

Đổi mới kiểm tra đánh giá: Từ thực tế của các lớp bồi dưỡng tiếng Anh cho giáo viên tiểu học

Lê Thị Huyền Trang, Trần Thị Tuyết*

*Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Ngoại ngữ và Đảm bảo chất lượng,
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 30 tháng 12 năm 2014

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 05 năm 2015; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 05 năm 2015

Tóm tắt: Kiểm tra đánh giá có thể coi là một công cụ chính sách hữu hiệu nhất trong giáo dục. Khá nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng kiểm tra đánh giá có những ảnh hưởng trực tiếp tới chương trình giảng dạy, chi phối hoạt động và phương pháp giảng dạy của người thầy và định hướng cách học của trò. BCH Trung ương Đảng khóa XI cũng coi đổi mới kiểm tra đánh giá là khâu đột phá trong quá trình đổi mới giáo dục ở Việt Nam, nhằm khắc phục dần văn hóa thi cử nặng nề, tốn kém và lạc hậu ở nước ta. Tuy nhiên, với việc duy trì các chuẩn đầu ra khá cao ở hầu hết các cấp học của hệ thống giáo dục nước nhà hiện nay, văn hóa thi cử, thói quen “học để thi”, tuy bị chỉ trích nhiều, vẫn khó có điều kiện thay đổi. Bài viết này muốn minh chứng cho nhận định trên thông qua việc đề cập tới vấn đề thi cử trong các khóa bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học thuộc phạm vi Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020.

Từ khóa: Kiểm tra đánh giá, tiếng Anh, giáo viên tiểu học, bồi dưỡng, đổi mới.

1. Đặt vấn đề

Việc đổi mới công tác kiểm tra đánh giá được Nghị quyết số 19-NQ/TW của BCH Trung ương Đảng khóa XI đánh giá là giải pháp đột phá nhằm đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo Việt Nam. Hiện tại công tác kiểm tra đánh giá của hệ thống giáo dục nước ta bị đánh giá “còn có nhiều hạn chế, lạc hậu từ mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện đến quy trình, cách thức xử lí, sử dụng kết quả; coi việc đánh giá kết quả học tập chỉ là việc cho

điểm các bài thi, bài kiểm tra...; cách tổ chức còn nặng nề, tốn kém...” [1]. Do đó, để nâng cao chất lượng đào tạo của ngành giáo dục, Đảng và nhà nước đã xác định rõ việc phải thực hiện càng sớm càng tốt công tác đổi mới kiểm tra đánh giá và thi cử.

Khi bàn về mối quan hệ giữa học hành và thi cử, nhiều nhà nghiên cứu đồng ý với ý kiến của Broadfoot khi ông cho rằng: “Assessment is arguably the most powerful policy tool in education” (Kiểm tra đánh giá có thể coi là một công cụ chính sách hữu hiệu nhất trong giáo dục) [2]. Khá nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng kiểm tra đánh giá có những ảnh hưởng trực tiếp tới chương trình giảng dạy, chi phối hoạt động

* Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-964521559
Email: tthituyet@yahoo.com

và phương pháp giảng dạy của người thầy và định hướng cách học của trò [3-9]. Nếu việc kiểm tra đánh giá được thiết kế khoa học, phù hợp với nội dung và mục đích của chương trình học, phù hợp với năng lực của đa số người học, công tác kiểm tra đánh giá sẽ là một công cụ đắc lực để nâng cao chất lượng dạy và học [10]. Nhưng ngược lại, nếu các kỳ kiểm tra đánh giá được thiết kế quá khó so với chương trình học, hoặc việc thiết kế chương trình thi cử quá tập trung, căng thẳng (VD: high stakes testing) sẽ dễ dàng dẫn tới tình trạng người học chỉ học các kiến thức phục vụ cho kỳ thi. Điều này thường bị phê phán là đã mang lại những hiệu ứng tiêu cực như làm thui chột khả năng sáng tạo và độc lập hay học lệch do người học chỉ chú tâm học những kiến thức để phục vụ cho kỳ thi [11], [12].

Hiện nay, các nước châu Á (đặc biệt là các nước chịu ảnh hưởng nhiều từ Đạo Khổng như Trung Quốc, Đài Loan, Hàn Quốc, Singapore hay Nhật Bản) đang chứng kiến sự nỗ lực đáng kể từ phía các nhà làm chính sách nhằm thay đổi văn hóa thi cử ở nơi đây. Châu Á vốn là nơi có một truyền thống lâu đời về việc dùng các kỳ thi để phân loại sĩ tử, nuôi dưỡng tài năng và định hướng vị thế xã hội [13]. Chính vì vậy, giáo dục ở các nước này thường mang nặng định hướng ‘giáo dục vì thi cử’ - EOE (examination-oriented education). Dưới ảnh hưởng của sự dịch chuyển toàn cầu trong quá trình quốc tế hóa giáo dục, bắt đầu từ thập niên cuối của thế kỷ 20, nhiều nước châu Á đã nhận thấy những hạn chế trong văn hóa học để thi và những ưu điểm của định hướng thi cử vị học tập - AfL (Assessment for learning) [14] và đã tìm cách giảm nhẹ những áp lực thi cử cho người học. Công cuộc cải cách giáo dục ở Trung Quốc năm 2001 đã ghi nhận những nỗ lực của các nhà làm chính sách Trung Quốc trong việc thay đổi điểm nhấn từ ‘sản phẩm giáo dục’ (product of learning) sang ‘quá trình giáo dục’ (learning

processes) [15] và việc đưa vào các hình thức đánh giá quá trình (formative assessment) đa dạng hơn cùng với các đề thi mở khuyến khích sự sáng tạo của học sinh [14].

