giải sáng tạo” của học sinh.

Xét về bản chất của kết luận đánh giá, tùy thuộc vào môn học và đặc biệt là tùy thuộc vào giáo viên, mà các đánh giá định tính (lời phê) cũng được giáo viên sử dụng rộng rãi và có bản chất xây dựng (VD: trong tập làm văn), tuy nhiên chất lượng “xây dựng” của lời phê chưa đồng đều trong đội ngũ giáo viên. Thậm chí lời phê của đa số giáo viên còn có tính chất chung chung hoặc nhiều khi còn mang tính “kết án” học sinh, như: “học vẹt”; “thiếu” “không cẩn thận”.... Và dù “tính xây dựng” của lời phê được bảo đảm thì tác dụng của lời phê cũng sẽ không có nếu tình huống học tập tương tự không được lặp lại hay học sinh không có điều kiện để chứng tỏ là đã tiếp thu ý kiến xây dựng của giáo viên trong tình huống học tập tương tự. Trên phương diện này, tính kiểm tra cũng không rõ nét.

Về chức năng, hầu hết các loại hình kiểm tra hiện tại không thực hiện chức năng chuẩn đoán khả năng của học sinh. Có thể thấy vấn đề này thông qua việc đánh giá bằng điểm số, thông qua chất lượng “xây dựng” của lời phê thấp và việc cơ sở đánh giá còn nặng về nội dung. Thật vậy, qua kiểm tra, học sinh chỉ biết được là mình hơn hay kém so với các bạn trong lớp hay các bạn trong cùng khối, còn chi tiết nhất, cụ thể nhất là số kiến thức còn chưa thuộc, chưa biết hay bị quên so với những gì bài kiểm tra yêu cầu thì chưa được chú trọng; còn giáo viên cũng chỉ nắm được trình độ trung bình tương đối của từng cá nhân học sinh hay của một lớp mà thôi. Như vậy, khi tình huống học tập hay kiểm tra thay đổi về nội dung (tuy vẫn có cùng một số yêu cầu) thì cả học sinh lẫn giáo viên đều không thể biết trước (thông qua kết quả kiểm tra lần trước) là học sinh có khả năng tiếp thu kiến thức mới hay không và cần phải bồi dưỡng, trang bị thêm cái gì để có được khả năng đó.

Cuối cùng, do có mục tiêu và chức năng nghiêng nhiều về phía “thi”, nên kiểm tra hiện tại chưa có nhiều ảnh hưởng tích cực tới học sinh như khuyến khích niềm say mê học tập, tính cầu tiến, học tập một cách hiệu quả,

sáng tạo ... mà ngược lại có thể có một số tác động tiêu cực như học đối phó, học thêm tràn lan, gian dối, quay cóp... Có thể thấy ngay, hiện tại học sinh phải thường xuyên chịu một áp lực tâm lí rất cao do phải “thi” nhiều lần, dưới nhiều hình thức và một cách liên tục: thời gian học tập ngoài giờ lên lớp kéo dài trong ngày, thiếu định hướng một cách cụ thể, chỉ biết học thuộc hay biết càng nhiều kiến thức càng tốt.

Thử đề xuất sử dụng hình thức kiểm tra và thi cử một cách có hiệu quả ở nhà trường phổ thông

Theo Black & Wiliam (1998b), kiểm tra là các hoạt động bao gồm quá trình quan sát của giáo viên, trao đổi, thảo luận trong và ngoài giờ lên lớp giữa thầy và trò, phân tích bài tập, bài kiểm tra... nhằm đánh giá mức độ tiếp thu bài học và dự báo kết quả học tập của học sinh. Nếu có được thông tin về những vấn đề mà học sinh còn vướng mắc trong quá trình học tập, giáo viên có thể hiệu chỉnh việc dạy học như dạy lại, thử các phương pháp dạy học khác hay cho học sinh thêm cơ hội để thực hành... và như vậy, thành tích học tập của học sinh sẽ được dần cải thiện. Để kiểm tra có thể đóng vai trò của mình một cách hiệu quả tức hỗ trợ cho giáo viên và học sinh trong quá trình dạy-học, một số vấn đề trong thực thi kiểm tra phải được cân nhắc.

Thứ nhất, việc giáo viên cung cấp thông tin phản hồi từ kết quả kiểm tra phải giúp cho học sinh thấy được những khiếm khuyết trong kiến thức, kĩ năng và thái độ hiện tại so với yêu cầu của giáo viên và chính người giáo viên phải đưa ra được những chỉ dẫn, biện pháp khắc phục và cải tiến những khiếm khuyết đó. Nếu người giáo viên làm được như vậy thì nhận xét về những sai sót, lỗi trong bài kiểm tra, bài tập sẽ có ý nghĩa đối với học sinh hơn là việc giáo viên chỉ đơn thuần cung cấp cho học sinh một câu trả lời, một lời giải hoàn hảo theo kiểu bài “văn mẫu”, “toán mẫu” hay đáp án có sẵn và bắt học sinh học thuộc lòng.

Lời phê của giáo viên có ý nghĩa là thông tin phản hồi để học sinh có thể điều chỉnh, sửa chữa và tiến bộ thì cần phải chỉ ra rõ ràng. Chẳng hạn, khi đề cập đến những lỗi mà học sinh đã mắc phải thì cần phải chỉ ra cụ thể:

- Lỗi chính tả, lỗi ngữ pháp trong một câu
- Lỗi đổi dấu sai trong một biến đổi công thức
- Lỗi tính toán sai
- Lỗi lập luận thiếu lôgic
- Lỗi dùng từ ngữ, trình bày không chuẩn

Lời phê cần đi đôi với hành động hoặc khả năng mà học sinh có thể thực hiện sau khi nhận ra lỗi. Ví dụ: “xem lại cấu trúc ngữ pháp”, “kiểm tra lại công thức”, “làm lại biến đổi tính toán từ...”, “trình bày theo hình ... hướng dẫn ...”

Thứ hai và quan trọng hơn cả là việc xác định đầy đủ và đúng đắn mục tiêu học tập cho từng môn học và cho từng bài học. Để thực hiện việc này, giáo viên cần phải được đào tạo và được hướng dẫn cách soạn mục tiêu giảng dạy, cách soạn một bài kiểm tra cho phù hợp với mục tiêu và chương trình học. Từ trước đến nay, chương trình đào tạo giáo viên của các trường sư phạm thiếu hẳn mảng kiến thức này, vì vậy giáo viên khi ra trường hầu như không biết những nguyên tắc đơn giản nhất của việc soạn một bài kiểm tra cho có tính khoa học. Hay nói rộng hơn là soạn một chương trình học hay giáo án cho phù hợp với những nguyên tắc cơ bản của khoa học giáo dục. Chính vì vậy vấn đề giáo viên phổ thông được bồi dưỡng kiến thức về đánh giá nói chung và soạn các loại bài kiểm tra nói riêng là một việc làm cấp bách hiện nay.

Thứ ba, việc lựa chọn qui trình và công cụ cho kiểm tra phải vừa bảo đảm những tiêu chí chất lượng đặc thù, đồng thời phải thích hợp cho mục tiêu “kiểm tra”. Hiện nay, khoa học giáo dục hiện đại đã đưa ra nhiều phương pháp kiểm tra có thể đồng thời áp dụng cho một môn học giúp cho người giáo viên dễ dàng có được thông tin phản hồi từ phía học sinh nhằm cải tiến hoạt động dạy – học của thầy và trò. Vấn đề đặt ra ở đây là giáo viên phổ thông có được khuyến khích và tạo điều kiện để áp dụng những tiến bộ của khoa học giáo dục không? Câu hỏi này cần được các nhà quản lý giáo dục trả lời!?

(Tháng 6/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Education Goals. Handbook I: Cognitive Domain. Longman Publisher. Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). Available online: [http://ericae.net/pare/\[22/11/2003\]](http://ericae.net/pare/[22/11/2003])
- Black, P. and Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148. (Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.)
- Crowl T. et. al. (1997). Education Psychology. Windows on Teaching. Brown & Benchmark Publishers.
- Krathwohl D. R. ; Bloom B. S. (1970) Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Education Goals. Handbook II: Affective Domain. David Mckay Company Inc.
- Linn, Baker, and Dunbar (1991), *Technical Quality of Alternative Assessments*, <http://www.crel.org/sdrs/areas/issues/methods/assessment/as7refs.htm> [17/11/2003]
- Rudner L & Schafer W. (2002) What Teachet Need to Know About Assessment. National Education Association. Washington DC. USA
- Trần Bá Hoàn (1995), Đánh giá trong giáo dục. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
- Scriven Michael (1999). *The Nature of Evaluation Part 1: Relation to Psychology. Part 2: Training*. Practical Assessment, Research & Evaluation. Downloaded from <http://PAREonline.net> [16-10/03]
- Shirley E. & H. Ellington (2003). Teaching at Tertiary Level WWW Resource. Downloaded from <http://www2.rgu.ac.uk/> [17-10/03]
- Southern Illinois University-Edwardsville assessment website. *Classroom Assessment Techniques*. (2003, February). www.siue.edu/~deder/assess/catmain.html

TRAO ĐỔI VỀ KHÁI NIỆM, MỤC ĐÍCH VÀ YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

Tiến sĩ Lê Văn Hảo
Trường Đại học Thủy sản Nha Trang

“Nếu muốn biết thực chất của một nền giáo dục, hãy nhìn vào cách đánh giá của nền giáo dục đó” (Rowntree, 1987)

Đánh giá trong giáo dục luôn luôn là một vấn đề có tính phát triển, và vì vậy **khái niệm, mục đích, và yêu cầu** của đánh giá cũng luôn luôn chứa đựng những yếu tố mới mẻ. Qua bài viết này, tác giả muốn trao đổi một số vấn đề vừa mang tính kinh điển, vừa có tính thời sự đối với các khía cạnh nói trên của hoạt động đánh giá học tập. Những trao đổi này có thể phù hợp với môi trường giáo dục phổ thông cũng như đại học.

Khái niệm đánh giá trong giáo dục

1. Vấn đề thuật ngữ

Thuật ngữ *đánh giá* đã và đang được hiểu với những phạm vi nội hàm khác nhau trong tiếng Việt, ngay cả giữa những người hoạt động, nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục. Thật ra điều này không chỉ xảy ra đối với chúng ta mà còn có tính phổ biến ở nhiều quốc gia khác—ngay cả những nơi có nền giáo dục phát triển. Chúng ta hãy xem xét những thuật ngữ có liên quan trong tiếng Anh để từ đó có sự đối chiếu với tiếng Việt (trong phạm vi giáo dục):

Test	Kiểm tra, trắc nghiệm
Measurement	Đo lường
Grading	Cho điểm, xếp loại (hạng)
Assessment	Đánh giá (?)
Evaluation	Đánh giá (?)

Đối với tiếng Anh, ba thuật ngữ đầu tương đối có sự thống nhất cao (giữa các quốc gia sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ chính thức) về ngữ nghĩa và phạm vi áp dụng:

- Test: sử dụng mọi hình thức câu hỏi để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người.

- Measurement: sử dụng mọi cách thức, phương tiện để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người. Ví dụ trong giáo dục, quan sát cũng là một cách thức để tìm hiểu về người học.
- Grading: dựa trên các dữ liệu thu thập được từ test hoặc measurement để cho điểm, xếp loại hoặc xếp hạng người học.

Tuy nhiên hai khái niệm assessment và evaluation thì không được sử dụng thống nhất, ngay cả giữa những người nghiên cứu về giáo dục trong cùng một quốc gia. Nhiều tác giả (Ví dụ Mehrens & Lehmann, 1991) quan niệm hai thuật ngữ này là tương đương nhau, và họ chủ yếu quan tâm đến sự khác biệt giữa chúng với khái niệm measurement: assessment (hoặc evaluation) là một quá trình thu thập, xử lý thông tin đa chiều để từ đó rút ra những nhận xét hay kết luận về người học, môn học, khoá học, hay về một lĩnh vực nào đó trong hoạt động giáo dục—trên cơ sở các mục tiêu đã đề ra. Với quan niệm như vậy thì test và measurement chỉ là những bộ phận của assessment (hoặc evaluation). Trong giáo dục, những kết quả measurement như nhau chưa hẳn đã có kết quả assessment (hoặc evaluation) giống nhau: chẳng hạn hai học sinh A và B có điểm thi cuối khoá bằng nhau (cùng measurement), tuy nhiên nếu xuất phát điểm về năng lực học tập của học sinh B kém hơn nhiều so với học sinh A thì học sinh B xứng đáng có được kết quả assessment (hoặc evaluation) cao hơn.

Có những tác giả (ví dụ Rowntree, 1987) cho rằng evaluation cần được hiểu rộng hơn là assessment: trong khi mục đích của assessment là nhằm đánh giá thành tích, năng lực, và sự tiến bộ của người học thì evaluation còn bao hàm luôn cả những yếu tố của hoạt động dạy học có tác động đến chất lượng học tập.

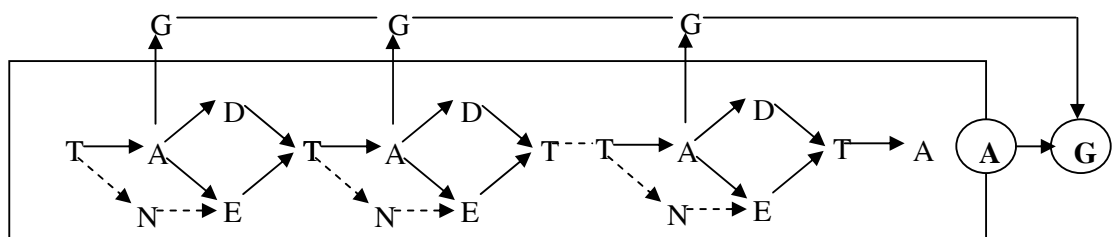
Một số tác giả (ví dụ Astin, 1991) cho rằng người dạy chủ yếu làm nhiệm vụ measurement, tức xác định thành tích học tập của người học, còn các đối tượng khác thực hiện assessment (hoặc evaluation): những nhà quản lý đào tạo quyết định việc lên lớp hoặc ở lại lớp, khen thưởng...; người học tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân; các cơ sở đào tạo cao hơn xem xét khả năng tiếp tục học của người học; nhà tuyển dụng quyết định thu nhận hay không...

Đối với tiếng Việt, phù hợp thói quen sử dụng lâu nay, thay vì đi tìm hai thuật ngữ khác nhau cho assessment và evaluation người viết đề nghị có thể dùng thuật “đánh giá” để chỉ chung cho hai khái niệm này. Tuy nhiên, để gắn chặt với một mục đích cụ thể, chúng ta nên ghép thêm các từ mang tính chất diễn giải chẳng hạn đánh giá học tập, đánh giá đạo đức, đánh giá môn

học, đánh giá chương trình... Một điều đáng lưu ý là người dạy cần thận trọng khi dùng cụm từ “đánh giá người học/học sinh/sinh viên” bởi lẽ điều đó được hiểu như là sự đánh giá về cả một con người theo nghĩa rộng (bao gồm cả các yếu tố về nhân cách), trong khi đó chúng ta (người dạy) chủ yếu chỉ quan tâm đến những thông tin về mặt học tập.

2. Một mô hình về sự tương quan giữa giảng dạy và đánh giá

Giảng dạy và đánh giá thường được xem là hai mặt không thể tách rời của hoạt động dạy học và chúng có tác dụng tương hỗ lẫn nhau. Tuy nhiên tác dụng tương hỗ đó diễn ra như thế nào thì có nhiều lập luận, quan niệm không như nhau. Trong phần này, người viết xin được giới thiệu một mô hình về sự tương tác giữa giảng dạy và các hoạt động khác nhau của đánh giá của tác giả Rowntree (1987), một trong những nhà nghiên cứu giáo dục lớn của Hoa Kỳ



MÔ HÌNH TƯƠNG TÁC GIỮA GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ

Ghi chú:

T (Teaching): giảng dạy

A: đánh giá quá trình (formative assessment)

N: các tác động khác của hoạt động giảng dạy

E (Evaluation): đánh giá tính hiệu quả của hoạt động giảng dạy

D: (Diagnostic appraisal): tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học

G (Grading): cho điểm, xếp loại (hạng)

○ Đánh giá chung cuộc (summative assessment)

○ Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc

Những đặc điểm chính của mô hình:

- Đánh giá học tập cần phải dựa trên nền tảng thông tin mà hoạt động giảng dạy cung cấp.
- Chất lượng của giảng dạy được phát triển liên tục trên cơ sở thường xuyên xử lý thông tin từ đánh giá học tập; từ sự tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học; và từ đánh giá giảng dạy cùng các yếu tố tác động đến học tập của nó.
- Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc cần phải dựa trên kết quả của chuỗi những đánh giá quá trình.

II. Mục đích của đánh giá học tập

1. Phân loại hoặc tuyển chọn người học:

Đây có lẽ là mục đích phổ biến nhất của các hoạt động đánh giá học tập. Với mục đích này, thông qua đánh giá người học được phân loại về trình độ nhận thức, năng lực tư duy, hoặc kỹ năng. Sự phân loại này có thể nhằm phục vụ cho những mục đích khác nhau: xét lên lớp, khen thưởng, xét tuyển đối với bậc học cao hơn, xét tuyển dụng lao động...

2. Duy trì chuẩn chất lượng:

Đánh giá còn nhằm mục đích xem xét một chương trình học hoặc một nhóm đối tượng người học có đạt được yêu cầu tối thiểu về mặt chất lượng đã được xác định hay không. Đánh giá theo mục đích này thường được tiến hành bởi các nhà quản lý giáo dục hoặc các cơ quan quản lý chất lượng giáo dục.

3. Động viên học tập:

Thực tiễn giáo dục cho thấy một khi hoạt động đánh giá được tổ chức đều đặn và thích hợp thì chất lượng học tập không ngừng được nâng cao. Đánh giá được xem như một chất xúc tác giúp cho “phản ứng học tập” được diễn ra thuận lợi hơn, hiệu quả hơn. Trong tâm lý học, cho điểm hay xếp loại học tập có thể được xếp vào loại hoạt động *khích lệ* (incentive). Hoạt động này đóng vai trò như là *nhân tố thúc đẩy bên ngoài* (external motivational factor). Nếu nó được kết hợp cùng với *lòng mong muốn* (drive), cả hai sẽ tạo ra *động lực* (motive) cho các hoạt động của con người (Bootzin và cộng sự, 1986, tr. 319). Tuy nhiên, nếu quá đề cao hoặc áp dụng thái quá các biện pháp khích lệ thì có thể dẫn đến kết quả làm cho người được khuyến khích điều chỉnh mục đích hoạt động của họ (Stipek, 1998). Không ít người học hiện nay coi điểm số hay xếp hạng là mục tiêu quan trọng nhất của sự học.

Đây chính là tác dụng ngược của hoạt động đánh giá học tập một khi nó không được thực hiện một cách đúng đắn.

4. Cung cấp thông tin phản hồi cho người học:

Kết quả đánh giá có thể cho phép người học thấy được năng lực của họ trong quá trình học tập. Muốn vậy, thông tin đánh giá cần đa dạng (chẳng hạn cho điểm kết hợp với nhận xét) và hoạt động đánh giá cần diễn ra tương đối thường xuyên. Ở nhiều trường hiện nay giáo viên phải dạy các lớp đông, từ đó dẫn đến họ không dám đánh giá thường xuyên vì không có thời gian chấm bài, mà có chấm thì đa số cũng chỉ cho điểm chứ hiếm khi cho nhận xét về ưu, nhược điểm của người làm bài.

5. Cung cấp thông tin phản hồi cho người dạy:

Thông qua đánh giá, giáo viên có thể biết được năng lực học tập hoặc khả năng tiếp thu về một vấn đề cụ thể của người học, biết được tính hiệu quả của một phương pháp giảng dạy hoặc một chương trình đào tạo nào đó và từ đó có thể khắc phục những hạn chế.

6. Chuẩn bị cho người học vào đời:

Đây là mục tiêu ít được quan tâm nhất trong thực tiễn giáo dục mặc dù nó không kém phần quan trọng. Thông qua các phương pháp đánh giá khác nhau, giáo viên có thể giúp người học bổ sung, phát triển những kiến thức, kỹ năng cần thiết cho cuộc sống cũng như nghề nghiệp về sau. Ngoài các kỹ năng có tính đặc thù của nghề nghiệp, các kỹ năng xã hội (như kỹ năng giao tiếp, trình bày; kỹ năng làm việc nhóm;...) cũng rất quan trọng đối với người học về sau bởi lẽ cho dù với loại công việc gì, con người cũng phải sống và làm việc trong một môi trường tập thể nhất định.

III. Yêu cầu của đánh giá học tập

Trong một phúc trình của Ủy ban Quốc tế về Giáo dục cho thế kỷ 21 của UNESCO có xác định bốn trụ cột của một nền giáo dục là: **Học để biết, Học để làm, Học để làm người, và Học để sống chung với nhau** (Singh, 1998). *Học để biết* nói lên yêu cầu về mặt trí tuệ, bao gồm những kiến thức có thể giúp người học có thể vươn lên trong học tập, trong hoạt động nghề nghiệp, và học tập suốt đời. *Học để làm* đòi hỏi sự thành thạo của các kỹ năng, thao tác cũng như phương pháp tư duy. *Học để làm người* đặt ra một sự phát triển toàn diện về chất, nhằm giúp người học phát triển nhân cách hoàn chỉnh. *Học để sống chung* nhấn mạnh mục đích đào tạo ra những con người biết cách sống và biết cách làm việc với những người xung quanh.

Bốn trụ cột nói trên là định hướng cho hoạt động giáo dục ở mọi cấp, trong đó có hoạt động đánh giá. Như vậy, ngoài các yêu cầu về sự đa dạng của năng lực nhận thức (nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, đánh giá...), phương pháp và nội dung đánh giá còn cần phải hướng đến những mục tiêu đáp ứng cả bốn trụ cột trên. Có thể xem đây là những định hướng thể hiện tính **nhân bản** của đánh giá học tập vì chúng hướng đến sự phát triển toàn diện của con người. Lâu nay, hoạt động đánh giá ở mọi cấp học thường tập trung chủ yếu vào mục tiêu “học để biết”, thứ yếu cho “học để làm”, và hầu như là chẳng có gì với “học để làm người” và “học để sống chung với nhau”. Điều này đã góp phần không ít vào một thực trạng hiện nay là rất nhiều sinh viên ở các trường đại học học tập thụ động, rất nhiều sinh viên tốt nghiệp kém năng động trong môi trường làm việc tập thể. Lực lượng lao động Việt Nam có ưu điểm là khéo léo, cần cù chịu khó, nhưng ngược lại tinh thần hợp tác trong lao động thì lại yếu. Trả lời phỏng vấn của báo Tuổi trẻ về nhược điểm của lao động Việt Nam, Chủ tịch Hiệp hội Doanh nghiệp Nhật tại Việt Nam—Ông Atsushi cho rằng đó là “*khi làm việc theo nhóm, tập thể, tính hợp tác rất kém*” (Việt Hùng, 2003).

Tất nhiên, để đánh giá được hai mục tiêu sau, cần phải có tương ứng các phương pháp giáo dục thích hợp. Chúng ta không thể đánh giá về những điều mà người học không được trang bị. Có nhiều cách tổ chức dạy học hướng đến sự phát triển toàn diện của người học. *Thảo luận nhóm* hay *giải quyết vấn đề theo nhóm nhỏ* có thể được coi là những phương pháp dạy học hướng đến mục tiêu giúp người học biết cách sống và làm việc cùng với nhau. Do thiếu thốn về cơ sở vật chất cũng như đội ngũ giáo viên, nhiều trường hiện nay phải duy trì các lớp học với sĩ số lớn, từ đó cảm thấy rất khó khăn khi áp dụng những phương pháp như vậy. Đây là một trong những điểm yếu của nền giáo dục Việt Nam hiện nay.

(Tháng 4/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Astin, A. (1991). *Assessment for excellent*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bootzin, R, Bower, G., Zajonc, R., & Hall, E. (1986). *Psychology today* (6th ed.). New York: Random House.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4th ed). London:Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Singh, K (1998). *Bốn trụ cột cho giáo dục và viễn cảnh của thế kỷ 21*. Đại Học & GDCN, 1, tr. 8-11.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. London: Allyn and Bacon.
- Việt Hùng (2003). *Tính hợp tác kém là điểm yếu của lao động Việt Nam*. Tuổi trẻ, 9/10.

THIẾT KẾ PHẦN MỀM HỖ TRỢ KỸ NĂNG TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN - XÂY DỰNG NGÂN HÀNG CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM

Thạc sĩ Nguyễn Mạnh Cường
SV Huỳnh Xuân Thi
Trung Tâm Công Nghệ Dạy Học
Viện Nghiên Cứu Giáo Dục – ĐHSP TP.HCM

I. Mục đích

1. Đánh giá đo lường kết quả học tập người học

Trong Giáo dục – Đào tạo, hệ thống kiểm tra đánh giá kết quả học tập của người học đóng vai trò hết sức quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường học. Trong nhiều năm vừa qua, Bộ Giáo Dục & Đào Tạo đã có một số hoạt động để cải tiến hệ thống kiểm tra đánh giá kết quả học tập thông qua các hội thảo trao đổi thông tin về lĩnh vực này, các khoá huấn luyện cung cấp những hiểu biết cơ bản về lượng giá giáo dục và các phương pháp trắc nghiệm, một số trường triển khai cải tiến phương pháp thi, kiểm tra trong các trường học... Nhu cầu cải tiến hệ thống phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập càng trở nên bức bách trước yêu cầu đánh giá chất lượng giáo dục đào tạo theo yêu cầu của Quốc hội, chính phủ đối với ngành Giáo dục – Đào tạo.

Tuy nhiên, đánh giá chất lượng giáo dục ở cấp vĩ mô chỉ thực sự có kết quả khi nó dựa trên những đánh giá chất lượng thường xuyên đáng tin cậy của các cơ sở đào tạo ở cấp vi mô, trong đó có việc đánh giá kết quả học tập của người học mà hiện nay còn thiên về “thành tích” thậm chí chưa chuẩn xác.

Lĩnh vực lượng giá giáo dục trên thế giới phát triển rất phong phú và thu được nhiều thành tựu. Các phương pháp đánh giá kết quả học tập hiện nay rất đa dạng, và là những phương tiện kiểm tra khả năng học tập của người học (test). Mỗi phương pháp có ưu nhược điểm nhất định (xem (1), (2)), và tùy theo mục tiêu cụ thể, tùy theo giai đoạn đào tạo, theo môn học, theo quy mô và tính chất đối tượng đánh giá mà lựa chọn phương pháp đánh giá thích hợp nhằm vào hai mục đích: khuyến khích sự sáng tạo của người học và đo lường được khả năng ấy một cách đáng tin cậy. Khi sử dụng được ưu thế của các phương pháp đánh giá, ngành giáo dục-đào tạo sẽ có cơ hội đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục. Vì vậy, không nên nhấn mạnh hoặc xem nhẹ một

phương pháp đánh giá nào nói chung, mà vấn đề là phải sử dụng từng phương pháp đúng lúc, đúng chỗ.

2. Sự cần thiết xây dựng một chương trình máy tính hỗ trợ công tác đánh giá đo lường kết quả học tập bằng phương pháp trắc nghiệm

Trong hệ thống các phương pháp đánh giá, đội ngũ cán bộ giảng dạy tại Việt Nam chủ yếu sử dụng phương pháp luận đề (tự luận) và bước đầu đã được làm quen với các phương pháp trắc nghiệm khách quan. Tại các cơ sở đào tạo, các giáo viên ngày càng có nhu cầu tìm hiểu và thực hiện các phương pháp đánh giá trắc nghiệm khách quan. Nhiều lớp học bồi dưỡng về trắc nghiệm đánh giá đo lường đã được tổ chức tại Trung tâm đánh giá trắc nghiệm, Viện nghiên cứu giáo dục - trường Đại học sư phạm TP.HCM nhằm đáp ứng những nhu cầu đó. Ngoài việc tìm hiểu những nội dung yêu cầu khi thực hiện đánh giá đo lường bằng phương pháp trắc nghiệm khách quan, các giáo viên còn được hướng dẫn sử dụng các phần mềm tin học văn phòng để thực hiện thủ công các thống kê, tính toán độ khó, độ phân cách (phân biệt) một câu trắc nghiệm, đồng thời giám định giá trị và độ tin cậy của một bài trắc nghiệm.

Tuy nhiên, việc thực hiện một chương trình máy tính (phần mềm) để hỗ trợ các giáo viên trong việc biên tập các câu hỏi trắc nghiệm, lưu trữ chúng thành ngân hàng câu hỏi, từ đó thực hiện ra đề là hết sức cần thiết. Từ ngân hàng câu hỏi này, sẽ dễ dàng tạo ra một bộ đề chung cho các người học, hoặc cho nhiều nhóm người học, thậm chí mỗi người học một đề khác nhau với cùng mức độ khó như nhau. Chương trình quản lý được thời gian làm bài (tính theo từng câu hay toàn bài), thực hiện chấm điểm tự động, tức thời nếu thi trên máy tính. Nhờ đó việc đánh giá sẽ trở nên khách quan, hạn chế được các cách học tủ, học vẹt, “phao thi”.

Từ ngân hàng câu hỏi và các kết quả của thí sinh tham gia, chương trình sẽ hỗ trợ thực hiện các tính toán thống kê để phân tích các câu hỏi, tính toán độ khó, độ phân cách (phân biệt) của một câu trắc nghiệm, thực hiện tính toán giá trị và độ tin cậy của một bài trắc nghiệm. Khi đó thầy dạy không những được giải phóng khỏi những công việc tính toán nhàm chán để có thời gian tập trung vào việc thực hiện soạn các câu hỏi trắc nghiệm, được tạo thuận lợi trong việc ra đề một cách nhanh chóng, chính xác, và có điều kiện thực hiện công việc đánh giá, đo lường kết quả học tập của người học một cách đáng tin cậy.

Một phần mềm như thế còn có ý nghĩa là mối liên kết thực hiện giao lưu chia sẻ kinh nghiệm và học tập giữa các giáo viên cùng bộ môn trong công

việc đánh giá. Nhờ thực hiện chung trên mạng, các câu hỏi có thể được sử dụng chung, tiết kiệm công sức không lập lại những câu hỏi đã có để có thể phát triển nhiều câu hỏi đa dạng và phong phú hơn.

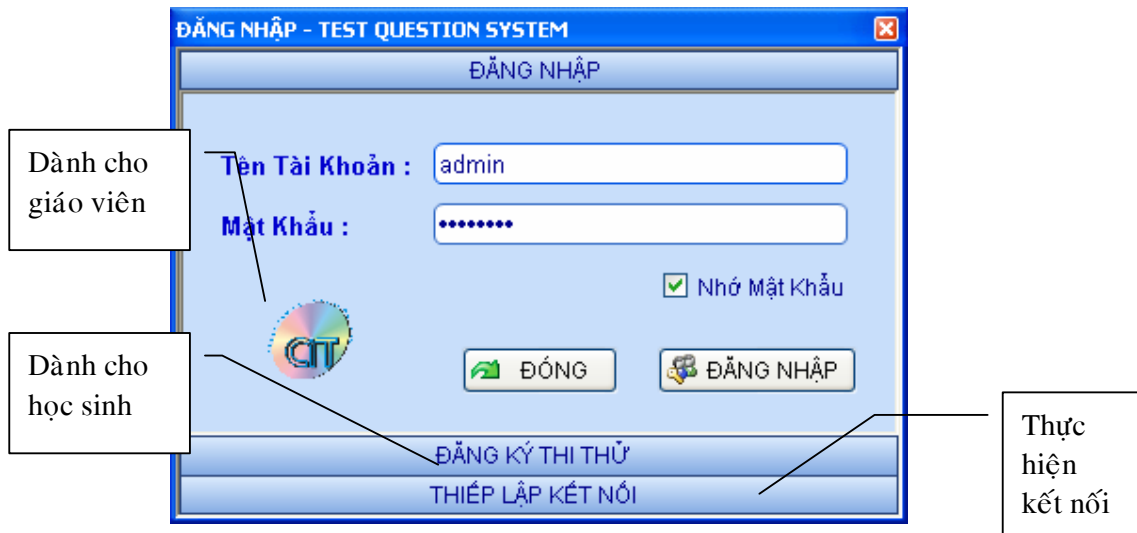
Ngân hàng câu hỏi còn là nguồn hỗ trợ cho các giáo viên khi sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Do được sắp xếp theo từng môn, từng lớp, từng chương, từng bài, nên các giáo viên có thể sử dụng các câu hỏi này khi xây dựng giáo án, thiết kế bài giảng điện tử.

Ngân hàng câu hỏi còn là cơ sở hỗ trợ người học tự đánh giá, là công cụ giúp soi rọi lại trình độ nhận thức, mức độ kiến thức đã tiếp thu từ trường lớp để từ đó có mục tiêu học tập, khám phá tri thức. Hình thức học tập qua các câu trắc nghiệm giống như một trò chơi điện tử : tạo sự tò mò, hiếu thắng muốn thử sức mình, từ đó sẽ làm cho đầu óc người học hào hứng, giàu sức tưởng tượng và nhớ lâu. Cũng có thể tự mình học hoặc cùng với bạn bè truy hỏi lẫn nhau. Sẽ có nhiều câu hỏi mà bản thân cá nhân, nhóm bạn không hiểu rõ, và đó là cơ hội để người học tự tìm hiểu qua sách vở, thầy dạy để khám phá vấn đề.. Ngân hàng câu hỏi cũng tạo ra cơ hội thực hiện bình đẳng và san bằng chất lượng học tập, kiểm tra đánh giá giữa các vùng địa lý khác nhau.

