

## ĐỔI MỚI KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ - GIẢI PHÁP ĐA CÔNG CỤ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ

Vũ Thu Thủy<sup>(\*)</sup>

### 1. Đặt vấn đề

Bậc học đại học và sau đại học, tuy nằm trong hệ thống giáo dục nhưng là một bộ phận vô cùng đặc biệt, nó liên quan mật thiết tới hoạt động nghiên cứu khoa học và là “máy cái” đào tạo ra lực lượng lao động tay nghề cao chuyên môn giỏi. Với đặc điểm này, xác định sứ mệnh của bậc học đại học và sau đại học luôn là đề tài gây nhiều tranh cãi.

Theo quan điểm truyền thống, đại diện là Barnett [2,1990], Jasper [8,1959] Newman [9,1996], cốt lõi của giáo dục đại học và sau đại học là tự do học hỏi. Tự do học hỏi đề cao sự giải phóng về tư tưởng, tự do khám phá chân lý một cách vô điều kiện. Tự do học hỏi sẽ dẫn đến sự phát triển nhân cách vượt trội nếu cá thể chủ động tham gia vào quá trình đi tìm chân lý. Nói cách khác, trường đại học là trung tâm nghiên cứu, mỗi giảng viên, sinh viên là một nhà nghiên cứu.

Từ thập kỷ 80 trở lại đây, trong bối cảnh nền kinh tế ngày càng phát triển, giáo dục đại học ngày càng phổ cập, người học đa dạng cả về chất lượng, thành phần và mục tiêu học tập, khái niệm đào tạo thực dụng ra đời và thu hút sự chú ý của nhiều nhà giáo dục. Đào tạo thực dụng, đại diện là Weber [12,1996, pp.43-75], cho rằng sứ mạng tiên quyết của đào tạo đại học là trang bị cho người

học hành trang làm việc. Chính vì lý do này mà ngày càng có mối liên hệ mật thiết giữa chương trình đào tạo đại học với thị trường việc làm, xuất hiện xu hướng thương mại hóa nhà trường và nghề nghiệp hóa chương trình đào tạo. Khoa học cơ bản nhường ngôi cho khoa học ứng dụng.

Xu hướng đưa nhà trường đến gần thị trường việc làm là xu hướng tất yếu của thời đại, và là nguyện vọng của đại đa số người học. Tuy nhiên, trong thời đại mới, tri thức đã trở thành nền kinh tế, quyết định sức mạnh quốc gia theo cả nghĩa đen và nghĩa bóng, trường đại học phải là cơ quan nghiên cứu đầu ngành. Hơn nữa, trong bối cảnh thị trường lao động biến đổi khôn lường, tri thức nhân loại gia tăng theo cấp số nhân, nếu đào tạo đại học chỉ dừng lại ở đào tạo nghề nghiệp thì e rằng chưa đủ. Môi trường đại học phải là nơi nuôi dưỡng tính sáng tạo, ham tìm tòi, say mê nghiên cứu và khả năng nghiên cứu trong đại bộ phận sinh viên. Có như thế sinh viên tốt nghiệp mới có thể làm chủ tri thức, làm chủ mọi tình huống phát sinh trong công việc và tiếp tục trở thành nhà nghiên cứu, phát minh ngay cả khi họ đã rời ghế nhà trường.

Để hiện thực hóa được mục tiêu trên, diễn đàn giáo dục trên thế giới đã đưa ra

<sup>(\*)</sup> MEd., Khoa Ng«n ng+ & Văn hĩa Anh-Mỹ, Tr-êng S'i h'c Ngo'i ng+, S'i h'c Quèc gia Hụ Néi.

nhiều giải pháp trong đó có giải pháp thiết kế chương trình đào tạo có ý nghĩa, sát thực với ngành nghề đào tạo. Chương trình đào tạo đó, hơn hết, bên cạnh việc cung cấp những kỹ năng làm việc thực tế, còn phải khơi dậy trong sinh viên tinh thần ham học hỏi, thói quen tự đánh giá thu hoạch của bản thân sau mỗi giờ học, và lối suy nghĩ độc lập có phê phán. Như vậy, chương trình đào tạo đó phải lấy việc học của sinh viên và việc phát triển kỹ năng tự học của sinh viên làm trọng tâm.