Ở Hồng Kông, nỗ lực chuyển đổi sang định hướng AfL được đánh dấu bằng việc đưa vào chương trình hai kỳ thi: The Basic Competency Assessment (BCA) (kỳ thi đánh giá năng lực cho học sinh tiểu học) và The School-based Assessment (SBA) (kỳ thi nội bộ trường cho học sinh trung học)[16]. Kết quả của các kỳ thi BCA dùng làm dữ liệu cho giáo viên trong việc lựa chọn và phát triển các tư liệu và bài tập phù hợp cho học trò. Còn với học sinh trung học thì điểm của các kỳ thi do trường tổ chức cũng được tính vào điểm chung để cấp bằng cuối khóa. Ở Singapore, nỗ lực thay đổi được thực hiện thông qua chủ trương ‘dạy ít, học nhiều’ (Teach Less, Learn More) và việc đưa vào chương trình Thinking Program (chương trình tư duy), chương trình được thực hiện không có điểm số và thi cử [17].

Ở Đài Loan, thay đổi lớn nhất có lẽ là việc bãi bỏ các kỳ thi vào đại học năm 1996 và thay vào đó là các ‘con đường’ khác nhau được đưa ra để thay thế cho các kỳ thi đại học tập trung và đầy căng thẳng [18]. Trong khi đó, cải cách thi cử lớn nhất ở Nhật Bản có lẽ diễn ra vào những năm 1990 ở các trường đại học khi tính tự chịu trách nhiệm của trường đại học và sự chủ động trong học tập của sinh viên được đặt lên hàng đầu. Điểm nhấn của quá trình giảng dạy chuyển đổi từ việc truyền thụ kiến thức từ thầy (instruction by the teacher) sang việc học của trò (learning by the student). Nhật Bản cũng muốn thay đổi quan niệm về trường đại học của họ, từ ‘vào khó, ra dễ’ (hard to enter, easy to graduate from) sang việc tìm hiểu và đánh giá thực tế việc học tập của sinh viên qua các kỳ kiểm tra cuối khóa (outcomes-based assessment) [19].

Những nỗ lực trong công cuộc đổi mới kiểm tra đánh giá của các nước láng giềng, vốn có những nét văn hóa thi cử khá tương đồng với Việt Nam là đáng ghi nhận. Các động thái khá cụ thể mà các nước này đưa ra, hy vọng sẽ dần giúp họ tiến tới cách giáo dục toàn diện và một quá trình AfL hơn là thi cử vị thành tích vốn có. Tuy nhiên, vẫn có khá nhiều chỉ trích của các nhà nghiên cứu về mức độ khiêm tốn mà các công cuộc đổi mới này mang lại (có thể tham khảo [20], [21], [14], [22], [23], [24]). Điều này chứng tỏ văn hóa học vị thi - EOE ở các nước chịu ảnh hưởng của Đạo Khổng không thể một sớm một chiều có thể thay đổi được.

Với Việt Nam, một nước có thể coi là đi sau trong công cuộc đổi mới kiểm tra đánh giá, dù Nghị quyết số 19-NQ/TW của BCH Trung ương Đảng khóa XI đã được đưa ra nhưng sự loay hoay trong việc tìm một sự thay đổi phù hợp cho công cuộc đổi mới thi cử vẫn còn rất rõ nét. Với việc tiếp tục áp dụng các chuẩn khá cao ở hầu hết các cấp học hiện nay, xu hướng thi cử vị học tập - AfL dường như vẫn nằm ngoài định hướng của các nhà làm chính sách. Và nếu không có sự nhìn nhận, đánh giá và thay đổi cần thiết, Nghị quyết 19 của Trung ương Đảng xem ra thật khó có thể thực thi trong tương lai gần.

