



Original Article

Assessment for Learning: Perspectives, Beliefs and Practice of School Teachers in Vietnam

Le Thai Hung*, Le Thi Hoang Ha, Nguyen Thi Phuong Vy

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 14 February 2022

Revised 04 April 2022; Accepted 21 April 2022

Abstract: Classroom assessment has been recognized as an inseparable component of teaching. Nowadays, besides the function of measuring the level of mastering learning objectives of students, educators and researchers are paying more attention on the benefits of facilitating learning that classroom assessment can bring about. This study was conducted basing on a survey on the school teachers' perspectives, beliefs and practice of classroom assessment, particularly focusing on formative assessment strategies. The survey questionnaire was responded by over 500 primary and secondary teachers throughout the country. Assessment strategies which were investigated include: clarifying and sharing learning objectives, collecting learning evidences, giving feedback, making students to be the owners of learning. Besides descriptive statistics results, the findings show a relationship between teachers' perspectives and beliefs and their practice of classroom assessment.

Keywords: Assessment for learning, formative assessment, assessment strategy, learning objective, criteria, feedback.

* Corresponding author.

E-mail address: hunglethai82@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4638>

Đánh giá vì hoạt động học tập: nhận thức, niềm tin và mức độ thực hành của giáo viên phổ thông

Lê Thái Hưng*, Lê Thị Hoàng Hà, Nguyễn Thị Phương Vy

*Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội,
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 14 tháng 02 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 04 tháng 4 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 4 năm 2022

Tóm tắt: Kiểm tra đánh giá trên lớp học là một hoạt động không tách rời hoạt động dạy học. Ngày nay, bên cạnh chức năng đo lường mức độ người học đạt mục tiêu học tập, các nhà giáo dục và nghiên cứu giáo dục ngày càng chú ý nhiều hơn đến lợi ích thúc đẩy hoạt động học tập mà kiểm tra đánh giá trên lớp học có thể mang lại. Nghiên cứu này khảo sát hơn 500 giáo viên phổ thông trên cả nước về quan điểm cũng như việc thực hành các chiến lược đánh giá quá trình, bao gồm xác lập mục tiêu, tổ chức thu thập thông tin đánh giá và phản hồi kết quả đánh giá, thông qua đánh giá khích lệ học sinh tham gia học tập. Bên cạnh các kết quả thống kê mô tả thực trạng, nghiên cứu cũng chỉ ra mối quan hệ giữa nhận thức và niềm tin của giáo viên với mức độ thực hành các chiến lược đánh giá quá trình trong dạy học.

Từ khóa: Đánh giá vì học tập, chiến lược đánh giá quá trình, nhận thức, niềm tin, phản hồi.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, đánh giá vì học tập (Assessment for Learning) đã trở thành một xu thế ở hầu hết các cấp học và có không ít nghiên cứu xoay quanh vấn đề này. Đánh giá vì học tập được phổ biến như là cách thức thúc đẩy hoạt động học tập của người học [1]. Nếu đánh giá kết quả học tập (Assessment of Learning) tập trung đo lường những gì học sinh đã học được thì đánh giá vì học tập quan tâm đến việc sử dụng kết quả đánh giá đưa vào quá trình giảng dạy, học tập qua đó cải thiện việc học. Hai loại hình đánh giá này còn được biết đến tương đương hai thuật ngữ này đánh giá quá trình (formative assessment) và đánh giá tổng kết (summative assessment). Herman khẳng định, trong số các phương pháp đánh giá trên lớp học thì đánh giá quá trình mang lại hiệu quả cao nhất trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh [2, 3]. Rất nhiều nghiên cứu đã chỉ

ra vai trò của đánh giá quá trình đối với việc cải thiện hoạt động học tập, rèn luyện cho học sinh khả năng tự học, tự chủ và học tập suốt đời [4, 5]. Đánh giá quá trình cung cấp cho cả giáo viên và học sinh thông tin về những kiến thức mà HS bị thiếu hụt hay hiểu sai, hiểu chưa thấu đáo; của học sinh cũng như cách mà học sinh sẽ nhận được trợ giúp từ giáo viên, qua đó có tác động tích cực đến kết quả học tập [6]; bằng việc điều chỉnh hoạt động dạy học theo hướng vì sự tiến bộ của người học [7-9]

Nghị quyết 29 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng năm 2013 về Đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo ở Việt Nam đã đề ra giải pháp [10] “Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan”, chú trọng việc sử dụng kết hợp giữa đánh giá trong quá trình học tập và đánh giá tổng kết, tạo cơ hội người học cũng có thể thực hiện các hoạt động đánh giá. Chỉ đạo này đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo cụ thể hóa trong các văn bản quy định, hướng dẫn đánh giá học sinh, trong đó nhấn mạnh việc tăng cường thực hiện các hoạt động đánh giá quá trình với nhiều cách