Xu hướng xây dựng chương trình đào tạo với các đặc tính trên cũng là mục tiêu phấn đấu của Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong thư chúc Tết Bính Tuất 2006, Giáo sư, Giám đốc Đại học Quốc gia Đào Trọng Thi trích dẫn nghị quyết Đại hội Đảng bộ lần thứ III, khẳng định “mục tiêu hàng đầu của Đại học Quốc gia trong năm 2005-2010 là tạo bước đột phá về chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học[.]... áp dụng rộng rãi phương pháp dạy và học tiên tiến theo hướng chú trọng tính chủ động và năng lực sáng tạo, tự học, nghiên cứu của người học” Đào Trọng Thi [6,2006, tr.1].

Là một bộ phận trong quy trình đào tạo, kiểm tra đánh giá cũng phải đổi mới sao cho phù hợp với mục tiêu đào tạo nói trên và chương trình đào tạo tương thích. Nếu chương trình đào tạo chú trọng đến việc phát triển kỹ năng học và chủ động tổ chức hoạt động học một cách hiệu quả, kiểm tra đánh giá, ngoài việc đánh giá chính xác hoạt động học của sinh viên (có tính giá trị cao-valid) còn phải giúp thúc đẩy hoạt động học một cách tích cực (có mục tiêu hữu ích-

supportive). Vậy thế nào là kiểm tra đánh giá phục vụ hoạt động học tập của sinh viên và giúp phát triển kỹ năng tự học trong sinh viên sẽ là nội dung bài viết này. Bài viết gồm ba phần, phần 1 giới thiệu đặc điểm của kiểm tra đánh giá thúc đẩy hoạt động học của sinh viên; phần 2 đề ra giải pháp đổi mới công tác kiểm tra đánh giá bằng phương pháp đa công cụ kiểm tra đánh giá; và phần 3 sẽ đưa ra một số điều kiện giúp đưa đa công cụ kiểm tra đánh giá vào thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng học tập của sinh viên.

## **2. Kiểm tra đánh giá thúc đẩy hoạt động học của sinh viên**

Kiểm tra đánh giá ảnh hưởng trực tiếp đến việc học của sinh viên. Thậm chí nhiều nhà giáo dục cho rằng nếu không có kiểm tra đánh giá sinh viên sẽ chẳng có động cơ học tập. Sinh viên tổ chức hoạt động học của mình theo yêu cầu của kiểm tra đánh giá [5,1999]. Với lý do này, Gibbs [5,1999] cho rằng nếu chúng ta muốn thay đổi phương pháp học tập của sinh viên, chúng ta phải thay đổi phương pháp kiểm tra đánh giá. Kiểm tra đánh giá có thể tác động đến hoạt động học của sinh viên qua ba yếu tố: động cơ học tập, phương pháp học tập, và thông tin phản hồi từ kiểm tra đánh giá.

Biggs [3,1999] phân động cơ học tập thành hai loại, động cơ học tập tại ngoại (extrinsic motivation) và động cơ học tập nội tại (intrinsic motivation). Động cơ học tập tại ngoại là khi người học cố gắng học tập để được thưởng hoặc tránh bị phạt. Động cơ học tập tại ngoại, ở mức độ vừa phải, góp phần khích lệ sinh viên học tập, nhưng nếu bị lạm dụng lại tạo

áp lực khiến sinh viên học lệch, học tủ nhằm đạt điểm cao khiến chất lượng học tập giảm sút. Nặng hơn nữa, có thể tạo ra hiện tượng học tập vì thành tích, dẫn đến cạnh tranh không lành mạnh hoặc tiêu cực trong thi cử. Cá biệt, đã có nhiều trường hợp sinh viên, học sinh bị stress vì áp lực thi cử dẫn đến tự tử.

Động cơ học tập nội tại, ngược lại, là mong muốn được học, muốn đào sâu hiểu biết, hiểu tường tận vấn đề. Sinh viên có động cơ học tập nội tại thường say mê tìm tòi, khám phá, lựa chọn phương pháp học tập đúng đắn để tiếp cận tri thức một cách tối ưu. Muốn trở thành nhà khoa học chân chính, sinh viên phải có được động cơ học tập nội tại.