Bài viết này muốn được góp thêm một tiếng nói minh chứng cho luận điểm trên. Đây là một phần kết quả nghiên cứu của một công trình khảo sát trên diện rộng đánh giá hiệu quả của các khóa bồi dưỡng tiếng Anh cho giáo viên phổ thông ở Việt Nam. Nó muốn đề cập tới một hoạt động kiểm tra đánh giá khá đặc biệt: kiểm tra đánh giá trong các lớp bồi dưỡng dành cho các giáo viên tiểu học trong khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020. Các lớp bồi dưỡng này được tổ chức dành cho các giáo viên đang giảng dạy môn tiếng Anh ở các trường tiểu học ở Việt Nam với mục đích được đưa ra là để nâng cao năng lực tiếng và phương pháp giảng

dạy cho giáo viên. Tuy nhiên, cách thức tổ chức các lớp bồi dưỡng và việc thi cử cuối khóa đều tạo áp lực cho giáo viên tham gia các lớp bồi dưỡng và hướng họ tới các mục đích ngắn hạn là học để thi nhiều hơn là học để nâng cao khả năng ngôn ngữ và phương pháp giảng dạy ngôn ngữ đó. Bởi dù giáo viên có xuất phát điểm dạy học ở nông thôn hay thành thị, giáo viên đã qua đào tạo về phương pháp giảng dạy tiếng Anh tiểu học hay chưa, giáo viên có trình độ tiếng Anh cao hay thấp thường được bố trí học cùng một lớp với nội dung học như nhau. Thêm vào đó, cho dù các giảng viên tham gia giảng dạy có cố gắng đưa vào các nội dung bồi dưỡng giúp giáo viên nâng cao khả năng tiếng (như phát âm, giao tiếp...) và bổ sung các PPGD tiên tiến, phù hợp, thì để được đánh giá là 'đạt' sau mỗi khóa bồi dưỡng, các giáo viên phải dự thi tập trung và đề thi là chuẩn đầu ra B2 theo khung tham chiếu châu Âu trong khi chưa có một minh chứng nào chứng minh chuẩn B2 châu Âu là phù hợp với nội dung bồi dưỡng, phù hợp với trình độ và nhu cầu bồi dưỡng của giáo viên tiếng Anh tiểu học, và cụ thể hơn nữa, phù hợp với mục đích khi tổ chức các lớp bồi dưỡng!

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này lấy đối tượng nghiên cứu là chính các giáo viên tiếng Anh tiểu học, những người đã tham gia các khóa học bồi dưỡng dành cho các giáo viên tiểu học trong khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 và trải qua các kỳ thi B2 cuối mỗi khóa học. Ảnh hưởng của các kỳ thi sát hạch cuối các khóa bồi dưỡng đối với các giáo viên, người đã, đang và sẽ trực tiếp hay gián tiếp tham gia vào quá trình thiết kế, giám sát các kỳ thi cho học sinh của mình là vô cùng quan trọng. Quá trình kiểm tra thi cử mà họ trải nghiệm trong các lớp bồi dưỡng không những ảnh hưởng tới cách học và sự nhìn nhận của họ về mục đích học tập trong các lớp bồi

dưỡng, nó còn ảnh hưởng tới cả cách nhìn nhận của họ đối với công cuộc cải cách kiểm tra đánh giá đang là tâm điểm đòi hỏi sự đổi mới và chuyển mình của ngành giáo dục nước nhà. Liệu hình thức bồi dưỡng và thi cử này có tác động như thế nào đối với họ và liệu nó có giúp cho quá trình đổi mới thi cử ở Việt Nam – từ việc học để thi sang xu hướng tiên tiến hơn là thi cử vì học tập hay không?

Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính với các câu hỏi mở gửi tới học viên là những giáo viên tiểu học đã tham dự các khóa bồi dưỡng của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 trong vòng 3 năm từ 2011 tới 2013 và đề nghị họ đưa ra nhận xét của mình về chương trình bồi dưỡng. Các học viên này cũng được đề nghị đưa ra những kiến nghị, đề xuất để giúp chương trình bồi dưỡng được hoàn thiện hơn đồng thời đáp ứng nguyện vọng được bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn và phương pháp giảng dạy của họ. Các học viên trả lời qua mạng thông qua phần mềm tương tác google docs.

Đề tài cũng tiến hành phỏng vấn cá nhân với năm giáo viên tiểu học và phỏng vấn nhóm với một nhóm 10 giáo viên tiểu học để lấy thêm thông tin giúp cho việc phân tích số liệu được sâu sắc hơn.

Các số liệu định tính này được tích hợp và phân tích với sự hỗ trợ của phần mềm chuyên dụng Nvivo. Phần mềm này giúp cho việc tìm ra các chủ đề lớn và quan trọng liên quan tới vấn đề cần đề cập một cách hệ thống và dễ quản lý hơn rất nhiều.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Đánh giá chung về chương trình

