Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Nước ngoài, Tập 32, Số 3 (2016) 57-66

Khảo sát việc sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao trong các bài kiểm tra đánh giá các môn Ngôn ngữ học Anh của sinh viên QH2012.F1, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội[1]

Nguyễn Thị Minh Tâm*, Nguyễn Thị Thùy Linh,
Nguyễn Diệu Hồng, Đoàn Thị Nương

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 23 tháng 10 năm 2015
Chỉnh sửa ngày 13 tháng 06 năm 2016; Chấp nhận đăng ngày 29 tháng 08 năm 2016

Tóm tắt: Các nghiên cứu cho thấy các bài kiểm tra đánh giá (KTĐG) luôn có tác dụng định hướng trở lại (washback effect) với quá trình dạy và học nên để việc dạy và học có chất lượng, cần thiết phải xây dựng công cụ KTĐG chất lượng. Dựa trên nền tảng lý thuyết về mô hình tư duy mới của Marzano, nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá lại mức độ yêu cầu và khuyến khích SV sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao các hình thức KTĐG các môn Ngôn ngữ học Anh tại Trường ĐHNN – ĐHQGHN, từ đó đưa ra đề xuất nhằm nâng cao chất lượng dạy học dựa trên việc gắn trang bị kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp với phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao cho SV. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu bao gồm phân tích đề cương môn học, bài tập của SV, khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn SV. Dữ liệu được phân tích và thảo luận để đi tới kết luận về thực trạng sinh viên sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao trong các bài kiểm tra đánh giá các môn Ngôn ngữ học Anh, từ đó đưa ra một số đề xuất để tăng hiệu quả các hoạt động dạy học và kiểm tra đánh giá, chú trọng phát triển tư duy bậc cao trong các môn học này.

Từ khóa: Kiểm tra đánh giá (KTĐG), kỹ năng tư duy bậc cao, mô hình Marzano, các môn ngôn ngữ học, quá trình học.

1. Đặt vấn đề

Để việc dạy và học có chất lượng thì các công cụ KTĐG có chất lượng là điều rất cần thiết vì KTĐG định hướng quá trình học [1-2]. Bên cạnh việc kiểm tra các mục tiêu nhận thức, việc hỗ trợ SV vận dụng kỹ năng tư duy bậc cao, thiết kế các hoạt động học và KTĐG với mục đích thúc đẩy người học phải sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao nhằm giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn trong nghề nghiệp sau này cũng cần được chú trọng.

Từ năm 2012, Trường ĐHNN – ĐHQGHN áp dụng chương trình đào tạo mới nhằm trang bị tốt hơn cho SV những kiến thức và kỹ năng chuyên môn cần thiết để đáp ứng yêu cầu công việc và yêu cầu của xã hội trong thế kỷ 21. Đồng thời, việc phát triển cho SV kỹ năng tư

*Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-989669442
Email: tamntm1982@vnu.edu.vn
[1] Bài báo được thực hiện trong khuôn khổ đề tài QG15.34 với kinh phí của ĐHQGHN

duy phê phán, tư duy sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề cũng được Nhà trường và các GV đề cao trong quá trình đổi mới chương trình đào tạo (CTĐT) và KTĐG như một nỗ lực để chuẩn bị tốt cho SV thích nghi một cách hiệu quả với nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp.

Trên cơ sở này, nhóm tác giả đưa ra mục đích cho nghiên cứu là đánh giá các hình thức KTĐG các môn Ngôn ngữ học Anh tại Trường ĐHNN – ĐHQGHN nhằm mục đích : (i) xác định cụ thể xem bên cạnh các kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, các hình thức KTĐG đang sử dụng trong các môn Ngôn ngữ học Anh có thể giúp xác định được việc SV sử dụng các kỹ năng tư duy nào, (ii) phân tích cụ thể xem các nhiệm vụ GV giao cho SV thực hiện qua các hình thức KTĐG đã yêu cầu hoặc định hướng SV sử dụng các kỹ năng tư duy ở cấp độ nào, và (iii) đưa ra nhận định về mức độ hình thức KTĐG này có thể định hướng SV tới mục tiêu học tập đề ra trong đề cương môn học đặc biệt là mục tiêu phát triển năng lực tư duy bậc cao của SV. Từ những nhận định này, nhóm nghiên cứu đưa ra đề xuất nhằm nâng cao chất lượng KTĐG, từ đó hỗ trợ việc cải thiện chất lượng dạy và học các môn Ngôn ngữ học Anh sao cho chú trọng việc phát triển không chỉ chuyên môn mà cả năng lực tư duy, theo đúng định hướng giáo dục tiên tiến trên thế giới.

2. Cơ sở lý thuyết về kỹ năng tư duy bậc cao (higher order thinking skills – HOTS)

2.1. Định nghĩa về kỹ năng tư duy bậc cao.

