

TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT NAM ĐỊNH
KHOA SƯ PHẠM KỸ THUẬT

T.S NGUYỄN VĂN HÙNG
Th.S MAI THỊ BÍCH NGỌC - Th.S NGÔ THỊ NHUNG

**ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ
TRONG DẠY HỌC**
(Giáo trình lưu hành nội bộ)

NAM ĐỊNH - 2010

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
Mục lục	1
Lời nói đầu	2
Chương 1: Một số vấn đề chung về đánh giá và đo lường trong giáo dục	3
1.1. Đánh giá trong giáo dục	3
1.2. Đo lường trong giáo dục	19
Chương 2: Xây dựng mục tiêu dạy học và đánh giá, đo lường kết quả dạy học	24
2.1. Xác định mục tiêu dạy học	24
2.2. Vai trò, chức năng của đánh giá kết quả học tập	35
2.3. Yêu cầu của việc đánh giá kết quả học tập	40
2.4. Một số nội dung đánh giá kết quả học tập	43
Chương 3: Phương pháp đánh giá kết quả học tập	53
3.1. Kiểm tra viết dạng tự luận	53
3.2. Trắc nghiệm khách quan	56
3.3. Kiểm tra vấn đáp	64
3.4. Kiểm tra thực hành	66
3.5. Phương pháp quan sát	69
Chương 4: Xây dựng công cụ đo lường và đánh giá kết quả học tập bằng trắc nghiệm	72
4.1. Khái quát về xây dựng trắc nghiệm kết quả học tập	72
4.2. Phân tích câu trắc nghiệm	79
4.3. Yêu cầu về độ giá trị và độ tin cậy của bài trắc nghiệm	87
4.4. Nội dung công việc của giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh	91
Tài liệu tham khảo	99

LỜI NÓI ĐẦU

Để thực hiện tốt nhất mục tiêu đào tạo, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao về số lượng và chất lượng giáo viên dạy nghề cho các trường trung cấp chuyên nghiệp, các cơ sở dạy nghề, chúng tôi biên soạn giáo trình “Đo lường và đánh giá trong dạy học” làm tài liệu học tập của sinh viên. Học phần trang bị cho sinh viên những kiến thức về đo lường và đánh giá trong dạy học. Sinh viên vận dụng được những hiểu biết đó vào việc biết thực hiện các phương pháp đánh giá trong dạy học, xây dựng công cụ đo lường và đánh giá kết quả học tập. Trên cơ sở đó, giúp cho họ thực hiện được các kỹ năng đo lường và đánh giá có hiệu quả trong giáo dục và dạy học kỹ thuật - nghề nghiệp, có thái độ khoa học khi nghiên cứu những vấn đề của đo lường và đánh giá trong dạy học, hình thành các phẩm chất của người giáo viên dạy nghề.

Nội dung của giáo trình “Đo lường và đánh giá trong dạy học” bao gồm những đơn vị tri thức cơ bản, hiện đại, có hệ thống khái quát về đo lường và đánh giá trong dạy học. Những vấn đề cốt lõi của “Đo lường và đánh giá trong dạy học” được trình bày theo 4 chương tập trung vào các vấn đề sau: một số vấn đề chung về đánh giá và đo lường trong dạy học, xây dựng mục tiêu dạy học và đánh giá, đo lường kết quả dạy học, phương pháp đánh giá kết quả học tập, xây dựng công cụ đo lường và đánh giá kết quả học tập bằng trắc nghiệm.

Giáo trình “Đo lường và đánh giá trong dạy học” được hoàn thành trong năm 2010 với sự nhiệt tình và tâm huyết của tập thể giảng viên Khoa Sư phạm Kỹ thuật. Trong khi biên soạn, các tác giả đã chú ý đầy đủ tính hiện đại, tính khoa học, tính thực tiễn, tính kế thừa và tính sư phạm để trình bày các vấn đề cốt lõi của đo lường và đánh giá trong dạy học.

Mặc dù đã có nhiều cố gắng trong quá trình biên soạn song giáo trình vẫn còn có hạn chế nào đó. Chúng tôi rất mong nhận được sự đóng góp ý kiến của các đồng nghiệp và độc giả để giáo trình được bổ sung ngày càng hoàn thiện hơn.

Các tác giả

CHƯƠNG 1: MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG VỀ ĐÁNH GIÁ VÀ ĐO LƯỜNG TRONG GIÁO DỤC

1.1. Đánh giá trong giáo dục

1.1.1. Khái niệm đánh giá trong giáo dục

a. Khái niệm đánh giá

Trong thực tiễn, con người tham gia vào rất nhiều hoạt động. Dù ở lĩnh vực nào trong thực tiễn, hoạt động của con người cũng đều nhằm tạo ra sự biến đổi nhất định. Muốn biết sự biến đổi đó diễn ra ở mức độ nào thì cần phải đánh giá. Đánh giá được thực hiện ở các lĩnh vực khác nhau và diễn ra trong những tình huống rất đa dạng. Đánh giá là hoạt động của con người nhằm phán xét về một hay nhiều đặc điểm của sự vật, hiện tượng, con người theo những quan niệm và chuẩn mực nhất định mà người đánh giá cần phải tuân theo.

Theo từ điển tiếng Việt, đánh giá là nhận định giá trị, định nghĩa này nhằm vào kết quả của quá trình.

Vấn đề đánh giá có nhiều cách hiểu khác nhau, nhưng nói chung đánh giá được hiểu một cách tổng quát như sau: *đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, những phán đoán về thực trạng dựa vào sự phân tích thông tin thu được trên cơ sở đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.*

b. Khái niệm đánh giá trong giáo dục

Đánh giá là một bộ phận quan trọng, là một khâu không thể tách rời của quá trình giáo dục. Nếu coi quá trình giáo dục là một hệ thống thì đánh giá đóng vai trò phản hồi của hệ thống, nó có vai trò tích cực trong việc điều chỉnh hệ thống, là cơ sở cho việc đổi mới giáo dục. Vì bất kỳ một quá trình giáo dục nào tác động lên một con người cũng nhằm tạo ra những biến đổi nhất định trong đối tượng đó. Muốn biết những biến đổi đó xảy ra ở mức độ nào phải đánh giá hành vi đối tượng trong một tình huống nhất định. Sự đánh giá cho phép chúng ta xác định: 1) Mục tiêu giáo dục được đặt ra có phù hợp hay không và có đạt được hay không? 2) Việc giảng dạy có thành công hay không, người học có tiến bộ hay không?

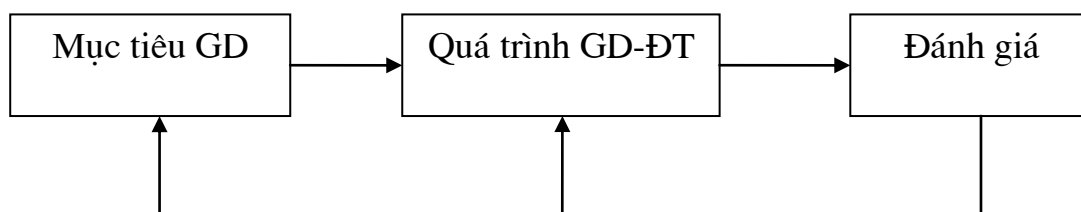
Có rất nhiều định nghĩa về đánh giá trong lĩnh vực giáo dục. Có những định nghĩa phản ánh việc đánh giá ở cấp độ chung nhất và nhấn mạnh vào khía cạnh giá trị, coi đánh giá là sự thu thập và lý giải một cách có hệ thống những bằng chứng dẫn tới

sự phán xét về mặt giá trị. Một số định nghĩa lại nhấn mạnh đến khía cạnh cần phải đi đến quyết định nào đó. Nh- ng cũng có định nghĩa nhấn mạnh đến sự t- ong hợp giữa mục tiêu và việc thực hiện, đây là định nghĩa đ- ợc quan tâm nhiều nhất. Nhìn chung, các quan niệm về đánh giá của nhiều tác giả đ- a ra đều đ- ợc xem xét phù hợp với mục đích đánh giá, cấp độ đánh giá và đối t- ợng đánh giá, đồng thời có nhấn mạnh hơn vào khía cạnh nào đó của lĩnh vực đánh giá. Trong giáo dục, quá trình đánh giá đ- ợc thực thi là nhằm chủ yếu đo xem những mục tiêu giáo dục đã đạt đ- ợc đến đâu. Có thể đ- a ra khái niệm chung về đánh giá trong giáo dục nh- sau:

Đánh giá trong giáo dục là quá trình thu thập, lý giải kịp thời, có hệ thống những thông tin về hiện t- ợng, khả năng hay nguyên nhân của chất l- ợng và hiệu quả giáo dục, làm cơ sở cho những chủ tr- ợng, biện pháp và hành động giáo dục tiếp theo.

Nói ngắn gọn hơn: *đánh giá trong giáo dục là xem xét mức độ thích đáng giữa toàn bộ các thông tin và toàn bộ các tiêu chuẩn t- ợng ứng với mục tiêu đã định, nhằm đ- a ra một quyết định.*

Sự đánh giá cho phép xác định mục tiêu giáo dục đặt ra có phù hợp hay không, mức độ đạt đ- ợc mục tiêu giáo dục cũng nh- tiến trình thực hiện mục tiêu nh- thế nào? Có thể diễn tả đánh giá trong giáo dục bằng sơ đồ nh- sau:



Sơ đồ diễn tả đánh giá trong giáo dục

Đánh giá là việc nhận định sự xứng đáng của một cái gì đó, chẳng hạn: việc đánh giá một ch- ơng trình, một nhà tr- ờng, một chính sách. L- ợng giá thành quả học tập hay năng lực của ng- ời học th- ờng là các thành tố của đánh giá giáo dục. Đánh giá có thể là định l- ợng dựa vào các con số hoặc là định tính dựa vào các ý kiến và giá trị.

Trong dạy học nói chung, dạy nghề nói riêng đánh giá kết quả học tập của học sinh đ- ợc thực hiện chủ yếu thông qua việc kiểm tra và thi một cách có hệ thống, theo những quy định chặt chẽ. Đánh giá kết quả học tập là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả học tập, dựa vào sự phân tích những thông tin thu đ- ợc, đối

chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh nâng cao chất lượng và hiệu quả học tập.

Trong đào tạo nghề, đánh giá được hiểu là một quá trình thu thập chứng cứ và đưa ra những phán xét về bản chất và phạm vi của sự tiến bộ theo những yêu cầu thực hiện đã được xác định trong tiêu chuẩn nghề hoặc mục tiêu dạy học và đưa ra phán xét rằng một năng lực thực hiện nào đó đã đạt được hay chưa ở một thời điểm thích hợp.

Đánh giá là bước tiếp theo của kiểm tra, kiểm tra là cầu nối giữa dạy học và đánh giá. Không có kiểm tra nào mà không có đánh giá, ngược lại không có đánh giá nào mà không dựa trên kết quả kiểm tra. Chính vì thế mà trong lý luận cũng như thực tiễn, kiểm tra và đánh giá thường được dùng trong cụm từ ghép “kiểm tra, đánh giá”, nghĩa là khi đánh giá phải kiểm tra và kiểm tra để đánh giá. Đôi khi nói đánh giá thì cũng bao hàm cả kiểm tra ở trong đó.

1.1.2. Mục đích đánh giá trong giáo dục

Bất kể hoạt động đánh giá nào cũng phục vụ cho nhiều mục đích. Có nhiều cách viết khác nhau về mục đích của đánh giá trong giáo dục. Tuy nhiên, trong lĩnh vực giáo dục, tùy theo từng đối tượng cụ thể mà đánh giá hướng vào những mục đích nhất định.

Đánh giá nhằm nâng cao chất lượng của tất cả các hoạt động giáo dục, chương trình giáo dục, sản phẩm giáo dục. Đánh giá cần phải mang tính dự báo, chi tiết, có tác dụng điều chỉnh, phát triển nâng cao.

Chất lượng giáo dục được hiểu là sự phù hợp với mục tiêu giáo dục, mặc dù đây là khái niệm có nhiều cách hiểu và mang tính chất đa chiều. Đánh giá xác định mức độ đạt được các mục tiêu giáo dục. Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu tốt hơn cần phải điều chỉnh hành động, từ đó cho phép can thiệp kịp thời và làm cho hành động thành công hơn. Với chức năng điều chỉnh, đánh giá sẽ nâng cao chất lượng của giáo dục.

Đánh giá để đưa ra các quyết định về nguồn lực, nhà trường, chương trình, đội ngũ giáo viên, học sinh v.v..., chứng thực cho khả năng của con người trong các lĩnh vực hoạt động xã hội, cũng như chất lượng của một tổ chức đảm bảo cho sự phát triển giáo dục. Kết quả của đánh giá làm cơ sở cho các quyết định cụ thể như:

- Đánh giá cung cấp những thông tin để chỉ đạo kịp thời các hoạt động ở một đơn vị giáo dục, giúp cho việc điều chỉnh thường xuyên các hoạt động giáo dục, đảm bảo cho hoạt động giáo dục có hiệu quả;

- Đánh giá cung cấp cơ sở để đi đến những quyết định về đội ngũ cán bộ như:

quyết định về vấn đề phân loại, sắp xếp, lựa chọn, đào tạo và bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ cho đội ngũ quản lý giáo dục, đội ngũ giáo viên;

- Đánh giá cung cấp cơ sở để đi đến những quyết định về quá trình giáo dục, đào tạo như: quyết định về vấn đề tiếp tục hay cần cải tiến phương pháp, nội dung, chương trình đào tạo v.v...

- Đánh giá cung cấp cơ sở để các cấp quản lý đưa ra những quyết định đối với người học như: quyết định để học tiếp lên hay cần phải học lại, đào tạo lại, quyết định phân loại, sắp xếp, lựa chọn cho mục đích nào đó, dựa vào mức độ đạt mục tiêu mà phân loại, xếp hạng và cấp giấy chứng nhận;

- Đánh giá cung cấp cơ sở cho những quyết định về vấn đề nghiên cứu. Thông thường nghiên cứu không đưa ra một quyết định cụ thể nào đó, nhưng nó làm sáng tỏ toàn bộ những quyết định cụ thể đưa ra trong tương lai, nó là những quyết định xuyên suốt các quyết định khác;

- Qua đánh giá mà cán bộ quản lý có được thông tin cụ thể về tình hình giảng dạy, học tập của giáo viên và học sinh, nhờ đó mà có thể đề ra được những giải pháp phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường.

Mục đích đánh giá do mục tiêu dạy học, giáo dục chi phối. Mục tiêu dạy học, giáo dục là cơ sở vững chắc không những giúp cho giáo viên lựa chọn nội dung môn học, phương pháp dạy học mà còn giúp giáo viên lựa chọn chính xác cách thức kiểm tra, đánh giá. Người ta dựa vào mức độ đạt mục tiêu mà phân loại, xếp hạng và cấp giấy chứng nhận.

Đánh giá chính xác kết quả sẽ chứng thực cho khả năng của con người trong các lĩnh vực hoạt động xã hội, tạo nên niềm tin cho con người phấn đấu vươn lên, đảm bảo cho sự phát triển xã hội.

1.1.3. Những lĩnh vực đánh giá trong giáo dục

a. Đối tượng đánh giá trong giáo dục

Các đối tượng đánh giá trong giáo dục rất đa dạng. Đánh giá trong giáo dục, thực hết là đánh giá học sinh, đánh giá giáo viên. Tất cả những người tham gia vào tiến trình giáo dục đều có thể là đối tượng để đánh giá. Tất nhiên, sự đánh giá ở mọi đối tượng phải được xem xét theo những tiêu chuẩn và những tiêu chí riêng cho phù hợp. Những tiêu chuẩn và những tiêu chí đó phải rõ ràng, cụ thể và việc đánh giá phải đảm bảo tôn trọng đối với con người. Trong giáo dục, việc đánh giá được tiến hành ở

nhiều cấp độ khác nhau nh- : đánh giá hệ thống giáo dục, đánh giá một nhà tr- ờng, một cơ sở giáo dục đào tạo, đánh giá hoạt động dạy học và giáo dục của giáo viên, kết quả học tập của học sinh, các thành tố của quá trình giáo dục, dạy học v.v...

Đánh giá hệ thống giáo dục của một quốc gia nh- : đánh giá chất l- ượng hiệu quả của công tác tổ chức, quản lý, đào tạo; đánh giá kết quả của một cuộc cải cách giáo dục; đánh giá hiệu quả của công tác quản lý, chỉ đạo các hoạt động giáo dục của sở giáo dục và đào tạo, phòng giáo dục và đào tạo ...

Đối với nhà tr- ờng và các cơ sở giáo dục, đánh giá theo một số lĩnh vực nh- : ch- ơng trình giáo dục, học liệu; trình độ chuyên môn và nhân cách giáo viên; cơ sở vật chất, kỹ thuật; ph- ơng pháp và công nghệ dạy học; kết quả học tập của học sinh; hiệu quả quản lý nhà tr- ờng.

Đánh giá các bộ phận cấu thành của giáo dục nh- : đánh giá các mục tiêu của giáo dục nhằm giúp cho việc lựa chọn mục tiêu hợp lý hơn; đánh giá các ch- ơng trình đào tạo nhằm xem xét tính khả thi và hiệu quả của ch- ơng trình ở các mặt (mục tiêu ch- ơng trình cấu trúc nội dung ch- ơng trình, ph- ơng pháp giảng dạy và học tập dự kiến áp dụng cũng nh- các nguồn tài liệu, thiết bị, đội ngũ, tài chính, mức độ thực hiện ch- ơng trình); đánh giá các ph- ơng pháp và kỹ thuật đ- ợc sử dụng trong giáo dục hoặc giảng dạy.

b. Chủ thể đánh giá trong giáo dục

Trong giáo dục, mỗi con ng- ời đều có thể là đối t- ợng đánh giá, đồng thời cũng là chủ thể đánh giá. Trong một cơ sở giáo dục, các nhà giáo dục tham gia trực tiếp vào quá trình giáo dục. Họ là những ng- ời đánh giá th- ờng xuyên nhất nh- : giáo viên tiến hành các hoạt động đánh giá học sinh của mình (đánh giá về rèn luyện đạo đức, đánh giá kết quả học tập); hiệu tr- ờng đánh giá các hoạt động s- phạm trong phạm vi nội bộ nhà tr- ờng, xác định kết quả giáo dục có phù hợp với mục tiêu kế hoạch, nội dung, quy chế đã đề ra không... Việc đánh giá các hoạt động s- phạm của giáo viên nhằm đảm bảo mối liên hệ nghịch giữa ng- ời quản lý và đối t- ợng đ- ợc quản lý, đó cũng là chức năng tất yếu, th- ờng xuyên của quá trình quản lý một cơ sở giáo dục đảm bảo cho việc thực hiện các mục tiêu giáo dục.

Đánh giá của các nhà chức trách không tham gia trực tiếp vào quá trình giáo dục nh- ng có đủ quyền hạn nh- thanh tra giáo dục, đ- ợc Nhà n- ớc trao trách nhiệm tiến hành về việc thanh tra giáo dục nh- : công tác kiểm soát, xem xét tại những việc làm

của cơ quan, cơ sở giáo dục để đánh giá việc chấp hành luật pháp về giáo dục, việc thực hiện mục tiêu, kế hoạch, chương trình, nội dung, phương pháp giáo dục, quy chế chuyên môn, quy chế thi cử, cấp văn bằng, chứng chỉ; việc thực hiện các quy định về điều kiện cần thiết phải đảm bảo chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục... Những chủ thể đánh giá này có thể xác minh, kết luận, kiến nghị việc giải quyết các khiếu nại tố cáo về hoạt động giáo dục; kiến nghị với cơ quan Nhà nước có thẩm quyền xử lý vi phạm pháp luật về giáo dục; kiến nghị các biện pháp đảm bảo thi hành pháp luật về giáo dục; đề nghị sửa đổi, bổ sung các chính sách và quy định của Nhà nước về giáo dục. Thanh tra viên tiến hành hoạt động kiểm tra, đánh giá. Những kết luận và quyết định đưa ra sau khi đánh giá có tính hiệu lực pháp lý cao.

Đánh giá của các chuyên gia hoặc những người độc lập. Họ được trao quyền tạm thời hoặc thường xuyên đánh giá sự cải cách, đánh giá các cơ sở giáo dục hoặc một hoạt động giáo dục cụ thể v.v...

Trong thực tế, ý kiến đánh giá của những người có công vị thấp hơn đối tượng đánh giá đôi khi cũng là thông tin cần thiết. Tuy nhiên, đánh giá này phải rất thận trọng, bởi vì nếu quy trình đánh giá này thực hiện không tốt sẽ dẫn đến sự căng thẳng, kém hiệu quả.

Đánh giá của những người ngang hàng: người đánh giá và người được đánh giá có công vị như nhau. Sự đánh giá này thu được những thông tin đa dạng. Tuy nhiên, cũng có thể dễ dàng mập mờ nếu việc tiến hành đánh giá không tôn trọng các quy tắc như: mục tiêu đánh giá phải đảm bảo rõ ràng; các tiêu chuẩn đã được xác định cụ thể; sự cân bằng vừa đủ về số lượng đánh giá; tránh lặp đi lặp lại sự đánh giá.

Tự đánh giá của cá nhân về bản chất là sự tự nhận xét, tự đánh giá; là sự phát biểu của chủ thể về chính mình. Để tự đánh giá được, chủ thể phải tiến hành thu thập thông tin, phải phân tích, so sánh, tổng hợp v.v... từ đó rút ra nhận định, kết luận về bản thân mình, chủ thể tỏ thái độ với chính mình. Tự đánh giá có tính tích cực, có giá trị định hướng, điều chỉnh hành vi, hoạt động của chủ thể nhằm vươn tới mức hoàn thiện hơn. Như vậy, tự đánh giá không chỉ đơn giản là một phương tiện đánh giá bổ ích mà còn là một chỉ số về tính tự lập của các nhân. Nó cũng được coi như một mục tiêu cần đạt tới trong quá trình giáo dục và được sử dụng một cách thường xuyên. Tự đánh giá của cá nhân là tự mình xác định mức độ rèn luyện phẩm chất đạo đức, mức độ lĩnh hội và nắm vững các tri thức kỹ năng và kỹ xảo so với các chuẩn mực, những yêu cầu của

giáo dục trong từng giai đoạn. Tự đánh giá không thể tách rời hành động tự học và tự giáo dục vì nó đảm bảo trong quá trình này tiến triển đúng hướng và vững chắc theo mục tiêu đã định.

Tự đánh giá của cơ sở giáo dục có thể được xác định theo những khuôn khổ khác nhau thuộc vào mục đích đánh giá. Tự đánh giá của cơ sở giáo dục có thể phục vụ cho việc thẩm định bên ngoài và cũng có thể là một mắt xích của quá trình nâng cao chất lượng. Tự đánh giá của cơ sở giáo dục có ý nghĩa và lợi ích thiết thực. Sự tham gia của các thành viên trong cơ sở sẽ giúp cho việc cùng phát hiện vấn đề; đóng góp các ý kiến; làm rõ nhiều sự kiện theo cách nhìn khác nhau. Quá trình tự đánh giá nếu được thiết kế và tổ chức tốt sẽ tạo không khí tâm lý tốt cho sự phát triển của đơn vị. Việc cùng tham gia phát hiện vấn đề và đưa ra các giải pháp khiến các thành viên có sự cam kết thực hiện công việc đã lựa chọn. Quá trình tự đánh giá của cơ sở giáo dục tăng cường giao tiếp, lòng tin, khả năng biết lắng nghe cải thiện bầu không khí trong tập thể. Tự đánh giá giúp cho tất cả các vấn đề có dịp được đưa ra thảo luận và giải quyết trên cơ sở sự cam kết của lãnh đạo. Tự đánh giá do chính các thành viên thực hiện trong môi trường quen thuộc sẽ nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục.

Trong giáo dục, khái niệm kiểm tra là thu thập những dữ liệu, những thông tin làm cơ sở cho đánh giá. Quá trình kiểm tra cho phép làm rõ các đặc trưng về số lượng và chất lượng của thực trạng giáo dục, kiểm tra và đánh giá là hai hoạt động đan xen nhằm miêu tả và tập hợp những bằng chứng về kết quả của quá trình giáo dục nhằm đối chiếu với mục tiêu. Kiểm tra luôn gắn với đánh giá. Trong thực tế, cũng có thể tiến hành thu thập các thông tin nhưng không đánh giá. Tuy nhiên, để đánh giá được cần tiến hành kiểm tra tức là cần tiến hành thu thập các thông tin. Trong giáo dục, có thể thu thập thông tin ở một đơn vị giáo dục, một quá trình hay một khâu, một thành tố của quá trình giáo dục hoặc thu thập thông tin ở một cá nhân tham gia vào quá trình giáo dục. Những thông tin thu được là căn cứ cho đánh giá.

c. Những lĩnh vực đánh giá trong giáo dục

** Đánh giá kết quả học tập của học sinh*

Hoạt động dạy học là hoạt động cơ bản trong nhà trường, kết quả mà học sinh đạt được là cơ sở quan trọng nhất để đánh giá chất lượng của hoạt động của dạy học. Theo lý luận dạy học hiện đại, về bản chất của học tập là hoạt động nhận thức của người học được thực hiện dưới sự tổ chức điều khiển của nhà sư phạm. Mục đích của

hoạt động học tập là tiếp thu nền văn hoá nhân loại và chuyển hoá chúng thành năng lực thể chất, năng lực tinh thần của mỗi cá nhân. Đối tượng của hoạt động học là hệ thống tri thức, kỹ năng kỹ xảo tương ứng thể hiện nội dung ở môn học, bài học với hệ thống khái niệm khoa học và khái niệm môn học.

Kết quả học tập được thể hiện chất lượng của quá trình dạy học, nó đích thực chỉ xuất hiện khi có những biến đổi tích cực trong nhận thức, hành vi của người học. Kết quả học tập được hiểu theo hai nghĩa trong khoa học cũng như trong thực tế: thứ nhất là mức độ mà người học đạt được so với các mục tiêu đã xác định; thứ hai là mức độ mà người học đạt được so sánh với những người cùng học khác như thế nào.

Đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập, xử lý thông tin về trình độ, khả năng mà người học thực hiện các mục tiêu học tập đã xác định nhằm tạo cơ sở cho những quyết định của giáo viên, nhà trường, bản thân học sinh để giúp họ học tập tiến bộ hơn. Như vậy, đánh giá kết quả học tập của học sinh là đánh giá mức độ hoàn thành các mục tiêu đề ra cho học sinh sau mỗi giai đoạn học tập. Các mục tiêu này thể hiện ở từng môn học cụ thể. Thông qua sự đánh giá kết quả học tập của học sinh sẽ thể hiện được kết quả của quá trình giáo dục.

Muốn đánh giá kết quả học tập đòi hỏi người giáo viên phải nắm được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, thái độ của học sinh đã đạt được so với yêu cầu chương trình đề ra. Nội dung đánh giá là kết quả học tập hàng ngày, kết quả phản ánh trong kiểm tra định kỳ, quá trình, các kỳ thi hết học phần, môn học. Kết quả của việc đánh giá được thể hiện chủ yếu bằng điểm số, thang điểm đã được quy định. Ngoài ra, việc đánh giá được thể hiện bằng lời nhận xét của giáo viên. Việc đánh giá kết quả học tập có tác dụng quyết định với quá trình dạy học; vì nó khẳng định, công nhận những thành quả đã đạt được và định hướng những mục tiêu cần phấn đấu trong tương lai.

Trong quá trình dạy học, có đánh giá chính thức và không chính thức. Đánh giá không chính thức diễn ra khi tiến hành dạy học một bài học hay một đơn vị học tập. Đánh giá này nhằm mục đích cung cấp liên tục cho giáo viên, học sinh những thông tin phản hồi từ đó tiến hành những hoạt động hiệu chỉnh nhằm nâng cao chất lượng học tập của học sinh và chất lượng giảng dạy của giáo viên. Đánh giá không chính thức được tiến hành rất linh hoạt bao gồm: quan sát thường ngày, đặt ra những câu hỏi cho học sinh trả lời, giao bài tập về nhà cho học sinh. Đánh giá chính thức diễn ra vào cuối

mỗi một đơn vị học tập nhằm xác định kết quả học tập của học sinh sau khi kết thúc quá trình dạy học.

Đánh giá kết quả học tập phải đ- a ra đ- ọc những kết luận tin cậy về kết quả học tập của học sinh, phải giúp cho giáo viên có những quyết định phù hợp trong quá trình dạy học, đồng thời thúc đẩy động cơ học tập và nâng cao trách nhiệm của học sinh trong học tập. Để đạt đ- ọc điều này, đánh giá phải thực hiện đ- ọc các chức năng của mình, phải dựa vào các bằng chứng đ- ọc thu thập từ nhiều hoạt động khác nhau. Các ph- ơng pháp đ- ọc sử dụng trong đánh giá kết quả học tập rất đa dạng nh- : ph- ơng pháp kiểm tra tự luận, trắc nghiệm khách quan, vấn đáp, kiểm tra thực hành v.v... Các ph- ơng pháp phải đ- ọc lựa chọn sử dụng phù hợp với mục tiêu dạy học và tuân thủ những nguyên tắc nhất định, chúng phải là bộ phận không thể thiếu của quá trình dạy học.

Ngày nay, xu h- ớng của đánh giá là: chuyển dần trọng tâm từ việc đánh giá cuối cùng, kết quả cuối cùng sang đánh giá cả quá trình; từ việc giữ kín tiêu chuẩn, tiêu chí sang công khai các tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá; từ đánh giá các kỹ năng riêng lẻ, các sự kiện sang các kỹ năng tổng hợp, kỹ năng vận dụng kiến thức; đánh giá bên ngoài sang tự đánh giá; từ đánh giá dựa trên ít thông tin sang đánh giá dựa trên nhiều thông tin đa dạng.

* Đánh giá ch- ơng trình

Trong giáo dục, ch- ơng trình đóng vai trò quan trọng đối với chất l- ợng giáo dục. Ch- ơng trình bao gồm các bộ phận cơ bản cấu thành là: mục tiêu của ch- ơng trình; nội dung ch- ơng trình; ph- ơng pháp và các hình thức tổ chức giáo dục, đào tạo; cách kiểm tra, đánh giá kết quả. Các bộ phận này gắn kết chặt chẽ với nhau nh- một chỉnh thể, đảm bảo thực hiện đ- ọc tốt các mục tiêu, nội dung giáo dục đồng thời đáp ứng đ- ọc nhu cầu và lợi ích ng- ời học.

Luật giáo dục năm 2005 (ch- ơng 1, điều 6) ghi rõ những yêu cầu đối với ch- ơng trình giáo dục:

1- Ch- ơng trình giáo dục thể hiện mục tiêu giáo dục; quy định chuẩn kiến thức; kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục, ph- ơng pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học ở mỗi lớp, mỗi cấp học và trình độ đào tạo.

2- Ch- ơng trình giáo dục phải đảm bảo tính hiện đại, tính ổn định, tính thống nhất; kế thừa giữa các cấp học, các trình độ đào tạo và tạo điều kiện cho sự phân luồng,

liên thông, chuyển đổi giữa các quá trình đào tạo, ngành đào tạo và hình thức giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân.

3- Yêu cầu về nội dung kiến thức và kỹ năng quy định trong chương trình giáo dục phải được cụ thể hóa thành sách giáo khoa ở giáo dục phổ thông, giáo trình và tài liệu giảng dạy ở giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học, giáo dục th-ởng xuyên. Sách giáo khoa, giáo trình và tài liệu giảng dạy phải đáp ứng yêu cầu về phương pháp giáo dục.

4- Chương trình giáo dục được tổ chức thực hiện theo năm học đối với giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông; theo năm học hoặc theo hình thức tích lũy tín chỉ đối với giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học.

Chương trình phải được cấp chuyên môn có thẩm quyền phê duyệt và cho phép thực hiện. Để thông tin hiệu quả của chương trình, thì chương trình cần phải được đánh giá.

Đánh giá chương trình (theo nghĩa rộng nhất) là sự thu thập thông tin phản hồi về tính hiệu quả của chương trình từ mọi người có liên quan. Tức là, xem xét chương trình có hiệu quả như thế nào trong việc giúp người học đạt được các kết quả cần đạt, cũng như xem xét việc thực hiện những mục tiêu mà chương trình đã đặt ra như thế nào?

Mục đích của việc đánh giá chương trình là nhằm đánh giá tính khả thi và hiệu quả của chương trình. Việc đánh giá chương trình có thể được tiến hành th-ởng xuyên hoặc tại một thời điểm thích hợp. Đánh giá chương trình sẽ cho ta biết sự thành công hay thất bại của một chương trình để từ đó đưa ra phương hướng sửa đổi nhằm giúp cho việc cải tiến, hoàn thiện chương trình. Đánh giá chương trình cũng có thể công nhận một chương trình đã đảm bảo các chuẩn mực về chất lượng.

Đánh giá chương trình là trách nhiệm của Nhà nước cũng như mỗi cá nhân để xem xét chương trình phù hợp hay không phù hợp về kinh tế và thời gian thực hiện chương trình.

Quá trình đánh giá một chương trình bao gồm các công việc như :

- Lập kế hoạch đánh giá chương trình;
- Thu thập dữ liệu: cần phải sử dụng tập hợp các phương pháp kỹ thuật;
- Phân tích dữ liệu;

- Báo cáo kết quả: đ- a kết luận và xây dựng những đề xuất về ch- ơng trình đào tạo hay đ- a ra sự công nhận giá trị ch- ơng trình.

Đánh giá ch- ơng trình cần xem xét ở các mặt nh- :

- Mục tiêu của ch- ơng trình;
- Cấu trúc nội dung của ch- ơng trình;
- Các ph- ơng pháp giảng dạy và học tập dự kiến áp dụng;
- Các hình thức tổ chức dạy học;
- Các nguồn tài liệu, thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ cho dạy học;
- Đội ngũ đảm bảo cho việc thực hiện ch- ơng trình;
- Tài chính để đảm bảo tiến hành ch- ơng trình có chất l- ợng;
- Cơ chế, quy trình đảm bảo chất l- ợng sẽ đ- a vào sử dụng khi thực hiện ch- ơng trình;
- Mức độ thực hiện ch- ơng trình.

Các ph- ơng pháp đánh giá ch- ơng trình nh- :

- Phán xét của chuyên gia;
- Thông tin phản hồi đo l- ờng kết quả.

Kỹ thuật đánh giá ch- ơng trình thể hiện ở việc sử dụng các công cụ trong việc thu thập dữ liệu phục vụ cho đánh giá ch- ơng trình. Có một số kỹ thuật để đánh giá ch- ơng trình nh- : phỏng vấn, bảng câu hỏi, thảo luận nhóm, quan sát, nhật kí hàng ngày, băng hình, băng ghi âm. Khi lựa chọn bất kỳ một kỹ thuật đánh giá nào cũng phải đảm bảo các yêu cầu nh- : có giá trị (tức là công cụ đánh giá đó phải đo đ- ợc những gì nó đã định đo); kỹ thuật đánh giá phải đáng tin cậy (tức là các tài liệu thu đ- ợc phải nhất quán. Ví dụ: nếu dùng một bảng câu hỏi đ- a cho cùng một học viên ở những thời điểm khác nhau thì phải thu đ- ợc những kết quả giống nhau, với điều kiện là trong cùng một khóa học); kỹ thuật đánh giá phải rõ ràng, đảm bảo không có sự mập mờ; kỹ thuật đánh giá phải đảm bảo tính kinh tế (tức là không nên tốn kém quá mức về thời gian hay chi phí).