Đề tài nhận được tổng số 1763 câu trả lời. Nhìn chung, các nhận xét về chương trình bồi dưỡng giáo viên tiểu học của Đề án là khá tích

cực. Đa số các đối tượng tham gia Đề án đều cho rằng chủ trương mở các lớp bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học là đúng đắn, hợp lý, đáp ứng được nhu cầu nâng cao trình độ, kiến thức, cập nhật phương pháp giảng dạy hiệu quả cho đa số giáo viên dạy tiếng Anh cấp tiểu học. Chương trình bồi dưỡng kỹ năng thực hành tiếng đã phần nào giúp các học viên ôn luyện lại các kiến thức bị rơi rớt do quá trình giảng dạy thực tế quá lâu không được dùng đến. Chương trình cũng giúp họ nâng cao được các kỹ năng thực hành như nghe, nói, đọc, viết, giúp họ hiểu được những điểm mạnh và yếu của mình để định hướng bồi dưỡng và tự bồi dưỡng hiệu quả. Nó cũng giúp họ tiếp cận và làm mới mình với các phương pháp giảng dạy tiên tiến. Vì vậy, 279/1763 (15,83%) học viên tiểu học tham gia trả lời đưa ra quan điểm là chương trình đã rất phù hợp và hữu ích, không cần thay đổi, bổ sung hay thêm bớt nội dung gì. Tuy nhiên, số lượng học viên đề nghị chương trình nên có sự thay đổi để tăng tính hiệu quả, đồng thời giúp học viên có điều kiện tốt hơn cập nhật kiến thức và áp dụng kiến thức đó vào thực tế giảng dạy tại cơ sở của mình lớn hơn rất nhiều: 1484/1763 (84,17%).

3.2. Vấn đề thi cử trong các lớp bồi dưỡng

Một trong những vấn đề được nhiều học viên băn khoăn nhất về chương trình chính là việc thi cử được tiến hành cuối các lớp học bồi dưỡng. Họ đưa ra các quan điểm khác nhau về hình thức và nội dung thi sau các khóa bồi dưỡng, nhưng đa số các ý kiến này tập trung vào một quan điểm: thi theo chuẩn đầu ra B2 của khung tham chiếu châu Âu là không phù hợp. Đa số học viên cho rằng mục đích của các khóa bồi dưỡng chưa được xác định rõ ràng: học để bồi dưỡng nâng cao hiệu quả giảng dạy của học viên hay là học để đạt chuẩn B2. Học viên tỉnh Thái Nguyên băn khoăn: “Nếu bồi

đưỡng để phục vụ cho việc thi để đạt được chứng chỉ phù hợp với từng cấp dạy thì tôi đồng ý và không có ý kiến gì thêm. Tuy nhiên, nếu bồi dưỡng để cho giáo viên được nâng cao về phương pháp giảng dạy cũng như học tập được kinh nghiệm giảng dạy để phù hợp với từng cấp học thì chương trình bồi dưỡng Tiếng Anh hiện đang sử dụng chưa hợp lý vì không phù hợp với cấp dạy mà chúng tôi đang đảm nhiệm.”

Và nếu đích đến là chuẩn B2 thì theo nhiều học viên, có lẽ không hợp lý vì: “Vốn từ của học viên còn nghèo chưa phù hợp với tiêu chuẩn châu Âu. Cần tổ chức những lớp bồi dưỡng với thời gian dài để học viên bổ sung đủ vốn từ, đủ kiến thức để đáp ứng được yêu cầu nâng cao năng lực của giáo viên theo chương trình đổi mới” (HV tỉnh Thanh Hóa).

Theo nhiều học viên khác từ các tỉnh như Lạng Sơn, Thái Nguyên, Vĩnh Phúc, Sơn La, Hà Nội, Thanh Hóa, Nam Định, Hải Dương, Hòa Bình, Đồng Tháp, Vĩnh Phúc, Nghệ An, Hà Nam, Đồng Nai, Quảng Ninh... thì do họ là giáo viên tiểu học, sau nhiều năm giảng dạy những nội dung đơn giản thì kiến thức đã mai một đi nhiều. Họ phải chịu rất nhiều áp lực vì trong một thời gian ngắn phải học và thi đạt chuẩn B2. Với đa số các giáo viên tiếng Anh tiểu học, để đạt chuẩn B2 là quá khó với họ, và nếu họ không đạt chuẩn thì hệ lụy với bản thân họ là rất lớn. Điều này làm họ hoang mang và khó có thể tập trung vào học để nâng cao kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp: “Mở lớp bồi dưỡng là rất tốt và cần thiết, tuy nhiên theo tôi cũng như hầu hết các giáo viên đều có mong muốn là bồi dưỡng để nâng cao kiến thức chứ không nên bắt thi như hiện nay vì kết quả thi sẽ ảnh hưởng rất lớn đến công việc của chúng tôi. Gia đình, bạn bè, đồng nghiệp đều có những nhận xét không tốt về chuyên môn cũng như trình độ của chúng tôi nếu như chúng tôi không

đỗ theo khung tham chiếu đề ra cho mỗi cấp học” (HV tỉnh Hòa Bình).

Cũng vì phải cố học và cố đạt chuẩn, học viên có xu hướng chỉ thích học những gì cần cho thi: “Chương trình giúp tôi phát triển được một số kỹ năng cần thiết song để đáp ứng chuẩn đầu ra tôi nghĩ rằng giáo trình chưa thực sự hợp lý. Hầu hết mọi học viên đều muốn chuyên sâu vào giải đề hơn là học giáo trình” (HV tỉnh Vĩnh Phúc).