Là một khâu trong quy trình đào tạo, kiểm tra đánh giá thúc đẩy hoạt động học phải góp phần tạo ra động cơ học tập nội tại trong sinh viên thông qua nội dung kiểm tra đánh giá và cách thức kiểm tra đánh giá. Nội dung kiểm tra đánh giá phải nhất quán với nội dung giảng dạy và sát với ngành nghề đào tạo. Kiểm tra đánh giá phải có tính giá trị cao, phải chỉ ra được trình độ thực của sinh viên. Trên cơ sở đó, phải chỉ ra được sinh viên cần phải học những gì và làm thế nào để học tốt hơn nữa. Kiểm tra đánh giá, khi chỉ ra mặt mạnh, mặt còn yếu của sinh viên, có thể khích lệ tinh thần học tập, mở ra đường hướng học tập cho sinh viên.

Cách thức kiểm tra đánh giá cũng rất quan trọng trong việc nâng cao động cơ học tập tốt cho sinh viên. Kiểm tra đánh giá nên hướng tới đánh giá cả quá trình học và kết quả học tập bằng cách sử dụng đa công cụ đánh giá và đánh giá

xuyên suốt quá trình dạy-học. Đa công cụ đánh giá góp phần đánh giá chính xác hơn các mặt khác nhau của hoạt động học, vốn rất phức tạp và đa chiều, nâng cao tính giá trị của kiểm tra đánh giá. Đánh giá xuyên suốt quá trình dạy-học có nhiều lợi ích. Thứ nhất, giáo viên, sinh viên có thể dùng kết quả kiểm tra đánh giá để điều chỉnh chiến lược dạy-học kịp thời. Thứ hai, sinh viên có cơ hội cải thiện kết quả kiểm tra đánh giá và giảm áp lực so với chỉ dùng kiểm tra đánh giá cuối kỳ. Điều quan trọng hơn cả là kiểm tra đánh giá xuyên suốt quá trình dạy-học và nhất quán với nội dung dạy-học, mục tiêu đào tạo còn góp phần khiến sinh viên hiểu được họ cần học gì và học như thế nào để có thể học tích cực hơn và có hiệu quả hơn.

Ngoài việc tạo ra động cơ học tập tích cực, kiểm tra đánh giá thúc đẩy hoạt động học phải góp phần tạo ra phương pháp học tập đúng đắn cho sinh viên. Marton và Saljo đã xác định hai phương pháp học tập chuyên biệt: phương pháp học hời hợt (surface learning approach) và phương pháp học sâu (deep learning approach). Sinh viên có phương pháp học hời hợt thường tập trung ghi nhớ nội dung bài học theo kiểu học vẹt, học thuộc lòng. Do vậy, việc học của họ chỉ dừng ở mức ghi nhớ thông tin để tái sử dụng trong các tình huống tương tự đã được học qua. Phương pháp học tập này làm mất đi tính sáng tạo và khả năng lý luận tư duy tri thức một cách độc lập, có phê phán.

Ngược lại, sinh viên có phương pháp học sâu thường phân tích nội dung bài học có phê phán, liên hệ với những kiến thức đã học, nghiên cứu ứng dụng thực

tiền, sau đó lý thuyết hóa, khái quát hóa thành kinh nghiệm bản thân để có thể sử dụng sau này. Phương pháp tư duy tri thức của những sinh viên này ở mức độ cao có thể được mô tả bằng những thuật ngữ như phân tích có phê phán, liên hệ, áp dụng, khái quát hóa thành quy luật trong tổ hợp SOLO (SOLO taxonomy). So sánh sinh viên sử dụng phương pháp học hỏi hợt và phương pháp học sâu, rõ ràng sinh viên có phương pháp học sâu sẽ thu hoạch nhiều hơn trong cùng một môi trường giáo dục.

Nội dung kiểm tra đánh giá có thể tác động đến phương pháp học tập. Nếu nội dung kiểm tra đánh giá chỉ chú trọng đến tầm chương trích cú, phương pháp học hỏi hợt có nguy cơ trở thành phổ biến. Ngược lại, kiểm tra đánh giá đề cao loại hình kiểm tra đánh giá yêu cầu sinh viên tư duy tri thức ở mức độ cao như đã nhắc ở trên sẽ khuyến khích sinh viên học sâu để có thể nắm chắc, hiểu kỹ vấn đề. Như vậy, thay đổi trọng tâm kiểm tra đánh giá sẽ có thể thay đổi cách thức sinh viên tổ chức hoạt động học của mình.