Theo Brookhart, định nghĩa về HOTS bao gồm 3 phân loại: (1) nhóm định nghĩa xác định tư duy bậc cao trên khía cạnh *chuyển giao (transfer),* (2) nhóm định nghĩa xác định tư duy bậc cao trên khía cạnh *tư duy phê phán (critical thinking*) và (3) nhóm định nghĩa xác định tư duy bậc cao trên khía cạnh *giải quyết vấn đề (problem solving)* [3]. Trên khía cạnh thứ nhất, tư duy bậc cao nghĩa là người học không chỉ thu nhận kiến thức và kỹ năng, mà còn có khả năng *chuyển giao*, tức là hiểu và áp dụng chúng vào hoàn cảnh mới. Đó là loại tư duy của việc học có ý nghĩa, khác với việc học đơn thuần để *nhớ lại.* Trên khía cạnh *tư duy phê phán*, có "khả năng tư duy" nghĩa là "SV có khả năng áp dụng đánh giá sáng suốt (wise judgement) hay đưa ra phê bình có lập luận (reasoned critique)" [3]. Theo đó, mục đích của việc dạy học được coi là trang bị cho SV khả năng lập luận, suy ngẫm, và đưa ra quyết định sáng suốt một cách độc lập. Nếu nhìn nhận mục tiêu giáo dục trên khía cạnh thứ ba - *giải quyết vấn đề*, thì các kỹ năng tư duy bậc cao là những kỹ năng giúp người học tìm ra giải pháp cho một vấn đề cụ thể trong học tập và đời sống, không giải quyết được chỉ bằng cách ghi nhớ mà đòi hỏi người học phải áp dụng chiến lược không có sẵn để đạt mục đích. Đó không chỉ là những vấn đề do GV đặt ra mà còn là những vấn đề mà người học tự xác định và tự sáng tạo giải pháp mới. Theo Bransford (1984) có thể nói, giải quyết vấn đề chính là cơ chế chung đằng sau mọi hoạt động tư duy, cần thiết cho tư duy phê phán, tư duy sáng tạo và giao tiếp hiệu quả [3].

2.2. Mô hình phân loại kỹ năng tư duy

Trên thế giới đã có nhiều nghiên cứu đưa ra các mô hình phân loại kỹ năng tư duy bậc cao mà việc dạy và học cần hướng đến, trong đó thang tư duy Bloom được sử dụng rộng rãi và hầu như các mô hình tư duy được giới thiệu sau này đều được phát triển từ cơ sở lý thuyết của Benjamin Bloom. Bloom đã đưa ra 3 lĩnh vực của hoạt động học tập là: nhận thức (cognitive), thái độ (affective) và kỹ năng thao tác (psychomotor) [4]. Trong mục tiêu nhận thức, Bloom đã đưa ra thang mô tả về hoạt động học tập gồm 6 bậc, được sắp xếp theo mức độ hoạt động tư duy từ đơn giản đến phức tạp: *biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá*. Tuy nhiên, giáo dục ngày nay đã có nhiều chuyển biến khác so với những gì mà phương pháp phân loại tư duy của Bloom phản ánh tại thời điểm nó ra đời, và những nghiên cứu sau này cũng chỉ ra mặt hạn chế chủ yếu của việc áp dụng thang tư duy Bloom trong phân loại các hoạt động học tập từ đơn giản đến phức tạp, loại trừ lẫn nhau là đã đơn giản hóa bản chất của ý thức và mối quan hệ của nó với quá trình

học [5-8]. Các hạn chế này đã được nhìn nhận và được điều chỉnh lại trong thang tư duy Bloom bản điều chỉnh, với sáu bậc tư duy từ đơn giản đến phức tạp: *biết, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá,* và *sáng tạo* được kết hợp với kiến thức được phân chia thành bốn lĩnh vực. Tuy nhiên, thực tế, hầu hết các hoạt động học phức tạp đều yêu cầu vận dụng cùng lúc một vài kỹ năng tư duy trong các lĩnh vực khác nhau [7]. Mức độ *đánh giá* trong thang tư duy Bloom thực ra không nhất định là khó hơn hoạt động ở cấp độ thấp hơn. Hoạt động *đánh giá* nhiều khi lại diễn ra trước khi tiếp thu kiến thức, tăng cường hiểu biết, vận dụng, phân tích hay tổng hợp kiến thức [8].

Khắc phục mặt hạn chế của mô hình tư duy một chiều của Bloom, Marzano [5] đã phát triển mô hình phân loại tư duy hai chiều theo mục tiêu giáo dục mới (Marzano's new taxonomy) dựa trên chuỗi quy trình xử lý thông tin và mức độ ý thức (não bộ điều khiển) cần có, gồm ba hệ thống (*hệ thống Nhận thức về cái tôi - Self system, hệ thống Siêu nhận thức – Metacognitive system* và *hệ thống Tri nhận – Cognitive system*) và ba lĩnh vực kiến thức (*thông tin - information, quá trình tư duy – mental processes* và *quá trình thao tác thực hàn*h – *physical processes*). Khi đối mặt với chọn lựa bắt đầu nhiệm vụ mới, "hệ thống Nhận thức về cái tôi sẽ quyết định có tiếp tục hành động hiện tại hay chuyển sang hoạt động mới, hệ thống Siêu nhận thức thiết lập các mục tiêu và kiểm soát cách đạt được mục tiêu đã đề ra, hệ thống Tri nhận xử lý các thông tin cần thiết, còn Lĩnh vực kiến thức cung cấp nội dung cho hoạt động [9]." Ngoài ra, thay vì phân loại các hoạt động tư duy từ đơn giản đến phức tạp như Bloom, Marzano và Kendall [10] mô tả 6 mức độ của quá trình xử lý kiến thức và mỗi mức độ đều có thể diễn ra trong từng lĩnh vực kiến thức: mức độ cao nhất là hệ thống Nhận thức về cái tôi, mức độ thứ hai là hệ thống Siêu nhận thức, dưới nữa là mức độ vận dụng, phân tích, hiểu và gợi lại kiến thức - bốn mức độ này diễn ra trong hệ thống Tri nhận.