Việc học để đạt chuẩn B2 với nhiều học viên trở nên khó khăn gấp bội bởi những kiến thức họ được học trên lớp và những kiến thức trong bài thi không thống nhất với nhau. Đa phần học viên cho rằng học để thi khó. Vì vậy không khó để gặp những câu phàn nàn tương tự như: “Chương trình bồi dưỡng nên gắn liền chương trình học và thi. Thực tế chương trình học quá xa vời với bài thi” (HV tỉnh Thanh Hóa).

Hoặc: “Học theo giáo trình nào thì nên thi dạng tương tự, tránh học và thi hoàn toàn không liên quan gì đến nhau” (HV tỉnh Thái Nguyên).

Học viên cũng kêu gọi sự thống nhất giữa chương trình, tài liệu và nội dung thi cử. Sự khớp khiêng giữa các yếu tố này là rào cản lớn gây áp lực, mệt mỏi, chán nản cho học viên, đặc biệt là những người đã đi làm lâu năm và lượng kiến thức đã bị vơi đi khá nhiều do không được dùng đến và cũng không được học bất kỳ một lớp bồi dưỡng nào từ khi ra trường tới khóa bồi dưỡng này. Khá nhiều học viên có cùng quan điểm rằng: Chương trình bồi dưỡng Tiếng Anh nên cho dễ hơn và học cái gì thì thi cái đó, hay: “Cần thống nhất chương trình, tài liệu trong cùng khoá học. Chương trình học và thi phải phù hợp với nhau chứ không phải học chương trình này thi chương trình khác ví dụ: tham gia lớp bồi dưỡng B1(PET) thì chương trình tài liệu ôn thi là B1(PET) thì khi tham gia thi phải thi B1 chứ chứ không phải thi FCE” (HV tỉnh Tây Ninh).

Một mặt, học viên kêu gọi chương trình phải cung cấp các nội dung học sát với nội dung thi hơn, mặt khác, họ cũng bày tỏ mong muốn việc thiết kế các đề thi phải phù hợp với cấp độ học viên giảng dạy. Một số học viên đề nghị hạ mức chuẩn xuống B1, một số khác đề nghị học gì, thi nấy và thi theo đề thi ‘chuẩn’ Việt Nam. Cũng vì áp lực thi cử, nhiều học viên kêu gọi cho họ nhiều thời gian ôn tập trước thi và cho nhiều dạng bài ôn giống dạng bài thi. Một số còn cho rằng mục đích của các khóa huấn luyện là để học viên đạt chuẩn Châu Âu!!! Vì vậy, mới có những nhận xét như: “Nhìn chung, người học cần được trang bị những kiến thức và kỹ năng để có thể tham gia tốt kì thi nhưng chương trình mà tôi đang theo học chỉ hướng dẫn cho người học tham gia thi như thế nào chứ chưa dạy kiến thức. Vì vậy, tôi gặp nhiều khó khăn trong việc tìm thêm tài liệu để ôn tập” (HV tỉnh Đồng Tháp).

Họ mong muốn có những ‘gợi ý’ để có thể thi tốt trong khi, với năng lực của họ, họ thừa hiểu họ chưa thể đạt chuẩn B2: “Đối với giáo viên tiểu học kiến thức dạy hàng ngày ở mức độ đơn giản, nên kiến thức ngôn ngữ của giáo viên ngày một mai một nên khi học bồi dưỡng giáo viên học rất vất vả và hơi khó. Vậy nên kính mong các thầy cô hướng dẫn chúng tôi, gợi ý ý tưởng và cách diễn đạt trong bài thi nói và viết cụ thể, chi tiết hơn” (HV Hà Nội).

Và hàng loạt kiến nghị được đưa ra để giúp học viên thi đạt chuẩn, dạng như ‘cần cho học viên giải đề nhiều’ (HV tỉnh Tây Ninh), ‘cho học viên luyện nhiều các đề, luyện viết và nói ngay từ đầu chương trình học’ (HV tỉnh Thanh Hóa), hay: “cần có nhiều tài liệu và các bài test thường xuyên để ôn tập, tập trung học và ôn vào các tài liệu hay được dùng để ra đề thi” (HV tỉnh Nam Định).

Một số học viên đề nghị bổ sung giáo trình học đề thi: “Tôi nghĩ chương trình bồi dưỡng

tiếng Anh hiện đang sử dụng nên bổ sung thêm một số giáo trình khác, thiết thực hơn nữa để các học viên tự tin hơn khi bước vào kì khảo sát” (HV tỉnh Nam Định).

Có lẽ, do áp lực thi cử nên hiện tượng tiêu cực đầu đó có thể đã xảy ra. Vì vậy, một số học viên đã góp ý về vấn đề này từ mức nhẹ nhàng như: ‘Các kỳ thi kết thúc đợt học cần được diễn ra thực sự nghiêm túc, công bằng’ (HV tỉnh Nghệ An) tới thẳng thắn như: “Tôi thấy việc kiểm tra đánh giá đúng thực chất năng lực thực sự của học viên là rất cần thiết và nên được quan tâm nhiều hơn tránh tình trạng tiêu cực diễn ra tràn lan. Mục đích của đề án là nâng cao năng lực cho giáo viên tiếng Anh để tiến tới chuẩn châu Âu. Việc giám sát trong quá trình kiểm tra đánh giá và cấp chứng chỉ cần chặt chẽ hơn nữa” (HV tỉnh Hà Giang).

