

Hình thái đánh giá giáo dục hiện đại và các phương pháp đánh giá năng lực học tập của học sinh phổ thông tại Việt Nam

Dương Thu Mai*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Tóm tắt

Đổi mới về đánh giá là vấn đề trọng tâm của giáo dục Việt Nam trong những năm gần đây. Với mục đích xác định và hướng dẫn sử dụng những phương pháp (PP) đánh giá (ĐG) trên lớp phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông mới đang được xây dựng tại Việt Nam, bài báo bắt đầu bằng việc mô tả những đặc điểm của các hình thái ĐG trong giáo dục, đặc điểm của hình thái ĐG hiện đại, và việc vận dụng thực tế các PP ĐG của hình thái ĐG hiện đại trên thế giới. Thực trạng sử dụng các PP này tại Việt Nam cũng được trình bày trước khi bài báo nêu các kiến nghị để có thể hiểu và tổ chức thực hiện các PPĐG tốt hơn trong chương trình giáo dục (GD) phổ thông theo định hướng năng lực những năm tới.

Nhận ngày 26 tháng 9 năm 2015, Chính sửa ngày 07 tháng 11 năm 2015, Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 3 năm 2016

Từ khóa: Phương pháp đánh giá, hình thái đánh giá hiện đại, giáo dục phổ thông, kiểm tra, đánh giá năng lực.

1. Hình thái đánh giá giáo dục hiện đại

1.1. Các hình thái đánh giá giáo dục

Các hình thái ĐGGD và các đặc điểm nổi bật của từng hình thái sẽ được trình bày trong phần mở đầu này với mục đích 1) mô tả ngắn gọn lịch sử phát triển liên lục về ĐG và 2) giới thiệu bối cảnh của các PP ĐG hiện đang phổ biến.

Khái niệm ĐG trong giáo dục ở Việt Nam thường được hiểu nhầm lẫn với khái niệm đo lường hoặc đưa ra nhận định. Tuy nhiên, đo lường (measuring) là giai đoạn thu thập thông tin cho ĐG bằng nhiều PP (một trong số các PP đó là kiểm tra) để phân loại người học theo một số biểu hiện nhìn thấy được (Griffin & Nix, 1991) [1]. Đo lường chỉ gắn một đại lượng bằng số với biểu hiện về năng lực, kiến thức của

người học và không cung cấp ý nghĩa cho các điểm số đó. Nhận định (assessing) là quá trình miêu tả và giải thích đại lượng điểm số đã thu thập được để đưa ra ý nghĩa về năng lực, trình độ, nhận thức của người học. Đánh giá (evaluating), bước cuối cùng, là việc đưa quyết định thực tế dựa trên các nhận định ở trên về năng lực, trình độ, nhận thức của người học trong bối cảnh giáo dục cụ thể (ví dụ như quyết định các hình thức thưởng phạt, xếp loại đỗ/trượt). Cả ba giai đoạn đo lường, nhận định, đánh giá thường được nhắc tới trong **quá trình đánh giá**, vì thế “đánh giá” có thể được hiểu như một quá trình hay như một khâu của quá trình.

Trong giáo dục, dựa trên những lý thuyết và PPDG chủ đạo, Mabry (1999) [2] phân chia lịch sử ĐG thành ba hình thái: **hình thái ĐG dựa trên đo lường tâm lý, hình thái ĐG dựa trên bối cảnh, và hình thái ĐG cá nhân hóa**. Hình thái ĐG thứ nhất rút gọn việc ĐG thành chủ yếu là đo lường kết quả học tập, dựa trên quan điểm triết học thực chứng (Serafini, 2001) [3]. Trong

*ĐT.: 84-01669686968

Email: duongthumai@yahoo.com

hình thái này, phương pháp kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng trên phạm vi rộng để đáp ứng yêu cầu của xã hội. Trong phương pháp này, câu hỏi kiểm tra ở dạng lựa chọn, bài kiểm tra do máy chấm. Phương pháp kiểm tra chuẩn hóa (standardized tests) có nhiều ưu điểm, cụ thể là hiệu quả cao, khách quan, dễ chấm, tránh chênh lệch giữa những người chấm, tiết kiệm thời gian, công sức và tiền bạc và kiểm tra được nhiều nội dung chi tiết. Việc đưa nhận định đánh giá trong hình thái này chủ yếu dựa trên chuẩn tương đối (norm-referenced), hiểu đơn giản nhất nghĩa là so sánh các đối tượng học sinh với nhau dựa trên chuẩn chung của đối tượng đó (ví dụ chuẩn theo lứa tuổi hoặc chuẩn theo khối lớp). Hình thái ĐG dựa trên đo lường tâm lí cũng là hình thái lâu đời nhất trong ĐGGD và vẫn còn vai trò lớn trong nền giáo dục thế giới hiện nay. Thorndike (2005) [4] cho rằng thế kỉ 20 là thế kỉ của hình thái ĐGGD này. Sau năm 1965, hình thái này bắt đầu không được sử dụng phổ biến vì các vấn đề sau của phương pháp kiểm tra chuẩn hóa:

- + Gây áp lực thi cử, xâm phạm sự riêng tư cá nhân
- + Bao hàm định kiến về giới hoặc chủng tộc
- + Kiến thức không tường minh và phổ cập,
- + Kiến thức vụn vặt, nông cạn trên phạm vi nhỏ, không tương thích với mục tiêu đào tạo, không chỉ ra được học sinh biết gì và có thể làm được gì.
- + Tập trung vào các kĩ năng tư duy cấp thấp
- + Cung cố quan điểm sai lầm rằng chỉ có một cách giải quyết cho một vấn đề và học sinh có thể được “bón thìa” từng chút kiến thức một.
- + Tạo ra sự ganh đua không lành mạnh về điểm số, không ganh đua thực chất về kiến thức
- + Tập trung vào phân loại học sinh thay vì đảm bảo học sinh đạt được kết quả học tập có ý nghĩa

(Hart, 1994 [5]; Herman, Aschbacher, & Winters, 1992 [6]; Stiggins, 2005 [7]; Thorndike, 2005 [4]; Wiggins, 1992 [8])

Những vấn đề của hình thái ĐG đo lường là lí do cho sự xuất hiện của hình thái ĐG thứ hai, có đặc điểm tiến bộ quan trọng là gắn với bối cảnh đánh giá (Griffin & Nix, 1991 [1]; Wiggins, 1992 [8]). Hình thái này chủ trương