Như vậy, so với thang tư duy Bloom, mô hình tư duy của Marzano đã hợp nhất những nhân tố cấu thành nên việc học tập trong phạm vi rộng hơn [9]. Mô hình này chỉ ra đầy đủ hơn những nhân tố ảnh hưởng đến cách thức người học tư duy cũng như cung cấp cho người dạy một lý thuyết có cơ sở khoa học nhằm cải thiện kỹ năng tư duy của người học. Đó là mô hình được phát triển dựa trên lý thuyết về bản chất của tư duy con người, có sự phân biệt rõ hơn giữa các mức độ tư duy và giữa quá trình nhận thức với lĩnh vực kiến thức, cũng như lý giải rõ hơn cách thức 6 mức độ tư duy diễn ra trong 3 lĩnh vực kiến thức.

KỸ NĂNG CẦN SỬ DỤNG	Theo mô hình Marzano	Bậc
Xây dựng khung lý thuyết / mô hình phân tích *mới* *Áp dụng* kiến thức đã học vào thực tế học tập *Đánh giá* ngữ liệu và quan điểm một cách *có phê phán kèm đề xuất*	UTILIZATION *(ứng dụng)*	4
So sánh đối chiếu ngữ liệu và các quan điểm với nhau *Sơ đồ hóa các kết quả* phân tích ngữ liệu *Khái quát thành kết luận* từ phân tích ngữ liệu *Phân tích để phân loại)* biểu hiện của hiện tượng ngôn ngữ trong ngữ liệu	ANALYSIS *(phân tích)*	3
Ứng dụng lý thuyết để *mô tả* ngữ liệu tự thu thập *Phân loại* các hiện tượng ngôn ngữ *Minh họa* khái niệm bằng ví dụ thực tế	COMPREHENSION *(hiểu)*	2
Hiểu để *nhận diện* khái niệm từ ngữ liệu được cung cấp *Liệt kê*, *gọi tên* các hiện tượng ngôn ngữ *Ghi nhớ* thông tin (học thuộc)	RETRIEVAL *(gợi lại kiến thức đã học)*	1

Trên cơ sở mô hình tư duy của Marzano và Kendall [10], nhóm nghiên cứu đã xây dựng khung mô tả những minh chứng cho việc người học vận dụng các kỹ năng tư duy bậc cao để hoàn thành các nhiệm vụ được giao trong các bài KTĐG môn Ngôn ngữ học Anh. Khung mô tả chỉ tập trung vào các kỹ năng thuộc 4 cấp độ của hệ thống Tri nhận mà không tập trung vào 2 hệ thống còn lại vì thực tế, việc thống kê và phân tích các bài kiểm tra đang được sử dụng trong các môn Ngôn ngữ học Anh chưa cho thông tin về hai hệ thống Nhận thức về cái tôi và hệ thống Siêu nhận thức. Khung mô tả minh chứng kỹ năng tư duy bậc cao này được áp dụng để phân tích các dữ liệu thu thập nhằm phục vụ đề tài.

3. Quy trình và phương pháp nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu được chia thành 2 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Khảo sát ban đầu

Bước nghiên cứu khảo sát ban đầu được tiến hành vào tháng 3/2014 với việc gửi bảng hỏi tới toàn bộ GV tổ Ngôn ngữ học Anh để thu thập thông tin về tất cả các hình thức KTĐG đang được sử dụng trong các môn học do tổ phụ trách và vào tháng 4/2015 với việc phân tích, đối chiếu, so sánh mục tiêu môn học và các bài KTĐG của 4 môn học mới được thiết kế và chỉnh sửa của tổ Ngôn ngữ học Anh là Ngôn ngữ học Tiếng Anh 1, Ngôn ngữ học tiếng Anh 2, Ngữ nghĩa học tiếng Anh và Dụng học tiếng Anh (bài tập lớn với môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 2 và Dụng học tiếng Anh và bài kiểm tra giữa kỳ, cuối kỳ với 2 môn còn lại). Mục đích của việc so sánh đối chiếu này là để tìm hiểu xem KTĐG có thực sự kiểm tra được các kỹ năng tư duy được thể hiện qua mục tiêu môn học hay không, cũng như đánh giá xem SV có thể phải chuẩn bị như thế nào cho các bài kiểm tra, và sau khi hoàn thành môn học, SV có thể thực hiện được những kỹ năng tư duy nào.

Giai đoạn 2: Khảo sát thực tế để thu thập dữ liệu

Nhóm nghiên cứu tiến hành khảo sát với 3 công cụ thu thập dữ liệu chính: (i) bảng hỏi, (ii) phỏng vấn nhóm, và (iii) phân tích bài kiểm tra SV đã thực hiện.