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hunglethai82@gmail.com

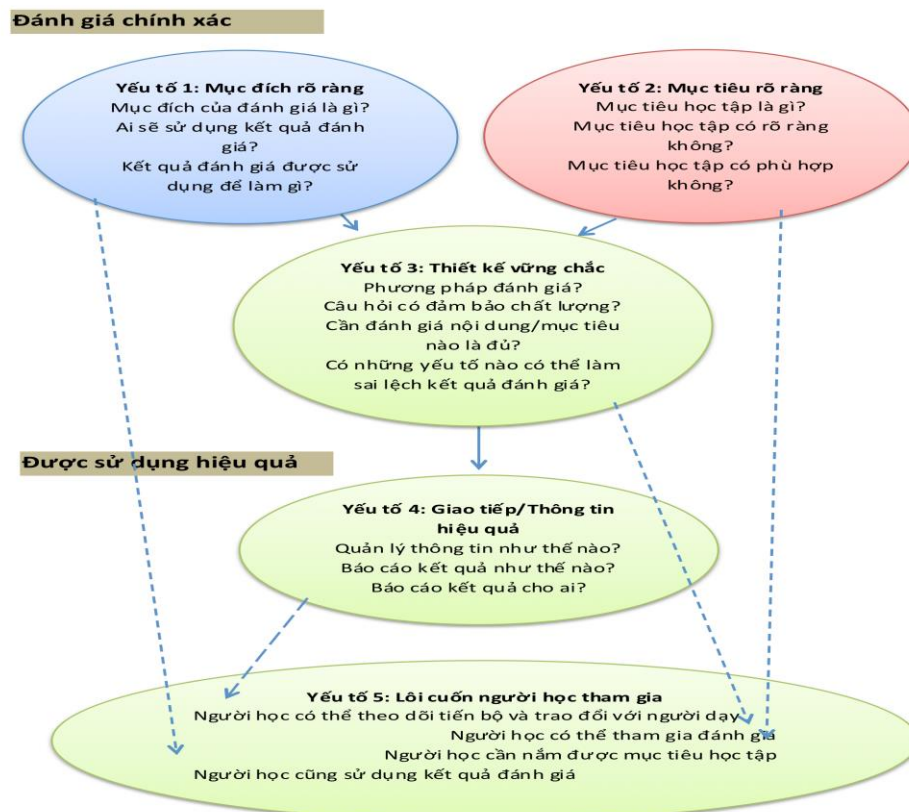
<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4638>

thức đa dạng, giáo viên tăng cường nhận xét về quá trình và kết quả học tập thay vì chỉ tập trung vào chấm điểm và phân loại thành tích học tập. Các nghiên cứu trên đối tượng học sinh, sinh viên tại Việt Nam cũng chỉ ra hiệu quả của đánh giá quá trình trong việc thúc đẩy học tập tự chủ, động cơ, hứng thú học tập của người học [5, 11, 12]. Tuy nhiên, hiệu quả của đánh giá quá trình còn phụ thuộc vào nhận thức, niềm tin và cách thức giáo viên triển khai hoạt động [13, 14]. Hiện nay, tại Việt Nam, theo khảo sát của nhóm tác giả, nghiên cứu thực trạng thực hiện các hoạt động kiểm tra đánh giá của giáo viên còn hạn chế, đặc biệt là các nghiên cứu sau khi các quy định mới về kiểm tra đánh giá được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để đáp ứng việc triển khai Chương trình phổ thông mới (2018). Vì vậy, nghiên cứu này tập trung khảo sát, đánh giá thực tiễn triển khai các hoạt động đánh giá quá trình trong dạy học của giáo viên các cấp tiểu học, trung học cơ sở

và trung học phổ thông; thực tiễn nhận thức của giáo viên về vai trò của hoạt động kiểm tra đánh giá trong dạy học, niềm tin của giáo viên về ý nghĩa thúc đẩy hoạt động học tập của hoạt động kiểm tra đánh giá và mức độ thực hiện trong thực tế.

2. Khung lý thuyết nghiên cứu

Khái niệm đánh giá quá trình được biết đến từ khá lâu, đánh giá quá trình được định nghĩa là những hoạt động kiểm tra đánh giá tập trung sử dụng kết quả đánh giá để có những phản hồi cần thiết cho cả người dạy và người học về những hiểu biết hiện tại và phát triển kỹ năng nhằm xác định những bước dạy và học tiếp theo [15]. Xét trên phương diện hoạt động, đánh giá quá trình là “Những hoạt động được tiến hành bởi giáo viên, và/hoặc học sinh, nhằm cung cấp thông tin phản hồi để điều chỉnh các hoạt động dạy và học đã cam kết” [16].



Hình 1. Khung chất lượng đánh giá trên lớp học.

Kết quả của đánh giá quá trình, những bằng chứng về việc học tập được người dạy và người học sử dụng ngay trong quá trình dạy học nhằm điều chỉnh và cải tiến [17, 18]. Như vậy điều khiến cho một hoạt động kiểm tra đánh giá là đánh giá quá trình đó là nó được sử dụng tức thì cho việc chỉnh sửa và thiết lập quá trình học tập mới. Kiểu đánh giá này được tiến hành sau khi kết thúc một nội dung học tập chính, sau một bài học hay sau một đơn vị học trình hoặc thậm chí một chương để thu thập sự phản hồi nhanh của học sinh để giáo viên có thể kịp thời bổ sung những phần kiến thức còn thiếu hụt của họ đồng thời bổ sung thêm phần tài liệu còn thiếu và điều chỉnh nội dung, chương trình và phương pháp giảng dạy cho phù hợp với người học ở các giai đoạn khác nhau.