Như vậy thông qua phần mềm này, một ngân hàng câu hỏi sẽ được thiết lập không chỉ tạo thuận lợi cho thầy dạy ở phương diện sử dụng biên tập và ra đề cách khách quan, nhanh chóng, chính xác, mà còn là một sự hỗ trợ cho người học sử dụng để học tập, tự đánh giá. Qua đó, chương trình tập hợp lại kết quả để thực hiện các tính toán thống kê hỗ trợ thầy dạy không chỉ thực hiện đánh giá, đo lường kết quả học tập của người học, mà còn kiểm tra lại hoạt động giảng dạy của mình ở mức độ tổng quát khách quan. Chính ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm và các đánh giá đo lường trên đó tạo ra một tác động qua lại giữa người học và thầy dạy, giữa việc học và việc dạy.

II. Giới thiệu một số chức năng của phần mềm test-question-system

Qua phân tích nhu cầu của các giáo viên, giảng viên và học sinh, sinh viên trong việc sử dụng phương pháp trắc nghiệm khách quan đánh giá kết quả học tập, Trung tâm Công nghệ dạy học Viện Nghiên cứu giáo dục, trường Đại học Sư Phạm TP.HCM bước đầu đã nghiên cứu thực hiện một phần mềm TEST-QUESTION-SYSTEM (V 1.0) hỗ trợ việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập của người học bằng phương pháp trắc nghiệm khách quan.



Cửa sổ đăng nhập của TEST-QUESTION-SYSTEM

Chương trình được thiết kế với một số mục tiêu chính như sau :

1. Tính năng hoạt động:

Chương trình sử dụng hoàn toàn bằng tiếng Việt, hỗ trợ bởi Font Unicode, có giao diện thân thiện trực quan, dễ sử dụng. Chương trình sử dụng công nghệ Web Service, nên có khả năng hoạt động trên máy đơn, mạng cục bộ (LAN) hay mạng INTERNET, nhờ đó nhiều người dùng có thể sử dụng cùng lúc ở nhiều nơi khác nhau và do đó có khả năng tích hợp các câu hỏi từ nhiều nguồn vào cùng một cơ sở dữ liệu trên máy chủ. Phần cài đặt chương trình có hai phần, một phần cài trên máy chủ các cơ sở dữ liệu và được bảo mật, một phần cài đặt giao diện sử dụng chương trình trên máy người dùng. Việc phân phối chương trình cho người dùng thông qua trang WEB của Trung tâm Công nghệ dạy học hoặc qua đĩa CD với điều kiện phải kết nối với cơ sở dữ liệu của Trung tâm Công nghệ dạy học để có thể giao dịch với ngân hàng câu hỏi.

Chương trình TEST-QUESTION-SYSTEM sẽ quản lý thành viên biên tập câu hỏi (giáo viên) dựa trên tài khoản và những thông tin mà họ đã cung cấp khi đăng ký. Người Quản trị chương trình với quyền cao nhất (Admin) sẽ quản lý mọi hoạt động của chương trình TEST-QUESTION-SYSTEM như : theo dõi và bảo vệ Cơ sở dữ liệu, quản lý hoạt động của các thành viên như: cho phép đăng nhập, liên lạc qua việc gửi thư điện tử đến các thành viên trong hệ thống, tạm ngưng hoặc cấm hoạt động các thành viên hoạt động sai mục đích...

Chương trình TEST-QUESTION-SYSTEM có 2 loại hình hoạt động:

+ **Loại hình thực hành:** Loại hình này hỗ trợ giáo viên giám sát câu hỏi, độ khó, độ phân cách, và kết quả đúng; giúp người học nhận biết đáp án của câu hỏi với mục đích giúp tự học, tự kiểm tra đánh giá trình độ hiểu biết của mình trong lĩnh vực bộ môn lựa chọn đề ra.

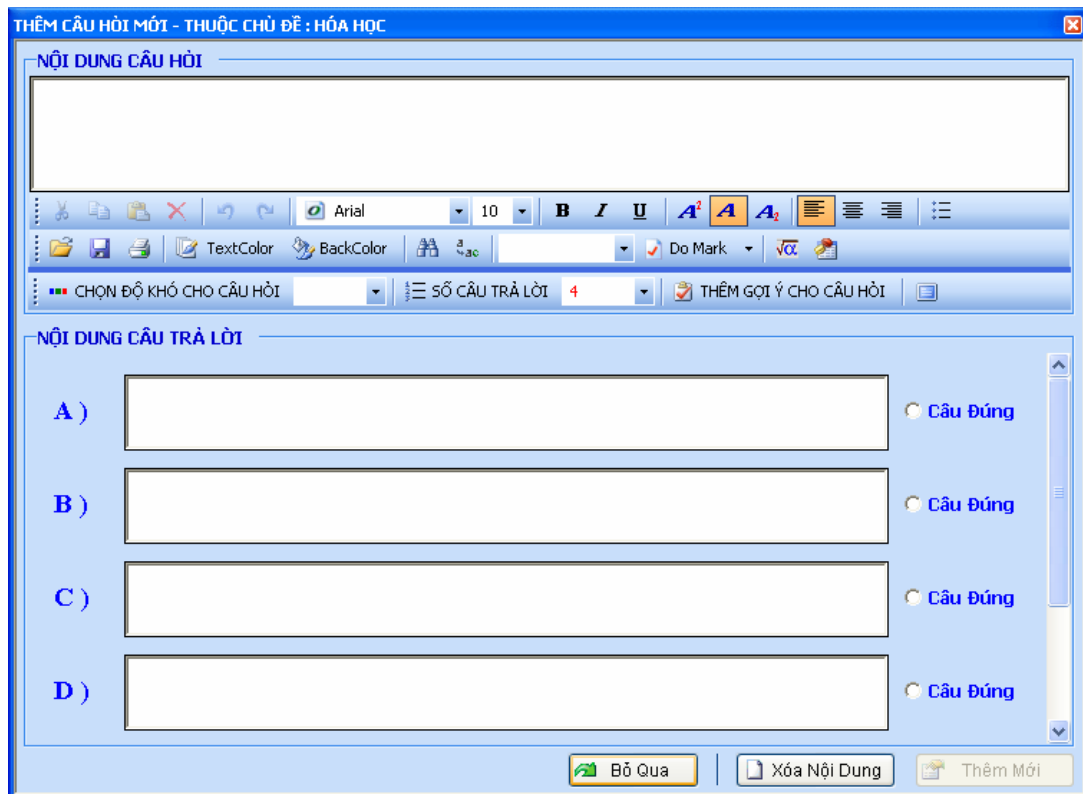
+ **Loại hình trắc nghiệm:** Loại hình này hỗ trợ giáo viên thực hiện đánh giá việc học tập, tiếp thu kiến thức của học sinh về môn học mà mình phụ trách thông qua việc hỗ trợ chọn lựa ra đề, in ấn, bảng đáp án. Đồng thời, người học có thể dùng mô hình này để tự kiểm tra việc học tập của mình khi sử dụng để thi thử nhiều lần trên nhiều bộ đề khác nhau, với các môn học khác nhau, và nhận được đáp án sau mỗi lần thực hiện theo quy định. Loại hình trắc nghiệm có thể có các loại :

- Có hay Không việc khống chế thời gian làm bài.
- Khống chế trên tổng thể các câu hỏi
- Khống chế trên từng câu hỏi

2. Nội dung phục vụ cho giáo viên, cán bộ quản lý

Chương trình có nội dung phục vụ cho giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý sử dụng theo nguyên tắc chỉ định bảo mật thông qua một tài khoản truy cập vào chương trình và cơ sở dữ liệu bộ môn để biên tập câu trắc nghiệm (ra đề, thêm, sửa, xóa). Các giáo viên, cán bộ quản lý có trách nhiệm của từng đơn vị tham gia phải được chỉ định trước để cho đăng nhập trở thành thành viên có quyền truy cập vào bộ môn chỉ định.

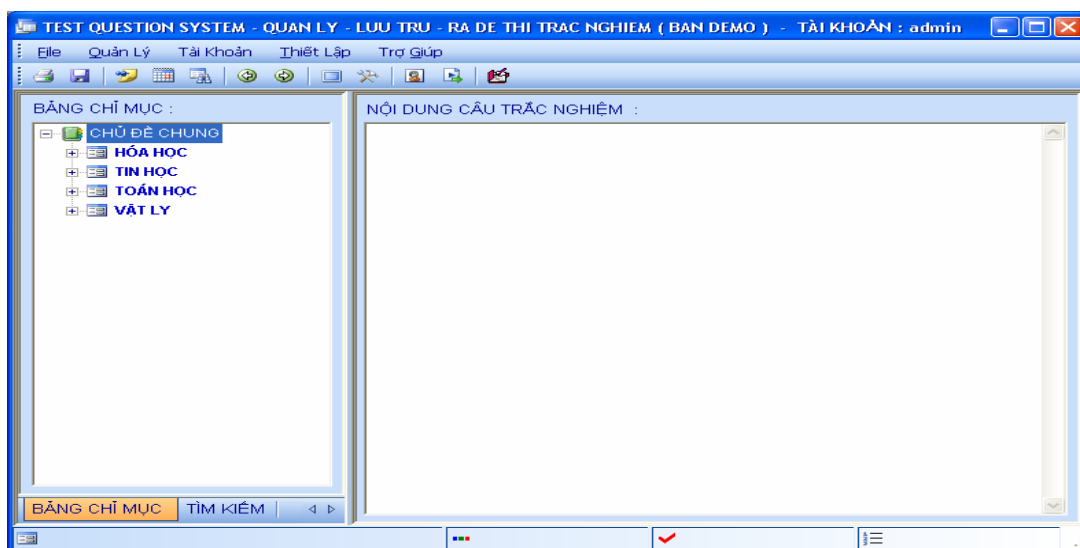
Khi đó mỗi thành viên có quyền trên bộ câu hỏi trắc nghiệm bộ môn chỉ định như: biên tập (thêm, sửa, xóa) câu hỏi của mình với trách nhiệm gắn liền với câu hỏi đó ; bị ngăn cản xâm nhập (sửa xóa) các câu hỏi của thành viên khác; được sử dụng toàn bộ câu hỏi trong bộ môn để ra đề, thực hiện các đánh giá, đo lường. Chương trình có các chức năng soạn thảo như một trình soạn thảo chuyên nghiệp (giống WinWord) cho phép tạo câu hỏi không chỉ ở dạng văn bản (text) đơn giản, mà có thể định dạng màu sắc, dáng chữ (đậm, nghiêng, gạch dưới), chèn hình ảnh, ký hiệu khoa học, âm thanh, tập tin Nhờ đó có thể tạo ra câu hỏi có tính sinh động, trực quan. Mỗi câu hỏi cho phép có thể tùy chọn số câu trả lời trong phạm vi từ 2 – 6 câu. Phần độ khó, độ phân biệt của câu hỏi do chương trình tự tính toán (dựa vào kết quả của số thí sinh tham gia trắc nghiệm) hoặc do chủ quan của thành viên ra đề (dựa vào kinh nghiệm đã có)



Cửa sổ biên tập câu hỏi trắc nghiệm

3. Nội dung phục vụ cho người học

Chương trình có nội dung phục vụ cho người học sử dụng để học tập và thi thử. Thời gian đầu, người học được tự do truy cập vào mạng để thực hiện vào bất kỳ môn học cần và có thể sử dụng loại hình thực hành để học tập hoặc loại hình trắc nghiệm để tự kiểm tra đánh giá. Người học cũng có thể sử dụng chương trình thông qua một đĩa CD có ngân hàng câu hỏi để tự học, tự thi thử (không có chức năng ra đề).



Một phần giao diện của TEST-QUESTION-SYSTEM

4. Chức năng hỗ trợ chọn bộ đề thi trắc nghiệm.

Chương trình TEST-QUESTION-SYSTEM sẽ giúp cho việc chọn một bài thi trắc nghiệm từ ngân hàng câu hỏi một cách dễ dàng và nhanh chóng bằng những cách sau đây:



Trình đơn chọn lựa bộ đề trắc nghiệm

Trong đó :

- **Từ Bảng Chỉ Mục:** Chọn trực tiếp từng câu hỏi từ bảng chỉ mục các câu hỏi trong ngân hàng (bấm chuột hai lần vào câu hỏi cần chọn) để tạo ra một bài thi (bộ đề).
- **Theo Mức Độ Khó :** Chọn một bộ đề trắc nghiệm với mức độ khó khác nhau (cho những đối tượng thí sinh khác nhau).
- **Theo Mức Chủ Đề :** Cách quản lý câu hỏi của chương trình theo chủ đề, trong chủ đề sẽ có một số câu hỏi, và người ra đề có thể chọn số câu hỏi trong từng chủ đề khác nhau.
- **Theo Số Câu Trả Lời:** Do một câu hỏi có những câu trả lời tương ứng với nó (có thể có 2, 3 hoặc 4,5,6 câu trả lời). Khi đó có thể dùng chức năng này để chọn. Thí dụ có thể chọn một bộ đề gồm 40 câu hỏi trong đó có 15 câu hỏi có số câu trả lời là 4, 15 câu hỏi có số câu trả lời là 3 và 10 câu hỏi có số câu trả lời là 5.
- **Chọn Ngẫu Nhiên :** Khi chức năng này được chọn lựa nó sẽ hiển thị một hộp thoại có chứa tổng số câu hỏi hiện tại trong bảng chỉ mục. Người ra đề có thể chọn số câu hỏi cho bộ đề và cho trật tự sắp xếp của các câu hỏi lấy ra từ bảng chỉ mục một cách ngẫu nhiên.
- **Từ File Đã Lưu:** Khi đã chọn một bộ đề thi trắc nghiệm, người chọn đề có thể lưu lại nội dung bộ đề thi trắc nghiệm vào một tập tin và lần sau có thể mở tập tin này ra để tiếp tục soạn thảo tiếp.

Với nội dung bài trắc nghiệm đã chọn, người chọn đề có thể chọn thứ tự thực hiện câu hỏi theo thứ tự đang có hoặc thứ tự ngẫu nhiên. Với người thi trên máy (thi thử hay thi thật), có thể cho thời gian làm bài và nhận được kết quả vào thời điểm sau thi.



Trình đơn chọn lựa sắp xếp thứ tự câu hỏi và chọn thời gian làm bài trắc nghiệm

5. Các chức năng hỗ trợ khác

Chương trình TEST-QUESTION-SYSTEM có một số chức năng hỗ trợ cho giáo viên, học sinh trong các công việc như sau:

a. In nội dung bảng câu hỏi – Bảng đáp án – Bảng làm bài : Sau khi đã chọn xong bộ đề thi người ra đề có thể cho tiến hành in nội dung của bộ đề thi này ra giấy, in ra bảng đáp án, và in khung Bảng làm bài cho người thi đánh dấu bài làm của mình. Cũng có thể lưu lại bảng nội dung câu hỏi lên một file có định dạng tài liệu Winword .

b. Tìm kiếm : Hỗ trợ việc tìm kiếm nội dung câu hỏi cần tìm.

c. Thống kê chủ đề: Chức năng này sẽ giúp cho người quản lý chủ đề có một cái nhìn trực quan hơn về những gì đang có trong chủ đề hiện tại mà họ đang quản lý. Như số chủ đề con , số câu hỏi

d. Tính toán độ khó và độ phân cách của từng câu hỏi: Dựa vào kết quả thực hiện trả lời của người học trên câu trắc nghiệm để cập nhật tính toán độ khó cho biết tần số tương đối người làm trắc nghiệm trả lời đúng câu hỏi đó, giúp người ra đề nhận biết được tính chất của câu hỏi. Việc tính toán độ phân cách (phân biệt) sẽ giúp nhận ra sự cách biệt giữa người giỏi và người kém, làm cơ sở chọn lựa gia tăng tính tin cậy và giá trị của một bài trắc nghiệm.

e. Tính toán giá trị và độ tin cậy của một bài trắc nghiệm: Dựa vào kết quả thực hiện bài trắc nghiệm của các người tham gia thi để cập nhật tính toán độ tin cậy và giá trị của một bài thi.

Trong giai đoạn đầu sử dụng, chương trình tập trung vào việc tạo thuận lợi cho việc biên tập đề, ra đề, tổ chức thi, thu thập kết quả. Khi đã tập hợp được câu hỏi, tập hợp được kết quả tham gia dự thi, chương trình phải làm việc nhiều với các chuyên gia đánh giá, đo lường, trắc nghiệm để thực hiện bổ xung các phương thức đánh giá, đo lường một cách tự động trong chương trình để hỗ trợ cho người sử dụng.

III. Triển khai thực hiện

Hiện chương trình trong giai đoạn hoàn thành và kiểm tra. Dự kiến tháng 8/2004 sẽ triển khai xuống một số đơn vị trường học cấp 2,3 để thực hiện giai đoạn thu thập câu hỏi trắc nghiệm, ra đề. Một số đơn vị đã sẵn sàng hợp tác với Trung tâm Công nghệ dạy học để tham gia sử dụng như Khoa Giáo dục chính trị ĐHSP TP.HCM, Phòng giáo dục đào tạo Q.3, Sở Giáo dục đào tạo Đồng Nai, và một số trường phổ thông cấp 3 trong TP.HCM. Mặt khác, mấy trăm giáo viên đang theo học chương trình bồi dưỡng công nghệ

thông tin cho giáo viên (E-Learning) cũng được khuyến khích sử dụng và cho phản hồi về việc sử dụng.

Bước tiếp theo sẽ thu thập dữ liệu từ các nguồn này về, tập hợp lại, kết hợp với các chuyên viên bộ môn cấp Sở, Phòng để sàng lọc đưa vào sử dụng bằng cách khuyến khích giáo viên, học sinh một số trường tham gia sử dụng, để qua đó tập hợp kết quả sử dụng, sử dụng một số phương pháp đánh giá, đo lường trên các bài trắc nghiệm đã thực hiện. Dựa trên kết quả thực hiện, từng bước hoàn chỉnh, mở rộng thêm nhiều tính năng cho chương trình cũng như hình thành bước đầu ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm.

IV. Kết luận

Phần mềm TEST-QUESTION-SYSTEM với những chức năng định hướng hỗ trợ giáo viên sẽ góp phần khuyến khích các giáo viên tham gia tìm hiểu các kỹ thuật đánh giá trắc nghiệm khách quan, một loại hình kiểm tra đánh giá tạo thuận lợi cho việc phân tích, đo lường đánh giá kết quả học tập của người học. Phần mềm này cũng sẽ hỗ trợ cho người học, đối tượng chính của công việc đánh giá đo lường hướng tới, tham gia tự đánh giá qua đó có kế hoạch tích cực học tập. Việc thiết kế xây dựng phần mềm TEST-QUESTION-SYSTEM là một việc làm có ý nghĩa, đặc biệt trong giai đoạn hiện nay, khi mà việc đánh giá chất lượng giáo dục đào tạo đang là mối quan tâm hàng đầu của ngành giáo dục-đào tạo và của chính phủ.

Tuy nhiên chương trình đòi hỏi có sự quan tâm đầu tư của các cấp quản lý, sự hưởng ứng tham gia của các nhà quản lý giáo dục, các giáo viên, giảng viên, học sinh, sinh viên, các nhà chuyên môn, các chuyên gia đánh giá để có thể tồn tại và phát triển, trở thành một sản phẩm công nghệ phục vụ cho công tác giáo dục đào tạo.

(Tháng 5/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1/ Dương Thiệu Tống, *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập (phương pháp thực hành)*, Trường Đại Học Tổng Hợp TP.HCM, 1995
- 2/ Vụ Đại Học- Bộ GD-ĐT, *Những cơ sở của Kỹ Thuật Trắc Nghiệm*, Tài liệu sử dụng nội bộ, 1994
- 3/ Nguyễn Mạnh Cường, *Sử dụng công nghệ thông tin-viễn thông để nâng cao hiệu quả dạy-học và đổi mới phương thức đào tạo*, Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp dạy học với sự tham gia của thiết bị kỹ thuật* - Đại học sư phạm Huế, tháng 04-2004
- 4/ Michael Amundsen, *ASP.net for Developers*, Amazon, 2002
- 5/ <http://www.asp.net>

KỸ THUẬT QUAN SÁT TRONG ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC Ở NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Hồ Đắc Hải Miên
Trung tâm Đánh giá Giáo dục
Viện Nghiên cứu Giáo dục
Trường Đại học Sư phạm TP. HCM

Đánh giá giáo dục (Educational Evaluation) là quá trình thực hiện một cách có hệ thống việc thu thập, phân tích và diễn giải thông tin nhằm xác định phạm vi đạt được những mục tiêu đào tạo ở học sinh (Gronlund, 1985). Có rất nhiều cách để thu thập thông tin về kết quả học tập cũng như sự phát triển xã hội của học sinh: như kiểm tra (assessment), quan sát (observation), tự đánh giá (self-evaluation), đo lường (measurement)... Tuy nhiên có thể thấy trong thực tế giáo dục tại Việt Nam, đánh giá giáo dục mà cụ thể là việc đánh giá học lực và hạnh kiểm (thông tư hướng dẫn việc đánh giá, xếp loại học sinh theo quan điểm đánh giá toàn diện của Bộ Giáo dục và Đào tạo) vẫn dựa trên điểm số thu được từ các bài kiểm tra viết là chủ yếu. Có rất nhiều hành vi không thể hoặc khó đánh giá thông qua bài kiểm tra mà phải thông qua các hình thức đánh giá khác. Bài viết này đề cập đến các công cụ quan sát trong đánh giá giáo dục nhằm giúp giáo viên đánh giá chính xác và khoa học hơn sự phát triển toàn vẹn của học sinh, từ đó đưa ra những quyết định đúng đắn và kịp thời.

I. Khái niệm quan sát

Quan sát là quá trình theo dõi hoặc lắng nghe khi học sinh đang thực hiện các hoạt động (quan sát quá trình) hoặc nhận xét một sản phẩm do học sinh làm ra (quan sát sản phẩm). (Peter W. Airasian, 2000)

II. Các mục tiêu có thể được đánh giá bằng quan sát

	Các hành vi điển hình
Kỹ năng	Nói, viết, nghe, đọc miệng, làm thí nghiệm, vẽ, chơi các loại nhạc cụ, khiêu vũ (múa), thể dục, các kỹ năng làm việc, kỹ năng nghiên cứu, kỹ năng xã hội
Thói quen làm việc	Tính hiệu quả khi lập kế hoạch, việc sắp xếp thời gian và trang thiết bị, việc sử dụng nguồn tài nguyên, mô tả chân dung: óc sáng tạo, sự kiên trì, đáng tin cậy.

Thái độ xã hội	Quan tâm đến sự an toàn của người khác, tôn trọng pháp luật, tôn trọng quyền sở hữu của người khác, nhạy cảm với các vấn đề xã hội, khát vọng làm việc hướng đến sự phát triển của xã hội
Thái độ khoa học	Sẵn sàng tiếp thu cái mới, nhạy cảm với các mối quan hệ nhân - quả, một bộ óc hoài nghi
Mối quan tâm	Cảm xúc hướng đến các hoạt động về giáo dục, máy móc, thẩm mỹ, khoa học, xã hội, giải trí, nghề nghiệp ...
Thưởng thức	Cảm giác hài lòng và thoả mãn hướng đến thiên nhiên, âm nhạc, nghệ thuật, văn chương, các đóng góp xã hội nổi bật
Điều chỉnh	Mối quan hệ với các bạn, phản ứng với quyền lực, sự ổn định về cảm xúc, sự thích nghi xã hội.

III. Các công cụ quan sát

Ở đây xin được giới thiệu 3 công cụ quan sát cơ bản:

- Bản báo cáo (Anecdotal records)
- Thang điểm (Rating scales)
- Bảng kiểm (Checklists)

1. Bản báo cáo

Bản báo cáo bao gồm các mô tả thật về các sự kiện có ý nghĩa trong đời sống của học sinh mà giáo viên quan sát được. Mỗi sự kiện được ghi lại ngắn gọn ngay sau khi nó xảy ra. Các mô tả có thể được ghi lại trên những mảnh bìa cứng hoặc trên những trang giấy riêng biệt trong một cuốn sổ cho mỗi học sinh. Dưới đây là một bản báo cáo mẫu ở cấp tiểu học.

Lớp 4	Học sinh <u>Lê Hồng Minh</u>	
Ngày 6/2/2000	Địa điểm <u>trong lớp</u>	Người quan sát :
VPTT		
SỰ KIỆN		
<p>Khi lớp học bắt đầu, mình hỏi giáo viên liệu em có thể đọc cho lớp nghe bài thơ về mùa xuân do em tự sáng tác không. Cậu bé đọc bài thơ với giọng trầm trầm, thường cúi gằm đầu xuống trang giấy, đứng đưa chân phải và luôn tay</p>		

kéo cổ áo. Khi cậu bé đọc xong bài thơ, Mai ngồi ở hàng phía sau nói: “mình không thể nghe thấy gì cả, bạn có thể đọc lại và đọc to hơn được không?”. Minh nói không và ngồi xuống.

GIẢI THÍCH

Minh thích viết truyện ngắn và làm thơ. Điều này phản ánh khả năng sáng tạo của cậu bé. Tuy nhiên dường như em thường căng thẳng và mắc cỡ khi trình bày bài thơ trước lớp. Việc em từ chối đọc bài thơ dường như đã chứng minh điều đó.

Trong một ngày, giáo viên có thể quan sát và thu thập một lượng lớn thông tin liên quan đến việc học tập và phát triển của học sinh, ở cả bậc tiểu học và trung học. Đây là những sự kiện mang ý nghĩa đánh giá đặc biệt. Chúng giúp giáo viên xác định xem học sinh đã thể hiện và cư xử như thế nào trong nhiều tình huống khác nhau. Và nguồn thông tin thu được có tác dụng hỗ trợ rất lớn cho các phương pháp đánh giá khách quan khác.

Các hành vi được quan sát và ghi chép

Có rất nhiều hành vi diễn ra xung quanh đời sống của học sinh và giáo viên không thể quan sát và ghi lại hết tất cả các hành vi đó cũng như từng khía cạnh của chúng. Chính vì vậy, giáo viên phải biết chọn lọc khi quan sát.

Thông thường các hành vi mà giáo viên cần lưu tâm quan sát đều dựa trên các mục tiêu học tập và các kết quả mong đợi. Ngoài ra giáo viên cũng nhạy bén nắm bắt các hành vi bất thường hoặc ngoại lệ mà chính những hành vi này giúp giáo viên hiểu hơn về mẫu hành vi đặc trưng của mỗi học sinh. Có một số lưu ý để giáo viên kiểm soát quá trình quan sát của mình sao cho hệ thống ghi chép có thể đạt hiệu quả.

1. Xác định rằng các hành vi cần nắm bắt là không thể được đánh giá bằng một kỹ thuật nào khác ngoại trừ quan sát.
2. Giới hạn sự quan sát đối với tất cả các học sinh ở một thời gian xác định với chỉ một vài loại hành vi.
3. Giới hạn việc sử dụng các quan sát hành vi mở rộng đối với những học sinh cần sự giúp đỡ đặc biệt.

Ở lưu ý đầu tiên, Gronlund cho rằng không có lý gì mà giáo viên phải sử dụng bản báo cáo khi một hành vi nào đó của học sinh có thể được đánh

giá bằng các phương pháp khác quan hơn. Kiến thức, sự thông hiểu và các kỹ năng tư duy đều có thể được đánh giá thông qua kiểm tra viết. Việc ghi chép được sử dụng tốt nhất khi muốn đánh giá phản ứng đặc trưng của một học sinh trong những hoàn cảnh tự nhiên. Chẳng hạn học sinh kiên trì thực hiện nhiệm vụ như thế nào? Học sinh mong muốn lắng nghe ý kiến của người khác như thế nào? Chúng có đóng góp gì cho hoạt động của lớp không? Những nhận định hay những hành động của học sinh trong các hoàn cảnh tự nhiên đa dạng sẽ khơi gợi một mối liên hệ đến thái độ, sự quan tâm, sự đam mê, thói quen ... mà không thể được phát hiện qua các phương tiện khác, ngoại trừ quan sát.

Ở lưu ý tiếp theo, Gronlund nhấn mạnh rằng giáo viên cần tập trung quan sát vào một lĩnh vực cụ thể bởi lẽ một giáo viên không thể quan sát nhiều thứ cùng một lúc. Ví dụ, ở trường tiểu học, giáo viên có thể chú ý đặc biệt đến các mối quan hệ xã hội trong giờ ra chơi. Ở nhà trường trung học, giáo viên bộ môn khoa học có thể tập trung vào các sự kiện phản ánh thái độ khoa học trong giờ thảo luận trên lớp hay trong phòng thí nghiệm.

Bên cạnh việc ghi nhận thông tin từ tất cả các học sinh, đôi khi chúng ta cũng cần nhiều thông tin liên quan đến thiểu số. Trẻ chậm phát triển, trẻ bị xã hội chối bỏ, trẻ khuyết tật là những trẻ em cần sự quan tâm đặc biệt. Những em này cần được quan sát mở rộng hơn để hiểu các khó khăn của chúng và đưa ra sự can thiệp kịp thời. Đó là những gì mà Gronlund đề cập trong lưu ý cuối cùng.

Ưu điểm và hạn chế của bản báo cáo

Ưu điểm quan trọng nhất của bản báo cáo là chúng mô tả các hành vi thực tế trong những hoàn cảnh tự nhiên. Ví dụ học sinh có thể nói rất tốt về sự cần thiết phải quan tâm đến sức khỏe của những người xung quanh nhưng trong thực tế lại cư xử rất ích kỷ. Bản báo cáo lúc này như một công cụ kiểm tra lại các phương pháp đánh giá khác và có thể giúp chúng ta xác định những thay đổi trong hành vi của học sinh.

Bản báo cáo có thể giúp giáo viên thu thập các sự kiện ngoại lệ nhưng có ý nghĩa. Ví dụ một học sinh thường im lặng và thu hẹp mình nay lại mở miệng nói, một học sinh có tính tình hung dữ lại có thái độ thân thiện. Các hành vi có ý nghĩa cá nhân như vậy có khuynh hướng bị ngăn chặn bởi các phương pháp đánh giá khác và chúng cũng có khuynh hướng bị các giáo viên bỏ qua trừ khi họ có một nỗ lực thật sự để quan sát.

Trong nhà trường tiểu học, bản báo cáo có thể được sử dụng với các học sinh nhỏ hay với trẻ em chậm phát triển các kỹ năng giao tiếp cơ bản. Ở

đây bản báo cáo đặc biệt có giá trị bởi lẽ trẻ em có xu hướng tự nhiên và không gượng gạo trong hành động nên hành vi của chúng dễ quan sát, ghi chép và lý giải, mà những điều này kiểm tra viết và các kỹ thuật tự đánh giá khác lại không phát hiện được.

Hạn chế của bản báo cáo là thời gian cần thiết để duy trì một hệ thống báo cáo đầy đủ. Đây là một việc làm đòi hỏi nhiều thời gian và sự kiên trì.

Hạn chế tiếp theo là khó bảo đảm tính khách quan do thành kiến của giáo viên, do những kỳ vọng, do những nhận thức trước đây chen lẫn vào trong những quan sát và báo cáo của họ. Ví dụ nếu giáo viên đang đánh giá hiệu quả của một phương pháp giảng dạy mới mà họ rất tự tin, họ có thể chỉ chú ý đến những kết quả tích cực và bỏ qua những kết quả tiêu cực.

Một hạn chế khác là không đạt được một mẫu hành vi đầy đủ. Khi một học sinh tham gia vào buổi thảo luận, cô bé có thể quá căng thẳng và lo âu đến nỗi xuất hiện lạnh nhạt và không thân thiện với người khác, ý tưởng không có tổ chức. Tuy nhiên, khi được quan sát trong một hoàn cảnh ít nghiêm túc hơn, chẳng hạn như trong phòng thí nghiệm hay trên sân chơi, hành vi của cô bé có thể hoàn toàn khác hẳn. Điều này cho thấy một hành vi có thể thay đổi từ hoàn cảnh này sang hoàn cảnh khác, thời điểm này sang thời điểm khác. Vì vậy để có một bức tranh đáng tin cậy và đầy đủ về hành vi của học sinh, giáo viên cần phải quan sát học sinh nhiều lần trong nhiều tình huống khác nhau.

2. Thang điểm

Đối lập với việc mô tả hành vi không theo cấu trúc trong bản báo cáo, thang điểm cung cấp một cách thức báo cáo nhận định của người quan sát theo một hệ thống. Thang điểm bao gồm một tập hợp các tính chất hay chất lượng được đánh giá và chỉ ra mức độ đạt được. Cũng như các công cụ đánh giá khác, thang điểm được cấu tạo phù hợp với mục tiêu cần đánh giá.

Một thang điểm đảm bảo nhiều chức năng đánh giá quan trọng: (1) nó sẽ hướng sự quan sát vào các khía cạnh hành vi cụ thể, (2) nó sẽ cung cấp một khung đánh giá chung khi so sánh các học sinh với nhau dựa trên cùng một hệ thống tiêu chí và (3) nó sẽ cung cấp một phương pháp tiện lợi để ghi lại các nhận định của người quan sát.

Các loại thang điểm

a. Thang số (Numerical Rating Scale): Một trong những loại đơn giản nhất của thang điểm là khoanh tròn hay đánh dấu vào con số nói lên mức độ đạt được. Trong một số trường hợp, người chấm điểm thường quy ước con số

với mức độ: số cao nhất có mức độ cao nhất, số 1 là thấp nhất, và các con số khác có mức độ trung tính.