(i) Bảng câu hỏi điều tra được gửi tới 304 SV của 23 lớp thuộc QH.2012.F1 vào tháng 5/2015. Đây là những SV vừa hoàn thành các môn học Ngôn ngữ học tiếng Anh 1 và Ngôn ngữ học tiếng Anh 2, một số SV (tùy theo ngành và định hướng) có được học hoặc Dụng học tiếng Anh, hoặc Ngữ nghĩa học tiếng Anh. Có 269 SV trong tổng số này đã phản hồi đầy đủ các thông tin trong bảng hỏi. SV được yêu cầu đánh giá mức độ thường xuyên sử dụng các kỹ năng tư duy được liệt kê trong các bài kiểm tra (như trình bày ở 2.2) ở 5 mức độ khác nhau: luôn luôn, thường xuyên, thỉnh thoảng, hiếm khi, không bao giờ.

(ii) Phỏng vấn nhóm được triển khai với 19 SV QH.2012.F1 được chọn ngẫu nhiên với mục đích thu thập thông tin về đánh giá của SV với độ khó, dễ của các bài kiểm tra, các kỹ năng tư duy dùng trong quá trình ôn tập và đặc biệt là làm rõ hơn việc sử dụng các kỹ năng tư duy trong các bài kiểm tra (đã hỏi trong bảng câu hỏi điều tra). Phỏng vấn được chia thành 2 giai đoạn: (a) SV được phát lại các bài kiểm tra đã làm của 2 môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 1 và Ngôn ngữ học tiếng Anh 2 kèm theo một bảng hỏi (làm trong 10 phút) với các câu hỏi về độ khó, việc sử dụng kỹ năng tư duy khi ôn tập và làm bài kiểm tra; (b) SV dựa theo đề kiểm tra và bảng hỏi đã trả lời để trả lời phỏng vấn.

(iii) Việc phân tích bài KTĐG được tiến hành trên bài tập cuối kỳ của 19 SV tham gia phỏng vấn nhằm kiểm chứng chính xác kỹ năng tư duy SV đã dùng trong bài làm.

Dữ liệu thu thập được xử lý và phân tích theo phương pháp định lượng và định tính.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Yêu cầu về sử dụng kỹ năng tư duy thể hiện trong đề cương môn học

Kết quả phân tích mục tiêu môn học cho thấy kỹ năng tư duy bậc thấp và bậc cao được

yêu cầu ở cả hai môn nhưng ở các mức độ khác nhau. Môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 2 và môn Dụng học tiếng Anh nêu yêu cầu về các kỹ năng tư duy khá rõ ràng với các động từ tương thích với các bậc tư duy khác nhau như *nhận diện và nhắc lại* (bậc 1), *mô tả* (bậc 2), *phân tích* (bậc 3), *đánh giá và ứng dụng* (bậc 4) v.v. Môn Ngữ nghĩa học tiếng Anh cũng có nhắc đến những kỹ năng tư duy nhưng không liền mạch, với duy nhất 2 kỹ năng được nhắc đến là *hiểu* (bậc 2) và chuyển tiếp ngay đến *tiến hành nghiên cứu* (bậc 4). Việc chuyển bậc đột ngột này có thể gây khó khăn cho SV do chưa được chuẩn bị và thực hành đầy đủ các kỹ năng ở các bậc bị bỏ qua. Ở môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 1, yêu cầu về các kỹ năng này chưa được rõ ràng và mới dừng ở bậc 2 (*hiểu và bàn luận*).

Các kỹ năng tư duy bậc thấp và và kỹ năng tư duy bậc cao cũng được nêu trong mục đích của từng phương pháp KTĐG trong 4 đề cương môn học nhưng chưa được trình bày rõ ràng với những động từ khá chung chung và lặp lại là *hiểu* và *ứng dụng*.

4.2. Thực tế SV sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao trong các bài KTĐG

4.2.1. Độ khó của các bài kiểm tra theo đánh giá của SV

Do khi tiến hành khảo sát, không phải toàn bộ các SV đều đang hoặc đã được học môn Ngữ nghĩa học tiếng Anh và Dụng học tiếng Anh vì còn phụ thuộc đặc thù của ngành hoặc định hướng nên nhóm nghiên cứu chỉ tập trung phân tích dữ liệu thu được từ đánh giá của SV với hai môn: Ngôn Ngữ học tiếng Anh 1 và Ngôn ngữ học tiếng Anh 2. Đánh giá của SV về độ khó của bài KTĐG được tóm tắt trong bảng sau:

Độ khó	Rất dễ	Dễ	Vừa phải	Khó	Rất khó
Ngôn ngữ học tiếng Anh 1	0%	11.11%	66.67%	22.22%	0%
Ngôn ngữ học tiếng Anh 2	0%	0%	77.78%	22.22%	0%

Đối với môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 1 và Ngôn ngữ học tiếng Anh 2, hầu hết SV (66.67% và 77.78%) đánh giá các bài kiểm tra có độ khó vừa phải. Chưa đến một phần tư số SV được hỏi trả lời rằng các bài KTĐG của hai môn học này khó. Riêng với môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 1, tuy thực tế điểm tổng kết học phần không thực sự cao, điểm tổng kết toàn khóa theo thống kê của tổ là 7.26 (trong đó chỉ 3.33 % SV đạt điểm giỏi) nhưng lại có 11.11% SV cho là bài kiểm tra dễ. Không có SV nào đánh giá là bài KTĐG của cả 2 môn học này là rất dễ hoặc rất khó.