Qua phân tích các khái niệm đánh giá quá trình có thể thấy tầm quan trọng của hoạt động này đối với dạy và học, giúp giáo viên có thể nhận biết, theo dõi và kiểm soát việc học tập đang diễn ra như thế nào, cần làm gì để cải thiện tốt hơn. Nhờ việc tăng tương tác người

dạy - người học khi giáo viên tích cực sử dụng đánh giá quá trình trong dạy học sẽ thu hút sự chú ý của học sinh, tạo cảm giác học sinh được quan tâm, khích lệ. Cũng thông qua đánh giá quá trình, giáo viên nhanh chóng thu nhận được thông tin làm căn cứ điều chỉnh việc dạy học mà không cần đợi đến các kì kiểm tra đánh giá chính thức. Tuy nhiên những hiệu quả này chỉ thực sự thu được khi đó là một hoạt động đánh giá chất lượng, đảm bảo 05 yếu tố: Mục đích đánh giá rõ ràng, Mục tiêu học tập cần đánh giá rõ ràng, Thiết kế hoạt động đánh giá vững chắc, Giao tiếp với người học hiệu quả, và Lôi cuốn người học tham gia vào hoạt động đánh giá [19].

Có rất nhiều cách thức triển khai hoạt động đánh giá quá trình đảm bảo các yêu cầu trên, trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng 5 chiến lược cơ bản [20] do giáo viên và học sinh thực hiện, hỗ trợ việc tìm kiếm thông tin để trả lời 3 câu hỏi: học sinh *cần đi đến đâu*, học sinh *đang ở đâu*, và *Làm thế nào để học sinh đi đến đích hiệu quả nhất* [21, 22].

	Học sinh sẽ đi đến đâu	Học sinh đang ở đâu	Làm thế nào để đến đích
Giáo viên	(1) Xây dựng, chia sẻ, thấu hiểu mục tiêu học tập và tiêu chí đánh giá	(2) Thiết kế các hoạt động nhằm thu thập thông tin, bằng chứng về hoạt động học tập của học sinh	(3) Phản hồi cho học sinh để thúc đẩy học tập
Học sinh (bạn cùng lớp)		(4) Khuyến khích học sinh trở thành nguồn lực học tập cho các bạn	
Học sinh (người học)		(5) Khuyến khích học sinh làm chủ hoạt động học tập của bản thân	

Hình 2. 05 chiến lược đánh giá quá trình trong dạy học [22].

Trong 5 chiến lược cơ bản trên, các chiến lược số (1), (2), và (3) phản ánh quy trình tổ chức một hoạt động kiểm tra đánh giá thông thường, các chiến lược (4) và (5) thể hiện hai đặc trưng của đánh giá quá trình, không tồn tại trong các kì đánh giá tổng kết, thể hiện vai trò chủ động của người học trong các hoạt động đánh giá, và cũng chính đặc trưng này mang lại

tác dụng đã được chứng minh của đánh giá quá trình: người học làm chủ quá trình học tập và nhờ đó, kiến tạo tri thức diễn ra hiệu quả. Để có thể thực hiện các chiến lược này đòi hỏi giáo viên cần có nhận thức, hiểu biết đúng đắn, niềm tin về mục đích/ ý nghĩa của đánh giá quá trình [23]; có những kĩ năng sử dụng linh hoạt các kĩ thuật đánh giá trên lớp học; có tâm thế chuẩn bị

và mức độ đầu tư kỹ lưỡng cho từng hoạt động trong các tiết dạy cụ thể. Trên cơ sở lý luận về đánh giá quá trình này, nghiên cứu đã tiến hành thiết kế công cụ và triển khai nghiên cứu.

3. Phương pháp và triển khai nghiên cứu

Bên cạnh việc phân tích tài liệu, nghiên cứu tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi với đối với giáo viên đang dạy học ở các trường tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên thuận tiện, nghiên cứu thu được 536 phiếu trả lời trực tuyến đạt yêu cầu thông qua ứng dụng Google Form (Bảng 1).

Bảng 1. Mô tả một số đặc điểm của mẫu nghiên cứu

Khối giảng dạy		
Tiểu học	94	17,5%
Trung học cơ sở	304	56,7%
Trung học phổ thông	138	25,7%
Trình độ chuyên môn		
Cao đẳng	60	11,2%
Đại học	418	78,0%
Thạc sỹ	57	10,6%
Tiến sỹ	1	0,2%
Số năm kinh nghiệm		
Dưới 5 năm	139	26%
6 đến 10 năm	64	12%
11 đến 15 năm	77	14%
16 đến 20 năm	132	25%
21 đến 25 năm	110	21%
Trên 25 năm	13	2%
Khu vực dạy học		
Nông thôn	393	73,3%
Thành thị	143	26,7%

Trong đó giáo viên trung học cơ sở chiếm khoảng 56%, có trình độ đại học chiếm 78%, dạy ở nông thôn chiếm 73,3%, có số năm kinh nghiệm từ dưới 5 năm đến trên 25 năm.

Phiếu khảo sát gồm 3 phần chính: Phần A thu thập các thông tin về chung về giáo viên tham gia khảo sát (cấp dạy, năm công tác, sĩ số lớp, trình độ đào tạo, vùng, tập huấn); Phần B gồm các câu hỏi liên quan đến mức độ thực hiện 04 chiến lược quá trình; Phần C gồm các câu hỏi để thu thập thông tin về quan điểm của giáo viên về mục đích/ ý nghĩa của kiểm tra đánh giá trong dạy học và thực tiễn triển khai 08 kỹ thuật đánh giá trên lớp học [24].