Có bốn cách đánh giá và công nhận một ch- ơng trình đào tạo là:

- Khảo sát tr- ớc và sau ch- ơng trình;
- Phản hồi từ các học viên tham gia ch- ơng trình;
- Phản hồi từ các đồng nghiệp và những ng- ời quan tâm đến ch- ơng trình;
- Ch- ơng trình tiếp tục theo dõi các học viên.

Yêu cầu khi đánh giá ch- ơng trình:

- Đánh giá ch- ơng trình đào tạo là một bộ phận không thể tách rời của bất cứ ch- ơng trình đào tạo nào, do đó cần có một kế hoạch ngay từ khi bắt đầu ch- ơng trình đào tạo nhằm thu đ- ợc các dữ liệu có giá trị ngay từ đầu. Những dữ liệu này là cơ sở chứng minh cho ch- ơng trình đào tạo là cần phải thay đổi hay điều chỉnh không đáp ứng đ- ợc với yêu cầu đặt ra.

- Khi đánh giá ch- ơng trình cần phải đảm bảo tính thống nhất về các tiêu chuẩn đánh giá, phải lựa chọn những nhà t- vấn, những chuyên gia am hiểu về cơ sở của ch- ơng trình, đồng thời việc đánh giá phải đ- ợc chuẩn bị kỹ càng và chu đáo, đảm bảo có đủ thông tin về ch- ơng trình, đánh giá phải đ- ợc tiến hành công khai.

* Đánh giá giáo viên, giảng viên

Giáo viên, giảng viên là những ng- ời làm nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong nhà tr- ờng và các cơ sở giáo dục khác. Đánh giá giáo viên, giảng viên nhằm một số mục đích nh- : giúp cho giáo viên, giảng viên có đ- ợc những thông tin để hiểu biết về công việc của mình đ- ợc tốt hơn và để phấn đấu h- ớng tới sự tiến bộ trong nghề nghiệp. Đánh giá giáo viên, giảng viên là một nội dung quan trọng của công tác quản lý nhằm làm rõ năng lực, trình độ, kết quả công tác, phẩm chất chính trị đạo đức, lối sống; làm căn cứ để các cấp quản lý giáo dục bố trí, sử dụng, bổ nhiệm, đào tạo, bồi d- ỡng và thực hiện chế độ chính sách đối với họ. Nếu đánh giá đúng các thành viên, sẽ giúp các cấp quản lý có đ- ợc những thông tin về giáo viên, giảng viên để có những quyết định phù hợp nhằm thúc đẩy hoạt động của họ, nâng cao chất l- ợng của nhà tr- ờng, cơ sở giáo dục và đào tạo, góp phần nâng cao chất l- ợng giáo dục.

Đánh giá giáo viên, giảng viên bao gồm những nội dung chính nh- :

- Đánh giá phẩm chất đạo đức, lối sống;
- Đánh giá trình độ chuyên môn, nghiệp vụ;
- Đánh giá kết quả hoàn thành công việc đ- ợc giao;
- Đánh giá khả năng phát triển (chuyên môn, nghiệp vụ, quản lý, nghiên cứu khoa học, các hoạt động, xã hội. v.v...).

Các ph- ơng pháp đánh giá phải đ- ợc dựa trên những bằng chứng xác thực, đòi hỏi sử dụng đa dạng các ph- ơng pháp thu thập thông tin nh- :

- Quan sát và ghi băng hình;
- Phỏng vấn theo nhóm và phỏng vấn cá nhân;

- Nghiên cứu hồ sơ giảng dạy;
- Đo lường, đánh giá kết quả học tập của người học;
- Tự đánh giá của giáo viên, giảng viên;
- Nghiên cứu các bằng chứng và kết quả hoạt động chuyên môn;
- Nhận xét của đồng nghiệp;
- Điều tra bằng phiếu hỏi (thông tin từ người học).

Những yêu cầu đối với giáo viên, giảng viên:

- Đánh giá phải khách quan, công bằng;
- Đánh giá phải đảm bảo công khai, dân chủ, khoa học;
- Đánh giá phải có tác dụng thúc đẩy động viên đội ngũ giáo viên không ngừng phấn đấu tự bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, rèn luyện phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống, hiệu quả công tác;
- Đánh giá phải thực hiện đều đặn, có hệ thống.

* Đánh giá nhà trường và các cơ sở giáo dục

Đánh giá nhà trường và các cơ sở giáo dục gồm nhiều nội dung như: đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất, nội dung chương trình ... Hoạt động đánh giá chủ yếu hướng vào nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường, của cơ sở giáo dục hoặc cũng có thể nhằm xếp loại hoặc xác định mức độ đạt chuẩn mực về chất lượng của một trường hay một cơ sở giáo dục. Việc tiến hành đòi hỏi quá trình tự đánh giá, cần phân tích được những điểm mạnh, những tồn tại, cơ hội, thách thức, xây dựng được mục tiêu, kế hoạch và các quá trình thực hiện để phát huy điểm mạnh, tập trung đầu tư khắc phục những tồn tại. Tự đánh giá thể hiện tính tự chủ và chịu trách nhiệm của một cơ sở giáo dục, là một khâu của đảm bảo chất lượng, bước quan trọng để chuẩn bị cho đánh giá ngoài. Đánh giá ngoài được thực hiện bởi các cơ quan bên ngoài nhà trường và các cơ sở giáo dục đào tạo bằng các biện pháp như kiểm tra, đánh giá, kiểm định công nhận. Việc đánh giá đòi hỏi phải xây dựng được hệ thống tiêu chuẩn và các tiêu chí làm căn cứ cho việc đánh giá. Mỗi lĩnh vực, mỗi khía cạnh trong giáo dục đều có những tiêu chuẩn và tiêu chí riêng, nó phải là những dấu hiệu cơ bản tiêu biểu cho đối tượng thì đánh giá mới đảm bảo chính xác.

1.1.4. Các bước chung nhất của một quá trình đánh giá

Tùy thuộc vào đối tượng đánh giá, cấp độ và phạm vi đánh giá mà mỗi loại hình đánh giá sẽ được tiến hành theo các bước cụ thể. Tuy nhiên, một quy trình đánh giá chung thường bao gồm các bước sau:



Sơ đồ quy trình đánh giá kết quả học tập

a. Xác định mục đích đánh giá

Xác định mục đích đánh giá là khâu đầu tiên của một tiến trình đánh giá, đòi hỏi phải xác định được đánh giá để làm gì, quyết định nào sẽ được đưa ra sau khi đánh giá. Như vậy, xác định mục đích đánh giá sẽ hướng dẫn các bước tiếp theo của tiến trình đánh giá.

b. Xây dựng các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá

Tiêu chuẩn đánh giá là những điều quy định để đánh giá. Tiêu chí đánh giá là những dấu hiệu, tính chất được chọn làm căn cứ để nhận biết, so sánh, đối chiếu, xác định mức độ kết quả đạt tới của đối tượng cần đánh giá. Tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá

là công cụ rất quan trọng để xác định chất lượng nói chung cũng như chất lượng giáo dục nói riêng. Việc lựa chọn các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá phải căn cứ vào các dấu hiệu cơ bản, tiêu biểu cho bản chất của đối tượng thì mới đảm bảo tính chính xác trong việc đánh giá.

Để xây dựng được các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá, vấn đề quan trọng là cần xác định được các mục tiêu đánh giá. Mục tiêu đánh giá cung cấp những tiêu chuẩn, tiêu chí để đánh giá. Mức độ đạt mục tiêu thể hiện ở các biến số sẽ cho phép xác định rõ các tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá được công nhận. Để có được điều này, cần xây dựng các tiêu chuẩn, tiêu chí rồi sử dụng các chỉ số miêu tả các cấp độ khác nhau theo các tiêu chí đó. Các tiêu chuẩn, tiêu chí phải được sắp xếp theo thứ tự, điều chỉnh cân đối và tùy từng trường hợp chúng có thể kết hợp với nhau.

Đánh giá sẽ có giá trị nếu các tiêu chuẩn, tiêu chí đều rõ ràng, tức là có thể đánh giá được đúng những gì cần đánh giá. Việc thông báo rõ các tiêu chuẩn, các tiêu chí đánh giá cho những người đánh giá và những đối tượng được đánh giá sẽ dẫn đến tính thống nhất, giảm bớt những căng thẳng có thể xảy ra trong quá trình đánh giá.

c. Thu thập các thông tin đánh giá

Trên cơ sở mục đích và mục tiêu đã xác định, cần xác định những thông tin cần thu thập, các tình huống cần tiến hành thu thập thông tin. □ giai đoạn này, cần phải lựa chọn các công cụ và kỹ thuật thu thập thông tin cho phù hợp với mục đích và đối tượng đánh giá. Bởi vì ở các đối tượng khác nhau, với mục đích đánh giá khác nhau thì sử dụng những công cụ và kỹ thuật đánh giá khác nhau. Sau khi thu thập thông tin, cần xử lý thông tin nếu cần thiết. Đây là giai đoạn phức tạp nên cần chú trọng để đảm bảo khách quan và chính xác.

d. Đối chiếu các thông tin đã thu thập được với tiêu chuẩn, tiêu chí

Sau khi những thông tin đã thu thập được cần đem đối chiếu với các tiêu chuẩn, tiêu chí đã xác định ban đầu. Việc đối chiếu các thông tin với tiêu chuẩn, tiêu chí là cơ sở cho việc dẫn đến một hoặc nhiều kết luận.

e. Kết luận và đưa ra những quyết định

Kết luận và đưa ra những quyết định là công đoạn cuối cùng của quá trình đánh giá, sau khi phân tích định tính và định lượng. Trên cơ sở đối chiếu các thông tin với tiêu chuẩn, cần hình thành kết luận chính xác, để đi đến những quyết định phù hợp. Những quyết định này phải có tác dụng cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động giáo dục. Kết quả của việc đánh giá được thể hiện chủ

yếu bằng điểm số, thang điểm đã đ- ọc quy định. Ngoài ra, việc đánh giá có thể đ- ọc thể hiện bằng lời nhận xét của giáo viên. □ giai đoạn này, ng- ời đ- a ra các quyết định có thể không nhất thiết phải là ng- ời đã tiến hành quá trình đánh giá đến hết giai đoạn hình thành kết luận.

Quy trình đánh giá muốn đạt đ- ọc hiệu quả, phải thỏa mãn hai điều kiện sau:

- Các khâu chỉ ra những nhiệm vụ bắt buộc phải tiến hành;
- Đánh giá phải đi theo trình tự logic của các b- ớc tiến hành để hình thành kết luận.

1.1.5. Các yêu cầu đối với đánh giá

a. Đánh giá phải đảm bảo tính khách quan

Đánh giá phải đảm bảo tính khách quan là yêu cầu cơ bản trong đánh giá. Đánh giá phải đảm tính khách quan trong giáo dục là sự phản ánh chính xác kết quả của hoạt động giáo dục. Đánh giá đảm bảo tính khách quan có ý nghĩa quan trọng:

Thứ nhất: Đánh giá khách quan là yêu cầu đòi hỏi của xã hội đối với chất l- ượng giáo dục;

Thứ hai: Đánh giá khách quan tạo ra tâm lý tích cực cho đối t- ượng đ- ọc đánh giá, động viên đ- ọc đối t- ượng đánh giá v- ơn lên.

Để đánh giá khách quan cần tránh đánh giá một cách chung chung. Đánh giá phải sát với hoàn cảnh cụ thể, tránh những nhận định mang tính chủ quan hay áp đặt thiếu căn cứ. Đối với đánh giá kết quả học tập của học sinh, tính khách quan của đánh giá thể hiện ở chỗ phải làm bộc lộ tính trung thực kết quả lĩnh hội kiến thức của học sinh. Đánh giá phải phản ánh đúng thực chất mức độ tiếp thu kiến thức, kỹ năng, thái độ của học sinh, phản ánh đầy đủ những tiến bộ và những thiếu sót cơ bản, những nguyên nhân của chúng, xác định đúng h- ướng tiến bộ của từng em.

b. Đánh giá phải đảm bảo tính toàn diện

Đánh giá phải đảm bảo tính toàn diện là phải đánh giá đầy đủ các mặt, các khía cạnh cần đánh giá theo yêu cầu, mục đích của giáo dục, đảm bảo về số l- ượng và chất l- ượng. Đánh giá toàn diện cho phép xem xét đối t- ượng đ- ọc đánh giá một cách đầy đủ, khách quan, chính xác, tránh đ- ọc sự đánh giá phiến diện.

c. Đánh giá đảm bảo tính hệ thống

Đánh giá phải đảm bảo tính hệ thống đòi hỏi phải tiến hành đánh giá liên tục và đều đặn theo kế hoạch nhất định.

Đánh giá có hệ thống sẽ giúp cho việc thu thập những thông tin đầy đủ, rõ ràng, tạo cơ sở để đánh giá một cách toàn diện.

Đánh giá có hệ thống sẽ định kỳ cung cấp cho cán bộ quản lý giáo dục, cho giáo viên đầy đủ những thông tin để điều chỉnh kịp thời cho các hoạt động giáo dục.

Mỗi một đợt đánh giá có thể nhằm vào một vài nội dung nào đó nhưng phải đảm bảo đánh giá đầy đủ các khía cạnh.

d. Đánh giá phải đảm bảo tính phát triển

Đánh giá phải đảm bảo tính phát triển là đánh giá phải tạo ra động lực để thúc đẩy đổi mới công tác đánh giá lên, có tác dụng thúc đẩy các mặt tốt, hạn chế mặt tiêu cực.

Các yêu cầu trên có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Chúng cần phải được thực hiện đồng thời.

1.2. Đo lường trong giáo dục

1.2.1. Khái niệm

Khái niệm đo lường bắt nguồn từ khoa học vật lý. Theo nghĩa Vật lý học, đo lường là sự so sánh đại lượng cần đo với một đại lượng được coi là đơn vị để đo.

Cũng có định nghĩa cho rằng: “Đo lường là tiến trình đạt được sự mô tả bằng số lượng về mức độ mà một cá nhân làm được trong một lĩnh vực cụ thể”.

Đo lường là một cách lượng giá với mục đích gán các con số hoặc thứ bậc cho đối tượng nghiên cứu dựa theo một hệ thống qui tắc nào đó. Lượng giá bao gồm các việc phân xét đối tượng đánh giá theo các hệ thống quy tắc hoặc tiêu chuẩn nào đó. Lượng giá có thể thực hiện đầu quá trình giáo dục để giúp tìm hiểu và chẩn đoán về đối tượng giáo dục, có thể triển khai trong tiến trình giáo dục để thu thập thông tin phản hồi nhằm điều chỉnh quá trình giáo dục, cũng có thể thực hiện lúc kết thúc (giai đoạn cuối) để tổng kết. Đối với hoạt động giảng dạy ở nhà trường, các lượng giá thực hiện trong tiến trình thường gắn chặt với công việc dạy. Các lượng giá thực hiện lúc kết thúc thường bám sát vào mục tiêu dạy học đã đề ra và có thể tách khỏi công việc dạy.

Đo lường có thể hiểu chung nhất là sự so sánh một vật hay một hiện tượng với một thước đo hoặc chuẩn mực và có khả năng trình bày kết quả về mặt định lượng.

Trong giáo dục, một bộ thước đo có thể bao gồm các tiêu chí và các chỉ số tương ứng với các lĩnh vực. Các chỉ số có thể là chỉ số định lượng tức là đo được bằng các điểm số, cũng có thể là bằng các nhận xét của công nhân đánh giá. Phép đo lường trong giáo dục có một số tính chất đặc thù như :

- Đo lường trong giáo dục có liên quan trực tiếp đến con người (chủ thể của các hoạt động giáo dục, với các mối quan hệ đa chiều). Con người là chủ thể đánh giá đồng thời cũng là đối tượng của sự đánh giá. Đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức của người học, mức độ thành thạo của kỹ năng, thái độ được hình thành, đặc trưng nghề nghiệp của cá nhân v.v... Để thực hiện việc đo lường, điều quan trọng phải chuyển chúng thành những dấu hiệu, những thao tác;

- Các phép đo lường chủ yếu được thực hiện một cách gián tiếp. Công cụ đo có thể là các nhiệm vụ cần phải hoàn thành hoặc các bài kiểm tra tùy theo mục tiêu đánh giá. Có nhiều biến số không thể đo trực tiếp được (kiến thức, kỹ năng, thái độ của con người) mà phải suy ra từ những chỉ số khác. Các biến số cần đo thường dễ thay đổi và khó kiểm soát cho nên các phép đo lường trong giáo dục thường là khó khăn và phức tạp;

- Đo lường trong giáo dục bao gồm cả định tính và định lượng. Định tính thể hiện ở sự mô tả, sự nhận xét, định lượng thể hiện các con số, số liệu, bảng xếp loại;

- Lý thuyết về đo lường đã khẳng định là có những sai số nhất định trong các số đo. Lượng sai số này lớn hay nhỏ phụ thuộc vào công tác chuẩn bị triển khai đo, cũng như phương pháp đo lường được sử dụng. Đo lường nói chung và đo lường trong giáo dục nói riêng nếu thể hiện ở mặt định lượng sẽ giúp cho việc truyền đạt thông tin ít chủ quan, ít mơ hồ hơn và chính xác hơn.

1.2.2. Các loại thang đo trong giáo dục

Trong khoa học tự nhiên, có các loại thang đo lường sự vật, hiện tượng như thang đo chiều dài, đo trọng lượng, đo nhiệt độ v.v... Thang đo bao gồm một tập hợp các con số mà chúng ta đo lường theo một biến số nào đó. Trong giáo dục, thang đo được hiểu là cách thức sắp xếp thông tin theo một trật tự nhất định, phản ánh mối quan hệ giữa chúng. Thang đo được chia thành nhiều loại theo mục đích sử dụng. Có các loại thang đo sau:

a. Thang định danh

Thang định danh là thang đo đơn giản nhất. Với loại thang đo này, đối tượng đo được chia ra thành nhiều lớp khác biệt nhau và không cắt nhau theo một dấu hiệu nào. Mỗi phân phân chia đặc trưng cho một thuộc tính nào đó của đối tượng và có một tên gọi. Chẳng hạn, phân loại học sinh trong một lớp theo học lực (giỏi, khá, trung bình, yếu, kém) hoặc cũng có thể là số báo danh của từng học sinh, hay các con số trên áo của cầu thủ bóng đá v.v... Các con số trong thang định danh là những con số đã được

mã hóa. Các con số này không phải là một đại lượng đo mà chỉ dùng để thiết lập sự phân biệt cái này khác với cái kia, hoặc sự xuất hiện của một sự vật, hiện tượng hay thuộc tính nào đó.

b. Thang thứ bậc

Thang thứ bậc chỉ thứ tự của mỗi con người, một vật, hay một đặc điểm nào đó (thứ nhất, thứ hai, thứ ba v.v...) tức là người hay vật, hay một đặc tính nào đó khi xếp ở thang thứ bậc sẽ hơn bậc xếp ở dưới hoặc kém bậc xếp ở dưới. Chẳng hạn, xếp hạng học sinh trong một lớp theo điểm trung bình các môn học từ cao xuống thấp chỉ ra rằng mỗi mức độ ở vị trí sau là kém hơn mức độ ở vị trí trước. Tuy nhiên, nó không chỉ ra cụ thể những đặc điểm của từng học sinh như thế nào.

Đối với các hiện tượng trong giáo dục, rất khó có thể chỉ ra một cách chính xác khoảng cách giữa hai hiện tượng, nhưng lại dễ dàng xác định hiện tượng này tốt hơn hay kém hơn hiện tượng khác theo cùng một dấu hiệu. Như vậy, thang thứ bậc chỉ ra vị trí của một người, hay một vật, một hiện tượng trong mối quan hệ với con người, hay sự vật hiện tượng khác như thế nào. Chẳng hạn, để mô tả sự thành công của học sinh trong một lớp học, có thể nói rằng em A thành công nhất, tiếp theo là B, đến em C... Những con số này là đại diện cho những vị trí trên một thang đo thứ bậc, tuy nhiên không nói lên được em A thành công hơn em B là bao nhiêu. Cũng không có nghĩa là em đứng thứ 3 thành công gấp 2 lần em đứng thứ 6. Thang thứ bậc có tính chất của thang định danh nhưng thang định danh không phải là thang thứ bậc.

c. Thang khoảng cách (định khoảng)

Thang chia theo khoảng cách chỉ sự khác nhau giữa người, đồ vật và các tính chất. Nó không xác định toàn bộ các khoảng chia có thể có trên thang đo. Thang khoảng cách không phải bắt đầu từ một điểm đại diện cho số không tuyệt đối. Thang chia độ Fahrenheit là một thang chia khoảng cách. Mặc dù có điểm 0 nhưng điểm 0 này lại không đại diện cho nhiệt độ thấp nhất, tức là không đại diện cho số 0 tuyệt đối và cũng không thể đưa ra một đánh giá biểu thị tỷ số giữa hai nhiệt độ. Ví dụ: có thể nói rằng 60 độ cao hơn 30 độ, nhưng không thể nói 60 độ nóng gấp 2 lần 30 độ. Thang chia khoảng cách chỉ ra khoảng cách giữa hai điểm tượng ứng nhưng không xuất phát từ số 0 tuyệt đối và cũng không thể đưa ra tỷ lệ tượng đối của các số định lượng khác nhau đang được đo. Ví dụ: xếp điểm của 5 học sinh A,B,C,D,E (em A: 10; em B: 8; em C: 7; em D:6; em E: 4) mặc dầu biết em A hơn em B 2 điểm và em D cũng hơn em E 2 điểm nhưng cũng không thể biết sự khác nhau của hai khoảng cách hơn đó có giống

nhau không. Mặt khác, cũng không thể coi em B giỏi gấp 2 lần em E. Thang khoảng cách đo các dấu hiệu định lượng.

d. Thang tỷ lệ

Thang tỷ lệ có các đặc trưng của các loại thang ở trên. Loại thang này có điểm 0 tuyệt đối để coi như điểm xuất phát của độ dài trên thang và để xác định rõ. Ví dụ: độ dài trên một cái thước đo chiều dài hay tiền lương của công nhân. Điểm 0 trên thang đo để xác định là không có gì, 10 cm gấp 2 lần 5 cm, hay 4 đồng bằng 1/2 của 8 đồng, điều này là đương nhiên. Nhưng trong một bài kiểm tra, học sinh được 0 điểm thì không có nghĩa là học sinh không có một chút kiến thức nào mà họ đã được học, đó là do họ không làm được những vấn đề mà bài kiểm tra đặt ra.

Trong giáo dục có thể đo lường mức độ đạt tới các mục tiêu giáo dục, do đó các mục tiêu cần được lượng hóa để có thể đo lường được. Đo lường trong giáo dục đòi hỏi phải sử dụng các kỹ thuật để lượng hóa sự vật, hiện tượng đáp ứng được các mục tiêu đánh giá. Đánh giá bao gồm trong đó sự đo lường, nếu xem xét khái niệm kiểm tra và đo lường trong mối quan hệ với đánh giá thì có thể coi đánh giá là một quá trình và kiểm tra, đo lường là một khâu của quá trình đó. Như vậy, đánh giá đề cập các hoạt động là thu thập các dữ liệu để đối chiếu, so sánh và sử dụng các dữ liệu ấy để đi đến những quyết định nhằm sự cải thiện sự tiến bộ của cá nhân hay nội bộ của tổ chức. Có sự phân biệt giữa dữ liệu thu thập được và cách sử dụng dữ liệu đó như thế nào. Chẳng hạn, khi tổ chức một kỳ thi là thể hiện sự đo lường, nhưng có nhiều cách sử dụng kết quả của kỳ thi đó (đánh giá).

Bài tập

- 1. Hãy phân biệt khái niệm đánh giá và đo lường trong giáo dục, nêu mối quan hệ giữa hai khái niệm này và cho ví dụ minh họa cụ thể.*
- 2. Hãy phân tích các mục đích của đánh giá trong giáo dục. Các mục đích đó được thể hiện trong thực tiễn giáo dục như thế nào?*
- 3. Tại sao các đối tượng đánh giá trong giáo dục là đa dạng? Từ đó, hãy trình bày những điểm khác nhau về đánh giá ở các đối tượng đó.*
- 4. Hãy trình bày đánh giá kết quả học tập của học sinh, cho ví dụ minh họa.*
- 5. Trình bày mục đích, ý nghĩa của đánh giá giảng viên, giáo viên.*
- 6. Thế nào là đánh giá chương trình? Nếu được tham gia đánh giá chương trình, bạn sẽ chọn đánh giá chương trình nào, đánh giá ở khía cạnh nào? Vì sao?*

7. Trên cơ sở các b-ớc chung nhất để tiến hành đánh giá, hãy lựa chọn một nội dung của một hoạt động trong nhà tr-ờng và xác định các b-ớc cụ thể để đánh giá.
8. Hãy phân biệt các loại thang đo l-ờng trong giáo dục và chỉ ra những dấu hiệu định tính hay định l-ợng của chúng.
9. Một bài kiểm tra viết đ-ợc coi là một công cụ để đo l-ờng kết quả học tập của học sinh ở môn học cụ thể, hãy phân tích và chứng minh tính đặc thù của phép đo l-ờng này.

CHƯƠNG 2: XÂY DỰNG MỤC TIÊU DẠY HỌC VÀ ĐÁNH GIÁ, ĐO LƯỜNG KẾT QUẢ DẠY HỌC

2.1. Xác định mục tiêu trong dạy học

Đánh giá quá trình dạy học tốt hơn bằng việc xác định những mục tiêu dạy học thích hợp. Việc xác định những mục tiêu dạy học đúng, cụ thể và rõ ràng là một yếu tố đầu tiên để có thể đo lường, đánh giá kết quả dạy học tốt hơn.

2.1.1. Khái niệm mục tiêu

Vấn đề mục đích, mục tiêu dạy học hiện nay vẫn còn đang được bàn luận nhiều. Chúng ta có thể cho rằng đích học tập là một mục tiêu, mục đích, kết quả hoặc một kỳ vọng. Thế nhưng mỗi thuật ngữ này đều có nghĩa khác nhau, chúng ta cần xem xét những sự khác nhau này để hiểu rõ hơn những gì cần phải làm để xây dựng các mục tiêu dạy học giúp cho việc đánh giá được chính xác.

Mục tiêu được hiểu là cái đích đặt ra, mô tả kết quả sau khi hành động. Mục tiêu có thể coi là một sự rõ ràng, đầy đủ chứa đựng những kết quả đã dự kiến trước. Trong lĩnh vực dạy học, mục tiêu được dùng để chỉ kết quả học tập dự kiến và được gọi là mục tiêu học tập. *Mục tiêu học tập là lời phát biểu hoặc lời tuyên bố về những gì học sinh phải hiểu rõ, phải nắm vững, phải làm được sau khi kết thúc bài học.* Để đạt tới các mục tiêu học tập, người học cần phải thực hiện các hành động học tập cụ thể. Do đó, người ta coi mục tiêu dạy học là những mục tiêu hành vi và được miêu tả bằng những động từ chỉ hành động, ví dụ như: *trình bày, định nghĩa, liệt kê, đếm, mô tả, đọc, thiết kế, đấu, nói, tháo, lắp, sửa chữa.v.v...* thay vì sử dụng những động từ mơ hồ như: *hiểu, thấu hiểu, nắm vững, nắm được.v.v...*

Mục tiêu học tập không chỉ đơn giản là kết quả đã dự kiến từ trước mà còn chứa đựng sự thống nhất giữa người dạy và người học trong việc đạt tới cái đích chung. Trong tiến trình đó, giáo viên không phải là người trực tiếp cần đạt được các mục tiêu mà họ là người tổ chức, hướng dẫn, giúp đỡ, cố vấn, điều khiển và điều chỉnh hoạt động học của người học nhằm tạo mọi điều kiện thuận lợi cho người học giành được, đạt được, chiếm lĩnh được các mục tiêu học tập. Những gì mà người giáo viên đặt kế hoạch thực hiện cho một bài dạy có thể được gọi là một *mục tiêu giảng dạy* hoặc *các hoạt động học tập* của bài đó. Những mục tiêu giảng dạy này mô tả các hoạt động học sinh sẽ phải thực hiện trên lớp, mô tả những gì giáo viên cần phải làm để đảm bảo cho những hoạt động học tập đó được diễn ra đúng như đã dự định.

Mục tiêu học tập thường là những lời tuyên bố tổng quát đối cụ thể biểu thị hoạt động của người học phải thể hiện ở cuối mỗi một đơn vị giảng dạy. Tuy nhiên, trong những năm qua thuật ngữ mục tiêu học tập được sử dụng theo những cách khác nhau tùy thuộc vào thuật ngữ nêu rõ loại mục tiêu và chủ đích sử dụng (ví dụ: thuật ngữ *mục tiêu tổng quát* cơ bản có nghĩa như *mục đích dạy học*). Mục đích chủ yếu nói về sự hướng tới cái đích muốn tới, về kết quả mong muốn đạt được, là cái đích đã dự kiến từ trước một cách khái quát có tác dụng định hướng chung cho hoạt động. Mục đích dạy học (mục tiêu chung) thường là những lời rất chung chung với những ngôn từ khái quát về những gì mà học sinh sẽ biết và có khả năng làm được trong tương lai. Nó được viết ra để thực hiện trong những khoảng thời gian giảng dạy dài như một kỳ học hoặc một năm học. Dựa vào mục đích chung này mà giáo viên xác định được các mục đích học tập cụ thể hơn. Mục đích trong dạy học và giáo dục là thiết yếu bởi vì nó phản ánh những triết lý giáo dục về những điều quan trọng và là khởi điểm cho các mục tiêu cụ thể. Như vậy, mục đích và mục tiêu trong dạy học đều nói đến kết quả mong muốn đạt được ở học sinh sau một quá trình giảng dạy, học tập. Tuy nhiên, mục đích và mục tiêu dạy học có sự khác nhau về cấp độ quy mô, giới hạn, cấp độ hoạt động.

Các cấp độ của mục tiêu dạy học: mục tiêu dạy học có thể xem xét ở ba cấp độ khác nhau như: *mục tiêu chung, mục tiêu trung gian, mục tiêu cụ thể.*

Mục tiêu chung (cấp độ khái quát nhất) của dạy học hướng đến giúp thế hệ trẻ hình thành khả năng thích ứng và phát triển năng lực. Mục tiêu chung thể hiện một tập hợp những đặc trưng được thay đổi ở một nhóm chủ thể sau một quá trình học tập và được trình bày như một mô hình nhân cách có tính định chuẩn của cả hệ thống giáo dục, đào tạo. Mục tiêu của hệ thống giáo dục quốc dân thường được viết dưới dạng mục tiêu chung. □ mục tiêu chung, cái đích được đặt ra tổng quát rộng.

Mục tiêu trung gian của dạy học là sự cụ thể hóa mục tiêu chung vào các lĩnh vực khác nhau trong dạy học. □ cấp độ này, đích đặt ra hẹp hơn mục tiêu chung và được thể hiện thông qua: mục tiêu của ngành học, bậc học, khóa học, năm học.v.v...

Mục tiêu cụ thể của dạy học là cái đích mà người học cần phải đạt được trong quá trình dạy học có liên quan đến sự biến đổi nhận thức, hành vi cũng như ứng xử của người học sau một thời gian học tập cụ thể và được thể hiện ở: mục tiêu của từng môn học, từng bài học, từng giờ học, từng chủ đề, vấn đề học tập.v.v... Tại cấp độ này, mục tiêu mô tả những gì người học thể hiện được và làm được, những gì tạo đủ bằng chứng

để chứng tỏ rằng học sinh đã học tập chứ không phải những gì mà giáo viên làm để giúp học sinh lĩnh hội đ-ợc kiến thức và thực hành các kỹ năng đã đ-ợc xác định. Đồng thời, ở cấp độ này, có thể dùng khái niệm *mục tiêu học tập* nhằm nhấn mạnh tầm quan trọng về mức độ thay đổi của ng-ời học, đòi hỏi phải biết đ-ợc thực tế ng-ời học đang ở mức độ nào so với đích học tập.

Nh- vậy, mục tiêu học tập chỉ rõ cho ng-ời học cái mà họ phải thực hiện, định hướng cho ng-ời học qua tất cả các giai đoạn của quá trình học tập, do đó, nó giúp cho ng-ời học tự chủ hơn trong việc nỗ lực vươn lên đạt mục tiêu. Trong các bài giảng, giáo viên cần xác định rõ ràng các mục tiêu học tập. Chính những mục tiêu này sẽ thể hiện những gì cần đánh giá, là cơ sở để xác định những tiêu chí để đánh giá kết quả học tập của học sinh.

2.1.2. Các mục tiêu học tập

Tùy theo những hoạt động cần đ-ợc thể hiện từ phía ng-ời học mà các mục tiêu học tập có thể đ-ợc xem xét ở các khía cạnh khác nhau. B.J. Bloom (1956) cho rằng mục tiêu học tập bao gồm ba lĩnh vực cơ bản: nhận thức, xúc cảm và tâm vận động (kỹ năng). Tuy nhiên, trong nhiều tài liệu đều thống nhất mục tiêu học tập bao gồm ba thành phần là: kiến thức, kỹ năng, thái độ. Ba thành phần này chính là những nội dung mà ng-ời học phải thông qua quá trình học tập để đạt đ-ợc những mức độ nhất định.

- *Mục tiêu về kiến thức*: kiến thức đ-ợc hiểu là hệ thống những khái niệm, phạm trù, quy tắc, lý thuyết, là những thông tin và đ-ợc chứa trong não. Các thông tin này có thể bao gồm: sự kiện thực tế, khái niệm, nguyên lý, quy trình, quá trình, cấu trúc.v.v...

1) *Sự kiện thực tế*: sự kiện là thông tin độc nhất vô nhị. Có 3 loại sự kiện: các sự vật cụ thể; các số liệu cụ thể; các câu phát biểu.

2) *Khái niệm*: khái niệm là sự thể hiện tinh thần của các vật thể hoặc các ý tưởng. Mọi khái niệm đều có những đặc điểm bản chất để phân biệt với những khái niệm khác. Có các loại khái niệm: khái niệm cụ thể và khái niệm trừu tượng.v.v...

3) *Nguyên lý*: nguyên lý là mối liên hệ bản chất, bất biến giữa hai hoặc nhiều khái niệm. Có thể phân thành 2 loại nguyên lý: nguyên lý khoa học (nguyên lý, định lý, định luật...) và nguyên lý, nguyên tắc trong xã hội hoặc doanh nghiệp.

4) *Quy trình*: quy trình là một tập hợp các bước nối tiếp nhau một cách hợp lý để hoàn thành công việc. Có 2 loại quy trình: quy trình tuyến tính và quy trình phân nhánh có vòng lặp.

5) *Quá trình*: quá trình là sự mô tả mọi sự việc diễn ra nh- thể nào. Có 3 loại quá trình chính: quá trình tự nhiên (quá trình phân hủy chất hữu cơ, vòng đời của côn trùng...), quá trình kỹ thuật (quá trình sản xuất nhôm, khai thác vàng...) và quá trình trong xã hội (quá trình tuyển dụng, khuyến mại...). Một bảng phân loại mục tiêu về kiến thức đ- ọc nhiều ng- ời sử dụng là 6 mức độ do B.J. Bloom đề xuất.