4.2.2. Các kỹ năng tư duy SV sử dụng khi ôn tập để chuẩn bị cho các bài KTĐG

Kết quả thu được từ bảng câu hỏi điều tra cho thấy các kỹ năng tư duy bậc thấp được SV sử dụng ở mức độ thường xuyên và các kỹ năng tư duy bậc cao được sử dụng ở mức độ thỉnh thoảng hoặc thấp hơn (hiếm khi hoặc không bao giờ). Qua phỏng vấn cho thấy các kỹ năng tư duy mà tất cả các SV tham gia sử dụng trong khi ôn tập chuẩn bị cho các bài KTĐG là:

- Luyện bài tập (bậc 2: hiểu)
- Tự lấy ví dụ minh họa cho dễ nhớ (bậc 2: hiểu)
- Tóm tắt theo ngôn ngữ của mình (bậc 2 tiến sát bậc 3: hiểu, có nỗ lực phân tích)
- Liệt kê, phân loại, học thuộc lòng (bậc 1: gợi lại kiến thức đã học)

Ngoài các hoạt động ôn luyện nêu trên, SV còn liệt kê thêm 1 số hoạt động ôn tập khác như: học thuộc ví dụ từ các nguồn tài liệu khác (sách khác, các nội dung trên Internet) có cùng nội dung (tương tương việc học thuộc lòng – sử dụng kỹ năng tư duy bậc 1: gợi lại kiến thức đã học), học nhóm và kiểm tra chéo cho nhau (tương đương hoạt động luyện bài tập – vận dụng kỹ năng tư duy bậc 2: hiểu), liên tưởng đến các hình ảnh, ra đề cho nhau dựa trên bài tập mẫu (tương đương việc tự lấy ví dụ minh họa – sử dụng kỹ năng tư duy bậc 2: hiểu).

Như vậy, kết quả thu được cho thấy: khi ôn tập chuẩn bị cho các bài kiểm tra, SV chủ yếu sử dụng các tư duy thuộc bậc 1 - gợi lại kiến thức và bậc 2 - hiểu, một số ít SV có nỗ lực sử dụng các tư duy tiệm cận với bậc 3 - phân tích.

4.2.3. Các kỹ năng tư duy SV thực sự sử dụng khi làm bài KTĐG

a. Yêu cầu đối với việc SV sử dụng các kỹ năng tư duy trong các bài KTĐG

Việc phân tích đề bài các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ cho thấy SV thường được yêu cầu vận dụng các kỹ năng tư duy ở 3 bậc đầu của thang Mazrano. Ở bậc 1 – gợi lại kiến thức đã học hay ghi nhớ thông tin, các bài tập thường yêu cầu SV liệt kê, gọi tên, mô tả hay nhận dạng khái niệm căn bản trong ngôn ngữ học. Ở bậc 2, SV thường được yêu cầu minh hoạ, tổng kết hay mô tả, diễn đạt lại cho nghĩa tường minh hơn. Một số ít câu hỏi yêu cầu tới bậc 3 thường ở dạng phân loại hay so sánh đối chiếu.

Trong khi các bài thi thường yêu cầu vận dụng nhiều hơn các kỹ năng tư duy ở bậc 1 và 2 thì các bài tập lớn cuối kỳ (môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 2 và Dụng học tiếng Anh) yêu cầu vận dụng kỹ năng ở bậc 3 nhiều hơn (so sánh, phân tích để phân loại và tổng kết thành kết luận, v.v.), thậm chí một số đề còn hướng tới kỹ năng của bậc 4 (đánh giá có phê phán để đưa ra đề xuất (hướng tới giải quyết vấn đề). Một điểm đáng lưu ý là chưa có sự đồng đều về yêu cầu đối với kỹ năng tư duy bậc cao trong các đề do thiết kế đề thường tập trung vào kiến thức chứ chưa quan tâm tới các kỹ năng này. Dưới đây là ví dụ 2 đề tự chọn của môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 2. Trong khi đề 1 yêu cầu SV thực hiện thao tác đánh giá có phê phán kèm đề xuất – tức là đạt tới bậc 4 trong kỹ năng tư duy thì đề 2 chỉ yêu cầu SV tiến hành so sánh dựa trên những tài liệu có sẵn – là kỹ năng tư duy thuộc bậc 3.

*Đề 1. Closely watch **TV advertisements**. Do you think they reflect any **gender ideologies**? Analyze some advertisements to prove your idea. Do you agree or disagree with these ideologies? Would you want to suggest any changes in those advertisements?*

Đề 2. What are the noticeable differences between American English and British English? You can choose to focus on the analysis of pronunciation features or vocabulary features.