Ví dụ: Lời chỉ dẫn: chỉ ra mức độ mà một học sinh đóng góp vào buổi thảo luận trên lớp bằng cách khoanh tròn con số phù hợp. Các con số được quy ước như sau:

5. Xuất sắc 4. Trên trung bình 3. Trung bình 2. Dưới trung bình 1. Kém

1. Học sinh tham gia vào buổi thảo luận ở mức độ nào?

1 2 3 4 5

2. Các nhận xét liên quan đến chủ đề thảo luận ở mức độ nào ?

1 2 3 4 5

b. Thang điểm đồ họa (Graphic Rating Scale): Điểm nổi bật của thang đo này là mỗi tính chất được trình bày trên một hàng ngang. Việc chấm điểm được thực hiện bằng cách đánh dấu vào mức độ phù hợp.

Ví dụ: Lời chỉ dẫn: Hãy chỉ ra mức độ mà học sinh đóng góp vào buổi thảo luận trên lớp bằng cách đánh dấu x bất cứ nơi đâu dọc theo hàng ngang dưới mỗi câu.

1. Học sinh tham gia vào buổi thảo luận ở mức độ nào?



không bao giờ luôn luôn	hiếm khi	thỉnh thoảng	thường xuyên

c. Thang điểm đồ họa mô tả (Descriptive Graphic Rating Scale): sử dụng các mệnh đề mô tả để xác định các điểm trên thang đo. Các mô tả là những phác họa ngắn gọn, truyền đạt được các trạng thái hành vi mà học sinh thể hiện ở những mức độ khác nhau dọc theo thang đo. Một mệnh đề mô tả được đặt bên dưới mỗi điểm.

Ví dụ: Hướng dẫn: chấm điểm theo các tính chất sau bằng cách đặt chữ x bất cứ nơi đâu dọc trên hàng ngang, bên dưới mỗi câu hỏi. Khoảng trống dùng để ghi các ý kiến, nhận định, kể cả một số gợi ý nhằm làm rõ hơn cách chấm điểm của bạn

* Các nhận xét liên quan đến các chủ đề thảo luận ở mức độ nào?

Nhận định:

Nhận xét lan man, xét luôn luôn xa rời chủ quan đến chủ đề đề luận		nhận xét thích hợp, nằm trong phạm vi chủ đề	nhận liên thảo

Loại thang đo này giải thích cho cả giáo viên và học sinh các mức độ tiến bộ khác nhau hướng đến nội dung học tập được mong đợi. Để dễ dàng chấm điểm nên thêm các con số vào mỗi vị trí trên thang đo.

Thang điểm có thể được sử dụng để đánh giá một diện rộng các mục tiêu học tập và các khía cạnh của sự phát triển. thông thường chia thành ba lĩnh vực đánh giá: đánh giá phương thức thể hiện, đánh giá sản phẩm, và đánh giá sự phát triển cá nhân – xã hội.

Sau đây là một mẫu thang đo dùng để đánh giá sự phát triển cá nhân xã hội

THÓI QUEN LÀM VIỆC				
Mục tiêu học tập: theo hướng dẫn để thực hiện một nhiệm vụ mới				
Học sinh đã làm theo hướng dẫn tốt như thế nào?				
1	2	3	4	5
Không tuân theo hướng dẫn		thường theo hướng dẫn		theo hướng dẫn một cách chính xác
CÁC MỐI QUAN HỆ XÃ HỘI				
Mục tiêu học tập: quan hệ tốt với người khác				
Học sinh quan hệ với người khác tốt như thế nào?				
1	2	3	4	5
mâu thuẫn đáng kể với người khác		thỉnh thoảng mâu thuẫn với người khác		quan hệ hài hòa với người khác
SỰ QUAN TÂM DÀNH CHO NGƯỜI KHÁC				
Mục tiêu học tập: sẵn sàng chia sẻ ý tưởng và tài liệu với người khác				
Mức độ sẵn sàng chia sẻ ý tưởng và tài liệu với người khác				
1	2	3	4	5
hiếm khi sẵn lòng chia sẻ		thỉnh thoảng sẵn lòng chia sẻ		luôn luôn sẵn lòng chia sẻ

Các nguyên tắc để soạn thang đo hiệu quả

Các tính chất nên có ý nghĩa giáo dục

Các tính chất có thể quan sát trực tiếp

Các tính chất và điểm trên thang đo nên được xác định một cách rõ ràng

Người soạn thang đo nên được hướng dẫn bỏ đi một số điểm khi cảm thấy không phù hợp để nhận định.

Nên kết hợp các thang đo từ nhiều người quan sát nếu có thể

3. Bảng kiểm

Bảng kiểm có hình thức và cách sử dụng tương tự như thang đo. Điểm khác nhau cơ bản giữa chúng thuộc về kiểu nhận định. Trên thang đo, một người có thể chỉ ra mức độ thể hiện của tính chất hay mức độ thường xuyên

của một hành vi. Trong khi đó, một bảng kiểm yêu cầu đơn giản là nhận định có - không. Đây là phương pháp cơ bản để ghi nhận một tính chất nào đó có xuất hiện hay không hoặc một hành vi nào đó có được thực hiện hay không.

Bảng kiểm các kỹ năng toán học	
Mức độ tiểu học	
Chỉ dẫn: khoanh tròn CÓ hay KHÔNG để chỉ kỹ năng được mô tả	
Có Không	1. xác định số từ 1 đến 10
Có Không	2. đếm từ 1 đến 10
Có Không	3. ghép các bộ phận rời thành các đồ vật hoàn chỉnh từ 1 đến 10
Có Không	4. xác định các hình cơ bản (tròn, vuông, chữ nhật, tam giác)
Có Không	5. so sánh các đồ vật và xác định lớn hơn, nhỏ hơn, dài hơn ngắn hơn, nặng hơn, nhẹ hơn.
Có Không	6. đếm số thứ tự từ 1 đến 10
Có Không	7. ghi lại số từ 1 đến 10
Có Không	8. nói được các giờ 1h30, 2h30, 3h30 ...
Có Không	9. xác định được phân nửa các phần

Bảng kiểm thường hữu ích ở những mức độ cơ bản, ở đó sự đánh giá trong lớp học phụ thuộc vào quan sát hơn là trắc nghiệm. Bảng kiểm là một trong những phương tiện ghi lại sự nhận định khá tiện lợi. Người quan sát chỉ việc đánh dấu vào những bước nào hoàn thiện. Trong một số trường hợp, có thể thêm một số thao tác thường mắc nhiều lỗi, qua đó giáo viên có thể đánh dấu nếu chúng xuất hiện.

Tóm lại cần chú ý một số bước sau khi phát triển một bảng kiểm:

1. Xác định các tính chất được mong đợi khi học sinh thể hiện
2. Thêm vào bảng kiểm các thao tác thường mắc sai sót (nếu chúng được cho là hữu ích để đánh giá)
3. Sắp xếp các tính chất được mong đợi ở một thứ tự thích hợp.

4. Cung cấp một cách thức đánh dấu cơ bản cho mỗi tính chất khi chúng xuất hiện.

Bảng kiểm cũng được sử dụng để đánh giá sản phẩm. Với mục đích này, bảng kiểm thường chứa các tính chất quá trình của một sản phẩm hoàn thành. Trước khi sử dụng bảng kiểm đánh giá sản phẩm, bạn nên quyết định xem chất lượng của sản phẩm có thể được mô tả chính xác như thế nào bằng cách liệt kê mọi tính chất.

Trong lĩnh vực phát triển cá nhân – xã hội, bảng kiểm có thể là một phương pháp thuận tiện để ghi lại các bằng chứng của sự phát triển hướng đến các mục tiêu học tập. Ví dụ trong lĩnh vực thói quen công việc, một giáo viên tiểu học có thể liệt kê các hành động sau:

- _____ theo hướng dẫn
- _____ tìm kiếm sự giúp đỡ khi cần thiết
- _____ làm việc có hợp tác với người khác
- _____ chia sẻ tài liệu với người khác
- _____ cố gắng với các hoạt động mới
- _____ hoàn thành các nhiệm vụ
- _____ trả dụng cụ vào đúng chỗ
- _____ dọn sạch nơi làm việc

Trên đây là 3 trong số nhiều công cụ quan sát có thể được áp dụng một cách hiệu quả tại các trường phổ thông ở nước ta. Nếu các công cụ này được sử dụng thường xuyên trong đánh giá giáo dục, chúng sẽ giúp giáo viên có những đánh giá chính xác và đầy đủ hơn về học sinh của mình, từ đó mà có những quyết định giáo dục đúng đắn và kịp thời.

(Tháng 6/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Airasian, W.P. (2000). *Assessment in the Classroom : A Concise Approach* (2nd ed.). McGraw - Hill
- Gronlund, E.N. (1985), *Measurement and Evaluation in Teaching*, MacMillan Publishing Company.
- Hopkins, D.K, Stanley, C.J. & Hopkins, R.B. (1990). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation* (7 th ed.). Allyn & Bacon.

CẢI TIẾN THI CỬ – NHIỆM VỤ KHÓ NHƯNG KHÔNG PHẢI BẤT KHẢ THI

**Tiến sĩ Hồ Thiệu
Hùng Viện Nghiên cứu Giáo dục**

Thi cử trong trường học phổ thông và tuyển vào đại học là một đề tài luôn gây nhiều tranh cãi. Cách thi cử của chúng ta lâu nay dù là thi tốt nghiệp, thi tuyển hay thi học sinh giỏi đều cùng một kiểu: thầy ra đề, học trò làm bài trên giấy, cố gắng trong một thời gian nhất định viết lại càng nhiều và càng trung thành càng tốt các kiến thức mà mình đã tiếp thu từ thầy. Cách đánh giá bài làm là bằng điểm số, điểm được quy định chi tiết trong một đáp án, nói đúng ý này hoặc hoặc trả lời đúng câu này là bao nhiêu điểm, đúng ý kia hoặc câu kia là bao nhiêu điểm. Cộng điểm số từng câu lại, ta có điểm số cả bài (môn Văn cũng chịu chung kiểu chấm này!); cộng điểm số các bài lại, người ta có tổng số điểm các bài thi. Tổng số này thể hiện “trình độ” của người thi.

Cách thi cử truyền thống được trình bày ở trên cho thấy cách thi cử và đánh giá trình độ người học hiện nay nặng tính chất hàn lâm, chỉ kiểm tra một số kiến thức qua một số môn thi, được thực hiện trong phạm vi thời gian nhất định bằng cách viết trên vài tờ giấy thi. Nó đòi hỏi chủ yếu ở người học khả năng học thuộc bài sau đó là kỹ năng thể hiện mức thuộc bài trên giấy thi.

Trong thực tế, những điều thí sinh viết ra được trên giấy bị khá nhiều tác động gây nhiễu, khiến cho “trình độ” được thể hiện trong bài thi lắm khi không phải là trình độ thật của thí sinh. Từ đó, ở nhiều người lại nảy sinh thói nghi ngờ mọi kết quả thi đấu với tỷ lệ cao và tâm lý tương đối an tâm khi biết tỷ lệ thấp. Một lối đánh giá về tính tin cậy của kỳ thi hết sức cảm tính.

Chúng ta hãy nhớ rằng trường học của chúng ta là trường phổ thông mà Luật Giáo dục 1998 quy định “*mục tiêu giáo dục là đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ...*”, “*nội dung giáo dục phổ thông phải bảo đảm tính phổ thông, cơ bản, toàn diện, hướng nghiệp và hệ thống*”. Mục tiêu và nội dung trên được thực hiện từng bước thông qua chương trình mỗi cấp học trong nhà trường. Do đó mà mỗi môn học được đưa vào nhà trường phổ thông đều được cân nhắc tính toán cẩn thận, đều có mục tiêu, yêu cầu phải phát triển một số hiểu biết và năng lực nào đó rất cần thiết, *không có không được* đối với người học.

Vậy mà đầu năm nào người học cũng biết rõ là môn này sẽ chắc chắn là môn thi, môn kia thì có thể thi, còn môn nọ chắc chắn là không thi. Môn-

chắc chắn- thi bao giờ cũng là môn được ưu tiên số một, kể đến là môn-có-thể-thi, còn môn- không- thi thì được học theo kiểu được chăng hay chớ. Không ai dại gì mất nhiều tâm lực cho môn không thi. Ngay từ đầu năm học, cuộc thi đã loại việc đánh giá những tri thức và năng lực do môn-không-thi cung cấp. Thật chẳng may cho học sinh nào mà năng khiếu hay hứng thú lại rơi vào những môn không thi. Cứ thử lấy trường hợp một em giỏi toán nhưng dốt nhạc và một em giỏi nhạc mà dốt toán để so sánh. Em sau này sẽ phải lấy mặt yếu của mình đọ với mặt mạnh của người khác, thất thế trong kỳ thi tốt nghiệp phổ thông là cái chắc. Mà thất thế trong kỳ thi sẽ rất có thể dẫn đến thất thế trong cuộc đời luôn, vì người lớn chúng ta có một tín điều khi dạy trẻ em: *học giỏi sẽ kiếm được việc làm tốt, học dốt thì sau này khổ ráng chịu*.

Ngay trong những môn chắc chắn thi, người có đôi chút kinh nghiệm luyện thi có thể nhận ra những nội dung ít hoặc không thể hỏi trong đề thi kiểu tự luận hiện nay. Thế là dạy “có trong tâm”, dạy tử học tử từ đây mà lây lan, không chống lại nổi cho dù sách giáo khoa đã đưa điều gì vào học là đều có mục tiêu, yêu cầu sư phạm được thiết kế cẩn thận và cấp quản lý giáo dục luôn yêu cầu chống dạy tử học tử. Dạy tử và học tử đối với môn chắc chắn thi nghiêm nhiên loại bỏ những mục tiêu và yêu cầu giáo dục ấy ra rìa, dù tính sư phạm trong đó có cao bao nhiêu đi chăng nữa.

Hơn nữa, cách ra đề thi viết như hiện nay đòi hỏi người đi thi phải có kỹ năng thuộc bài và trình bày viết một cách rõ ràng, mạch lạc trong một thời gian ngắn nhiều nội dung. Rất tiếc là kỹ năng ấy khó có thể hình thành chỉ trong giờ chính khoá. Thế là hình thức dò bài, lò luyện thi, lớp dạy thêm học thêm xuất hiện, đáp ứng yêu cầu của người chuẩn bị đi thi viết. Ai cũng thấy ở đời thì khả năng nói năng trôi chảy, thuyết phục lại còn quan trọng hơn là viết lưu loát, khúc chiết. Vậy mà một người nắm vững vấn đề và có khả năng trình bày miệng tốt mà không luyện được kỹ năng trình bày viết thì cũng chắc chắn sẽ thất thế trong thi viết kiểu hiện nay. Không lạ gì ngay cả trong những nhà sư phạm phản đối dạy thêm học thêm quyết liệt nhất cũng khó tìm được người có bản lĩnh dám cấm con mình đi học thêm. Đơn giản là chưa mấy ai tự nguyện để con mình đứng trước nguy cơ chắc chắn thi rớt đại học và được “phân luồng” vào THCN. Sự chuyển biến trong cách ra đề thi đại học vài năm gần đây vẫn chưa đủ sức thuyết phục cha mẹ học sinh là cứ học kỹ, nắm chắc kiến thức trong sách giáo khoa là con ta có thể thi đậu vào đại học, cạnh tranh ngang ngửa với những người sôi kinh nấu sử ở các lò luyện thi từ ...tiểu học.

Quy trình thi cử của ta là ra đề, in sao đề, phát đề, làm đáp án, coi thi, chấm thi, lên kết quả, phát giấy báo điểm. Một quy trình nhiều công đoạn, rất chặt chẽ trong đó chất lượng của mọi khâu đều ảnh hưởng đến kết quả chung cuộc, một sơ suất có thể ảnh hưởng đến toàn cuộc thi. Người nào biết được thầy cô ra đề là ai cũng đã lợi thế hơn người không biết bởi nếu rõ “gu” của người ra đề thì có thể suy ra cách hỏi và phần nào nội dung đề thi. Ở đây, ta chưa bàn đến chất lượng của đề thi, một yếu tố cũng khiến cho kết quả thi cử bị biến dạng. Khâu in sao đề, làm đáp án là khâu đòi hỏi bảo mật cao, nhưng ai dám chắc là bảo mật 100% bởi từng có kỳ thi học sinh giỏi quốc gia môn Vật lý bị lộ đáp án. Khâu coi thi chỉ cần lơ lỏng chút xíu thì kết quả đã là một trời một vực, dù trình độ thật của người thi thì chẳng hề thay đổi. Nhẹ thì chỉ cần giám thi ngó lơ, nặng thì cứ để cho thí sinh đến “toa lét” mà thoải mái tìm lời giải, trầm trọng hơn thì cướp đề thi, ném bài giải sẵn vào phòng thi... Chấm thi cũng ảnh hưởng rất lớn, dễ gây ảo tưởng về trình độ của địa phương này, địa phương kia. Ai “dại” thì cứ mà trung thực, chặt chẽ trong quản lý thi cử, còn người “khôn” thì cứ để chỉ tiêu tốt nghiệp bao nhiêu phần trăm, hoàn thành phổ cập vào năm nào làm tư tưởng chỉ đạo... trong suốt kỳ thi. Tâm lý “thương học sinh”, nổi ám ảnh bị cấp trên hạch hỏi nếu kết quả thi thua kém nơi khác, căn bệnh thành tích... đã gây nhiều đến mức biến dạng kết quả thi cử ở không ít địa phương.

Từ những điều trình bày ở trên, có thể thấy lối thi cử truyền thống của VN có không ít nhược điểm vì nó không giúp nhiều cho việc đánh giá sản phẩm theo mục tiêu mà Luật Giáo dục yêu cầu. Thay đổi lối thi cử hiện nay đã thành vấn đề thời sự. Nhưng thay đổi để dẫn đến kết quả mong muốn là việc đánh giá trình độ học sinh phải trở nên khách quan, trung thực, toàn diện hơn không phải là đơn giản. Xin thử đề nghị các mức độ cải tiến từ dễ đến khó như sau:

1- Thành lập một ngân hàng đề phong phú, đáng tin cậy, *phủ hết chương trình các môn thi*. Từ ngân hàng này, cứ đến kỳ thi, người ra đề thi chỉ phải rút ra một cách ngẫu nhiên và cấu trúc lại thành một đề hoàn chỉnh. Song song đó, thay thế kiểu ra đề tự luận 100% hiện nay bằng ra đề trắc nghiệm khách quan cho các môn tự nhiên, ngoại ngữ và một số nội dung trong các môn xã hội. Cách này giúp giảm bớt tính chủ quan của người được chọn ra đề, giảm hiện tượng dạy tử học tử, dạy thêm học thêm, lại nâng cao chất lượng đề thi.

2- Với ngân hàng đề có sẵn, chuyển một số môn thi viết và đưa thêm một số môn khác thành thi vấn đáp. Số môn thi vấn đáp có thể chiếm tỷ trọng mỗi năm một cao. Cách làm này tránh được hiện tượng quay cóp và

tiêu cực khác trong phòng thi, giúp giám khảo đánh giá được kỹ hơn, sát hơn trình độ hiểu biết và kỹ năng diễn đạt nói của học sinh - thứ kỹ năng rất quan trọng nhưng không hề được thử thách với kiểu thi viết lâu nay.

3- Tiến tới học gì thi nấy (hoặc viết hoặc vấn đáp), tất nhiên có môn có hệ số cao hơn 1.

4- Trị căn bệnh “thành tích” tận gốc, chấm dứt kiểu đánh giá chất lượng dạy và học qua thành tích tốt nghiệp. Điều này phải bắt đầu từ các nhà quản lý... xã hội. Nghiêm trị những nơi lừa dối cấp trên, lừa dối xã hội bằng những thành tích ảo. Nghiệm trị những ai tạo điều kiện cho thí sinh vi phạm nội quy thi cử.

5- Khó nhất là thay đổi triết lý đánh giá trình độ con người chỉ qua văn bằng, thay bằng triết lý đánh giá qua những gì người đó làm được. Từ đó, tạo một triết lý mới: người thi rớt không phải là người buộc phải thất bại trong đời bởi dù sao thi cử cũng chỉ mới là một “cuộc chơi” sát hạch về lý thuyết của vài môn học mà thôi. Cuộc đời với muôn vàn nội dung và hình thức đánh giá của nó mới là thử thách thực sự trình độ con người ./.

(Tháng 5/2004)

ĐỔI MỚI ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC

*(Bài viết phục vụ đợt tập huấn giáo viên về đổi mới đánh giá học sinh
trong các trường Tiểu học thành phố Hồ Chí Minh năm học 2003 – 2004)*

Thạc sĩ Huỳnh Công Minh
Phó Giám đốc Sở Giáo dục - Đào tạo
Thành phố Hồ Chí Minh

I. Cơ sở lý luận và thực tiễn

1/ Đánh giá là một khâu quan trọng trong quá trình giáo dục, có tác động định hướng thúc đẩy hiệu quả giáo dục, thực hiện mục tiêu đào tạo nhà trường.

Phải đánh giá thực chất để thúc đẩy giáo viên và nhà trường hoạt động đúng hướng và hiệu quả. Trong thực tế, sự đánh giá của nhà trường chưa mang tính thuyết phục cao.

Hiện nay chúng ta đang thực hiện đổi mới nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy theo tinh thần Nghị quyết 40/2000/QH10 của Quốc hội nên khâu đánh giá của quá trình giáo dục, tất yếu phải được đổi mới.

2/ Thực tế đánh giá của giáo viên tiểu học đối với học sinh trong thời gian qua, bên cạnh ưu điểm thúc đẩy quá trình giáo dục, đã bộc lộ những bất cập. Cụ thể là :

- Giáo viên dễ rơi vào hình thức máy móc trên điểm số của bài làm, thoát ly thực chất sinh động của học sinh ; giáo viên ít quan tâm theo dõi quá trình học tập rèn luyện của học sinh. Có những học sinh đạt điểm số bài làm cao, nhưng hành vi thực tế của học sinh ấy hàng ngày lại biểu hiện rất kém.

- Điểm số của học sinh tiểu học vừa qua khá nhiều (9 môn) với ý muốn đánh giá toàn diện học sinh, nhưng thực tế đã không thỏa mãn được yêu cầu toàn diện theo mục tiêu đào tạo. Phần nhân cách thì không quan tâm tác động đúng mức, phần chuyên môn thì quá nặng nề, quá tải, không khả thi, dẫn đến đối phó hình thức thiếu thực chất.

- Ở lứa tuổi tiểu học, học sinh rất cần sự chăm sóc, dìu dắt, gần gũi, cụ thể của giáo viên theo mục tiêu đào tạo. Đánh giá trên điểm số bài làm dễ làm cho giáo viên thoát ly học sinh hàng ngày; giáo viên cũng dễ xa rời mục tiêu đào tạo, sa đà vào các hoạt động sự vụ, hành chánh, thủ tục, sổ sách.

3/ Xu thế thế giới đang phát triển theo hướng định tính hóa trong đánh giá học sinh tiểu học. Xu hướng này rất phù hợp với quá trình phát triển rất sinh động của học sinh tiểu học trong thời đại ngày nay ; phù hợp với cơ cấu giáo viên tiểu học mỗi lớp một giáo viên. Có ý kiến cho rằng trường tiểu học ở các nước phát triển không đánh giá học sinh hay nói đúng hơn là không còn đánh giá định lượng chỉ đánh giá bằng định tính mà thôi.

II. Nội dung đánh giá

Đánh giá học sinh là sự xác nhận của giáo viên đối với mức độ đạt được của học sinh theo những chuẩn mực giá trị của mục tiêu đào tạo nhà trường hay của từng bài học, môn học. Những chuẩn mực giá trị ấy có thể qui ra thành điểm số để chấm điểm gọi là đánh giá định lượng; không qui thành điểm số mà chỉ nhận xét căn cứ vào các tiêu chí chuẩn mực gọi là đánh giá định tính.

1. Đánh giá định lượng

Đánh giá định lượng là đánh giá cụ thể bằng điểm số. Cách đánh giá này đã được áp dụng từ lâu và rất phổ biến trong lịch sử giáo dục của nhiều nước, có nơi lấy điểm trên 10, có nơi lấy điểm trên 20 nhưng cũng có nơi lấy điểm trên 5. 10, 20, hay 5 là những tiêu chí hoàn hảo cho một đơn vị được đánh giá (bài làm, môn học hay một phẩm chất nào đó của học sinh) và các mức độ thấp hơn được phân định từ 0 điểm đến dưới 5/10 là yếu kém, từ 5 đến dưới 6,5/10 là trung bình, từ 6,5 đến dưới 8/10 là khá và từ 8 đến 10/10 là giỏi ...

Ưu điểm của cách đánh giá này là dễ làm, cụ thể, không cần phải theo sát học sinh liên tục mà giáo viên vẫn có thể dùng cách kiểm tra để có điểm số đánh giá từng học sinh sau mỗi khóa học. Cách đánh giá này sẽ phù hợp hơn đối với học sinh lớp lớn, học sinh đông và khối lượng kiểm tra nặng về kiến thức nhẹ về việc ghi nhận những chuyển biến nhận thức, tính cách của học sinh thông qua biểu hiện hàng ngày.

2. Đánh giá định tính

Đánh giá định tính là đánh giá học sinh bằng nhận xét theo các tiêu chí giáo dục. Cụ thể như khi đánh giá một giờ thủ công, căn cứ vào quá trình thực hiện tại lớp của học sinh mà giáo viên xem xét thái độ, phương pháp, kỹ năng và kết quả đạt được để nhận xét học sinh, không đơn thuần ghi nhận bằng điểm số từ sản phẩm đạt được.

Ưu điểm của cách đánh giá định tính này rất phù hợp với đặc điểm của lứa tuổi học sinh tiểu học, lứa tuổi “học ăn, học nói, học gói, học mở” rất cần sự theo dõi sâu sát đến từng học sinh, từng sự biểu hiện của các em.

Cách đánh giá này đòi hỏi giáo viên không được “quan liêu” với học sinh, phải bám sát yêu cầu trọng tâm của nội dung giáo dục thể hiện qua các tiêu chí của bài dạy để điều dắt hướng dẫn học sinh học tập rèn luyện, không sa đà vào điểm số ghi nhận được mà ít chú tâm đến yêu cầu mục tiêu đào tạo.

Chính những ưu điểm vừa nêu mà xu thế đánh giá học sinh tiểu học của nhiều nước trên thế giới đang phát triển theo hướng định tính này.

III. Định hướng đổi mới đánh giá học sinh tiểu học ở nước ta hiện nay

Thực hiện quyết định số 44/2003/GD&ĐT ký ngày 26/9/2003 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đổi mới đánh giá học sinh tiểu học được thực hiện theo hai phương thức, đánh giá định lượng ở các môn Toán – Tiếng Việt và đánh giá định tính ở các môn còn lại.

Quyết định vừa nêu là một sự mở đầu thể chế hóa quan điểm đường lối của Đảng và nhà nước ta thông qua Nghị quyết TW2 (năm 1996) và Nghị quyết Quốc hội số 40/2000/QH10 (năm 2000). Ở đó, nhấn mạnh quan điểm đổi mới phương pháp dạy học, dạy học hướng vào người học, giáo viên phải sâu sát tổ chức hướng dẫn cho từng học sinh tích cực học tập rèn luyện.

So sánh với các phương thức đánh giá, đánh giá định tính sẽ chiếm ưu thế hơn nếu trình độ giáo viên được nâng cao, khả năng khái quát và phân tích tổng hợp của giáo viên tốt ; các điều kiện lao động của giáo viên được cải thiện tốt hơn, không làm ảnh hưởng đến tính khách quan trung thực trong quá trình xem xét đánh giá. Về mặt quản lý chỉ đạo, muốn cách đánh giá định tính đạt kết quả tốt phải có kế hoạch xây dựng với những bước đi tích cực và cụ thể, phù hợp, vì cách đánh giá định lượng đã tồn tại quá lâu trong hệ thống sư phạm nhà trường và trong mỗi giáo viên.

IV. Biện pháp thực hiện

1. Công tác bồi dưỡng, nâng cao nhận thức và chuyên môn nghiệp vụ của giáo viên

Nội dung bồi dưỡng : giáo viên phải nắm rõ ý nghĩa, mục đích, yêu cầu, nội dung đổi mới đánh giá học sinh tiểu học và kỹ năng thực hiện. Ở đó, tính trung thực khách quan và năng lực sư phạm thông qua đánh giá là những yêu cầu vô cùng quan trọng của phẩm chất người giáo viên.

Hình thức bồi dưỡng

- Tập trung bồi dưỡng, nghe báo cáo, thảo luận, thực hành thể nghiệm.
- Sinh hoạt tổ, khối chuyên môn ; sinh hoạt cụm trường giúp nhau quán triệt sâu sắc các yêu cầu nội dung, để mọi giáo viên thực hiện thuần thực đúng đắn khoa học, khách quan trung thực và hiệu quả.
- Xây dựng điển hình và nhân rộng điển hình.

2. Xây dựng công cụ và điều kiện thực hiện của giáo viên

- Lập phiếu đánh giá, xác định rõ các tiêu chí yêu cầu nội dung giáo dục trên phiếu để giúp giảm bớt cho giáo viên những công việc sự vụ, hành chánh.
- Thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy ; tăng cường trang thiết bị dạy học; tổ chức học sinh hoạt động, thực hành trong quá trình học tập. Học sinh có hoạt động mới bộc lộ được những mặt tốt và mặt chưa tốt để giáo viên phát huy mặt tốt và giúp học sinh khắc phục mặt chưa tốt ngay trong cuộc sống thực tế hàng ngày.
- Giảm thiểu sĩ số / lớp theo qui định của điều lệ nhà trường.

3. Thực hiện công tác truyền thông xã hội

- Tổ chức triển khai rộng rãi nội dung đổi mới đánh giá học sinh đến Hội phụ huynh học sinh nhà trường, đến từng gia đình học sinh.
- Giới thiệu qua hệ thống truyền thông công cộng.
- Phối hợp với các Hội Đoàn, tổ chức hội thảo khoa học nhằm khắc sâu trong xã hội quan điểm đổi mới nhà trường nói chung và đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới đánh giá học sinh nói riêng.

V. Công tác quản lý chỉ đạo

1. Cần quán triệt đầy đủ cho cán bộ quản lý các cấp về quan điểm đổi mới đánh giá, đổi mới nhà trường của Đảng và nhà nước ta.

Trong 3 biện pháp chính nêu trên, biện pháp bồi dưỡng nâng cao nhận thức và năng lực của giáo viên là quan trọng nhất. Trình độ, năng lực và sự trung thực của giáo viên là yếu tố quyết định cho sự thành công của phương thức đánh giá mới.

2. Cần có kế hoạch cụ thể, thực hiện đổi mới từng bước. Không vội vàng nhưng phải tích cực, có hệ thống, đồng bộ và vững chắc.

3. Tăng cường thanh kiểm tra, yêu cầu mọi giáo viên phải thực hiện đúng đắn, khách quan, trung thực đối với từng học sinh trong lớp và sát đúng với tiêu chí mục tiêu đào tạo. Phải cùng với giáo viên đánh giá một số trường hợp cụ thể để định chuẩn trong thực tế, nhất là trong thời gian ban đầu triển khai thực hiện đối với mỗi giáo viên.

(Tháng 11/2003)

ĐIỂM MỚI VÀ CHƯA MỚI TRONG ĐÁNH GIÁ THÀNH QUẢ HỌC TẬP Ở CHƯƠNG TRÌNH TRUNG HỌC CƠ SỞ

**Thạc sĩ Hoàng Thị Tuyết
Trường ĐH Sư phạm TP.HCM**

Trong đánh giá kết quả học tập ở chương trình trung học cơ sở sau 2000 chúng ta thấy có một số điểm mới. Một là cách tính điểm trung bình chung học kỳ. Trong chương trình trước, điểm thi học kỳ được xem như là một điểm lớn tương ứng với điểm trung bình chung của các điểm kiểm tra thường xuyên. Nói cách khác “kiểm tra học kỳ” như là một “công tác tuyển sinh từ học kỳ này sang học kỳ khác hay từ lớp học này sang lớp học khác” (Đặng Huỳnh Mai, Giáo Dục, 3/2003). Trong chương trình mới điểm thi được xem là một cột điểm có hệ số 3, bên cạnh các cột điểm kiểm tra một tiết hàng tháng có hệ số 2, và kiểm tra 15 phút có hệ số 1. Cách tính điểm như thế này cho thấy kiểm tra học kỳ được xem gần như là bài kiểm tra một tiết mà học sinh tập trung cao độ sau nửa năm học hoặc sau một năm học. Nhờ vậy, học sinh ít lo lắng về kết quả cao thấp có thể ảnh hưởng đến kết quả chung cuộc. Đồng thời cách tính điểm này đòi hỏi học sinh phải phấn đấu học tập thường xuyên, liên tục suốt năm học. Điểm mới thứ hai là phần lớn đề thi học kỳ hay kiểm tra một tiết đều có 20% các câu hỏi trắc nghiệm khách quan bên cạnh hình thức trắc nghiệm luận đề truyền thống. Điều này hạn chế lối học lệch, học tủ. Điểm mới thứ ba là các môn liên quan đến năng khiếu như Mỹ thuật, Nghệ thuật, Thể dục không được đánh giá bằng điểm số mà bằng thang mức độ với bốn trình độ là giỏi, khá, đạt và không đạt. Kết quả các môn học năng khiếu này không góp phần vào kết quả điểm chung cuộc của học kỳ hay năm học mà chỉ được dùng làm điều kiện xét danh hiệu học sinh giỏi và tiên tiến. Điểm mới này cho thấy quan điểm nhấn mạnh vào việc tạo điều kiện phát triển toàn diện cho người học và không tạo ra áp lực về thời gian học tập và điểm số cho học sinh. Điểm mới thứ tư là phương thức xét danh hiệu học sinh giỏi và học sinh tiên tiến. Trước đây, HS nào cứ có điểm trung bình chung toàn năm trên 8 thì được công nhận là học sinh giỏi, bất chấp điểm các môn học thế nào. Trong chương trình mới, ngoài điều kiện điểm trung bình chung toàn năm trên 8, người học cần phải có 2/3 trên tổng số môn học đạt điểm 8 trở lên mới được xét là học sinh giỏi. Sự thay đổi trong cách xét danh hiệu giỏi như thế này giúp việc xác định đội ngũ HS giỏi thực chất hơn, đồng thời cũng khuyến khích học sinh phải học toàn diện hơn, đặc biệt là những môn học công cụ như Toán, Văn- Tiếng Việt, Ngoại ngữ.