Mức độ	Định nghĩa	Sự thực hiện
1. Biết	Ghi nhớ và nhắc lại các sự kiện, khái niệm, tri thức nh- ng đôi khi không có tính hệ thống.	Có thể nhắc lại một định luật, mô tả cấu tạo, các thuộc tính, tính chất của một sự vật, hiện t- ợng. <i>Ví dụ</i> : nhắc lại đ- ọc định luật ôm, định luật vạn vật hấp dẫn...
2. Hiểu	Trình bày đ- ọc bản chất, ý nghĩa của các sự kiện, nguyên lý, quy luật (ng- ời học có thể giải thích tài liệu bằng lời, bằng đồ thị, biểu đồ).	Có thể so sánh, đối chiếu, thực hiện các tính toán theo công thức. <i>Ví dụ</i> : tìm đ- ọc điện trở R khi cho U & I (định luật $\square m$)...
3. Vận dụng	Thể hiện khả năng sử dụng hiểu biết, tri thức vào các tình huống cụ thể, giải quyết đ- ọc các vấn đề phát sinh cũng nh- chứng minh chính xác cách sử dụng ph- ơng pháp.	Đọc đ- ọc bản vẽ; giải thích đ- ọc hiện t- ợng, biết đ- ọc nguyên nhân; lựa chọn, tìm mối quan hệ. <i>Ví dụ</i> : Thiết kế đ- ọc một mạng điện khi có đủ các thông số cần thiết.
4. Phân tích	Thể hiện khả năng phân tích các sự kiện, hiện t- ợng, nhận ra các kết luận không đ- ọc trình bày, nhận ra các sai lầm logic trong lý luận, phân biệt đ- ọc giữa sự kiện và sự suy luận, ng- ời học còn có thể phân tích cấu trúc tổ chức công việc.	- Phân tích mạch điện. - Phân tích các đặc tính của một loại vật liệu. <i>Ví dụ</i> : Thiết kế một mạng điện khi phải tìm ra các thông số cần thiết.
5. Tổng hợp	Trình bày một vấn đề có cấu trúc tốt hoặc viết một bài luận hay một báo cáo ngắn có tính sáng tạo, có khả năng đề xuất một kế hoạch cho thí	Hệ thống hóa và phân loại vật liệu. <i>Ví dụ</i> : Tìm đ- ọc lỗi ở một hệ thống điện bao gồm nhiều mạng.

	nghiệm, kết hợp các lĩnh vực khác nhau để xây dựng kế hoạch cho việc giải quyết vấn đề.	
6. Đánh giá	Làm chủ tri thức. Biết so sánh phê phán, chọn lọc quyết định cũng như đánh giá tính nhất quán logic của tài liệu, đánh giá sự thích hợp giữa các kết luận và các dữ kiện để có kết luận đó, đánh giá giá trị của công việc theo tiêu chuẩn.	<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá chất lượng vật liệu, sản phẩm. - Đánh giá tính hợp lý của các hoạt động, quy trình. <p><i>Ví dụ:</i> Thiết kế lại đường các mạng điện với các chỉ số có hiệu quả hơn; lựa chọn đường mạng điện tối ưu.</p>

Các mức độ lĩnh hội kiến thức

Phép phân loại của Bloom có thể rất hữu dụng khi thiết lập các mục tiêu kiến thức cụ thể. Tuy nhiên, sự phân loại này đã được thực hiện hơn năm mươi năm trước đây và từ đó đã có những thay đổi trong các học thuyết giáo dục, tâm lý làm cơ sở cho phép phân loại. Những học thuyết gần đây nhấn mạnh các quá trình tư duy, mô tả người học là người xử lý thông tin, nhấn mạnh tư duy trong lĩnh vực cụ thể và việc học tập. Và để đơn giản, tiện lợi hơn trong việc đánh giá, ngày nay người ta thường quy mục tiêu kiến thức về ba mức: 1) *Ghi nhớ*: tương ứng với *biết*; 2) *Ứng dụng*: tương ứng với *hiểu* và *áp dụng*; 3) *Giải quyết tình huống*: tương ứng với *phân tích, tổng hợp* và *đánh giá*.

- *Mục tiêu về kỹ năng*: kỹ năng được hiểu là khả năng con người có thể hoàn thành hành động dựa trên kiến thức, kỹ năng đã có trong những điều kiện và thời gian thích hợp. Đó là những hành động quan sát được và những phản ứng mà một người thực hiện nhằm đạt được mục đích. Các kỹ năng được chia ra: kỹ năng nhận thức và kỹ năng tâm vận.

1) Kỹ năng nhận thức

Kỹ năng nhận thức bao gồm: kỹ năng nhận định vấn đề, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng ra quyết định, kỹ năng tư duy logic, tư duy phê phán, kỹ năng sáng tạo. Về bản chất các bài dạy học kỹ năng nhận thức chính là các bài dạy học kiến thức với mục tiêu thực hiện rõ ràng và thông minh về việc vận dụng các kiến thức đó vào các tình

huống thực tiễn để giải quyết vấn đề, ra quyết định, t- duy logic, t- duy phê phán hoặc là sáng tạo ra các ý t- ởng, các giải pháp mới.

2) Kỹ năng tâm vận

Kỹ năng tâm vận th- ờng bao gồm các dấu hiệu cơ bản sau:

- + Cụ thể, quan sát đ- ợc;
- + Có qui trình riêng;
- + Có thể chia thành hai hay nhiều b- ớc;
- + Có thể thực hiện trong một khoảng thời gian giới hạn;
- + Có điểm bắt đầu và điểm kết thúc xác định;
- + Kết quả cuối cùng là sản phẩm, bán thành phẩm hoặc quyết định.

Các bài dạy và học về kỹ năng tâm vận cần dựa trên các qui luật, các giai đoạn và các mức độ hình thành kỹ năng. Theo Harrow có 5 mức độ hình thành kỹ năng từ đơn giản đến phức tạp.

Mức độ	Đặc tr◻ng	Khả năng thực hiện
1. Bất ch- ớc (làm theo)	Quan sát và thực hiện theo mẫu, dập khuôn, khi điều kiện làm việc thay đổi thì gặp nhiều sai sót hoặc không hoàn thành công việc.	- Thực hiện các thao động tác nh- thao tác mẫu. - Thụ động, kém tự tin. <i>Ví dụ:</i> xẻ đôi đ- ợc một thanh gỗ, nhiều chỗ còn lệch với mực kẻ, đ- ờng c- a còn xơ x- ớc.
2. Làm đ- ợc (kỹ năng cơ bản b- ớc đầu)	Quan sát và thực hiện đ- ợc công việc độc lập nh- ng còn có những sai sót, thời gian hoàn thành chậm và đôi khi còn cần có sự chỉ dẫn.	- Thực hiện đ- ợc các kỹ năng cơ bản. - Tự chủ, có phần tự tin khi thao tác, thực hiện các kỹ năng. - Ch- a tạo đ- ợc mối liên hệ, phối hợp giữa các kỹ năng. <i>Ví dụ:</i> xẻ đôi đ- ợc một thanh gỗ theo đúng mực kẻ, đ- ờng c- a đôi chỗ bị xơ x- ớc.
3. Làm chính xác (kỹ năng thực hiện độc lập)	Thực hiện đ- ợc công việc theo quy trình, độc lập, chính xác nh- h- ớng dẫn, không cần tới sự chỉ dẫn.	- Thao, động tác chuẩn mực. - Tạo đ- ợc sự liên tục khi thực hiện công việc. <i>Ví dụ:</i> xẻ đôi đ- ợc một thanh gỗ theo đúng mực kẻ, đ- ờng c- a không xơ x- ớc.

4. Làm thuần thục	Thực hiện đ-ợc công việc đạt trình độ cao về tốc độ và sự chính xác.	- Thao, động tác chuẩn mực. - Bảo đảm tốc độ làm việc. <i>Ví dụ:</i> xẻ đôi đ-ợc nhanh chóng một thanh gỗ đúng mực kẻ, đ-ờng c-a không xơ x-ớc.
5. Làm biến hóa	Thực hiện công việc nhanh chóng, chính xác và độc lập trong các hoàn cảnh, tình huống khác nhau, ít cần sự can thiệp của ý thức.	- Thực hiện công việc không cần sự kiểm soát th-ờng xuyên của ý thức. - Xử lý tình huống linh hoạt. <i>Ví dụ:</i> xẻ đôi đ-ợc một thanh gỗ không cần tới mực kẻ, đ-ờng c-a không xơ x-ớc, có thể vừa xẻ gỗ vừa nói chuyện trong các hoàn cảnh thời tiết và chất l-ợng gỗ khác nhau.

Các mức độ hình thành kỹ năng

Các mức độ kỹ năng trên đ-ợc biểu hiện qua các phẩm chất: tính chính xác; tốc độ thực hiện hành động; khả năng độc lập để thực hiện công việc; tính linh hoạt (thể hiện khả năng hành động hợp lý trong các hoàn cảnh khác nhau); sự lựa chọn các ph-ơng tiện và điều kiện làm việc.

- *Mục tiêu về thái độ:* thái độ là cảm nhận của con ng-ời và ứng xử của họ đối với một công việc, thái độ biểu hiện có thể có tính chất cá nhân (thói quen) hoặc hành vi liên cá nhân. Thái độ thể hiện trạng thái nội tâm và đ-ợc biểu hiện ở các mức độ phản ứng nh- tích cực hoặc tiêu cực, chấp nhận hay không chấp nhận đối với sự vật, hiện t-ợng, con ng-ời, môi tr-ờng.v.v... Có thái độ thái độ quan sát đ-ợc (hành vi cá nhân, ngoại hình, thói quen, phong cách, cách c- xử..) và thái độ không quan sát đ-ợc (cảm nhận, giá trị, lòng tin, động cơ...). Phép phân loại phổ biến nhất trong lĩnh vực thái độ là của D. R. Krathwol trong cuốn *Phép phân loại các mục tiêu s- phạm*, tập II - Lĩnh vực cảm xúc (1964). Sự phân loại này bao gồm 5 mức độ:

Mức độ	Sự thực hiện để đánh giá
1. Tiếp nhận	Hành động h-ớng vào sự tồn tại của một vài sự vật, hiện t-ợng và đ-ợc kích thích, có nghĩa là sẵn sàng đón nhận và theo dõi những hiện t-ợng này.

2. Có phản ứng tích cực (đáp lại)	Thừa nhận, h- ởng ứng một cách tích cực, có quan tâm đến vấn đề, phản ứng trên mức chú ý đơn thuần, bằng cách cố gắng khám phá thêm và thích thú đáp lại.
3. Phát huy	Thể hiện một sự ứng xử khá nhất quán với các hiện t- ợng đến mức đ- ọc đánh giá là đã nội tâm hóa một giá trị. Cái gì đó nhận thức là có giá trị tích cực, có sự cam kết.
4. Sắp xếp, tổ chức các giá trị	Sắp xếp các giá trị theo hệ thống, ghi nhận các giá trị chủ yếu hàng đầu, công nhận những khác biệt, liên kết chúng trong mối quan hệ có trật tự hài hòa, nhất quán.
5. Trở thành tính cách	Đã nhập cuộc, có nhận xét về vấn đề quan tâm, có sự thể hiện một sự ứng xử khá nhất quán với các hiện t- ợng, trở thành quan điểm sống và là cơ sở cho một triết lý nhất quán.

Các mức độ thể hiện thái độ

Trong nhà tr- ờng, thái độ của ng- ời học th- ờng là thể hiện thái độ đối với: việc học tập, môn học, giáo viên, các cán bộ nhân viên trong nhà tr- ờng, các bạn học khác.v.v..và chúng có liên quan đến hành vi trong hiện tại cũng nh- trong t- ơng lai của ng- ời học. Nó thể hiện ở sự phấn đấu, rèn luyện, học tập của học sinh, là sự tham gia vào các mục tiêu học tập đúng đắn, tức là đáp ứng đ- ợc các nhu cầu của cá nhân (lòng tự trọng, trách nhiệm...) cũng nh- đáp ứng các yêu cầu của xã hội; ở sự nhận thức đ- ợc tầm quan trọng của những kết quả đạt đ- ợc và những giá trị của chúng; ở khả năng thiết lập các mối quan hệ với mọi ng- ời, ở sự hợp tác hoạt động trong tập thể, khả năng giải quyết mâu thuẫn; ở sự quan tâm đến ng- ời khác, biết lắng nghe, chia sẻ, phê phán có tính xây dựng. Đó chính là cơ sở để học sinh học tập tốt, đồng thời giúp ích cho việc phát triển các kỹ năng để làm việc tốt trong hoạt động nghề nghiệp và cuộc sống sau này. Tuy nhiên, dạy thái độ là lĩnh vực hết sức trù t- ợng và khó khăn. Trong các ch- ơng trình đào tạo th- ờng không quy định các bài dạy thái độ độc lập. Trong một số tr- ờng hợp mà ch- ơng trình qui định rõ tên các bài dạy thái độ, thì th- ờng lại bị thất bại trong quá trình thực hiện. Nguyên nhân là do việc hình thành thái độ tuân theo những qui luật riêng, trong khi đó giáo viên lại ch- a nắm vững cấu trúc các thành phần của thái độ cũng nh- quy luật hình thành thái độ ở ng- ời học.

Các mục tiêu học tập trên (kiến thức, kỹ năng, thái độ) cần phải đ- ợc xác định d- ới dạng những hành vi có thể quan sát đ- ợc, đo l- ờng đ- ợc. Bởi vì, tr- ớc hết, nó là

những mục tiêu để quá trình dạy học hướng tới và sau đó là những cơ sở để đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Nếu chúng ta xem chất lượng của quá trình học tập là sự “trùng khớp với mục tiêu học tập” thì chính mục tiêu học tập sẽ được xem như mục tiêu để đánh giá kết quả học tập của học sinh. Từ quy trình đánh giá trong giáo dục được mô tả ở chương 1, chúng ta có thể xác định quy trình đánh giá kết quả học tập của học sinh như sau: xác định mục tiêu đánh giá \Rightarrow xây dựng các tiêu chí đánh giá \Rightarrow thiết kế công cụ đánh giá \Rightarrow thu thập thông tin đánh giá \Rightarrow đối chiếu thông tin đã thu được với các tiêu chí đánh giá \Rightarrow hình thành kết luận và đưa ra những quyết định.

- Xác định mục tiêu đánh giá: giáo viên căn cứ vào nội dung học tập, trình độ của học sinh để xác định mục tiêu học tập (và cũng là mục tiêu để đánh giá). Việc xác định mục tiêu học tập chính xác, rõ ràng sẽ là cơ sở quan trọng để đánh giá. Cho nên, khi xác định mục tiêu học tập giáo viên phải tuân thủ các yêu cầu sau:

- + Mục tiêu phải được tiếp cận dưới góc độ người học;
- + Mục tiêu phải bắt đầu bằng một từ chỉ hành động (động từ);
- + Mục tiêu phải có đủ 3 thành phần (kiến thức, kỹ năng, thái độ);
- + Mục tiêu phải phân định rõ mức độ lĩnh hội kiến thức, hình thành kỹ năng;
- + Mục tiêu phải có các tiêu chí để đo.

- Xây dựng các tiêu chí đánh giá: tiêu chí là những gì giáo viên sử dụng để đánh giá sự thể hiện, thực hiện của học sinh. Nói cách khác, tiêu chí là các đặc điểm hay nét tiêu biểu trong các sản phẩm, bài tập được sử dụng để minh họa, xác định khả năng mức độ lĩnh hội kiến thức và mức độ hình thành kỹ năng. Khi xây dựng tiêu chí, giáo viên cần bắt đầu từ việc xác định các đặc điểm, các khía cạnh quan trọng nhất về việc thực hiện bài học, công việc. Đây là một tóm tắt về các chất lượng cần thiết đối với sự thông thạo của học sinh. Các đặc điểm này phải phản ánh được các mục tiêu học tập cũng như các yếu tố có thể dạy, học và quan sát được.

- Thiết kế công cụ đánh giá: giáo viên tiến hành soạn thảo đề kiểm tra, đề thi, bài tập, câu hỏi, ... và đáp án, biểu điểm chi tiết, cụ thể dựa trên các tiêu chí và nội dung cần đánh giá; đồng thời dự kiến hình thức kiểm tra, đánh giá (kiểm tra, đánh giá thường xuyên hay kiểm tra định kỳ); dự kiến các phương pháp kiểm tra, đánh giá (quan sát, kiểm tra viết, kiểm tra vấn đáp, trắc nghiệm, thực hành, thí nghiệm ...); bên cạnh đó giáo viên cũng phải xây dựng kế hoạch và dự kiến thời gian kiểm tra, đánh giá.

- Thu thập thông tin đánh giá: giáo viên tiến hành kiểm tra hoặc thi theo kế

hoạch. Tùy theo mục tiêu đánh giá giáo viên có thể lựa chọn các hình thức kiểm tra, đánh giá khác nhau: kiểm tra, đánh giá th- ờng xuyên (thảo luận, thực hành, thí nghiệm, tự học, tự nghiên cứu...) hay kiểm tra định kỳ (đã đ- ọc quy định trong ch- ong trình môn học) và lựa chọn, sử dụng các ph- ong pháp kiểm tra, đánh giá nh- : quan sát, kiểm tra viết, kiểm tra vấn đáp, trắc nghiệm hay thực hành... Giáo viên có thể dựa vào các biểu hiện ở ng- ời học thông qua một số hình thức sau:

+ Hoạt động trên lớp: giáo viên thu thập đ- ọc thông tin ở học sinh về việc: tham dự đầy đủ, nghe giảng, ghi chép, sự tích cực tham gia trình bày, trao đổi;

+ Thực hiện các bài tập cá nhân: thông tin thu đ- ọc sẽ là các khả năng đọc, viết, phân tích, tổng hợp, t- duy phê phán...;

+ Thực hiện các bài tập theo nhóm: thông tin thu đ- ọc là các kỹ năng nhận thức, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng sử dụng thời gian để giải quyết vấn đề (cả kỹ năng nghe, nói, đọc, viết cũng sẽ đ- ọc củng cố);

+ Bài kiểm tra định kỳ: thông tin thu đ- ọc sẽ là sơ kết, tổng hợp về kiến thức, kỹ năng, thái độ sau một quá trình học tập. Những thông tin này sẽ đóng vai trò là cơ sở cho việc cải tiến, điều chỉnh cách dạy và cách học.

+ Bài thi cuối kỳ: đây là bài thi quan trọng nhất của môn học bởi vì thông tin thu đ- ọc là tổng hợp toàn diện mặt kiến thức, kỹ năng và thái độ của không chỉ một môn học mà là tất cả các môn học trong học kỳ.

- Đối chiếu thông tin đã thu đ- ọc với các tiêu chí đánh giá: giáo viên chấm và cho điểm; phân tích, so sánh các thông tin nhận đ- ọc, đo l- ờng các kết quả của bài làm của học sinh với các tiêu chí, yêu cầu đã đề ra. Kết quả của việc so sánh có thể đ- ọc mô tả bằng định tính và định l- ợng: tính đầy đủ, tính đúng đắn, tính chính xác, tính vững chắc của kiến thức, kỹ năng; mối liên hệ của kiến thức với đời sống, các khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, mức độ thông hiểu, khả năng diễn đạt bằng lời nói, bằng văn viết, bằng chính ngôn ngữ chuyên môn, bằng chính các thao, động tác.v... và cả thái độ của học sinh trên cơ sở phân tích các thông tin phản hồi từ việc quan sát, kiểm tra, đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ đ- ọc giao, đối chiếu với những chỉ tiêu, yêu cầu dự kiến, mong muốn đạt đ- ọc của phần học, môn học.

- Hình thành kết luận và đ- a ra những quyết định kết quả học tập của học sinh: dựa vào thông tin từ các bài làm của học sinh, dựa vào những nội dung và những yêu cầu của các tiêu chí, mục tiêu đã đề ra giáo viên xác định xem học sinh đã đạt đ- ọc mức độ nào về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Kết quả này có thể đ- ọc biểu thị bằng điểm

số hoặc bằng những lời nhận xét cụ thể, chi tiết. Trên cơ sở này, giáo viên đ- a ra những đề xuất điều chỉnh quá trình dạy học để từ đó có thể cải tiến, phát huy hoặc khắc phục nh- ọc điểm.

2.1.3. Vai trò của việc xác định mục tiêu

Bất kỳ một hoạt động nào cũng phải xác định mục tiêu, nhờ vậy hoạt động mới có định h- óng đúng, tổ chức thực hiện phù hợp và kết quả mới đ- ọc đánh giá rõ ràng. Hoạt động dạy học cũng phải đạt đến những mục tiêu nhất định trong từng bài, từng ch- ơng cũng nh- trong suốt cả quá trình. Nếu mục tiêu học tập đ- ọc xác định đúng đắn sẽ hỗ trợ cho việc đánh giá kết quả học tập của học sinh đạt đ- ọc yêu cầu đề ra của công việc đánh giá.

Một trong những vai trò quan trọng của các mục tiêu học tập là h- óng dẫn hành động s- phạm đối với cả giáo viên và học sinh để họ tự xác định vị trí so với mục tiêu đang theo đuổi.

Mục tiêu còn đ- ọc sử dụng làm căn cứ cho việc xây dựng kế hoạch dạy học, lựa chọn các ph- ơng pháp, kỹ thuật, ph- ơng tiện cũng nh- thiết kế các hoạt động dạy và hoạt động học để đạt tới mục tiêu đó. Khi thực hiện các hoạt động dạy và học trong tiến trình dạy học đều phải bám sát vào mục tiêu học tập đã xác định và coi đó nh- một sự chỉ dẫn cụ thể. Điều này có nghĩa là việc xác định mục tiêu học tập sẽ thực hiện chức năng chỉ đạo cách tổ chức, thực hiện hoạt động dạy và học, là cơ sở cho việc xác định nội dung ch- ơng trình, ph- ơng pháp và quy trình dạy học và học tập.

Việc xác định mục tiêu học tập sẽ cung cấp những bằng chứng và những tiêu chí để đánh giá. Mục tiêu có tác dụng làm cơ sở để để lựa chọn ph- ơng pháp và quy trình đánh giá kết quả học tập của học sinh. Đánh giá kết quả học tập dựa trên tiêu chí của mục tiêu dạy học sẽ nhận đ- ọc thông tin phản hồi chính xác nhằm bổ sung, hoàn thiện quá trình dạy học. Mục tiêu mang đến cái đích trực tiếp cho quá trình dạy học và là cơ sở để đánh giá, ra những quyết định cần thiết trong quá trình đó. Khi mục tiêu học tập đ- ọc công bố một cách đúng đắn, cụ thể và rõ ràng thì việc đánh giá kết quả học tập sẽ ít sai sót hơn, ít mang tính ngẫu nhiên hơn.

Giữa mục tiêu học tập và đánh giá kết quả học tập có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Mục tiêu chỉ đạo, định h- óng cũng nh- làm cơ sở quan trọng cho đánh giá nh- ng kết quả của đánh giá sẽ lại là điểm bắt đầu để cả giáo viên, học sinh và cán bộ quản lý rút kinh nghiệm, xác định những mục tiêu học tập cho phù hợp hơn, có hiệu quả hơn nhằm cải thiện và nâng cao chất l- ợng kết quả học tập.

2.2. Vai trò, chức năng của đánh giá kết quả học tập

2.2.1. Vai trò của đánh giá kết quả học tập

Một quá trình đánh giá đ- ợc thực hiện để nhằm chủ yếu đo mức độ đạt đ- ợc các mục tiêu. Đánh giá kết quả học tập là so sánh, đối chiếu kiến thức, kĩ năng, thái độ thực tế đạt đ- ợc ở ng- ời học sau một quá trình học tập với một kết quả mong đợi đã xác định trong mục tiêu dạy học. Sản phẩm của dạy học, của lao động s- phạm trên lớp học, trong phòng thí nghiệm, x- ởng tr- ờng, bãi tập.v.v... là phức tạp và rất khó xác định, bởi vì sản phẩm ấy là những ng- ời học đã thay đổi ít hoặc nhiều trong phẩm chất và năng lực của họ sau một thời gian học tập nhất định. Sản phẩm đó chính là *kết quả học tập của ng- ời học*, thành tố chủ yếu tạo nên chất l- ượng của hoạt động dạy học trong nhà tr- ờng. Trong quá trình dạy học, đánh giá không chỉ là hoạt động chấp nối thêm vào sau bài giảng mà nó có ảnh h- ởng nhất định với việc ra quyết định của giáo viên. Vì vậy, đánh giá kết quả học tập chính là một bộ phận hợp thành quan trọng không thể thiếu đ- ợc của quá trình dạy học. Hoạt động đánh giá này tồn tại khách quan cùng với các khâu khác trong quá trình dạy học, nó có ý nghĩa quan trọng không những đối với giáo viên mà còn có ý nghĩa hết sức thiết thực đối với cả ng- ời học và những ng- ời làm công tác quản lý hoạt động dạy học.

a. Đối với giáo viên

- Đánh giá kết quả học tập một cách đúng đắn, chính xác sẽ giúp họ có đ- ợc những thông tin cần thiết để ra quyết định có hiệu quả hơn. Quyết định này có ý nghĩa quan trọng trong quá trình dạy học, giúp cho giáo viên có thể có những biện pháp, ph- ơng pháp, cách thức hoạt động phù hợp, nâng cao hiệu quả giảng dạy. Việc đánh giá này có thể đ- ợc tiến hành tr- ớc, trong hoặc sau quá trình giảng dạy.

+ Đánh giá tr- ớc khi giảng dạy giúp giáo viên biết đ- ợc những điểm mạnh, điểm yếu cũng nh- trình độ của ng- ời học tr- ớc khi vào học. Điều này rất quan trọng đối với các khoá học ngắn hạn, bồi d- ỡng nâng cao vì nó giúp giáo viên xác định đ- ợc nhu cầu của học sinh để có thể đề ra đ- ợc mục tiêu học tập sát hợp. Từ đó, giáo viên có những cơ sở quan trọng để lựa chọn ph- ơng pháp, ph- ơng tiện giảng dạy và chuẩn bị tài liệu học tập thích hợp.

+ Trong quá trình giảng dạy, đánh giá giúp giáo viên có thể kiểm soát ý thức, thái độ hành động học cũng nh- chất l- ượng học tập của học sinh và thông báo kịp thời cho ng- ời học biết tiến bộ của họ ở những thời điểm bất kỳ của quá trình học tập, thúc đẩy ng- ời học học tập, động viên, khích lệ ng- ời học học tốt hơn, hiệu quả hơn. Đồng

thời, đánh giá trong quá trình giảng dạy cũng giúp giáo viên kịp thời đ- a ra những cách thức, kỹ thuật giảng dạy phù hợp nhằm cuốn hút sự chú ý của học sinh và điều chỉnh nhịp độ của bài giảng. Trong quá trình giảng dạy luôn có sự giao tiếp giữa giáo viên và học sinh, đòi hỏi giáo viên liên tục đánh giá để xác định đ- ợc sự tác động đến học sinh nh- thế nào là phù hợp. Thông tin thu đ- ợc qua đánh giá sử dụng để theo dõi sự tiến bộ của học sinh và chẩn đoán những khó khăn của họ.

+ Sau khi giảng dạy, giáo viên đánh giá quá trình cũng nh- kết quả học tập của học sinh để chỉ cho học sinh thấy họ đã học tốt nội dung nào, ch- a học tốt nội dung nào? cần học thêm, học lại ra sao?.v.v... Đây cũng là dịp để giáo viên kiểm nghiệm lại xem ph- ơng pháp dạy học đã phù hợp ch- a? cần hỗ trợ cho học sinh nào? ng- ời học cần đ- ợc giúp thêm ở nội dung nào? Từ đó, giáo viên xác định đ- ợc mức độ mà học sinh đạt đ- ợc các mục tiêu học tập để có quyết định phù hợp, cũng nh- để xếp loại hoặc chứng nhận năng lực học tập của học sinh.

- Thông qua việc đánh giá kết quả học tập, giáo viên có đ- ợc thông tin ng- ọc từ phía học sinh. Đó là những thông tin về thực trạng kết quả học tập: trình độ kiến thức, trình độ kỹ năng, trình độ đạo đức và cũng có thể là những thiếu sót ở từng học sinh. Điều đó cho phép giáo viên tìm ra đ- ợc những nguyên nhân cơ bản dẫn tới thực trạng kết quả đó. Đây là cơ sở thực tế để giáo viên có những tác động điều chỉnh, hoàn thiện hoạt động của học sinh và h- ớng dẫn học sinh tự điều chỉnh, tự hoàn thiện hoạt động học của bản thân mình.

- Đánh giá có tác động tới ph- ơng pháp dạy của giáo viên và ph- ơng pháp học của học sinh. Chẳng hạn, nếu nội dung kiểm tra đánh giá đ- ợc xây dựng theo h- ớng phát huy trí thông minh, sáng tạo của học sinh, khuyến khích học sinh vận dụng linh hoạt những kiến thức, kỹ năng đã học vào các tình huống thực tiễn thì điều này cũng tác động tới cách dạy của giáo viên và cách học của học sinh. Điều này đòi hỏi giáo viên phải đổi mới ph- ơng pháp dạy học cho phù hợp, phải tăng c- ờng phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh, tăng c- ờng luyện tập, thực hành ứng dụng.

- Đánh giá giúp cho giáo viên có đ- ợc những tín hiệu phản hồi để tự đánh giá và điều chỉnh kịp thời hoạt động giảng dạy của mình cho phù hợp với mục tiêu dạy học và trình độ nhận thức của học sinh, đồng thời, giáo viên cũng có những bằng chứng xác thực để xem xét những mục tiêu đề ra cho học sinh đã phù hợp hay ch- a, xem xét ph- ơng pháp giảng dạy, giáo dục có cần phải cải tiến hay không và nếu cải tiến thì nh- thế nào, làm thế nào để chọn lọc đ- ợc những kỹ thuật, ph- ơng pháp giảng dạy, giáo

dục cho phù hợp với học sinh. Đánh giá cũng giúp cho mỗi giáo viên tự đánh giá trình độ chuyên môn, năng lực s- phạm của mình để họ tiếp tục học tập, bồi d- ỡng nâng cao và hoàn thiện mình đáp ứng yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp.

b. Đối với học sinh

- Đánh giá cung cấp cho học sinh những thông tin cần thiết về các mức độ kiến thức, kỹ năng và thái độ của mình tại một thời điểm nào đó của quá trình học tập hoặc sau một quá trình học tập nhất định. Qua đó, học sinh có điều kiện để tái hiện, củng cố, hệ thống hóa những tri thức, kỹ năng đã thu nhận đ- ợc. Đây cũng là cơ sở để học sinh tự phân tích và thấy đ- ợc điểm mạnh, điểm yếu trong kiến thức, trình độ tay nghề của mình, họ cũng tự đánh giá đ- ợc khả năng của mình so với mục tiêu học tập đã đề ra. Từ đó giúp học sinh có cơ hội để củng cố, chính xác hóa tri thức, rèn luyện kỹ năng, phát triển năng lực t- duy sáng tạo và có thể đi đến những quyết định điều chỉnh cách học hiệu quả hơn.

- Đánh giá cũng có ý nghĩa giáo dục đối với học sinh bởi đánh giá không chỉ cho biết học sinh đã làm đ- ợc những gì mà còn có tác dụng thúc đẩy việc học tập của họ. Đánh giá giúp học sinh hình thành đ- ợc thói quen, nhu cầu tự kiểm tra, tự đánh giá, giáo dục động cơ, thái độ học tập đúng đắn; củng cố cho học sinh tính kiên định, tính cẩn thận, tự tin vào khả năng của mình. Đánh giá cũng sẽ bồi d- ỡng cho học sinh tinh thần trách nhiệm, tính tích cực, chủ động, độc lập và sáng tạo trong học tập; đồng thời, rèn luyện tính kỷ luật, tính tự giác và ý chí v- ơn lên trong học tập.

- Đánh giá đ- ợc tiến hành đúng đắn tạo d- luận lành mạnh trong tập thể, tăng c- ờng mối quan hệ thầy - trò trong quá trình dạy và học.

c. Đối với các nhà quản lý

- Đánh giá kết quả học tập của học sinh giúp cho nhà quản lý biết đ- ợc hiện trạng kết quả học tập thực tế của học sinh đang nh- thế nào, ở mức độ nào. Đó là những thông tin cần thiết để nhà quản lý so sánh, đối chiếu với các mục tiêu đã vạch ra khi xây dựng kế hoạch quản lý quá trình giáo dục và đào tạo. Từ đó nhà quản lý đ- a ra những nhận định xem mục tiêu đã đặt ra có phù hợp không, việc tổ chức triển khai, việc sử dụng những ph- ơng pháp, ph- ơng tiện quản lý nh- đã áp dụng liệu đã hợp lý hay ch- a, kết quả học tập có nh- mong muốn hay không.v.v...

- Đánh giá cung cấp những bằng chứng cho nhà quản lý có cơ sở đ- a ra những quyết định, quy định hoặc xây dựng kế hoạch cải tiến, hoàn thiện nội dung hay chỉ đạo đổi mới ph- ơng pháp dạy học. Trong quá trình dạy học, vấn đề sử dụng tài liệu nào,

ph-ong pháp, ph-ong tiện dạy học nào là thích hợp, phải đ-ọc thực thi và có những kết quả. Kết quả này thông qua đánh giá để đi đến quyết định là nên tiếp tục hay thay đổi hoặc cải tiến.

2.2.2. Chức năng của đánh giá kết quả học tập

a. Chức năng định h-ớng

Với chức năng định h-ớng, kết quả đánh giá có thể đo l-ờng và dự báo tr-ớc khả năng của học sinh có thể đạt đ-ợc trong quá trình học tập, đồng thời xác định đ-ợc những điểm mạnh, điểm yếu của học sinh, giúp cho giáo viên thu thập đ-ợc các thông tin về học sinh nh- : mức độ đạt đ-ợc về kiến thức, kỹ năng, hứng thú của học sinh đối với môn học, xem xét về sự khác biệt giữa các học sinh.

Đánh giá cũng làm cơ sở cho việc lựa chọn, bồi d-ỡng năng khiếu, phát huy khả năng sáng tạo hay xếp nhóm học sinh để có những tác động có hiệu quả. Đồng thời đánh giá giúp cho giáo viên đ-a ra những quyết định liên quan tới các vấn đề nh- lập kế hoạch, chuẩn bị nội dung, lựa chọn ph-ong pháp giảng dạy và các yếu tố khác trên cơ sở căn cứ vào khả năng, hứng thú học tập của học sinh. Bên cạnh đó, đánh giá cũng giúp cho học sinh có thể lựa chọn đ-ợc con đ-ờng, ph-ong pháp học tập, tài liệu học tập, ph-ong tiện học tập hay các hình thức học tập. v.v... một cách phù hợp.