Kết quả chuẩn hóa thang đo phần B. Kết quả phân tích độ tin cậy nội tại Cronbach's Alpha của cả 04 chiến lược cho kết quả lớn hơn 0.7, ở mức chấp nhận được, không có câu hỏi nào có tương quan biến tổng nhỏ hơn 0.5. Tiếp theo, phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để đánh giá độ phân biệt và hội tụ của các câu hỏi trong từng nhân tố. Kết quả phép đo KMO cho kết quả = 0,930; Kiểm định Bartlett có giá trị sig < 0.05 chứng tỏ dữ liệu phù hợp thực hiện phân tích nhân tố. Kết quả phân tích nhân tố chỉ ra tiêu chí 1.5 *Tôi tổ chức cho học sinh thảo luận và cùng xác định tiêu chí đánh giá* được chuyển về nhóm CL4. chiến lược khích lệ người học tự làm chủ quá trình học tập. Tương tự, các mục hỏi phần C cũng có độ tin cậy > 0,8 và tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,5; sau khi loại bỏ các biến: 5.5 *Cung cấp thông tin để nhà trường đánh giá, khen thưởng giáo viên* (Bảng 2).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực tiễn triển khai các kỹ thuật đánh giá quá trình

Kết quả phân tích kiểm định Friedman trung bình thứ hạng (mean rank) của mức độ thực hiện các chiến lược đánh giá quá trình đã chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa (Bảng 3). Theo kết quả này, bên cạnh một số kỹ thuật đánh giá

quá trình được giáo viên thường xuyên sử dụng như nêu rõ mục tiêu học tập, sử dụng các bài kiểm tra ngắn, chữa bài, quan sát phản ứng của học sinh, cho học sinh tự đánh giá/ đánh giá bài bạn (trên 60% - giáo viên thường xuyên

thực hiện), còn một số hoạt động ít được thực hiện như: lập hồ sơ học tập, viết phản hồi về quá trình học tập (chỉ khoảng 27% giáo viên thường xuyên thực hiện), tổ chức hoạt động nhằm thu thập về quá trình học tập (44,4%).

Bảng 2. Cấu trúc và kết quả chuẩn hóa phiếu khảo sát

STT	Nội dung khảo sát	Số biến trước	Thang đo 05 mức độ	Số biến sau	Cronbach's Alpha
1	CL1. Xác định, chia sẻ và cùng học sinh nắm vững mục tiêu học tập/tiêu chí đánh giá	05	1- Chưa bao giờ 5- Rất thường xuyên	4	0,717
2	CL2. Tổ chức các hoạt động nhằm thu thập bằng chứng về hoạt động học tập của người học	04	1- Chưa bao giờ 5- Rất thường xuyên	3	0,746
3	CL3: nhận xét, phản hồi cho học sinh một cách hiệu quả	05	1- Chưa bao giờ 5- Rất thường xuyên	5	0,827
4	CL4: khích lệ người học tự làm chủ quá trình học tập của mình	06	1- Chưa bao giờ 5- Rất thường xuyên	7	0,873
5	Nhận thức/quan điểm về mục đích/ý nghĩa của đánh giá trong dạy học	08	1- Rất không đồng ý 5- Rất đồng ý	07	0,992
6	Mức độ thường xuyên sử dụng các kĩ thuật đánh giá	08	1- Chưa bao giờ 5- Rất thường xuyên	08	-
7	Mức độ chuẩn bị kĩ lưỡng với mỗi kĩ thuật đánh giá	08	1- Chưa bao giờ sử dụng 6- Chuẩn bị rất kĩ lưỡng	08	-
8	Mức độ tự tin của thầy cô về tính chính xác và khách quan của từng kĩ thuật mỗi khi sử dụng	08	1- Chưa bao giờ sử dụng 6- Rất tự tin	08	-
9	Cảm nhận của thầy cô về ý nghĩa của mỗi kĩ thuật đối với việc cung cấp thông tin để điều chỉnh hoạt động dạy và học cho phù hợp	08	1- Rất không ý nghĩa 5- Rất có ý nghĩa	08	-
10	Chia sẻ khác của Thầy Cô		Câu hỏi mở		

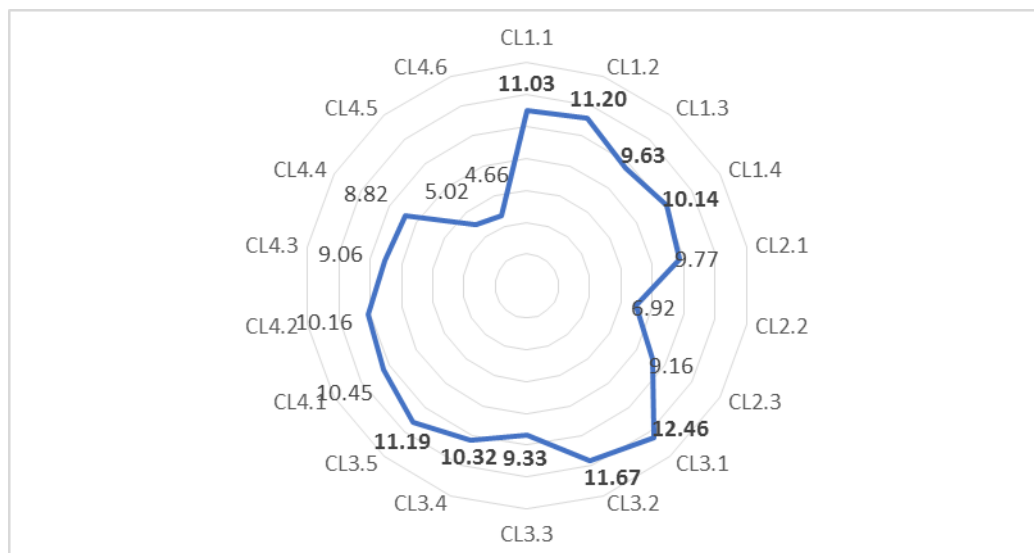
Một trong những nguyên nhân mà giáo viên đưa ra là do còn khá mới mẻ - chưa hiểu được bản chất và cách làm, do yếu tố về mặt thời

gian trong một tiết dạy, sĩ số lớp học đông, hạn chế về công nghệ; một mặt khác là thói quen ngại tương tác của học sinh.