Tuy nhiên, cũng có một số học viên kêu gọi chương trình không đặt nặng việc thi cử, gây áp lực cho học viên và làm giảm chất lượng của chương trình. Với họ, chương trình bồi dưỡng nên lấy mục đích chính là nâng cao năng lực ngôn ngữ và năng lực sư phạm cho học viên. Học viên tỉnh Sơn La đề nghị: “Chương trình còn đặt nặng về chứng chỉ học (nên bỏ), và chỉ cần bồi dưỡng thường xuyên hàng năm sẽ bổ sung được kiến thức.”

Với một số học viên, bắt họ thi đạt chứng chỉ châu Âu là không hợp lý bởi: “Không nên bắt buộc giáo viên đang dạy tiếng Anh phải đạt chứng chỉ FCE theo khung tham chiếu Châu Âu. Chỉ cần bồi dưỡng nội bộ là được. Vì thực tế cho thấy đây là một áp lực lớn đối với giáo viên dạy ngoại ngữ. Từ bấy lâu nay không có chứng chỉ FCE, giáo viên ngoại ngữ vẫn dạy tốt và có học sinh giỏi các cấp” (HV tỉnh Nghệ An).

Một số khác thì băn khoăn, không hiểu đích đến sau chứng chỉ B2 là gì, vì nếu họ đạt được

chuẩn, trở về trường dạy, với lượng kiến thức ít ỏi được duy trì, làm thế nào để họ duy trì trình độ của mình đạt chuẩn hay trên chuẩn. Học viên tỉnh Đồng Nai băn khoăn: “Vì chúng tôi không có môi trường nói tiếng Anh thuận lợi để duy trì hoặc nâng cao trình độ tiếng Anh sau khi đã đạt FCE, xin hỏi ban chỉ đạo đề án có hỗ trợ gì cho giáo viên trong vấn đề này không ạ?”

Ngược lại, học viên tỉnh Phú Thọ thì cho rằng việc bồi dưỡng phải giúp học viên hiểu rằng tinh thần tự học hỏi, tự nghiên cứu của họ mới là cái quan trọng nhất để giúp họ làm tốt công việc của mình, không phải cố gắng để qua một kỳ thi và rồi bỏ đấy: “Việc bồi dưỡng nâng cao năng lực ngôn ngữ đối với giáo viên cần phải được thực hiện thường xuyên và tạo thành một thói quen đối với giáo viên; quan trọng nhất đó vẫn là người giáo viên phải tự học, tự rèn chứ không chỉ qua một đợt học và khi có chứng chỉ B hay C.”

4. Kết luận

Tựu chung lại, đa phần ý kiến của học viên cho rằng việc áp dụng chuẩn B2 theo khung tham chiếu châu Âu sau các lớp bồi dưỡng là không phù hợp. Họ cũng đã đưa ra các quan điểm khá rõ ràng về nguyên nhân vì sao cần đổi mới quá trình thi cử cuối khóa. Với họ, khi phải đối diện với một chương trình thi quá khó, áp lực thi cử đã làm giảm hiệu quả của chương trình bồi dưỡng. Đặc biệt khi đa phần học viên đến với chương trình ở trình độ thấp, dù nhiều người đã có bằng cử nhân nhưng trên thực tế kiến thức của họ chỉ đạt tương đương mức sơ cấp (beginner) do trong quá trình giảng dạy thực tế những kiến thức cao hơn không được dùng đến đã rơi rụng dần, chỉ trong vài tháng học mà phải đạt trình độ B2 theo chuẩn châu Âu là điều quá xa vời - quá khó với họ. Hơn

nữa, họ cho rằng nội dung thi không ăn khớp với nội dung bồi dưỡng, cũng không phù hợp với nguyện vọng bồi dưỡng của học viên. Học viên cho rằng nội dung học và nội dung thi khá xa với nhau, trong khi trình độ tiếng của họ còn hạn chế, họ khó có thể, bằng thực lực của mình, thi đạt được theo yêu cầu đề ra. Áp lực thi cử, áp lực từ phía chính quyền và việc giữ gìn thể diện đã làm cho khá nhiều học viên cho rằng mục đích lớn nhất của đợt tập huấn là thi để lấy chứng chỉ B2! Vì vậy, có khá nhiều ý kiến phản nản rằng nội dung học không phù hợp với ... nội dung thi, rằng chương trình học và chương trình thi không đồng nhất, rằng giảng viên dành quá ít thời gian cho việc ôn thi và cung cấp các phương pháp làm bài thi, rằng việc học thì dễ mà thi thì khó... Rõ ràng, áp lực thi cử quá lớn đã tạo những hiệu ứng không mấy tích cực cho các lớp bồi dưỡng này [11], [12], và đương nhiên, việc học vị thi cử luôn là tâm điểm của các học viên đi học bồi dưỡng. Việc thi và áp chuẩn B2 rõ ràng không phục vụ mục đích tìm hiểu năng lực của người học, định hướng cách chọn tài liệu và dạng bài tập phù hợp của người dạy mà chỉ phục vụ mục đích đạt chuẩn do các nhà làm chính sách đưa ra. Nếu quá trình kiểm tra đánh giá cho chính những người sẽ cầm cân nảy mực trong việc dạy học ở các trường phổ thông không thay đổi và vẫn đặt nặng mục đích thi cử, khó có thể hy vọng một sự thay đổi của chính họ trong cách đánh giá học trò khi trở về giảng dạy ở địa phương.