Để thực hiện chức năng định h-ớng, giáo viên th-ờng phải tiến hành thu thập thông tin và đ-a ra những đánh giá về ng-ời học tr-ớc khi giảng dạy. Giáo viên có thể sử dụng ph-ong pháp nh- nghiên cứu hồ sơ của học sinh. Việc nghiên cứu hồ sơ giúp giáo viên có đ-ợc những thông tin cơ bản về học sinh để hiểu học sinh nhanh hơn, dự đoán triển vọng của học sinh, cho phép việc giảng dạy diễn ra nhanh hơn. Tất nhiên, những thông tin cũng có thể cũ và có thể tạo ấn t-ợng ban đầu ch-a thật chính xác, do vậy cần thận trọng khi dùng thông tin cũ để bắt đầu cho việc giảng dạy. Bên cạnh đó, giáo viên cũng có thể tiến hành đánh giá thông qua những bài kiểm tra thử sức vào giai đoạn đầu của môn học, modul khi ng-ời học bắt đầu một kỳ học, một năm học mới. Đó là những cách nhằm xác định mức độ nắm tri thức ở ng-ời học để dự kiến những khó khăn, từ đó có cách thức tác động phù hợp.

b. Chức năng hỗ trợ

Đánh giá thực hiện chức năng hỗ trợ là chẩn đoán, điều chỉnh để hỗ trợ việc học tập, giúp cho quá trình dạy học có hiệu quả. Quá trình dạy học th-ờng diễn ra trong một thời gian khá dài và học sinh th-ờng khó bảo toàn tất cả các kiến thức đã thu đ-ợc. Một số học sinh rơi vào tình trạng rơi rụng kiến thức ngày càng tăng do khối l-ợng

kiến thức ngày càng nhiều lên. Như vậy, vấn đề không chỉ là đưa ra một tiến trình học tập cho người học mà phải xem xét đến các giai đoạn của tiến trình này để các giai đoạn đó được kết nối với nhau nhờ sự đánh giá. Chúng ta thực hiện theo một tuyến hành trình (các mục tiêu, các tình huống học tập, các đánh giá bộ phận).

Đánh giá thực hiện chức năng hỗ trợ đòi hỏi phải có cách xử lý thông tin để vừa có tính chất thu tóm các thông tin ở các thời điểm khác nhau của quá trình học tập (kiểm điểm lại quá trình học tập trước đây của mình), lại vừa có tính chất thúc đẩy, củng cố, mở rộng vốn kiến thức, chỉnh lý, sửa chữa và nâng cao chất lượng tri thức. Nó cho phép tạo lập mối liên hệ chặt chẽ giữa chất lượng của quá trình học tập đã thực hiện được với yêu cầu, mục tiêu mà quá trình đó đã đặt ra.

Đánh giá hỗ trợ cho học tập, đòi hỏi giáo viên và học sinh cùng tham gia tổ chức để đảm bảo cho sự thành công của quá trình dạy học. Với chức năng hỗ trợ, đánh giá sẽ đặt học sinh đứng trước trình độ học lực của họ, đồng thời tạo điều kiện giúp đỡ họ cải thiện và nâng cao về số lượng và chất lượng của tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Thông qua đánh giá, giáo viên sẽ xác định được thiếu sót của từng học sinh và có biện pháp giúp họ khắc phục. Các bài kiểm tra với mục đích này có tính chất chẩn đoán, tổng số điểm của bài kiểm tra là quan trọng thứ yếu. Điều cơ bản là phải theo dõi những thiếu sót trong các bài làm đó để tìm ra những khó khăn và giúp cho học sinh vượt qua.

Các phương pháp đánh giá được sử dụng để thực hiện chức năng hỗ trợ thường bao gồm việc quan sát thái độ học tập hàng ngày của học sinh, đặt câu hỏi cho học sinh trả lời, giao các bài tập về nhà, theo dõi việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập, thông tin phản hồi của giáo viên cho học sinh. Những đánh giá này thường được sử dụng rất linh hoạt trong những tình huống cụ thể. Đánh giá nhằm chẩn đoán được tiến hành thường xuyên và cung cấp cho học sinh những tín hiệu ngược về việc học tập của họ, từ đó giúp họ điều chỉnh cách học cho phù hợp.

c. Chức năng xác nhận

Đánh giá xác nhận cung cấp những số liệu để thừa nhận hay bác bỏ sự hoàn thành hay chưa hoàn thành khóa học, chương trình học, môn học hoặc modul để đi đến quyết định là cấp chứng chỉ, cấp bằng hoặc phê duyệt lên lớp.v.v...Đánh giá xác nhận cũng có thể nhằm xếp loại người học theo mục đích nào đó, nhằm phân biệt trình độ khác nhau giữa học sinh này với học sinh khác để xếp hạng hay tuyển chọn, do đó một tiêu chuẩn tối thiểu nào đó cần vượt qua không quan trọng bằng việc so sánh, đối chiếu giữa các học sinh với nhau.

Nh- vậy, đánh giá thực hiện chức năng xác nhận là nhằm xác định mức độ mà ng- ời học đạt đ- ợc các mục tiêu học tập, đồng thời làm căn cứ cho những quyết định phù hợp. Chức năng này có ý nghĩa quan trọng về nhiều mặt, đặc biệt là về mặt xã hội. Đánh giá xác nhận bộc lộ tính hiệu quả của quá trình giáo dục và đào tạo. Công cụ để đánh giá xác nhận là các bài kiểm tra, các bài thi xác nhận trình độ. Chúng th- ờng đ- ợc tiến hành sau một giai đoạn học tập (có thể thể ở giữa kỳ học, sau một học kỳ hay sau mỗi năm, mỗi khóa học). Do vậy, việc chọn mẫu nội dung đánh giá phải đặc tr- ng cho kiến thức, kỹ năng của cả một quá trình học tập nhất định. Việc đánh giá cũng cần lập kế hoạch cẩn thận và tiến hành theo một quy trình hợp lý. Kết quả của nó cũng có thể đ- ợc đối chiếu với những kết quả đánh giá đầu tiên. Sự so sánh này không chỉ là để quan sát quá trình tiến triển và xu h- ớng chung của thành tích mà còn để chứng minh cho quá trình giáo dục và đào tạo có hiệu quả hoặc ch- a có hiệu quả, còn thiếu sót ở những mặt nào.

Đánh giá thực hiện chức năng xác nhận đòi hỏi phải thiết lập một ng- ỡng trình độ tối thiểu và xác định vị trí kết quả của ng- ời học với ng- ỡng này, đồng thời đòi hỏi ng- ời học phải đạt đ- ợc mức độ tối thiểu của các mục tiêu đã xác định. Do vậy, để thực hiện chức năng này thì việc xác định và đ- a ra một ng- ỡng trình độ tối thiểu là rất quan trọng.

2.3. Yêu cầu của việc đánh giá kết quả học tập

2.3.1. Tính quy chuẩn

Đánh giá dù theo bất kỳ hình thức nào cũng đều nhằm mục tiêu phát triển hoạt động dạy và hoạt động học, đồng thời phải đảm bảo lợi ích cho ng- ời đ- ợc đánh giá có thể phát triển đ- ợc. Vì vậy, đánh giá cần tuân theo những chuẩn mực nhất định. Các chuẩn đánh giá này đ- ợc ghi rõ trong văn bản pháp quy quy định về hoạt động đánh giá và phải đ- ợc công bố công khai đối với ng- ời đ- ợc đánh giá. Những quy định này cần phải đầy đủ, chi tiết, rõ ràng và cụ thể về các lĩnh vực, khía cạnh đánh giá từ mục tiêu, nội dung, ph- ơng pháp đánh giá đến hình thức, thời điểm đánh giá.v.v...Điều này có nghĩa là chúng ta phải trả lời những câu hỏi có liên quan tới việc đánh giá nh- :

- Đánh giá nhằm mục tiêu gì? (mục tiêu đánh giá);
- Đánh giá cái gì, khía cạnh nào, mặt nào? (nội dung đánh giá);
- Dựa vào những tiêu chuẩn, tiêu chí nào để tiến hành đánh giá?;
- Đánh giá bằng ph- ơng pháp, ph- ơng tiện nào?;
- Ai sẽ tiến hành đánh giá?;

- Khi nào đánh giá? (thời điểm đánh giá);
- Đánh giá đ- ọc tiến hành ở đâu? (địa điểm đánh giá);
- Quyền lợi và trách nhiệm của ng- ời đ- ọc đánh giá ra sao?;
- Tính pháp lý của việc đánh giá nh- thế nào? v.v...

2.3.2. Tính khách quan

Yêu cầu này đòi hỏi trong quá trình đánh giá phải đảm bảo tính khách quan. Tính khách quan của đánh giá kết quả học tập là sự phản ánh trung thực, chính xác kết quả đạt đ- ọc về trình độ nhận thức, kỹ năng, thái độ của học sinh nh- nó đang tồn tại trên cơ sở đối chiếu với mục tiêu đã đề ra. Đánh giá đảm bảo tính khách quan, chính xác cũng sẽ tạo ra đ- ọc các yếu tố tâm lý tích cực cho ng- ời đ- ọc đánh giá, đồng thời giúp cho họ có đ- ọc động lực, hứng thú để v- on lên trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, việc đánh giá khách quan sẽ duy trì, phát triển đ- ọc mối quan hệ thân thiện, đoàn kết giữa những ng- ời học với nhau và giữa ng- ời đánh giá với ng- ời đ- ọc đánh giá, cho những kết quả đáng tin cậy để làm cơ sở cho các quyết định quản lý khác.

Tính khách quan của việc đánh giá kết quả học tập đòi hỏi việc xây dựng nội dung đánh giá phải cụ thể, rõ ràng, phải xuất phát từ nội dung trong ch- ơng trình quy định và phải t- ơng ứng với trình độ nhận thức, kỹ năng của ng- ời học. Mặt khác, đánh giá đảm bảo khách quan đòi hỏi phải bắt đầu từ khâu lựa chọn ph- ơng pháp, hình thức đánh giá, xây dựng câu hỏi, quá trình tổ chức kiểm tra - đánh giá đến việc chấm bài.v.v... phải đáp ứng các yêu cầu của khoa học giáo dục. Khi tiến hành kiểm tra, đánh giá phải tuân thủ những quy định đã đặt ra. Việc đo đạc kiến thức, kỹ năng, thái độ của ng- ời học phải cho những kết quả khách quan, không phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của ng- ời đánh giá. Để đảm bảo tính khách quan của đánh giá đòi hỏi việc xây dựng thang đánh giá phải cụ thể, rõ ràng, đảm bảo phản ánh trình độ thật của học sinh về mức độ nắm tri thức môn học, hình thành kỹ năng. Đánh giá sản phẩm bài làm của ng- ời học nh- nó vốn có, không phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của ng- ời đánh giá. Đánh giá phải sát với hoàn cảnh và điều kiện cụ thể, tránh những nhận định mang tính chủ quan hay áp đặt thiếu căn cứ của ng- ời đánh giá. Bên cạnh đó, cũng cần phải đảm bảo các b- ớc của quy trình đánh giá. Đồng thời cũng cần giáo dục cho ng- ời học ý thức đúng đắn đối với việc đánh giá, hình thành cho họ kỹ năng tự đánh giá để họ có thể điều chỉnh cách học của mình, ngăn ngừa thái độ đối phó với việc đánh giá và hạn chế tối đa những ảnh h- ưởng của yếu tố bên ngoài.

2.3.3. Tính xác nhận và phát triển

Tính xác nhận là việc đánh giá phải khẳng định đ-ợc hiện trạng của nội dung đánh giá so với với mục tiêu đánh giá (về mặt định tính và định l-ợng) và nguyên nhân của hiện trạng đó dựa trên những t- liệu khoa học chính xác và các lập luận xác đáng. Tuy nhiên, giáo dục có tính nhân bản và tính phát triển, cho nên, việc đánh giá cũng phải mang tính nhân bản và phát triển, tức là phải đảm bảo chức năng phát triển của đánh giá. Điều này sẽ giúp ng-ời đánh giá chỉ ra những kết quả đáng tin cậy để khẳng định hiện trạng của ng-ời đ-ợc đánh giá so với mục tiêu đã đề ra. Từ đó, giúp họ có cơ sở chính xác trong việc tìm ra nguyên nhân của các sai lệch và có biện pháp khắc phục. Đồng thời, đánh giá giúp cho ng-ời đ-ợc đánh giá không chỉ nhận ra hiện trạng cái mình đạt đ-ợc (chức năng xác nhận), mà còn có động lực, niềm tin vào khả năng của mình trong việc tiếp tục phát triển, v-ơn lên, thúc đẩy mặt tích cực hoặc khắc phục những điểm ch- a phù hợp để đạt tới trình độ cao hơn. Nói cách khác, đánh giá trong dạy học không đơn thuần là phán xét kết quả học tập của ng-ời học mà thực sự là một nội dung của hoạt động dạy học.

Kết quả học tập của mỗi học sinh trong quá trình học tập thể hiện trình độ nhận thức, trình độ kỹ năng, kỹ xảo riêng và kết quả này thể hiện ở điểm số của các bài kiểm tra bộ phận. Tuy nhiên, trong suốt quá trình học tập, những kết quả bộ phận chỉ phản ánh kết quả một thời điểm của hoạt động học tập, thông qua đó, ng-ời học tiếp tục phấn đấu nỗ lực và không ngừng v-ơn lên để đạt đ-ợc mục tiêu học tập. Chính vì vậy, việc đánh giá phải linh hoạt, mềm dẻo, có tác dụng khích lệ, động viên, tạo động lực cho học sinh v-ơn lên trong quá trình học tập. Tuy nhiên, tính mềm dẻo không có nghĩa là bỏ qua chuẩn về chất l-ợng mà nó là sự điều chỉnh linh hoạt ở từng thời điểm học tập, đảm bảo chất l-ợng và hiệu quả chung của cả quá trình. Việc đánh giá phải đ-ợc tiến hành công khai, kết quả phải đ-ợc công bố kịp thời để học sinh thấy đ-ợc - u, nh-ợc điểm của bản thân để phấn đấu v-ơn lên trong học tập.

2.3.4. Tính giáo dục

Mục đích cuối cùng của đánh giá là để hoàn thiện và nâng cao chất l-ợng dạy học và giáo dục. Đánh giá đúng thực chất năng lực của học sinh để chỉ ra các điểm mạnh, điểm yếu của họ. Trên cơ sở đó, các cấp quản lý và giáo viên cũng nh- học sinh có thể xây dựng kế hoạch và các biện pháp thực hiện nhằm đáp ứng các mục tiêu đã đề ra. Đánh giá chính xác, khách quan và đúng sẽ giúp học sinh có tinh thần trách nhiệm cao trong học tập, có ý chí v-ơn lên để đạt những kết quả cao hơn, củng cố lòng tin vào

khả năng của mình, nâng cao ý thức tự giác, độc lập, sáng tạo và khắc phục tính chủ quan tự mãn. Trong trường hợp ngược lại sẽ có tác động tiêu cực tới đối tượng học sinh. Điều này đòi hỏi công việc đánh giá cần đảm bảo:

- Là một việc làm để công nhận thành tích của học sinh;
 - Nâng cao tinh thần học tập và nảy sinh ý chí vươn lên đạt kết quả ngày càng cao hơn nữa, khắc phục tình trạng (trung bình chủ nghĩa), tình trạng đối phó kiểm tra, đánh giá và hành động sai trái khi làm bài;
 - Làm cho học sinh củng cố lòng tin vào sức lực và khả năng của mình, phát huy tính độc sáng tạo, tránh tình trạng tự kiêu, chủ quan;
 - Làm tăng cường mối quan hệ giáo viên - học sinh.
- Tránh mọi đánh giá không có tác dụng giáo dục như:
- Đánh giá theo ý nghĩ chủ quan của giáo viên, thiếu công bằng do cảm tình, thiên vị, nể nang hay trù dập ... gây d- luận không tốt cho học sinh;
 - Đánh giá quá khắt khe, quá chặt chẽ hay quá lỏng lẻo làm giảm hứng thú tích cực, tự giác của học sinh;
 - Thái độ của người đánh giá quá gay gắt hoặc căng thẳng.v.v...

Các yêu cầu trên của quá trình đánh giá luôn tác động đan xen với nhau, vì vậy, chúng cần phải được thực hiện đồng thời trong quá trình đánh giá. Có như vậy, việc đánh giá mới được khách quan, chính xác và mang lại hiệu quả cao.

2.4. Một số nội dung đánh giá kết quả học tập

Hoạt động dạy học là hoạt động cơ bản trong nhà trường, kết quả mà học sinh đạt được trong quá trình dạy học là cơ sở quan trọng nhất để đánh giá chất lượng của hoạt động dạy học. Theo lý luận dạy học hiện đại thì việc học tập - về bản chất là hoạt động nhận thức của người học được thực hiện dưới sự tổ chức, hướng dẫn, điều khiển của giáo viên. Mục đích của hoạt động học là tiếp thu nền văn hóa nhân loại và chuyển chúng thành năng lực thể chất, năng lực tinh thần của mỗi cá nhân. Đối tượng của hoạt động học là hệ thống các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng được thể hiện ở nội dung của môn học, bài học với hệ thống khái niệm khoa học và khái niệm môn học. Kết quả học tập là những khẳng định chỉ ra người học đã biết hoặc có khả năng thực hiện những gì sau hoạt động học tập. Kết quả học tập này thể hiện chất lượng của quá trình dạy học, nó đích thực chỉ xuất hiện khi có những biến đổi tích cực trong nhận thức, hành vi và thái độ của người học. Đó chính là bằng chứng về sự thành công của học

sinh về kiến thức, kỹ năng, năng lực, thái độ đã đ- ợc đặt ra trong mục tiêu dạy học. Nh- vậy, ta có thể hiểu *kiểm tra đánh giá kết quả học tập là so sánh, đối chiếu kiến thức, kĩ năng, thái độ thực tế đạt đ- ợc ở ng- ời học sau một quá trình học tập với một kết quả mong đợi đã xác định trong mục tiêu dạy học.*

Sản phẩm của dạy học, của lao động s- phạm trên lớp học, trong phòng thí nghiệm, x- ồng tr- ồng, bãi tập, v.v... quả là phức tạp và rất khó xác định. Bởi vì sản phẩm ấy là những ng- ời học đã thay đổi ít hoặc nhiều trong phẩm chất và năng lực của họ sau một thời gian học tập nhất định. Đó chính là kết quả học tập của ng- ời học và đ- ợc biểu hiện ở mặt kiến thức, mặt kỹ năng và mặt thái độ của học sinh so với yêu cầu của ch- ơng trình đã đề ra.

2.4.1. Mặt kiến thức

Mục đích của việc đánh giá mặt kiến thức là xác định xem ng- ời học đã biết đ- ợc gì ở mức độ nào trong các nội dung đã học. Lĩnh vực này liên quan đến nhận thức và sự phát triển của các kỹ năng trí tuệ của ng- ời học. Nó bao gồm sự tái hiện tri thức hoặc nhận ra các sự kiện cụ thể, các quá trình và các khái niệm phục vụ cho sự phát triển năng lực và các kỹ năng trí tuệ. Cụ thể, chúng ta sẽ đánh giá thông qua các biểu hiện nh- : mức độ đầy đủ và chính xác của nội dung; tính hệ thống của những nội dung đ- ợc trình bày; mức độ vận dụng kiến thức vào thực hành; mức độ tự lực của ng- ời học. v.v...

Ng- ời ta phân loại các mức độ kiến thức này theo các độ khó khác nhau, nghĩa là phải thành thạo đ- ợc một mức độ mới có thể chuyển sang mức tiếp theo đ- ợc. Dựa vào 6 mức độ kiến thức do B.J. Bloom đề xuất và tùy theo mục tiêu học tập chúng ta có thể đánh giá học sinh ở các mức độ khác nhau từ đơn giản nhất là biết đến hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá. Việc đánh giá mặt kiến thức có thể đ- ợc tiến hành th- ờng xuyên, hoặc tại một thời điểm thích hợp trong quá trình học tập.

Khi đánh giá mặt kiến thức, chúng ta phải tuân thủ những nguyên tắc sau:

- Tất cả các nội dung học tập, đặc biệt là các nội dung học sinh *phải biết, cần biết* cần phải đ- a vào nội dung đánh giá;
- Phải căn cứ vào mục tiêu bài học, môn học để đạt đ- ợc những mặt sau:
 - + Chất l- ợng kiến thức đã học;
 - + Kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực hành;
 - + Chất l- ợng ghi nhớ, khả năng t- duy và hành động.

Tiêu chuẩn đánh giá, chấm điểm:

TT	Tiêu chuẩn đánh giá	Điểm
1	Kiến thức vững vàng, chắc chắn, vận dụng kiến thức vào các tình huống khác nhau một cách linh hoạt, năng động, sáng tạo	9 - 10
2	Kiến thức vững, vận dụng kiến thức vào các tình huống quen thuộc	7 - cận 9
3	Kiến thức t-ong đối vững, vận dụng vào các tình huống đã cho	5 - cận 7
4	Kiến thức không vững, không tự lý giải đ-ợc, khó khăn hoặc khó vận dụng đ-ợc	3 - cận 5
5	Kiến thức không vững, chỉ nhắc lại đ-ợc những phần nội dung không cơ bản	1 - cận 3
6	Hoàn toàn không biết	0

Tiêu chuẩn đánh giá, chấm điểm mặt kiến thức

Sau khi chấm điểm giáo viên cần ghi lời nhận xét về tình trạng phát triển của ng-ời học ở các khía cạnh d-ới đây:

- Mức độ vững vàng, chắc chắn về nội dung học tập;
- Khả năng vận dụng kiến thức vào thực tế, tính sáng tạo, tự học ở ng-ời học;
- Tinh thần, thái độ, ý thức học tập.

2.4.2. Mặt kỹ năng

Mục tiêu của đánh giá kỹ năng là xác định xem ng-ời học đã làm (thực hiện) đ-ợc gì, làm ở mức độ nào trong các công việc, kỹ năng đã học. Mục tiêu về kỹ năng đòi hỏi ng-ời học cần có khả năng sử dụng các tri thức đã học vào việc thực hiện một công việc cụ thể, nhất định dựa vào những điều kiện, thời gian và hoàn cảnh cụ thể. Chúng đ-ợc thể hiện ở những thao, động tác thực hiện công việc nhằm giải quyết vấn đề. Những thao, động tác này liên quan chủ yếu tới những kỹ năng đòi hỏi sự khéo léo về chân tay và phối hợp các cơ bắp ở mức độ đơn giản đến các mức độ phức tạp nh- : kỹ năng trình bày và giao tiếp (đọc, viết, nói, tranh luận trong cuộc thảo luận...); kỹ năng vận động tinh xảo (vẽ, thiết kế, vận hành, tháo, lắp...), kỹ năng vận động phức tạp (sửa chữa, nâng, ném...). Mục tiêu kỹ năng phải bao hàm một hoặc một số hành vi trong đó, kiến thức, hiểu biết và lập luận đ-ợc vận dụng một cách công khai. Cho nên, việc đánh giá kỹ năng theo một hoặc nhiều khía cạnh phụ thuộc vào mục tiêu cụ thể cần đạt đ-ợc. Các khía cạnh đánh giá có thể là sản phẩm, quy trình, thời gian thực

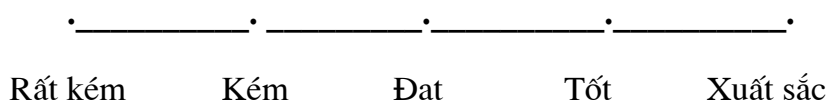
hiện, vấn đề an toàn hoặc là thái độ có liên quan tới kĩ năng hoặc là tất cả các khía cạnh đó.

1) *Sản phẩm*: sản phẩm đ-ợc xem là vật thể đ-ợc tạo ra hoặc dịch vụ đ-ợc cung cấp sau khi thực hiện một công việc. Sản phẩm có thể là một đồ vật có thể nhìn thấy, thức ăn có thể nếm và ngửi thấy, vải vóc có thể cảm nhận đ-ợc, âm nhạc có thể nghe thấy. Sản phẩm cũng có thể là một dịch vụ: ng-ời bác sĩ khám cho ng-ời bệnh, ng-ời thợ sửa chữa xe máy kiểm tra xe máy của khách hàng, ... (ở đây không có sản phẩm cụ thể mà chỉ có dịch vụ đ-ợc thực hiện). Đánh giá sản phẩm liên quan đến các vấn đề về *số l-ợng sản phẩm (năng suất)* hoặc *thời gian làm ra sản phẩm*, về *chất l-ợng của sản phẩm (kỹ thuật, thẩm mỹ, ...)*.v.v... Chúng ta đánh giá sản phẩm của hoạt động khi:

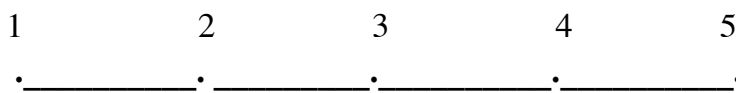
- Sản phẩm là quan trọng hơn quy trình thực hiện;
- Có nhiều hơn một quy trình đ-ợc chấp nhận để làm ra sản phẩm mong muốn;
- Quy trình khó quan sát đ-ợc (ví dụ: tráng phim trong phòng tối).

Để đánh giá về sản phẩm, ng-ời ta thường dùng các *Bảng kiểm (Checklists)* hay các “*thang xếp hạng*” (*Rating Scales*) với hai mẫu định dạng chủ yếu d-ới đây với 5 mức độ là (ứng với mỗi mức có mô tả các tiêu chuẩn mà sản phẩm phải đạt đ-ợc):

Thang giá trị mức độ:



Thang giá trị mô tả:



Bảng kiểm đánh giá sản phẩm

Tên sản phẩm: Mã số:

Tên học sinh: Ngày:

T	T	Tiêu chuẩn	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1	Kỹ thuật	- Tiêu chí 1 : ...		
		- Tiêu chí 2 : ...		
			
2	Thẩm mỹ	- Tiêu chí 1 : ...		

		- Tiêu chí 2 :		
3	An toàn	- Tiêu chí 1 : ... - Tiêu chí 2 :		
4	Thời gian	- Tiêu chí 1 :		

2) *Quy trình*: quy trình là hàng loạt các bước được thực hiện trong sự nối tiếp hợp lý để hoàn thành một kỹ năng (hay công việc). Chúng ta đánh giá quy trình khi:

- Việc tuân thủ quy trình công nghệ là quan trọng;
- Muốn chắc chắn rằng học sinh có thể sử dụng dụng cụ hoặc thiết bị một cách hợp lý;
- Thời gian để thực hiện một kỹ năng là quan trọng;
- Có những nguy hiểm về sức khỏe và an toàn trong quy trình thực hiện hoặc có thể mất an toàn khi không thực hiện đúng quy trình, quy phạm kỹ thuật;
- Những vật liệu đắt tiền có thể phải bỏ đi nếu quy trình được thực hiện không thích hợp.

Để đánh giá kỹ năng theo quy trình thực hiện cần đối chiếu với bảng quy trình thực hiện kỹ năng, với các tiêu chí thực hiện hoặc không thực hiện. Nó bao gồm sự vận động của cơ thể, sự kết hợp và sử dụng các kỹ năng vận động. Phát triển các kỹ năng này đòi hỏi có sự rèn luyện và được đo bằng tốc độ, tính chính xác, khoảng cách, thủ tục, thời gian và kỹ thuật trong khi thực hành. Người ta thường dùng các *Bảng kiểm* lựa chọn trong các mẫu định dạng dưới đây phù hợp với tình huống cụ thể để kiểm tra, đánh giá thông qua việc quan sát quy trình, quá trình thực hiện công việc.

Bảng kiểm đánh giá quy trình

Công việc: Mã số:

Tên học sinh: Ngày:

T T	Bước thực hiện công việc	Đánh giá		
		Có thực hiện		Không thực hiện
		Đạt	Không đạt	
1				
...				

Tuy nhiên, khi đánh giá mặt kỹ năng trong kết quả học tập, giáo viên cần phải căn cứ vào tất cả các biểu hiện khác nhau trong quá trình thực hành của học sinh để chấm điểm và đưa ra những phán quyết nhất định.

Nguyên tắc đánh giá:

- Tất cả các đề mục trong chương trình thực tập cần phải được đánh giá ở tất cả mọi nơi học;

- Phải căn cứ vào mục tiêu môn học, bài học thực hành và chú ý vào các mặt sau đây để đánh giá:

- + Mức độ vững chắc kiến thức chuyên môn nghề;
- + Khả năng vận dụng kiến thức đó vào quá trình luyện tập tay nghề;
- + Sự thành thục các thao tác, động tác lao động;
- + Thái độ làm việc;
- + Đảm bảo chất lượng sản phẩm và định mức thời gian.

Cách thức chấm điểm:

Giáo viên cần dựa trên ba phương diện cụ thể của kỹ năng nghề chất lượng, số lượng, phương thức lao động (thao tác lao động) và tùy theo từng giai đoạn của quá trình thực hành, thực tập mà cho các phương diện kể trên một hệ số thích hợp.

- Điểm chất lượng: hệ số (kí hiệu: k1); điểm (kí hiệu: d1).
- Điểm số lượng: hệ số (kí hiệu: k2); điểm (kí hiệu: d2).
- Điểm phương thức lao động: hệ số (kí hiệu: k3); điểm (kí hiệu: d3).
- Điểm chung: D.

Công thức tính điểm chung cho một bài tập là:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n d_i \cdot k_i}{\sum_{i=1}^n k_i}$$

Trong đó:

- + D: Điểm chung
- + d_i: điểm số của từng phương diện (chất lượng, số lượng, phương thức lao động)
- + k_i: hệ số điểm

Ví dụ: một học sinh được đánh giá có điểm về chất lượng là 5 (hệ số 2), điểm số lượng là 5 (hệ số 1), điểm phương thức lao động là 7 (hệ số 0,6) thì điểm chung (D) của học sinh đó sẽ là:

$$\frac{5.2 + 5.1 + 7.0,6}{2 + 1 + 0,6} = 5,33$$

+ *Định điểm về chất l- ợng:*

Biểu hiện	Điểm
Hoàn thành tất cả các mục tiêu thành phần, chất l- ợng sản phẩm loại 1	9 - 10
Kết quả có sai lệch không đáng kể, sản phẩm sử dụng tốt	7 - cận 9
Có sai sót nhỏ hay vừa, có thể khắc phục, sửa chữa lại đ- ợc	5 - cận 7
Có những sai sót lớn, sản phẩm không dùng đ- ợc, sửa đ- ợc	3 - cận 5
Làm không ra sản phẩm, làm đ- ợc th- ờng hỏng hoặc phế phẩm	1 - cận 3

+ *Định điểm về số l- ợng (thời gian):*

Biểu hiện	Điểm
V- ợt định mức từ 10 - 20% thời gian	9 - 10
Chậm không đáng kể và đúng thời gian	7 - cận 9
Chậm từ 20 - 30% thời gian định mức	5 - cận 7
Chậm từ 50 - 80% thời gian định mức	3 - cận 5
Quá chậm hoặc không làm	1 - cận 3

+ *Định điểm về ph- ơng thức lao động:*

Giáo viên căn cứ vào các yếu tố sau: thao, động tác: đúng hay sai, khéo léo hay vụng về? Quy trình công nghệ hợp lý hay không? Ph- ơng pháp làm việc mới hay cũ? Sử dụng thời gian, công cụ hợp lý hay không? Tinh thần trách nhiệm, t- ơng trợ giúp đỡ lẫn nhau, tính kiên trì, tiết kiệm, an toàn lao động.

Cách hạ điểm về ph- ơng thức lao động:

Biểu hiện	Điểm
Tất cả các yếu tố trên đều tốt	9 - 10
Còn một vài hạn chế nh- ý thức trách nhiệm, tinh thần hợp tác, t- ơng trợ giúp đỡ nhau ch- a cao	7 - cận 9
Còn có những khiếm khuyết nh- thao tác kỹ thuật còn hạn chế, trong công việc không chú ý đến tiết kiệm và luộm thuộm	5 - cận 7
Các yếu tố kỹ thuật, công nghệ không nắm vững, khi làm còn lúng túng, hay gây hỏng, lãng phí, tinh thần thái độ học tập thiếu nghiêm túc...	3 - cận 5
Không hoàn thành đ- ợc những mục tiêu học tập đặt ra, kỹ thuật không nắm vững, không tự lập đ- ợc, không có khả năng vận dụng kiến thức lý thuyết vào thực hành, thái độ thiếu nghiêm túc thậm trí chây l- ờ	1 - cận 3

Cách biên soạn lời nhận xét: sau khi định điểm toàn bài, giáo viên cần ghi lời nhận xét dưới hình thức viết hoặc bằng lời nói sau:

Cho từng bài tập:

- + Căn cứ vào ba trọng điểm: chất lượng, số lượng và phương thức lao động;
- + Tinh thần thái độ, ý thức tổ chức, kỷ luật lao động, tiết kiệm thời gian, nguyên nhiên vật liệu...

Bài tổng kiểm tra tay nghề:

- + Trạng thái phát triển và ý thức xã hội, thái độ đối với lao động;
- + Khả năng lao động theo nghề;
- + Trình độ kiến thức chuyên môn và tay nghề.

2.4.3. Mặt thái độ

So với việc đánh giá nội dung kiến thức và kỹ năng thì đánh giá nội dung thái độ là rất phức tạp và khó khăn, thậm chí còn ít được quan tâm, ngay trong dạy học không thể bỏ qua việc đánh giá nội dung này.

Thái độ biểu lộ tâm tư, tình cảm, suy nghĩ ra bên ngoài bằng nét mặt, cử chỉ, lời nói, hành động của một con người đối với người khác, với các sự việc, hiện tượng xung quanh. Thái độ còn là cách nhìn, cách nghĩ, cách hành động trên cơ sở nhận thức vấn đề. Đối với học sinh trong nhà trường, thái độ là các trạng thái nội tâm ảnh hưởng đến những gì học sinh sẽ làm. Trạng thái nội tâm là một mức độ nào đó của phản ứng tích cực, tiêu cực hoặc tán thành, không tán thành đối với một vật thể, một tình huống, một con người, một nhóm người hay môi trường nói chung. Thái độ học tập của học sinh phần nào đã chứa đựng những hiểu biết về mục tiêu, ý nghĩa, tác dụng của việc học tập, nó chi phối các hành động học tập thực tế của học sinh theo cái mà họ đã nhận thức. Như vậy, thái độ học tập của học sinh được thể hiện ở tính tích cực hay tiêu cực đối với: việc học tập các môn học, các học sinh khác, nhà trường, giáo viên, các nhiệm vụ học tập, quy định của lớp, của trường, môi trường học tập và với hành động của chính bản thân người học.

Trong thực tế, thái độ tích cực trong học tập rất quan trọng đối với học sinh. Nó sẽ giúp các em tự tin vào khả năng học tập của bản thân, hoàn thành tốt các nhiệm vụ học tập được giao, từ đó, làm cho các em yêu thích các môn học ở trường. Tuy nhiên, thái độ có tính ổn định tương đối, nó thường không nhất quán trong những tình huống tương tự nhau. Việc lượng hóa mục tiêu thái độ cũng khó xác định các chứng cứ để đánh giá thái độ là vấn đề tương đối và hết sức phức tạp. Cho nên, đánh giá thái độ học tập của học sinh là khó nhất vì điều mà giáo viên biết được chỉ là “phần nổi của tảng

bằng”, còn “giá trị đích thực” của ng-ời học thì đ-ợc xác định một cách chính xác không thể qua vài lần kiểm tra, đánh giá mà phải qua cả quá trình t-ơng đối lâu dài. Vì vậy, giáo viên cần kết hợp giữa việc theo dõi, quan sát, giám sát th-ờng xuyên với kết quả của những đợt kiểm tra, đánh giá định kì hay cuối khoá và tiến hành ở nhiều thời điểm khác nhau.