Bảng 3. Thống kê mô tả mức độ triển khai các kĩ thuật đánh giá quá trình

Các hoạt động triển khai 04 chiến lược đánh giá quá trình	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình thứ hạng	Không/hiếm khi	Thỉnh thoảng	Thường xuyên/Rất thường xuyên
CL1.1. Vào đầu mỗi tiết học/bài học, tôi nêu rõ mục tiêu bài học với học sinh	2,94	0,63	11,03	1,49%	17,35%	80,78%
CL1.2. Tôi tổ chức các hoạt động giúp học sinh hiểu rõ và ghi nhớ mục tiêu của mỗi bài học	2,96	0,61	11,20	1,68%	13,62%	70,34%
CL1.3. Tôi giúp học sinh tự xác định mục tiêu học tập của riêng mình	2,74	0,69	9,63	4,10%	26,49%	59,89%
CL1.4. Khi giao nhiệm vụ, tôi thường chia sẻ với học sinh tiêu chí đánh giá bài tập/sản phẩm	2,82	0,66	10,14	3,36%	21,46%	64,18%
CL2.1 Bên cạnh các bài đánh giá định kỳ, tôi cho học sinh thực hiện các bài kiểm tra ngắn, phiếu bài tập	2,79	0,68	9,77	2,05%	29,66%	55,22%
CL2.2. Tôi tổ chức một số hoạt động với chủ đích thu thập thông tin về quá trình học tập của học sinh	2,38	0,72	6,92	8,02%	46,27%	41,23%
CL2.3. Tôi xử lý thông tin thu được về quá trình học tập của học sinh để phục vụ dạy học	2,68	0,70	9,16	4,66%	28,17%	59,51%
CL3.1. Bên cạnh điểm số, tôi chữa bài trước lớp	3,16	0,57	12,46	0,37%	8,58%	65,86%
CL3.2. Khi phản hồi kết quả kiểm tra đánh giá, tôi chú ý phản ứng của học sinh	3,03	0,54	11,67	1,12%	10,07%	73,51%
CL3.3. Tôi làm việc riêng với HS mà tôi phát hiện gặp khó khăn trong học tập, thông qua quan sát và KTĐG	2,73	0,69	9,33	2,61%	31,72%	54,66%
CL3.4. Tôi cung cấp thông tin giúp học sinh nhận biết điểm mạnh, điểm cần cải thiện	2,85	0,62	10,32	1,49%	23,51%	63,25%

CL3.5. Tôi theo dõi sự cải thiện/tiến bộ của học sinh sau nhận xét, phản hồi	2,96	0,59	11,19	1,49%	14,18%	70,15%
CL4.1. Tôi khuyến khích và tạo cơ hội cho học sinh tự đánh giá trong học tập	2,85	0,59	10,45	1,49%	21,27%	67,35%
CL4.2. Tôi tạo cơ hội để học sinh bài làm/quá trình học tập của bạn cùng lớp	2,81	0,68	10,16	2,05%	24,44%	61,19%
CL4.3. Tôi có những hướng dẫn để học sinh tham gia tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau một cách tự nhiên và có chất lượng	2,66	0,70	9,06	4,48%	31,34%	55,78%
CL4.4. Tôi có những hành động ghi nhận học sinh tham gia tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau	2,63	0,68	8,82	4,10%	33,77%	55,22%
CL4.5. Kết thúc một giai đoạn học tập nhất định, tôi yêu cầu học sinh viết về quá trình học tập của mình.	1,98	0,92	5,02	18,28%	46,27%	25,19%
CL4.6. Tôi hướng dẫn học sinh lập Hồ sơ học tập môn học và hướng dẫn học sinh tự theo dõi sự tiến bộ dựa trên Hồ sơ học tập	1,85	1,04	4,66	21,46%	38,25%	23,88%
Kiểm định Friedman cho trung bình thức hạng Chisquare (sig)			2208,3 (0,00)			

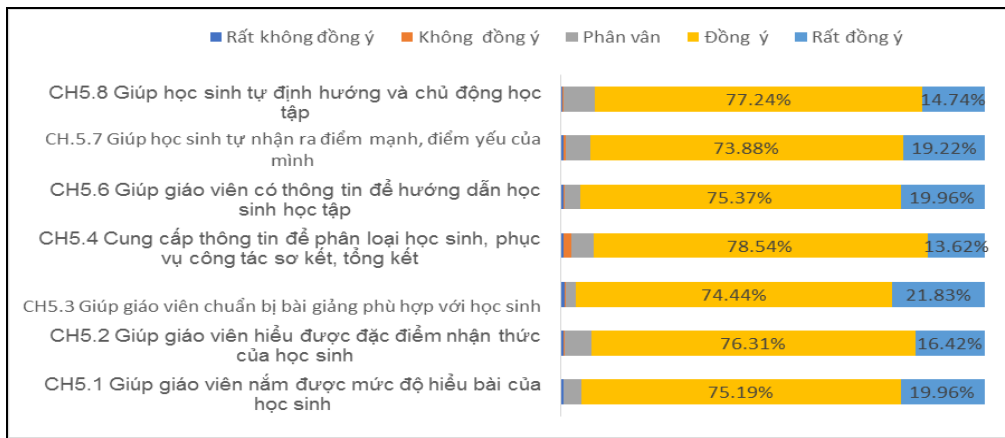


Biểu đồ 1. Điểm trung bình thứ hạng mức độ thực hiện các kỹ thuật.