Điểm chưa mới trong việc xác định kết quả học tập trong chương trình trung học cơ sở sau năm 2000 là hình thức, công cụ đánh giá còn nghèo nàn. Xem xét tổng quát quá trình của một năm học, chúng ta thấy **công cụ được sử dụng thống trị trong đánh giá thành quả học tập của học sinh là thi và kiểm tra, nghĩa là hình thức đo lường bằng trắc nghiệm (luận đề và khách quan)**. Chính vì hình thức đánh giá chủ yếu bằng thi và kiểm tra nên có thể thấy kiểu cách học ôn của học sinh trước những ngày kiểm tra tập trung nhiều môn học trong tháng hay trước ngày thi học kỳ không khác gì trước mấy. Chẳng hạn, để chuẩn bị thi học kỳ I môn Văn, một HS lớp Bảy phải học thuộc lòng khoảng 40 ghi nhớ cho phần Văn, 15 dàn ý chi tiết của 15 đề văn biểu cảm, và một đề cương bao gồm hết tất cả những kiến thức về Tiếng Việt đã học trong học kỳ. Trước đây, thi theo lối tự luận, thì các em chỉ học một số phần cơ bản. Nay vì đề thi có phần trắc nghiệm nên ở môn nào, HS cũng phải học hết các bài đã học trong học kỳ và hầu như học theo kiểu học thuộc lòng ghi nhớ. Và như thế, học sinh vẫn phải chịu những áp lực trước kiểm tra và thi.

Thông tin về kết quả học tập và rèn luyện nhân cách của con cái mình mà phụ huynh nhận được từ nhà trường sau mỗi tháng hay học kỳ vẫn chủ yếu và chỉ là **những con số**. Chất lượng dạy và học của một trường hay một địa phương trong một năm học được xác định chủ yếu trên số lượng học sinh đạt điểm tổng hợp loại giỏi, tiên tiến, yếu và kém. Điều này cho thấy ít nhiều chúng ta vẫn còn quan niệm đánh đồng thành quả học tập với điểm số, vẫn xem điểm số là mục tiêu dạy và học. Phải chăng chúng ta đã quá quen thuộc với sự đổi ngôi giữa mục tiêu (các thành quả học tập) với biện pháp giáo dục (điểm số) đến nỗi chúng ta dễ dàng chấp nhận chúng và chấp nhận một cách thật “quán tính”? Thành quả học tập cho phép người đánh giá không chỉ biết được thành tích người học đạt được mà quan trọng hơn, phải xác định được cụ thể những loại năng lực và tri thức mà người học lĩnh hội được cũng như những phẩm chất nhân cách mà người học phát triển được trong quá trình học tập. Chỉ số thành tích, nói cụ thể là điểm số có mối quan hệ với năng lực và phẩm chất của người học chứ không phải là lời miêu tả và xác định năng lực của họ. Mặt khác, chuỗi những điểm số của học sinh thường không thực sự giúp cho người giáo viên, đặc biệt là cho người quản lý giáo dục nhận diện một cách cụ thể và đầy đủ những điểm mạnh, điểm yếu của người học, của quá trình dạy học trong thực tiễn để từ đó giúp họ kịp thời điều chỉnh và cải tiến chương trình đào tạo.

Nói cách khác, chúng ta đã có những chuyển dịch trong đánh giá thành quả học tập của học sinh ở bậc trung học phổ thông cơ sở, thế nhưng sự

chuyển dịch này dường chỉ mới tạo ra những thay đổi về cơ cấu hình thức, mới tác động đến những động cơ bề mặt trong người học. Cần phải có những biện pháp tạo ra được những thay đổi về bản chất nhằm làm cho quá trình đánh giá thành quả học tập trong nhà trường thực sự trở thành động lực thúc đẩy một cách sâu sắc và bền vững quá trình phát triển toàn diện, đặc biệt năng lực tư duy sáng tạo, tinh thần làm việc hợp tác, lòng tự tin, tự trọng và năng lực hoạt động thực tiễn cho người học.

Trên thế giới, nhiều nhà nghiên cứu và nhà giáo dục xem trắc nghiệm gồm thi vấn đáp, luận đề và trắc nghiệm khách quan là *những hình thức đánh giá kết quả học tập kiểu truyền thống*. Bên cạnh những công cụ đánh giá truyền thống này, nhiều phương thức đánh giá khác đã được giới thiệu: (1) nhóm những hình thức đánh giá năng lực hoạt động thực tiễn như làm việc nhóm và đề án; lĩnh hội kiến thức theo hướng giải quyết vấn đề, thí nghiệm hay thực tập, quan sát trực tiếp v.v...; (2) nhóm những hình thức đánh giá khả năng tìm tòi và sáng tạo và của người học như thuyết trình, tham gia thảo luận/tranh luận, nhật ký, bảng ghi chép thường xuyên công việc và những nhận xét, bản tin hàng ngày, bài tập thực tế giải quyết những vấn đề trong hiện thực, v.v.. Và thông tin về kết quả học tập của học sinh không chỉ là điểm số mà còn là những bảng nhận xét cụ thể, chi tiết về sự phát triển trí tuệ, thái độ -tình cảm, kỹ năng, năng lực v.v...Việc sử dụng các hình thức đánh giá vừa nêu tất yếu dẫn đến việc thực hiện nhiều phương pháp và hình thức dạy học tương ứng. Và các phương pháp hình thức dạy học ấy đòi hỏi có nguồn lực phù hợp như cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, đặc biệt là trình độ giáo viên trong đó có năng lực đánh giá. Theo kinh nghiệm này của nước ngoài, nên chẳng đưa thêm nhiều hình thức đánh giá theo hướng kích thích và phát triển năng lực sáng tạo và năng lực hoạt động thực tiễn cho người học. Cụ thể, ngoài việc dùng phương thức trắc nghiệm, nên sử dụng các hình thức khác như bài tập thực tế, làm việc nhóm và đề án, trình bày, thí nghiệm và viết báo cáo...v.v. để đánh giá thành quả học tập của học sinh, đặc biệt là đối với các môn học như Ngữ văn, Công dân giáo dục, Sử ký, Địa lý, Sinh học, Hoá học, Vật lý....

(Tháng 5/2004)

THỬ TÌM NGUYÊN NHÂN CỦA THỰC TRẠNG KIỂM TRA - ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA HỌC SINH PHỔ THÔNG HIỆN NAY

**Tiến sĩ Lê Thị Thanh Thảo
Phó trưởng Khoa Vật Lý
Trường ĐH Sư phạm TP. HCM**

Chắc chắn trong hội thảo này sẽ có nhiều tham luận và ý kiến về thực trạng kiểm tra, thi cử, đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông từ trước đến nay. Ở đây xin nêu lại vài nét tiêu biểu:

- Sự nghèo nàn đơn điệu của dụng cụ đo lường kết quả học tập của học sinh: chủ yếu chỉ sử dụng một vài hình thức luận đề.

- Nội dung thi cử ở hầu hết các môn học chỉ yêu cầu kiến thức ở mức độ ghi nhớ, tái hiện hoặc cùng lắm là hiểu thông qua những bài vận dụng máy móc, xa rời thực tiễn (nhưng lại thường lắt léo tạo ra những khó khăn giả tạo đòi hỏi những xảo thuật, thủ thuật, khuôn mẫu mà nếu không được luyện trước thì không làm được)

Thi cử thế nào thì dạy và học thế ấy. Hậu quả của việc dạy và học chạy theo thi cử từ trước đến nay là quá rõ ràng:

- Ở tầm quản lý vĩ mô: kết quả học tập, thi cử không phản ánh đúng chất lượng giáo dục dẫn đến những quyết sách giáo dục chung có thể sai lầm

- Kết quả học tập, thi cử không phản ánh đúng năng lực của học sinh dẫn đến cha mẹ, thầy cô và cả bản thân học sinh nhìn nhận không đúng về năng lực của học sinh làm cho việc định hướng, lựa chọn nghề nghiệp tương lai có thể sai lầm.

- Sự sai lầm giả tạo đối với học sinh, phương pháp dạy và học lạc hậu làm mất dần những phẩm chất tâm lý tốt đẹp vốn có như tính tích cực, tự giác, độc lập, chủ động và sáng tạo của tuổi trẻ, làm ảnh hưởng tiêu cực lâu dài đến sự phát triển tâm lý, thần kinh, sức khỏe và trí tuệ của học sinh, ...

- Gia tăng những tiêu cực trong giáo dục: giáo viên phải đối phó, chạy theo thành tích, ngại tạo kết quả dạy và học (có nhiều trường trong các kỳ thi học kỳ do sở giáo dục ra đề đã tự thỏa thuận không chấm những câu mà họ biết học sinh chưa được ôn luyện và tự chỉnh sửa thang điểm, không loại trừ thực tế này xảy ra cả ở kỳ thi tốt nghiệp, khi mà kết quả thi tốt nghiệp năm nào cũng cao tuyệt đối đến mức người lạc quan nhất cũng phải nghi ngờ). Không kể một bộ phận giáo viên tìm thấy lợi ích cá nhân với kiểu thi cử – đánh giá hiện nay (không phải đầu tư nhiều để đổi mới nội dung và phương

pháp dạy học mà vẫn có thể dạy thêm) nên muốn duy trì nó và trở thành những cản trở cho những cố gắng đổi mới (không loại trừ là thực tế này còn có thể có ở cả cấp quản lý giáo dục cao, nơi có trách nhiệm và quyền hạn tổ chức các kỳ thi cấp Tỉnh, Thành phố, Quốc gia). Kiểu thi cử hiện nay còn kích thích những tiêu cực ở cả học sinh: hiện tượng quay cóp, gian lận trong kiểm tra, thi cử ngày càng tinh xảo xảy ra thường xuyên và ở một bộ phận không nhỏ học sinh (người viết bài này đã gặp vô số lần học sinh đi photocopy thu nhỏ tài liệu trước mỗi mùa thi), ...

- Thực trạng thi cử hiện nay đã và đang làm quá trình dạy học, quá trình giáo dục trong nhà trường diễn ra rất không bình thường: giờ học chính khóa cũng trở thành giờ luyện thi, trường học là “lò” luyện thi lớn, nhiều môn học không có trong các kỳ thi được dạy qua loa, kết thúc sớm để tập trung cho luyện các môn thi, phần lớn thời gian của thầy và trò là dành để luyện, ôn, truy bài. Tình trạng này đã và đang gây bức xúc đến mức phản kháng của nhiều học sinh học tập nghiêm túc. Giáo viên bây giờ ít dạy kiến thức mà dạy cầm nang thi cử (ở hầu hết các trường trong thành phố học sinh không còn dùng sách giáo khoa mà chỉ học theo cầm nang thầy cô biên soạn, trong những cuốn sách này chỉ còn những công thức, những quy tắc, ... trợ trụi, khô khan tách rời hiện tượng với rất nhiều sai sót (người viết bài này đã nhiều lần chỉ ra những sai sót kiến thức khá cơ bản trong các cuốn cầm nang vật lý tự biên soạn của trường Gia Định, Bùi Thị Xuân,...)

- Có thể nói cách kiểm tra – đánh giá (KT – ĐG) kết quả học tập đã và đang diễn ra phổ biến hiện nay hình như đang đi ngược lại các mục tiêu giáo dục và những cố gắng để hiện thực hóa các mục tiêu đó. Nhiều năm trở lại đây, dư luận xã hội đã lên tiếng và nhiều nhà giáo dục đã nghiên cứu những hậu quả to lớn của thực trạng này, các cấp quản lý giáo dục đã thật sự muốn đổi mới nhưng thực tế sự đổi mới đang diễn ra rất chậm chạp, lúng túng. Vậy nguyên nhân là từ đâu?

Nguyên nhân của mọi nguyên nhân cụ thể dễ thấy là **chúng ta đã và đang thiếu trầm trọng đội ngũ chuyên gia trong lĩnh vực này** do chúng ta ngay từ đầu đã không đánh giá đúng tầm quan trọng của việc KT – ĐG nên không có chiến lược phát triển đội ngũ đúng và kịp thời. Điều này thể hiện rất sinh động: trong chương trình đào tạo của các trường Sư phạm, nơi đào tạo giáo viên đã từ lâu khiếm khuyết toàn bộ mảng kiến thức về KT – ĐG, có nghĩa là toàn bộ giáo viên ra trường từ nhiều chục năm trở lại đây không được trang bị kiến thức về lĩnh vực này, họ đã và đang thật sự gặp khó khăn lớn khi muốn đổi mới cách thức kiểm tra, thi cử. Điều đó cũng có nghĩa là các trường Sư phạm cũng thiếu trầm trọng đội ngũ này và cũng đang đánh giá kết

quả học tập của sinh viên như thực tiễn ở phổ thông hiện nay. Đến nay chúng ta cũng có một số chuyên gia trong lĩnh vực KT _ ĐG, họ được đào tạo từ những nước có nền giáo dục phát triển, nhưng khoảng cách giữa họ và thực tiễn giáo dục còn khá xa do hầu hết họ học lên từ các chuyên ngành giáo dục, họ không có sự hiểu biết đầy đủ cần thiết về một khoa học cụ thể nào khác trong khi kiểm tra đánh giá cần cụ thể trong các môn học cụ thể, ... Thực tế ấy cho thấy chiến lược phát triển đội ngũ trong lĩnh vực này còn nhiều bất cập, điều này thể hiện không kém phần sinh động trong thực tế: Bộ GD –ĐT đã thành lập Trung tâm khảo thí cách đây hơn hai năm nhưng hiện nay trung tâm này đang thiếu những người được đào tạo căn cơ về KT – ĐG nên khá lúng túng trong việc xây dựng và thẩm định ngân hàng đề thi tuyển sinh Đại học. Mới đây Bộ có thử thay đổi một chút trong cách ra đề thi (có một phần trắc nghiệm khách quan) thì lập tức vấp phải những sai sót cả về kiến thức và kỹ thuật ra câu hỏi, thực tế này còn phổ biến ở đề thi ở các sở GD ra, còn ở các trường phổ thông thì sai sót còn nhiều hơn và thường xuyên hơn.

Đổi mới KT – ĐG là động lực thúc đẩy sự đổi mới toàn diện nhiều mặt của giáo dục. Yêu cầu đổi mới KT _ ĐG đã trở thành đòi hỏi cấp bách. Tuy nhiên thì cứ luôn là vấn đề xã hội nhạy cảm, vì thế để KT – ĐG thực sự có tác động tích cực cần có sự chuẩn bị kỹ càng mọi mặt, đặc biệt là đội ngũ. Cần có sự kết hợp ngay giữa chuyên gia về KT _ ĐG với các nhà chuyên môn, các giáo viên trong vấn đề đào tạo đội ngũ:

- Ngành giáo dục và nhất là các trường Sư phạm cần có ngay một chiến lược đào tạo đội ngũ này. Nên chăng đội ngũ này nên đào tạo từ những người có chuyên môn sâu về một khoa học cơ bản, họ có thể trở thành nòng cốt cho sự đổi mới KT – ĐG của các Khoa đồng thời là những người giảng dạy các môn về khoa học về đo lường, đánh giá kết quả học tập cho sinh viên khoa đó.

- Các trường Sư phạm cần đưa và giảng dạy và rèn luyện cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng cần thiết về KT – ĐG trong môn học của mình, trước mắt bằng sự kết hợp giữa các chuyên gia trong lĩnh vực này với những giáo viên có hiểu biết và kinh nghiệm về KT – ĐG của các khoa, tranh tranh bị lý thuyết suông hay vận dụng chung chung, mờ nhạt ..như hiện nay. Trường Sư phạm phải đổi mới việc KT – ĐG sinh viên, làm mẫu mực để sinh viên học tập.

- Các Sở Giáo dục cần kết hợp với các trường Sư phạm, các chuyên gia về KT – ĐG để bồi dưỡng cho giáo viên kiến thức và kỹ năng cần thiết về lĩnh vực này. Đi đôi với công việc này là bồi dưỡng để đổi mới phương pháp

dạy học thích ứng với đổi mới KT – DG. Không nên thả nổi để các trường tự xoay sở như hiện nay.

Kiểm tra đánh giá có thể trở thành động lực mạnh mẽ thúc đẩy sự cố gắng của nhiều mặt của giáo viên và học sinh, nhất là việc đổi mới phương pháp dạy của giáo viên và phương pháp học tập của học sinh, nhưng KT – DG cũng dễ dàng trở thành trở lực không thể vượt qua của mọi cố gắng đổi mới (giáo dục của chúng ta đang ở trong tình trạng này). Vô vàn thay đổi khi chưa có sự chuẩn bị chín chắn về các mặt, nhất là đội ngũ sẽ gây ra tác động tiêu cực, ảnh hưởng đến sự phát triển của học sinh, làm mất niềm tin của xã hội vào kết quả giáo dục.

(Tháng 4/ 2004)

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRUNG HỌC HIỆN NAY VÀ GIẢI PHÁP

Thạc sĩ Phan Sĩ Anh
Ban Tuyên giáo Tỉnh ủy Đồng Nai

Đánh giá là khâu cuối cùng của quá trình đào tạo, nhằm biết được hiệu quả đào tạo, là thước đo để xem người học có vượt qua điểm “ngưỡng” đã đặt ra hay không, là cơ sở để điều chỉnh quá trình đào tạo nhằm đạt kết quả ngày càng cao hơn. Với ý nghĩa đó, hoạt động kiểm tra, đánh giá có vai trò vị trí khá quan trọng đối với người học, người dạy, phụ huynh và cả xã hội.

Hoạt động kiểm tra, đánh giá gắn liền với mục tiêu và nội dung đào tạo, vừa mang tính định lượng, lại mang cả tính định tính. Do vậy, hoạt động này là một công việc khó khăn phải đầu tư nhiều công sức mới có kết quả mong muốn. Công việc đánh giá là của giáo viên, tuy nhiên giáo viên thường bị nhiều công việc chi phối, thời gian dành cho hoạt động này không nhiều. Ở trường phổ thông hiện nay, nội dung giáo dục được xác định ở năm mặt: Đức – Trí – Thể – Mĩ – Lao động. Hoạt động đánh giá vì vậy cũng xoay quanh năm mặt này. Thời gian qua, hoạt động đánh giá cũng đã nhiều lần cải tiến, có tạo được chuyển hóa tích cực. Tuy nhiên, những loại hoạt động kiểm tra, đánh giá còn nhiều bất cập.

1. Đây là hoạt động kiểm tra, đánh giá chưa công bằng, khách quan

Đây là tồn tại lớn nhất của hoạt động đánh giá. Trong năm mặt của nội quy giáo dục thì nhà trường phổ thông hiện nay mới chỉ tập trung vào hai mặt đức dục và trí dục. Ba mặt thể dục, mỹ dục và lao động do điều kiện thầy giáo, cơ sở vật chất còn quá khó khăn nên một số trường còn làm chiếu lệ, dĩ nhiên là đánh giá cũng chiếu lệ, cho có. Ta dạy học sinh lao động có kỷ luật, có kỹ thuật, có năng suất cao. Nhưng thử hỏi nhà trường lấy gì để dạy lao động, trong khi không có xưởng trường, vườn trường, cơ sở thực hành? Lao động ở nhà trường hiện nay chủ yếu là lao động vệ sinh, tưới cây cảnh, nhưng không đủ việc cho hàng ngàn học sinh cùng làm. Cuối cùng vẫn phải có điểm tổng kết, điều này buộc giáo viên phải “nhìn mặt, đặt điểm”, đặt cho đủ cột, đủ hàng. Với cách làm như vậy, hiệu quả giáo dục gần như bằng không, và cách đánh giá như vậy không mang lại điều gì.

Hai mặt được chú ý hơn là đức dục và trí dục cũng vẫn còn nhiều hạn chế ở khâu đánh giá.

Về đức dục: công việc này của giáo viên chủ nhiệm hoặc của giám thị. Thời gian để tiếp xúc học sinh chủ yếu là ở trường, mỗi ngày khoảng 4 tiếng.

Đối với giáo viên không có giờ hoặc số giờ ở lớp ít thì lại càng hạn chế. Sự đánh giá chỉ tập trung xem học sinh có đi học đúng giờ hay không, có cúp học, bỏ tiết, nghỉ học hay mất trật tự trong lớp hay không... Còn phần lớn thời gian còn lại không ở trường lại chưa có ai theo dõi. Ra xã hội, về gia đình học sinh làm gì, đạo đức như thế nào thì chưa có ai đánh giá. Sự liên hệ gia đình – nhà trường – xã hội hiện tại khá lỏng lẻo. Về mặt hình thức vẫn có sổ liên lạc nhưng ít khi được bố mẹ quan tâm đúng mức, chỉ cần ký sổ hàng tháng là coi như xong. Chưa kể đến việc mạo chữ ký cha mẹ của học sinh, và có gia đình khi con hư lại đổ lỗi hoàn toàn cho nhà trường, bênh vực con cái mình. Sinh hoạt đoàn thanh niên, đội thiếu niên còn sa vào bề nổi mà hạn chế tác dụng giáo dục.

Việc đánh giá đạo đức hoàn toàn do chủ quan người đánh giá quyết định, làm sao khách quan được để không có định kiến hoặc ưu ái một học sinh nào đó? Giáo viên khi gặp học sinh có lỗi là phạt, là đánh giá kém mà không hề tìm hiểu nguyên nhân, hoàn cảnh của từng học sinh để tìm ra thực chất của sự việc. Nhiều việc được đánh giá là xấu nhưng sự thật đó là hoàn cảnh đáng thương, cần được giúp đỡ, từ đó làm học sinh thất vọng, chán nản. Trong hoạt động đánh giá học sinh ít được quan tâm đến từng cá thể, giáo viên không thích học sinh có cá tính. Thường thì giáo viên mong muốn 40-50 học sinh của mình đều cùng một mẫu – ngoan ngoãn, dễ bảo. Thực ra thì điều này không thể có vì mỗi người là một thế giới riêng, có đặc điểm tâm sinh lý riêng. Cho nên việc đánh giá tốt xấu về đạo đức ở nhà trường chưa hẳn hoàn toàn phù hợp với đạo đức học sinh trong thực tế – là học sinh được đánh giá tốt ở nhà trường nhưng là người hay quậy phá ngoài xã hội, ngược lại có học sinh bị đánh giá đạo đức trung bình nhưng ngoài xã hội lại có những hành vi đáng khen, được nhiều người yêu mến, là công dân tốt.

Về trí dục: hoạt động này được đánh giá bằng điểm số hoặc không đánh giá bằng điểm qua các kỳ thi kiểm tra. Cái quan trọng trong đánh giá hoạt động này là đánh giá được khả năng tư duy, khả năng suy luận của học sinh. Còn nếu chỉ dừng lại ở việc đánh giá học sinh làm được bài tập này, bài tập kia thì chưa đủ. Cái lớn nhất ở người học là sáng tạo. Với một yêu cầu như vậy thì việc đánh giá năng lực học tập hiện nay chưa thật khách quan và công bằng. Một tư duy đang thịnh hành ở các cấp quản lý là “năm sau cao hơn năm trước”, tư duy này đang là nguyên nhân đánh giá thiếu khách quan. Đây là một lối áp đặt, duy ý chí, xa hơn là bệnh thành tích đang ngự trị, làm cho mọi người biết đánh giá không thật nhưng cũng chấp nhận. Học sinh bây giờ muốn bị lưu ban cũng khó vì lưu ban ảnh hưởng chỉ tiêu thi đua của thầy cô giáo. Quy định tỉ lệ lưu ban không quá 1% có nghĩa là lớp học 40-50 học

sinh không có em nào lưu ban vì con người không thể là số thập phân! Vài năm gần đây có thay đổi chút ít, nhưng cũng chỉ hạn chế được tỉ lệ học sinh khá giỏi, còn tỉ lệ lên lớp thì vẫn như cũ. Vì vậy, giáo viên ra câu hỏi, đề thi không có câu hỏi khó, câu hỏi đào sâu vì sao, tại sao. Học sinh khi làm bài, trả lời câu hỏi là “trả bài” đúng nghĩa, tức là giáo viên cho ghi cái gì thì trả lời lại cái đó. Ra đề thi phải tính đến việc chấm cho nhanh, dễ chấm. Hiện tượng “đo bài cho điểm” không phải là ít, nhất là ở các môn khoa học xã hội. Có giáo viên hầu như chỉ cho điểm 5, 6, không cao mà cũng không để học sinh thiếu điểm. Cách cho điểm này khiến cho học sinh muốn khiếu nại cũng khó, mà phần lớn thì thấy “điểm trung bình là tốt rồi”. Báo Tuổi trẻ chủ nhật gần đây cũng đã phản ánh thực tế này. Với cách đánh giá như vậy sẽ làm thui chột học sinh giỏi, và đẩy một số học sinh yếu kém lên lớp trên, “ngồi phần chõ”. Bệnh thành tích đã gây nên phi thực tế trong giáo dục. Trường ở thành phố có giáo viên tốt, cơ sở vật chất đầy đủ, học sinh học tốt hơn thì tỉ lệ đậu tốt nghiệp lại thấp hơn trường vùng sâu, vùng xa, cái gì cũng thiếu. Có trường bán công, dân lập, đầu vào đã phải vét đến những học sinh cuối cùng, không thể vào trường nào được nữa lại có tỉ lệ đậu tốt nghiệp cao hơn các trường công lập có điểm đầu vào cao vời vợi.

2. Về quản lý: chưa quan tâm đúng mức đến hoạt động đánh giá.

Điều quan tâm duy nhất của các cấp quản lý hiện nay là tỉ lệ lên lớp, tốt nghiệp, số học sinh khá giỏi mà lại không biết đến hoặc cố tình quên quá trình hình thành nên tỉ lệ này. Nói như vậy không có nghĩa tất cả mọi trường, mọi nơi đều như thế, tuy nhiên hiện tượng này lại khá phổ biến.

Quyền lợi của giáo viên đều bị gắn chặt vào các tỉ lệ này. Điều này làm nản lòng những người muốn đánh giá đúng thực chất. Dạy và học là tác động lên con người, mỗi người mỗi cách tiếp thu, mỗi năm mỗi khác nên chuyện tỉ lệ tốt nghiệp lên xuống là bình thường. Theo dõi kết quả đậu tốt nghiệp tú tài ở Pháp nhiều năm liền chỉ đạt 70-76%, trong lúc họ tổ chức thi thành hai kỳ. Ở ta tỉ lệ cao hơn nhiều mặc dù điều kiện học tập ở Pháp chắc chắn hơn ở ta.

So sánh hai kỳ thi tốt nghiệp phổ thông và thi đại học, sự chênh lệch là rất rõ ràng. Yêu cầu đề thi của hai kỳ là giống nhau cơ bản, đều là đề thi ra chân phương, nằm trong chương trình, không đánh đố, học sinh trung bình có thể làm được. Tuy nhiên thi đại học thì không tổ chức ở trường, không có người quen, tổ chức nghiêm túc, chặt chẽ hơn, cơ hội để “phù phép” trong coi thi và chấm thi khó hơn. Chỉ có điều khác nhau là thi tốt nghiệp không hạn chế tỉ lệ đậu còn thi đại học số học sinh đậu đã được ấn định, lấy từ trên

xuống. Ở đây có việc không nhất quán trong đánh giá (tổ chức thi), có phần nới lỏng cho kỳ thi tốt nghiệp, nhất là khâu coi thi. Chỉ có thể giải thích như vậy mới thỏa đáng cho sự chênh lệch giữa hai kỳ thi, xin đừng biện minh rằng yêu cầu hai kỳ thi khác nhau. Có người có ý tưởng bỏ kỳ thi đại học mà căn cứ vào kết quả thi tốt nghiệp. Đó là ý tưởng hay nhưng hiện tại không áp dụng được, vì kỳ thi tốt nghiệp chưa khách quan. Nếu áp dụng ngay sẽ thay sự tổn kém bằng một sự bất công.

3. Thử tìm một cách đánh giá tốt hơn

Trước hết xin mọi người hãy nhìn thẳng vào sự thật, mạnh dạn thừa nhận chất lượng còn thấp, việc đánh giá chưa đúng. Nếu chấp nhận, xin đừng can thiệp vào chuyện này, để cho ngành giáo dục tự giải quyết, tạo ra dư luận xã hội ủng hộ, một thời gian ngắn sẽ tạo được chuyển biến tích cực chất lượng đào tạo. Điều này sẽ đánh động học sinh, giáo viên, phụ huynh thay đổi cách học và cách dạy.

Kế đến là thay đổi cách quản lý giáo viên; không đặt nặng vấn đề quản lý hành chính như hiện nay. Dạy học là hoạt động sáng tạo, hãy để cho họ được sáng tạo, buộc họ quan tâm đến chất lượng và chịu trách nhiệm về kết quả lao động của họ. Nếu được “giải phóng” như vậy thì họ sẽ tìm được cách đánh giá khách quan, công bằng và thực chất.

Tiếp theo là nên có nhiều hình thức đánh giá kiểm tra như kiểm tra viết, kiểm tra miệng, tự luận, trắc nghiệm, bài tổng kết, tiểu luận, thực hành... Cần coi trọng khả năng thực hành, vận dụng kiến thức đã học vào thực tế. Thực ra chẳng có hình thức nào là hoàn hảo mà cần phối hợp nhiều hình thức tùy môn, tùy bài. Trắc nghiệm là phương pháp kiểm tra hay nhưng sẽ không tốt nếu với môn Văn chỉ hoàn toàn kiểm tra bằng trắc nghiệm.

Về bộ máy đánh giá nên tách bộ phận kiểm định chất lượng thành một tổ chức độc lập. Bộ phận này cần được cập nhật kiến thức thường xuyên, có một số giờ dạy thỏa đáng hàng năm ở phổ thông và ở nhiều trường. Nếu không như vậy, vài ba năm không dạy sẽ trở thành công chức quan liêu. Chọn người có “tâm” làm công tác này, đồng thời có một cơ chế kiểm soát, chế tài họ không được làm sai vì đây là vị trí cũng dễ bị “mua chuộc”.

Cuối cùng thì vấn đề ở chỗ phải nhất trí quan điểm đánh giá, đừng có văn bản chỉ đạo một đằng rồi làm một nẻo, ai cũng thấy sai nhưng không ai nói. Kỳ thi nào cũng được các cấp tổ chức thi đánh giá “an toàn, nghiêm túc, khách quan” nhưng rồi từ những kết quả đó lại tự mâu thuẫn với nhau.

(Tháng 5/2004)

THÊM VÀI Ý KIẾN VỀ VIỆC XẾP LOẠI HỌC SINH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Tiến sĩ Nguyễn Thị Ảnh
Phó Hiệu trưởng Trường Trung học Thực hành
Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

Bất kỳ hoạt động nào của con người cũng cần được đánh giá, nhận xét. Sự đánh giá chính xác, thỏa đáng có tác dụng rất lớn trong việc thúc đẩy hoạt động. Đứng ở góc độ nào đó nó cũng giống như việc trả thù lao (bằng vật chất, tinh thần) cho người lao động. Mà đã thuộc phạm vi này thì lời dạy của Bác luôn đáng cho ta tâm niệm: Không sợ ít, không sợ thiếu, chỉ sợ không công bằng. Với đối tượng học sinh phổ thông, đối tượng đã qua tuổi chấp nhận một cách vô điều kiện mọi sự đánh giá, những lại chưa đủ chín để có thể chấp nhận trên cơ sở có phân tích sự đánh giá của người khác, kể cả gia đình và nhà trường thì việc đánh giá hoạt động và tu dưỡng đạo đức của các em càng có vai trò quan trọng. Nó đặt ra cho nhà trường phổ thông, cho giáo viên những đòi hỏi nghiêm khắc sao cho việc đánh giá trở thành một khâu không thể thiếu trong quá trình giáo dục học sinh.

Về tiêu chuẩn đánh giá, xếp loại học sinh do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành được đưa vào áp dụng nhiều năm nay nhưng thiết nghĩ cũng có đôi điều nên bàn lại.

Trước hết, xin quan tâm đối với việc đánh giá, xếp loại học lực.

Phải thừa nhận rằng với cách đánh giá như hiện nay, thật khó để có thể cho học sinh ở lại lớp. Chỉ những học sinh xếp loại học lực kém, tức điểm trung bình (ĐTB) các môn đạt dưới 3,5 mới ở trong diện ở lại lớp hẳn. Còn nếu ĐTB các môn đạt 3,5 (dĩ nhiên không có môn nào dưới 2,0) là những học sinh có học lực rất yếu rồi vẫn được thi lại và lên lớp là không hề nhỏ. Các em chỉ cần chọn một số môn thi sao cho môn ấy đạt điểm 3,5 và đủ để ĐTB các môn đạt 5,0 là được. Chỗ bất hợp lý là ở chỗ các em sẽ chọn các môn dễ đạt điểm cao (ví dụ như các môn chỉ yêu cầu học bài) để lấy điểm dù cho các môn đòi hỏi tư duy hoặc sáng tạo, lập luận. Và như thế học sinh được lên ngôi lớp trên nhưng các môn học mang tính quyết định trình độ nhận thức của các em còn nguyên dưới 3,5 điểm, nhất định sẽ có những lỗ hổng lớn về kiến thức. Và điều này gây trở ngại lớn cho các em tiếp thu kiến thức ở các lớp trên.