Mặc dù việc đánh giá kết quả học tập của ng-ời học là rất cần thiết và đã xác định đ-ợc tiêu chí đánh giá khá chi tiết, đầy đủ. Tuy nhiên, ng-ời ta cho rằng khó khăn nhất hiện nay khi đánh giá chất l-ợng dạy học là đánh giá kết quả học tập của ng-ời học. Bởi vì một thái độ ổn định th-ờng là sự thống nhất của ba yếu tố: yếu tố nhận thức - niềm tin mang tính đánh giá (coi cái gì đó là có giá trị, có tác dụng, hay vô ích...), trong học tập học sinh có thể coi môn học này là có giá trị hơn các môn học kia; yếu tố xúc cảm (vui s-ớng, thích thú, thoải mái hay lo lắng...); yếu tố về cách c-ử - hành vi, thể hiện ở mong muốn, nhiệt tình hay thờ ơ đối với việc tham gia vào các hoạt động cụ thể có liên quan đến học tập. Đối với học sinh trong quá trình học tập, cả ba yếu tố này không phải lúc nào cũng nhất quán, chúng cũng có thể mâu thuẫn với nhau. Chẳng hạn, một học sinh nhận thức đ-ợc môn học này là quan trọng nh-ng lại không thích học môn học đó. Nh- vậy, đánh giá kết quả học tập còn phụ thuộc vào yếu tố nào sẽ đ-ợc đánh giá, cũng có thể đánh giá từng yếu tố. Tuy nhiên, khi đánh giá kết quả học tập của học sinh thì cần đánh giá cả ba yếu tố trên.

Trong lĩnh vực dạy nghề hiện nay, mục tiêu đặt ra cho ng-ời học nghề là họ có thể tìm đ-ợc việc làm hoặc tự tạo việc làm sau khi hoàn thành khóa học. Sự chuyển đổi từ đào tạo theo các lĩnh vực kiến thức, kỹ năng với ch-ơng trình cấu trúc theo học phần, môn học sang đào tạo theo năng lực với ch-ơng trình cấu trúc theo môđun đã và đang tác động sâu sắc đến việc xác định mục tiêu học tập cũng nh- xác định các nội dung đánh giá kết quả học tập. Điểm nhấn của dạy học đã thay đổi từ việc dạy cho ng-ời học làm cái gì đó sang dạy cho ng-ời học học làm cái gì đó. Cho nên, hoạt động dạy và học phải nhằm h-ớng vào hình thành năng lực thực hành nghề (bao gồm năng lực chuyên môn, năng lực ph-ơng pháp và năng lực xã hội) cho ng-ời học để họ có thể thích ứng đ-ợc tốt nhất với thực tiễn nghề nghiệp sau này. Đây cũng chính là các nội dung cần phải đánh giá ở ng-ời học: năng lực chuyên môn (trình độ nắm vững về kiến thức và mức độ thành thạo của kỹ năng nghề nghiệp), năng lực ph-ơng pháp (năng lực nhận định vấn đề, nghĩ ra vấn đề, năng lực đề xuất các ph-ơng án và xác định ph-ơng

án tối - u, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực tự kiểm tra, tự đánh giá), năng lực xã hội (khả năng hợp tác, làm việc nhóm).v.v...

Bài tập

- 1. Lựa chọn một bài dạy của môn học thuộc chuyên ngành mà anh/chị đã- ợc đào tạo và xác định các mục tiêu cần đạt đã- ợc của bài dạy đó.*
- 2. Phân tích các yêu cầu của đánh giá.*
- 3. Phân tích các chức năng của đánh giá. Minh họa việc thực hiện các chức năng này bằng thực tiễn kiểm tra - đánh giá ở cơ sở giáo dục mà anh/chị đã- ợc biết.*
- 4. Thế nào là đánh giá kết quả học tập? Phân tích ý nghĩa của nó.*
- 5. Qua quan sát hoạt động luyện tập kỹ năng thực hành nghề của các bạn trong lớp, anh/chị có nhận xét gì về mức độ kỹ năng đạt đã- ợc của một bạn cụ thể trong lớp.*
- 6. Thảo luận nhóm để phân tích khái niệm và các lĩnh vực của mục tiêu dạy học.*
- 7. Thảo luận nhóm để đánh giá thực trạng việc thực hiện các yêu cầu về đánh giá kết quả học tập của học sinh, sinh viên hiện nay.*
- 8. Thảo luận nhóm về cách đánh giá kết quả học tập của học sinh ở mặt kiến thức.*
- 9. Thảo luận nhóm về cách đánh giá kết quả học tập của học sinh ở mặt kỹ năng.*
- 10. Thảo luận nhóm để phân tích các nội dung đánh giá kết quả học tập của học sinh, sinh viên hiện nay.*

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP

Hoạt động đánh giá trong lĩnh vực giáo dục có ý nghĩa trọng yếu là tạo thuận lợi cho các hành động giáo dục và có chức năng là công cụ giáo dục. Đánh giá cần phục vụ cho giáo dục, mọi sự đánh giá tham gia vào điều tiết học tập và phát triển theo mục đích giáo dục đều có tác dụng phục vụ cho đào tạo. Nền tảng của đánh giá giáo dục là hướng vào người học, hiểu người học, giúp cho việc nâng cao chất lượng học tập. Tùy vào mục tiêu đánh giá mà lựa chọn phương pháp đánh giá cho phù hợp. Có nhiều phương pháp đánh giá. Cũng có phương pháp đánh giá áp dụng cho nhiều mục tiêu đánh giá.

3.1. Kiểm tra viết dạng tự luận

3.1.1. Khái niệm

Kiểm tra viết dạng tự luận là phương pháp thu nhập thông tin dựa trên bút tích hay công trình còn lại của đối tượng cần đánh giá, làm cơ sở cho việc đánh giá.

Kiểm tra viết tự luận là hình thức kiểm tra phổ biến, được sử dụng đồng thời với nhiều học sinh cùng một thời điểm. Kiểm tra viết tự luận được sử dụng sau khi học xong phần một phần của chương, một chương hay nhiều chương hoặc sau khi học xong toàn bộ giáo trình. Nội dung kiểm tra có thể bao quát từ vấn đề lớn có tính chất tổng hợp đến vấn đề nhỏ. Học sinh phải diễn đạt câu trả lời bằng ngôn ngữ viết.

Xét theo dạng thức của bài kiểm tra có hai loại là: kiểm tra viết dạng tự luận và kiểm tra viết dạng trắc nghiệm khách quan. Một bài kiểm tra viết dạng tự luận thường có ít câu hỏi, mỗi câu hỏi phải viết nhiều câu để trả lời và cần phải có nhiều thời gian để trả lời. Mỗi câu cho phép một sự tự do tương đối nào đó để trả lời các vấn đề đặt ra. Thông thường các bài tự luận yêu cầu học sinh thu thập, phân tích, giải thích các thông tin phức tạp, đưa ra sự đánh giá, tiến hành lập luận, kết hợp các sự kiện riêng lẻ thành một chỉnh thể. Bài kiểm tra viết dạng tự luận thể hiện ở hai dạng sau:

Dạng thứ nhất: bài kiểm tra bao gồm các loại câu hỏi có sự trả lời mở rộng. Đây là loại câu hỏi có phạm vi rộng và khái quát. Học sinh tự do biểu đạt tư tưởng và kiến thức. Câu trả lời rộng thường phù hợp trong việc sử dụng để đánh giá sự hiểu sâu và lập luận. Loại câu hỏi này có thể phát huy óc sáng kiến, suy luận; tuy nhiên khó chấm điểm câu trả lời, độ tin cậy không cao. Các câu hỏi thường là: phân tích, giải thích hay chứng minh một luận điểm, trình bày một vấn đề v.v...

Dạng thứ hai: bài kiểm tra với câu tự luận trả lời có giới hạn, các câu được diễn đạt chi tiết, phạm vi câu hỏi được nêu rõ để người trả lời biết được độ dài - ngắn chừng

của câu trả lời. Bài kiểm tra với loại câu này thường có nhiều câu hỏi hơn bài kiểm tra với câu tự luận có sự trả lời mở rộng. Nó đề cập tới những vấn đề cụ thể, nội dung hẹp hơn nhiều nên đỡ mơ hồ hơn đối với người trả lời và người chấm, do đó việc chấm điểm dễ hơn, thường có độ tin cậy cao hơn. Ví dụ các câu hỏi như: nêu - u nhược điểm của..., so sánh sự khác nhau giữa..., nêu những điểm chính của...

3.1.2. Ưu điểm và hạn chế của phương pháp kiểm tra viết dạng tự luận

a. Ưu điểm

Bài kiểm tra viết dạng tự luận có khả năng đo lường được các mục tiêu cần thiết và đo lường tốt ở mức độ hiểu, tổng hợp, đánh giá.

Câu hỏi dạng tự luận khi được soạn một cách cẩn thận có thể tạo điều kiện để học sinh bộc lộ khả năng suy luận, sắp xếp dự kiến, khả năng phê phán, đưa ra những ý kiến mới. Tuy nhiên, giáo viên cần chuẩn bị trước cho học sinh thể hiện và học sinh cũng biết rằng mục đích chính của bài kiểm cũng là để chứng minh được những năng lực đã nêu.

Bài kiểm tra viết với dạng câu tự luận thường dễ chuẩn bị, mất ít thời gian hơn so với các loại câu trắc nghiệm khách quan.

b. Nhược điểm

Phương pháp kiểm tra viết dạng bài tự luận thường có số lượng câu hỏi ít nên khó đại diện cho nội dung cần đánh giá. Việc chấm điểm thường khó khăn và tốn nhiều thời gian, khó xác định các tiêu chí đánh giá. Chấm điểm bài tự luận thường dựa trên sự - ớc lượng, do đó bài kiểm tra khó đánh giá được một cách tuyệt đối là đúng hay sai, việc đánh giá chủ yếu phản ánh mức độ giá trị của bài kiểm tra. Quá trình chấm điểm có rất nhiều yếu tố làm thiên lệch điểm số, chẳng hạn như: sự khát khe ở mỗi người, tâm trạng, sự mệt mỏi, sự dấn trí v.v... chính vì vậy mà điểm số có độ tin cậy không cao.

3.1.3. Yêu cầu đối với phương pháp kiểm tra viết dạng tự luận

a. Đối với câu hỏi kiểm tra

Câu hỏi kiểm tra cần được diễn đạt một cách rõ ràng, chú ý đến cấu trúc về ngữ pháp. Từ ngữ lựa chọn phải chính xác, nên thử nhiều cách đặt câu hỏi, lựa chọn cách đặt câu hỏi và lựa chọn cách đặt câu hỏi đơn giản nhất; tránh mức độ khó của câu hỏi, diễn đạt câu phức tạp; tránh từ thừa hay những câu thừa.

Một trong những cách có thể cải tiến câu tự luận, để nâng cao độ tin cậy là tăng

số câu hỏi trong bài kiểm tra, giảm độ dài ở phần trả lời của mỗi câu. Những câu dài và tổng quát nên phân ra làm nhiều câu hỏi ngắn, có giới hạn độ dài của mỗi câu.

b. Đối với việc tiến hành kiểm tra viết dạng tự luận

Khi tiến hành ph-ong pháp kiểm tra viết dạng tự luận cần chú ý tuân thủ những yêu cầu nhất định nh- :

- Đề bài phải chính xác, dễ hiểu, phù hợp với thời gian làm bài và trình độ chung của tất cả học sinh, đồng thời cũng có sự phân hóa để có thể đánh giá đúng năng lực học tập của các đối t- ợng học sinh;

- Cần giáo dục cho học sinh tính tự giác khi làm bài;

- Tạo điều kiện cho học sinh làm bài cẩn thận, đầy đủ, cần phải có những biện pháp tránh những yếu tố gây nhiễu từ bên ngoài làm mất tập trung t- t- ờng, phân tán chú ý, chẳng hạn nh- : tiếng ồn, ánh sáng và các tác động gây nhiễu khác;

- Đảm bảo nghiêm túc, tránh gian lận trong khi làm bài;

- Thu bài đúng giờ, chấm bài cẩn thận, có lời nhận xét cụ thể, chính xác, trả bài đúng hạn và có nhận xét chung.

b. Đối với việc chấm kiểm tra viết dạng tự luận

Khi chấm kiểm tra, cần xác định thang điểm một cách chuẩn xác và chi tiết, trong đó đ- a ra những câu trả lời có thể chấp nhận đ- ợc và trọng số cho từng câu trả lời. Cần phải có một bảng h- ớng dẫn nêu rõ những khái niệm, những ý t- ờng, những lập luận, khối l- ợng dài ngắn và một số vấn đề khác tạo nên một bài trả lời chấp nhận đ- ợc. Mặt khác, có dự kiến đ- a ra một số vấn đề có thể xuất hiện trong bài làm để có cách xử lí và cho điểm.

Việc chấm điểm cần có sự độc lập giữa những ng- ời chấm. Ng- ời chấm sau không nên biết ng- ời chấm tr- ớc đã cho bao nhiêu điểm. Ng- ời chấm không nên biết tên học sinh hoặc lớp học sinh để tăng tính khách quan.

Có hai cách chấm điểm là chấm điểm theo kiểu phân tích và chấm theo kiểu phân loại nhóm, tùy theo mục đích kiểm tra, đánh giá.

- Thứ nhất là chấm theo kiểu phân tích, kiểu chấm này cần căn cứ và bám sát vào đáp án và thang điểm. Có thể chấm điểm đồng loạt từng câu một, tức là cho điểm từng câu hỏi đối với tất cả học sinh hơn là theo từng bài.

- Thứ hai là chấm theo kiểu phân loại, đòi hỏi phải đọc sơ bộ tất cả các bài làm sau đó phân loại bài theo các nhóm. Có thể phân thành ba loại hoặc năm loại, việc chia nhóm đ- ợc tiến hành tr- ớc khi cho điểm để ng- ời chấm có thể suy nghĩ, so sánh giữa các bài với nhau. Chấm theo cách này nên làm theo ba giai đoạn:

+ Giai đoạn 1: đọc rồi xếp thành ba hoặc năm nhóm lớn với tỉ lệ bằng nhau;
+ Giai đoạn 2: đọc lại để mỗi nhóm lại tiếp tục chia thành ba hoặc năm nhóm nhỏ;

+ Giai đoạn 3: so sánh nhóm nhỏ cuối cùng của nhóm lớn này với nhóm nhỏ đầu của nhóm lớn khác, nếu thấy có sự phân biệt tức là chấp nhận đ-ợc.

3.2. Trắc nghiệm khách quan

3.2.1. Khái niệm

a. Định nghĩa

Có rất nhiều định nghĩa về trắc nghiệm của các nhà tâm lý học và giáo dục học. Định nghĩa của Gronlund (1981): “Trắc nghiệm là một công cụ hay một quy trình có hệ thống nhằm đo l-ờng mức độ mà một cá nhân đạt đ-ợc trong một lĩnh vực cụ thể.”

Ph-ong pháp trắc nghiệm trong giáo dục là ph-ong pháp dùng bài trắc nghiệm nh- một công cụ để đo l-ờng mức độ mà cá nhân đạt đ-ợc trong một lĩnh vực cụ thể.

Một bài trắc nghiệm khách quan th-ờng bao gồm nhiều câu hỏi, mỗi câu th-ờng đ-ợc trả lời bằng một dấu hiệu đơn giản hay một từ, một cụm từ, do đó có nhiều câu hỏi trong một bài trắc nghiệm.

Trắc nghiệm khách quan hiện nay trên thế giới là có tính quy -ớc bởi vì hệ thống cho điểm có tính chất khách quan chứ không mang tính chất chủ quan nh- bài kiểm tra dạng tự luận. Tuy nhiên, nội dung của bài trắc nghiệm khách quan cũng phần nào có tính chủ quan, nếu nó đại diện cho sự phán xét của ai đó về bài trắc nghiệm.

b. Các cách phân loại trắc nghiệm khách quan

Trong lĩnh vực giáo dục có nhiều cách phân loại trắc nghiệm, mỗi cách phân loại đều dựa trên cơ sở nhất định.

- Căn cứ vào mục đích trắc nghiệm có: trắc nghiệm năng lực và trắc nghiệm kết quả học tập.

Các trắc nghiệm năng lực bao gồm trắc nghiệm trí thông minh, dùng để thăm dò một số năng lực trí tuệ nh- khả năng ghi nhớ, chú ý, t-ởng t-ợng v.v... và các trắc nghiệm về năng lực đặc biệt nh- năng lực giác quan, cơ khí, văn phòng, âm nhạc, nghệ thuật v.v...

Trắc nghiệm kết quả học tập là trắc nghiệm quan trọng nhất và đ-ợc sử dụng rộng rãi nhất trong lĩnh vực giáo dục. Trắc nghiệm kết quả học tập dùng để đánh giá tri thức, kỹ năng, thái độ của học sinh trong quá trình học tập ở các môn học, các cấp học trong nhà tr-ờng.

Về mặt lý thuyết, trắc nghiệm năng lực đ-ợc xây dựng đặc biệt để đo tiềm năng đối với kết quả học tập trong t-ơng lai, trắc nghiệm kết quả học tập nhằm để đo kết quả học tập hiện tại. Về một ý nghĩa nào đó, cả hai loại đều là trắc nghiệm kết quả học tập vì nó đều do sự học tập tr-ợc đó.

- Căn cứ vào việc sử dụng kết quả trắc nghiệm, có trắc nghiệm theo tiêu chuẩn và trắc nghiệm theo tiêu chí.

Trắc nghiệm dựa theo tiêu chuẩn với mục đích nhằm so sánh kết quả của mỗi cá nhân với kết quả của các cá nhân khác cùng làm một bài trắc nghiệm, từ đó đi đến lựa chọn, sắp xếp, phân loại theo mục đích nào đó. Trắc nghiệm theo tiêu chí với mục đích là nhằm xác định khả năng hay kết quả của mỗi cá nhân đối với một tiêu chí kết quả đã định nào đó chứ không nhất thiết phải biết khả năng của mỗi cá nhân ấy so với cá nhân khác. Đối với bài trắc nghiệm theo chuẩn, các câu hỏi trong bài trắc nghiệm phải dựa trên cơ sở phân biệt đ-ợc các học sinh, do đó các điểm số phải trải rộng để phân biệt đ-ợc mức độ khác nhau của mỗi cá nhân. Kỹ thuật xây dựng và sử dụng loại trắc nghiệm này đã phát triển rộng rãi.

Các bài trắc nghiệm theo tiêu chí th-ờng dùng để đánh giá kết quả học tập một môn học, hay một ch-ương trình huấn luyện nào đó. Chúng đ-ợc coi là ph-ương pháp đo mức độ đạt tới mục tiêu của môn học về phía ng-ời học. Trắc nghiệm loại này th-ờng có một tiêu chuẩn hay một ng-ưỡng tối thiểu, kết quả của ng-ời làm trắc nghiệm đ-ợc đối chiếu với tiêu chuẩn ấy. Tuy nhiên, “tiêu chuẩn” không phải là “tiêu chí”. “Tiêu chuẩn” biểu hiện mức độ thực hiện mong muốn. “Tiêu chí” dùng để chỉ lĩnh vực mục tiêu mà bài trắc nghiệm phải đo l-ờng.

- Căn cứ vào mục tiêu cần đo l-ờng có trắc nghiệm viết, trắc nghiệm nói, trắc nghiệm thực hành. Trắc nghiệm nói là các trắc nghiệm sử dụng ngôn ngữ nói. Trắc nghiệm viết là loại trắc nghiệm rất thông dụng sử dụng ngôn ngữ viết. Trắc nghiệm thực hành có sử dụng các thao tác thực hành về chân tay.

- Căn cứ vào mục đích và quá trình tiến hành trắc nghiệm có trắc nghiệm hình thành và trắc nghiệm tổng kết. Trắc nghiệm hình thành đ-ợc trắc nghiệm th-ờng xuyên nhằm giúp ng-ời học tiến bộ trong quá trình học tập, trắc nghiệm tổng kết đ-ợc tiến hành sau một quá trình học tập nhất định nhằm xác định mức độ mà ng-ời học đạt tới mục tiêu đã xác định.

- Căn cứ vào dạng thức của bài trắc nghiệm có trắc nghiệm khách quan và trắc nghiệm tự luận. Theo cách gọi thông th-ờng ở Việt Nam thì khi gọi là trắc nghiệm có

thể hiểu đó chính là trắc nghiệm khách quan.

- Căn cứ vào phạm vi và quy trình tiến hành trắc nghiệm có trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá và trắc nghiệm do giáo viên đứng lớp soạn. Một bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá đ- ợc xây dựng một cách chặt chẽ, có nội dung rộng và bao quát. Nó đại diện cho một nhóm ng- ời thuộc phạm vi rộng nh- một vùng, một tỉnh hay một n- ớc. Các bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá th- ờng là các bài trắc nghiệm dựa theo chuẩn. Bài trắc nghiệm do giáo viên đứng lớp soạn th- ờng đ- ợc sử dụng trong phạm vi tr- ờng học, lớp học.

3.2.2. Các loại câu trắc nghiệm khách quan

a. Loại câu nhiều lựa chọn

Là loại câu thông dụng nhất, còn gọi là câu đa ph- ơng án, loại câu này bao gồm hai phần là phần câu dẫn và phần lựa chọn.

Phần câu dẫn là một câu hỏi hay một câu bỏ lửng (câu ch- a hoàn tất) tạo cơ sở cho sự lựa chọn. Phần lựa chọn gồm nhiều ph- ơng án trả lời (th- ờng là bốn hoặc năm ph- ơng án trả lời). Ng- ời trả lời sẽ chọn một ph- ơng án trả lời duy nhất đúng hoặc đúng nhất, hoặc không có liên quan gì nhất trong số các ph- ơng án cho tr- ớc, những ph- ơng án còn lại là ph- ơng án nhiễu.

Ưu điểm của loại câu này là: độ tin cậy cao, vì với số ph- ơng án lựa chọn tăng nên yếu tố may mắn rủi ro đoán mò giảm đi. Loại câu này có thể đảm bảo độ giá trị, bởi vì nhiều câu trả lời cho sẵn có thể đo đ- ợc các khả năng nh- : nhớ, hiểu, áp dụng, suy diễn, tổng hợp v.v... Với loại câu nhiều lựa chọn, có thể dùng ph- ơng pháp phân tích câu hỏi để giữ lại những câu trắc nghiệm tốt nhất, có thể căn cứ vào các chỉ số thu đ- ợc sau khi thử nghiệm để xác định những câu quá khó, hoặc quá dễ, hoặc mơ hồ hay không có giá trị với mục tiêu trắc nghiệm. Ph- ơng pháp phân tích này khó thực hiện đ- ợc đối với các loại câu trắc nghiệm khác nh- ng lại dễ dàng thực hiện đối với dạng câu trắc nghiệm loại này.

Nh- ợc điểm của loại câu trắc nghiệm khách quan nhiều lựa chọn là: khó soạn câu hỏi, đối với những học sinh có óc sáng tạo thì ph- ơng án đúng nhất sẽ không thỏa mãn nếu nh- họ tìm ra một ph- ơng án hay hơn. Tuy nhiên, loại câu này có nhiều - u điểm nên đây là loại câu hỏi đ- ợc sử dụng rộng rãi.

b. Loại câu hỏi đúng - sai

Câu trắc nghiệm loại này th- ờng bao gồm một câu phát biểu để phán đoán và đi đến quyết định là đúng hay sai.

Ưu điểm của câu loại này là dễ soạn đối với giáo viên và đ- ọc tiến hành nhanh chóng đối với học sinh. Loại câu đúng - sai thích hợp để trắc nghiệm kiến thức về các sự kiện.

Nh- ọc điểm của loại câu này là độ tin cậy cũng nh- khả năng phân biệt học sinh giỏi và học sinh kém thấp. Trong thực tế, không phải chỉ có những tr- ờng hợp hoàn toàn đúng hoặc hoàn toàn sai mà còn có những tr- ờng hợp ngoại lệ, do vậy học sinh chỉ có hai ph- ơng án để lựa chọn lấy một là quá hẹp. Loại câu này cũng rất dễ đ- a ra những câu hỏi tối nghĩa khó hiểu. Đặc biệt với các bộ môn thuộc khoa học xã hội và nhân văn, có thể có nhiều quan điểm khác nhau nên dễ đ- a ra những câu hỏi tối nghĩa, khó hiểu.

c. Loại câu điền vào chỗ trống

Loại câu này đòi hỏi trả lời bằng một hay một cụm từ cho một câu hỏi trực tiếp hay một câu nhận định ch- a đầy đủ. Loại câu này là một dạng của câu trả lời ngắn. Nếu đ- ọc trình bày d- ới hình thức một câu hỏi thì gọi là câu trả lời ngắn, nếu đ- ọc trình bày d- ới hình thức của một câu phát biểu ch- a đầy đủ thì gọi là câu điền khuyết. Nếu nh- cho tr- ớc một số ph- ơng án lựa chọn để điền vào chỗ trống thì nó cũng gần giống nh- câu nhiều lựa chọn.

Ưu điểm của loại câu này là tạo cơ hội để trả lời các vấn đề đặt ra nên phát huy đ- ợc tính sáng tạo của học sinh, khó có điều kiện để đoán mò vì ng- ời trả lời phải nhớ lại hoặc nghĩ ra câu trả lời. Loại câu điền vào chỗ trống dễ soạn hơn câu nhiều lựa chọn.

Nh- ọc điểm của loại câu này là khi có nhiều chỗ trống trong câu hỏi thì dễ làm cho ng- ời trả lời bị rối trí. Loại câu này khó có thể xây dựng để có một câu trả lời duy nhất đúng bởi vì có thể có nhiều câu trả lời có giá trị gần nh- nhau, do đó cũng gây nên khó khăn khi chấm bài.

Chăm điểm loại câu điền vào chỗ trống mất nhiều thời gian hơn so với câu trả lời đúng - sai.

d. Loại câu ghép đôi

Câu ghép đôi th- ờng bao gồm hai dãy thông tin gọi là các câu dẫn và các câu đáp. Hai dãy thông tin này có số câu không bằng nhau, một dãy là danh mục gồm các tên hay thuật ngữ và mỗi dãy danh mục gồm các định nghĩa, đặc điểm v.v... Nhiệm vụ của ng- ời làm bài là ghép chúng lại một cách thích hợp.

Ưu điểm của loại câu này là dễ viết và dễ dùng, yếu tố đoán mò giảm đi nhiều.

Tuy nhiên, nhược điểm của loại câu này là, nếu soạn những câu để đo mức độ kiến thức cao đòi hỏi phải mất nhiều công phu. Nếu có nhiều phần tử trong mỗi cột, sẽ phải mất nhiều thời gian để đọc và lựa chọn tìm câu ghép đôi.

Đây cũng là một loại câu trắc nghiệm khách quan khá thông dụng trong đánh giá kết quả học tập.

Mỗi loại câu ở trên đều có những - ưu điểm và hạn chế nhất định, không có loại câu nào là tối - ưu hay hạn chế nhất mà phải xem xét chúng trong hoàn cảnh cụ thể.

Tuy nhiên, với sự phát triển của khoa học kỹ thuật, trong dạy học có sự ứng dụng mạnh mẽ của công nghệ thông tin, hiện nay ngày - nay ta có thể vận dụng phương pháp trắc nghiệm khách quan trên máy tính.

3.2.3. Ưu điểm và hạn chế của phương pháp

a. Ưu điểm

Sử dụng phương pháp trắc nghiệm khách quan trong đánh giá kết quả học tập có khả năng đo được các mức độ của nhận thức (biết, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá). Một trong những - ưu điểm nổi bật của phương pháp trắc nghiệm khách quan là điểm số có độ tin cậy cao. Bài trắc nghiệm bao quát được phạm vi kiến thức rộng nên đại diện được cho nội dung cần đánh giá.

b. Hạn chế

Sử dụng bài trắc nghiệm khách quan sẽ khó khăn trong việc đo lường khả năng diễn đạt, sắp xếp, trình bày và đưa ra ý tưởng mới. Quá trình chuẩn bị câu hỏi trắc nghiệm là khó khăn và mất nhiều thời gian, đồng thời việc tiến hành xây dựng câu hỏi trắc nghiệm cần tuân theo những bước chặt chẽ hơn so với câu tự luận.

3.2.4. Yêu cầu khi sử dụng phương pháp

Đối với câu trắc nghiệm cần đảm bảo các yêu cầu về nội dung, về cách viết câu, khi viết câu trắc nghiệm tuân thủ theo những yêu cầu đặt ra cho từng loại câu. Các câu trắc nghiệm sử dụng đánh giá cần đảm bảo tốt các chỉ số của một câu trắc nghiệm khách quan.

Các câu hỏi trắc nghiệm phải đại diện được cho nội dung cần đánh giá. Cần sắp xếp câu trắc nghiệm theo từng chủ đề và từ dễ đến khó. Hệ thống ngân hàng câu trắc nghiệm cần được quản lý một cách khoa học.

Quá trình tiến hành trắc nghiệm cần được chuẩn bị chu đáo, số lượng bài trắc nghiệm và phiếu trả lời được nhân bản theo số lượng người làm trắc nghiệm. Bài trắc nghiệm bao gồm các câu trắc nghiệm. Cần phải có các biện pháp chống gian lận khi

làm bài, có thể thực hiện thông qua việc thiết kế bài trắc nghiệm, bằng cách đảo ngẫu nhiên các ph-ong án trả lời trong câu trắc nghiệm.

Bài trắc nghiệm đ-ợc ng-ời chấm tiến hành nhanh chóng căn cứ vào chìa khoá mã, có thể chấm bằng máy chấm.

Mẫu phiếu trả lời

Phiếu trắc nghiệm môn

Họ tên thí sinh

Lớp

Tr- ờng

H- ớng dẫn trả lời:

Câu	Ph-ong án trả lời				Câu	Ph-ong án trả lời			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1					21				
2					22				
3					23				
4					24				
...					...				

3.2.5. Quy trình triển khai một kì thi trắc nghiệm khách quan tiêu chuẩn hoá

Ph-ong pháp trắc nghiệm khách quan có thể tiến hành với một số l- ợng thí sinh vừa phải, đồng thời cũng đ-ợc áp dụng đối với một số l- ợng lớn hàng ngàn, hạng vạn thí sinh. Để triển khai kỳ thi với quy mô lớn cần phải chuẩn bị hết sức cẩn thận về đề thi, các b- ớc tiến hành, cách thức chấm điểm, công bố kết quả... Kỳ thi đ-ợc chuẩn bị công phu, theo một quy trình chặt chẽ nh- vậy gọi là kỳ thi tiêu chuẩn hoá. Quy trình tổ chức kỳ thi trắc nghiệm tiêu chuẩn hoá bao gồm các b- ớc cơ bản nh- sau:

Xác định lĩnh vực cần trắc nghiệm: đòi hỏi xác định các môn thi và những nội dung tổng quát cần kiểm tra, đánh giá ở từng môn. Để thực hiện b- ớc này cần thành lập một ma trận hai chiều.

Tiến hành viết trắc nghiệm: các câu trắc nghiệm sau khi viết xong cần đ-ợc trao đổi trong bối cảnh tập thể bao gồm các chuyên gia của môn học, quá trình thảo luận, trao đổi này vô cùng quan trọng, nhằm giúp cho việc phát hiện và sửa chữa các câu trắc nghiệm. Sau khi đã chỉnh sửa theo góp ý có sự thống nhất của tập thể, các câu trắc nghiệm đ-ợc đ- a vào ngân hàng câu trắc nghiệm và l- u trong máy tính. Ngân hàng câu

trắc nghiệm đ- ọc quản lý bằng phần mềm tin học chuyên dụng, do đó phụ trách biên tập phải là ng- òi am hiểu cả về chuyên môn và kỹ thuật viết trắc nghiệm.

Lập đề thi và tổ chức thi thử: trên cơ sở các câu trắc nghiệm đã đ- ọc xây dựng, cần lập đề thi và tổ chức thi thử trên một nhóm thí sinh, mục đích chủ yếu là để thử nghiệm câu trắc nghiệm, do vậy các nhóm này là mẫu đại diện cho đối t- ượng thí sinh sẽ làm bài trắc nghiệm chính thức.

Chấm thi và phân tích kết quả: sau khi chấm thi cần tiến hành phân tích thống kê các kết quả của thí sinh. Ph- ơng pháp thống kê sẽ cho phép xác định các đặc tr- ng của mỗi câu trắc nghiệm nh- độ khó, độ phân biệt, phân loại chất l- ượng của từng câu trắc nghiệm cũng nh- cho phép đánh giá độ tin cậy của bài trắc nghiệm.

Gia công câu trắc nghiệm: trên cơ sở phân tích thống kê các kết quả của từng câu trắc nghiệm, cần sự gia công, chỉnh sửa các câu hỏi kém chất l- ượng để đ- a vào ngân hàng câu trắc nghiệm.

Ra đề thi chính thức: căn cứ vào bảng đặc tr- ng, chọn ngẫu nhiên các câu hỏi dựa vào đề thi từ ngân hàng câu trắc nghiệm bằng sử dụng phần mềm tin học. Phần mềm tin học có thể tạo ra các đề thi t- ơng đ- ơng có cùng nội dung nh- ng khác nhau về hình thức bằng cách đảo thứ tự các câu hỏi và các ph- ơng án trả lời.

Tổ chức thi: đề thi và phiếu trả lời đ- ọc in và nhân bản theo số l- ượng thí sinh làm bài và phát cho từng thí sinh trong phòng thi.

Chấm và phân tích kết quả thi: hiện nay có thể chấm bài trắc nghiệm trên các hệ thống tự động gồm một máy quét quang học và một máy tính có phần mềm tin học hỗ trợ cho việc chấm thi. Cũng có các phần mềm tin học cho phép thực hiện các phép phân tích tỉ mỉ về chất l- ượng các câu trắc nghiệm cũng nh- các yếu tố liên quan đến bài làm của thí sinh.

Công bố kết quả thi: đây là b- ớc cuối cùng của kì thi trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa.

Trong các b- ớc trình bày trên, có một số b- ớc cần lặp lại nhiều lần để hoàn thiện và tăng dần số l- ượng câu trắc nghiệm trong ngân hàng câu trắc nghiệm, đó là các b- ớc nh- : phân công viết trắc nghiệm, thảo luận trong nhóm đồng nghiệp, biên tập câu trắc nghiệm, lập đề thi và tổ chức thi thử, chấm thi và phân tích thống kê các kết quả thi thử, gia công các câu trắc nghiệm kém chất l- ượng. Qua đó có thể thấy rằng, ngân hàng câu trắc nghiệm không phải là kho l- u trữ cố định, mà nó luôn đ- ọc bổ sung, loại bỏ, hoàn thiện và phát triển.

Các câu trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa trong ngân hàng đề thi trắc nghiệm cần được bảo mật trước khi đem ra sử dụng, những đề thi và những câu hỏi trắc nghiệm đã được dùng chính thức thường được công bố trong các tài liệu tham khảo hoặc dùng để luyện thi được xuất bản.

Các kì thi có tính chất đại trà bằng trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa có ý nghĩa quan trọng, những thông tin thu được từ toàn bộ bài làm của thí sinh qua các kỳ thi là những số liệu có giá trị để đánh giá chất lượng về tính hình giáo dục ở khu vực, từng cộng đồng, đánh giá xu thế phát triển của chất lượng giáo dục theo thời gian.