4.2. Quan điểm của giáo viên về kiểm tra đánh giá và mức độ sử dụng các hình thức đánh giá trong dạy học

Kết quả khảo sát cho thấy, hơn 92% giáo viên cho rằng kiểm tra đánh giá có ý nghĩa quan trọng giúp giáo viên nắm được mức độ hiểu bài, hiểu được đặc điểm nhận thức của học sinh, chuẩn bị bài giảng phù hợp, cung cấp thông tin để phân loại học sinh, phục vụ công tác sơ kết, tổng kết và hướng dẫn học sinh học tập; đồng

thời giúp học sinh tự nhận ra điểm mạnh, điểm yếu của mình, tự định hướng và chủ động học tập. Kiểm định ANOVA cũng cho thấy không có sự khác biệt giữa các nhóm giáo viên đã tham gia và chưa tham gia tập huấn. Do vậy dưới đây nghiên cứu chỉ phân tích sự khác biệt về mức độ sử dụng, chuẩn bị, tự tin và cảm nhận ý nghĩa của giáo viên khi triển khai hoạt động đánh giá quá trình với 08 hình thức đánh giá cụ thể.



Biểu đồ 2. Quan niệm của giáo viên về ý nghĩa của đánh giá đối với dạy học.

Kiểm định Friedman được sử dụng để kiểm định sự khác biệt giữa tần suất thực hiện, mức độ chuẩn bị kỹ lưỡng, mức độ tự tin và ý nghĩa

của 08 kỹ thuật đánh giá lớp học. Kết quả giá trị trung bình thứ hạng và Chi-square được thể hiện trong Bảng 4.

Bảng 4. Kiểm định Friedman thứ hạng trung bình mức độ chuẩn bị, sử dụng, tự tin, cảm nhận ý nghĩa với 08 kỹ thuật đánh giá

	Mức độ sử dụng	Mức độ chuẩn bị kỹ lưỡng	Mức độ tự tin	Mức độ cảm nhận ý nghĩa
Câu hỏi mở	4,84	4,38	4,64	4,67
Câu hỏi đóng	5,75	5,70	5,37	4,76
Bài kiểm tra viết	3,58	4,21	4,10	4,20
Bài tập thực hành	4,82	4,90	4,82	4,89
Đánh giá thông qua bài thực hành, sản phẩm/hoạt động của học sinh	4,37	4,16	4,36	4,45
Quan sát trong giờ dạy	4,02	4,09	4,06	4,06
Đánh giá thông qua hồ sơ học tập	4,21	4,20	4,31	4,43
Tổ chức cho học sinh tự đánh giá	4,41	4,36	4,35	4,53
Chi-square (sig)	434,179 (0.00)	348,247 (0.00)	265,633 (0.00)	136,974 (0,00)

Kết quả kiểm định Friedman cho thấy có sự khác nhau trong quan điểm của giáo viên và tần suất giáo viên sử dụng 08 loại câu hỏi này. Cụ thể:

Khảo sát về mức độ sử dụng các hình thức đánh giá, Câu hỏi đóng (trắc nghiệm khách quan) được sử dụng nhiều nhất (MR = 5,75), đây cũng là loại câu hỏi hiện nay được sử dụng phổ biến trong các kì thi ở Việt Nam. Phương pháp quan sát và ghi chép trong giờ dạy được sử dụng ít nhất (MR = 4,02)

Tương tự, câu hỏi đóng cũng được giáo viên cho rằng họ tự tin nhất về tính chính xác và khách quan khi sử dụng loại câu hỏi này (MR = 3.57), dành nhiều thời gian chuẩn bị (MR = 5,7) và mang lại cảm nhận kĩ thuật này có nhiều ý nghĩa trong việc cung cấp thông tin phản hồi đến người học (MR = 4,76).

Trái lại, sử dụng phương pháp quan sát trong giờ dạy như một hình thức thu thập thông tin đánh giá vẫn còn được rất ít giáo viên khai

thác, giáo viên chưa có sự đầu tư để xây dựng công cụ hỗ trợ quan sát, cũng như chưa nhận thấy hiệu quả của phương pháp này. Trên thực tế, các lớp học ở Việt Nam, đặc biệt là ở các trường công lập thường có sĩ số lớn. Trong khảo sát này, có đến 93% giáo viên tham gia có sĩ số lớp đang giảng dạy lớn hơn 40 học sinh. Điều này cũng làm hạn chế hiệu quả của hoạt động quan sát trong giờ dạy, cũng như triển khai đánh giá qua thực hành/sản phẩm/hoạt động của học sinh.

Kết quả phân tích Pearson với hệ số tương quan dương và có ý nghĩa giữa 04 yếu tố *tần suất sử dụng, sự chuẩn bị, sự tự tin, và cảm nhận ý nghĩa* cũng cho thấy nhóm giáo viên thường xuyên thực hiện một kĩ thuật đánh giá thì cũng thường có sự chuẩn bị kĩ lưỡng, tự tin khi sử dụng và quan trọng nhất là cảm nhận rõ nét hơn ý nghĩa của hoạt động đánh giá đó đối với việc cung cấp thông tin để điều chỉnh dạy học cho phù hợp.