Đề nghị: Điều chỉnh lại tiêu chuẩn lên lớp, tức điều chỉnh tiêu chuẩn xếp loại học lực của học sinh. Chẳng hạn: hoặc nâng tiêu chuẩn được lên lớp:

học sinh học lực yếu nên ở lại lớp dù hạnh kiểm đạt ở mức nào. Hoặc cho thi lại, nhưng có chế độ bắt buộc với các môn thi lại như thế nào đó, sao cho giúp các em đủ điều kiện hiểu biết để học được ở lớp trên.

Thứ hai: Xin có ý kiến về môn Thể dục ở cấp Trung học phổ thông. Môn học này xưa nay vốn được tính như các môn văn hóa. Điều này gây sự thiếu công bằng giữa các học sinh với nhau và gây bất hợp lý trong việc đánh giá học lực của mỗi học sinh. Đành rằng giáo dục học sinh phải đề cao và tôn trọng nguyên tắc giáo dục toàn diện, nhưng không nên hiểu “toàn diện” nghĩa là xem bằng nhau các môn văn hóa (thể hiện trình độ nhận thức và khả năng tư duy của học sinh) với môn học mang đậm dấu ấn năng khiếu như môn Thể dục (và cả các môn nghệ thuật cũng đòi hỏi năng khiếu như các môn nhạc, họa ở các cấp dưới). Ví dụ một học sinh có ĐTB của 11 môn văn hóa là 4,6 (tức là em có sức học yếu) nhưng do em có năng khiếu hoặc có điều kiện để được hưởng một chế độ ưu tiên nào đó, em được nhận ĐTB môn thể dục là 10,0 (và trường hợp như thế cũng không quá hiếm) thì cuối cùng ĐTB các môn của em vẫn đạt 5,1, tức xếp loại học lực trung bình, đương nhiên được lên lớp thẳng (nếu không có môn nào ĐTB dưới 3,5). Ngược lại có học sinh ĐTB 11 môn văn hóa đạt 8,0 đủ để xếp loại học sinh giỏi, nhưng vì một lý do rất khách quan nào đó em được ĐTB môn Thể dục dưới 8,0 thì cuối cùng em chỉ được đánh giá là học sinh tiên tiến.

Đề nghị: Nên chăng, tách các môn mang tính năng khiếu và nghệ thuật ra thành các môn có yêu cầu riêng, thành điều kiện cần để học sinh được xếp vào một loại nào đó về học lực.

Thứ nữa, có một lệ luật bất thành văn tồn tại trong nhiều trường học, nhiều người đánh giá (giáo viên) là cho điểm trả bài miệng tối đa là 8 điểm. Thực tế cho thấy điều này gây trở ngại lớn cho việc xung phong trả lời câu hỏi, hoặc giải bài tập đối với học sinh khả, giỏi, chỉ đơn giản vì các em không muốn nhận điểm 8, điểm này sẽ làm tụt ĐTB môn của các em. Thực ra, các thầy cô này cũng rất có lý khi cho rằng nếu muốn nhận điểm 10, các em ngoài việc đáp trúng các câu hỏi phải có sự sáng tạo hoặc trả lời được những câu hỏi phụ yêu cầu sự sáng tạo. Nhưng có lẽ thay vì ấn định điểm 8 cho những học sinh hoàn tất những yêu cầu do câu hỏi đặt ra, các thầy cô nên điều chỉnh ngay cách hỏi bài sai cho điểm tối đa cho việc trả bài hoặc giải bài tập phải là điểm 10.

Về đánh giá hạnh kiểm, người viết xin không bàn đến các tiêu chuẩn xếp loại, bởi văn bản tiêu chuẩn đánh giá hạnh kiểm do Bộ GD & ĐT ban hành (có in trong các trang đầu của sổ chủ nhiệm) có lẽ chỉ với mục đích định

hướng cho nên thiếu tính cụ thể, và do vậy các trường phổ thông thường soạn cho riêng mình những quy định riêng. Người viết chỉ xin bàn đến vấn đề xếp loại hạnh kiểm có ảnh hưởng đến việc học tập của học sinh. Theo quy định, học sinh có học lực yếu, đồng thời hạnh kiểm yếu sẽ được rèn luyện trong hè sao cho hạnh kiểm được cải thiện lên mức trung bình sẽ được lên lớp. Nhiều nhà trường sử dụng hình thức rèn luyện hè bằng lao động phổ thông như vệ sinh trường, đóng sửa bàn ghế trong lớp học ... Vấn đề đặt ra là đó có phải là biện pháp có hiệu quả để cảm hóa được những học sinh mắc nhiều lỗi mà lỗi nào cũng trầm trọng được không? Trong những “tội lỗi” để học sinh xếp loại hạnh kiểm yếu có đến quá nửa thuộc về học tập hoặc thái độ sai chỉ được bộc lộ qua việc học tập như: vô lễ, xúc phạm nghiêm trọng đến thầy cô giáo; quá lười học, được nhắc nhở nhiều lần nhưng không tiến bộ; nhiều lần quay cóp; bỏ học nhiều buổi, nhiều tiết... Với những vi phạm như trên, hình thức phạt lao động là vệ sinh chắc chắn không phải là môi trường để học sinh rèn luyện. Xét về mặt tâm lý học, các em có học lực kém lại lười học, sợ học thì chỉ có tiết học trên lớp mới thực sự là lửa thử vàng. Còn sự nặng nhọc, vất vả của hình thức lao động phổ thông có lẽ phản tác dụng, đôi khi lại trở thành thú vui, trò tiêu khiển của các em. Hơn nữa, nếu đặt ra vấn đề sĩ diện, sĩ diện thì kiểu “cải tạo” đó có lẽ chẳng thấm thía gì đối với các em vốn rất xem nhẹ sự sĩ diện và sĩ diện này.

Đề nghị: Bỏ hẳn hình thức rèn luyện hè hoặc vẫn rèn luyện hè nhưng học sinh chưa được xếp loại hạnh kiểm. Kết quả tốt của rèn luyện hè mới là điều kiện cần để học sinh được tạm học ở lớp trên vào năm học sau. Và 2 tháng đầu của học kỳ I vẫn là thời gian thử thách tiếp với các em, có sự giám sát thật chặt chẽ của giáo viên chủ nhiệm, của tập thể lớp và giám thị. Qua 2 tháng này, các em có sự tiến bộ vượt bậc mới đủ để được học tiếp lớp đó cùng với việc ghi chính thức hạnh kiểm trung bình vào học bạ.

Chức năng của nhà trường nói chung, đặc biệt là trường phổ thông nói riêng, là giáo dục. Và công tác giáo dục chỉ thực sự có hiệu quả khi sự rèn luyện của học sinh được đánh giá thỏa đáng theo tinh thần “thưởng phạt phân minh”. Thiết nghĩ việc cải tiến cách đánh giá học sinh không khi nào là thừa đối với những người và các cấp làm công tác giáo dục.

(Tháng 6/2004)

ẢNH HƯỞNG CỦA ĐỀ THI VÀ KIỂM TRA TIẾNG ANH ĐỐI VỚI VIỆC HỌC NGỮ ĐIỆU TIẾNG ANH CỦA HỌC SINH PHỔ THÔNG TP. HCM

Thạc sĩ Nguyễn Thị Kim Thư
Giảng viên Khoa Ngữ văn Anh
Trường ĐH Khoa học Xã hội - Nhân văn
Võ Thị Hồng Lê
Giảng viên Bộ môn Tiếng Anh
Trung tâm phát triển CNTT – ĐHQG TP. HCM

Khác với những môn học khác trong nhà trường phổ thông (PT), yêu cầu của môn tiếng Anh là người học không chỉ đọc, viết được mà còn phải nghe, nói được để thực hiện chức năng giao tiếp của ngôn ngữ. Thực tế hiện nay cho thấy hầu hết học sinh sau khi tốt nghiệp phổ thông dù đã học từ 3 đến 6, thậm chí 12 năm và ngay cả nhiều học sinh khá/giỏi vẫn không nói tốt tiếng Anh, đặc biệt là phần ngữ điệu, nghĩa là các em không thể xác định và phát âm được và/hay tốt những từ mang trọng âm trong một phát ngôn; không thể hiện được những đặc điểm ngữ âm trong một phát ngôn như đọc nối, đọc lướt, đọc giảm nhẹ, v.v.; không nói được những câu tiếng Anh đơn giản một cách trôi chảy, tự tin hay biết cách sử dụng ngữ điệu phù hợp, hiệu quả trong những trường hợp giao tiếp thông thường.

Vậy như thế nào là một học sinh học giỏi/tốt môn tiếng Anh ở bậc học phổ thông? Theo cách đánh giá hiện nay ở các trường, học sinh giỏi tiếng Anh là những người đạt điểm cao trong các bài kiểm tra trong lớp, thi học kỳ, thi học sinh giỏi các cấp, hoặc làm tốt bài thi tuyển sinh đại học môn tiếng Anh. Vậy chúng ta thử xem xét một số đề kiểm tra và thi tiếng Anh (từ đây xin gọi tắt đề thi) ở cấp 3 để xem thực trạng khảo sát và đánh giá trình độ tiếng Anh của học sinh phổ thông trên địa bàn TP. HCM như thế nào.

1. Các đề thi tiếng Anh PT chủ yếu là kiểm tra kỹ năng đọc viết, không có hoặc có rất ít phần kiểm tra kỹ năng phát âm, đặc biệt là ngữ điệu

Tác dụng của đề thi đối với thái độ học tập của học viên (washback) là vấn đề đã được nêu lên nhiều trong nghiên cứu giáo dục. Thuật ngữ washback được định nghĩa là *sự ảnh hưởng của kiểm tra, thi đối với việc dạy và học* (Gates, 1995)¹ hay là *phạm vi mà phần kiểm tra có thể thúc đẩy hoặc kiềm chế người học* (Messick, 1996)². Có một mối liên kết chặt chẽ giữa đề thi và việc học: đề thi có thể là động lực thúc đẩy học viên học tập và đạt điểm cao bằng cách chú tâm đến những phần sẽ có trong đề thi, ngược lại nếu đó là phần không có trong đề thi thì học viên sẽ không quan tâm học tập

và ôn luyện. Do đó mục đích của việc kiểm tra kỹ năng phát âm, ngữ điệu không chỉ để đánh giá kiến thức và cho điểm mà quan trọng hơn là để khuyến khích học sinh học tập và thụ đắc ngoại ngữ đang học. Với cách kiểm tra, đánh giá như hiện nay, học sinh luôn nghĩ rằng học tiếng Anh là học ngữ pháp tiếng Anh, vì thế các em có xu hướng không để ý gì đến phát âm, ngữ điệu vì các em biết chắc là không thi phần này.

Các đề thi và kiểm tra ở các lớp phổ thông của Sở Giáo Dục và Đào Tạo, TP. HCM thường không có phần ngữ âm, ngữ điệu; chỉ có các phần từ vựng, đọc hiểu, ngữ pháp, và viết. Đề thi tốt nghiệp THPT cũng không có phần nào liên quan đến ngữ âm, và đương nhiên là không có phần ngữ điệu .

Việc khảo sát các đề thi tuyển sinh đại học môn Anh văn từ năm 1993 đến nay cho thấy câu hỏi về ngữ âm chỉ chiếm 5-7% so với các phần còn lại, và việc kiểm tra ngữ âm này cũng chỉ dừng lại ở nguyên âm, phụ âm, và trọng âm chứ không có kiểm tra về ngữ điệu câu.

Ở trình độ phổ thông, phần lớn học sinh học tiếng Anh đều muốn đạt được điểm cao ở các kỳ thi. Nếu các đề thi không có phần kiểm tra ngữ điệu thì thường học sinh sẽ không chú ý học phần này, thậm chí sẽ xem đó là phần phụ không quan trọng trong toàn bộ môn học tiếng Anh.

Như vậy theo lý thuyết washback – cụ thể ở đây là tác dụng của đề thi đối với việc học ngữ điệu tiếng Anh của học sinh phổ thông – rõ ràng là các đề thi, kiểm tra ở các cấp lớp phổ thông như hiện nay không có tác dụng khuyến khích các em học ngữ âm, ngữ điệu; nếu không muốn nói là làm các em bỏ hẳn việc học tập và rèn luyện kỹ năng quan trọng này.

2. Đề thi thường được thiết kế dựa trên chương trình học, nhưng các giáo trình tiếng Anh phổ thông (đặc biệt là ở cấp 3) chỉ tập trung chủ yếu vào phần ngữ pháp, từ vựng, đọc hiểu

Giáo trình tiếng Anh phổ thông không có phần ngữ âm riêng cho từng bài học. Phần hướng dẫn phát âm là một phần tổng hợp cho nhiều bài học nằm ở cuối sách (nhưng có lẽ chỉ dành cho giáo viên), học sinh nếu có xem phần này thì cũng không biết đọc như thế nào nếu không được hướng dẫn.

Trong sách Tiếng Anh lớp 6 và lớp 7 có hai phần ngữ âm khá quan trọng là cách đọc -S hoặc -ES sau động từ thường/hợp qui (regular verb) với chủ ngữ là ngôi thứ ba số ít và cách đọc -ED ở thì quá khứ của động từ thường/hợp qui, thì chỉ thấy phần hướng dẫn đọc trong sách hướng dẫn. Không có phần bài tập luyện tập hay ứng dụng nào cho phần này kể cả trong sách giáo khoa và sách bài tập .

Trong giáo trình tiếng Anh lớp 10, 11, 12 lại càng không có phần ngữ âm; nội dung bài khoá chỉ tăng cường củng cố ngữ pháp, từ vựng và đọc hiểu.

Tóm lại, các giáo trình tiếng Anh phổ thông chú trọng các bài đọc hiểu và bài tập luyện tập ngữ pháp; các sách bài tập hầu như cũng không có bài tập nào dành cho ngữ âm, ngữ điệu. Nếu có đi nữa thì phần này chỉ được trình bày sơ sài, có tính cách giới thiệu chứ chưa có bài tập luyện tập hay ứng dụng để giúp học sinh làm quen và dần dần thụ đắc kỹ năng phát âm tiếng Anh.

Nhằm tạo ra tác động tích cực của thi cử, kiểm tra đối với việc học ngữ điệu của học sinh phổ thông, việc đánh giá thành tích học tập tiếng Anh ở bậc phổ thông nên có một số cải tiến:

Đề thi tiếng Anh trước hết nên có câu hỏi kiểm tra ngữ âm, ngữ điệu, dần dần bao gồm cả thi nói và thi viết. Có kiểm tra, đánh giá việc luyện tập và tiếp thu ngữ điệu của học sinh mới góp phần tạo động lực khuyến khích học sinh tăng cường học ngữ âm, ngữ điệu.

Tạo những môi trường tiếng tích cực như là hoạt động giao lưu với người bản ngữ, xem phim, CLB Tiếng Anh.. để học sinh có cơ hội sử dụng ngữ điệu một cách tự nhiên, hiệu quả trong bối cảnh phù hợp.

(Tháng 6/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Đề thi học kỳ, tốt nghiệp tiếng Anh các lớp PT- Sở GD và ĐT, TP. HCM
- Đề thi tuyển sinh ĐH từ năm 1993 đến 2002
- Bài báo “University Entrance Examinations: Strategies for creating positive washback on English language teaching in Japan”(Các kỳ thi tuyển sinh ĐH: Chiến lược tạo tác động tích cực của đề thi đối với học viên trong việc dạy tiếng Anh ở Nhật) của James Dean Brown, [http:// askjeeves/washback](http://askjeeves/washback).
- Testing Pronunciation (Kiểm tra phát âm) của Augustin Simo Bobda, [http:// exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/nol/p.16.htm](http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/nol/p.16.htm)
- Teaching Pronunciation (Dạy phát âm) của Yoshio Okita, [http:// exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/nol/p.18.htm](http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/nol/p.18.htm)

¹ Gates, S. (1995), *Exploiting washback from standardized tests*, In J. D.

Brown & S. O. Yamashita (Eds.); *Language testing in Japan*, 101-106; Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

² Messick S. (1996), *Validity and washback in language testing*; *Language Testing*, 13, 241-256.

ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP MÔN TIẾNG ANH THEO SÁCH GIÁO KHOA MỚI Ở BẬC THCS

Trương Việt Hạnh Huyền
Học viên Cao học ngành TESOL
Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn

1. Đánh giá - Mối tương tác quan trọng nhất giữa dạy và học

Trong phạm trù giáo dục (GD), hoạt động dạy luôn gắn với việc học và hỗ trợ cho việc học. Mối tương tác quan trọng nhất giữa dạy và học là đánh giá. Như vậy, phương pháp (PP) đánh giá cũng là một trong những vấn đề hàng đầu mà hệ thống GD phải quan tâm, bên cạnh PP học, PP dạy và nội dung chương trình.

Việc đánh giá cho phép chúng ta xác định, một là mục tiêu GD được đặt ra có phù hợp hay không và có đạt được hay không, hai là việc giảng dạy có thành công hay không, người học có tiến bộ hay không. Việc đánh giá để kết luận người học có tiến bộ hay không liên quan đến đánh giá kết quả học tập. Đánh giá có thể thực hiện đầu quá trình giảng dạy để giúp tìm hiểu và chẩn đoán về đối tượng giảng dạy, có thể triển khai trong tiến trình dạy và học để tạo những thông tin phản hồi giúp điều chỉnh quá trình dạy và học, cũng có thể thực hiện lúc kết thúc để tổng kết. Như vậy đánh giá, nhất là đánh giá kết quả học tập phải được xem là một bộ phận quan trọng, không thể thiếu trong việc cải cách chương trình dạy và học môn tiếng Anh ở các trường trung học cơ sở (THCS) nước ta.

2. Nhận xét về tình hình kiểm tra, đánh giá môn tiếng Anh ở bậc THCS hiện nay

Việc kiểm tra, đánh giá môn tiếng Anh trong trường THCS hiện nay được tiến hành theo quy chế do bộ GD – ĐT đề ra về số lần kiểm tra trong năm học như kiểm tra miệng, kiểm tra 15 phút, kiểm tra một tiết, thi học kì, thi cuối năm và thi tốt nghiệp THCS. Như vậy, việc đánh giá sơ khởi đầu quá trình giảng dạy để chẩn đoán kiến thức của học sinh là bài kiểm tra chất lượng. Bài kiểm tra miệng, kiểm tra 15 phút và kiểm tra một tiết dùng đánh giá tiến trình dạy và học để tạo những thông tin phản hồi giúp điều chỉnh quá trình dạy và học. Còn bài thi học kì, thi cuối năm và thi tốt nghiệp THCS được thực hiện để tổng kết và đánh giá sự thành công của việc giảng dạy và sự tiến bộ của học sinh.

Cho đến nay, đối với bộ môn tiếng Anh lớp 6 và lớp 7 được học theo chương trình mới, nội dung của các bài kiểm tra và bài thi phần lớn vẫn tập

trung vào kiểm tra kiến thức ngôn ngữ tiếng Anh, đặc biệt là ngữ pháp ở hầu hết các trường THCS. Nét mới ở đây chỉ là dạng bài trắc nghiệm đã được áp dụng đối với các đề kiểm tra và đề thi. Điều này tất yếu sẽ dẫn đến tình trạng là việc dạy ngôn ngữ (ngữ âm, từ vựng, đặc biệt là ngữ pháp) vẫn là mục tiêu số một trong dạy học ở THCS, và hậu quả là đại đa số học sinh học hết THCS nhưng chưa nắm tiếng Anh như một công cụ giao tiếp mặc dù ở dạng đơn giản.

Một số trường như trường thực nghiệm sư phạm, trường chuyên đã đưa việc kiểm tra các kĩ năng vào bài kiểm tra và bài thi đối với môn tiếng Anh theo chương trình mới ở lớp 6, lớp 7 nhưng chỉ mới giới hạn ở 3 hình thức là nghe, đọc hiểu và viết. Bài kiểm tra 15 phút và 1 tiết có hình thức nghe, đọc hiểu và viết. Còn bài thi học kỳ và cuối năm chỉ có hình thức đọc hiểu và viết, hoàn toàn không có hình thức nghe và nói. Lí do được đưa ra là khó có thể tổ chức thi nghe và nói trong trường THCS vì không có điều kiện về thời gian.

Thêm vào đó, đề kiểm tra chất lượng và đề thi học kỳ và cuối năm môn tiếng Anh của các trường THCS hằng năm đều do cán bộ phụ trách chuyên môn ở sở Giáo dục hoặc phòng Giáo dục của các quận, huyện ra. Nếu như những người ra đề thi có kiến thức chuyên môn vững về đánh giá (testing) nói chung và đánh giá kết quả học tập nói riêng thì việc ra đề thi mới có chất lượng. Còn ngược lại, nếu đề thi không có chất lượng, do ảnh hưởng tương tác, việc đánh giá kết quả học tập ít hữu hiệu sẽ dẫn đến việc dạy và học không hiệu quả. Nói cách khác, nếu chúng ta chỉ đo lường khả năng đọc hiểu và viết mà không chú ý đánh giá các kĩ năng nghe hiểu và nói ngay từ đầu thì học sinh chỉ chú ý trau dồi kĩ năng đọc hiểu và viết. Chắc chắn khả năng giao tiếp tiếng Anh bằng lời của học sinh trong cuộc sống hàng ngày không đạt hiệu quả nhanh chóng. Rõ ràng, chúng ta không thể nào phát triển được năng lực giao tiếp toàn diện 4 kĩ năng: nghe, nói, đọc và viết cho học sinh THCS được.

Ngoài ra, sự hiểu biết của giáo viên tiếng Anh đang dạy chương trình cải cách về đánh giá nói chung và đánh giá kết quả học tập nói riêng còn hạn chế bởi vì từ trước đến nay hầu như chưa có khóa bồi dưỡng nào chuyên sâu về năng lực đánh giá cho giáo viên THCS. Trong khóa tập huấn bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy cho giáo viên THCS bộ môn tiếng Anh, có đề cập nội dung về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nhưng chưa chi tiết và cụ thể. Do vậy, giáo viên vẫn chưa nắm vững các khái niệm như thế nào là bài kiểm tra và bài thi có giá trị và đáng tin cậy. Họ vẫn chưa hình dung rõ ràng mục đích kiểm tra và thi cử theo chương trình cải cách nhằm đo lường cái gì. Vì thế, khi ra đề kiểm tra miệng, 15 phút và 1 tiết, các giáo viên đang dạy chương trình

tiếng Anh mới cứ lấy đề kiểm tra chất lượng, đề thi học kì và cuối năm của sở và phòng Giáo dục làm mẫu. Hậu quả là, nếu đề thi có hình thức đọc hiểu và viết thì bài kiểm tra cũng thiên nhiều về đọc hiểu và viết. Nếu đề thi có nhiều hiện tượng ngữ pháp thì bài kiểm tra cũng có nhiều hiện tượng ngữ pháp.

3. Một vài suy nghĩ về đổi mới phương pháp đánh giá kết quả học tập môn tiếng Anh chương trình mới ở bậc THCS

Trong cải cách, chúng ta không những thay đổi nội dung và hình thức của cuốn sách giáo khoa (SGK) mà còn cần đánh giá mục tiêu chương trình cải cách đặt ra có đạt được hay không. Muốn đánh giá mục tiêu cải cách đặt ra có đạt được hay không, chúng ta cần đánh giá việc dạy của giáo viên có thành công hay không. Muốn đánh giá việc dạy của giáo viên có thành công hay không, chúng ta cần xác định sự tiến bộ của học sinh qua việc đánh giá kết quả học tập. Để thực hiện được điều này, chúng ta cần phải lên kế hoạch đánh giá ngay từ đầu, có như vậy chúng ta mới điều chỉnh kịp thời nội dung chương trình, PP dạy và PP học cho phù hợp với mục tiêu cải cách.

Mục tiêu chung của bộ môn tiếng Anh theo chương trình – SGK mới xuất phát từ những mục tiêu và nguyên tắc xây dựng chương trình chung cho cấp THCS trong dự án phát triển THCS của bộ GD và ĐT. Nó bao gồm sự hình thành và phát triển ở học sinh những kiến thức, kĩ năng cơ bản về tiếng Anh và những phẩm chất trí tuệ cần thiết để tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động. Cụ thể là học sinh tốt nghiệp bậc THCS:

- (i) nắm được kiến thức cơ bản, tối thiểu và tương đối hệ thống về tiếng Anh thực hành hiện đại, phù hợp với lứa tuổi;
- (ii) có kĩ năng cơ bản sử dụng tiếng Anh như một công cụ giao tiếp ở mức độ đơn giản dưới các dạng nghe – nói – đọc – viết;
- (iii) có sự hiểu biết khái quát về văn hóa của các nước sử dụng tiếng Anh;
- (iv) hình thành các kĩ năng học tiếng và phát triển tư duy. Những kĩ năng này sẽ giúp phát triển khả năng sử dụng tiếng mẹ đẻ và góp phần hình thành năng lực ngôn ngữ toàn diện hơn cho học sinh.

Với mục tiêu trên, chương trình môn tiếng Anh cải cách ở cấp THCS được biên soạn theo quan điểm chủ điểm, lấy chủ điểm làm cơ sở để xây dựng nội dung, chứ không phải theo tuần tự của hệ thống ngữ pháp truyền thống hay hệ thống cấu trúc. Nội dung ngôn ngữ được lựa chọn và sắp xếp nhằm phục vụ các nhu cầu giao tiếp, các tình huống giao tiếp và trao đổi thông tin thích hợp chứ không phải để dạy hệ thống ngữ pháp thuần túy.

Chương trình và SGK đặc biệt chú trọng ngay từ đầu việc phát triển đồng đều 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc và viết. Các kỹ năng này được yêu cầu phải phối hợp chặt chẽ trong mọi hoạt động trên lớp: từ khâu giới thiệu các ngữ liệu đến các hoạt động thực hành, trong mỗi bài học và trong cả chương trình.

Một trong những điều kiện cần của việc đánh giá là các bài kiểm tra và bài thi phải cung cấp những phản hồi hữu ích cho việc giảng dạy của giáo viên cũng như sự tiến bộ của học sinh. Điều này có nghĩa là việc giảng dạy của giáo viên nhằm vào mục đích phát triển kỹ năng giao tiếp thì sự tiến bộ của học sinh về 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết phải được đo lường bằng các bài kiểm tra và bài thi. Bên cạnh đó, một trong những điều kiện đủ của hoạt động đánh giá trong lớp học là việc kiểm tra và thi cử cần được nhìn nhận không chỉ là để đánh giá kết quả học tập của học sinh mà còn là khâu mật thiết thúc đẩy học tập, một bộ phận của quá trình học tập. Nếu các bài kiểm tra và bài thi có các nội dung và hình thức đo lường khả năng nghe, nói, đọc và viết liên tục, động lực trau dồi và rèn luyện các kỹ năng giao tiếp của học sinh cũng sẽ liên tục. Năng lực giao tiếp tiếng Anh toàn diện mới đạt hiệu quả cao hơn.

Trong việc lên kế hoạch đánh giá ngay từ đầu, chúng tôi xin đề xuất một số ý kiến sau đây:

- Đối với hoạt động kiểm tra, thi cử đánh giá kết quả học tập môn tiếng Anh theo SGK mới của học sinh THCS, cần lưu ý phát triển cả các PP đánh giá sơ khởi (sizing-up), đánh giá trong quá trình học tập (formative) và đánh giá kết thúc (summative). Việc đánh giá trong quá trình học tập cần bao gồm cả các kỹ thuật đánh giá ở lớp học (classroom assessment techniques) để tăng cường tương tác trong giảng dạy.

- Để phát triển toàn diện khả năng giao tiếp tiếng Anh, nội dung của các bài kiểm tra và bài thi nên tập trung đánh giá đồng đều 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết.

- Để cải thiện kỹ năng nói, hình thức kiểm tra và thi đánh giá kỹ năng nói phải được thực hiện trong các trường THCS. Nếu thấy khó khăn trong khâu tổ chức nên nhờ sự tư vấn và giúp đỡ của các chuyên viên về lãnh vực đánh giá và đo lường trong GD.

- Tất cả các chuyên viên, cán bộ chuyên môn của sở GD, cán bộ chuyên môn của phòng GD cần được tổ chức bồi dưỡng những hiểu biết sơ đẳng về khoa học đo lường và đánh giá trong GD nói chung, đánh giá và đo lường kết quả học tập nói riêng.

- Các cán bộ chuyên môn về bộ môn tiếng Anh của sở hoặc phòng GD, các giáo viên giỏi của các trường THCS cần được bồi dưỡng chi tiết và chuyên sâu về cách soạn đề thi và phát triển các mục của đề thi thích hợp nối kết với mục đích đánh giá 4 kỹ năng giao tiếp: nghe, nói, đọc, viết của học sinh. Họ nên biết rõ về các nguyên tắc quan trọng khi cấu trúc đề thi; có thể phát triển các mục thích hợp cho 1 đề thi và viết bảng mô tả chi tiết cho đề thi; có thể đánh giá độ tin cậy và tính giá trị của đề thi.

- Việc soạn, quản lí, chấm điểm, đánh giá đề kiểm tra và đề thi nên tiến hành theo nhóm để đảm bảo tính khách quan trong đánh giá, hạn chế những lỗi sai.

- Các trường Cao đẳng sư phạm cần đưa giáo trình đánh giá kết quả học tập vào chương trình giảng dạy cho các giáo viên bộ môn tiếng Anh THCS tương lai.

(Tháng 5/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Airasian, P. W. **Assessment in the Classroom: A Concise Approach.** Boston: McGraw-Hill, 2000.

Madsen, H. S. **Techniques in Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

Rea-Dickins, P. & Germaine, K. **Evaluation.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

Sở GD & ĐT. **Tài liệu tập huấn chương trình sách giáo khoa mới cấp THCS.** 2002.

Sundara Rajan, B. R. **Language Testing.** Singapore: Republic of Singapore, Southeast Asian Ministers of Education Organization, 1996.

MỘT VÀI Ý KIẾN QUANH VIỆC ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Thạc sĩ Lý Minh Tiên
Phó trưởng Khoa Tâm lý Giáo dục
Trường ĐH Sư phạm TP Hồ Chí Minh

Hoạt động kiểm tra - đánh giá là một khâu không thể thiếu trong quá trình dạy học. Việc kiểm tra - đánh giá đúng, chính xác kết quả học tập của học sinh chiếm giữ vai trò rất quan trọng. Nó cung cấp các thông tin phản hồi, tác động đến các chủ thể có liên quan: học sinh, giáo viên, nhà quản lý giáo dục. Thông tin đánh giá khách quan, trung thực sẽ giúp học sinh tự điều chỉnh việc học tập; giúp giáo viên hiểu được trình độ học sinh, từ đó điều chỉnh các bước giảng dạy phù hợp; giúp nhà quản lý thẩm tra chất lượng giảng dạy của giáo viên và chất lượng học tập của học sinh.

Tuy nhiên, muốn đánh giá được khách quan, người đánh giá phải tuân thủ nghiêm những yêu cầu của kỹ thuật đánh giá, phải dựa trên những tiêu chí đánh giá khoa học. Bên cạnh đó, còn phải tránh các ảnh hưởng chủ quan do quan niệm không đúng của người đánh giá. Bài viết này không đề cập đến các kỹ thuật hiện đại trong đánh giá, chỉ xin nêu lên một vài ý kiến liên quan đến quan niệm đánh giá, xuất phát từ những điều chưa hài lòng trong thực tiễn giáo dục ở nước ta.

1. Điều bản khoản từ văn bản hướng dẫn đánh giá của Bộ Giáo dục - Đào tạo

Trong thông tư hướng dẫn đánh giá, xếp loại học sinh các cấp ở phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nhấn mạnh việc đánh giá, xếp loại học sinh là “... *nhiệm vụ quan trọng của nhà trường phổ thông, góp phần đảm bảo quá trình giáo dục theo đúng mục tiêu đào tạo đã được xác định ...*”.

Văn bản ghi: “*Việc đánh giá xếp loại trình độ được đào tạo của học sinh phải thể hiện rõ tính toàn diện, thống nhất từ cấp 1 đến PTTH, đồng thời từng bước cải tiến, nâng cao làm cho việc đánh giá xếp loại ngày một chính xác, cụ thể, khách quan và tương đối dễ làm*”.

Nội dung chính của văn bản là hướng dẫn thực hiện đánh giá theo 2 mặt: hạnh kiểm và học lực. Có những hướng dẫn các tiêu chuẩn trong việc đánh giá, xếp loại cho từng mặt. Xin tóm lược vài điểm chính về căn cứ đánh giá, xếp loại học lực:

+ Quy định 12 môn (bậc THCS) hay 11 môn (bậc THPT) làm căn cứ đánh giá, trong đó có các môn như giáo dục công dân, nghệ thuật, thể dục - quân sự, ngoại ngữ, kỹ thuật.

+ Có hướng dẫn rõ về chế độ cho điểm: số lần kiểm tra cho từng môn, loại điểm kiểm tra (miệng, viết 15 phút, viết 1 tiết trở lên), hệ số các loại điểm và hệ số môn học.

+ Có hướng dẫn tính các loại điểm trung bình các bài kiểm tra, điểm trung bình môn học, trung bình học kỳ và cả năm và các tiêu chuẩn xếp loại học lực.