Có thể khái quát -u thế của phương pháp trắc nghiệm khách quan và phương pháp kiểm tra viết dạng tự luận ở bảng sau:

Đặc điểm	Ưu thế thuộc về phương pháp	
	Trắc nghiệm	Tự luận
Ít tốn công khi ra đề thi		X
Đánh giá được khả năng diễn đạt, đặc biệt là diễn đạt tư duy hình tượng		X
Đề thi phủ kín nội dung cần đánh giá	X	
Ít may rủi do đoán tử	X	
Ít tốn công chấm thi	X	
Khách quan trong chấm thi	X	
Ứng dụng được công nghệ mới trong việc nâng cao chất lượng kỳ thi, giữ bí mật đề thi, hạn chế quay cóp khi thi, hạn chế tiêu cực trong chấm thi	X	

Bảng khái quát ưu thế của phương pháp trắc nghiệm khách quan và phương pháp kiểm tra viết tự luận

Tóm lại, các phương pháp trắc nghiệm khách quan và phương pháp kiểm tra tự luận đều là những phương pháp khảo sát kết quả học tập, vấn đề là ở chỗ sử dụng chúng trong từng điều kiện cụ thể như thế nào cho đạt hiệu quả cao. Do đó, hiệu quả của mỗi phương pháp phụ thuộc vào việc sử dụng chúng trong từng điều kiện cụ thể.

Đối với phương pháp tự luận sử dụng khi nhóm học sinh được khảo sát có số lượng vừa phải và chỉ nên sử dụng một lần, không nên dùng lại ngay ở lần sau. Sử dụng

bài tự luận khi muốn khuyến khích học sinh phát triển kỹ năng và diễn tả bằng khả năng viết. Việc sử dụng bài tự luận sẽ tốt khi giáo viên muốn thăm dò thái độ hay tìm hiểu t- t- ởng, quan điểm của học sinh về một vấn đề nào đó. Sử dụng bài kiểm tra dạng tự luận chỉ thực sự có hiệu quả khi giáo viên chấm bài một cách vô t- và thận trọng để đảm bảo tính khách quan, chính xác.

Đối với ph- ơng pháp trắc nghiệm khách quan, việc sử dụng có thuận lợi khi cần khảo sát kết quả học tập trên một số l- ợng lớn học sinh hoặc muốn tiếp tục dùng bài trắc nghiệm đó ngay những lần sau.

Sử dụng trắc nghiệm khách quan có khả năng đo l- ờng tốt nhất các mục tiêu biết và hiểu. Trong tr- ờng hợp đã có những câu trắc nghiệm tốt, tức là những câu đã qua thử nghiệm và đạt đ- ợc các yêu cầu nhất định về độ khó, độ phân biệt, những câu trắc nghiệm khách quan đ- ợc dữ trữ sẵn sẽ rất thuận tiện khi soạn một bài kiểm tra mới.

Sử dụng trắc nghiệm khách quan khi không muốn mất quá nhiều thời gian để chấm điểm, muốn chấm điểm nhẹ nhàng, nhanh chóng và có những điểm số đáng tin cậy không phụ thuộc vào chủ quan của ng- ời chấm bài.

Sử dụng trắc nghiệm khách quan khi muốn ngăn ngừa sinh viên học tủ và gian lận trong khi làm bài.

Nh- vậy, tùy theo điều kiện cụ thể cũng nh- các mục tiêu cần đo l- ờng mà mỗi ph- ơng pháp đánh giá đều có những - u thế nhất định. Vì vậy, cần phải lựa chọn các ph- ơng pháp đánh giá cho phù hợp với mục tiêu đánh giá.

3.3. Kiểm tra vấn đáp

3.3.1. Khái niệm

Mục đích của kiểm tra vấn đáp là giúp cho cho giáo viên phát hiện đ- ợc tình hình tiếp thu kiến thức, kỹ năng kỹ xảo của học sinh ở một cách trực tiếp.

Trong dạy học, kiểm tra vấn đáp là ph- ơng pháp hỏi và đáp giữa ng- ời dạy và ng- ời học nhằm làm sáng tỏ những tri thức mới, rút ra những kết luận cần thiết từ tài liệu đã học hoặc từ những kinh nghiệm đã đ- ợc tích lũy trong cuộc sống.

Khi tiến hành vấn đáp giáo viên đặt câu hỏi cho học sinh trả lời, đồng thời dựa vào câu trả lời của họ để hỏi thêm nhằm thu thập thông tin làm cơ sở cho đánh giá. Kiểm tra vấn đáp đ- ợc sử dụng tr- ớc, trong và sau khi giờ giảng: sau khi học một hay nhiều bài, một hay nhiều ch- ơng hay toàn bộ giáo trình. Ph- ơng pháp kiểm tra vấn đáp có thể sử dụng ở mọi thời điểm trong tiết học cũng nh- trong khi thi cuối kì hoặc cuối

năm học, học sinh cần trình bày diễn đạt bằng ngôn ngữ nói. Phương pháp kiểm tra vấn đáp nếu được vận dụng khéo léo sẽ có tác dụng giúp giáo viên thu được tín hiệu ngược chiều nhanh chóng ở mọi đối tượng học sinh, thúc đẩy học sinh học tập thường xuyên có hệ thống, kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình và của học sinh.

3.3.2. Ưu, nhược điểm

a. Ưu điểm

Phương pháp vấn đáp được dùng trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh, giúp cho giáo viên và học sinh biết được mức độ nắm tri thức của học sinh qua câu trả lời của họ, giúp việc kiểm tra tri thức của học sinh một cách nhanh chóng, kịp thời. Kiểm tra vấn đáp kích thích học sinh tích cực, độc lập tư duy, tìm ra câu trả lời chính xác, đầy đủ, gọn gàng nhất, tức là tìm ra câu trả lời tối ưu một cách nhanh chóng nhất.

Kiểm tra vấn đáp bồi dưỡng cho học sinh năng lực diễn đạt bằng lời nói, đồng thời bồi dưỡng hứng thú học tập cho họ thông qua kết quả trả lời các câu hỏi.

Kiểm tra vấn đáp có ưu điểm là cá biệt hóa được quá trình dạy học. Phương pháp vấn đáp nếu vận dụng khéo léo sẽ có tác dụng để điều khiển hoạt động nhận thức của học sinh, kích thích học sinh tích cực độc lập tư duy. Kiểm tra vấn đáp có điều kiện quan tâm, chú ý đến từng học sinh, nhất là đến những học sinh giỏi và những học sinh kém, tạo ra không khí làm việc sôi nổi, sinh động trong giờ học.

b. Nhược điểm

Phương pháp kiểm tra vấn đáp cũng có những hạn chế nhất định là mất thời gian, học sinh không có cơ hội được hỏi những câu hỏi lẫn nhau, khi cần so sánh và đối chiếu. Nếu vận dụng không khéo léo, kiểm tra vấn đáp có thể mang lại ít nhiều hạn chế như: mất thời giờ, ảnh hưởng không tốt đến việc thực hiện kế hoạch. Nếu đặt câu hỏi khó hiểu, không rõ ràng, thiếu chính xác, hoặc câu hỏi quá khó, hoặc việc dẫn dắt học sinh không trả lời khéo v.v... thì cuộc vấn đáp có thể kém hiệu quả. Phương pháp này đòi hỏi học sinh phải ghi nhớ nhiều và không bảo đảm kiểm tra được toàn diện và sâu sắc theo yêu cầu.

3.3.3. Những yêu cầu cơ bản

Để thực hiện tốt phương pháp kiểm tra vấn đáp, cần phải chú ý tới những yêu cầu sau:

- Xác định rõ mục đích, yêu cầu, nội dung vấn đáp để xây dựng một hệ thống câu hỏi chính và những câu hỏi phụ có tính chất gợi ý;

- Đặt câu hỏi với nội dung chính xác, rõ ràng, dễ hiểu, thống nhất, sát trình độ của học sinh, hình thức câu hỏi gọn gàng, sáng sủa. Nên đặt câu hỏi có tác dụng kích thích tính tích cực, độc lập t- duy, phát triển hứng thú nhận thức của học sinh. Hạn chế đặt câu hỏi chỉ có trả lời “có”, “không” và những câu hỏi có tính chất “gài bẫy”. Trong thực tiễn dạy học, th- ờng xây dựng những loại câu hỏi nh- : những câu hỏi đòi hỏi học sinh phải giải thích các hiện t- ợng mới, so sánh các sự vật, hiện t- ợng; vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những vấn đề thực tế; những câu hỏi có nội dung nh- nhau, song có những hình thức khác nhau.

Yêu cầu đối với câu hỏi vấn đáp phải chính xác, rõ ràng, sát với trình độ của học sinh, diễn đạt câu đúng ngữ pháp, gọn gàng, sáng sủa, câu hỏi phải có tác dụng kích thích tính tích cực, độc lập t- duy của học sinh.

Khi vấn đáp, giáo viên cần chăm chú theo dõi câu trả lời, có thái độ bình tĩnh khi nghe học sinh trả lời, tránh nôn nóng cắt ngang câu trả lời khi không cần thiết, giáo viên nêu câu hỏi, chăm chú theo dõi câu trả lời của học sinh, nếu cần có thể đặt thêm nh- ng câu hỏi phụ để dẫn dắt, gợi ý trả lời câu hỏi chính xác. Giáo viên nên tránh những lời nói, những hành vi thiếu tôn trọng nhân cách học sinh, chú ý uốn nắn, bổ sung câu trả lời của học sinh.

3.4. Kiểm tra thực hành

3.4.1. Khái niệm

Trong thực tiễn đánh giá kết quả học tập của học sinh không phải chỉ đánh giá xem học sinh biết và hiểu đ- ợc gì mà còn phải đánh giá xem học sinh làm đ- ợc gì. Để đánh giá một cách đầy đủ về kết quả học tập của học sinh không phải chỉ dùng các bài kiểm tra trên giấy bút và các câu hỏi vấn đáp mà cần phải có các ph- ơng pháp kiểm tra đánh giá khác. Việc xây dựng các bài kiểm tra thực hành và quan sát việc thực hiện của học sinh sẽ cho ta biết những thao tác và sản phẩm mà học sinh thực hiện đ- ợc, sẽ phân biệt đ- ợc cái một ng- ời có thể làm với cái mà họ biết.

Đánh giá thực hành yêu cầu học sinh thể hiện những gì mà họ có thể làm đ- ợc chứ không phải đơn thuần yêu cầu học sinh nói về những cái đã biết hay sẽ làm? Đánh giá thực hành th- ờng dựa trên ngữ cảnh của thực tiễn. Quá trình đó có thể quan sát đ- ợc. Tùy theo mục tiêu học tập mà có thể đánh giá học sinh về kỹ năng nh- lập luận, truyền đạt, vận dụng trí óc, tiến hành hoạt động và các b- ớc vận dụng lý thuyết vào thực tiễn, có thể đánh giá sản phẩm mà họ tạo nên. Các ph- ơng pháp kiểm tra thực hành phải đo l- ờng đ- ợc mục tiêu nh- sau:

- Làm theo đ- ọc một quy trình cụ thể;
- Thực hiện quy trình đó đạt tới một trình độ kỹ năng nhất định;
- Tạo ra một sản phẩm cuối cùng hay kết quả đáp ứng đ- ọc yêu cầu nhất định.

Nh- vậy, kiểm tra thực hành là ph- ơng pháp kiểm tra để đánh giá kỹ năng của học sinh; bằng ph- ơng pháp này, giáo viên có thể khảo sát mức độ thành thạo về kỹ năng nh- lập luận, truyền đạt, vận dụng trí óc, tiến hành hoạt động và các b- ớc vận dụng lý thuyết vào thực tiễn, có thể đánh giá sản phẩm mà họ tạo nên.

Trong dạy nghề, kiểm tra thực hành dùng để kiểm tra kỹ năng mà học sinh luyện tập trong quá trình học tập. Kiểm tra thực hành để đánh giá tay nghề của học sinh; bằng ph- ơng pháp này, giáo viên có thể khảo sát mức độ thành thạo về kỹ năng nghề của học sinh. Đối với kiểm tra thực hành cần phải xét 4 yếu tố (***quá trình, sản phẩm, an toàn, năng suất***). Thông th- ờng trong dạy thực hành, th- ờng vận dụng cả kiểm tra thành phẩm và kiểm tra thao tác.

- Kiểm tra thành phẩm thực hành: học sinh đ- ọc giao thực hiện một công việc nào đó trong thời hạn nhất định với việc sử dụng máy móc, công cụ thích hợp. Việc đánh giá dựa trên số l- ợng, chất l- ợng và tính hàng hoá của thành phẩm.

- Kiểm tra thao tác: giáo viên quan sát theo dõi học sinh để kiểm tra về tiêu chuẩn thao tác, tiêu chuẩn kỹ thuật, tiêu chuẩn nội quy.

Các b- ớc cơ bản để soạn một bài kiểm tra thực hành

- Lựa chọn động tác mẫu hoặc một nhiệm vụ bao gồm nhiều động tác
- Soạn bản vẽ chi tiết
- Liệt kê tất cả những điểm đặc biệt mà mục tiêu kiểm tra đòi hỏi
- Lập bảng kiểm soát để giáo viên theo dõi học sinh thao tác và dùng để phân tích thành phẩm học sinh
- Soạn các chỉ dẫn cho học sinh làm bài tập
- Lựa chọn các dụng cụ đo kiểm thành phẩm của học sinh
- Dem thử nghiệm bài kiểm tra để giáo viên có kinh nghiệm góp ý

3.4.2. □u, nh□ợc điểm

a. Ưu điểm

Đánh giá thực hành th- ờng gắn với tình huống thực tế nên giúp cho học sinh đ- ọc chuẩn bị để có thể thực hiện tốt hơn cho các hoạt động trong cuộc sống sau này. Đánh giá thực hành làm cho giảng dạy và học tập gắn với thực tế, kích thích hứng thú

học tập của học sinh, giúp cho các môn học hấp dẫn hơn và học sinh học tập năng động hơn. Thông qua các bài tập thực hành, học sinh có thể tự đánh giá đ- ợc khả năng thực hiện của mình. Trọng tâm của đánh giá thực hành là h- ớng vào những gì mà học sinh đã làm nên họ có cơ hội thể hiện những điều đã học theo những cách khác nhau, do đó thể hiện đ- ợc sự sáng tạo của họ.

b. Nh- ợc điểm

Sự hạn chế của ph- ơng pháp đánh giá thực hành là việc chấm điểm cũng chịu ảnh h- ớng của nhiều yếu tố giống nh- những yếu tố ảnh h- ớng tới việc chấm bài viết tự luận: yếu tố chủ quan từ phía ng- ời làm bài, ng- ời đánh giá, các điều kiện đảm bảo cho việc tiến hành đánh giá. Ph- ơng pháp đánh giá thực hành cũng là ph- ơng pháp th- ờng mất nhiều thời gian để thiết kế bài tập thực hành, tình huống cũng nh- quá trình quan sát đánh giá từng học sinh. Việc học sinh hoàn thành một bài tập thực hành cũng khó cung cấp mẫu khái quát cho nhiều bài khác. Để có kết luận về khả năng trong phạm vi rộng thì cần có thêm những thông tin từ một số bài tập khác nữa. Ph- ơng pháp đánh giá thực hành th- ờng mất nhiều thời gian: soạn bài tập, xây dựng tiêu chí đánh giá và bản thân học sinh cũng cần có đủ thời gian để hoàn thành nhiệm vụ đ- ợc giao, giáo viên cũng cần có thời gian để đ- a thông tin phản hồi lại cho từng học sinh.

3.4.3. Yêu cầu khi sử dụng ph- ơng pháp đánh giá thực hành

- Đối với ph- ơng pháp đánh giá thực hành tr- ớc hết cần phải xây dựng đ- ợc các bài tập cho học sinh thực hiện. Bài tập phải phản ánh đ- ợc trọng tâm của ch- ơng trình học cũng nh- các kỹ năng t- ơng ứng cần thiết.

- Bài tập phải đ- ợc xây dựng sao cho yêu cầu học sinh kết hợp đ- ợc kiến thức, kỹ năng cần thiết để thể hiện khả năng vận dụng.

- Khi soạn bài tập giáo viên cần hình dung tr- ớc những gì học sinh cần đọc, cần làm, các b- ớc tiến hành và khả năng thực hiện của học sinh. các bài tập cần đ- ợc thiết kế phù hợp với mục tiêu xác định.

- Nhiệm vụ nêu ra trong bài tập phải rõ ràng, những h- ớng dẫn cần phải chi tiết, đầy đủ để học sinh thực hiện. Bài tập cần vừa sức ng- ời học.

- Sau khi học sinh đã thực hiện xong các nhiệm vụ, giáo viên cần đánh giá về kỹ năng và sản phẩm của họ. Để đánh giá đ- ợc kỹ năng và sản phẩm cần xây dựng đ- ợc các chỉ dẫn cho việc chấm điểm trong đó bao gồm các tiêu chí và mỗi tiêu chí có các mức độ thành thạo khác nhau của học sinh.

3.5. Phương pháp quan sát

3.5.1. Khái niệm

Quan sát trực tiếp, có hệ thống là kỹ thuật thu thập số liệu nhằm đánh giá học sinh về kỹ năng, thái độ.

Trong thực tế, nhiều yếu tố của các bài kiểm tra thực hành không thể thiếu kiểm tra trên giấy nh- ng cũng có thể đo l- ờng bằng công cụ và kỹ thuật qua sát. Đánh giá không phải chỉ đánh giá con ng- ời biết cái gì mà còn phải đánh giá xem họ làm đ- ợc cái gì. Chính những bài kiểm tra thực hành là các kỹ thuật phân biệt cái mà một ng- ời có thể làm và cái mà họ biết, tức là quan sát để đánh giá ng- ời học, kiểm tra thực hành nhằm kiểm tra kỹ năng, kỹ xảo thực hành nh- : đo đạc thí nghiệm, các thao tác vận dụng kiến thức vào thực tiễn v.v... ở trên lớp, trong phòng thí nghiệm, ở v- ườn tr- ờng, x- ưởng tr- ờng, ngoài thiên nhiên. Khi kiểm tra cần theo dõi trình tự, độ chính xác, khả năng thành thạo của các thao tác.

Thông qua quan sát để đánh giá cách thức tiến hành hoạt động và đánh giá sản phẩm. Đánh giá cách thức nh- các b- ớc vận dụng lí thuyết vào thực hành, làm việc với các thiết bị thí nghiệm, vẽ, sử dụng máy vi tính v.v... Đánh giá sản phẩm, đó là kết quả cuối cùng nh- bức tranh, bài thơ, tài liệu đánh máy v.v...

Lĩnh vực xúc cảm cũng cần đ- ợc đánh giá, thông th- ờng những khó khăn trong học tập có liên quan đến thái độ của học sinh, xúc cảm của học sinh liên quan trực tiếp đến khả năng học. Nếu giáo viên có sự hiểu biết tốt về thái độ và xúc cảm của học sinh thì một số khó khăn trong học tập của học sinh sẽ đ- ợc giảm bớt. Tuy nhiên, việc đo l- ờng xúc cảm thì khó khăn và phức tạp hơn việc đo l- ờng kỹ năng và tri thức. Nhiều nghiên cứu cho thấy, việc quan sát ở lớp không chỉ có ích trong việc dự đoán sự phát triển của học sinh trong tr- ờng học vào cuối năm học mà còn cung cấp những hiểu biết về sự phát triển nói chung của cá nhân đó.

3.5.2. Công cụ quan sát

Quan sát một cách có hệ thống học sinh trong tình huống giả định và tình huống tự nhiên là kỹ thuật rất có ích để thu thập số liệu về kỹ năng, về thái độ của học sinh. Công cụ và kỹ thuật quan sát là không đồng nghĩa mặc dù chúng đ- ợc sử dụng một cách linh hoạt. Một kỹ thuật quan sát thông th- ờng bao gồm việc sử dụng công cụ quan sát đặc biệt nh- bảng kiểm tra, thang đánh giá, biểu đồ tham dự hoặc ghi lại những mẫu chuyện tình cờ, quá trình quan sát và ghi lại thái độ của mỗi cá nhân là kỹ thuật quan sát.

3.5.3. Ưu điểm và hạn chế của ph-ong pháp quan sát

a. Ưu điểm

Số liệu quan sát cung cấp cho giáo viên những thông tin bổ sung có giá trị mà những thông tin này khó có thể có đ- ọc bằng cách khác.

Quan sát th- ờng xuyên công việc của học sinh có thể cung cấp một sự kiểm tra liên tục về sự tiến bộ của học sinh, giáo viên có thể sửa chữa các lỗi và giúp cho học sinh giải quyết các khó khăn khi chúng nảy sinh.

Quan sát là ph-ong pháp thuận lợi để đánh giá về thái độ, kĩ năng ở con ng- ời. Quan sát kĩ năng thể hiện ở thao tác thực hành.

b. Nh- ọc điểm

Ph-ong pháp này cũng có những hạn chế là kết quả quan sát phụ thuộc nhiều vào yếu tố chủ quan của ng- ời quan sát.

3.5.4. Yêu cầu đối với ph-ong pháp quan sát

- Cần có kế hoạch tr- ớc cho việc quan sát và phải chuẩn bị một danh mục cần quan sát cái gì, tức là phải định ra tr- ớc một loạt thái độ sẽ đ- ọc quan sát, việc quyết định này giống nh- việc quyết định là nội dung gì sẽ đ- ọc đ- a vào bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập, cần phải dựa trên các mục tiêu sẽ đánh giá.

- Khi quan sát chỉ nên tập trung vào một hoặc hai đặc điểm. Nh- vậy, các số liệu sẽ tin cậy hơn bởi vì ng- ời quan sát khó tập trung vào nhiều đặc điểm cùng một lúc.

- Không sử dụng những thuật ngữ tối nghĩa, nếu thuật ngữ đ- ọc sử dụng không rõ ràng kèm theo sự mô tả về thái độ có liên quan thì quan sát khó đạt đ- ọc độ tin cậy

- Số l- ợng quan sát phải nhiều và thời gian quan sát diễn ra liên tục thì độ tin cậy của quan sát lớn hơn.

- Quan sát đ- ọc tiến hành đồng thời với việc dạy của giáo viên, khi giáo viên lên kế hoạch giảng dạy thì đồng thời cũng lên kế hoạch quan sát để hai yếu tố này có liên quan với nhau.

- Quan sát cần mang tính lựa chọn, tức là nếu quan sát trong một tập thể mang tính bao quát, tuy nhiên cũng cần tập trung tới một vài học sinh đặc biệt, chẳng hạn nh- học sinh chậm chạp hay quá hiếu động hoặc cô độc, chúng cần có sự giúp đỡ đặc biệt.

- Ghi lại một cách cẩn thận và tóm tắt ngay sau khi nó xảy ra, tuy nhiên không nên đồng thời đ- a ra những giải thích liên quan trong việc thu thập những thông tin quan sát.

Để đánh giá kết quả học tập của học sinh có rất nhiều ph-ong pháp đánh giá đ-ợc sử dụng. Mỗi một ph-ong pháp đánh giá đều có những hạn chế nhất định, không có ph-ong pháp nào là tối - u hay hạn chế nhất. Tùy theo những điều kiện cụ thể cũng nh- mục tiêu cần đo l-ờng mà lựa chọn những ph-ong pháp đánh giá cho phù hợp. Các ph-ong pháp đánh giá trên đ-ợc sử dụng kết hợp với nhau và tạo cho học sinh có khả năng tự kiểm tra đ-ợc quá trình, kết quả học tập của bản thân; nhờ đó mà biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo.

Bài tập

- 1. Giải thích vì sao ph-ong pháp kiểm tra viết dạng tự luận là ph-ong pháp cơ bản nh- ng không phải là ph-ong pháp kiểm tra đánh giá duy nhất?*
- 2. Phân tích những nh-ợc điểm mà hiện nay giáo viên hay mắc phải khi tiến hành ph-ong pháp kiểm tra viết tự luận. Hãy đề xuất ý kiến để khắc phục những hạn chế này.*
- 3. Trình bày các cách phân loại trắc nghiệm, cho ví dụ minh hoạ cho một cách phân loại trắc nghiệm.*
- 4. Anh (chị) hiểu thế nào là ph-ong pháp trắc nghiệm khách quan đ-ợc sử dụng trong dạy học. Trình bày các loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan.*
- 5. Trình bày quy trình triển khai một kì thi trắc nghiệm khách quan tiêu chuẩn hoá. Tạo sao nói: ngân hàng câu trắc nghiệm không phải là kho l- u trữ cố định.*
- 6. So sánh ph-ong pháp kiểm tra viết dạng tự luận và ph-ong pháp trắc nghiệm khách quan. Những căn cứ để lựa chọn và sử dụng có hiệu quả từng ph-ong pháp.*
- 7. Hãy trình bày ph-ong pháp kiểm tra thực hành và xây dựng một bài tập thực hành.*
- 8. Soạn câu hỏi kiểm tra viết dạng tự luận ở một môn học cụ thể đảm bảo đo l-ờng đ-ợc mục tiêu đã xác định.*
- 9. Hãy phân tích những hạn chế th-ờng xảy ra khi sử dụng ph-ong pháp vấn đáp trong kiểm tra đánh giá kết quả của học sinh ở trong các tr-ờng dạy nghề hiện nay.*

CHƯƠNG 4: XÂY DỰNG CÔNG CỤ ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ

KẾT QUẢ HỌC TẬP BẰNG TRẮC NGHIỆM

4.1. Khái quát về xây dựng trắc nghiệm kết quả học tập

4.1.1. Tiếp cận xây dựng trắc nghiệm

Căn cứ vào mục đích sử dụng kết quả trắc nghiệm nên có hai cách tiếp cận về trắc nghiệm. Từ mỗi cách tiếp cận sẽ dẫn đến sự khác nhau trong việc xây dựng và phân tích câu trắc nghiệm, cũng như giải thích kết quả trắc nghiệm.

a. Trắc nghiệm theo chuẩn

Trắc nghiệm theo chuẩn là một công cụ đo lường. Mục đích của bài trắc nghiệm theo chuẩn là nhằm so sánh kết quả của mỗi cá nhân với kết quả của cá nhân khác cùng dự thi một bài trắc nghiệm. Điểm số đạt được của mỗi cá nhân cũng xuất phát từ sự so sánh ấy. Nội dung của bài trắc nghiệm theo chuẩn được xây dựng từ nội dung của một môn học hay của các chương trình học khác nhau của môn học cho trước. Các câu hỏi của bài trắc nghiệm được tuyển chọn dựa trên cơ sở khả năng phân biệt các thí sinh. Những bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa về kết quả học tập và các bài trắc nghiệm về trí thông minh là dựa theo cách tiếp cận này.

Xây dựng chuẩn là một phần trong tiến trình tiêu chuẩn hóa. Những bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa là những bài trắc nghiệm khách quan đã trải qua một quá trình chặt chẽ của tiêu chuẩn hóa. Thông thường, bài trắc nghiệm theo chuẩn có nội dung rộng và bao quát. Nhóm chuẩn là một nhóm đại diện cho nhóm người thuộc phạm vi rộng như một vùng, một tỉnh hay một quốc gia.

Bài trắc nghiệm chuẩn nhằm đối chiếu thành tích của mỗi cá nhân với thành tích của nhóm được chọn làm nhóm chuẩn về nội dung giảng dạy nào đó. Các bài trắc nghiệm theo chuẩn chú trọng đến việc có được những kết quả về vị trí của từng cá nhân so với những cá nhân khác trong nhóm chuẩn. Do đó, các điểm số từ thấp đến cao ở nhóm chuẩn cần trải rộng để phân biệt được mức độ khác nhau của mỗi cá nhân, đồng thời so sánh vị trí của họ trên chuỗi liên tục các điểm số. Kỹ thuật xây dựng và sử dụng loại trắc nghiệm này đã phát triển và được chấp nhận rộng rãi, độ tin cậy của bài trắc nghiệm là cao.

Để thực hiện mô hình đánh giá theo tiêu chuẩn chúng ta phải có chuẩn chương trình môn học, kết quả đầu ra dự kiến của môn học, các chương trình giảng dạy và học tập đã công bố cho người học. Đánh giá theo tiêu chuẩn là ghi lại toàn bộ hoạt động của người học và so sánh kết quả đó với tiêu chuẩn đề ra. Kết quả người học đạt được

phản ánh qua điểm số của bài thi. Đồng thời, ng-ời học đ-ợc phản hồi về kết quả học tập của họ, chỉ ra đ-ợc điểm mạnh điểm yếu, mức độ mà mình đạt đ-ợc, ch- a đạt đ-ợc và cần phải làm gì để cải thiện tình hình học tập. Trong quá trình dạy học chúng ta rất cần những thông tin phản hồi để điều chỉnh cách dạy. Đánh giá theo tiêu chuẩn là chúng ta quan tâm đến những tri thức mà ng-ời học đã có đ-ợc và những tri thức mà ng-ời học nắm đ-ợc chứ không phải chỉ quan tâm đến điểm số.

Nh- vậy, đánh giá theo chuẩn là: 1) Ng-ời học đ-ợc đánh giá theo bộ chuẩn đ-ợc thiết kế sẵn, không thay đổi; 2) Ng-ời học biết mình cần phải học gì để đạt chuẩn; 3) Câu hỏi kiểm tra đ-ợc thiết kế dựa trên sản phẩm đầu ra dự kiến của ch-ong trình giảng dạy; 4) Điểm số phản ánh chuẩn ng-ời học đạt đ-ợc; 5) Ng-ời học nhận đ-ợc thông tin phản hồi mang tính xây dựng.

b. Trắc nghiệm dựa theo tiêu chí

Một trong các định nghĩa về trắc nghiệm theo tiêu chí đ-ợc sử dụng rộng rãi nhất hiện nay là định nghĩa của W. James Popham: *trắc nghiệm theo tiêu chí là trắc nghiệm đ-ợc xây dựng nhằm cho phép giải thích thành tích của ng-ời đ-ợc khảo sát liên quan đến một tập hợp các khả năng đã đ-ợc xác định rõ ràng*. Loại trắc nghiệm này đ-ợc các chuyên gia đo l-ờng giáo dục chú ý tới từ cuối thập niên 60 của thế kỷ XX và đã không ngừng đ-ợc nghiên cứu, cải tiến trong các năm qua.

Tuy nhiên, các bài trắc nghiệm dựa theo tiêu chí nhằm mục đích xác định khả năng hay kết quả của mỗi cá nhân đối với một tiêu chí kết quả đã xác định nào đó chứ không cần thiết phải biết khả năng của mỗi cá nhân ấy so với những cá nhân khác. Thông th-ờng, trắc nghiệm dựa theo tiêu chí đ-ợc dùng khi cần đánh giá kết quả học tập một môn học, hay một ch-ong trình huấn luyện nào đó. Các bài trắc nghiệm ở từng môn học đ-ợc coi là những phép đo mức độ mà ng-ời học đạt tới mục tiêu của môn học, hay ch-ong trình học. Trong đó phải xem xét điểm của bài trắc nghiệm đã đủ tiêu chuẩn về thành tích học tập hay ch- a. Tiêu chuẩn biểu hiện mức độ thực hiện mong muốn. Th-ờng trong một trắc nghiệm dựa theo tiêu chí, có đ- a ra một tiêu chuẩn hay một ng-ỡng tối thiểu cho mỗi khả năng đ-ợc lo l-ờng và giải thích thành tích của ng-ời làm trắc nghiệm đối chiếu với tiêu chuẩn ấy. Cũng có khi cần phải quyết định xem mức độ đạt hay không đạt của ng-ời làm trắc nghiệm, khi điểm của ng-ời làm trắc nghiệm là bằng hay lớn hơn tiêu chuẩn thì đ-ợc xem là đạt, nếu thấp hơn thì đ-ợc coi là không đạt.

Loại trắc nghiệm này đòi hỏi ng-ời giáo viên phải phân tích các mục tiêu giảng

dạy và nội dung bài trắc nghiệm. Đối với trắc nghiệm dựa theo tiêu chí kỹ thuật hiện đang đ- ọc chú ý và sử dụng nhiều, khi phân tích câu hỏi, yếu tố quan tâm chính là độ giá trị nội dung th- ờng có nhiều câu hỏi cho mỗi mục tiêu hay lĩnh vực. Điểm khác nhau chính yếu giữa trắc nghiệm theo chuẩn và trắc nghiệm theo tiêu chí là ở mục đích sử dụng kết quả trắc nghiệm. Nó có thể sử dụng để phân loại, tuyển chọn theo mục đích nào đó trong phạm vi rộng, cũng có thể đ- ọc sử dụng để xác định mức độ mà ng- ời học đạt đ- ọc các mục tiêu đã xác định. Cả trắc nghiệm theo chuẩn và trắc nghiệm dựa theo tiêu chí đều có vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin cho ng- ời sử dụng kết quả trắc nghiệm.

4.1.2. Các b□ớc cơ bản xây dựng một trắc nghiệm

a. Xác định các mục tiêu cần đo l- ờng và đánh giá

Trong dạy học, việc xác định các mục tiêu giáo dục có ý nghĩa đối với cả quá trình giảng dạy và học tập, tạo nên định h- ớng cho ng- ời dạy giúp họ truyền đạt rõ các ý định giảng dạy của mình, đồng thời cũng định h- ớng cho ng- ời học về kết quả học tập mà họ cần đạt đ- ọc. Xác định rõ các mục tiêu trong dạy học sẽ giúp cho cả ng- ời dạy và ng- ời học tìm tòi cách giảng dạy và học tập tối - u. Các mục tiêu đã xác định sẽ là cơ sở cho việc đánh giá và kiểm soát chất l- ợng.

Trong quá trình học tập, ng- ời học cần đạt đ- ọc những mục tiêu nhất định và ngân hàng câu trắc nghiệm sẽ bao gồm các nội dung để đo l- ờng đ- ọc các mục tiêu đã xác định. Để xây dựng trắc nghiệm, tr- ớc hết cần có sự phân tích nội dung ch- ơng trình học. Sự phân tích nội dung sẽ cung cấp một bảng tóm tắt những ý đồ của ch- ơng trình học. Cần phân tích xem nội dung nào đ- ọc coi nh- bao trùm trong ch- ơng trình học, có những ch- ơng nào quan trọng trong nội dung này, có những phần nào quan trọng trong các ch- ơng và những lĩnh vực nào trong nội dung đó mang tính đại diện.

Một bản phác thảo trắc nghiệm sẽ định rõ những gì cần trắc nghiệm hơn là mô tả những gì đã có trong ch- ơng trình học. Bản phác thảo bài trắc nghiệm bao gồm tên trắc nghiệm, mục đích cơ bản của trắc nghiệm, những khía cạnh của nội dung ch- ơng trình mà trắc nghiệm phải bao hàm, một bản chỉ dẫn cho ng- ời làm trắc nghiệm, những điều kiện để trắc nghiệm đ- ọc tiến hành.

Các mục tiêu học tập đ- ọc xây dựng phải mang tính toàn diện, phải mô tả đ- ọc các lĩnh vực kiến thức, kỹ năng, thái độ. Tuy nhiên, tùy theo nội dung tri thức có thể - u tiên hơn mục tiêu nào đó khi kết hợp chúng với nhau.

Xác định đủ số l- ợng các mục tiêu tùy thuộc vào sự phức tạp của mục tiêu cũng

nh- thời gian và khối l- ượng kiến thức cần trang bị cho học sinh.

Các mục tiêu phải cụ thể và đ- ợc miêu tả bằng những động từ chỉ hành động, những hành động này chỉ ra những gì học sinh thực sự làm đ- ợc cuối mỗi đơn vị học tập. Khi viết mục tiêu cần mô tả ở mức độ tổng quát thích hợp, không nên quá chi tiết cũng không nên quá chung chung, các mục tiêu nên nêu ra ở mức độ vừa đủ l- ượng thông tin. Các mục tiêu học tập xác định cao nh- ng phải có tính khả thi, đòi hỏi các mục tiêu không quá khó, không quá dễ, học sinh có đủ kiến thức kỹ năng cần thiết để đạt mục tiêu.