Bảng 5. Tương quan Pearson giữa mức độ sử dụng, chuẩn bị với niềm tin và cảm nhận ý nghĩa của các kĩ thuật đánh giá quá trình

	CH8.1	CH9.1		CH8.2	CH9.2		CH8.6	CH9.6		CH8.5	CH9.5		CH8.4	CH9.4		CH8.7	CH9.7		CH8.8	CH9.8
CH6.1	.476**	.586**	CH6.2	.399**	.337**	CH7.6	.642**	.393**	CH6.5	.508**	.412**	CH6.4	.385**	.320**	CH6.7	.491**	.345**	CH7.8	.654**	.438**
CH7.1	.340**	.368**	CH7.2	.513**	.455**	CH6.6	.489**	.356**	CH7.5	.585**	.394**	CH7.4	.529**	.356**	CH7.7	.650**	.398**	CH6.8	.535**	.418**

4.3. Sự khác biệt về mức độ sử dụng, chuẩn bị, tự tin và cảm nhận về ý nghĩa của giáo viên sau khi tham gia các khóa tập huấn

Khảo sát so sánh sự khác biệt giữa ba nhóm đối tượng: 32,5% chưa tham gia tập huấn, 17,7% tham gia nhưng không thấy hiệu quả, 49,8% tham gia và thấy hiệu quả.

Kết quả kiểm định ANOVA sự khác biệt giữa ba nhóm đối tượng trên trong việc tự tin sử dụng các kĩ thuật đánh giá cho thấy những giáo viên đã được tham gia tập huấn đều có mức độ tự tin hơn, là cảm nhận rõ nét hơn ý nghĩa của đánh giá quá trình, sử dụng nhiều hơn và chuẩn bị kĩ lưỡng hơn khi triển khai các hoạt động đánh giá quá trình, ngoài trừ kĩ thuật dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan là không có sự

khác biệt giữa các nhóm. Kết quả này cũng cho thấy sự tương đồng với các kết quả nghiên cứu trước đó.

5. Kết luận

Bằng việc khảo sát hơn 500 giáo viên tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông đến từ các vùng miền khác nhau trên toàn quốc, nghiên cứu đã phát hiện một số thông tin có ý nghĩa về thực tiễn sử dụng các kĩ thuật/hình thức đánh giá quá trình trong dạy học, những kĩ thuật đánh giá đã được chứng minh có khả năng thúc đẩy học tập một cách hiệu quả. Phân tích thống kê mô tả cho thấy 19 hoạt động đánh giá thuộc 4 chiến lược đánh giá quá trình (Chia sẻ

mục tiêu học tập, Thu thập thông tin đánh giá, Nhận xét phản hồi, Đưa học sinh trở thành người đánh giá) đều đã hiện diện trong dạy học ở phổ thông, với mức độ thực hiện khác nhau. Một số hoạt động có tần suất sử dụng thường xuyên hơn như *nêu rõ mục tiêu học tập, sử dụng các bài kiểm tra ngắn, chữa bài, quan sát phản ứng của học sinh, cho học sinh tự đánh giá/ đánh giá bài bạn*. Trong khi đó, một số kỹ thuật giáo viên còn khá hạn chế trong việc khai thác như *lập hồ sơ học tập, viết phản hồi về quá trình học tập*. Theo giáo viên, nguyên nhân là do những hoạt động này còn khá mới, hoặc/và điều kiện tổ chức dạy học chưa cho phép sử dụng một cách thường xuyên.

Khảo sát giáo viên về mức độ thường xuyên sử dụng một số kỹ thuật đánh giá trong dạy học, sự đầu tư chuẩn bị, sự tự tin làm chủ kỹ thuật đánh giá, và cảm nhận về ý nghĩa của mỗi hình thức đánh giá cho thấy: i) Hình thức đánh giá giáo viên sử dụng phổ biến nhất là câu trắc nghiệm khách quan, ít sử dụng nhất là quan sát và ghi chép; ii) Cũng bởi sử dụng thường xuyên nhất nên giáo viên tự tin nhất khi sử dụng hình thức đánh giá này, đầu tư nhiều thời gian công sức nhất, và cảm nhận rõ nhất về ý nghĩa đánh giá của loại hình câu hỏi; iii) Giáo viên càng sử dụng 01 kỹ thuật nào đó thường xuyên, thì cũng có nghĩa giáo viên đầu tư chuẩn bị kỹ lưỡng nhất và cảm thấy tự tin nhất khi sử dụng kỹ thuật đó; và iv) Trong số 8 kỹ thuật đánh giá được đưa ra khảo sát thì kết quả khảo sát của 7/8 kỹ thuật cho thấy giáo viên đã qua tập huấn về kiểm tra đánh giá sẽ cảm nhận rõ hơn về ý nghĩa của kỹ thuật, sử dụng thường xuyên hơn, tự tin hơn, và chịu khó đầu tư hơn. Riêng kỹ thuật câu hỏi TNKQ, có thể do tính chất quá phổ biến của nó, nghiên cứu không tìm thấy sự khác biệt giữa hai nhóm giáo viên chưa qua và đã qua tập huấn về kiểm tra đánh giá.

Từ những kết quả trên đây, có thể rút ra một số điểm cần chú ý trong việc xác định nội dung tập huấn cho giáo viên về kiểm tra đánh giá nhằm đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018, bao gồm: i) Cần giúp giáo viên nhận thức đầy đủ về ý nghĩa của kiểm tra đánh giá trong dạy học, đặc biệt là đánh giá quá trình, và cách thức khai thác đánh giá quá trình trong dạy học;

ii) Phương thức triển khai hiệu quả đánh giá quá trình trong các lớp đồng học sinh; iii) Khai thác, sử dụng các nền tảng công nghệ nhằm nâng cao hiệu quả đánh giá quá trình; và iv) Chú trọng tập huấn và hỗ trợ giáo viên triển khai các kỹ thuật kiểm tra đánh giá mới như đánh giá qua quan sát, đánh giá qua ghi chép, đánh giá thực, đánh giá thông qua hồ sơ học tập, tăng cường vai trò tự đánh giá của học sinh, đặc biệt công tác phản hồi hiệu quả trong kiểm tra đánh giá học sinh.