Qua đó thấy được chỉ đạo của Bộ GD - ĐT là phải thực hiện quan điểm đánh giá toàn diện người học và định hướng tiến đến cách đánh giá khách quan, khoa học. Tuy nhiên, có lẽ do quan niệm chưa đầy đủ về phạm vi cần đánh giá, Bộ đã hướng dẫn thực hiện đánh giá toàn diện trên học sinh chỉ thông qua các môn học, dựa trên kiểm tra các tri thức của môn học ấy và quy việc đánh giá về việc cho điểm, tính từ những điểm số trong các lần kiểm tra quá trình học tập. Việc làm như vậy chắc chắn dẫn đến những suy nghĩ lệch trong học sinh, cả trong những người tham gia đánh giá.

2. Cần thay đổi quan niệm đánh giá

Đánh giá toàn diện học sinh không chỉ nên căn cứ trên điểm kiểm tra, thi các môn học. Chú ý rằng ta đang giáo dục trẻ nhiều mặt. Sản phẩm cuối cùng của giáo dục là nhân cách của trẻ. Hệ thống tri thức môn học mà một học sinh phải lĩnh hội trong nhà trường phổ thông là quan trọng, nhưng mới chỉ là một phần của cuộc sống. Cần quan tâm đến các kỹ năng mà học sinh đạt được nhờ giáo dục, đặc biệt là các **kỹ năng sống**. Ngay cả trong kiểm tra - đánh giá các tri thức môn học cũng phải đổi mới. Nên định hướng các mục tiêu đánh giá là những tri thức sống động, có khả năng ứng dụng cao.

Đề xuất việc thay đổi quan niệm đánh giá, người viết đề nghị:

- *Nên lấy căn cứ đánh giá là các hoạt động và kết quả của hoạt động*: Quá trình dạy học bao gồm một hệ thống rất nhiều hoạt động mà người học phải tham gia, dưới sự tổ chức và quản lý của người dạy. Dù là học chữ nghĩa hay hình thành các phẩm chất, các kỹ năng, những quan niệm về cái đẹp, vv.. đều phải thông qua các hoạt động. Nếu định hướng tổ chức tốt các hoạt động này, việc phát triển nhân cách toàn diện là có thể. Khi đó, công tác kiểm tra - đánh giá cũng có một căn cứ vững chắc là: xem xét học sinh có tham gia không, mức độ tích cực đến đâu và quan trọng hơn cả là học sinh đã làm được

gì. Xin nhắc đến một câu nói có ý nghĩa quan trọng trong sự học: “Nghe sẽ mau quên, thấy thì sẽ nhớ, nhưng làm thì mới chính là học”.

- *Phải đề cao việc **lượng giá** trong các hoạt động*: Kết hợp kiểm tra - đánh giá quá trình làm ra sản phẩm. Như vậy, tránh được bệnh hình thức. Học sinh cũng thực sự thấy mình không thể thờ ơ, đứng ngoài. Trong chương trình “Dạy học hướng đến tương lai” của tập đoàn Intel đang triển khai tại Việt Nam, chúng ta có thể thấy một phương pháp dạy học mới với sự hỗ trợ đắc lực của công nghệ thông tin. Ở đây có sự phối hợp hoạt động của thầy và trò, đòi hỏi sự tích cực của người học. Điều có thể nói thêm là khi nghiên cứu những hướng dẫn về các tiêu chí đánh giá các sản phẩm của học sinh, ta thấy được quan điểm đánh giá khá toàn diện: thông qua các kết quả có thể đánh giá quá trình.

3. Nhanh chóng khắc phục những nhược điểm trong việc tổ chức dạy và học trong nhà trường

Có lẽ xuất phát từ việc xác định các mục tiêu môn học chưa khoa học, kéo theo rất nhiều hệ quả. Sách giáo khoa chỉ mới làm được một việc là cung cấp tri thức, nhưng khối lượng tri thức còn nặng về lý luận. Quá trình dạy học đơn thuần tập trung triển khai nội dung sách giáo khoa, chưa vận dụng các phương pháp dạy học mới, có hiệu quả, chưa tổ chức được các hoạt động học tập phong phú. Quá trình kiểm tra - đánh giá vì vậy cũng chủ yếu hướng tới yêu cầu học sinh mức độ nhớ (mức thấp nhất trong cách phân loại mục tiêu của B. S. Bloom), vô tình khuyến khích học sinh chỉ cần thuộc lòng các tri thức trong sách vở. Chắc rằng có nhiều người đã không hài lòng với việc đánh giá môn giáo dục công dân chỉ căn cứ trên các bài kiểm tra tri thức đơn thuần, nhưng thực tế với những bài học trong sách giáo khoa, với lối tổ chức của ta hiện nay, người giáo viên tâm huyết cũng không thể có biện pháp gì khác hơn. Khi giảng dạy các môn khoa học tự nhiên, sự thiếu vắng các giờ thực hành, thí nghiệm, thiếu các kiến thức ứng dụng, làm cho việc kiểm tra không thoát được các tri thức sách vở, thuần lý luận.

Tác giả Nguyễn Hoàng trong bài “Đánh giá chất lượng giáo dục” đăng trên TTCN, 21/03/2004 có nêu nhiều lý do cho những tồn tại trong đánh giá chất lượng giáo dục hiện nay, trong đó có lý do liên quan đến đánh giá kết quả học tập là: “*phương pháp, quy trình và công cụ đo lường còn đơn điệu, nặng kinh nghiệm chủ nghĩa. Cụ thể, trong lĩnh vực học tập, việc cho điểm học sinh được xem là đánh giá kết quả học tập*”. Thật vậy, rất cần phải có những đổi thay mạnh mẽ trong quan điểm đánh giá học tập của học sinh. Không thể

quan niệm đánh giá học tập chỉ là cho điểm, không chỉ căn cứ vào các điểm số như vẫn làm lâu nay theo văn bản hướng dẫn.

4. Phải tác động làm thay đổi quan niệm của xã hội về đánh giá lệch tầm quan trọng giữa các môn học

Ai cũng biết quan niệm hiện nay, các môn văn hóa có tầm ảnh hưởng mạnh đến tương lai học lên của học sinh là toán, vật lý, hóa, văn - tiếng Việt, ngoại ngữ, vv.. Vì vậy, với sức ép phải bảo đảm khối lượng tri thức cho các môn “chủ lực” này, từ trường phổ thông cho đến phụ huynh, học sinh, tất cả hầu như đều phải đầu tư rất nhiều thời gian, công sức cho nó. Các môn học khác, dù giúp “bảo đảm tính toàn diện” trong giáo dục nhân cách học sinh như giáo dục công dân, thể dục - quốc phòng, giáo dục nghệ thuật, .. đều trở thành môn phụ, thực tế chỉ chiếm tỉ lệ số giờ khiêm tốn trong thời gian biểu.

Thực tế tại nhiều nơi, nhiều trường không hội đủ những điều kiện về vật chất, sân bãi, các dụng cụ, phương tiện hỗ trợ còn thiếu thốn. Vẫn còn thiếu những giáo viên được đào tạo đúng chuẩn vv.. nên việc tổ chức giảng dạy các môn thể dục, nghệ thuật, thường gặp nhiều trở ngại, khó thực hiện. Không ai muốn điểm các môn phụ làm hỏng kết quả chung của học sinh, từ đó làm giảm thành tích của nhà trường. Vì vậy, trong quan niệm đánh giá của nhiều giáo viên dạy môn phụ, họ dễ thông cảm với học sinh, thường là cho đạt. Việc làm này không thúc đẩy học sinh nghiêm túc rèn luyện.

Cũng cần nói đến quan niệm chưa toàn diện trong đào tạo tại trường phổ thông, sự thiếu vắng đầu tư trong đào tạo những năng khiếu: Quan điểm coi nhẹ một số môn học không phải ở một tỉ lệ thiếu số mà đang chiếm số đông, có cả trong giới phụ huynh. Làm sao không bị lệch khi các môn toán, khoa học kỹ thuật, tin học, ngoại ngữ, ... đã, đang và sẽ giúp bạn trẻ tiến thân tốt hơn trong xã hội ta ngày nay. Trong khi tại nhiều quốc gia, quan niệm về sự thành đạt trong cuộc sống không chỉ là theo con đường khoa học mà có thể là con đường âm nhạc, hội họa, thể dục - thể thao, hay phát triển các năng khiếu kỳ lạ. Những vinh quang của các nghệ sĩ múa ba lê, các ca sĩ trẻ, võ sĩ, vận động viên, cầu thủ vv.. (trong đó quan trọng hơn cả là đảm bảo cuộc sống vật chất cho họ) có lẽ là những thúc đẩy rất mạnh cho bạn trẻ đang là học sinh. Và các hoạt động trong nhà trường phổ thông đã góp phần quan trọng giúp họ phát triển các năng khiếu đó.

Tại nước ta, những hoạt động này bị thiếu vắng trong nhà trường, chưa làm tốt việc tổ chức hướng nghiệp cho học sinh. Các tổ chức xã hội cũng chưa thể hiện sự nâng đỡ, đầu tư các tài năng. Qua các giải thể thao, văn nghệ, ta chỉ thấy tên người đoạt giải, đội xuất sắc chứ chưa thấy đằng sau đó là sự đầu

tư chăm chút có kế hoạch. Thật là vui khi đọc bài “Cậu bé sửa xe có đôi chân vàng” trên báo Tuổi Trẻ, 12/05/2004, viết về Nguyễn Thành Nam, vua phá lưới tại Festival bóng đá U -14 châu Á, chơi nổi bật tại vòng loại Hội khỏe Phù Đổng, góp công lớn cho đội Đồng Tháp giành 1 suất đến Huế trong mùa hè này. Nhưng cũng thật là buồn khi biết rằng “*Nam đang là thành viên của lớp năng khiếu bóng đá Đồng Tháp, nhưng chỉ được nuôi cơm chứ chưa được những tiêu chuẩn nào khác*”, rằng “*sau những lúc tập luyện, thi đấu, Nam phải bươn bả chạy về phụ ba sửa xe*”.

5. Các trường Sư phạm chưa làm tốt việc huấn luyện cho giáo viên tương lai các kỹ năng đánh giá

Trong một buổi bảo vệ luận văn Thạc sĩ Quản lý Giáo dục tại ĐHSP, người bảo vệ là một cán bộ quản lý đã phát biểu rằng: “Có nhiều giáo viên trẻ chưa biết đánh giá học sinh”. Ông phàn nàn việc một số giáo viên trường ông không biết cho điểm, chưa hiểu rõ ý nghĩa của các điểm số. Mặt khác, khi họ trả bài kiểm tra cho học sinh hoặc khi cho điểm cũng thiếu hẳn những lời đánh giá cần thiết để cảnh báo hay khuyến khích học sinh học tập. Trong giờ giải lao, ông còn tâm sự rằng khi còn học ở trường sư phạm, ông chưa được học về các phương pháp đánh giá học sinh.

Thực tế là quá trình đào tạo tại trường sư phạm không thể trang bị hoàn hảo cho giáo viên những gì mà trường học cần, nhưng qua ý kiến trên, trường sư phạm cũng cần xem lại việc đưa vào giảng dạy môn “Đánh giá trong giáo dục” sao cho thiết thực, có hiệu quả. Người giáo viên phải được trang bị các kỹ thuật đánh giá khoa học, hiện đại nhưng sát với thực tế giáo dục Việt Nam.

6. Phải khắc phục bệnh “thành tích” trong quản lý giáo dục

Đề cập đến trường hợp khó kiểm học sinh yếu tại một số trường ngoại thành, các cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học đang đứng lớp cho biết rằng thực tế trình độ học sinh so với loại danh hiệu được xếp thường là chênh 1 bậc, nghĩa là *danh hiệu Khá thực chất chỉ là học sinh Trung bình, xếp loại Trung bình thực chất là Yếu*. Hậu quả là học sinh mất khả năng tự đánh giá đúng về mình. Thực tế này có nguyên nhân là các trường phải bảo đảm các chỉ tiêu đánh giá, trong đó có chỉ tiêu về tỉ lệ học sinh Giỏi, Khá, Trung bình cho một trường điểm, trường chất lượng cao vốn đã có tiếng trong vùng. Các nhật báo cũng đã từng đưa tin những hậu quả giáo viên đánh học trò, nhận kỷ luật phải ngừng dạy, vv.. do một số cán bộ quản lý ra chỉ tiêu buộc giáo viên không được có học sinh yếu kém trong lớp mình dạy.

Xin trích ý kiến của tác giả Nguyễn Hoàng như là lời nói thêm cho việc phải thay đổi quan niệm đánh giá, khắc phục bệnh thành tích : “... *trên thực tế, việc đánh giá chất lượng giáo dục lâu nay ở nước ta chủ yếu tập trung vào đánh giá kết quả học tập, mà việc đánh giá này còn thiên về thành tích, thậm chí “chưa chuẩn xác”*”.

Một mẫu tin khác cho thấy nhà quản lý giáo dục cần phải thay đổi cách tư duy, lấy hiệu quả thực làm thước đo và không ngại các chỉ tiêu “ảo” bị suy giảm.

“Sáng 10/03, tại hội nghị sơ kết học kỳ 1 bậc tiểu học năm 2003 - 2004, bà Nguyễn Hoa Mai - trưởng Phòng giáo dục tiểu học Sở GD - ĐT TP.HCM - cho biết: việc thực hiện đánh giá, xếp loại học lực môn của học sinh theo phương pháp mới (một trong những điểm mới là chỉ làm tròn số một lần chứ không làm tròn số nhiều lần như những năm trước) đã làm tỉ lệ HS giỏi giảm đáng kể so với năm trước.

Ví dụ môn Tiếng Việt: học kỳ 1 năm học 1002 - 2003 TP có 58,1% HS lớp 5 đạt loại giỏi thì sang năm học 2003 - 2004 chỉ còn 39%, môn toán tỉ lệ này là 72% / 42,7%, ở lớp 4 môn tiếng Việt tỉ lệ là 56,3% / 35%, môn toán là 53,4% / 50,4% ..

Theo bà Mai, tỉ lệ HS giỏi như năm nay phản ánh thực chất hơn trình độ HS, thể hiện sự hợp lý trong cách xếp loại HS”. (Tuổi trẻ, Thứ Năm, 11/03/2004).

7. Cần xây dựng và đưa vào sử dụng ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm

PGS TS Lê Đức Ngọc đã có bài viết trong kỷ yếu “Hội thảo xây dựng chương trình học”, đề cập đến vai trò quan trọng của ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm trong đào tạo và cho rằng lâu nay ta chưa chú ý thích đáng đến việc tổ chức bộ câu hỏi trắc nghiệm môn học. Qua bài viết, tác giả có chỉ ra công dụng của bộ câu hỏi trắc nghiệm: có thể được sử dụng để giảng dạy, để học tập và để kiểm tra đánh giá. Thiết nghĩ không cần nói nhiều hơn về các ưu điểm của trắc nghiệm trong đánh giá học sinh. Với các chủ điểm đánh giá được xây dựng khá bao quát, yêu cầu bao trùm nhiều mức độ nhận thức, từ ghi nhớ đến hiểu, từ biết đến vận dụng, phân tích, đánh giá, bài toán về kiểm tra toàn diện hệ thống tri thức của học sinh có thể sẽ giải được. Phối hợp với các phương pháp đánh giá khác trong hoạt động, tin rằng việc đánh giá học tập tại nước ta sẽ có những chuyển biến mới.

Trên đây là mấy ý kiến tản mạn, nhưng cũng mong chúng sẽ góp phần làm tăng tính đa dạng cho cuộc hội thảo. Kính chúc hội thảo khoa học về Đánh giá Giáo dục lần thứ hai này đạt được những kết quả sâu sắc, có giá trị.

(Tháng 4/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- GS Trần Bá Hoàn. *Đánh giá trong giáo dục*. Tài liệu giảng dạy trong các trường cao đẳng và đại học sư phạm, Hà Nội, 1995.
- PGS.TS. Lê Đức Ngọc. *Chương trình chi tiết và ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm môn học là công cụ để đổi mới phương pháp dạy và học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo*. Tài liệu hội thảo “Xây dựng chương trình đào tạo đại học”, Viện NCGD ĐHSP, 01/2003.
- Nguyễn Hoàng. *Đánh giá chất lượng giáo dục*. Tuổi trẻ CN, 21/03/2003.

ĐÀO TẠO NĂNG LỰC ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC: MỘT CÁCH NHÌN THỰC TIỄN

Thạc sĩ Hoàng Thị Tuyết
Trường ĐH Sư phạm TP. HCM

I. Tại sao phải phát triển năng lực đánh giá giáo dục cho giáo viên?

Đào tạo theo hướng phát triển những năng lực của người học đã và đang trở thành một xu thế tất yếu và phổ quát trong nền giáo dục đại học trên thế giới. Xu hướng chung của chương trình hiện đại là chuyển từ “tập trung vào kiến thức” sang “tập trung vào năng lực”. Việc chú trọng đến sự phát triển năng lực, kỹ năng sống cho học sinh trong khi thời lượng học tập ở nhà trường không tăng, đòi hỏi nhà trường phải giảm thời lượng dành cho truyền thụ kiến thức, tăng thời gian để HS hoạt động tự lực, sáng tạo, nhờ vậy giúp các em phát triển được các năng lực học tập và làm việc.

Năng lực là biết sử dụng các nội dung và các kỹ năng trong một tình huống có ý nghĩa (Rogiers, 1996). Năng lực là một tập hợp các kiến thức, kỹ năng, và thái độ phù hợp với một hoạt động thực tiễn. (Barnett, 1992). Năng lực là khả năng đáp ứng thích hợp và đầy đủ các yêu cầu của một lĩnh vực hoạt động. (Tự Điển Webster’s New 20th Century, 1965). Như vậy, năng lực không phải là một thuộc tính đơn nhất. Đó là một tổng thể của nhiều yếu tố có liên hệ tác động qua lại và hai đặc điểm phân biệt cơ bản của năng lực là: (1) tính vận dụng; (2) tính có thể chuyển đổi và phát triển.

Nhóm tác giả Maier (1998:11) đã đưa ra một mô hình khái quát hai nhóm năng lực cơ bản của một người tốt nghiệp đại học như sau:

Thế giới hàn lâm/ kinh viện (Academe)

(1) Kiến thức chuyên ngành ngành (Discipline-specific skills)	(2) Kiến thức tổng quát/xuyên (Cross-disciplinary skills)
Cụ thể Tổng quát (Specific)	(General)
(3) Kỹ năng chuyên nghiệp suốt đời (Profession-specific skills)	(4) Kỹ năng chuyển đổi được/ (Personal transferable skills)

Thế giới nghề nghiệp (World of work)

Theo mô hình của nhóm tác giả Maier, giáo dục đại học ngày nay cần phải trở thành cầu nối giữa hai thế giới hàn lâm kinh viện và thế giới nghề nghiệp cung cấp cho người học kiến thức / kỹ năng mà Maier et.al. gọi là kỹ năng then chốt (key skills). Các kỹ năng then chốt này là những năng lực cơ bản của một người tốt nghiệp đại học: (1) Nhóm kỹ năng/kiến thức chuyên nghiệp hay kiến thức chuyên ngành gắn với yêu cầu công việc mà người học sẽ đảm nhiệm sau khi tốt nghiệp nhằm đáp ứng mục tiêu ổn định của giáo dục đại học: kỹ năng 1 và 3. (2) Nhóm kỹ năng có thể chuyển đổi còn gọi là nhóm kỹ năng xuyên ngành có thể sử dụng cho mục tiêu học tập lâu dài, thậm chí suốt đời, giúp người học phát triển và thích ứng với những biến đổi của xã hội nhằm đáp ứng mục tiêu phát triển của giáo dục đại học.

Một trong năng lực chuyên nghiệp mà một người tốt nghiệp đại học hay cao đẳng sư phạm cần đạt được đó là đánh giá giáo dục. Vai trò của người giáo viên đã từng được Bác Hồ khẳng định qua câu nói “Nếu không có thầy giáo thì không có giáo dục”. Trong lúc nhấn mạnh vai trò quyết định của người giáo viên đối với sự nghiệp giáo dục nước nhà, Bác cũng đã chỉ rõ hai chức năng của người thầy. Đó là chức năng giảng dạy và đánh giá. Chức năng giảng dạy thể hiện trách nhiệm của thầy đối với học sinh. Chức năng đánh giá thể hiện trách nhiệm của thầy đối với xã hội và Nhà nước. Sự phân biệt hai chức năng khác nhau trên của Bác gợi cho chúng ta ý tưởng về hai năng lực cơ bản trong một người giáo viên: năng lực giảng dạy và năng lực đánh giá (Nguyễn Đình Cống, 2001).

Thực tiễn đào tạo và bồi dưỡng giáo viên nhiều năm qua của nước nhà dường như chỉ mới tập trung vào việc giúp người thầy thực hiện chức năng giảng dạy, chưa giúp thực hiện chức năng đánh giá. Theo GS Trần Bá Hoành (2001), từ trước đến nay, việc đào tạo ở trường sư phạm chưa chú ý thích đáng đến việc chuẩn bị năng lực đánh giá cho người học. Chắc hẳn đây là một trong những căn nguyên làm nên chất lượng giáo dục thấp ở phổ thông. Bởi lẽ “không có hệ thống giáo dục nào vượt qua tầm của những người đang làm việc cho nó”. Biểu hiện của sự thiếu sót này trong quá trình đào tạo có thể tìm thấy trong bốn phương diện cơ bản sau đây ở người giáo viên cũng như nhà quản lý : (1) đánh đồng giữa mục tiêu giáo dục cần đánh giá với nội dung kiến thức như một phương tiện để giúp HS đạt được mục tiêu giáo dục; (2) mơ hồ về mục tiêu các bài dạy (3) thiếu hiểu biết về kỹ năng kiểm tra, đánh giá giáo dục (4) nhấn mạnh đến kết quả học tập, đến điểm số hay nói theo thuật ngữ đánh giá là chỉ số thành tích hay chỉ số đầu ra, chưa nhấn mạnh đến sự phát triển năng lực của người học hay nói theo thuật ngữ đánh giá là chỉ số thành tích quá trình .

Có thể có nhiều nguyên nhân cho sự thiếu sót trên. Tuy nhiên ở đây chúng tôi chỉ xin đề cập đến hai yếu tố tạo nên sự bất cập ấy: (1) Cơ chế biên soạn, triển khai chương trình và sách giáo khoa ở phổ thông hiện nay không tạo điều kiện cho người giáo viên quan tâm đúng mức và tham khảo thường xuyên các mục tiêu giảng dạy được đề cập trong chương trình: sách giáo khoa được thực hiện thống nhất toàn quốc theo một kế hoạch chặt chẽ đến từng tiết, từng bài học kèm với một bộ sách giáo viên được xem như là tài liệu hướng dẫn giảng dạy được sử dụng chính thống trong nhà trường; mục tiêu được miêu tả trong chương trình cũng chỉ dừng ở mức tổng quát và thường không đến tay mỗi giáo viên. Chính vì vậy, giáo viên có thói quen sử dụng sách giáo khoa như một tài liệu để dạy hơn là một trong những phương tiện để tổ chức hoạt động học tập tích cực cho người học. Và nề nếp thực hiện việc giảng dạy như thế dẫn đến tình trạng mơ hồ về hệ thống mục tiêu giảng dạy cụ thể mà người học cần đạt, đến thực tế đánh đồng mục tiêu giáo dục cần đánh giá với nội dung kiến thức được thể hiện trong sách giáo khoa. (2) Bộ môn đánh giá giáo dục chỉ mới được triển khai trong chương trình đào tạo giáo viên trong vài năm nay, và cũng chỉ mới dừng ở việc trang bị cho người học một số hiểu biết về kỹ thuật đánh giá kết quả học tập.

Ở nhiều nước trên thế giới hiện nay, chương trình khung của mỗi môn học được biên soạn như một công trình miêu tả chi tiết hệ thống các mục tiêu cụ thể cho mỗi lĩnh vực kỹ năng, kiến thức, và thái độ mà học sinh cần lĩnh hội ở môn học ấy. Không có sách giáo khoa thống nhất cho toàn quốc. Để có thể giúp học sinh đạt được chuẩn kiến thức, kỹ năng và thái độ đã định trong chương trình quốc gia, (các chuẩn kiến thức, kỹ năng này hàng năm học hay hàng học kỳ sẽ được đánh giá từ bên ngoài), người giáo viên phải thường xuyên tham khảo, nghiên cứu hệ thống mục tiêu được mô tả trong chương trình. Trên cơ sở ấy họ tìm tài liệu tham khảo hay các phương tiện dạy học hỗ trợ để thiết kế nên các hoạt động giúp học sinh đạt được mục tiêu học tập. Và trong chương trình đào tạo giáo viên, đánh giá được học như một môn học riêng thuộc lĩnh vực giáo dục học, đồng thời kỹ năng và hiểu biết về đánh giá giáo dục còn được thực hành xuyên suốt qua các bộ môn khác, đặc biệt là những môn học chuyên ngành. Hơn nữa, sự chú trọng vào việc phát triển kỹ năng tư duy phê phán khoa học và sáng tạo, kỹ năng tự học, kỹ năng làm việc có kế hoạch và giải quyết vấn đề trong nền giáo dục của các nước này tạo điều kiện cho người học phát triển tích hợp năng lực đánh giá với các năng lực khác một cách nhất quán và hiệu quả. Mặt khác, từ quan điểm của lý thuyết kiến tạo tri thức, nhiều nhà quản lý chất lượng giáo dục còn xem việc giáo viên đề ra những hoạt động tương thích với mục tiêu, nhiệm vụ dạy học khi biên soạn các mô đun đào tạo bồi dưỡng giáo viên hay thiết kế bài

dạy ở phổ thông chính là việc đánh giá các hoạt động và quá trình tiến bộ của người học trong tiến trình thực hiện các nhiệm vụ hay mục tiêu học tập. Cách làm trên thể hiện triết lý về chất lượng giáo dục, thể hiện quan niệm thấu đáo của họ về chất lượng giáo dục như sau: “*Chất lượng giáo dục là chất lượng thực hiện các mục tiêu GD* (Lê Đức Phúc-Viện KHGD- Theo Trần Khánh Đức, 2001). *Chất lượng đào tạo được đánh giá qua mức độ đạt trước mục tiêu đào tạo đã đề ra đối với một chương trình đào tạo* (Lê Đức Ngọc, Lâm Quang Thiệp - ĐHQG Hà Nội - Theo Trần Khánh Đức, 2001).

II. Một mô tả về năng lực đánh giá giáo dục

Có thể xem xét và miêu tả năng lực đánh giá giáo dục từ ba góc độ khác nhau.

Một là từ góc độ thực tiễn sử dụng, năng lực đánh giá là một năng lực tích hợp và phổ quát đối với người giáo viên không chỉ ở phương diện dạy học mà cả phương diện học tập. Điều này càng được khẳng định trong xu hướng giáo dục ngày nay là chú trọng phát triển các kỹ năng học tập suốt đời cho người học. Theo tác giả Đặng Thành Hưng, (2004), hệ thống kỹ năng học tập hiện đại bao gồm ba nhóm cơ bản: (1) Nhóm kỹ năng nhận thức học tập; (2) Nhóm kỹ năng giao tiếp và quan hệ học tập; (3) Nhóm kỹ năng quản lý học tập. Xem xét các kỹ năng thành phần của mỗi nhóm, chúng ta thấy, ở nhóm nào cũng có kỹ năng liên quan đến hoạt động đánh giá. Chẳng hạn như ở nhóm một có 3 kỹ năng thành phần, trong đó kỹ năng thứ hai là “xử lý, tổ chức đánh giá thông tin và nội dung học học tập”. Ở nhóm ba có 3 kỹ năng thành phần trong đó kỹ năng thứ ba là “kiểm tra, đánh giá quá trình và kết quả học tập”.

Hai là từ góc độ cơ cấu và bản chất nội tại của quá trình đánh giá, năng lực đánh giá giáo dục là một tổng thể của các yếu tố kỹ năng, kiến thức chuyên nghiệp, và một số phẩm chất tương ứng. Theo Rogiers, (1996), mọi năng lực phải được đề cập trong quan điểm tích hợp. Để có năng lực, người học phải vận dụng tích hợp những điều đã biết, đã học (kiến thức, kỹ năng, phẩm chất thái độ, niềm tin...). Trong quá trình hình thành một năng lực nào đó, thay cho việc nắm một lượng lớn kiến thức, trước hết người học cần có kỹ năng huy động các kiến thức đã có vào các tình huống cụ thể. Kỹ năng huy động các kiến thức đã có vào những tình huống cụ thể là một tập hợp các kỹ năng khác nhau được gọi là kỹ năng chuyển đổi được/ kỹ năng học tập suốt đời (transferable skills). Do vậy, mặc dù năng lực đánh giá là một năng lực nghề nghiệp của giáo viên, nhưng khi được phát triển thành thạo thì phần cốt lõi của kỹ năng đánh giá này cũng trở thành kỹ năng xuyên ngành, kỹ

năng học tập suốt đời. Thế phần cốt lõi đó là gì? Phần cốt lõi của năng lực đánh giá theo chúng tôi là hệ thống kỹ năng được sử dụng trong tiến trình thực hiện đánh giá liên tục (on-going assessment) quá trình học tập và giảng dạy. Đó là các kỹ năng liên hoàn như sau:

- Xác định, mô tả mục tiêu và nhiệm vụ dạy học cụ thể để từ đó phát triển chúng thành hệ thống các chỉ báo (chuẩn) đánh giá.
- Thiết kế các hoạt động để đánh giá quá trình học sinh thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ học tập: mức độ lĩnh hội, sự tiến bộ, đồng thời phát triển khả năng tự đánh giá việc học của học sinh.
- Thu thập, xử lý kết quả kiểm tra, đánh giá trên cơ sở đó cho những thông tin phản hồi để hướng dẫn hay động viên người học tiếp tục nỗ lực hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập hoặc để điều chỉnh hay cải tiến chương trình dạy học.
- Thiết kế các hoạt động, công cụ để đánh giá kết quả học tập và đưa ra những quyết định về cá nhân người học như xét lên lớp, xác định những khả năng và phẩm chất của người học.....
- Phân tích và đánh giá tính hiệu quả của hoạt động dạy học và đề xuất những biện pháp thích hợp để nâng cao năng lực chuyên môn.
- Đối chiếu và xem xét tính tương thích giữa mục tiêu dạy học với các hoạt động hay công cụ đánh giá.

Khi thực hành các kỹ năng trên người giáo viên phải vận dụng nhiều loại kiến thức, kỹ năng khác nhau, trước hết là kiến thức, kỹ năng chuyên môn về môn học mà học đang cần đánh giá, đồng thời là các kiến thức liên quan các lý thuyết học tập, tâm lý học, kỹ năng nhận thức, kỹ năng sử dụng phương tiện, hình thức dạy học ...Ở nước ta hiện nay, việc trang bị tri thức nhằm giúp người học hình thành năng lực đánh giá giáo dục còn giới hạn ở kỹ năng thiết kế các hoạt động để đánh giá kết quả học tập và đưa ra những quyết định về cá nhân người học. Điều này góp phần hạn chế tầm nhìn chiến lược và khả năng kiểm soát, chủ động của người giáo viên trong quá trình thực hiện đánh giá hiệu quả tiến trình triển khai các hoạt động giáo dục, đặc biệt, dễ rơi vào tình trạng chú trọng kết quả đầu ra, các thành tích học tập hơn là khuyến khích phát triển năng lực của người học.

Nói cụ thể hơn, cần thay đổi quan niệm trong thực tiễn triển khai các hoạt động nhằm hình thành năng lực đánh giá giáo dục cho người học hiện nay. Năng lực giám sát, đánh giá kết quả các hoạt động giáo dục và dạy học không đơn thuần là sự ghi nhận thực trạng kết quả mà còn là đề xuất những

quyết định làm thay đổi thực trạng theo hướng các mục tiêu đã xác lập tường minh. Vì vậy, đánh giá là một khâu quan trọng phải tính đến ngay khi xác định mục tiêu và lập kế hoạch, thiết kế các hoạt động dạy học, và phải được quan tâm trong suốt thời gian triển khai công việc. Đặc biệt, theo hướng dạy học tập trung vào người học, vào việc phát triển năng lực cho người học, GV không những phải biết đánh giá chính xác, công bằng kết quả học tập, rèn luyện của học sinh mà còn phải có năng lực phát triển khả năng tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau trong học sinh, giúp các em chủ động điều chỉnh hành vi và thái độ học tập. Thông qua đánh giá kết quả học tập, GV cũng tự đánh giá kết quả dạy học và điều chỉnh cách dạy cho phù hợp. Mặt khác, theo hướng phát triển học sinh thành người học tích cực và tự lực xây dựng kiến thức theo vốn kinh nghiệm của mình, GV phải có năng lực tổ chức các hoạt động nhằm khuyến khích học sinh tư duy sáng tạo, có năng lực phát hiện sự chuyển biến thái độ, xu hướng hành vi của HS trước những vấn đề của đời sống cá nhân, gia đình và cộng đồng; rèn luyện cho học sinh năng lực phát hiện sớm và giải quyết hợp lý các vấn đề nảy sinh trong thực tế. Muốn vậy, GV phải có khả năng vận dụng các phương pháp, kỹ thuật đánh giá thích hợp, phải từ bỏ thói quen chỉ đòi hỏi học sinh lặp lại những kiến thức đã được cung cấp trong SGK hay trong bài giảng của GV (Trần Bá Hoàn, 2001).