Mục tiêu học tập cần đ- ợc xác định thống nhất với nguyên tắc dạy học, bởi vì chúng là cơ sở cho hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập. Chẳng hạn, mục tiêu có khuyến khích cải tiến ph- ơng pháp giảng dạy và học tập không, hoặc giúp cho việc áp dụng những điều đã học vào thực tiễn nh- thế nào.

Bản phác thảo bài trắc nghiệm phải là một mẫu tiêu biểu hợp lý của nội dung ch- ơng trình. Bản phác thảo cũng có thể cho thấy sự cân đối cần thiết giữa các loại câu hỏi đòi hỏi nhớ sự kiện, phân tích hoặc áp dụng cũng nh- các dạng câu hỏi khác nhau.

Để thành lập bảng đặc tr- ng, cần phải tiến hành phân tích nội dung của môn học, liệt kê các mục tiêu giảng dạy cụ thể hay các năng lực cần đ- ợc đo l- ờng. Tất cả những điều này cần đ- ợc ghi lại với các nhận định khá chi tiết. Sau đó phải quyết định là cần bao nhiêu câu hỏi cho mỗi mục tiêu, số l- ượng câu hỏi tùy thuộc vào mức độ quan trọng của từng mục tiêu và các khía cạnh khác nhau cần đo l- ờng. Trong đó phải tiến hành các công việc nh- :

- Xác định những vấn đề đ- ợc coi là chính yếu trong toàn bộ nội dung của ch- ơng trình môn học;
- Phân loại các vấn đề chính yếu theo các dạng nh- : các sự kiện, các khái niệm, các quy luật, quy tắc, đặc tr- ng, các t- t- ờng, các luận điểm...
- Xác định các mục tiêu giáo dục cụ thể cần đạt đ- ợc, phải viết rõ thành một bản chi tiết theo các vấn đề trong từng ch- ơng, từng bài.

Bảng đặc tr- ng nh- một bảng ma trận hai chiều, một chiều ghi tên chủ đề một chiều ghi các mức độ nhận thức cần đạt đ- ợc. Nh- vậy, trong mỗi ô t- ơng ứng với cột dọc và cột ngang ghi trọng số cho từng mục tiêu và nội dung t- ơng ứng. Khi viết câu trắc nghiệm, dù là trắc nghiệm theo chuẩn hay trắc nghiệm theo tiêu chí thì cũng phải căn cứ vào bảng đặc tr- ng, hay bảng ma trận hai chiều. Bảng đặc tr- ng này đ- ợc coi là một công cụ hữu ích giúp cho ng- ời soạn trắc nghiệm viết các câu hỏi phù hợp với mục

tiêu giảng dạy. Nó phân loại từng câu hỏi trắc nghiệm ra thành hai chiều cơ bản, một chiều là hành vi đòi hỏi ở học sinh, một chiều là nội dung mà sách giáo khoa, giáo trình môn học chứa đựng. Số lượng câu hỏi đ- a vào bảng đặc tr- ng phải đ- ợc xác định rõ ràng, nh- vậy khi nhìn vào bảng đặc tr- ng có thể dễ dàng lấy đ- ợc mẫu đại diện cho nội dung học. Với câu trắc nghiệm theo tiêu chí, việc soạn thảo phải tuân theo những chỉ dẫn chi tiết cho từng mục tiêu và nội dung khảo sát.

b. Xác định rõ đối t- ợng làm trắc nghiệm

Đề trắc nghiệm thiết kế cho đối t- ợng nào, cao đẳng, đại học hay cao đẳng nghề, trung cấp nghề, những đặc điểm của đối t- ợng này cũng nh- những hạn chế để ng- ời thiết kế chọn hình thức câu hỏi trắc nghiệm cho phù hợp.

Đề trắc nghiệm cho cá nhân hay cho nhóm. Một số trắc nghiệm chỉ thích hợp cho việc đánh giá cá nhân vì nó đã đ- ợc thiết kế cho cá nhân trong đó có phối hợp những đặc điểm phỏng vấn, t- ờng tượng, tình huống, nhiệm vụ, giải thích, bổ sung. Một số trắc nghiệm lại thích hợp cho nhóm vì nó đ- ợc thiết kế trong việc đánh giá cá nhân trong mối t- ợng quan với nhóm, cũng có trắc nghiệm thiết kế cho cả hai cách trên. Về quy trình thiết kế không có gì khác nhau nh- ng về kỹ thuật thiết kế các câu hỏi cụ thể lại có những khác nhau. Do đó cần xác định rõ đối t- ợng làm trắc nghiệm.

c. Xác định rõ nội dung đo l- ờng và định chuẩn cho từng nội dung cụ thể

Một bộ công cụ đ- ợc thiết kế tốt đòi hỏi ng- ời thiết kế phải xác định rõ nội dung cần đo và phải có sự tính toán chuẩn cho từng nội dung, hay nói cách khác là nội dung câu hỏi cần bao quát những kỹ năng nào, phẩm chất nào khi đo l- ờng. Không có sự chuẩn hóa nội dung và định chuẩn cho từng nội dung cần đo sẽ rất khó đánh giá độ hiệu lực của công cụ. Ng- ời soạn thảo câu hỏi trắc nghiệm cần phải phác họa nội dung thật chi tiết và phải làm rõ câu hỏi sau: 1) Phép đo gồm những miền đo nào; 2) Những miền đo này đã đủ các nội dung cần đo ch- a; 3) Mỗi miền đo gồm những mặt nào; 4) Nên có bao nhiêu câu hỏi cho mỗi mặt; 5) Những câu hỏi nào nên dùng; 6) Độ khó của câu hỏi.

d. Viết câu trắc nghiệm

1) Phân công cán bộ giảng dạy viết các câu trắc nghiệm

Các câu trắc nghiệm khi viết cần căn cứ vào bảng đặc tr- ng, đảm bảo cho các câu trắc nghiệm bám sát các mục tiêu đã xác định, tránh tr- ờng hợp thừa hoặc thiếu câu trắc nghiệm cần đo l- ờng đối với mỗi mục tiêu. Mỗi cán bộ giảng dạy viết một số câu trắc nghiệm theo yêu cầu cụ thể từng nội dung, tùy theo sở tr- ờng của từng ng- ời sao

cho tổng số câu hỏi phải phủ kín khối lượng kiến thức. Việc viết câu hỏi trắc nghiệm là một quá trình lao động cẩn thận, tỷ mỉ phải đọc đi đọc lại nhiều lần. Sau khi viết xong cần phải trao đổi với các đồng nghiệp, việc trao đổi với các đồng nghiệp là một điều quan trọng giúp người viết sửa được nhiều sai sót mà bản thân không thấy được.

2) Những gợi ý cho việc viết từng loại câu trắc nghiệm

- Gợi ý để viết loại câu đúng – sai: loại câu này đòi hỏi học sinh phải lựa chọn một trong hai phương án, có thể là đúng hoặc không đúng, có thể là có hoặc không có, đồng ý hay không đồng ý. Câu hỏi đúng – sai cần phải viết thật ngắn gọn, tránh mơ hồ phải được xếp một cách chính xác là đúng hay sai.

Tránh việc trích dẫn nguyên mẫu trong sách giáo khoa, những câu nhận định mang tính phủ định, sử dụng các sự kiện hay các từ không quan trọng hoặc là quá vụn vặt, tiểu tiết, những câu mà trả lời sai chỉ phụ thuộc vào một từ hay một câu không quan trọng. Không nên dùng toàn những câu đòi hỏi trả lời đúng, cũng không nên dùng toàn những câu đòi hỏi trả lời là sai, nên dùng mỗi loại một nửa. Không nên viết câu theo kiểu “bẫy” học sinh, chẳng hạn như thêm vào hay bớt đi một vài từ vụn vặt nào đó để thay đổi ý nghĩa.

- Gợi ý để viết loại câu nhiều lựa chọn: đối với phần câu dẫn phải diễn đạt một cách rõ ràng, có thể dùng một câu hỏi hay một câu nhận định không đầy đủ làm câu dẫn, không nên đưa quá nhiều thông tin vào câu dẫn. Tránh sử dụng các câu dẫn mang tính phủ định, nếu dùng câu phủ định vào câu dẫn thì cần gạch dưới chữ “không” để nhấn mạnh. Câu dẫn và các phương án trả lời đều hợp nhau về ngữ pháp khi ghép chúng với nhau, tránh sử dụng trong các phương án trả lời các cụm từ như “tất cả những từ trên, hay tất cả những câu trên” hoặc “không có câu nào ở trên”. Các phương án trả lời cần được viết sao cho có cùng văn phong và tương đương nhau về độ dài.

Các phương án nhiễu cần diễn đạt sao cho có vẻ hợp lý và có sức hấp dẫn lẫn nhau. Nếu thể hiện sự sai một cách hiển nhiên sẽ không có giá trị. Để viết được câu nhiễu hay thì cần xác định được các lỗi chung mà người học thường hay mắc. Cần sắp xếp các phương án trả lời trong các câu hỏi theo vị trí ngẫu nhiên, không nên theo một trình tự máy móc.

- Gợi ý để viết câu trả lời ngắn: câu trả lời ngắn ở dạng một câu hỏi. Soạn câu trả lời ngắn nên chỉ có một câu trả lời là chính xác đúng nhất, như định nghĩa một khái niệm, nêu tên địa danh, tên người, ngày tháng sự kiện, đặc điểm. Các câu hỏi không nên lấy nguyên mẫu trong sách vì khi tách ra khỏi ngữ cảnh thì nó không còn ý

nghĩa nh- tr- ớc nữa. Câu hỏi cần ngắn gọn, các yêu cầu rõ ràng.

- Gọi ý để viết câu điền vào chỗ trống: câu điền vào chỗ trống là câu thể hiện một dạng trả lời ngắn, khi viết câu hỏi này không nên để khoảng trống quá dài trong một câu ng- ời trả lời sẽ khó hiểu. Đối với loại câu hỏi điền vào chỗ trống cũng không nên dùng nguyên mẫu những câu lấy từ sách giáo khoa, tài liệu tham khảo bởi những câu đó có khi nằm trong ngữ cảnh cụ thể.

- Gọi ý câu hỏi ghép đôi: loại câu ghép đôi bao gồm hai cột, một cột xếp theo chữ cái, một cột xếp theo chữ số, yêu cầu học sinh chọn chữ cái và số để ghép lại. Cần nêu rõ trong h- ướng dẫn cách thức trả lời nh- thế nào để ng- ời trả lời biết rõ là mỗi câu trả lời có thể đ- ợc sử dụng một lần hay hơn. Khi viết loại câu ghép đôi cần sắp xếp các danh mục một cách rõ ràng, đảm bảo sao cho hai danh mục phải đồng nhất, khi viết câu hỏi nên giải thích rõ cơ sở để ghép đôi hai cột trong câu. Cần tránh việc sắp xếp các danh mục trong câu để có thể tạo nên sự ghép đôi đúng theo kiểu ngang hàng, nên tạo sự ghép đôi đúng một cách ngẫu nhiên. Các danh mục ở hai cột nên có số l- ợng không bằng nhau, cột hai không nên quá nhiều, nên chỉ dùng khoảng tám danh mục trở lại. Nếu sử dụng quá nhiều danh mục thì học sinh sẽ mất nhiều thời gian và cũng dễ mắc lỗi.

e. Hoàn thiện các câu trắc nghiệm đã viết

Các câu trắc nghiệm viết xong cần có sự góp ý của các chuyên gia về môn học để hoàn thiện câu trắc nghiệm. Mục đích góp ý nhằm phát hiện ra những câu ch- a đảm bảo yêu cầu về mặt kiến thức, sự chính xác của thuật ngữ, của các mệnh đề, các câu. Đối với câu trắc nghiệm nhiều lựa chọn, có thể phát hiện ra những câu không có ph- ơng án nào đúng hoặc có nhiều ph- ơng án đúng nh- nhau trong các ph- ơng án trả lời, đồng thời phát hiện ra các câu nhiều ch- a hợp lý.

Các câu trắc nghiệm tr- ớc khi sử dụng để đánh giá kết quả học tập cần đ- ợc thử nghiệm. Trắc nghiệm thử là một phép đo, dùng bài trắc nghiệm để đo trình độ của các thí sinh, đồng thời thông qua kết quả của các thí sinh để đo chất l- ợng của các câu trắc nghiệm và bài trắc nghiệm. Tuy nhiên, khi dùng từ “trắc nghiệm thử” thì từ “thử” chỉ có ý nghĩa về chuyên môn trong thiết kế và định cỡ câu trắc nghiệm. Tuy nhiên, còn trong tình huống thực của việc thử nghiệm thì các thí sinh lại coi đó là trắc nghiệm thực sự để họ làm bài nghiêm túc với sự nỗ lực nhất thì phép thử mới đạt yêu cầu. Trắc nghiệm thử nhằm mục tiêu biết đ- ợc năng lực của từng thí sinh, đồng thời phát hiện ra những câu hỏi trong đề trắc nghiệm ch- a thật hợp lý cần phải loại bỏ tr- ớc khi đ- a vào

đề thi chính thức. Một điểm cần lưu ý khi trắc nghiệm thử vì mục đích phải bí mật đề thi trong ngân hàng câu hỏi nên phải thu lại đề, thậm chí các đề trắc nghiệm trong các kỳ thi ở cấp khoa, trường cũng nên thu lại đề, chỉ các kỳ thi lớn quy mô lớn hơn không yêu cầu phải thu lại đề, đáp án cũng nên công bố ngay sau khi thi xong, tổ chức chấm thi cũng cần được triển khai và công bố điểm chỉ sau đó ít ngày.

Dựa vào kết quả của trắc nghiệm thử mà thu được các số liệu thống kê, chúng ta có thể tiến hành phân tích câu trắc nghiệm và bài trắc nghiệm trên cơ sở những số liệu thống kê đó. Việc phân tích có thể được tính toán đơn giản, cũng có thể nhờ các phần mềm được xây dựng theo các mô hình toán học về đo lường giáo dục. Phân tích các chỉ số của câu trắc nghiệm giúp chúng ta biết được những câu trắc nghiệm nào chưa đạt yêu cầu cần phải loại bỏ, những câu trắc nghiệm nào cần phải sửa và những câu trắc nghiệm nào tốt có thể giữ lại đưa vào ngân hàng câu trắc nghiệm để sử dụng.

4.2. Phân tích câu trắc nghiệm

Việc phân tích từng câu hỏi trắc nghiệm và toàn bộ bài trắc nghiệm phụ thuộc vào mục đích trắc nghiệm, do đó các đặc trưng thống kê phải phản ánh được mục đích này. Chẳng hạn, nếu bài trắc nghiệm có mục đích so sánh thành tích giữa các học sinh với nhau thì chỉ số về độ phân biệt cần được nhấn mạnh và quan tâm hơn. Nếu bài trắc nghiệm có mục đích đo lường để xác định học sinh đã đạt được các mục tiêu giáo dục của môn học như thế nào thì những thông tin về độ phân biệt và độ khó cũng có thể không nhất thiết phải loại bỏ khỏi câu trắc nghiệm. Khi phân tích câu trắc nghiệm, hai chỉ số cơ bản cần phân tích là độ phân biệt và độ khó của câu trắc nghiệm. Đối với câu nhiều lựa chọn cần có chỉ số nữa cần phân tích, đó là mức độ lôi cuốn vào các phương án trả lời.

4.2.1. Độ khó của câu trắc nghiệm

a. Khái niệm độ khó của câu trắc nghiệm

Độ khó của câu trắc nghiệm căn cứ vào số người trả lời đúng câu trắc nghiệm. Nếu hầu hết tất cả mọi người đều trả lời đúng thì câu trắc nghiệm ấy được xem là câu dễ. Nếu có rất ít người trả lời đúng thì câu trắc nghiệm ấy được coi là câu khó. Khi nói tới độ khó cũng cần thiết phải xem câu trắc nghiệm đó là khó đối với đối tượng nào. Do đó, việc thử nghiệm trên đối tượng thí sinh phù hợp giúp cho việc tính được độ khó của câu trắc nghiệm.

Định nghĩa: độ khó p của câu trắc nghiệm bằng tỷ số phần trăm thí sinh làm đúng câu hỏi trên tổng số thí sinh tham gia làm câu hỏi đó. (Sử dụng trị số thống kê p

để đo độ khó cho ta biết mức khó dễ của câu trắc nghiệm mà không cần biết nội dung của nó thuộc lĩnh vực nào).

b. Cách tính độ khó của câu trắc nghiệm

Cách tính độ khó thông dụng nhất của câu trắc nghiệm là tính tỉ lệ phần trăm số người trả lời đúng câu trắc nghiệm.

$$\text{Độ khó } p \text{ của câu trắc nghiệm thứ } i = \frac{\text{Tổng số thí sinh làm đúng câu hỏi}}{\text{Tổng số thí sinh tham gia làm câu hỏi}}$$

Việc sử dụng trị số thống kê p để đo độ khó cho ta biết mức khó dễ của câu hỏi trắc nghiệm, giá trị p càng bé câu hỏi trắc nghiệm càng khó và ngược lại. Thông thường độ khó của câu hỏi có thể chấp nhận được nằm trong khoảng từ 0,25 - 0,75; câu có độ khó lớn hơn 0,75 là quá dễ, có độ khó nhỏ hơn 0,25 là câu quá khó.

Một cách tính đơn giản khác được tính theo công thức sau:

$$\text{Độ khó (ĐK)} = \frac{N_c + N_t}{2n}$$

Trong đó:

- n : số sinh viên của mỗi nhóm, nhóm cao và nhóm thấp. Nhóm cao gồm những người đạt điểm cao ở toàn bài trắc nghiệm, chiếm 27% tổng số người tham gia làm trắc nghiệm. Nhóm thấp gồm những người đạt điểm thấp ở toàn bài trắc nghiệm, chiếm 27% tổng số người làm trắc nghiệm;

- N_c : số người trả lời đúng của nhóm cao;

- N_t : số người trả lời đúng của nhóm thấp.

Việc sử dụng trị số độ khó theo cách tính trên cho thấy rõ mức độ khó dễ phụ thuộc vào cả câu trắc nghiệm và cả người trả lời. Ngoài ra, đại lượng phản ánh độ khó dễ của bài trắc nghiệm cũng phụ thuộc vào các lĩnh vực khoa học khác nhau đối với từng đối tượng cụ thể.

Giá trị chỉ số độ khó thay đổi từ 0 - 1, các câu trắc nghiệm trong bài trắc nghiệm thường có các độ khó khác nhau, giá trị độ khó càng nhỏ thì câu trắc nghiệm càng khó và ngược lại, giá trị độ khó càng lớn thì thể hiện của câu trắc nghiệm càng dễ. Khi lựa chọn các câu trắc nghiệm theo độ khó, thường phải loại các câu quá khó hoặc quá dễ. Một bài trắc nghiệm tốt là bài có những câu có độ khó trung bình. Vậy p có giá trị như thế nào thì câu hỏi có thể xem là có độ khó trung bình, muốn xác định được khái niệm này cần phải lưu ý đến xác suất làm đúng câu hỏi bằng cách chọn ngẫu nhiên. Giả sử

một câu hỏi có 5 phương án lựa chọn thì xác suất làm đúng câu hỏi do sự chọn ngẫu nhiên một thí sinh không biết là 20%. Vậy độ khó trung bình phải nằm giữa 20% đến 100% tức là 60%. Đối với câu hỏi trả lời tự do thì độ khó trung bình là 50%. Khi lựa chọn các câu trắc nghiệm theo độ khó người ta thường loại các câu quá khó và các câu quá dễ.

Như vậy, độ khó có giá trị bao nhiêu là câu trắc nghiệm có thể được coi là câu có độ khó trung bình. Để xem chỉ số về độ khó bao nhiêu là phù hợp, cần phải tính xác suất làm đúng câu trắc nghiệm, xác suất này thay đổi tùy theo số phương án lựa chọn mỗi câu trắc nghiệm còn gọi là tỷ lệ may rủi được tính theo công thức:

$$T = \frac{1}{n} \times 100\%$$

Trong đó: T tỷ lệ may rủi, n là số lựa chọn của mỗi câu

Độ khó trung bình (ĐKTB) của câu trắc nghiệm có n phương án lựa chọn được tính như sau:

$$\text{ĐKTB} = \frac{100\% + T}{2}$$

Thông thường thang phân biệt độ khó của câu trắc nghiệm được quy ước như sau:

- Câu dễ có 70% -100% thí sinh trả lời đúng;
- Câu trung bình có từ 30% đến dưới 70% thí sinh trả lời đúng;
- Câu khó có từ 0% đến dưới 30% thí sinh trả lời đúng.

c. Độ khó của bài trắc nghiệm

Độ khó của bài trắc nghiệm (FBV) phụ thuộc vào trình độ của thí sinh, thí sinh khá có điểm trắc nghiệm cao, thí sinh kém sẽ có điểm trắc nghiệm thấp. Do vậy, một bài trắc nghiệm có thể là dễ đối với thí sinh khá, giỏi nhưng có thể lại là khó đối với thí sinh kém hoặc trung bình. Độ khó của bài trắc nghiệm đối với một lớp học là tỷ số giữa điểm trung bình của bài trắc nghiệm với tổng số câu trắc nghiệm.

Được tính theo công thức.

$$\text{FBV} = \frac{X}{K}$$

Trong đó:

- + X: điểm trung bình bài trắc nghiệm;
- + K: tổng số câu trắc nghiệm.

Độ khó vừa phải (ĐKVP) của bài trắc nghiệm thông thường đ- ợc tính theo công thức.

$$\text{ĐKVP} = \frac{\text{TBLT}}{K} \times 100\%$$

Trong đó:

+ TBLT: trung bình lý thuyết;

+ K: tổng số câu trắc nghiệm.

$$\text{TBLT} = \frac{K + T}{2}$$

Trong đó: T là điểm có đ- ợc do may rủi.

Một bài trắc nghiệm tốt không phải chỉ toàn câu khó hay toàn câu dễ mà phải gồm những câu có độ khó vừa phải.

Chỉ số độ khó của bài trắc nghiệm càng nhỏ thì mức độ khó càng cao. Nh- vậy, khi độ khó của bài trắc nghiệm nhỏ hơn độ khó vừa phải thì bài trắc nghiệm là khó đối với trình độ của lớp. Khi độ khó của bài trắc nghiệm lớn hơn độ khó vừa phải thì bài trắc nghiệm là dễ đối với trình độ của lớp.

4.2.2. Độ phân biệt của câu trắc nghiệm

Khái niệm về độ phân biệt của câu trắc nghiệm: khi ra một câu hoặc một bài trắc nghiệm cho một nhóm đối t- ợng nào đó thì ng- ời ta muốn phân biệt trong nhóm ấy năng lực giỏi khá trung bình kém. Khả năng mà câu trắc nghiệm thể hiện đ- ợc sự phân biệt đó đ- ợc gọi là độ phân biệt. Độ phân biệt của câu trắc nghiệm hay bài trắc nghiệm liên quan đến độ khó, nếu một đề trắc nghiệm mà thí sinh đều đạt điểm cao thì độ phân biệt của bài trắc nghiệm đó rất thấp. Ng- ợc lại nếu một đề trắc nghiệm mà thí sinh đều bị điểm kém thì độ phân biệt của bài trắc nghiệm đó cũng rất thấp. Do vậy, một đề trắc nghiệm có độ phân biệt tốt thì phải có nhiều câu hỏi ở mức độ trung bình, điểm số của thí sinh sẽ đ- ợc xác định trải rộng ở nhiều mức độ điểm số. Nh- vậy, một câu trắc nghiệm có độ phân biệt tức là có khả năng phân biệt đ- ợc thí sinh giỏi và thí sinh kém theo mục đích đặt ra cho bài trắc nghiệm. Sự phân biệt này th- ờng đ- ợc mô tả chi tiết nh- sau: số ng- ời trả lời đúng (nằm trong nhóm ng- ời đạt điểm cao ở toàn bài trắc nghiệm) nhiều hơn so với ng- ời trả lời sai (nằm trong nhóm ng- ời đạt điểm thấp ở toàn bài trắc nghiệm) theo một tiêu chí của bài trắc nghiệm đó.

- Cách tính độ phân biệt

Có nhiều cách tính độ phân biệt (ĐPB) của trắc nghiệm.

Cách tính thứ nhất đơn giản và thông dụng để tính độ phân biệt là:

$$ĐPB = \frac{N_c - N_t}{n}$$

Trong đó:

+ n: số sinh viên của mỗi nhóm (nhóm cao bằng nhóm thấp). Nhóm cao gồm những ng-ời đạt điểm cao ở toàn bài trắc nghiệm, chiếm 27% tổng số ng-ời tham gia làm trắc nghiệm, nhóm thấp gồm những ng-ời đạt điểm thấp ở toàn bài trắc nghiệm, chiếm 27% tổng số ng-ời làm trắc nghiệm;

+ N_c : số ng-ời trả lời đúng của nhóm cao;

+ N_t : số ng-ời trả lời đúng của nhóm thấp.

Cách tính thứ hai là lấy tỷ lệ phần trăm làm đúng câu trắc nghiệm trong nhóm cao trừ đi tỉ lệ phần trăm làm đúng trong nhóm thấp. Cách này cũng cho ra giá trị số độ phân biệt.

Yêu cầu về chỉ số độ phân biệt bao nhiêu là đ-ợc? Khi xét yêu cầu về chỉ số độ phân biệt cần căn cứ vào mục đích trắc nghiệm. Nếu bài trắc nghiệm theo chuẩn (nhằm mục đích phân biệt, lựa chọn cho học sinh) thì cần những trắc nghiệm theo tiêu chí xác định đạt đ-ợc mục tiêu môn học thì chỉ số này không quan trọng.

Thông th-ờng, bài trắc nghiệm theo chuẩn có độ phân biệt từ 0,03 trở lên là tốt. Bài trắc nghiệm theo tiêu chí thì chỉ số về độ phân biệt không nhất thiết phải loại bỏ câu hỏi nh-ng nếu độ phân biệt là âm thì cần phải xem xét lại hoặc loại bỏ câu trắc nghiệm.

Một số quy tắc để đánh giá sơ bộ độ phân biệt là: 1) Số l-ợng học sinh của nhóm cao và nhóm thấp cùng đạt đ-ợc số câu hỏi đúng nh- nhau thì độ phân biệt của câu hỏi bằng 0; 2) Số học sinh của nhóm cao đạt đ-ợc số câu hỏi đúng nhiều hơn số học sinh ở nhóm thấp thì độ phân biệt là d-ơng; 3) Số học sinh của nhóm cao đạt đ-ợc số câu hỏi đúng ít hơn số học sinh ở nhóm thấp thì độ phân biệt là âm.

Giá trị độ phân biệt của câu trắc nghiệm thay đổi từ $- 1$ đến $+ 1$.

4.2.3. Mức độ lôi cuốn vào các ph-ơng án trả lời

Riêng đối với câu trắc nghiệm khách quan loại câu nhiều lựa chọn, ngoài hai chỉ số về độ khó và độ phân biệt, còn có một chỉ số nữa cần quan tâm phân tích, đó là mức độ lôi cuốn vào các ph-ơng án trả lời. Khi phân tích mức độ lôi cuốn học sinh vào các ph-ơng án trả lời cho sẵn chúng ta cần chú ý. Nếu một hay một số ph-ơng án trong số

các ph-ong án nhiều của câu nhiều lựa chọn lại không có ai trả lời thì chúng tỏ các ph-ong án đó là sai hiển nhiên, không có sức hấp dẫn gì.

Trong tr-ờng hợp một ph-ong án nhiều có quá nhiều học sinh lựa chọn, thậm chí hơn nhiều so với ph-ong án đúng điều này chứng tỏ có sự hiểu lầm nào đó giữa ph-ong án đúng và ph-ong án nhiều. Do đó, đối với câu nhiều lựa chọn cần phải phân tích tỉ mỉ từng ph-ong án trả lời.

Nguyên tắc làm căn cứ cho việc phân tích các ph-ong án trả lời ở câu trắc nghiệm là: ph-ong án trả lời đúng phải t-ong quan thuận với tiêu chí tức là với câu trả lời đúng, số sinh viên ở nhóm cao lựa chọn nhiều hơn ở nhóm thấp.

4.2.4. Tính khách quan

Tính khách quan là yêu cầu đ-ong nhiên của mọi cuộc đánh giá. Nếu việc đánh giá khách quan sẽ có tác dụng kích thích động cơ và tính tích cực học tập của ng-ời học, đồng thời duy trì và phát triển mối quan hệ thân thiện, đoàn kết giữa các học viên. Ng-ợc lại, nếu đánh giá thiếu tính khách quan sẽ dễ nảy sinh các tác động xấu, tiêu cực đến hoạt động của ng-ời học, làm giảm hiệu quả đích thực của học tập. Tính khách quan của việc đánh giá phụ thuộc vào phẩm chất, năng lực nghiệp vụ của ng-ời đánh giá, tính quy chuẩn của việc đánh giá, quan điểm, ph-ong pháp và ph-ong tiện đánh giá.

Đảm bảo tính khách quan là một vấn đề hết sức quan trọng, nó là nguyên tắc cơ bản nhất, bởi vì, tính khách quan của kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh xét cho cùng là sự t-ong ứng giữa kết quả đánh giá với chất l-ợng lĩnh hội kiến thức, tài liệu học tập của học sinh.

Tính khách quan của kiểm tra thể hiện ở chỗ kiểm tra phải làm bộc lộ một cách trung thực kết quả lĩnh hội kiến thức của học sinh. Tính khách quan của đánh giá phải phù hợp với kết quả lĩnh hội kiến thức của học sinh đã đ-ợc bộc lộ ra một cách trung thực.

Nh- vậy, kiểm tra và đánh giá phải phản ánh đúng đắn kết quả học tập, tu d-ỡng của học sinh, phản ánh đầy đủ những tiến bộ và những thiếu sót cơ bản, những nguyên nhân của chúng, xác định đúng h-ớng tiến bộ của từng học sinh.

Rõ ràng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh luôn đòi hỏi thông tin thu đ-ợc của giáo viên phải có độ chính xác cao. Một vài câu hỏi dùng để khảo sát trí nhớ của học sinh trong một ch-ong trình học dài một ch-ong, một học kỳ, một năm sẽ

không mang lại sự đánh giá khách quan và chính xác, vì việc chọn lựa câu hỏi, việc chấm bài đã mang nặng phần chủ quan.

Điểm số là sự phán xét của giáo viên về giá trị bài làm của học sinh. Nh- ng trong thực tế điểm đã thay đổi rất nhiều tùy theo trình độ, sở thích, cá tính giáo viên, tùy theo hoàn cảnh lúc chấm bài tùy theo môn học, tùy theo quan hệ cá nhân giữa giáo viên và học sinh, phụ huynh học sinh đó.

Vì vậy, để việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh đ- ợc khách quan, việc cho điểm phải dựa trên một số quy định chung. Điểm sẽ dùng vào việc gì và cần dựa trên yếu tố nào, chú trọng về nội dung hay hình thức. Vì vậy, khi giảng dạy trong các tr- ờng, giáo viên cần làm cho học sinh thấy rõ việc cho điểm hiện nay không còn là độc quyền của giáo viên nữa. Ng- ời giáo viên không có quyền muốn cho ai bao nhiêu điểm cũng đ- ợc và phải căn cứ vào nhiều yếu tố khách quan đ- ợc tập thể giáo viên thừa nhận. Đánh giá một cách khách quan sẽ làm thỏa mãn về mặt tinh thần và nó trở thành yếu tố kích thích mạnh mẽ tính tích cực, tính độc lập học tập của học sinh, giáo dục đ- ợc lòng tin vào tính đúng đắn, tính chân thực của việc kiểm tra.

4.2.5. Tính chính xác

Trắc nghiệm cũng là một cách đo, cũng nh- mọi cách đo khác trong xã hội và khoa học, phép đo bằng trắc nghiệm ng- ời ta cũng phải cần có một th- ớc đo và đối t- ượng đo. Th- ớc đo đó là đề trắc nghiệm và đối t- ượng đo là năng lực nào đó của các thí sinh hoặc một nhóm thí sinh. Do vậy, làm sao để phép đo đấy đ- ợc chính xác, chúng ta hãy đi vào một ví dụ cụ thể sau.

Giả sử chúng ta cần đo nhiệt độ, để đo đ- ợc nhiệt độ cần phải có một thang đo và chế tạo đ- ợc một th- ớc đo. Ta lấy nhiệt độ của n- ớc ở trạng thái lỏng d- ới áp suất 1atm nhiệt độ của nó là từ 0°C đến 100°C chia khoảng từ 0°C đến 100°C ra 100 khoảng bằng nhau mỗi khoảng là 1°C , nh- vậy chúng ta đã có một thang đo.

Trong đo l- ờng các loại thang đo có vai trò cực kỳ quan trọng, những công cụ đo l- ờng trong giáo dục có những loại thang đo nh- sau:

- *Thang đo định danh* là phép đo khái quát không nhằm cung cấp thông tin cụ thể chính xác về đặc tính và sự khác biệt của đối t- ượng đo;

- *Thang đo định hạng* là kiểu đo l- ờng đánh giá sự vật hiện t- ượng hay đặc tính theo thứ bậc, trật tự của chúng. Chẳng hạn, muốn phân loại năng lực học tập của học sinh một môn nào đó theo thứ hạng điểm thi hoặc tổng kết từ điểm cao nhất đến điểm thấp nhất, hay muốn phân loại sự vật hiện t- ượng theo kích cỡ, trọng l- ượng từ to nhất,

nặng nhất đến bé nhất, nhẹ nhất;

- *Thang đo định khoảng* là kiểu đánh giá, phân loại các sự vật hiện tượng hay đặc tính theo những đơn vị phân loại bằng nhau ở bất kỳ khoảng nào trên thang đo. Chẳng hạn, phép đo chiều dài, chiều rộng, chiều cao bằng thước mét là một kiểu đo theo thang định khoảng. Trong giáo dục các thang đo định khoảng về điểm đánh giá theo thang 10 điểm, 20 điểm, 100 điểm. Cần lưu ý một số đối tượng đo do tính chất đặc thù có sự khác biệt giữa các khoảng tuyệt đối ở các mức khác nhau. Ví dụ: khi đo chỉ số IQ, thành tích của các vận động viên...

- *Thang đo tỷ lệ* là loại thang đo cần phân biệt các sự vật hiện tượng hay đặc tính với thang đo khoảng mà thang đo có điểm không thực sự. Trong lĩnh vực đo đánh giá nhận thức, thái độ, năng lực, hành vi của một cá nhân trong thực tế không có điểm không thực sự mà điểm không là tự đặt.

Để đo được chúng ta cần có một thước đo để biết nhiệt độ thực tại của nó ở bao nhiêu độ C thì cần phải có những vật liệu để chế tạo thước đo đó chính là nhiệt kế. Muốn vật liệu để chế tạo thước đo trở thành nhiệt kế chúng ta phải định cỡ chúng.

Phép đo trong trắc nghiệm về một năng lực nào đó bằng các thước đo là đề trắc nghiệm yêu cầu của phép đo là phải chính xác, kết quả định cỡ của đề trắc nghiệm không phụ thuộc vào mẫu thí sinh được dùng để trắc nghiệm thử, các điểm số đo được của thí sinh không phụ thuộc vào một đề trắc nghiệm cụ thể nào, tức là các điểm số đo được sẽ như nhau dù đo bằng đề trắc nghiệm nào trong các đề trắc nghiệm đã được cùng định cỡ. Tính chính xác của đề trắc nghiệm là một yêu cầu rất khó. Chẳng hạn một thí sinh có năng lực về giáo dục học đạt ở mức 8 điểm thì bất kỳ đề trắc nghiệm nào đã được cùng định cỡ cho thí sinh đó làm thì cũng sẽ đạt được 8 điểm. Có đảm bảo được tính chính xác thì việc sử dụng đề trắc nghiệm mới đánh giá đúng năng lực của người học.