ĐGGD phải phù hợp với chương trình giảng dạy, hữu ích cho việc giảng dạy, xác thực, chủ yếu thực hiện trên lớp, cung cấp thông tin có ích. Việc tự ĐG, sự khác biệt giữa cá nhân từng học sinh và nhận định của giáo viên trên lớp là ba trong số những yếu tố được coi trọng hơn trong quy trình ĐG. ĐG được thực hiện bởi ít nhất hai giáo viên dựa trên tiêu chí một cách thường xuyên để cung cấp thông tin, kết quả ĐG phải có ý nghĩa và được tiếp tục sử dụng để phát triển năng lực học sinh thay vì để chỉ xếp loại. Đề kiểm tra trên lớp do giáo viên biên soạn và thực hiện để phù hợp với kế hoạch giảng dạy, có thể ở hình thức một bài tập lớn theo nhóm. Kết quả ĐG phải đảm bảo độ tin cậy và cần được phản hồi cho các đối tượng tham gia giáo dục (Griffin & Nix, 1991 [1]; Wiggins, 1992 [8])

Trong quá trình thực hiện, hình thái ĐG thứ hai bộc lộ một số nhược điểm như việc thời gian chấm bài quá lâu, phạm vi nội dung đánh giá nhỏ, ĐG chủ yếu dựa vào giáo viên, và không có PP ĐG đặc trưng tương tự như PP kiểm tra chuẩn hóa trong hình thái trước. Vai trò của học sinh đã được nâng cao nhưng chưa có chỉ dẫn thực hiện rõ ràng, đặc biệt là mục đích thực hiện ĐG không rõ ràng là để tổng kết hay để thúc đẩy học tập. PP ĐG theo quá trình dựa trên hồ sơ học tập và thực hành đã được nêu tới nhưng phần lớn là tự phát hoặc ở dạng ĐGGD diện rộng chưa ảnh hưởng tới đánh giá học sinh trên lớp. Giống như ở hình thái trước, mục tiêu đánh giá trên lớp và mục tiêu đào tạo đánh giá do các cơ quan quản lí áp đặt vẫn không tương đồng, dẫn tới việc giáo viên trên lớp phàn nàn về gánh nặng công việc đánh giá mà họ phải thực hiện.

Hình thái ĐG cá nhân hóa là cột mốc phát triển thứ ba trong lịch sử ĐGGD (Marby, 1999) [2]. Việc cá nhân hóa công nhận rằng mỗi học sinh sẽ có trình độ, hiểu biết, phản ứng, và nhu cầu khác nhau. Stiggins (2001, 2005) [7&9] cho rằng học sinh cần phải được tham gia vào quá trình ĐG, và phải trở thành trung tâm của quá trình này. Một loạt các thuật ngữ mới về PP ĐG xuất hiện, như “ĐG kiểu mới” (alternative assessment), “những lựa chọn mới trong KTĐG

(alternatives in assessment) (Brown & Hudson, 1998) [10], “ĐG định tính” (qualitative assessment) hay là “văn hóa ĐG hiện đại” (new assessment culture) (Dierick & Dochy, 2001) [11]. Các đặc điểm của hình thái này bao gồm:

1. Học sinh phải thực hiện, sáng tạo, tạo ra sản phẩm, hoặc thực hành nhiệm vụ học tập
2. Sử dụng bối cảnh thực tế cuộc sống trong các đề bài tập, bài kiểm tra
3. ĐG không ảnh hưởng tới tâm lí học sinh vì gắn với hoạt động giảng dạy trên lớp
4. Cho phép ĐG học sinh dựa theo những hoạt động thực hiện trên lớp hàng ngày
5. Sử dụng đề thi/bài tập tương thích với các hoạt động giảng dạy và mục tiêu môn học
6. Tập trung vào các quá trình học tập cũng như sản phẩm học tập
7. Yêu cầu học sinh vận dụng kĩ năng tư duy bậc cao và kĩ năng giải quyết vấn đề
8. Cung cấp thông tin về điểm mạnh và yếu của học sinh
9. Không mang định kiến về văn hóa, giới tính
10. Cho phép người chấm có quyền chủ quan tương đối trong việc chấm bài
11. Cung cấp thông tin tường minh về chuẩn và tiêu chí ĐG
12. Yêu cầu giáo viên tham gia mọi quá trình ĐG

(Brown & Hudson, 1998 [10]; Dierick & Dochy, 2001[11]; Herman, et al., 1992 [6])

Các đặc điểm trên cho thấy hình thái thứ ba chú trọng đánh giá từng cá nhân học sinh, chú ý tới khả năng tư duy phê phán, tư duy đa chiều, kĩ năng tổng hợp, phân tích, cung cấp nhiều dạng câu hỏi/bài tập ĐG cũng như nhiều lựa chọn về hình thức thực hiện bài tập ĐG (cá nhân hoặc nhóm). Học sinh cũng được hướng dẫn để tự học, tự tin vào quyết định của mình trong học tập và mục tiêu học tập cá nhân và để có thể tham gia vào quá trình ĐG.

Sự vận động từ hình thái này sang hình thái khác trong đánh giá có liên quan mật thiết tới những thay đổi khác trong giáo dục. Nói cách khác, những đổi mới về cơ sở lí luận và thực tiễn trong giáo dục dẫn tới sự hình thành các hình thái đánh giá mới trong lớp và trên diện rộng. Cooper (1997) [12] nêu ra các lí do: môi

trường giáo dục mới, mục tiêu học tập mới, những yêu cầu mới về mối tương quan giữa ĐG và dạy học. Một số tác giả khác gắn sự phát triển của hình thái đánh giá với nguyên nhân sâu xa hơn, dựa trên những thay đổi về tư tưởng từ chủ nghĩa thực chứng sang chủ nghĩa hậu thực chứng mà theo đó học sinh và quá trình học tập đã được chú trọng hơn. Quan trọng hơn cả là sự thay đổi trong lí thuyết học tập từ chủ nghĩa hành vi sang chủ nghĩa xây dựng. Kĩ năng tư duy đã trở thành trọng tâm của quá trình ĐG, thay vì những kiến thức hành vi. Cụ thể, việc học tập nghĩa là chủ động tạo dựng ý nghĩa cho kiến thức mới dựa trên những nền tảng kiến thức cũ và có thể không đi theo đường thẳng. Đánh giá theo quá trình, tự đánh giá, đánh giá cá nhân hóa, v.v. có tác dụng hỗ trợ cho việc học tập như vậy

Nói tóm lại, ba hình thái ĐGGD vừa trình bày có những đặc trưng rõ rệt. Tuy nhiên, không hình thái nào trong số này thực sự là hình thái điển hình của hình thái ĐG hiện đại. Mặc dù có những giai đoạn hình thái này nổi trội hơn hình thái khác, nhìn chung cả ba cùng song song phát triển. Nói cách khác, mô hình ĐG hiện đại được xây dựng trên cơ sở các đặc điểm của cả ba hình thái trên, vì lợi ích của tất cả mọi đối tượng tham gia ĐG (Herman, et al., 1992) [6].