Ba là từ góc độ nội dung đánh giá, năng lực đánh giá giáo dục là tổng thể của những năng lực khác nhau:

- (1) Đánh giá chương trình đào tạo.
- (2) Đánh giá sách giáo khoa, tài liệu, phương tiện dạy và học
- (3) Đánh giá các dự án giáo dục.
- (4) Đánh giá giáo viên
- (5) Đánh giá sản phẩm/ thành quả học tập
- (6) Đánh giá quá trình học tập.
- (7) Đánh giá phương pháp và thiết kế dạy học
- (8) Đánh giá các điều kiện vật chất phục vụ cho dạy và học.

III. Kết luận

Có thể nói, trong thực tế cuộc sống, đánh giá là một hoạt động tự nhiên của con người. Trước bất kỳ một sự vật hay hiện tượng tự nhiên hoặc xã hội trong thế giới xung quanh, con người đều có thể đưa ra những đánh giá, nhận xét về chúng. Song đánh giá giáo dục là một năng lực cần được đào luyện, bởi lẽ giáo dục là một hiện tượng xã hội đặc biệt, có vai trò cực kỳ

quan trọng trong tiến trình phát triển cá nhân cũng như cộng đồng. Đánh giá ngày càng được nhìn nhận như là nhân tố có ý nghĩa động lực trong quá trình giáo dục. Do vậy, cần có cách nhìn tổng thể và thực tiễn về việc đào tạo năng lực đánh giá giáo dục cho người giáo viên và nhà quản lý giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay. Bài viết là một cố gắng bày tỏ cách nhìn ấy như một đề xuất về hướng giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học ở phổ thông hiện nay. Để hướng giải pháp này trở nên khả thi, chúng tôi xin đề xuất một cơ chế thực hiện như sau:

Đối với giáo sinh:

- Cải tiến và phát triển nội dung chương trình môn Kiểm tra và Đánh giá hệ thống và toàn diện hơn nhằm giúp người học hình thành và phát triển năng lực đánh giá theo cách đã được mô tả trong bài viết này.
- Đẩy mạnh hơn nữa tiến trình đổi mới nội dung và phương pháp dạy học ở đại học nhằm giúp người học có thể phát triển tích hợp năng lực đánh giá với các năng lực nhận thức và năng lực chuyên môn khác xuyên qua nhiều môn học.

Đối với giáo viên và nhà quản lý:

- Có chính sách nâng cao năng lực đánh giá cho đội ngũ giáo viên
- Phát triển kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên về năng lực đánh giá và kế hoạch này cần được triển khai cụ thể và phù hợp với nhu cầu của cơ sở trường phổ thông.
- Xây dựng những tổ chức nhằm tạo mối liên hệ hỗ tương giữa nhà nghiên cứu, đào tạo ở cao đẳng, đại học với các trường phổ thông, các sở phòng giáo dục.

Đối với chuyên gia đánh giá

- Có chính sách khuyến khích thực hiện các nghiên cứu có tính chẩn đoán về năng lực đánh giá của đội ngũ giáo viên và nhà quản lý nhằm cung cấp cho các cấp lãnh đạo những thông tin làm cơ sở cho việc xác lập phương hướng và nội dung bồi dưỡng giáo viên.
- Có chính sách khuyến khích tham gia nghiên cứu mở rộng các vấn đề có tính chất lý luận và thực tiễn nhằm phát triển khoa học đánh giá ở Việt Nam.

(Tháng 5/2003)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Barnett, R. (1992) (eds) *Learning to effect*. The Society Research into Higher Education & Open University Press.

Đặng Thành Hưng. 2004. Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại. *Giáo dục số 78 tháng 2/2004*, tr. 25-27.

Nguyễn Đình Cống. 2001. Suy nghĩ về chức năng của người thầy theo lời dạy của Bác Hồ, *Giáo dục số 4 tháng 5/2001*, tr. 6-7.

Nguyễn Hữu Chí. 2004. Những xu hướng chung của chương trình hiện đại. *Giáo dục số 78 tháng 2/2004*, tr. 28-29.

Nguyễn Minh Phương, 1996. Về việc xác định nội dung dạy học theo định hướng phát triển năng lực của người học. *Nghiên Cứu Giáo Dục số 5/1996*.

Nunan, D. 1988, *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rea- Dickins & Germaine, K. 1996, *Evaluation*, In *Language Teaching: A scheme for Teacher Education*, Candlin, C.N. & Widdowson, H.G.(Eds). Oxford University University Press .

Roegiers, X., 1996. *Khoa Sư Phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*. Đào Trọng Quang & Nguyễn Ngọc Nhị biên dịch. NXB Giáo Dục 1996.

Stenhouse, L. 1988. *An Introduction to Curriculum Research and Development*: London: Heinemann.

Trần Bá Hoàn. 2001. Suy nghĩ về một số định hướng đổi mới chương trình đào tạo giáo viên trung học cơ sở. *Giáo dục số 4 tháng 5/2001*, tr.11-13.

Trần Khánh Đức, 2001. Xây dựng và phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam. Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo đại học” toàn quốc lần II tại Đà Lạt, 5/2001.

NHẬN XÉT VỀ HOẠT ĐỘNG KIỂM TRA – ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA HỌC SINH TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG HIỆN NAY

**Thạc sĩ Nguyễn Thị Bích Hồng
Khoa Tâm lý Giáo dục
Trường ĐH Sư phạm TP. HCM**

1. Đối chiếu hoạt động kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học sinh trong nhà trường phổ thông hiện nay với quan điểm giáo dục trong lịch sử và các mục tiêu học tập ở thế kỷ 21

Từ thời cổ đại, Socrate đã đề ra phương châm sống “Hãy tự biết mình”, bởi điều đó giúp con người có những quyết định hành động phù hợp với bản thân, để thành công và hạnh phúc trong cuộc sống. Chính vì thế, quan điểm cho rằng “Giáo dục phải giúp cho con người tự tìm thấy chính mình” của Socrate được đánh giá là có tính nhân văn cao, thể hiện qua việc nhà giáo dục giúp cho học sinh có cơ hội tự bộc lộ, thể hiện và khám phá bản thân mình đồng thời đưa ra những nhận xét, đánh giá phù hợp và chính xác giúp học sinh xác định rõ hình ảnh bản thân, tức là giúp học sinh biết được rõ hơn mình là ai? mình là người như thế nào? để có những định hướng đúng cho cuộc đời.

Sự mở rộng mục đích dạy học và đặc trưng của việc học trong thế kỷ 21 cũng xác định một trong những mục tiêu học tập hiện nay là “*Học để tự khẳng định mình*”, giáo dục giúp con người phát triển độc lập, có đầu óc phê phán, có chính kiến và bản lĩnh sống (tự mình quyết định sự suy nghĩ và hành động, thực hiện suy nghĩ của mình trong những hoàn cảnh khác nhau.) Nhiệm vụ cơ bản của giáo dục thế kỷ 21 là mang lại cho mọi người sự tự do suy nghĩ, phán đoán, tình cảm và trí tưởng tượng để có thể phát triển tài năng của mình và tự kiểm tra cuộc sống của mình. Tránh giáo dục cào bằng hành vi cá thể mà cần tạo ra những nhân cách đa dạng, tài năng, khuyến khích sự phát triển đầy đủ nhất tiềm năng sáng tạo của mỗi con người với toàn bộ sự phong phú và sự phức tạp của họ.

Những quan điểm giáo dục xưa và nay nhắc nhở công tác giáo dục nói chung và hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh phải chú trọng tạo điều kiện cho học sinh nhận thức rõ và phát huy tối đa những khả năng của mình để đóng góp hiệu quả cho sự phát triển xã hội.

Tuy nhiên hoạt động dạy học trong đó có việc kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học sinh hiện nay có vẻ xa rời các quan điểm giáo dục nêu trên. Hoạt động kiểm tra – đánh giá trong công tác dạy học đang làm cho học

sinh nhận thức không rõ ràng và không chính xác về hình ảnh của bản thân, làm cho các em ngộ nhận hoặc cảm nhận mơ hồ về khả năng của mình. Việc dạy học và kiểm tra -đánh giá kết quả chạy theo thành tích đã công nhận nhiều học sinh đạt danh hiệu “ giỏi” “ xuất sắc” một cách dễ dàng đã khiến học sinh không lượng được sức mình . Tỷ lệ học sinh dự thi đại học rất cao nhưng đa số thất bại vì bài làm của thí sinh rất yếu kém. Không thể trách học sinh bởi vì tại sao các em lại không mang ước muốn dự thi đại học khi các em đã được nhà trường cấp giấy khen “ học giỏi” trong nhiều năm liền ! Nếu các em học giỏi thật và được nhà trường đánh giá đúng thì đó là cơ sở quý giá để các em lựa chọn con đường phấn đấu trong tương lai, nhưng rất tiếc những danh hiệu “ ảo” đó khiến các em ngộ nhận, có những quyết định sai lầm để rồi gặp thất bại và có khi vẫn không chịu thay đổi nhận thức sau những thất bại này mà đổ thừa cho hoàn cảnh không may mắn của mình. Sai lầm sẽ được nối tiếp lâu dài hơn , làm mai một những khả năng thực sự đã không được nhà trường và gia đình phát hiện ra ở họ. Khi tỏ ra dễ dãi trong việc tổ chức kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của học sinh có thể một số giáo viên nghĩ đơn giản rằng đó là hành động nhân đạo, yêu thương học sinh, không nỡ để các em sớm nhìn thấy sự yếu kém của mình. Nhưng suy ngẫm kỹ hơn thì cách làm đó gây nhiều tác hại cho học sinh và chỉ đem lại lợi ích cho giáo viên và nhà trường qua thành tích giả tạo của mình.

2. Những nguyên nhân làm giảm hiệu quả của hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập hiện nay

Có khá nhiều nguyên nhân làm cho việc dạy học và kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học sinh hiện nay không đáp ứng tốt các quan điểm giáo dục tích cực và đúng đắn xưa nay như :

a. Căn bệnh thành tích trầm kha lây lan giữa gia đình và nhà trường đã làm phát sinh nhiều sai sót trong việc dạy học và tổ chức kiểm tra – đánh giá học sinh như : giám thị thả lỏng việc giám sát để học sinh giúp đỡ nhau làm bài hoặc nhắc bài cho học sinh, giáo viên dễ dàng cho học sinh làm lại những bài kiểm tra để nâng cao thành tích , giáo viên dạy thêm cho học sinh chú trọng luyện tập các dạng bài tập gần với đề thi hơn là hướng dẫn phương pháp học tập cho học sinh,... Trên thực tế không phải giáo viên nào cũng đồng tình với hoạt động kiểm tra – đánh giá không chính xác và nhiều tiêu cực như hiện nay, nhưng bên cạnh họ có không ít những đồng nghiệp do thiếu suy xét hoặc thiếu trách nhiệm đối với chất lượng giáo dục đã không chú trọng bảo vệ sự công tâm , công bằng trong kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học sinh. Không phải nhà trường nào cũng chạy theo thành tích mà đôi khi chính gia đình cũng tha thiết mong muốn hoặc thúc ép đòi hỏi nhà

trường tổ chức kiểm tra - đánh giá dễ dãi đối với con em của họ như : cha mẹ biết con em gian lận quay cóp trong kỳ thi mà không ngăn cấm, thậm chí hỗ trợ cho con vi phạm nội qui thi cử, cha mẹ sẵn sàng cho con học thêm với giáo viên dạy trên lớp để con có “điều kiện” làm bài kiểm tra thuận lợi hơn bởi vì hy vọng rằng giáo viên đã dạy thêm cho con của mình thì đương nhiên phải chứng tỏ công trạng bằng điểm kiểm tra trên lớp tốt hơn ...)

b. Hoạt động dạy học và kiểm tra – đánh giá kết quả học tập chưa được định hướng theo mục tiêu do thao tác xác định mục tiêu dạy học chưa được giáo viên chú trọng hoặc được nêu ra một cách hình thức, mơ hồ, ít hiệu quả. Xem xét giáo án của giáo viên dễ thấy rằng mục tiêu bài dạy được sao chép từ sách hướng dẫn giáo viên giảng dạy. Rất ít giáo viên biết căn cứ vào sự hướng dẫn đó để xác định mục tiêu cho phù hợp với trình độ, đặc điểm của học sinh lớp mình phụ trách. Điều này xuất phát từ nhận thức cho rằng giáo viên không được chỉnh sửa điều gì mà bắt buộc phải dạy theo mục tiêu, chương trình qui định. Như chúng ta biết, xuất phát điểm của quá trình giáo dục là mục tiêu giáo dục. Ở cấp độ vi mô, các giáo viên phải xác định mục tiêu chuyên biệt cho từng hoạt động giáo dục của mình. Mục tiêu chuyên biệt tốt phải có hai tác dụng : chỉ đạo tổ chức quá trình giáo dục và là chuẩn đánh giá kết quả giáo dục. Khi không xác định đúng mục tiêu hoặc không quan tâm đến mục tiêu thì việc dạy học sẽ không được định hướng tốt và hoạt động kiểm tra – đánh giá sẽ không có độ tin cậy cao.

c. Bên cạnh việc đưa ra sự đánh giá thiếu tin cậy do việc tổ chức kiểm tra không chặt chẽ và nhiều tiêu cực thì việc đánh giá kết quả học tập của học sinh còn thiếu giá trị qua những lời nhận xét chung chung : “ giỏi, chăm ngoan” hay “ học yếu, cần cố gắng thêm”... trong sổ liên lạc hay học bạ của học sinh. Những lý do đưa đến cách đánh giá này là : sĩ số học sinh quá đông nên giáo viên khó am tường khả năng của từng học sinh để có nhận xét sát sao, giúp học sinh hiểu rõ hơn đặc điểm của mình để có hướng phấn đấu ; giáo viên không có đủ thời gian nhận xét tỉ mỉ, sâu sắc cho từng học sinh vì họ phải đối phó với áp lực công việc từ chương trình dạy học ngày càng quá tải ...

3. Một số giải pháp củng cố hoạt động kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của học sinh trong nhà trường phổ thông hiện nay

a. Để củng cố việc kiểm tra – đánh giá kết quả học tập của học sinh hiện nay trước tiên cần chữa lành bệnh “thành tích” bằng những biện pháp quản lý thông minh hơn, hiệu quả hơn như :

i. Luân chuyển giáo viên để tạo sự tương đồng chất lượng dạy học của các nhà trường. Cách làm này có những lợi ích như xóa bỏ tư tưởng cục bộ của hội đồng sư phạm trong từng trường làm phát sinh hiện tượng ganh đua, bảo vệ thành tích để giữ uy tín, danh dự riêng cho nhà trường; giáo viên nhận thức rõ trách nhiệm giáo dục của mình đối với mọi học sinh chứ không chỉ ở học sinh thuộc một trường, nhờ vậy họ sẽ chăm lo cho học sinh một cách công tâm và công bằng hơn. Hệ quả tiếp theo là gia đình không cần phải tìm trường, chạy trường và cố chạy theo thành tích của nhà trường vì chất lượng các trường không có sự chênh lệch quá xa mà yên tâm cho con học tập tận lợi ở trường gần nhà và quan tâm nhiều đến việc giúp con học tập tiến bộ phù hợp với khả năng;

ii. Không gây sức ép cho giáo viên phải giúp học sinh có kết quả cao theo tỉ lệ qui định mà nên khẳng định công sức của giáo viên qua sự tiến bộ của học sinh so với sức học ban đầu...

b. Bên cạnh đó cần tăng cường các kỹ năng sư phạm cho giáo viên trong hoạt động dạy học và kiểm tra – đánh giá như : kỹ năng xác định mục tiêu chuyên biệt cho từng hoạt động dạy học; kỹ năng xây dựng ngân hàng đề thi đáp ứng mục tiêu, kỹ năng xử lý kết quả kiểm tra để điều chỉnh nâng cao hiệu quả ...

c. Để việc đánh giá học sinh được cụ thể và chính xác hơn cần tạo điều kiện cho giáo viên sâu sát học sinh qua việc giám sĩ số lớp học và qui định rõ trách nhiệm và những nội dung giáo viên cần đánh giá ở học sinh.

Tóm lại, hoạt động kiểm tra – đánh giá kết quả học tập ảnh hưởng lớn đến phương hướng phấn đấu học tập và phát triển nhân cách của học sinh. Công tác giáo dục đòi hỏi phải tiến hành thận trọng việc kiểm tra – đánh giá kết quả học tập để tránh gây bất lợi cho học sinh.

(Tháng 4/2004)

MỘT SỐ CÁCH TIẾP CẬN VIỆC ĐÁNH GIÁ GIÁO DỤC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Tiến sĩ Ngô Thị Minh
Trường Cao đẳng Sư phạm Nha Trang

Song hành với công cuộc đổi mới mục tiêu dạy học, chương trình, sách giáo khoa, phương pháp là sự đổi mới về cách đánh giá giáo dục. Đây là một nội dung quan trọng trong quá trình dạy học nhưng không phải lúc nào chúng ta cũng thấy hết vai trò, chức năng của việc đánh giá.

1. Cách hiểu về đánh giá chất lượng giáo dục trong giai đoạn hiện nay

Những quan niệm, tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục khác nhau nhất định sẽ đưa đến kết quả hoàn toàn thay đổi. Điều này dẫn đến có người hoàn toàn bị quan trước kết quả điểm số của học sinh qua mỗi kì thi; lại có người tin tưởng khi nhìn lại những gì lớp thanh niên ngày nay đã làm được trên nhiều lĩnh vực xã hội khác nhau. Điều này đòi hỏi chúng ta phải có một cách tiếp cận khoa học về đánh giá chất lượng giáo dục.

Tổ chức Đảm bảo chất lượng Giáo dục đại học quốc tế (INQAAHE: International Network of Quality Assurance Agencies) đã đưa ra 2 định nghĩa về chất lượng giáo dục:

a. Tuân theo chuẩn qui định.

b. Đạt được các mục tiêu đề ra.

Theo định nghĩa thứ nhất, chúng ta cần có bộ tiêu chí chuẩn để đánh giá chất lượng giáo dục và các tiêu chí này phải được dựa chọn phù hợp với mục tiêu kiểm định. Và định nghĩa thứ hai được hiểu nếu không có bộ tiêu chí chuẩn, người ta phải dựa trên các mục tiêu của từng lĩnh vực để đánh giá. Tất nhiên những mục tiêu này sẽ được xây dựng từ trình độ phát triển kinh tế- xã hội của đất nước. (1)

Với điều kiện của chúng ta, có lẽ áp dụng được định nghĩa thứ hai về đánh giá chất lượng giáo dục, tức là việc đánh giá cần dựa trên mục tiêu giáo dục. Mục tiêu ở đây phải là một hệ mục tiêu với các tham số cụ thể cho từng giai đoạn đào tạo. Muốn vậy, việc làm đầu tiên của những người làm công tác giáo dục, đặc biệt là công tác quản lý giáo dục là phải xây dựng một hệ mục tiêu cho đơn vị mình, hoặc cho công tác cụ thể của mình. Đó là những tiêu chí cần thiết nhằm đánh giá chất lượng của một đơn vị đào tạo nhất định.

Còn đối với việc đánh giá người học, cần căn cứ từ mục tiêu chương trình, mục tiêu của quá trình đào tạo. Chẳng hạn như khi biên soạn chương trình của một khóa học, lớp học, ngành học người ta phải xác lập ngay hệ mục tiêu của nó. Và điều này thể hiện ngay khi chúng ta thực hiện nội dung bài kiểm tra hay thi học phần. Mỗi câu hỏi trong đề sẽ tương ứng với mỗi mục tiêu đề ra cho mỗi chương, phần học.

Đó là nói, mục tiêu trong phạm vi hẹp của một học phần hay từng khóa học. Trong thực tế, đánh giá giáo dục ở từng trường, từng cấp học, ngành học đòi hỏi hệ mục tiêu đó phải có tính đa diện, bao quát và cụ thể hơn nhiều.

Như vậy, muốn đánh giá giáo dục phải xây dựng trước hệ mục tiêu với các tham số cụ thể của nó. Và kết quả đánh giá chất lượng giáo dục của một trường, một cơ quan giáo dục nào đó phải dựa trên những tiêu chí đánh giá nhất quán khoa học; có tính định lượng trên nhiều lĩnh vực như: công tác tổ chức quản lí, đội ngũ giáo viên, giảng dạy và học tập, nghiên cứu khoa học, cơ sở vật chất, tài chính.

Vấn đề đánh giá kết quả học tập của người học

Hiện nay đánh giá kết quả học tập của người học được các nhà giáo dục thống nhất là “một quá trình thu thập, phân tích và xử lí các thông tin về kiến thức, kĩ năng, thái độ của người học theo mục tiêu môn học (hoặc hoạt động) nhằm đề xuất các giải pháp để thực hiện mục tiêu của môn học (hoặc hoạt động) đó.”(2)

Như vậy, việc đánh giá kết quả học tập của người học có 2 mục đích:

- Xác nhận kết quả học tập.
- Trên cơ sở những kết quả này đề xuất với nhà trường hoặc các với các cơ sở giáo dục đề ra các biện pháp thực hiện tốt mục tiêu, đạt chất lượng giáo dục đề ra.

Trong thực tế hai mục đích đánh giá kết quả của người học trên có mối quan hệ biện chứng với nhau. Mục đích thứ nhất là cơ sở để thực hiện mục đích thứ hai và mục đích thứ hai là hệ quả của mục đích thứ nhất. Trong chừng mực nào đó, mục đích thứ hai còn có ý nghĩa quan trọng hơn so với mục đích thứ nhất.

Thực trạng đánh giá kết quả học tập của chúng ta hiện nay thường thiên về mục đích thứ nhất. Tức chỉ thiên về việc phân loại học lực của người học. Điều này không giúp cho các nhà quản lí giáo dục đưa ra được những giải pháp nhằm đạt chất lượng và nâng cao chất lượng giáo dục.

Muốn đánh giá kết quả học tập của học sinh thường phải xác định được nội dung đánh giá. Và đây chính là đánh giá mục tiêu nhận thức của người học ở 6 mức độ được xếp thứ tự là:

1. Biết
2. Hiểu
3. Vận dụng
4. Phân tích
5. Tổng hợp
6. Đánh giá.

Tùy theo mức độ yêu cầu của các khối lớp hoặc mục tiêu của từng khóa

học mà chúng ta đánh giá theo các cấp độ khác nhau. Chẳng hạn đối với học sinh tiểu học và trung học cơ sở, chủ yếu đánh giá ở 3 cấp độ đầu: biết, hiểu và vận dụng. Trong quá trình thực hiện từng khối lớp sẽ có những yêu cầu cụ thể của việc đánh giá này.

Vấn đề nâng cao chất lượng giáo dục

Hiện nay chúng ta thường nói đến việc phải nâng cao chất lượng giáo dục và tìm mọi biện pháp có thể để thực hiện yêu cầu này trong cái cách giáo dục. Nhưng không phải lúc nào việc làm này cũng khả thi. Trước hết, chúng ta xác lập được như thế nào là chất lượng giáo dục, những lĩnh vực tiêu chí nào để đánh giá chất lượng giáo dục. Trên cơ sở đó mới tính đến việc đạt chất lượng giáo dục và khi đã vượt những chỉ tiêu về chất lượng giáo dục này mới nói đến chuyện nâng cao chất lượng giáo dục.

Nếu chưa xác lập được những tiêu chí đạt chất lượng giáo dục thì chưa thể nói đến việc nâng cao chất lượng này.

2. Giải pháp về đánh giá chất lượng giáo dục

Trên đây chúng tôi đã trình bày những cách hiểu về việc đánh giá giáo dục. Sau đây là những giải pháp có thể thực hiện việc đánh giá đó:

2.1. Xây dựng nhà trường hoặc cơ sở đào tạo trở thành những nơi đảm bảo về chất lượng đào tạo:

Cụ thể để đánh giá chất lượng đào tạo của một nhà trường hoặc cơ sở đào tạo nào đó người ta thường đánh giá các lĩnh vực:

- Tổ chức và quản lí của trường.
- Đội ngũ cán bộ giáo viên.
- Công tác giảng dạy và học tập.
- Công tác nghiên cứu khoa học.
- Cơ sở vật chất.
- Cơ sở tài chính.
- Các lĩnh vực khác.

Tầm quan trọng của từng lĩnh vực được thể hiện trên sự sắp xếp theo số thứ tự. Chẳng hạn, tổ chức và quản lí của nhà trường là lĩnh vực quan trọng hàng đầu. Công tác này đòi hỏi nhà trường phải đưa ra được sứ mạng, nhiệm vụ chiến lược và mục tiêu của nhà trường. Phải lập kế hoạch, phân bổ nguồn lực và đánh giá các hoạt động. Xác lập cơ cấu tổ chức và quản lí. Những vấn đề trên có vai trò quyết định về chất lượng đào tạo của nhà trường.

Những lĩnh vực trên vừa là điều kiện vừa là mục tiêu để đạt chất lượng giáo dục. Xây dựng tốt các lĩnh vực này có nghĩa là xây dựng cơ sở đảm bảo chất lượng đào tạo của nhà trường.

2.2 Cần có kế hoạch chỉ đạo và đánh giá ở nhà trường

Đánh giá kết quả học tập là một công việc thường xuyên trong quá trình đào tạo. Do vậy, ở mỗi nhà trường hoặc cơ sở đào tạo phải xây dựng kế hoạch chỉ đạo việc đánh giá chất lượng đào tạo. Coi quá trình đánh giá này là một bộ phận không thể thiếu được trong công tác đào tạo.

2.3 Vấn đề đào tạo người dạy về lí luận và kĩ năng đánh giá

Một trong những giải pháp để thực hiện việc đánh giá người học tốt là người dạy phải được đào tạo qui trình đánh giá. Họ phải là người hiểu được mục tiêu đào tạo và biết xây dựng các tiêu chí đánh giá dựa trên hệ mục tiêu này. Thực tế, trong các học phần phương pháp dạy học cho giáo sinh trường Sư phạm, chúng tôi chưa thấy có phần nào đề cập đến vấn đề đánh giá học sinh. Thiết nghĩ khi việc đánh giá đã trở thành một bộ phận không thể thiếu được trong quá trình đào tạo, chúng ta cũng cần phải đào tạo cho giáo sinh có những hiểu biết về lí luận lẫn kĩ năng đánh giá học sinh.

Người dạy cần phải phối hợp hợp lí giữa đánh giá bằng luận đề (essay) với đánh giá bằng trắc nghiệm khách quan (Educational Test), phối hợp giữa đánh giá thường xuyên với đánh giá định kì.

2.4 Đào tạo chuyên gia về đánh giá chất lượng đào tạo

Đây cũng là biện pháp quan trọng để thực hiện tốt việc đánh giá. Các chuyên gia này có vai trò hướng dẫn, đào tạo cán bộ giáo viên trong quá trình đánh giá. Họ là người nắm được những xu thế đổi mới của việc đánh giá, cùng với bộ máy tổ chức và quản lí nhà trường kịp thời đề ra các kế hoạch, biện pháp, công cụ đánh giá có hiệu quả.

2.5 Xây dựng chuẩn về chất lượng đào tạo

Chuẩn về chất lượng đào tạo này phải phù hợp với mục tiêu và chương trình dạy học trong từng giai đoạn cụ thể.

Chuẩn phải phù hợp với đối tượng người học.

Chuẩn phải phù hợp với điều kiện dạy học cụ thể ở số đông các trường bình thường.

Đánh giá chất lượng là một bộ phận của quá trình đào tạo, nó có mối quan hệ qua lại với quá trình dạy học “chặt chẽ đến mức hầu như không thể hoạt động trong lĩnh vực này mà lại thiếu lĩnh vực kia” (Hughes A). Quả thật đây là một công tác rất quan trọng của bất kì nhà trường hoặc cơ sở đào tạo nào.

(Tháng 4/2003)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đức Chính. *Quản lí chất lượng đào tạo*. Hà Nội. 2003
(Chương trình huấn luyện kĩ năng quản lí và lãnh đạo)
2. Nguyễn Thị Hạnh. *Một số vấn đề về đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Tiếng Việt ở tiểu học*. Nhà xuất bản Giáo dục. Hà Nội. 2003

MỘT SỐ BẤT CẬP CỦA GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TRUNG HỌC Ở NƯỚC TA HIỆN NAY VÀ MỘT VÀI GIẢI PHÁP TỔNG THỂ KHẢ THI

Nguyễn Quang Trung
Trung tâm Đánh giá Giáo dục
Viện Nghiên cứu Giáo dục
Trường ĐH Sư Phạm TP. HCM

I. Đặt vấn đề

Công cuộc cải cách giáo dục của chúng ta đang ngày càng lôi cuốn sự quan tâm chú ý của toàn xã hội. Những văn kiện của Đảng trong những năm gần đây đều cho thấy mối quan tâm rất lớn của Đảng và Chính phủ cho nền giáo dục của Việt nam nói chung và giáo dục phổ thông nói riêng. Sự quan tâm trên được thể hiện rõ nét nhất trong **Báo cáo chính trị của Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng**: “*Tiếp tục nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đổi mới nội dung, phương pháp dạy và học, hệ thống trường lớp và hệ thống quản lý giáo dục; thực hiện “chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa”. Phát huy tinh thần độc lập suy nghĩ và sáng tạo của học sinh, sinh viên, đề cao năng lực tự học, tự hoàn thiện học vấn và tay nghề; đẩy mạnh phong trào học tập trong nhân dân ... thực hiện “giáo dục cho mọi người” và “ cả nước trở thành một xã hội học tập.”*”

Tuy nhiên, để đạt được những yêu cầu trên của Đảng và Chính phủ, để đáp ứng được nhu cầu học tập và kỳ vọng của cả nước, ngành giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục phổ thông nói riêng phải nỗ lực vượt qua rất nhiều khó khăn, bất cập tồn tại cả ở cấp hệ thống và cấp cơ sở.

1. Những bất cập ở cấp hệ thống

1.1. Về quy mô đào tạo

Hiện nay quy mô đào tạo phổ thông chưa đáp ứng được nhu cầu học tập của học sinh của cả nước. Số lượng học sinh học từ bậc tiểu học lên trung học chưa cao. Các trường trung học phổ thông đa số tập trung ở thành thị và chưa thu hút được những học sinh ở nhiều tầng lớp xã hội đến trường, đặc biệt là ở các vùng sâu, vùng xa và hải đảo.

1.2. Về đội ngũ giáo viên

Đội ngũ giáo viên không đồng bộ, vừa thừa vừa thiếu đối với quy mô đào tạo phổ thông hiện nay. Đa số giáo viên đều quá tải về giờ dạy (điển hình là bộ môn tiếng Anh và Toán), do đó giáo viên không còn thời gian nghiên cứu tự nâng cao tay nghề, cập nhật kiến thức, đổi mới phương pháp

dạy và học, sử dụng các phương tiện giáo cụ trực quan, cũng như chủ động sáng tạo ra các phương tiện dạy học sinh động và hữu hiệu. Những giáo viên trẻ không có giải pháp nhanh chóng rút ngắn khoảng cách tay nghề đối với các giáo viên có kinh nghiệm lâu năm. Hiện nay, biên chế cơ hữu quá hạn chế, không chặt chẽ và chưa có những giải pháp hữu hiệu để tranh thủ những cán bộ khoa học, những nhà nghiên cứu ngoài trường tham gia vào quá trình giảng dạy và đào tạo mà vẫn đảm bảo chất lượng.

1.3. Về đội ngũ quản lý

Rất nhiều cán bộ quản lý chuyển từ hoạt động chuyên môn sang, không nắm được khoa học quản lý, đặc biệt là quản lý giáo dục; phần lớn làm theo kinh nghiệm, do đó kém năng lực đổi mới hoặc chậm đổi mới tư duy.

2. Những bất cập ở cấp cơ sở

2.1. Về giảng dạy

Chủ trương nhằm cải tiến phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm không thực hiện được vì phần lớn giáo viên không biết dạy thế nào cho phù hợp với mục tiêu đã đề ra, thế nào là có chất lượng và có hiệu quả cao. Từ đó họ không biết cải tiến việc giảng dạy của mình như thế nào. Đội ngũ giáo viên trẻ phần lớn dạy theo cách tiếp cận nội dung, nên chỉ dạy học sinh ở các bậc nhận thức và tư duy ở bậc thấp. Đa số các giáo viên tranh thủ làm thêm ngoài giờ (dạy thêm, làm thêm các công việc phụ khác) nhằm đảm bảo đời sống. Từ đó, họ không tập trung hết khả năng và trí tuệ cũng như lương tâm trách nhiệm nghề nghiệp cho công tác dạy học tại trường. Ngoài ra, một thực tế phổ biến đã tồn tại ở các trường phổ thông từ rất lâu rồi là: Không có chuẩn kiến thức của môn học, nên giáo viên khác nhau dạy cùng một môn học, cho kết quả tiếp thu kiến thức khác nhau, dẫn đến chất lượng môn học không được bảo đảm.

2.2. Về học tập

Một khi toàn bộ hệ thống giáo dục phổ thông cùng chung sức thực hiện đúng chủ trương cải cách phương pháp dạy và học theo hướng lấy người học làm trung tâm (*learner-centered approach*) thì phải lấy việc học làm trung tâm; từ đó dạy phương pháp học cho học sinh hiện nay đã trở thành một trong các mục tiêu của đào tạo phổ thông trung học nói riêng và toàn ngành giáo dục nói chung. Vì đa số học sinh trung học chưa biết phương pháp học khi sắp tốt nghiệp, nên hiệu quả học tập trong nhà trường (chất lượng thật) là rất thấp. Khả năng tự học, tự phát triển của học sinh còn rất kém, quen với nghe

và ghi, không quen với *tự đọc, tự suy nghĩ, tìm tòi, tự tóm lược*; bởi thế thói quen này tiếp tục kéo dài đến môi trường đại học và sau này sẽ trở thành những người bị động trong công việc và cuộc sống.