Bên cạnh đó, một số học viên băn khoăn không hiểu mục đích của chương trình bồi dưỡng là gì: là nâng cao năng lực dạy học của học viên hay là chứng chỉ B2? Họ cũng đề nghị chương trình không nên nhấn quá mạnh vào thi cử, đặt nặng vấn đề chứng chỉ và làm giảm hiệu quả chương trình học – đây có lẽ cũng là ý kiến mà các nhà cải cách nên chú ý đến nhất trong quá trình tìm kiếm phương thức đổi mới kiểm

tra đánh giá. Áp lực trong quá trình học là cần thiết để tạo động lực ngoài cho học viên nhưng nếu áp lực quá lớn thì nó sẽ phản tác dụng, nó làm cho người học chỉ chú tâm vào yếu tố gây áp lực mà không tập trung được vào việc phát triển kiến thức và tư duy cho mình [6]. Hơn nữa, các học viên này cũng băn khoăn là việc đưa chuẩn B2 ra để làm gì, khi một mặt, các kiến thức, kỹ năng tiếng để họ đạt B2 là quá cao so với kiến thức họ cần để dạy tiểu học, mặt khác, chương trình cũng không có một kế hoạch gì để giúp họ duy trì lượng kiến thức họ đã đạt được trong môi trường mà tiếng Anh gần như không được dùng đến trong giao tiếp hàng ngày.

5. Kiến nghị và đề xuất

Rõ ràng, việc tổ chức thi cử cho các lớp bồi dưỡng giáo viên tiếng Anh tiểu học trong khuôn khổ Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 vẫn chưa được thực hiện theo tinh thần của Nghị quyết số 19-NQ/TW của BCH Trung ương Đảng khóa XI. Vẫn còn đó những hạn chế về công tác thi cử mà Nghị quyết này đã đưa ra như “còn có nhiều hạn chế, lạc hậu từ mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện đến quy trình, cách thức xử lý, sử dụng kết quả; coi việc đánh giá kết quả học tập chỉ là việc cho điểm các bài thi, bài kiểm tra...; cách tổ chức còn nặng nề, tốn kém...”[1]. Một số biện pháp nhằm cải tiến công tác tổ chức kiểm tra đánh giá, đồng thời nâng cao hiệu quả các lớp bồi dưỡng này cần phải được lưu ý, cụ thể:

- Cần có sự thống nhất cơ bản giữa nội dung, mục đích bồi dưỡng, trình độ học viên, yêu cầu công tác của học viên với các hoạt động thi cử, đánh giá năng lực người tham gia bồi dưỡng;

- Tăng cường các hoạt động kiểm tra thường xuyên (formative assessment) để nắm

bắt tình hình tiếp thu của giáo viên, từ đó điều chỉnh nội dung và cách học, cách dạy hợp lý, kịp thời, hiệu quả - thay vì chỉ có một lần thi sát hạch bắt buộc đối với các giáo viên tham dự các lớp bồi dưỡng;

- Làm công tác tư tưởng thật tốt cho người tham gia bồi dưỡng, thống nhất và xác định rõ ràng mục đích tham gia các lớp bồi dưỡng. Có các biện pháp để duy trì các hoạt động bồi dưỡng sau khi kết thúc các khóa học tập trung;

- Cần tiến hành công tác phân loại học viên tốt hơn: nên tập huấn cho những người có trình độ học tương đương hoặc điều kiện dạy học tương đồng, từ đó đưa ra các hoạt động học tập, bồi dưỡng cũng như kiểm tra đánh giá phù hợp với trình độ và điều kiện giảng dạy thực tế ở các địa phương, giúp các giáo viên nhận được những bài học có tính ứng dụng cao;

- Sau mỗi đợt kiểm tra đánh giá, cần lắng nghe ý kiến phản hồi của học viên – những người cũng đã có ít nhiều kinh nghiệm tổ chức kiểm tra đánh giá trong các trường phổ thông - để kịp thời giúp kinh nghiệm và dần biến quá trình thi cử thành các hoạt động hỗ trợ và nâng cao hiệu quả học tập, bồi dưỡng.