1.2. Các đặc trưng của hình thái đánh giá giáo dục hiện đại

ĐGGD hiện đại thể hiện một sự “chuyển biến tư tưởng” (mindshift) (Cooper, 1997, p.13) [12] theo hướng cá nhân hóa người học trong quá trình ĐG, với các đặc điểm cụ thể như sau.

- Mục đích ĐG phải rõ ràng và hợp lí với hoàn cảnh: ĐG phải có thêm mục đích giúp học sinh học tập (assessment for learning), thay vì chỉ là khâu cuối cùng của quá trình giáo dục (assessment of learning) (Cooper, 1997 [12]; Dierick & Dochy, 2001 [11]; Payne, 2003 [13]).

- ĐG phải xác thực và có ý nghĩa: Bài tập ĐG phải gắn với hiện thực cuộc sống của học sinh, bài tập đánh giá tương tự như các hoạt động học tập trên lớp (assessment as learning)

chứ không gây áp lực như một bài kiểm tra chuẩn hóa (Hart, 1994) [5]. Bài tập phải gây hứng thú và khơi gợi trí tuệ. (Wiggin, 1992:28) [8]. Không có áp lực về thời gian (Dierick & Dochy, 2001) [11]. Học sinh có quyền được thông báo các tiêu chí ĐG. Mục tiêu về sản phẩm đầu ra phải gắn với bối cảnh và các hạn chế từ bối cảnh.

- Bài tập ĐG phải phức hợp, có nhiều cách giải quyết, có nhiều dạng, đặc biệt là dạng tự luận và dạng mở để học sinh phát huy tính chủ động và sáng tạo.. Tiêu chí ĐG cần bao gồm cả quá trình và sản phẩm học tập. (Dierick & Dochy, 2001) [11].

- Học sinh là thành phần tích cực tham gia ĐG (Dierick & Dochy, 2001) [11].

- ĐG cần đảm bảo tính giá trị (đảm bảo đưa ra nhận định chính xác về năng lực, khả năng của học sinh) và không mang tính định kiến.

- ĐG phải đảm bảo độ tin cậy cao (đảm bảo thông tin thu được là chính xác). Kết quả giáo dục không cần phải chỉ ở dạng một con số mà còn có thể “miêu tả chân dung” năng lực học tập của học sinh (Dierick & Dochy, 2001) [11].

- ĐG có thể sẽ mất nhiều thời gian và công sức

Hiện nay, khi hiệu quả của từng đặc điểm trên đây vẫn đang được tiếp tục nghiên cứu, một vấn đề được quan tâm nổi trội là PP ĐG nào nên được lựa chọn sử dụng. Việc áp dụng các PPĐG “vẫn là một con đường phải khám phá” (Dierick & Dochy, 2001) [11]. Phần tiếp theo sẽ trình bày về các PPĐG mới và nhấn mạnh vào các PP có thể sử dụng tại Việt Nam, phù hợp định hướng ĐG năng lực người học - trọng tâm của chương trình sách giáo khoa mới cho học sinh phổ thông ở Việt Nam sau năm 2015.

2. Các phương pháp chính để đánh giá năng lực học sinh

2.1. Các phương pháp đánh giá trong giáo dục hiện đại

Các phương pháp ĐG trình bày dưới đây sẽ minh họa rõ nét các đặc điểm của ĐGGD hiện đại nêu ở phần trên.

1. PP quan sát

PP quan sát có thể cung cấp thông tin về lượng kiến thức, kỹ năng, chiến lược học, và thông tin về cảm xúc của học sinh. Thông tin có được, rất hữu ích cho chiến lược giảng dạy của giáo viên. Điều quan trọng nhất trong quan sát là cân bằng giữa hai mục tiêu: khẳng định những dự đoán về kết quả học tập của học sinh và khám phá ra những khía cạnh mới mà trước đây chưa từng được hé lộ (Cooper, 1997) [12]. Yêu cầu với người giáo viên khi quan sát là phải phân tích tình huống một cách hệ thống và sáng tạo, tránh định kiến, tránh chủ quan hoặc quan sát những biểu hiện không thực sự liên quan tới học tập.

2. PP phỏng vấn sâu và thảo luận với học sinh

Giáo viên có thể tiếp cận một hoặc một nhóm học sinh, có thể mời bố mẹ học sinh tham gia vào PP ĐG này để có thể có thông tin quý giá về quá trình học của học sinh. Phỏng vấn sâu và hội thảo cho phép học sinh được thể hiện ý tưởng cá nhân, dẫn tới khả năng tự chịu trách nhiệm cho quá trình học tập và giáo viên sẽ giữ đúng vai trò là người cố vấn. Phỏng vấn sâu hoặc hội thảo có thể diễn ra trước hoặc sau một hoạt động chính khóa để khuyến khích học sinh thể hiện những gì họ suy nghĩ trong đầu hoặc để khuyến khích sự suy ngẫm về hoạt động. Có thể phỏng vấn với câu hỏi thiết kế sẵn, phỏng vấn dạng mở dựa vào một số ít câu hỏi hoặc hoàn toàn không dựa vào câu hỏi. Câu hỏi nên tập trung vào các kỹ năng tư duy và kiến thức, cảm xúc khác nhau.