Thêm vào đó, sinh viên học được những gì, chất lượng ra sao phụ thuộc phần lớn vào cách thức sinh viên phân bổ thời gian học. Nếu kiểm tra đánh giá tập trung vào cuối kỳ, sinh viên có thể học dồn ép, học tủ để đi thi. Sau khi thi xong dễ xảy ra hiện tượng chữ thầy lại trả thầy. Để sinh viên có thể phân bổ thời gian học hợp lý, kiểm tra đánh giá nên sử dụng đa công cụ và tiến hành xuyên suốt chương trình học. Tuy nhiên cũng cần phải nói thêm, đa công cụ kiểm tra đánh giá hay kiểm tra đánh giá

xuyên suốt phải được nghiên cứu và tổ chức hợp lý tránh tình trạng quá tải hoặc thi-học chông chéo. Cuối bài viết này sẽ giới thiệu một khóa đào tạo sử dụng đa công cụ kiểm tra đánh giá và đánh giá xuyên suốt mà không quá tải để chúng ta có thể tham khảo.

Kiểm tra đánh giá không chỉ tác động đến động cơ học tập, phương pháp học tập của sinh viên mà còn có thể góp phần nâng cao chất lượng học tập qua thông tin phản hồi từ kiểm tra đánh giá. Giới nghiên cứu đã chỉ ra, thông tin phản hồi có thể góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng học tập nếu thông tin phản hồi thường xuyên, đúng hạn và phản ánh đúng thực trạng. Thông tin phản hồi có thể có từ nhiều nguồn nhưng thông thường nhất là ở kiểm tra đánh giá. Thông tin này có thể ở dưới dạng lời phê, nhận xét, góp ý, chỉ dẫn, và ở mức độ ít thông tin nhất là điểm. Dựa vào thông tin phản hồi, sinh viên có thể hiểu rõ nhất họ đang ở đâu và họ phải làm gì để nâng cao chất lượng học tập.

Phát huy tối đa lợi ích của thông tin phản hồi không chỉ phụ thuộc vào bản thân nội dung chi tiết của thông tin phản hồi mà còn phụ thuộc vào phương pháp kiểm tra đánh giá và thiết kế chương trình. Sử dụng kiểm tra đánh giá trực tiếp (ví dụ như sử dụng bài tập thực hành-practicum, thao diễn-performance-based...), kiểm tra đánh giá mở (ví dụ như bài tập lớn-assignment, đồ án-project) có thể đưa ra thông tin phản hồi trực tiếp, phản ánh trung thực hoạt động học của sinh viên. Từ đó sinh viên có thể hiểu cặn kẽ điểm mạnh, điểm cần khắc phục để việc học đạt hiệu quả cao hơn.

Với thiết kế chương trình, nếu thiết kế chương trình cho phép giáo viên trực tiếp thảo luận thông tin phản hồi với sinh viên, sinh viên có thể hiểu chuẩn xác nội dung và hàm ý của thông tin phản hồi để từ đó có thể sử dụng thông tin phản hồi cải thiện giai đoạn học tập kế tiếp. Trực tiếp thảo luận còn tạo cơ hội cho cả giáo viên và sinh viên nắm được tiến độ tiếp thu từ đó điều chỉnh chiến lược dạy-học sao cho đạt hiệu quả cao nhất.

Tóm lại, kiểm tra đánh giá thúc đẩy hoạt động học thông qua việc tạo ra động cơ học tập đúng đắn, phương pháp học sâu, và thông tin phản hồi hữu ích. Trong khi bàn về vấn đề này, cụm từ đa công cụ kiểm tra đánh giá thường xuyên được nhắc tới. Vậy đa công cụ kiểm tra đánh giá là gì, và nó thúc đẩy hoạt động học tập qua những yếu tố nào sẽ được bàn tới trong phần tiếp theo của bài viết này.

### 3. Đa công cụ kiểm tra đánh giá

Theo Orpwood [11,2001,pp.135-151], bản chất của kiểm tra đánh giá là phương pháp nội suy (inference) từ những chỉ số dưới dạng công cụ kiểm tra đánh giá. Tính giá trị của kiểm tra đánh giá (validity) chính là mức độ xác thực của phép nội suy từ thông tin do kiểm tra đánh giá cung cấp. Ở một mức độ nào đó, tính giá trị chính là sự ăn khớp giữa thông tin nội suy - phương pháp kiểm tra đánh giá và công cụ kiểm tra đánh giá. Nói cách khác, tính giá trị là sự ăn khớp giữa kiểm tra đánh giá cái gì và kiểm tra đánh giá như thế nào. Nếu kiểm tra đánh giá nhằm đánh giá việc học của sinh viên, bàn về tính giá trị trước hết cần làm hiểu rõ thế nào là học, và sau

đó, trên cơ sở hiểu biết về hoạt động học, phương pháp kiểm tra đánh giá phù hợp sẽ được đưa ra.