4.2.6. Để xử lý và tính toán

Sau khi đã có những thông tin, vấn đề là xử lý và tính toán phải dễ dàng chọn lọc và hệ thống hóa các nội dung của đề trắc nghiệm để báo cáo kết quả trắc nghiệm. Quá trình xử lý và tính toán là quá trình sử dụng kiến thức tổng hợp của người soạn đề, phải sử dụng tư duy biện chứng và tư duy logic. Quá trình tính toán và xử lý cần chú ý: 1) Tôn trọng tính khách quan của kết quả kiểm tra, không áp đặt ý muốn chủ quan; 2) Xử lý phải theo những nguyên tắc nhất định; 3) Khi tính toán phải lý giải được các số liệu định tính và định lượng để thấy được mục đích của kiểm tra.

4.2.7. Tính kinh tế

Khái niệm về kinh tế là một khái niệm rộng tùy thuộc vào lĩnh vực và hoàn cảnh. Ở đây ta sử dụng khái niệm này có thể khác nhau nh- ng đối với một đề trắc nghiệm tính kinh tế phải thể hiện ở sự không quá khó khăn phức tạp, mất nhiều thời gian khi ra đề, kết quả thu đ- ợc phải đạt đ- ợc mục tiêu. Quá trình điều tra, xử lý phải thuận tiện dễ dàng. Đo l- ờng trong giáo dục không phải là một hoạt động đơn giản thực hiện từ những kinh nghiệm thô sơ mà phải vận dụng đ- ợc những thành tựu khoa học. Tính kinh tế thể hiện về nhu cầu nhân lực và kỹ thuật khoa học để đo và chấm điểm, phải sử dụng đ- ợc các phạm men đã có để chấm điểm tùy theo từng loại máy có thể chấm đ- ợc từ 500 phiếu đến 3000 phiếu trong một giờ.

4.3. Yêu cầu về độ giá trị và độ tin cậy của bài trắc nghiệm

4.3.1. Độ giá trị

a. Khái niệm độ giá trị

Độ giá trị là khái niệm cho biết mức độ mà một bài trắc nghiệm đo đ- ợc cái mà nó định đo. Độ giá trị nói lên tính hiệu quả của một bài trắc nghiệm trong việc đạt đ- ợc những mục đích xác định. Khái niệm giá trị chỉ có ý nghĩa khi xác định rõ ta muốn đo l- ờng cái gì và với nhóm ng- ời nào.

Để bài trắc nghiệm có giá trị cao, cần phải xác định tỉ mỉ mục tiêu cần đo l- ờng qua bài trắc nghiệm và bám sát mục tiêu đó trong quá trình xây dựng ngân hàng câu trắc nghiệm cũng nh- khi tổ chức kỳ thi. Nếu thực hiện các quá trình trên không đúng thì có khả năng là kết quả của phép đo sẽ phản ánh một cái gì khác chứ không phải cái mà bài trắc nghiệm định đo.

b. Phân loại độ giá trị

Độ giá trị đ- ợc xem xét từ rất nhiều góc độ khác nhau. Độ giá trị của các trắc nghiệm kết quả th- ờng đ- ợc phân thành các loại nh- sau:

Độ giá trị tiên đoán: một bài trắc nghiệm tiên đoán đ- ợc coi là có giá trị trong chừng mực mà các điểm số của nó có liên hệ ổn định với các điểm đánh giá. Có hai phép đo cần thiết cho độ giá trị tiên đoán và phải phân tích hệ số t- ơng quan ở hai phép đo này: một phép đo để tiên đoán và một phép đo biến số cần đ- ợc tiên đoán, tức là có bài trắc nghiệm tiên đoán tr- ớc và bài trắc nghiệm sau đó để khẳng định.

Độ giá trị cấu trúc: là độ giá trị của bài trắc nghiệm đ- ợc phán xét bằng một cấu trúc hoặc lý thuyết cụ thể về mối quan hệ giữa điểm số của các bài trắc nghiệm với các biến số quan trọng khác. Chẳng hạn, bài trắc nghiệm về sự sáng tạo có thể đ- ợc coi là

có giá trị nếu những ng-ời đạt điểm cao trong bài mà đ-ợc các giáo viên và bạn bè đánh giá đặc biệt nh- là những ng-ời sáng tạo, có hành động và suy nghĩ không theo những cách thông th-ờng, những bằng chứng thu thập đ-ợc chứng minh rằng đã có hoặc với một cấu trúc tâm lý về sự sáng tạo.

Độ giá trị đồng thời cũng giống nh- độ giá trị tiên đoán, chỉ khác chủ yếu về mặt thời gian. Khi xây dựng độ giá trị đồng thời thì các phép đo tiên đoán đ-ợc và đánh giá đ-ợc thực hiện gần nh- cùng một lúc.

Độ giá trị nội dung là độ giá trị đ-ợc quan tâm nhất trong lĩnh vực giáo dục. Độ giá trị nội dung là mức độ bao trùm bài học, môn học, tức là khi các câu hỏi của một bài trắc nghiệm bao trùm thỏa đáng nội dung của môn học thì bài trắc nghiệm kết quả học tập ở lớp th-ờng đ-ợc đánh giá một cách tốt nhất trên cơ sở của độ giá trị về nội dung.

Các chuyên gia về môn học có thể xem xét bài trắc nghiệm để xác định xem nó đã bao hàm nội dung mong muốn hay không, tức là các câu hỏi trong bài trắc nghiệm phải là một mẫu tiêu biểu cho tổng thể các kiến thức, mục tiêu của ch-ơng trình. Về mặt ý nghĩa này, để đánh giá đ-ợc chính xác mức độ mà học sinh phải đạt đ-ợc các mục tiêu của môn học thì bài trắc nghiệm phải đại diện cho nội dung của môn học đó.

Nếu nh- xác định một số loại độ giá trị đòi hỏi phải xử lý các số liệu thống kê thì xác định độ giá trị nội dung đ-ợc tiến hành chủ yếu bằng cách phân tích theo lôgic. Để xác định một bài trắc nghiệm có độ giá trị về nội dung hay không, phải phân tích tỉ mỉ nội dung bài trắc nghiệm. Sự phân tích này phải chỉ ra các câu hỏi là những phép đo có giá trị về môn học hay hành vi đang đ-ợc đánh giá, phản ánh đ-ợc mục tiêu môn học.

Độ giá trị nội dung là khái niệm chủ yếu về định tính hơn là định l-ợng. Do đó, xác định độ giá trị nội dung cần phải đ-ợc thảo luận trong điều kiện của môn học cụ thể. Đánh giá độ giá trị mục tiêu của môn học. Cách thuận tiện và tốt nhất để xác định độ giá trị nội dung là dùng bảng đặc tr-ng.

4.3.2. Độ tin cậy

a. Khái niệm độ tin cậy

Một bài trắc nghiệm cần phải có cả độ giá trị và độ tin cậy. Độ tin cậy là khái niệm cho biết bài trắc nghiệm đo cái cần đo ổn định đến mức nào. Độ tin cậy đ-ợc định nghĩa nh- là mức độ chính xác của phép đo.

Về mặt lý thuyết, độ tin cậy có thể đ-ợc xem nh- là một số đo về sự sai khác

giữa điểm số quan sát đ- ọc và điểm số thực. Điểm số quan sát đ- ọc là điểm số trên thực tế học sinh đã có đ- ọc, nó có thể là điểm số của một bài trắc nghiệm trong số nhiều bài trắc nghiệm có thể có. Điểm số thực là điểm số lý thuyết mà học sinh sẽ phải có nếu phép đo l- ờng không mắc sai số. Điểm số thực đ- ọc - ọc tính trên cơ sở điểm số quan sát đ- ọc.

Một bài trắc nghiệm có thể nói là không tin cậy khi điểm số quan sát đ- ọc lệch khỏi điểm số thực. Có sự lệch nh- vậy là do sai số của phép đo. Có hai nguồn sai số của phép đo. Nguồn sai số từ bên ngoài th- ờng gắn với điều kiện tiến hành trắc nghiệm và chấm điểm (thể lực, xúc cảm của ng- ời làm bài trắc nghiệm, sự h- ớng dẫn làm trắc nghiệm, sai số khi chấm ...). Nguồn sai số bên trong th- ờng gắn với bản thân bài trắc nghiệm (chọn mẫu từ các câu hỏi trắc nghiệm).

Độ tin cậy của bài trắc nghiệm đ- ọc đo bằng hệ số tin cậy. Có thể định nghĩa hệ số tin cậy nh- sau:

Hệ số tin cậy của một tập hợp điểm số lấy từ một nhóm thí sinh là hệ số t- ơng quan giữa các tập hợp điểm số ấy với một tập điểm số khác về một bài trắc nghiệm t- ơng đ- ơng đ- ọc lấy ra một cách độc lập từ cùng một nhóm thí sinh ấy. Nh- vậy, độ tin cậy đ- ọc thể hiện ở hệ số tin cậy, nó chính là căn cứ để đánh giá tiêu chuẩn của bài trắc nghiệm.

b. Các dạng độ tin cậy

- Tin cậy về tính ổn định của kết quả kiểm tra hàng năm. Nếu nh- lập lại với cùng một loại thí sinh thì kết quả điểm số của nó cũng t- ơng tự nh- điểm số kiểm tra tr- ớc đó.

- Tin cậy về sự t- ơng đ- ơng. Kết quả kiểm tra đối với một tập hợp thí sinh sẽ t- ơng đ- ơng nếu ta thay bằng đề thi khác trong cùng bộ đề đ- ọc soạn cùng theo bảng đặc tính.

- Tin cậy về sự đồng nhất. Kết quả kiểm tra đánh giá sẽ t- ơng tự cho cùng đối t- ợng nếu ta thay đổi bài kiểm tra.

- Tin cậy cùng loại. Công việc của ng- ời học phù hợp với độ đo cùng thang kiểu đánh giá nghệ thuật hay thang phân loại kiểu đánh giá tác phẩm văn ch- ơng.

Trong thống kê độ tin cậy đ- ọc gọi là hệ số tin cậy, nếu kết quả đo có độ tin cậy một thì có nghĩa là hoàn toàn tin t- ờng và có độ tin cậy không có nghĩa là không tin t- ờng một chút nào. Trong khi tiến hành kiểm tra đề kiểm tra nếu đạt đ- ọc độ tin cậy 0,6 trở lên là đề có thể chấp nhận đ- ọc.

c. Những yếu tố ảnh hưởng đến độ tin cậy

Quá trình kiểm tra chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, những yếu tố cơ bản ảnh hưởng đến độ tin cậy là:

- Yếu tố may rủi, những câu hỏi đúng, sai thì yếu tố may rủi cao hơn so với loại câu hỏi nhiều lựa chọn;

- Tính chất khó, dễ của bài kiểm tra. Bài kiểm tra quá dễ các điểm số có khuynh hướng tập trung vào loại khá, giỏi, bài quá khó các điểm số sẽ tập trung vào yếu, kém. Điểm số không trải rộng nên khó thấy sự khác nhau trong kết quả học tập;

- Độ dài của bài kiểm tra, bài kiểm tra càng dài thì độ tin cậy càng cao. Tuy nhiên, nếu bài kiểm tra dài quá sẽ dẫn đến tình trạng mệt mỏi.

Để gia tăng độ tin cậy của bài trắc nghiệm cần có những lưu ý sau: 1) Hạn chế sử dụng các câu hỏi có ít lựa chọn để giảm các yếu tố may rủi đến mức tối đa; 2) Bài trắc nghiệm nên có độ dài phù hợp, vì bài trắc nghiệm quá ngắn sẽ ảnh hưởng đến độ tin cậy. Bài trắc nghiệm cũng không nên quá dài vì yếu tố mệt mỏi cũng ảnh hưởng đến độ tin cậy của bài trắc nghiệm; 3) Các câu trắc nghiệm cần đảm bảo sự khác biệt về độ khó và độ phân biệt.

d. Các phương pháp xác định độ tin cậy của bài trắc nghiệm

Có nhiều phương pháp để xác định độ tin cậy của một bài trắc nghiệm.

Phương pháp trắc nghiệm – trắc nghiệm lại đòi hỏi hai lần tiến hành cùng một bài trắc nghiệm cho cùng một nhóm người và tính toán độ tương quan giữa hai bộ điểm số thu được. Tùy thuộc vào bản chất của bài trắc nghiệm và khoảng thời gian giữa hai lần trắc nghiệm mà việc tính toán độ tin cậy có thể sẽ bị ảnh hưởng ở một mức độ nào đó bởi các nhân tố bên ngoài. Nhược điểm chính của phương pháp này là tùy thuộc vào khoảng thời gian giữa hai lần trắc nghiệm mà người làm trắc nghiệm có thể đạt được những mức độ tiến bộ khác nhau.

Phương pháp dùng bài trắc nghiệm tương đồng đòi hỏi tiến hành hai bài trắc nghiệm có dạng tương đồng nhau trên cùng một nhóm và tính toán hệ số tương quan giữa hai bộ điểm số thu được. Cả hai dạng thức trắc nghiệm này thường được tiến hành trong những thời điểm gần nhau nên độ tương quan thu được ít bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như việc học tập, động cơ và các điều kiện trắc nghiệm, đó là những điều kiện thay đổi theo thời gian.

Phương pháp dùng bài trắc nghiệm tương đồng thông dụng hơn phương pháp trắc nghiệm – trắc nghiệm lại. Tuy nhiên, việc xây dựng được hai bài trắc nghiệm

t-ong đ-ong về nội dung, các đặc điểm của câu hỏi thì khó hơn.

Ph-ong pháp trắc nghiệm phân nhỏ đòi hỏi - ớc l-ong hệ số tin cậy từ việc phân tích các điểm chấm của một lần trắc nghiệm. Do vậy, việc đánh giá độ tin cậy không phải tính đến các nhân tố thay đổi theo thời gian. Một trong số những cách để thực hiện ph-ong pháp này là ph-ong pháp phân đôi bài trắc nghiệm, tức là bài trắc nghiệm đ-ợc phân thành hai phần t-ong đ-ong nhau về tính chất, nội dung, độ khó của câu hỏi. Thông th-ờng, các câu hỏi đánh giá số chẵn đ-ợc ghép thành một bộ, các câu hỏi đánh số lẻ đ-ợc ghép thành một bộ, tính hệ số t-ong quan giữa hai bộ điểm số của hai nửa bài trắc nghiệm theo ph-ong pháp thông th-ờng.

Một trong những khó khăn của cách tính này là do sự phân đôi trắc nghiệm theo cách khác nhau nên giá trị thu đ-ợc có thể khác nhau về độ t-ong quan.

4.3.3. Mối liên hệ giữa độ giá trị và độ tin cậy

Độ giá trị và độ tin cậy có liên quan với nhau. Độ giá trị liên quan đến mục đích của điểm số. Thông th-ờng độ giá trị phản ánh mức độ mà một bài trắc nghiệm đo đ-ợc cái mà nó định đo, còn độ tin cậy phản ánh sự chính xác của phép đo. Chính vì vậy, một bài trắc nghiệm có độ tin cậy cao ch- a hẳn đã có giá trị cao. Khi phân tích bài trắc nghiệm kết quả học tập, độ tin cậy của bài trắc nghiệm th-ờng đ-ợc đặt lên hàng đầu.

4.4. Nội dung công việc của giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh

4.4.1. Chấm điểm

a. Bản chất chấm điểm

Rất nhiều giáo viên hiểu và sử dụng đơn giản điểm số của bài kiểm tra đánh giá nh- là công cụ để xác nhận kết quả học tập của học sinh. Trong khi đó, trên thực tế, điểm số không chỉ là sự xác nhận mà còn có giá trị động viên rất lớn. Điều này hoàn toàn phụ thuộc vào ý đồ và cách chấm điểm của giáo viên. Chấm điểm chính là sự đánh giá đối chiếu với mục tiêu của môn học, học phần xem ng- ời học đã lĩnh hội kiến thức, kỹ năng và khả năng vận dụng ở mức độ nào, những phần kiến thức nào cần bổ sung để đạt mục tiêu. Chấm điểm chính là sự xác nhận kết quả của một quá trình học tập rèn luyện trong một thời gian xác định của học sinh. Chính vì vậy chấm điểm không những đòi hỏi sự khách quan, chính xác, công bằng mà còn đòi hỏi sự ra đề đáp ứng đ-ợc mục tiêu, vừa sức chung trong cả lớp. Kết quả của kiểm tra đánh giá còn động viên thúc đẩy học sinh cố gắng hơn nữa trong học tập. Trong các tr-ờng dạy

nghe, kết quả của kiểm tra đánh giá còn liên quan đến lực học và bằng cấp sau này của người học, kết quả cuối cùng nếu đạt được bằng khá, giỏi thì cơ hội xin việc làm thuận lợi hơn. Người giáo viên cần yêu cầu cao trong học tập, nghiêm khắc với người học nhưng không nghiệt ngã, động viên kịp thời khi họ đạt thành tích, giúp đỡ khi gặp khó khăn trong nhận thức.

Thông thường có các loại điểm số như sau: 1) Điểm xác nhận để thông báo về mức độ kết quả của học sinh so với người khác (đánh giá đối chiếu) hay so với mục tiêu (đánh giá tiêu chí); 2) Điểm số điều chỉnh, nhằm điều chỉnh hành động học tập của học sinh (đánh giá chẩn đoán).

Các hình thức chấm điểm. Cả điểm xác nhận và điểm điều chỉnh đều có thể được thể hiện bằng các hình thức điểm số sau:

- Điểm số thập phân, bách phân (điểm 10 hoặc điểm 100);
- Điểm bằng chữ cái: A, B, C, D, E, F;
- Lời phê: đạt, không đạt;
- Phân loại: xuất sắc, giỏi, khá, trung bình, yếu, kém;
- Hỗn hợp: điểm số kết hợp với phân loại, chữ cái với phân loại.

b. Một số biện pháp tăng cường kỹ thuật chấm điểm

Điểm được chia thành các phần trên cơ sở thời lượng học sinh để hoàn thành phần đó. Các học sinh cần phải được biết rõ điểm số của từng phần trước khi làm bài. Nên chấm phần làm tốt trước, sau đó đến những phần khuyết điểm. Nếu điểm số nhằm mục đích phân hạng hay phân loại thì bài kiểm tra nên cấu trúc theo độ khó tăng dần, thay vì có một số câu dễ và một số câu khó. Nếu điểm số nhằm điều chỉnh hành vi học tập của học sinh, thì nên dành nhiều điểm cho các câu hỏi khó.

Tóm lại, đánh giá và điểm số của đánh giá là cái gây nhọc nhằn hai đầu. Giá trị của nó tùy thuộc vào mục đích và cách sử dụng của người giáo viên. Nếu người giáo viên sử dụng đúng mục đích và có phương pháp thì nó trở thành công cụ rất đắc lực để đánh giá và động viên học sinh. Ngược lại, nếu sử dụng không đúng mục đích và phương pháp không tốt sẽ rất nguy hại, dẫn đến xu hướng thực dụng trong dạy học, cái gì được đánh giá thì dạy và học, cái gì không được đánh giá thì bỏ. Mặt khác, việc quy gán điểm số nếu không được cân nhắc cẩn thận sẽ dẫn đến tình trạng dán mác không đúng, tạo ra điểm số ảo. Hậu quả là nhiều học viên trở thành học dốt và bỏ học vì điểm thấp, ngược lại, sẽ tạo ra hội chứng “khá và giỏi” trong dạy học. Cả hai xu hướng đều ảnh hưởng không tốt đến sự lành mạnh và trong sáng của dạy học.

4.4.2. Xếp loại

a. Mục đích của xếp loại

Đánh giá xếp loại học sinh có thể nhằm vào mục đích nh- : thông báo kết quả học tập và rèn luyện, chỉ ra sự tiến bộ của học sinh trong việc học tập rèn luyện, thông báo kết quả cho gia đình, làm căn cứ để đánh giá cán bộ giảng dạy, đánh giá ch- ong trình để giúp cho các cấp quản lý chỉ đạo hoạt động giáo dục và có quyết định phù hợp thực tiễn. Có hai yếu tố chính ảnh h- ởng đến sự đánh giá xếp loại học sinh.

Thứ nhất những yếu tố ngay trong bản thân giáo viên bao gồm những quan niệm nh- xem xét sự khác nhau giữa học sinh, nâng cao tính tích cực, bồi d- ỡng động cơ học tập và rèn luyện của học sinh, kết quả học tập rèn luyện.

Thứ hai là những yếu tố từ bên ngoài nh- đánh giá từ nhà tr- ờng, các cấp quản lý, yêu cầu từ gia đình học sinh. Hai yếu tố này cần thống nhất với nhau nếu không thống nhất sẽ tạo nên những áp lực ảnh h- ởng đến kết quả đánh giá và xếp loại học sinh. để đánh giá và xếp loại học sinh một cách khách quan, chính xác cần hiểu rõ đ- ợc những mục đích và những tiêu chuẩn đánh giá nên thông báo công khai quy trình đánh giá và các tiêu chuẩn đánh giá. Nên có sự kết hợp các ph- ơng pháp đánh giá để có đủ thông tin và số l- ợng làm cơ sở cho đánh giá, điều này giúp cho việc nhìn nhận học sinh một cách đầy đủ, toàn diện. Đánh giá và xếp loại phải phản ánh đ- ợc kết quả thực của học sinh, phải công bằng không nên để những yếu tố chủ quan làm sai lệch quá trình đánh giá.

b. Một số vấn đề cần l- u ý khi xếp loại

1) Xếp loại kết quả học tập

Đánh giá xếp loại kết quả học tập điểm đánh giá bộ phận và điểm học phần đ- ợc chấm theo thang điểm 10 (từ 0 đến 10), làm tròn đến phần nguyên.

Điểm trung bình chung học tập của mỗi học kỳ, mỗi năm học, mỗi khóa học và điểm trung bình chung tất cả các học phần tính từ đầu khóa học đ- ợc tính đến hai chữ số thập phân.

Xếp loại kết quả học tập nh- sau:

Loại đạt:	Từ 9 đến 10 – Xuất sắc
	Từ 8 đến cận 9 – Giỏi
	Từ 7 đến cận 8 – Khá
	Từ 6 đến cận 7 – Trung bình Khá
	Từ 5 đến cận 6 – Trung bình

Loại không đạt: Từ 4 đến cận 5 – Yếu

D-ới 4 - Kém

Những học sinh có đủ các điều kiện sau thì đ-ợc xét tốt nghiệp: 1) Cho đến thời điểm xét tốt nghiệp, học sinh không đang trong thời gian truy cứu trách nhiệm hình sự; 2) Tích lũy đủ số học phần quy định cho ch-ơng trình, không còn học phần bị điểm d-ới 5; 3) Đ-ợc xếp loại đạt ở kỳ thi tốt nghiệp các môn khoa học Mác – Lênin, T-t-ởng Hồ Chí Minh; 4) Có các chứng chỉ giáo dục quốc phòng và giáo dục thể chất đối với các ngành đào tạo không chuyên về quân sự và thể dục thể thao; 5) Có chứng chỉ tin học và ngoại ngữ theo quy định.

2) *Đánh giá kết quả rèn luyện*

Việc đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên các tr-ờng đại học, cao đẳng và trung học chuyên nghiệp nhằm góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục là đào tạo con ng-ời Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp, trung thành với lý t-ởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, hình thành và bồi d-ỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Việc đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên là việc làm th-ờng xuyên ở các nhà tr-ờng. Quá trình đánh giá phải đảm bảo chính xác, công bằng, công khai và dân chủ.

- Nội dung đánh giá và thang điểm

Xem xét, đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên là đánh giá phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống của từng học sinh, sinh viên theo các mức điểm đạt đ-ợc trên các mặt:

- + thức học tập;
- + thức và kết quả chấp hành nội quy, quy chế trong nhà tr-ờng;
- + thức và kết quả tham gia các hoạt động chính trị – xã hội, văn hóa, văn nghệ, thể thao, phòng chống các tệ nạn xã hội;
- + Phẩm chất công dân và quan hệ với cộng đồng;
- + thức và kết quả tham gia phụ trách lớp học sinh, sinh viên, các đoàn thể, tổ chức khác trong nhà tr-ờng;

Điểm rèn luyện đ-ợc đánh giá bằng thang điểm 100. Hiệu tr-ởng các tr-ờng căn cứ vào đặc điểm, điều kiện cụ thể của từng tr-ờng quy định các tiêu chí và mức

điểm chi tiết phù hợp với các nội dung đánh giá và không vượt quá khung điểm quy định của quy chế này.

- Những căn cứ để đánh giá kết quả rèn luyện và khung điểm

Đánh giá về ý thức học tập: căn cứ để xác định điểm là kết quả học tập, tinh thần vượt khó trong học tập, kết quả việc thực hiện các quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp đại học, cao đẳng hệ chính quy và quy chế kiểm tra, thi, xét lên lớp và công nhận tốt nghiệp trung học hệ chính quy hiện hành, mức độ được biểu dương khen thưởng hoặc bị kỷ luật về học tập, tham gia nghiên cứu khoa học hoặc được lựa chọn dự thi học sinh, sinh viên giỏi ở các cấp. Khung điểm đánh giá từ 0 đến 30 điểm;

+ Đánh giá về ý thức và kết quả chấp hành nội dung, quy chế trong nhà trường căn cứ để xác định điểm là ý thức và kết quả việc chấp hành các nội quy, quy chế khác được áp dụng trong trường ngoài các quy chế quy định. Khung điểm đánh giá từ 0 đến 25 điểm;

+ Đánh giá về ý thức và kết quả tham gia các hoạt động chính trị – xã hội, văn hóa, văn nghệ, thể thao, phòng chống các tệ nạn xã hội; Căn cứ để xác định điểm là kết quả hoạt động tuyên truyền, tham gia các hoạt động chính trị – xã hội, văn hóa, văn nghệ, thể thao, phòng chống các tệ nạn xã hội. Khung điểm đánh giá từ 0 đến 20 điểm.

+ Đánh giá về phẩm chất công dân và quan hệ với cộng đồng: căn cứ để xác định điểm là kết quả chấp hành các chủ trương, chính sách, pháp luật của Nhà nước; Thành tích trong công tác xã hội và giữ gìn an ninh chính trị, trật tự an toàn xã hội; Mối quan hệ cộng đồng, tinh thần giúp đỡ bạn bè, cùng mang nặng nề gặp khó khăn. Khung điểm đánh giá từ 0 đến 15 điểm;

+ Đánh giá về ý thức và kết quả tham gia phụ trách lớp học sinh, sinh viên, các đoàn thể, tổ chức trong nhà trường; Căn cứ để xác định điểm là ý thức và mức độ hoàn thành nhiệm vụ công tác quản lý lớp học sinh, sinh viên, các tổ chức Đảng, Đoàn thanh niên, Hội sinh viên và các tổ chức khác trong nhà trường. Khung điểm đánh giá từ 0 đến 10 điểm.

- Phân loại kết quả rèn luyện

Kết quả rèn luyện được phân thành các loại: Xuất sắc, tốt, khá, trung bình khá, yếu và kém.

+ Từ 90 đến 100 điểm: loại xuất sắc;

+ Từ 80 đến 89 điểm: loại tốt;

- + Từ 70 đến 79 điểm: loại khá;
- + Từ 60 đến 69 điểm: loại trung bình khá;
- + Từ 50 đến 59 điểm: loại trung bình;
- + Từ 30 đến 49 điểm: loại yếu;
- + Dưới 30 điểm: loại kém.

Những học sinh, sinh viên bị kỉ luật từ mức cảnh cáo trở lên khi phân loại kết quả rèn luyện không được vượt quá loại trung bình.

- Quy trình đánh giá kết quả rèn luyện

+ Từng học sinh, sinh viên căn cứ vào kết quả rèn luyện, tự đánh giá theo mức điểm chi tiết do nhà trường quy định;

+ Tổ chức họp lớp có giáo viên chủ nhiệm (hoặc cố vấn học tập, rèn luyện) tham gia, tiến hành xem xét và thông qua mức điểm của từng học sinh, sinh viên trên cơ sở phải được quá nửa ý kiến đồng ý của tập thể đơn vị lớp và phải có biên bản kèm theo;

+ Kết quả điểm rèn luyện của từng học sinh, sinh viên được trưởng khoa xem xét, xác nhận, trình hiệu trưởng. Đối với trường có số lượng học sinh, sinh viên lớn thì được thành lập Hội đồng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên các khóa để giúp trưởng khoa xem xét trước khi trình hiệu trưởng;

+ Hiệu trưởng xem xét và công nhận sau khi đã thông qua Hội đồng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên cấp trường;

+ Kết quả đánh giá, phân loại rèn luyện của học sinh, sinh viên phải được công bố công khai và thông báo cho học sinh, sinh viên biết.

Hội đồng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên cấp trường là cơ quan tham mưu giúp hiệu trưởng xem xét, công nhận kết quả rèn luyện của từng học sinh, sinh viên và chịu sự chỉ đạo trực tiếp của hiệu trưởng. Thành phần hội đồng gồm: 1) Chủ tịch hội đồng: hiệu trưởng hoặc phó hiệu trưởng được hiệu trưởng ủy quyền; 2) Thành viên trực Hội đồng: trưởng phòng công tác học sinh, sinh viên hoặc bộ phận làm công tác chính trị học sinh, sinh viên do hiệu trưởng quyết định; 3) Các ủy viên: đại diện các khoa, phòng ban có liên quan, Đoàn thanh niên và Hội sinh viên cấp trường.

Nhiệm vụ của Hội đồng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên cấp trường: căn cứ vào các quy định hiện hành, trên cơ sở đề nghị của các trưởng khoa, tiến hành xem xét, đánh giá kết quả rèn luyện của từng học sinh, sinh viên đề nghị hiệu trưởng công nhận.

Hội đồng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên cấp khoa (nếu có)

có nhiệm vụ giúp tr-ởng khoa xem xét, đánh giá kết quả rèn luyện của từng học sinh, sinh viên. Thành phần Hội đồng gồm: 1) Chủ tịch Hội đồng: tr-ởng khoa hoặc phó tr-ởng khoa đ-ợc tr-ởng khoa ủy quyền; 2) Các ủy viên: trợ lý tr-ởng khoa theo dõi công tác học tập của học sinh, sinh viên, giáo viên chủ nhiệm, đại diện Liên chi đoàn thanh niên, chi hội hoặc Liên chi hội sinh viên.

Việc đánh giá kết quả rèn luyện của từng học sinh, sinh viên đ-ợc tiến hành theo từng học kỳ, năm học và toàn khóa học.

4.4.3. Báo cáo kết quả học tập và rèn luyện của học sinh

a. Thông báo cho học sinh

Đánh giá xếp loại học sinh cần cung cấp cho học sinh biết kết quả học tập và rèn luyện để từ đó có ph-ơng h-ớng phấn đấu.

Các hình thức thông báo kết quả cho học sinh gồm: 1) Thông báo bằng văn bản, nhà tr-ởng có thể thông báo công khai kết quả trên các bảng tin về việc học tập, rèn luyện của từng học sinh; 2) Thông qua giáo viên chủ nhiệm và Phòng Công tác học sinh, sinh viên; 3) Thông tin qua mạng Internet.

Mục đích của thông báo kết quả học tập và rèn luyện cho học sinh biết đ-ợc thành tích học tập của mình, từ đó thấy đ-ợc điểm mạnh cần đ-ợc phát huy, điểm yếu cần có ph-ơng án khắc phục, phát huy tính tích cực chủ động của ng-ời học, chuyển quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo.

b. Báo cho phụ huynh học sinh

Hình thức: 1) Báo bằng văn bản, gửi tới gia đình học sinh kết quả học tập, rèn luyện của con em họ trong học kỳ hoặc năm học, do giáo viên chủ nhiệm kết hợp với Phòng Công tác học sinh sinh viên thực hiện. Thông báo này đ-ợc tiến hành sau mỗi kỳ học, năm học đồng thời đề nghị gia đình có những biện pháp đôn đốc nhắc nhở giúp đỡ con em họ; 2) Báo qua điện thoại những nội dung ngắn gọn về thành tích học tập rèn luyện để gia đình biết đ-ợc việc học tập, rèn luyện; 3) Với sự phát triển mạnh mẽ của thông tin và truyền thông, kết quả học tập của học sinh có thể đ-a lên địa chỉ mạng của nhà tr-ởng điều này sẽ giúp cho học sinh và gia đình họ dễ dàng biết đ-ợc kết quả học tập, rèn luyện để từ đó có những phản hồi kịp thời cần thiết.

Mục đích của thông báo: giúp cho gia đình học sinh và bản thân mỗi học sinh tin t-ởng và hy vọng vào sự tiến bộ của con em họ, từ đó có những biện pháp phối hợp giữa gia đình và nhà tr-ởng cùng giáo dục tốt hơn. Cán bộ giảng dạy nên báo cho gia

đình học sinh bằng một kết quả tích cực nào đó mà học sinh đạt đ- ợc đồng thời cũng đ- a ra những đề nghị tiếp theo để phối hợp giáo dục những mặt còn hạn chế. Giáo dục phải mang tính toàn diện và phát triển để không ngừng hoàn thiện nhân cách cho ng- ời học.

Đánh giá xếp loại học sinh còn mang ý nghĩa xã hội, giúp cho công chúng hiểu về chất l- ượng giáo dục nói chung của nhà tr- ờng, từ đó có những tham gia đóng góp nâng cao chất l- ượng giáo dục đào tạo.

Bài tập

- 1. Anh (Chị) hãy phân biệt trắc nghiệm theo chuẩn và trắc nghiệm theo tiêu chí.*
- 2. Hãy phân tích các b- ớc cơ bản để xây dựng một trắc nghiệm.*
- 3. Thế nào là độ khó của câu trắc nghiệm, bài trắc nghiệm?*
- 4. Độ giá trị của bài trắc nghiệm là gì? Phân loại độ giá trị.*
- 5. Độ tin cậy của bài trắc nghiệm là gì? Nêu các dạng độ tin cậy, những yếu tố ảnh h- ưởng đến độ tin cậy.*
- 6. Phân tích nội dung công việc của giáo viên trong quá trình đánh giá học sinh, sinh viên.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Khánh Đức (2009), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
2. Jammes H. McMillan (1997), *Đánh giá lớp học những nguyên tắc và thực tiễn để giảng dạy hiệu quả*, Viện Đại học quốc gia Virginia.
3. Nguyễn Công Khanh (2007), *Ph- ơng pháp thiết kế công cụ trong khoa học giáo dục*, tài liệu bồi d- ỡng.
4. Trần Thị Bích Liễu (2007), *Đánh giá chất l- ợng giáo dục, nội dung – ph- ơng pháp - kỹ thuật*, Nhà xuất bản Đại học S- phạm, Hà Nội.
5. Trần Thị Tuyết Oanh (2007), *Đánh giá và đo l- ờng kết quả học tập*, Nhà xuất bản Đại học S- phạm, Hà Nội.
6. Lâm Quang Thiệp (2008), *Trắc nghiệm và ứng dụng*, Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
7. Lâm Quang Thiệp (1995), *Trắc nghiệm và đo l- ờng cơ bản trong giáo dục*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Vụ Đại học.