3. Nhật kí người học, bài thu hoạch học tập hàng ngày, báo cáo thường kì

Đây là các hình thức khác nhau của PP “nhật kí học tập”. Học sinh được yêu cầu ghi lại những gì đã học và những gì họ cảm nhận được mỗi ngày. Các tài liệu này chứa đựng một lượng thông tin lớn và quý giá để ĐG, bao gồm có thông tin tự ĐG của học sinh và các đặc điểm tâm lí khác. Tuy vậy, các PP ĐG này thường chỉ dùng trong ĐG quá trình và chưa được sử dụng chính thức vì còn bị ảnh hưởng bởi tính chủ quan của học sinh.

4. PP ĐG thực hành

PP ĐG này không được coi trọng trong các hình thái ĐG trước mà chỉ được sử dụng trong các môn thực hành có sản phẩm dưới dạng dự

án, phát minh, biểu diễn, v.v..., ví dụ như nghệ thuật, nhạc, giáo dục thể chất. Hiện nay, khi đã nhận thức được giới hạn của các PP trắc nghiệm tự chọn, nhược điểm của các bài kiểm tra chuẩn hóa, và thực chất của quá trình lĩnh hội tri thức, giáo viên trên lớp đã bắt đầu sử dụng PP này để ĐG tất cả các môn học có sản phẩm, ví dụ như: Văn học, Hóa học, Vật lý, Toán học, Ngoại ngữ, Lịch sử, Giáo dục thể chất, v.v... Tuy vậy, hiểu biết của đa số giáo viên về PP ĐG thực hành vẫn còn không đồng đều (Reynolds, Livingston, & Willson, 2006) [14].

Ưu điểm của ĐG thực hành là thu thập được những minh chứng mà không PP nào thu được (ví dụ như về kĩ năng và quy trình giải quyết vấn đề), khuyến khích học sinh học tập theo các kĩ năng tư duy bậc cao, tăng cường hiệu quả giảng dạy, tăng cường ý nghĩa cho bài giảng, khuyến khích động cơ học tập và giảng dạy, ĐG quá trình học tập, tăng cường tính chính xác của ĐG (Reynolds, et al., 2006) [14]. Ngoài học sinh, giáo viên cũng được thụ hưởng nhiều, điển hình nhất là họ trở thành những người chủ động thiết kế quá trình ĐG thay vì chỉ là người thực hiện quá trình (Wiggin, 1992) [8]. Cụ thể, họ cần xem xét lại bối cảnh GD, chương trình dạy, giáo trình để thiết kế bài tập ĐG cho phù hợp. Công việc này tương tự như công việc của một kiến trúc sư. Tham gia ĐG chính là cơ hội lớn để giáo viên bồi dưỡng chuyên môn. Mặt khác, nhiều vấn đề còn tồn tại trong việc áp dụng PP ĐG này, ví dụ như đảm bảo độ chính xác (độ tin cậy) của kết quả (đặc biệt là người chấm phải chấm chính xác), việc phải đảm bảo kiểm tra hầu hết các nội dung học tập, việc định nghĩa năng lực, tổ chức ĐG (thời gian, không gian) và chấm bài (Reynolds et al., 2006) [14].

Hồ sơ học tập (portfolio) và bài lưu trữ (archives)

ĐG hồ sơ học tập là hình thức ĐG thực hành điển hình nhất, có thể đại diện cho mọi PP ĐG mới. Các chương trình ĐG hồ sơ học tập trên diện rộng ở các quốc gia GD phát triển thường có những quy định khác nhau, nhưng nội dung chính của hồ sơ bao gồm: tập hợp các

bài tập và bản tường trình những suy ngẫm của học sinh về quá trình học tập (Novak, Herman, & Gearhart, 1996) [15]. Trong thành phần thứ nhất, học sinh phải thu thập mọi bài tập mà họ đã làm trong khoảng thời gian cho phép để chứng tỏ năng lực trong môn học, dựa trên hướng dẫn môn học và yêu cầu của giáo viên. Tới cuối học kì, học sinh gom tất cả bài tập lại thành một bộ hồ sơ, nộp cho giáo viên (trong trường hợp mục đích ĐG là ĐG sự phát triển năng lực) hoặc họ sẽ lựa chọn một số sản phẩm theo nguyên tắc nhất định (như các sản phẩm tốt nhất, các nội dung chủ đạo, các sản phẩm phù hợp nhất với mục tiêu môn học, các sản phẩm chứng tỏ mức độ tiến bộ tốt nhất, v.v...). Về bản tường trình suy ngẫm (reflection letters) quá trình học trong hồ sơ học tập, đây là một chủ đề đã được bàn tới trong giáo dục từ những năm 1930 bởi Dewey (1933) [16], theo đó suy ngẫm là một quá trình kiến tạo ý nghĩa cho kiến thức bao gồm nhiều quá trình suy nghĩ phức tạp, có thể thể hiện rõ sự hiểu biết cũng như hệ thống thái độ và giá trị học tập của học sinh. Sản phẩm của suy ngẫm chính là sản phẩm tư duy bậc cao, một mục tiêu quan trọng trong hình thái ĐG năng lực. Không có phương pháp nào có thể cung cấp nhiều thông tin về học sinh như hồ sơ học tập

Hồ sơ học tập có nhiều ưu điểm phù hợp với đường hướng ĐG năng lực (Hamp-Lyons & Condon, 1993 [17]; Oosterhof, 2003 [18]). Ưu điểm nổi trội nhất là sự phù hợp với các kế hoạch học tập của môn học cũng như kế hoạch học tập riêng của các cá nhân học sinh và khả năng cung cấp thông tin tổng hợp để giáo viên dễ dàng nhận định về mọi khía cạnh năng lực học sinh. Nói cách khác, hồ sơ học tập cung cấp cho giáo viên và học sinh một cơ hội để ĐG việc học tập như một quá trình phát triển và tiến bộ trên nhiều phương diện trong nhiều nhiệm vụ học tập cụ thể qua một khoảng thời gian (Raines, 1996) [19]. Kết quả nhận định về năng lực học sinh từ các minh chứng phong phú trong hồ sơ học tập thường khái quát và chính xác hơn so với bài kiểm tra làm trong thời gian ngắn. Hồ sơ học tập thậm chí còn được gọi là “cửa sổ để nhìn vào thế giới bên trong của học sinh” (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991) [20].