Trước đây, học thường được đồng nhất với việc quy nạp kiến thức (knowledge acquisition). Chất lượng học được đánh giá theo lượng kiến thức mà sinh viên có thể nhớ và trích dẫn được (knowledge accumulation). Hiện nay quan niệm về chất lượng hoạt động học đang dần chuyển dịch từ quy nạp kiến thức sang ứng dụng kiến thức và khái quát thành kinh nghiệm bản thân (application and synthesis for future use).

Nói về vấn đề này, Barnett [2,1990] cho rằng giáo dục đại học không những chuẩn bị cho sinh viên tốt nghiệp làm tốt công việc họ được đào tạo mà còn phải giúp sinh viên có tầm nhìn xa trông rộng để có thể nắm bắt, dự đoán và làm chủ mọi biến đổi liên quan đến công việc mai sau. Như vậy, trường đại học phải là nơi khơi nguồn sáng tạo, nơi cung cấp những kinh nghiệm quý báu làm kim chỉ nam cho công tác nghiệp vụ sau này. Hơn hết, trường đại học phải là nơi sinh viên học để có kỹ năng tự học, kỹ năng học trọn đời (self-directed learning skills and life-long learning skills).

Biến chuyển trong quan niệm về chất lượng học và sứ mạng của đào tạo đại học dẫn đến sự cần thiết phải sử dụng một mô hình dạy-học phù hợp. Có ba mô hình dạy-học chính được xác lập, đó là mô hình dạy-học truyền thụ một chiều (transmission model), dạy-học giao tiếp hai chiều (constructivist model), và dạy-học trao đổi đa phương (constructivism model). Mô hình truyền thụ một chiều cho rằng người học, trước khi tham dự

môn học, hoàn toàn chưa có kiến thức gì về môn học, giáo viên là người truyền đạt kiến thức theo phương thức truyền giảng (transmission) và người học tiếp thu kiến thức theo phương thức ghi chép, học thuộc lòng bài giảng.

Trong mô hình dạy-học giao tiếp hai chiều, giáo viên, bên cạnh việc truyền giảng kiến thức có thể đặt câu hỏi để người học trả lời theo nội dung bài giảng. Hai mô hình dạy-học trên đều lấy nhiệm vụ truyền đạt kiến thức làm trọng tâm, giáo viên làm chủ lớp học, người học đóng vai trò rất mờ nhạt và thụ động. Môi trường dạy-học như thế sẽ không thể có chất lượng cao, phát huy hết tiềm lực của người học.

Khác với hai mô hình dạy-học trên, mô hình dạy-học trao đổi đa phương lấy người học làm trung tâm. Điều này thể hiện ở những điểm sau: (a) chương trình học được thiết kế và tổ chức sao cho người học tham gia tối đa và tích cực vào quy trình đào tạo, phục vụ lợi ích của người học; (b) người học chủ động tham gia vào quá trình xây dựng kiến thức thông qua giao tiếp, trao đổi, bàn bạc với bạn học và giáo viên; (c) giáo viên đóng vai trò là người giúp người học tổ chức hoạt động học hiệu quả, tiếp cận kiến thức một cách tối ưu nhất; và (d) giáo viên tôn trọng bản sắc riêng biệt của từng người học và lựa chọn chiến lược giảng dạy phù hợp với sự đa dạng của người học. Mô hình dạy-học trao đổi đa phương ngày càng trở nên phổ biến để phù hợp với những biến chuyển trong quan niệm về chất lượng học và sứ mạng đào tạo đại học.

Mô hình dạy-học trao đổi đa phương cho thấy hoạt động học diễn ra trong các

tình huống thiết thực, mỗi tình huống chứa đựng một hoặc một tập hợp vấn đề đặt ra cho người học (problem-based learning situations). Để giải quyết vấn đề này, người học phải dựa vào những kiến thức đã học trên cơ sở chủ động tham khảo các nguồn thông tin, bạn học và thầy dạy. Như vậy, học nghĩa là giải quyết tình huống bằng cách trao đổi thông tin, giải mã thông tin và thương thuyết giữa người học với kiến thức, và giữa người học với nhau (Brown, Collins & Duguid, 1989). Người học được coi là đã học khi họ phát hiện được cái đúng, cái chưa đúng trong một hành xử mang tính chuyên môn nào đó, khi họ dần hình thành được một thế giới quan có phê phán có định hướng, làm chủ mọi tình huống chuyên môn, và có thói quen nhìn nhận sự vật hiện tượng theo cái nhìn của nhà chuyên môn. Điều này giống như Isasac Newton nhìn thấy quả táo rơi mà tìm ra thuyết trọng lực. Hình thành được thế giới quan và nhân sinh quan chuyên biệt của nhà chuyên môn, người học đã có kỹ năng học trọn đời.