Một kết quả nữa đáng lưu ý là trong một số môn học chưa có sự tương thích khi đối chiếu các kĩ năng tư duy bậc cao được yêu cầu trong các mục tiêu môn học ở đề cương môn học và kĩ năng thật sự được đánh giá trong các bài KTĐG. Ví dụ như trong môn Ngữ nghĩa học, mục tiêu môn học yêu cầu SV có khả năng tiến hành nghiên cứu đơn giản về ngữ nghĩa (bậc 4), nhưng các bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ không đánh giá được kĩ năng này và chỉ dừng ở bậc tư duy cao nhất là bậc 3, cụ thể là yêu cầu sinh viên phân tích các hiện tượng ngôn ngữ (VD: ẩn dụ, hoán dụ, v.v) trong ngữ liệu cho sẵn.

b. Thực tế việc ứng dụng kỹ năng tư duy bậc cao khi làm bài KTĐG của SV

Khi trả lời bảng hỏi và khi trả lời phỏng vấn, SV tỏ ra khá lạc quan về việc sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao khi làm bài KTĐG của mình. 100% số SV được khảo sát đồng ý là các em đã sử dụng các kỹ năng tư duy của bậc 1 và 2 khi làm bài, 94,44% nói đã sử dụng bậc 3 và 88,89% đã sử dụng bậc 4. Tỉ lệ sử dụng các kỹ năng tư duy của bậc 3 và 4 khi tiến hành các bài tập lớn (essay) cao hơn so với khi làm các bài kiểm tra thông thường (test). Các kết quả này đã được kiểm chứng và xác nhận trong phỏng vấn với SV.

Việc phân tích một số bài tập lớn của SV cũng cho thấy kết quả không khả quan như SV tự đánh giá: phần lớn các bài làm đều cho thấy SV sử dụng được các kỹ năng tư duy ở bậc 3 như phân tích biểu hiện ngôn ngữ, khái quát thành kết luận hay so sánh đối chiếu các ngữ liệu với nhau, việc SV sử dụng kỹ năng tư duy bậc 4 như đánh giá một cách có phê phán là khá hiếm.

Tuy nhiên, khi so sánh các kỹ năng tư duy SV dùng trong bài làm với yêu cầu của đề bài, nhóm nghiên cứu nhận thấy việc sử dụng kỹ

năng tư duy của SV như chỉ ra trong phân tích bài làm của SV là khá phù hợp với yêu cầu trong đề bài. Thực tế, việc sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao đến đâu phụ thuộc rất nhiều vào yêu cầu của đề bài. Như đã phân tích câu hỏi bài tập lớn ở trên, với những câu hỏi yêu cầu SV những kĩ năng tư duy ở bậc thấp hơn thì SV sẽ rất khó để đạt đến việc sử dụng kĩ năng ở bậc cao hơn.

Việc SV thực tế chưa thực hiện được các kỹ năng tư duy bậc cao trong đề 2 (so sánh tiếng Anh-Anh và Anh-Mỹ qua cách phát âm và lựa chọn từ vựng) như nêu trên được một số SV khẳng định qua phỏng vấn là do đề bài không yêu cầu, và SV tuân thủ đúng như yêu cầu đề bài: dừng lại ở việc so sánh.

Khi tham gia phỏng vấn, một số SV làm đề 1 (phân tích các tư tưởng về giới thể hiện trên một số quảng cáo) cho rằng mình đã sử dụng được các kỹ năng tư duy bậc cao như đánh giá có phê phán. Tuy nhiên, khi được yêu cầu giải thích cụ thể xem việc đánh giá có phê phán với các ý tưởng nêu ra như trong bài là từ đâu mà có, SV cho thấy không phải các ý tưởng đánh giá có phê phán kèm các đề xuất đó là do các em tự nghĩ ra, mà là các ý tưởng GV đã đưa ra khi phân tích ngữ liệu là các đoạn quảng cáo trên lớp, và các em mô phỏng theo vì thấy các quảng cáo mình dùng có đặc điểm giống các quảng cáo GV đã dùng. Chỉ 1 SV chỉ ra được khi trả lời phỏng vấn: các ý tưởng do em trình bày trong bài làm là nhờ kỹ năng đánh giá có phê phán của bản thân để đúc kết thành, và đề xuất cũng không hoàn toàn là do em tự đưa ra.

Một số SV khi tham gia phỏng vấn cho rằng khi làm bài, em đã tự xây dựng khung lý thuyết mới để phân tích, nhưng thực tế, khi được yêu cầu trình bày xem việc xây dựng mới tiến hành ra sao, nhóm nghiên cứu nhận thấy rằng SV đã điều chỉnh khung lý thuyết chi tiết theo hướng khái quát hóa thành các mục chung hơn (analyze a broader category) cho phù hợp với ngữ liệu thu thập được. Như vậy, việc tự xây dựng được khung lý thuyết mới để phân tích là lầm tưởng của SV, chưa phải là kỹ năng tư duy mà SV đã làm được.

Ngoài ra, một thông tin khác mà nhóm nghiên cứu thu được qua phỏng vấn về các kỹ năng tư duy sinh viên dùng trong bài kiểm tra là: mặc dù một số ít SV đã được học môn Tư duy phê phán (Critical thinking) trong chương trình học, đa phần SV khá băn khoăn về việc cần sử dụng kỹ năng tư duy nào khi tiến hành mỗi yêu cầu bài làm, cần dùng các kỹ năng tư duy đó như thế nào, và để được coi là sử dụng được kỹ năng tư duy đó thì SV cần phải thể hiện ra sao. Chính việc chưa hiểu rõ về việc sử dụng các kỹ năng tư duy đã hạn chế việc các em thể hiện trong bài làm.