2.3. Về kiểm tra đánh giá

Vì không nắm vững khoa học đo lường và đánh giá kết quả học tập nên phần lớn các đề thi cuối môn học chỉ nhằm đánh giá học sinh thuộc bài của giáo viên đến mức nào. Kết quả phổ biến là học sinh chỉ học theo bài giảng; không tham khảo tài liệu, không học theo lối tư duy sáng tạo, phê phán, biết “nêu vấn đề” để có thể có được năng lực giải quyết vấn đề. Từ đó, chất lượng sản phẩm đào tạo về năng lực ở phổ thông trung học là không đáp ứng được yêu cầu của đào tạo và của xã hội.

II. Một số giải pháp tổng thể khả thi

Trong “Chiến lược phát triển giáo dục 2001 – 2010” được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt ngày 28/12/2001 tại phần nói về “Các giải pháp phát triển giáo dục” có giải pháp quan trọng hàng đầu là: “*Đổi mới mục tiêu, nội dung, chương trình giáo dục*” và ở phần giáo dục Phổ thông, Đại học, Sau đại học có đề cập đến đánh giá: “*Đổi mới chế độ thi cử, chế độ tuyển sinh, xây dựng phương pháp, quy trình và hệ thống đánh giá chất lượng đào tạo, chất lượng giảng viên, chất lượng sinh viên học sinh một cách khách quan, chính xác; xem đây là một biện pháp cơ bản khắc phục tính chất đối phó với thi cử của nền giáo dục hiện nay, thúc đẩy việc lành mạnh hóa quá trình giáo dục không chỉ ở trình độ ĐH, CĐ mà cả ở các cấp bậc giáo dục Phổ thông.*”

Với những vấn đề cụ thể được nêu từ văn bản trên của Chính phủ, qua nghiên cứu và kinh nghiệm của chúng tôi cũng như của những nhà nghiên cứu giáo dục khác, chúng tôi đề nghị một số giải pháp cụ thể như sau:

Giải pháp 1: Đổi mới và cải tiến đồng bộ hệ thống giáo dục phổ thông

a. *Đổi mới nội dung chương trình đào tạo*

Chương trình phải được xây dựng theo mục tiêu đào tạo định sẵn và phải bao gồm cả 3 khối kiến thức, không thể thiếu một khối kiến thức nào: *Kiến thức khoa học tự nhiên, Kiến thức khoa học xã hội và Kiến thức khoa học nhân văn*. Tùy theo ban và khối học mà chọn dung lượng và tỷ lệ khác nhau giữa các khối kiến thức trên.

1- Mỗi môn học chỉ bao gồm những kiến thức cốt lõi nhất để trang bị cho học sinh. Mục tiêu chủ yếu là dùng các kiến thức cốt lõi này để *dạy phương pháp học môn học*, nhờ đó học sinh có thể phát triển vốn kiến thức về môn học đó trong tương lai.

2- Thường xuyên cập nhật các thông tin khoa học mới một cách có chọn lọc, thể hiện ở kiến thức mới của môn học hay môn học mới của chương trình, để ngày càng nâng cao sự chính xác và toàn diện của khoa học thuộc khối học của mình.

b. Đổi mới phương pháp giảng dạy

1- Cần phải dạy cho học sinh kỹ năng, kỹ xảo, năng lực nhận thức, năng lực tư duy bậc cao. Muốn thế, trước tiên bản thân giáo viên phải thấu hiểu và nắm vững yêu cầu, mục tiêu của chương trình, nhà trường hay xã hội đề ra để đổi mới phương pháp giảng dạy. Giáo viên phải biết áp dụng nhiều phương pháp khác nhau một cách linh hoạt, biến hóa sáng tạo (*thuyết giảng, thảo luận nhóm, đóng vai, thực hành, phụ đạo, bài tập thêm ...*) phù hợp với mục tiêu, phù hợp với tính chất của môn học và với những đặc điểm của học sinh, của từng lớp học.

2- Cần phải đào tạo phẩm chất nhân văn cho học sinh bằng cách sử dụng các hình thức đào tạo khác nhau (*bài tập lớn, đề án, tổng luận, tham quan, hội thảo...*).

c. Đổi mới phương pháp học tập

Phương pháp học tập không chỉ là khoa học về nhận thức và tư duy mà đồng thời còn có vai trò rất quan trọng tạo phẩm chất nhân văn rất cao. Vận dụng bối cảnh và mục tiêu yêu cầu về chất lượng giáo dục vào đổi mới phương pháp học cần theo các định hướng sau đây:

1- Chú trọng đến *phương pháp tự học* là rất cần thiết, vì ngày nay sự tiến bộ của khoa học – kỹ thuật là cực kỳ nhanh chóng, nên học tập là một quá trình - học tập suốt đời, học tập thường xuyên mới đáp ứng được sự tiến bộ này. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng, chú trọng quá đáng đến việc tự học sẽ làm yếu phẩm chất nhân văn của học sinh (*chẳng hạn, chỉ biết vận dụng trí tuệ cá nhân là chính, không biết học hỏi, kết hợp lao động sáng tạo tập thể*). Bên cạnh “tự học” cần phải chú ý đến “cùng học”. Cùng học (*theo nhóm, theo đội, theo lớp...*) mới rèn luyện khả năng hợp tác, khả năng thuyết phục và khả năng quản lý cho học sinh.

2- Học sinh cần được hiểu rõ và nắm vững yêu cầu chất lượng học tập của nhà trường để biết tiếp thu tự đào tạo cho mình kỹ năng, kỹ xảo, năng lực nhận thức và tư duy, phẩm chất nhân văn đạt đến trình độ cao.

d. Cải tiến phương pháp kiểm tra – đánh giá

Từ những năm đầu của thập niên 90 đã có nhiều nghiên cứu và những bài báo cáo của các giáo sư, tiến sĩ, những chuyên gia đầu ngành về đánh giá đề cập đến vấn đề đổi mới và hoàn thiện cách kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh và sinh viên ở tất cả các bậc học từ phổ thông đến đại học và thậm chí là sau đại học đó là **GS. TS. Dương Thiệu Tống, GS. TSKH. Lâm Quang Thiệp, TS. Nguyễn Phụng Hoàng, ...** Còn theo **GS. TS. Lê Đức Ngọc** thì kiểm tra đánh giá là công đoạn quyết định chất lượng của quá trình giảng dạy và học tập. Đối với giáo viên, kiểm tra đánh giá giúp giáo viên biết được hiệu quả và chất lượng giảng dạy. Đối với người học, kiểm tra đánh giá giúp cho học viên biết được chất lượng học tập. Đối với nhà quản lý, kiểm tra đánh giá giúp cho họ điều chỉnh chương trình đào tạo, tổ chức giảng dạy và học tập cũng như ra những quyết định về đánh giá kết quả học tập của người học được chính xác và đáng tin cậy. Từ đó, theo chúng tôi việc đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá đặc biệt là ở các trường phổ thông cần tuân theo những nguyên tắc sau:

- 1- Về nội dung kiểm tra đánh giá: phải kiểm tra, đánh giá theo mục tiêu đào tạo của từng môn học, đồng thời phải kiểm tra, đánh giá theo các bậc nhận thức, các bậc kỹ năng, kỹ xảo và các bậc của năng lực tư duy mà môn học dự kiến học sinh phải đạt được sau khi học xong.
- 2- Về phương pháp kiểm tra đánh giá: cần áp dụng nhiều phương pháp kiểm tra đánh giá khác nhau (viết, vấn đáp, trắc nghiệm khách quan, bài tập lớn, tiểu luận, tổng quan ...), và phải thực hiện thường xuyên để có thể sửa lỗi, điều chỉnh, bổ sung những sai sót về kiến thức cho học sinh kịp thời.
- 3- Kết quả kiểm tra đánh giá: phải được sử dụng để đánh giá chất lượng giảng dạy, chất lượng học tập và chất lượng đào tạo (chương trình nội dung và tổ chức đào tạo).

e. Cải tiến công tác quản lý giáo dục phổ thông

- 1- Đảm bảo các điều kiện về cơ sở vật chất, tài liệu và học liệu, kinh phí đào tạo. Tổ chức và thúc đẩy việc đổi mới nội dung chương trình, đề xuất các giải pháp thúc đẩy giáo viên đổi mới phương pháp giảng dạy và học sinh nắm vững phương pháp học tập nhằm đạt được chất lượng cao. Kiểm soát và triển khai các phương pháp kiểm tra đánh giá ở thang bậc chất lượng cao.
- 2- Cần có những qui định để tiến hành *kiểm định chất lượng* theo định kỳ đối với công tác giảng dạy và phân loại tay nghề của giáo viên ; kết quả học tập của học sinh, để xem từng môn học đã đạt đến trình độ nào theo yêu cầu của chương trình và các thành tố nào đã tạo nên chất lượng đó. Đối với cơ sở đào tạo, thực hiện công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng đào tạo theo

những mục tiêu đã nêu trong kế hoạch giáo dục và theo đó phát triển cho từng khối đào tạo.

Giải pháp 2: Chuẩn hoá kiến thức cho các môn học trong chương trình đào tạo

Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tổ chức xây dựng chuẩn kiến thức thông qua *chương trình chi tiết soạn kỹ* và *ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm khách quan* cho tất cả các môn học và quy định dùng chung cho toàn hệ thống giáo dục trung học phổ thông.

Chương trình chi tiết môn học, được thống nhất giữa các giáo viên cùng dạy môn học, cung cấp cho học sinh trước khoá học và có trong sơ đồ tổ chức đào tạo mỗi khoá học xác định của nhà quản lý sẽ là một công cụ để đảm bảo chất lượng đào tạo.

- ***Đối với giáo viên:*** Căn cứ vào chương trình chi tiết môn học để ra lịch trình giảng dạy, để giảng dạy và để ra đề kiểm tra đánh giá tiếp thu môn học đảm bảo chất lượng theo mục tiêu môn học đã đề ra.

- ***Đối với học sinh:*** Căn cứ vào chương trình chi tiết để lập kế hoạch học tập và để nghiên cứu – học tập đạt mục tiêu môn học đã đề ra.

- ***Đối với các nhà quản lý:*** Căn cứ vào chương trình chi tiết môn học để xây dựng chương trình và tổ chức đào tạo, để thẩm tra – thanh tra chất lượng giảng dạy của giáo viên và chất lượng học tập của học sinh.

Ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm khách quan môn học là một tập hợp các câu hỏi trắc nghiệm khách quan của môn học có kèm theo đáp án. Các câu hỏi này được xây dựng và thống nhất giữa các giáo viên cùng dạy môn học, cùng với chương trình chi tiết soạn kỹ, chúng là chuẩn kiến thức của môn học vì đã có đáp án xác định. Một số câu hỏi mẫu cần cung cấp cho học sinh trước khoá học và có trong hồ sơ tổ chức đào tạo mỗi khoá học xác định của nhà quản lý sẽ là một công cụ để đổi mới phương pháp giảng dạy, phương pháp học và đảm bảo chất lượng đào tạo. Ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm có số câu hỏi càng nhiều thì hiệu quả những điều sau đây càng cao:

- ***Đối với giáo viên:*** Căn cứ vào ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm môn học để đổi mới phương pháp giảng dạy: sử dụng một số câu hỏi để giao bài chuẩn bị ở nhà cho học sinh, để đối thoại và thảo luận tại lớp; để dạy nhận thức và tư duy bậc cao; thông qua đó dạy các phẩm chất nhân văn, dạy năng lực xử lý thông tin và ra quyết định ở bậc cao; để ra đề kiểm tra đánh giá tiếp thu các môn học đảm bảo chất lượng theo mục tiêu môn học đã đề ra.

- *Đối với học sinh:* Căn cứ vào ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm môn học để lập kế hoạch tự học và tổ chức học nhóm, để nắm vững nội dung chuẩn xác và đạt mục tiêu môn học đã đề ra.

- *Đối với các nhà quản lý:* Căn cứ vào ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm môn học để đa dạng hóa các loại hình đào tạo (tại chức, từ xa, e-learning...), để mở rộng quy mô đào tạo mà vẫn giữ vững được chất lượng đào tạo, để thẩm tra – thanh tra chất lượng giảng dạy của giáo viên và chất lượng học tập của học sinh.

Như vậy, vai trò của bộ câu hỏi trắc nghiệm môn học là rất quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng đào tạo. Tuy nhiên, bấy lâu nay, chúng ta còn chưa ý thức và chú trọng thích đáng đến việc tổ chức xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm môn học đáp ứng đúng vai trò tích cực, nhanh chóng và hết sức tiết kiệm của nó.

Giải pháp 3: Chinh huấn giáo viên

Lý thuyết, kinh nghiệm và thực tiễn đều cho thấy, tổ chức và quản lý là khâu quyết định chất lượng và hiệu quả đào tạo. Hàng năm cần dành ít nhất 2, 3 tuần để mở lớp bồi huấn (bồi dưỡng và huấn luyện) cho đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý: nhằm quán triệt chủ trương, chính sách, thống nhất nhận thức và hành động, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ và năng lực công tác, trao đổi báo cáo điển hình về nhiều lĩnh vực trong công tác giảng dạy. Qua đó cũng thường xuyên đúc rút các kinh nghiệm hoạt động thực tiễn về giáo dục phổ thông để từng bước nâng cao chất lượng đào tạo.

Giải pháp 4: Tổ chức nghiên cứu giáo dục phổ thông

Ngoài nghiên cứu chuyên môn, cần tổ chức cho tất cả các cán bộ, giáo viên phổ thông đều tham gia nghiên cứu giáo dục phổ thông. Giáo viên nghiên cứu đổi mới phương pháp dạy và học. Cán bộ quản lý nghiên cứu cải tiến công tác quản lý. Định kỳ tổng kết kết quả nghiên cứu, đúc rút kinh nghiệm, phổ biến rộng rãi để cùng nhau nâng cao chất lượng quản lý và chất lượng đào tạo của toàn ngành giáo dục phổ thông. Chỉ có tổ chức cho giáo viên và các nhà quản lý tham gia nghiên cứu giáo dục phổ thông mới tạo được sự đổi mới thực sự và có khoa học đối với giáo dục phổ thông. Ngoài ra, cũng cần tham vấn những tổ chức chuyên nghiên cứu về giáo dục phổ thông như Trung tâm giáo dục phổ thông, Viện NCGD..., để được các chuyên gia góp ý và cùng nâng cao chất lượng đào tạo phổ thông.

III. Kết luận

Với bốn giải pháp tổng thể khả thi nêu trên, nếu được thực hiện đồng bộ thì chúng ta có thể hy vọng rằng các điều bất cập dù ở cấp hệ thống hay cấp cơ sở trong giáo dục phổ thông cũng đều có thể từng bước được khắc phục. Điều quan trọng là triển khai sớm các giải pháp này.

(Tháng 6/2004)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1) *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 – 2010* (Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- 2) Dương Thiệu Tống (1995), *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập. Phương pháp thực hành*, Bộ Giáo dục – Đào tạo, Đại học Tổng hợp Tp. HCM.
- 3) Nguyễn Cảnh Toàn, (1998), *Quá trình dạy – tự học*, Nhà xuất bản Giáo dục Hà Nội.
- 4) Lâm Quang Thiệp (2001), “*Vấn đề đánh giá kết quả học tập ở các trường đại học và khả năng hợp tác trong mạng lưới đại học Việt Nam.*” Hội thảo: “*Nâng cao chất lượng đào tạo đại học.*” lần thứ II tại Đà Lạt ngày 11 – 13/05/2001.
- 5) Lê Đức Ngọc (2004), *Giáo dục Đại học – Quan điểm và Giải pháp.*

CÓ THỂ GIẢM THIỂU HAY BỎ QUA KỲ THI TỐT NGHIỆP TRUNG HỌC VÀ KỲ THI TUYỂN SINH ĐẠI HỌC NHƯ HIỆN NAY CHĂNG?

GS. Trần Thanh Đạm
Nguyên Hiệu trưởng ĐH Sư phạm TP. HCM

Có một vị giáo sư phát minh ra một cái máy giảng bài có thể thay thế ông lên lớp dạy học. Ông vui mừng sử dụng cái máy ấy. Khi sinh viên tập trung đông đủ trên giảng đường, ông cài đặt cái máy trên bục giảng thay ông và trở về nhà làm việc khác. Nửa chừng, ông trở lại giảng đường để xem hiệu quả của máy ra sao thì thấy giảng đường vắng ngắt, không có ai. Nhìn kỹ vào các dây ghế, ông thấy ở mỗi chỗ ngồi của sinh viên đều có cài đặt một cái máy nghe giảng, và tất cả sinh viên đều đã đi làm việc khác.

Tất nhiên, đây là một câu chuyện vui, nhưng nó có một ý nghĩa. Đó là trong giáo dục, có thể và rất nên sử dụng các phương tiện kỹ thuật nhằm tăng năng suất và hiệu quả giáo dục, song không có kỹ thuật nào thay thế được hoàn toàn con người. Tôi trộm nghĩ nếu các giáo sư nghĩ ra được một cách chấm thi bằng máy thì nhất định đến một lúc nào đó sinh viên cũng có thể nghĩ ra một cách làm bài bằng máy. Tôi mong mỗi sau khi áp dụng đại trà phương pháp thi trắc nghiệm và chấm thi bằng máy, sẽ có một sinh viên thông minh nào đó nghĩ ra được một “phần mềm” giúp các bạn mình giải được tất cả các đề thi trắc nghiệm tự động bằng máy. Tôi tin tưởng công nghệ tin học hiện đại có thể thực hiện được điều này. Cuộc thi này có lẽ sẽ thú vị hơn hiện nay, khi thầy ra đề, chấm thi bằng máy mà học sinh phải làm bài bằng tay. Tất nhiên, trên đây cũng là một giả thiết vui. Nó cũng có ý nghĩa như câu chuyện vui trên kia. Ý nghĩa đó là: Trong khi sử dụng một cách thông minh nhất các phương tiện kỹ thuật thì càng không nên sùng bái kỹ thuật, và trong thi cử, trong giáo dục, dù thế nào cũng không nên tin vào máy móc hơn tin ở con người. Sáng kiến ứng dụng phương pháp thi trắc nghiệm trên diện rộng đã được đề ra từ nhiều thập kỷ nay, song cho đến nay các nhà giáo dục vận dụng nó vẫn còn rất thận trọng và có giới hạn. Theo suy nghĩ của tôi, trong giáo dục và dạy học, không có phương pháp nào được xem là độc tôn, tài năng là bao giờ cũng có sự kết hợp các phương pháp, được gọi là hệ phương pháp. Có thể vận dụng phương pháp thi trắc nghiệm song không thể xem nó là duy nhất, toàn năng, phải đề phòng mặt trái và bổ sung mặt yếu của nó, phải kết hợp trắc nghiệm với phi trắc nghiệm. Kiểu thầy giảng bài trực tiếp cho trò, thầy chấm bài trực tiếp của trò vẫn còn có tác dụng tích cực của nó, vì giáo dục nói cho cùng vẫn là con người tác động đến con người. Những cái khác là media, self-media đến mass-media.

Hiện nay, chúng ta đang thiết tha với cách thi trắc nghiệm vì hy vọng đó là cách để giải tỏa sự ùn tắc thi cử như sự ùn tắc giao thông. Song tôi trộm nghĩ ngoài cách đó ra, chắc chắn có những cách khác, có khi đơn giản hơn mà hiệu nghiệm hơn. Cũng như trong y học, cách phòng bệnh đơn giản nhiều khi tránh được sự chữa bệnh phức tạp, như phòng HIV/AIDS dễ gấp triệu lần chữa nó. Trên báo Văn nghệ số 1/2002 có bài viết của tác giả Nguyễn Thế Long thuật lại một số kinh nghiệm từ sự khảo sát của ông đối với nền giáo dục Hoa Kỳ, trong đó có kinh nghiệm tổ chức thi trung học và đại học. Tôi ngạc nhiên và thú vị khi thấy rằng ở cái nước “kỹ thuật đầy mình” đó, người ta lại giải quyết vấn đề một cách rất “thủ công” mà tôi cho là có hiệu quả cao. Tôi hiểu một trong các cách đó là: sử dụng một cách thông minh hệ thống trắc lượng (chấm bài, cho điểm) truyền thống, nhưng không phải đợi đến kỳ thi tốt nghiệp trung học và tuyển sinh đại học mới tập trung ra đề, chấm thi một vài “môn chính” như ở ta. Công việc này phải được tiến hành rộng rãi và thường xuyên từ đầu cấp học, trong suốt cấp học và ở mọi môn học tại mọi nhà trường. Khi học sinh học xong một cấp học thì sự đánh giá học sinh không phải bằng điểm số một vài môn thi ở lớp học cuối cùng như ở ta, mà bằng điểm số tổng hợp của tất cả các môn trong suốt cả ba cấp học. Tuy sự đánh giá “thủ công” có thể có độ sai lệch nhất định, song bù lại sự đánh giá trên một diện rộng và trên một độ dài bởi nhiều giáo sư khác nhau sẽ làm giảm thiểu độ chênh lệch đó và sẽ bảo đảm độ chính xác, độ tin cậy khá cao. Cách đánh giá đó sẽ thúc đẩy việc học tập thường xuyên, đều đặn, toàn diện, chuyên cần của học sinh, không phải “học thêm, học lệch, học tủ và luyện thi”, mà phát triển toàn diện phẩm chất, năng lực của học sinh theo mục tiêu giáo dục. Bằng cách đánh giá như vậy, có thể giảm nhẹ hoặc loại bỏ các kỳ thi tốt nghiệp, kỳ thi tuyển sinh đại học quy mô như ở ta. Nhà nước có thể tin cậy vào các nhà trường, và các thầy giáo các cấp trong sự đánh giá học sinh của mình, vì đây không phải là sự đánh giá cá biệt, cá nhân mà có tính chất tập thể, dân chủ, tránh được nhiều sự thiên vị, tùy tiện, độc đoán. Dĩ nhiên, điểm tổng hợp cuối cấp của mỗi học sinh không chỉ là số trung bình công đơn thuần. Có thể thực hiện sự khác biệt, sự ưu tiên đối với các môn học, các lớp học bằng cách sử dụng các hệ số và một số biện pháp phụ trợ khác. Tóm lại, cách đánh giá trên đây nhất định cũng có những nhược điểm song có thể khắc phục được. Với thang điểm và bảng điểm đánh giá như vậy, các trường đại học cũng như các trường chuyên nghiệp có thể căn cứ vào đó mà tuyển sinh theo yêu cầu đào tạo của mình, không cần qua các kỳ thi nặng nề. Hơn nữa, tự học sinh và cha mẹ học sinh cũng có thể căn cứ vào đó mà chọn ngành, chọn nghề, tự mình hướng học, hướng nghiệp cho mình sau khi tốt nghiệp một cấp học phổ thông. Có thể có người e ngại rằng ở ta trình độ

thầy giáo không đều, chất lượng các trường khác nhau... cho nên không thể áp dụng cách thức trên được. Tuy nhiên, tôi nghĩ sự chênh lệch đó hẳn rằng nước nào cũng có, mỗi nước theo hoàn cảnh của mình, trình độ của mình. Vận dụng cách thức nói trên cũng giúp cho sự san bằng dần dần sự cách biệt tất nhiên đã có và ở đâu cũng có ấy. Vả lại, cách thức tiến hành như hiện nay phải đâu có thể khắc phục được các sự chênh lệch trên mà còn làm cho chúng tăng thêm.

Dĩ nhiên, cách thức trên của giáo dục Mỹ cần được tiếp tục tìm hiểu, nghiên cứu thêm và được tiếp thu, vận dụng một cách thích hợp, sáng tạo vào thực tiễn của chúng ta. Bản thân nó cũng cần phải qua trắc nghiệm, thực nghiệm. Song tôi cho rằng đây là một kinh nghiệm tốt, xuất phát từ một quan điểm tốt. Cũng dĩ nhiên, đây là một kinh nghiệm không thể vận dụng một cách riêng lẻ, tức khắc mà phải có thời gian, phải đồng bộ, hệ thống, kết hợp sự học với sự thi, quán xuyên trong tất cả các cấp học, ngành học, môn học. Và cũng dĩ nhiên, cách thi truyền thống của chúng ta cũng như cách thi trắc nghiệm đang thử nghiệm hiện nay vẫn cần được tiếp tục nghiên cứu, vận dụng ở những nơi, những lúc thích hợp như đã nói, trong giáo dục, không nên xem một phương pháp, một cách thức nào là toàn năng.

TUYỂN SINH ĐẠI HỌC– MỘT KINH NGHIỆM CẦN THAM KHẢO

**Tiến sĩ Phạm Thị Ly
Trường ĐHSPTP. HCM**

Cho đến nay, sau nhiều thay đổi, cải cách không năm nào giống năm nào, đại học Việt nam vẫn tuyển sinh dựa trên một phương thức duy nhất: thi tuyển. Chưa nói đến thủ tục rườm rà, chỉ cần nói đến nội dung thì cách thi tuyển đại học Việt nam thật sự là một cơn ác mộng đối với rất nhiều thí sinh, bởi vì phần lớn dựa trên những kiến thức vượt xa chương trình học phổ thông, khiến các học sinh không có điều kiện học thêm tại các trung tâm hoặc tự học qua các tài liệu tham khảo khó có cơ may thi đậu.

Đầu vào thì như vậy, nhưng đầu ra như thế nào? Nói riêng trong ngành công nghệ thông tin, hiện nay cả nước đào tạo hàng năm khoảng vài chục ngàn cử nhân công nghệ thông tin, nhưng trong số sinh viên tốt nghiệp đó có bao nhiêu người có đủ năng lực làm việc theo đúng nghề được đào tạo? Vừa qua, có những công ty nước ngoài tuyển hàng ngàn kỹ sư phần mềm đi làm việc tại Singapore và Ấn Độ, nhưng tìm mãi không ra người đạt đủ yêu cầu về năng lực chuyên môn và về ngoại ngữ. Điều đó có nghĩa là cần xem lại cách tuyển sinh của đại học Việt Nam trong tương quan so sánh với Giáo dục đại học của các quốc gia phát triển trên thế giới.

Tham quan các thư viện, các trường đại học, các viện bảo tàng của nước Mỹ có thể thấy rất rõ giáo dục đại học ở Mỹ có một sức hút vô cùng mạnh mẽ với mọi quốc gia khác trên thế giới: không phải chỉ ở những nước đang phát triển mà cả ở những nước tiên tiến như :Nhật Bản, Anh, Pháp, Đức người ta cũng muốn theo đuổi việc học tập và nghiên cứu tại Mỹ. Giáo dục đại học ở Mỹ trở thành nguồn lực kinh tế có đóng góp quan trọng cho đất nước: năm 2002-2003 có 586.323 sinh viên quốc tế theo học ở Mỹ mang lại cho nước Mỹ 12,9 tỷ đôla (nguồn :Institute of International Education, Press Briefing 17 Nov 03). Kết quả đó dĩ nhiên là do chất lượng đào tạo của giáo dục đại học Mỹ. Vậy nước Mỹ tuyển sinh đại học như thế nào?

Tuyển sinh đại học ở Mỹ là một quá trình phi tập trung hóa. Mỗi trường đại học có những chiến lược và tiêu chuẩn tuyển chọn khác nhau, nhưng tuyệt đại đa số đều dựa trên kỳ thi chuẩn gọi là SAT (Scholastic Aptitude Test) hoặc American College Test (ACT). Kỳ thi này do hội đồng đại học (College Board), một cơ quan độc lập với mọi trường đại học, tổ chức

nhiều lần trong năm cho bất kỳ ai muốn dự thi. Thông thường học sinh Mỹ đăng ký thi SAT vào năm giữa hoặc năm cuối của bậc trung học.

Điểm khác biệt cơ bản giữa đề thi SAT và đề thi tuyển sinh đại học Việt Nam là đề thi tuyển sinh đại học Việt Nam nhằm kiểm tra khối lượng kiến thức mà thí sinh đã tích lũy được, trong lúc đề thi SAT nhằm kiểm tra khả năng tiếp nhận kiến thức của thí sinh, hay nói cách khác, kiểm tra khả năng suy luận hợp lý. Tuy đề thi chỉ dựa trên những kiến thức cơ bản của trung học cơ sở, đạt được điểm tối đa là rất khó. Mặt khác, đề thi đã được thiết kế rất chuyên nghiệp để trở thành một thứ thước đo đáng tin cậy : bằng cách tính điểm âm, nó loại trừ khả năng đoán mò của thí sinh. Tại một thời điểm nhất định nào đó, hãy thử làm thử vài ba bài thi SAT, bạn thấy tổng điểm của mình là một con số không xê xích là bao, đó là con số phản ánh đúng năng lực thực của bạn. Bài thi SAT 1 gồm hai phần : ngôn ngữ và toán. Phần thi ngôn ngữ không chỉ nhằm kiểm tra kỹ năng đọc và vốn từ vựng của thí sinh mà nhằm xác định xem sau khi đọc một đoạn văn thí sinh có hiểu được những gì tác giả nói và có rút ra được những kết luận hợp lý căn cứ trên bài đọc hay không. Phần thi toán không phải kiểm tra trình độ toán học mà là khả năng của thí sinh trong việc sử dụng những kiến thức toán học sẵn có để suy ra lời giải cho bài toán. Chính vì vậy bất cứ đại học nào, bất cứ chuyên ngành đào tạo nào cũng có thể xem xét kết quả thi SAT 1 như một thông số cơ bản nhằm đánh giá khả năng ngôn ngữ và suy luận định lượng của thí sinh, những phẩm chất tư duy cần để tiếp thu kiến thức và tiến tới sáng tạo trong bất cứ lĩnh vực nào.

Ngoài điểm thi SAT, các trường đại học Mỹ còn yêu cầu thí sinh viết một hai bài tự luận về một chủ đề cho trước, và một hoặc vài thư giới thiệu của thầy giáo; có những trường còn yêu cầu cả thư giới thiệu của hiệu trưởng hoặc bạn đồng học. Sau khi xét vòng sơ tuyển dựa vào bảng điểm, bài viết và thư giới thiệu, nhiều trường – nhất là những trường danh tiếng – còn phỏng vấn trực tiếp từng thí sinh. Mục đích của những bài viết, thư giới thiệu và phỏng vấn là giúp nhà trường hình dung được một cách đầy đủ nhất về những phẩm chất và năng lực tinh thần của từng thí sinh, qua đó có thể đánh giá được liệu thí sinh đó có phù hợp với tôn chỉ, mục đích và phương pháp đào tạo của mình hay không, liệu thí sinh đó có thể tận dụng được tất cả những cơ hội giáo dục của nhà trường để phát huy năng lực của mình theo mục tiêu của nhà trường hay không.

Trở lại với cách tuyển sinh của đại học Việt Nam. Với cách ra đề thi hiện nay, thí sinh buộc phải nhớ một khối lượng kiến thức khổng lồ, và kết quả thi của từng người phụ thuộc khá nhiều vào chỗ liệu đề thi có rơi vào

những gì mà mình đã được luyện hay không. Điều này giải thích vì sao tuy cửa vào đại học rất hẹp nhưng chất lượng đào tạo ở đại học vẫn còn nhiều bất cập. Vì đại học của chúng ta tuyển chọn những người biết nhiều, chứ không phải là những người có năng lực suy luận hợp lý, một tiền đề không thể thiếu để sáng tạo và đạt đến đỉnh cao của tri thức. Tuyển những người biết nhiều và nhớ nhiều để làm gì khi mà trong kỷ nguyên tri thức hiện nay, sự gia tăng số lượng kiến thức có nghĩa là, như Michael Gibbons (1998) nhận định, bất kể bạn đang ở đâu, hơn 99% kiến thức mà bạn cần đến đang nằm đâu đó ở một nơi nào khác. Không một ai có thể nhớ hết những kiến thức cần thiết cho công việc của mình, vả lại việc đó là thừa khi những công cụ tìm kiếm đã trở thành quá dễ dàng cho mọi người.

Một câu chuyện tiêu biểu cho cách tuyển sinh đại học Việt Nam, học sinh lớp 12 chuyên Anh của một trường chuyên có tiếng trong TP được tổ chức “thi thử” theo đề thi đại học năm trước. Kết quả gây sốc cho cả lớp: điểm cao nhất mà một học sinh giỏi của lớp đạt được: 6,5 điểm! Sỡ dĩ gây sốc là vì các em học ở một ngôi trường mà một phần ba học sinh là có giải học sinh giỏi từ cấp thành phố đến quốc gia và quốc tế, và hầu hết các em khi dự thi TOEFL, đều đạt 600 điểm trở lên! Khi “tĩnh” lại, dò đáp án thì mới biết đề thi có một câu với thang điểm 3: cho trước các từ sau đây: a,b,c,x,y,z ..., hãy ghép lại thành câu có nghĩa. Tất tậ các em đều bị điểm 0 bởi vì các em đã ghép được một câu đúng nhưng không giống với đáp án: đáp án là một câu trong sách giáo khoa!

Thay đổi cách tuyển sinh cho đại học Việt Nam là một quá trình lâu dài, nhưng thiết nghĩ để chất lượng đào tạo đạt tiêu chuẩn quốc tế thì đầu vào cũng cần tuân thủ những tiêu chuẩn quốc tế. Mong ước của nhiều người Việt Nam là đem lại cho thế hệ trẻ một nền giáo dục thật sự có hiệu quả. Một chương trình giáo dục được đóng dấu chất lượng theo tiêu chuẩn quốc tế có thể góp phần ngăn chặn khả năng chảy máu chất xám. Một nền giáo dục chất lượng cao xây dựng trên một nền tảng rộng rãi phóng khoáng ở đất nước mình sẽ giúp cho số đông khỏi phải chi phí tốn kém cho việc học tập ở nước ngoài.

(Tháng 3/2004)