ĐG bằng hồ sơ học tập không hoàn toàn mới. Hình thức này chỉ mới vì tính chất tổng hợp và phức tạp của các nội dung cần ĐG. ĐG hồ sơ có thể sử dụng vào mục đích ĐG thường xuyên cũng như mục đích tổng hợp ĐG về học sinh, có thể bao gồm ĐG của giáo viên và ĐG đồng cấp, có thể đưa ra nhận định ĐG theo chuẩn và theo tiêu chí. Các loại hình kĩ năng ĐG khác nhau có thể tìm thấy trong hồ sơ học tập bao gồm: ĐG khả năng siêu tư duy của học sinh (metacognitive reflection), tự ĐG, ĐG đồng cấp, ĐG của giáo viên. Tất cả đều là những đặc trưng của ĐGGD hiện đại. Vì thế, ĐG hồ sơ học tập và ĐG hiện đại là hai khái niệm thường xuyên liên quan tới nhau (Oosterhof, 2003) [18] và cả hai khái niệm đều được thảo luận nhiều trên phạm vi thế giới trong hai thập kỉ vừa qua.

5. Tự ĐG và ĐG đồng cấp

Tự ĐG là việc học sinh tham gia vào ĐG chính mình dựa trên các tiêu chí giống như ĐG của giáo viên. ĐG đồng cấp là khi các đối tượng học sinh được tham gia ĐG lẫn nhau dựa trên các tiêu chí. Các PP ĐG này được coi là không chính thống trong ở các hình thái trước đây nhưng hiện nay ngày càng trở nên thông dụng do đặc biệt gắn kết với quá trình học tập của người học. Dierick và Dochy (2001) [11] tin rằng học sinh sẽ ĐG ngày càng chính xác theo năng lực của họ và có thể được hướng dẫn để tự ĐG/ĐG đồng cấp chính xác. Tự ĐG gắn liền với khả năng siêu tư duy về quá trình học tập, kết quả học tập, trách nhiệm và khả năng giải quyết vấn đề của học sinh.

2.2. Thực trạng, khó khăn và giải pháp trong việc áp dụng các phương pháp đánh giá tại Việt Nam

1. Thực trạng và khó khăn trong áp dụng các PPDG mới tại Việt Nam

Theo Đặng Thanh Huyền (2011) [21] và Trần Kiều và Nguyễn Thị Lan Phương (2012) [22], môi trường về ĐGGD ở Việt Nam đã có nhiều thay đổi tích cực trong những năm gần đây. Bất cập xu hướng của ĐGGD trên thế giới, tầm quan trọng của ĐG trong ngành ở VN đã

được nâng cao. Cụ thể, đối tượng trực tiếp thực hiện ĐG là cán bộ chuyên trách và giáo viên đã được đào tạo thông qua nhiều khóa học, tập huấn với nội dung đa dạng và trên diện rộng cho nhiều đối tượng. Hiện nay cũng đang có nhiều dự án về ĐG đang được thực hiện ở các phạm vi khác nhau, gắn kết với chủ trương chính sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo, trong đó có các dự án đào tạo trình độ ĐG cho các đối tượng GV các cấp và quản lí GD.

Tuy nhiên, theo như các quy chế giáo dục phổ thông mới nhất, việc ứng dụng các PPDG khác ngoài kiểm tra, ra đề thi vẫn còn hạn chế, chủ yếu vẫn sử dụng bài kiểm tra do giáo viên thiết kế hoặc bài kiểm tra chuẩn hóa. Cụ thể, theo Quy chế **Đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông** (2011) [23], mục đích của ĐG ở bậc phổ thông đã được làm rõ là để thúc đẩy học sinh học tập, nhưng việc thực hiện các PP ĐG mới như thế nào vẫn còn ít được bàn tới trong văn bản chính thức quy định về ĐG trên lớp. Độ chính xác (độ tin cậy) của kết quả ĐG là một chủ đề quan trọng. Ví dụ, có quy định cho rằng ít nhất phải hai giáo viên tham gia chấm bài và kết quả cho các PP kiểm tra và PP ĐG thực hành cần cho tới mức số thập phân thứ nhất. Tuy nhiên, rất hiếm có các quy định về tính giá trị (sự chính xác của nhận định) trong ĐG, đặc biệt là với các phương pháp đánh giá mới (ví dụ “PP kiểm tra thực hành”). Trong báo cáo về tổng quan môi trường ĐGGD ở Việt Nam (Đặng Thanh Huyền, 2011) [21] cũng chỉ ra một số tồn tại và yếu kém liên quan tới việc thực hiện các PPDG mới trong hệ thống ĐGGD.

- **Về chính sách:** chưa có các quy định về bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lí tiểu học và trung học về ĐG; về GD trung học mới chỉ có quy định về ĐG xếp loại. Các quy định như vậy chưa bắt kịp xu thế của ĐGGD hiện đại trong việc quy định nhiệm vụ cho các đối tượng giáo viên, quản lí GD trong thực hiện các PPDG.

- **Về thực hiện quy trình ĐG ở các cấp:** quan điểm, mục đích, phương pháp ĐG, xử lí số liệu, v.v...: việc thực hiện ĐG vẫn theo quan

niệm cũ. Giáo viên là trung tâm của quá trình ĐG: ĐG tập trung vào kiến thức riêng lẻ và máy móc, các kỹ năng tư duy được ĐG ở bậc thấp. Tuy cả trắc nghiệm tự luận và khách quan đều đã được thực hiện, các dạng thức ĐG giới hạn ở bài kiểm tra truyền thống, các phương pháp mới chưa được ứng dụng.

- **Về nhân lực tham gia ĐG:** chưa rõ ràng yêu cầu với các đối tượng tham gia ĐG, chưa có trình độ chuyên môn về thực hiện ĐG, chương trình đào tạo chuyên môn cho họ vẫn nhỏ lẻ không hệ thống và mạch lạc, nặng về lý thuyết.

Có thể nói rằng, dù đã có nhiều chuyển biến để đáp ứng nhu cầu đổi mới toàn diện giáo dục phổ thông, dường như vẫn chưa có động cơ thúc đẩy nhà quản lý giáo dục trong chỉ đạo thực hiện các phương pháp ĐG mới vào giáo dục phổ thông một cách hệ thống, toàn diện. Thực trạng này dẫn tới hậu quả là nhận thức và kiến thức của hầu hết tất cả các đối tượng về các PP ĐG mới còn rất hạn chế, hoặc chưa hệ thống. Muốn giải quyết các khó khăn ở Việt Nam thì cần giải quyết vấn đề nhận thức này trước tiên.