6. Hạn chế của nghiên cứu và hướng nghiên cứu tiếp theo

Trong nghiên cứu này, mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện, dẫn tới cấu trúc mẫu bị thiên lệch ở mức độ nhất định, tỷ lệ giáo viên thuộc các nhóm khác nhau chia theo môn học và địa phương chưa đạt được sự cân bằng như kỳ vọng. Sau công bố này, bảng hỏi khảo sát đã chuẩn hóa sẽ được sử dụng cho một khảo sát mới, sử dụng phương pháp chọn mẫu có cấu trúc theo các nhóm môn học, cấp học, khu vực địa lý để đảm bảo tỉ lệ cân đối giữa các nhóm đối tượng. Bên cạnh đó, thông tin phỏng vấn sâu cũng được kỳ vọng sẽ giúp chúng ta lý giải mối quan hệ giữa đặc điểm môn học/nhóm môn học và phương pháp/kỹ thuật đánh giá quá trình.

Tài liệu tham khảo

- [1] L. McDowell, K. Sambell, G. Davison, Assessment for Learning: A Brief History and Review of Terminology, 2009.
- [2] M. H. Lee, C. S. Chai, H. Y. Hong, STEM Education in Asia Pacific: Challenges and Development, ed: Springer, Vol. 28, 2019, pp. 1-4.
- [3] J. L. Herman, E. Osmundson, D. Silver, Capturing Quality in Formative Assessment Practice: Measurement Challenges, CRESST Report 770, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), 2010.
- [4] L. T. Hung, V. H. Ha, The Effect of Formative Assessment on Students' Learning Motivation in Blended Teaching, Vietnam Journal of Education, Vol. 490, No. 2, 2020, pp. 14-18 (in Vietnamese).

- [5] T. H. Le, P. L. Vu, T. H. T. Nguyen, The Effect of Formative Assessment on Students' Self Learning Competency, *Vietnam Journal of Education at Vinh University*, Vol. 499, No. 1, 2021, pp. 48-53 (in Vietnamese).
- [6] J. Vogelzang, W. F. Admiraal, Classroom Action Research on Formative Assessment in a Context-based Chemistry Course, *Educational Action Research*, Vol. 25, No. 1, 2017, pp. 155-166.
- [7] A. J. Nitko, S. M. Brookhart, *Education Assessment of Students*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2007.
- [8] H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, Routledge, 2008.
- [9] S. Brookhart, C. Moss, B. Long, Promoting Student Ownership of Learning through High-impact Formative Assessment Practices, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol. 6, No. 12, 2009, pp. 52-67.
- [10] Vietnam Central Executive Committee, Resolution No. 29-NQ/TW on Fundamental and Comprehensive Renovation of Education and Training, Meeting the Requirements of Industrialization and Modernization in the Conditions of Socialist-oriented Market Economy and International Integration, 2013 (in Vietnamese).
- [11] L. T. Hung, How does Online Formative Feedback Impact Student's Motivation and Self-Directed Learning Skills During the COVID-19 Pandemic?. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 11, No. 5, 2021, pp. 11-20. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0101>.
- [12] N. T. K. Anh, The Influence of Formative Assessment on the Development of EFL Primary School Students' Speaking Skill: A Case Study in Nghe An Province, Master's Thesis, 2021 (in Vietnamese)
- [13] K. A. Alotaibi, Teachers' Perceptions on Factors Influence Adoption of Formative Assessment, *Journal of Education and Learning*, Vol. 8, No. 1, 2019, pp. 74-86.
- [14] F. M. van der Kleij, Comparison of Teacher and Student Perceptions of Formative Assessment Feedback Practices and Association with Individual Student Characteristics, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 85, 2019, pp. 175-189.
- [15] W. Harlen, M. James, *Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 4, No. 3, 1997, pp. 365-379.
- [16] P. Black, D. Wiliam, *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, No. 1, 1998, pp. 7-74.
- [17] I. Clark, *Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice*, *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, Vol. 4, No. 2, 2011, pp. 158-180.
- [18] J. H. McMillan, *Formative Classroom Assessment: The Key to Improving Student Achievement*, *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*, Vol. 1, 2007, pp. 1-8.
- [19] R. Stiggins, *Essential Formative Assessment Competencies for Teachers and School Leaders*, *Handbook of Formative Assessment*, 2010, pp. 233-250.
- [20] C. Gears, *Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day*, *Assessment*, Vol. 63, No. 3, 2005, pp. 19-24.
- [21] D. Wiliam, S. Leahy, *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for F-12 Classrooms*, *Learning Sciences International*, 2015.
- [22] S. Leahy, D. Wiliam, *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*, *Hawker Brownlow Education*, 2015.
- [23] I. A. M. S. Widiastuti, N. Mukminatien, J. A. Prayogo, E. Irawati, Dissonances between Teachers' Beliefs and Practices of Formative Assessment in EFL Classes, *International Journal of Instruction*, Vol. 13, No. 1, 2020, pp. 71-84.
- [24] Gates, *Wyoming Teachers' Knowledge and Use of Formative Assessment*, Department of Educational Leadership, Ph.D. 2008.