Như vậy, kết quả phân tích bài làm của SV cho thấy SV đa phần dừng lại ở việc sử dụng các kỹ năng tư duy bậc 3, khá hiếm SV đạt tới kỹ năng tư duy bậc 4, và đa phần SV chưa thực sự hiểu rõ về việc sử dụng các kỹ năng tư duy khi làm bài.

5. Các kết luận rút ra được từ kết quả nghiên cứu

Từ nghiên cứu trên đây, chúng tôi rút ra được một số kết luận sau:

- Các bài kiểm tra đánh giá với cách kết cấu, đưa câu hỏi, hoặc hướng dẫn tiến hành chưa phủ hết được các mục tiêu môn học được đưa ra trong đề cương môn học. Phần trình bày trong đề cương về kỹ năng tư duy SV được yêu cầu sử dụng khá sơ sài nên ít có tính định hướng cho quá trình học tập của SV. Các thành viên nhóm nghiên cứu với vai trò GV đã có quan sát và SV cũng đồng ý khi phỏng vấn và khi nhóm nghiên cứu tiếp xúc trên lớp, SV chỉ nhận đề cương một cách hình thức và ít khi quan tâm khai thác thông tin trong đề cương vì các em cho là đề cương môn học quá chung chung, đọc cũng không biết cụ thể sẽ làm gì. Vì vậy, dù GV có cung cấp đề cương môn học, đa phần SV vẫn nói không biết sẽ học gì và KTĐG như thế nào.

- Trong hoạt động học và kiểm tra thường xuyên trên lớp, GV chưa có hướng dẫn cụ thể và giúp SV thực hành việc sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao khi thực hiện các nhiệm vụ học

tập, dẫn tới một số SV lầm tưởng mình đã sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao trong bài kiểm tra, trong khi thực tế các em chưa đạt được mức cao như vậy.

- Trong quá trình thiết kế bài kiểm tra giữa kỳ hoặc cuối kỳ ở một số môn ngôn ngữ học, GV chưa nỗ lực thúc đẩy việc vận dụng kỹ năng tư duy bậc cao của sinh viên dẫn tới tình trạng bài kiểm tra ít tính phân loại. Ví dụ, như đã chỉ ra ở phần kết quả, dù chỉ 3.33 % SV QH 2012.F1 đạt điểm giỏi trong môn Ngôn ngữ học tiếng Anh 1, có tới 11.11% SV cho rằng đề dễ. Dựa trên thông tin thu được từ phỏng vấn, nhóm nghiên cứu thu được giải thích rằng: việc SV không đạt điểm giỏi không hẳn chỉ do đề khó mà vì phần yêu cầu học thuộc kiến thức tỉ mỉ, chi tiết, trong đề quá nhiều khiến SV dễ bị lẫn lộn khi làm bài thi căng thẳng. Vì thế, một số SV được GV nhận xét là học tốt trên lớp cũng khó đạt điểm giỏi.

- Trong các bài luận cuối kỳ, việc hướng dẫn làm bài hoặc yêu cầu đề bài chưa cụ thể các bước, đôi khi chưa rõ, hoặc chỉ đơn thuần yêu cầu SV dừng lại ở các kỹ năng tư duy tương đối thấp khi làm bài. Vì vậy, khi SV làm bài luận cũng chỉ dừng lại như đề yêu cầu và không nỗ lực sử dụng các kỹ năng tư duy bậc cao hơn. Điều này cũng gây khó khăn cho việc sinh viên bộc lộ năng lực của mình và khó khăn cho việc phân loại SV qua bài luận.

6. Đề xuất

Dựa trên các kết quả nghiên cứu trên đây, chúng tôi xin đưa ra các đề xuất như sau:

a. Đảm bảo SV nắm rõ các mục tiêu và phương thức KTĐG của môn học

Để đạt được tốt nhất mục tiêu KTĐG, SV cần hiểu mình sẽ phải học gì, ở mức độ kỹ năng tư duy nào thông qua việc hoàn thiện các đề cương môn học. Yêu cầu về kỹ năng tư duy bậc cao cần được nêu rõ ràng và thống nhất trong mục tiêu môn học và mục tiêu của từng phương thức KTĐG. Yêu cầu này cũng cần được làm rõ trong các hướng dẫn của các bài KTĐG bằng việc sử dụng các động từ tương thích với các bậc tư duy, nhằm giúp SV nhận diện yêu cầu về kỹ năng tư duy bậc cao dễ dàng hơn.

b. Thiết kế các công cụ KTĐG chú trọng tăng cường sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao

Các công cụ KTĐG được thiết kế không chỉ chú trọng đến kiến thức chuyên môn mà cần quan tâm hơn đến đánh giá việc sử dụng kỹ năng tư duy đa dạng ở các cấp độ từ thấp đến cao. Việc quyết định cấp độ của kỹ năng tư duy tương ứng với từng nội dung kiến thức là do trọng tâm mục tiêu môn học quyết định. Những nội dung chính quan trọng của môn học cần được thể hiện rõ qua các bài KTĐG theo quan điểm hướng SV tới việc tập sử dụng và sử dụng được những kỹ năng tư duy ở bậc cao. Cụ thể:

- Trong các bài kiểm tra (test), cần hạn chế dạng bài tập yêu cầu SV nhớ chính xác các thông tin quá tỉ mỉ. Việc sử dụng quá nhiều dạng bài này vừa gây áp lực cho SV khi phải học thuộc (để rồi sau khi kiểm tra lại quên) và cũng làm cho đề thi ít tính phân loại SV. Các bài kiểm tra này cần tăng cường kiểm tra các kỹ năng tư duy bậc cao hơn.