Những khó khăn trong việc áp dụng các PP ĐG mới trên thế giới đang được lặp lại trong bối cảnh Việt Nam. Trên thế giới, các PP ĐG mới đặt ra nhiều vấn đề, đặc biệt trong việc xác định mục đích và đưa ra nhận định ĐG. Thứ nhất, về mục đích, việc sử dụng kết quả ĐG phù hợp với mục đích sử dụng ĐG đề ra ban đầu ngày càng trở lên quan trọng trong việc quyết định kết quả ĐG đó có giá trị không, và điều này khiến cho việc xác định được mục đích ĐG đúng đắn trở thành một trong những vấn đề lớn nhất của việc áp dụng các PP ĐG mới. Đánh giá với những phương pháp mới này để làm gì? Như đã trình bày, rất nhiều PP mới không được sử dụng để ĐG chính thức. Có quan điểm cho rằng các PP ĐG này không cần phải theo tiêu chí gì cả và không cần phải phục vụ mục đích ĐG chính thức, vì khi trở thành PP ĐG chính thức thì các PP này cũng sẽ gặp những vấn đề hiện có của PP truyền thống (các bài kiểm tra chuẩn hóa). Khó khăn thứ hai với người thực hiện ĐG là đưa ra nhận định ĐG. Độ tin cậy của kết quả ĐG là vấn đề được quan tâm nhất trong áp dụng các PP mới. Hiện nay mới chỉ có

nghiên cứu về độ tin cậy người chấm mà ít có nghiên cứu về các khía cạnh khác của độ tin cậy (Koretz, 1998) [24]. Về tính giá trị của nhận định ĐG, ngoài các trở ngại về nội dung ĐG đã nêu, nhiều yếu tố trong quá trình ĐG bằng PP mới có thể gây ra nhận định sai lệch về năng lực của học sinh. Ví dụ, giáo viên chưa có đủ kinh nghiệm và năng lực để đưa ra nhận xét hoặc thực hiện các PP ĐG tổng hợp nhiều chiều và nhiều thông tin hơn bình thường như đánh giá qua hồ sơ học tập hoặc thực hành, dự án (Wiggin, 1992) [8]. Các tiêu chí ĐG thực hành hoặc ĐG đồng cấp đôi khi không rõ ràng, vay mượn từ các bối cảnh khác, không phù hợp với trình độ học sinh (Hamp-Lyons & Condon, 1993) [17]. Việc đưa ra tiêu chí ĐG quá trình học cũng rất khó khăn. Tương tự như các vấn đề đã mắc phải trên thế giới, khi một số PP ĐG mới được đưa vào chương trình giáo dục phổ thông gần đây trong các chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo, những khó khăn được nhắc tới nhiều nhất là gánh nặng công việc ĐG dành cho giáo viên tăng lên, sự thiếu hiểu biết về mục đích cũng như các bước tiến hành ĐG dựa trên PP mới, đặc biệt là bước đưa ra nhận định, nhận xét về học sinh sao cho đảm bảo có giá trị và có độ tin cậy cao.

Nhiều khó khăn thực tế khác cũng cản trở việc ứng dụng các PP ĐG cá nhân hóa tại Việt Nam. Sĩ số lớp đông, tỉ lệ giáo viên/học sinh rất thấp, và tình trạng thiếu giáo viên là những trở ngại không dễ vượt qua. Chưa tính tới phần việc phải làm về ĐG, phần lớn giáo viên phổ thông cũng đã nhận đủ áp lực từ việc phải hoàn thành chương trình dạy. Với số lượng học sinh quá đông, việc ứng dụng những PP ĐG cá nhân hóa rất khó khăn. Ví dụ rõ nhất là khi thử so sánh lượng thời gian một giáo viên sử dụng để chấm một hồ sơ học tập so với chấm một bài kiểm tra chuẩn hóa. Trong khi đó, học sinh phổ thông lớp dưới cần trợ giúp nhiều để có thể dần dần phát huy tính tự chủ trong các phương pháp ĐG mới này. Đây là bài toán khó không những của Việt Nam mà còn của tất cả những quốc gia đông dân và đang phát triển trong việc sử dụng các PP ĐG cá nhân hóa.

2.3. Vượt qua các trở ngại trong áp dụng phương pháp đánh giá mới

Những khó khăn trong việc thực hiện các PPĐG mới nêu trên đây có thể được giải quyết với quyết tâm cao và một số biện pháp hợp lí.

1. Về vấn đề mục đích ĐG

Lí do cho cuộc tranh cãi về mục đích của các PP ĐG mới là những cuộc tranh cãi về đường hướng nghiên cứu (Johnston, 2004) [25]. Các chuyên gia ĐG thực chứng cho rằng phải có một điểm số và một kết quả ĐG xác định sau ĐG. Đường hướng hậu cầu trúc lại cho rằng không cần chấm điểm trong ĐG, vì năng lực học sinh có thể được đánh giá theo các nhận định mang tính miêu tả, trung thực và linh hoạt. Không chỉ các nhà nghiên cứu mà người sử dụng các PPĐG mới cũng mâu thuẫn. Nhiều giáo viên (người sử dụng) cho rằng cần tính tới kết quả của các PP này trong việc ĐG tổng kết, nhiều giáo viên lại cho rằng không cần thiết.

Cách giải quyết tốt cho tình huống này là *cần xác định được mục đích ưu tiên*. Herman, Gearhart, và Aschbacher (1992) [6] cho rằng giáo viên và trường học cần biết mục đích giáo dục chính của họ là gì. Nếu chỉ cần học sinh ghi nhớ kiến thức thì ĐG bằng bài kiểm tra chuẩn hóa với các câu hỏi trắc nghiệm khách quan là đủ. Điều thứ hai cần cân nhắc là những nguồn lực hiện có, như khung chương trình, năng lực sẵn có của học sinh, khả năng tiếp nhận kiến thức bậc cao, thời gian để ĐG. Cuối cùng, cũng cần quan tâm tới mục đích lâu dài của ĐG là để khám phá hay là bồi dưỡng năng lực, ĐG kết quả học tập hay ĐG năng lực chung (Herman, et al., 1992) [6]

Cũng bàn về những mục đích ĐG mới, vì các PPĐG nêu trên còn mới, các trường học nên *bắt đầu với những mục đích đơn giản*. Các mục đích phức tạp và tổng hợp không nên được xác định ngay từ năm đầu tiên (Yancey, 1992) [26]. Ví dụ, không nên ngay năm đầu tiên đã sử dụng kết quả của hồ sơ học tập/tự ĐG/ĐG đồng cấp vào mục đích ĐG tổng quát. Mọi thay đổi đều cần có lộ trình chuyển tiếp.