Tài liệu tham khảo

- [1] MOET. Hỏi đáp về một số nội dung đổi mới căn bản toàn diện Giáo dục và Đào tạo. 2014 [cited 2014 26th June]; Available from: <http://www.moet.gov.vn/?page=1.10&view=5570&opt=brpage>.
- [2] Broadfoot, P., Educational assessment: the myth of measurement. Contemporary issues in teaching and learning, 1996. 1: p. 203.
- [3] Ewing, R.A., Curriculum and assessment: A narrative approach. 2013, Melbourne: Oxford University Press.
- [4] Hilton, M., Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test

- scores. *British Educational Research Journal*, 2006. 32(6): p. 817-837.
- [5] Klenowski, V., Assessment for learning in the accountability era: Queensland, Australia. *Studies in Educational Evaluation*, 2011. 37(1): p. 78-83.
- [6] Madaus, G.F., M.K. Russell, and J. Higgins, The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. 2009, Charlotte: IAP.
- [7] Peters, S. and L.A. Oliver, Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects*, 2009. 39(3): p. 265-279.
- [8] Phelps, R.P., Characteristics of an Effective Student Testing System. *educational HORIZONS*, 2006. 85(1): p. 19-29.
- [9] Wiliam, D., Standardized testing and school accountability. *Educational Psychologist*, 2010. 45(2): p. 107-122.
- [10] Birman, B.F., et al., Designing professional development that works. *Educational leadership*, 2000. 57(8): p. 28-33.
- [11] Polesel, J., N. Dulfer, and M. Turnbull, The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. Literature Review prepared for the Whitlam Institute, Melbourne Graduate School of Education, and the Foundation for Young Australians. Available online at: http://www.whitlam.org/_data/assets/pdf_file/0008/276191/High_Stakes_Testing_Literature_Review.pdf (accessed 20 september 2012), 2012.
- [12] Jones, G.M., B.D. Jones, and T. Hargrove, The unintended consequences of high-stakes testing. 2003: Rowman & Littlefield Publishers.
- [13] Berry, R., Assessment reforms around the world, in *Assessment Reform in Education: Policy and practice*, R. Berry and B. Adamson, Editors. 2011, Springer. p. 89-102.
- [14] Berry, R., Educational assessment in mainland China, Hong Kong and Taiwan, in *Assessment Reform in Education: Policy and practice*, R. Berry and B. Adamson, Editors. 2011, Springer. p. 49-61.
- [15] Chang, X., A comparison between the outlines and the teaching guidelines. 2002, Sichuan: Chengdu Oriental Bilingual School.
- [16] (CDC), C.D.C., Senior secondary curriculum guide (Secondary 4-6). 2009, Hong Kong.
- [17] Tan, S. and S. Conway, Singapore's educational reforms: The case for un-standardizing curriculum and reducing testing. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 2010. 6(4): p. 50-58.
- [18] Wu, W.D., An analysis of Taiwan educational reforms, in *The first Hong Kong Principal's conference 2004*. 2004: Hong Kong.
- [19] Kitamura, K., Policy issue in Japanese higher education. *Higher Education*, 1997. 34(2): p. 141-150.
- [20] Tan, K., Assessment for Learning Reform in Singapore—Quality, Sustainable or Threshold?, in *Assessment Reform in Education: Policy and practice*, R. Berry and B. Adamson, Editors. 2011, Springer. p. 75-87.
- [21] Wang, H., Reflection on classroom assessment. *Journal of Agricultural University of Hebei*, 2008. 10(2): p. 142-145.
- [22] Li, K., Teaching evaluation. 2006, Taipei: Psychological Publishing Company.
- [23] Qiu, S., The research of multiple entrance program. *Ming Chan Education Electronic Journal*, 2009. 1: p. 83-93.
- [24] Kushimoto, T., Outcomes assessment and its role in self-reviews of undergraduate education: in the context of Japanese higher education reforms since the 1990s. *Higher Education*, 2010. 59(5): p. 589-598.

Assessment Innovation: The Perspectives of Primary English Teachers Attending Training Courses under the 2020 National Foreign Language Project

Lê Thị Huyền Trang, Trần Thị Tuyết

Language Education and Quality Assurance Research Center,

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

Abstract: Assessment is one of the most powerful policy tools in education. Research has indicated that assessment has a direct impact on teaching curriculum, on the teacher's teaching practice and student's learning style. The 11th Party Central Committee has stipulated the resolution considering assessment as a breakthrough solution in the educational reform process in Vietnam. The aim is to help the educational system to gradually move away from the deep-rooted examination culture. Nonetheless, with high stakes testing remaining alive in almost every grade of the schooling, examination culture, the habit of learning for the exam, will be arguably rife despite all the criticism and efforts to change. This paper aims to illustrate the above tendency by discussing the issue of assessment implemented in the professional development courses designed for primary school English teachers in Vietnam under the 2020 National Foreign Language Project.

Keywords: Assessment, English, primary school teacher, professional development, innovation.