- Trong các đề và hướng dẫn làm bài tập lớn, GV cần chỉ rõ các bước tiến hành mà SV cần thực hiện; nếu cần, tổ bộ môn cần lên kế hoạch cho các buổi tư vấn (tutorial) trực tiếp cho SV gặp khúc mắc về việc tiến hành làm bài luận. Ngoài ra, đề bài cần yêu cầu cụ thể SV sử dụng các kỹ năng tư duy thuộc cấp độ bậc 3 hướng tới bậc 4, tránh tình trạng một số SV khá giỏi có thể thể hiện năng lực tốt ở các kỹ năng tư duy cao hơn nhưng do đề chỉ yêu cầu thấp nên SV không có cơ hội thể hiện, giảm tính phân loại SV qua KTĐG.

c. Áp dụng đường hướng nêu vấn đề (problem-based) để giảng dạy và KTĐG

Các nhiệm vụ học tập cũng như các công cụ KTĐG cần được thiết kế theo hướng GV nêu vấn đề thực tiễn và hướng dẫn SV giải quyết các vấn đề liên quan đến chính quá trình học tập hoặc các tình huống thuộc về nghề nghiệp tương lai của SV. Đây là đường hướng dạy học

nhằm khơi gợi hứng thú trong người học và có tính thực tiễn cao, dễ hiểu, dễ tiếp thu. Với việc nêu ra các vấn đề thiết thực cho quá trình học tập hoặc nghề nghiệp tương lai của SV, hướng dẫn SV cách sử dụng các kỹ năng tư duy từ bậc thấp đến cao để giải quyết vấn đề, GV có thể kích thích tính sáng tạo của SV, thúc đẩy kỹ năng giải quyết vấn đề - kỹ năng tư duy bậc cao cần thiết cho công việc tương lai và quá trình học tập cũng như các hoạt động xã hội của SV. Đây cũng là định hướng nghiên cứu tiếp theo có thể được thực hiện nhằm nghiên cứu việc thúc đẩy SV sử dụng kỹ năng tư duy bậc cao trong các bài kiểm tra ngôn ngữ học.

Với những kết quả trên đây, nhóm nghiên cứu mong muốn có thể chỉ ra những hạn chế và đề xuất nâng cao hiệu quả KTĐG và giảng dạy các môn Ngôn ngữ học tại tổ Ngôn ngữ học Anh – Khoa Ngôn ngữ & Văn hóa các nước nói tiếng Anh, và hi vọng nghiên cứu có thể gợi mở những đề xuất với việc giảng dạy và KTĐG các môn ngôn ngữ học trong các khoa khác trong trường ĐHNN.

Tài liệu tham khảo

[1] Biggs, J. & Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.

[2] Campbell, A. & Norton, L. (2007). Learning, Teaching, and Assessing in Higher Education. Exeter, NX: Learning Matters.

[3] Brookhart, S. (2010). *How to Assess Higher Order Thinking Skills in Your Classroom.* ASCD. http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx

[4] Bloom B.S., (Ed.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

[5] Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin

[6] Furst, E. (1994). Bloom's taxonomy: Philosophical and educational issues. In L. Anderson & L. Sosniak, (Eds.), Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective (pp. 28-40). Chicago: The National Society for the Study of Education.

[7] Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.

[8] Rohwer, W.D. & Sloane, K. (1994). Psychological perspectives. In L.W. Anderson & L.A. Sosniak (Eds.), Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education (pp.41-63). Chicago: The National Society for the Study of Education.

[9] Intel Corporation. Designing effective projects: Thinking skills frameworks. Marzano's New Taxonomy. http://download.intel.com/education/Common/in/Resources/DEP/skills/Marzano.pdf

[10] Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

An Investigation into How QH2012.F1 Students Use Higher-Order Thinking Skills in English Linguistics Tests at VNU-ULIS

Nguyen Thi Minh Tam, Nguyen Thi Thuy Linh, Nguyen Dieu Hong, Doan Thi Nuong

VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: It has been stated by many experts in assessment that assessment has washback effects on the process of teaching and learning. For quality teaching and learning, quality assessment tools are

essential. Based on Marzano's new taxonomy, this research was carried out to re-evaluate assessments currently used in the English linguistics courses at ULIS-VNU and then to propose suggestions for better learning and teaching quality, especially for fostering students' higher-order thinking skills (HOTS). The main methodology of the study includes analyses of course syllabi and students' assignments, questionnaires and interviews with students. The findings are discussed to draw out conclusions about how students are actually using HOTs in English linguistics tests. Some suggestions of how to improve the quality of assessing, teaching, and learning with the focus on fostering students' use of HOTs in these courses are then made.

Keywords: Assessment, higher-order thinking skills, Marzano's taxonomy, linguistics courses, students' learning.