2. Về năng lực ĐG

Về vấn đề giáo viên thiếu năng lực sử dụng các PPĐG mới, giáo viên có thể chưa có mục đích tự thân, chưa hiểu bản chất của các PP ĐG mới nên chưa tự tìm hiểu thêm. Họ cũng không

được hướng dẫn cụ thể về cách làm ĐG, và chỉ áp dụng vì được yêu cầu áp dụng trong quá trình dạy học. Các chương trình bồi dưỡng giáo viên vì vậy cần luôn cần chú ý tới những nội dung này. Các đối tượng giáo viên và học sinh cần được hướng dẫn để có một thái độ đúng với các PP mới, nhận thức được mọi ưu điểm của các PP và bối cảnh giáo dục của mình và độ tương thích với các PP đó, và cần bồi dưỡng chuyên môn sâu về thực hiện các PP mới. Trên cơ sở đó, họ sẽ là nhân tố tích cực để kiến tạo nên môi trường chia sẻ và thân thiện với học sinh trên lớp, phục vụ cho việc thu thập dữ liệu cho PPĐG mới.

3. Về tính giá trị của ĐG hay là chất lượng của các nhận định ĐG

Về độ tin cậy và tính giá trị của các PPĐG mới, một số biện pháp có thể nên được ứng dụng. Phát triển các thang ĐG với tiêu chí và mục đích rõ ràng sẽ giúp giáo viên hiểu rõ chương trình dạy, bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên về năng lực học sinh, phát triển kiến thức nền về ĐG cho mọi giáo viên, khuyến khích sự chia sẻ giữa giáo viên và với học sinh, kiên trì ứng dụng các PP bất chấp khó khăn, liên kết mục tiêu lớp học với mục tiêu giáo dục chung...là một số biện pháp tiêu biểu. Giáo viên cần phát triển thang ĐG dựa trên các khung năng lực học tập trong môn học, các nguồn tài liệu và đặc điểm của môn và các sản phẩm năm học trước của học sinh. Cần tính tới tỉ lệ độ dễ/khó và số lượng tiêu chí phù hợp (không quá 20 tiêu chí) và cần thử nghiệm thang đo nhiều lần với học sinh trước khi sử dụng cho cả lớp. Ngoài ra, cung cấp hướng dẫn tỉ mỉ và luyện tập trước khi ĐG và cung cấp điều kiện thảo luận sau khi ĐG cho giáo viên cũng là những biện pháp hiệu quả để tăng độ tin cậy và giá trị. Trong mọi biện pháp, việc quan trọng nhất cần thực hiện là liên kết mục tiêu ĐG với mục tiêu môn học để hướng tới chuẩn hóa việc sử dụng các PP mới, hoặc sử dụng được kết quả từ các PP này vào ĐG chính thức. Lộ trình con đường giải quyết các vấn đề với ĐG nói chung và ĐG mới nói riêng còn rất dài, giáo viên và các đối tượng giáo dục khác vẫn sẽ phần nào về gánh nặng công việc của họ, nhưng vì những ưu điểm không thể từ chối được của các PP này về chất lượng so với các PP khác, áp dụng vẫn là con đường thuyết phục nhất.

Về quá trình ĐG, trong giai đoạn ĐG quá trình, để phục vụ mục đích hỗ trợ học tập của các PP mới, giáo viên có thể trì hoãn đưa ra điểm số. Thay vào đó, họ đưa ra các nhận xét cụ thể về độ tiến bộ và quá trình học của học sinh, tăng cường sự chú ý của học sinh tới năng lực của họ, thay vì điểm số. Ngay cả trong việc đưa ra các nhận xét này, giáo viên cũng cần gợi mở cho học sinh hướng tự giải quyết vấn đề trước khi đưa ra lời giải. Mỗi lỗi học sinh mắc

phải có thể là một nguồn thông tin để nhìn vào thế giới của họ, chứ không chỉ mang ý nghĩa thưởng/phạt điểm. Khi ĐG mới với mục đích ĐG tổng kết, giáo viên nên thực hiện quy trình thảo luận điểm với giáo viên khác, dựa trên thang đo và thêm các thông tin từ các PP ĐG quá trình khác.

Quá trình phát triển thang ĐG và một số biện pháp đảm bảo chất lượng thang ĐG được tóm tắt trong Bảng 1

Bảng 1: Quá trình xây dựng thang ĐG và một số biện pháp đảm bảo chất lượng ĐG

Giai đoạn	Biện pháp đảm bảo chất lượng ĐG
Xác định mục đích ĐG	- Liên kết mục đích ĐG với mục đích giảng dạy, chuẩn đầu ra về kiến thức, kỹ năng, phẩm chất. - Viết các mục đích ĐG rõ ràng, minh bạch.
Miêu tả bài tập ĐG	- So sánh và soát các miêu tả bài tập ĐG với mục đích ĐG đã viết
Lựa chọn và phát triển hệ thống các tiêu chí và chuẩn ĐG	- Quyết định kiểu thang ĐG - Mời học sinh và giáo viên tham gia phát triển thang ĐG; hướng dẫn học sinh và giáo viên sử dụng thang ĐG bằng các văn bản và buổi tập huấn - Đảm bảo tiêu chí phải phù hợp với hoạt động giảng dạy, không định kiến, phù hợp về ngôn ngữ với lứa tuổi học sinh, v.v – bắt đầu thực hiện các biện pháp để đảm bảo tính giá trị của công cụ đo. - Thử nghiệm thang ĐG, chỉnh sửa thang ĐG – tiếp tục quá trình khẳng định tính giá trị của công cụ.
Thực hiện ĐG	- Với từng học sinh: thực hiện ĐG trước và sau khi thực hiện một hoạt động học tập cụ thể, tùy theo loại công cụ sử dụng. - Với lớp học: thực hiện ĐG theo từng tiêu chí, từng học phần, tạo điều kiện cho mọi giáo viên trao đổi - Với ĐG diện rộng: cần đào tạo người chấm, quản lý độ tin cậy người chấm, cũng như độ tin cậy của bài tập ĐG
Đưa ra nhận định và quyết định về năng lực học tập	- Chỉ đưa ra nhận định sau khi kết hợp minh chứng từ một PP với các PP khác (quan sát, phỏng vấn, bài tập, kiểm tra, v.v.)
Chứng minh tính giá trị và độ tin cậy của ĐG	- Thực hiện các tính toán thống kê để xác định độ tin cậy của kết quả ĐG - Thực hiện các biện pháp chứng minh tính giá trị của nhận định ĐG (về mặt nội dung, cấu trúc, khái quát, mức độ ảnh hưởng tới giảng dạy, v.v). Quá trình thẩm định này thường lâu dài và luôn tiếp diễn.

3. Kết luận

Nói tóm lại, dù vẫn còn nhiều tranh cãi trong việc áp dụng các PPĐG không truyền thống vào ĐG chính thức, những PP này vẫn là lựa chọn tốt để ĐG năng lực vì tính giá trị và độ tin cậy cao. Mọi khó khăn đã nêu đều có thể được giải quyết, tuy rằng sẽ không có cách giải quyết nào nhanh gọn (Serafini, 2001) [3], nhưng điều này là hiển nhiên. Nhìn vào lịch sử ĐGGD thế giới, mọi PP mới đều gặp rất nhiều

khó khăn trước khi thuyết phục được đại đa số cộng đồng. Như Hamp-Lyons và Condon (1993) [17], những nhà chuyên môn kì cựu trong lĩnh vực ĐG giáo dục, nhận định: “Nhu mọi phát minh hữu ích khác, ưu điểm của các PP mới sẽ được nhận ra rõ nhất không phải khi người ta chấp nhận sử dụng chúng một cách đương nhiên, mà khi người ta tích cực phê phán, đòi hỏi, yêu cầu được giải thích, và vì thế dần dần chứng minh được tính ưu việt của các PP”.

Tài liệu tham khảo

- [1] Griffin, P., & Nix, P, Educational assessment and reporting: A new approach, Harcourt Brace Jovanovich, Sydney, 1991.
- [2] Mabry, L., Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment, Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1999.
- [3] Serafini, F., Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry, *The Reading Teacher*, 54(4) (2001) 384.
- [4] Thorndike, R. M. Measurement and evaluation in psychology and education (7th ed.), Upper Saddle River, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey, 2005.
- [5] Hart, D., Authentic assessment: A handbook for educators, Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley Pub. Co., 1994.
- [6] Herman, J., Aschbacher, P. R., & Winters, L., A practical guide to alternative assessment. VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 1992.
- [7] Stiggins, R. J., Student-involved classroom assessment (3rd ed.), Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 2001.
- [8] Wiggins, G., Creating tests worth taking (Using Performance Assessment). *Educational Leadership*, 49(8) (1992) 26.
- [9] Stiggins, R. J., Student-involved assessment for learning (4th ed.), Pearson/Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 2005.
- [10] Brown, J. D., & Hudson, T., The alternatives in language assessment, *TESOL Quarterly*, 32(4) (1998) 653.
- [11] Dierick, S., & Dochy, F., New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria, *Studies in Educational Evaluation*, 27(4) (2001) 307.
- [12] Cooper, C., Learner-centred assessment, Global Learning, Tasmania, 1997.
- [13] Payne, D. A., Applied educational assessment (2nd ed.), Wadsworth Thomson Learning, Belmont, California, 2003.
- [14] Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. Measurement and assessment in education. Pearson/Allyn & Bacon, Boston, 2006.
- [15] Novak, J. R., Herman, J., & Gearhart, M., Establishing validity for performance-based assessments: An illustration for collections of student writing. *The Journal of Education Research*, 89(4) (1996) 220.
- [16] Dewey, J., How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath, Boston & New York, 1993.
- [17] Hamp-Lyons, L., & Condon, W., Questioning assumptions about portfolio-based assessment, *College Composition and Communication*, 44(2) (1993) 176.
- [18] Oosterhof, A., Developing and using classroom assessments (3rd ed.), Merrill Upper Saddle River, New Jersey, 2003.
- [19] Raines, P. A., Writing Portfolios: Turning the House into a Home, *The English Journal*, 85(1) (1996) 41.
- [20] Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A., What makes a portfolio a portfolio, *Educational Leadership*, 48(5) (1991) 60.
- [21] Đặng Thanh Huyền, Khảo sát thực trạng đào tạo, bồi dưỡng về kiểm tra ĐGĐ ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội, 2011.
- [22] Trần Kiều & Nguyễn Thị Lan Phương, Đánh giá kết quả giáo dục phù hợp với định hướng phát triển chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015, Bài trình bày tại Hội nghị đánh giá kết quả học tập của học sinh trong chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015, Hanoi, 2012.
- [23] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy chế Đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông, Hà Nội, 2011.
- [24] Koretz, D. Large-scale portfolio assessments in the US: Evidence pertaining to the quality of measurement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(3), 1998, 309-334.
- [25] Johnston, B., Summative assessment of portfolios: An examination of different approaches to agreement over outcomes. *Studies in Higher Education*, 29(3) (2004) 395.
- [26] Yancey, K. B., Portfolios in the writing classroom: An introduction. National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 1992.

The Modern Assessment Paradigm and the Methods to Assess Students' Competences in Vietnam's Education

Dương Thu Mai

*VNU University of Languages and International Studies,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hanoi, Vietnam*

Abstract: Implementing reforms in assessment have always lagged behind others reforms in education and therefore has been a major issue in Vietnamese education in recent years. With an aim to identify and provide a guideline on the use of new and appropriate assessment methods for the reforms in general education in Vietnam in the near future, this article starts by introducing the key features of modern educational assessment paradigm in the world, describing the practical applications of the new/alternative assessment methods, and diagnosing the applications of such methods in Vietnamese contexts before proposing solutions to better the assessment practices, which may be of significant value for current education situation as well as for the realization of the being-constructed competence-based curriculum for general education.

Keywords: New/alternative assessment methods, modern assessment paradigm, general education, tests, competence-based assessment.