Khái niệm học nêu trên chỉ ra học là một hoạt động phức tạp, đa phương diện, vừa là quá trình vừa hàm chứa kết quả, vừa mang tính xã hội lại vừa là nỗ lực bản thân. Chính vì lý do này mà nghiên cứu giáo dục kêu gọi sử dụng đa công cụ kiểm tra đánh giá để có thể đánh giá bao quát, chính xác, đánh giá cả chiều rộng và bề sâu các mặt khác nhau của hoạt động học đồng thời góp phần thúc đẩy hoạt động học (xem thêm trong Banta, Lund, Black & Oblander, 1996).

Đa công cụ kiểm tra đánh giá ở đây không chỉ là số lượng mà còn về phương

pháp và cách thức tổ chức. Banta và cộng sự cho rằng kiểm tra đánh giá không những đánh giá kiến thức tích lũy - kiến thức tĩnh của sinh viên (học để biết cái gì) mà còn phải đánh giá được kiến thức ứng dụng - kiến thức động của sinh viên (học để làm gì với cái đã biết). Như vậy, đánh giá không chỉ mang tính định lượng mà còn phải mang tính chất lượng, không chỉ xảy ra cuối kỳ mà còn phải xuyên suốt quá trình học, không chỉ đánh giá nội dung kiến thức (content) mà còn phải đánh giá kỹ năng thực tế (skills and competences). Nội dung kiểm tra đánh giá, tiêu chí kiểm tra đánh giá, mục tiêu đào tạo, nội dung chương trình, phương pháp dạy-học phải nhất quán với nhau, thông tin phản hồi từ kiểm tra đánh giá vừa đảm bảo về số lượng vừa phải đảm bảo về chất lượng và kịp thời để sinh viên có thể thu được lợi ích tối đa khi tham dự một chương trình đào tạo. Đây cũng chính là câu trả lời cho đổi mới kiểm tra đánh giá có tính giá trị cao đồng thời phục vụ cho việc học của sinh viên. Về kiểm tra đánh giá chất lượng và công cụ kiểm tra đánh giá tương thích, tác giả đã lược bản trong một số báo của chuyên san “Journal of Sciences: Foreign Languages, Vietnam National University”, xin xem thêm trong số báo này (V.21, No.3, (2005) pp.50-55).

Tuy nhiên, đa công cụ kiểm tra đánh giá cần phải hợp lý và khoa học tránh tình trạng quá tải hoặc chồng chéo. Một trong những giải pháp có thể là dùng các công cụ kiểm tra đánh giá liên hoàn, kế thừa. Người viết xin phép được giới thiệu một khóa đào tạo, theo đánh giá chủ quan, đã dùng đa công cụ kiểm tra đánh giá một cách thành công với mục đích

vừa đánh giá hoạt động học của sinh viên vừa góp phần nâng cao chất lượng học tập và kiến thức chuyên môn.

Khóa đào tạo kể trên nằm trong chương trình đào tạo cử nhân báo chí và thông tin đại chúng tại trường Đại học Queensland, Australia. Mục tiêu của khóa học là trang bị cho sinh viên những kiến thức và kỹ năng xử lý và kiểm soát công tác truyền thông những sự kiện tiêu điểm, những vấn đề xã hội bức xúc trên các phương tiện thông tin đại chúng. Khóa học diễn ra trong 13 tuần, mỗi tuần hai giờ đồng hồ. Khóa học sử dụng ba công cụ kiểm tra đánh giá, đó là: bài viết về một vấn đề bức xúc (chiếm 50% tổng điểm môn học), viva voce (chiếm 30% tổng điểm môn học), và thi cuối kỳ (chiếm 20% tổng điểm môn học).

Bài viết về một vấn đề bức xúc yêu cầu sinh viên làm sáng tỏ một vấn đề xã hội nảy sinh trên phương tiện thông tin đại chúng, phân tích vấn đề này sử dụng Factiva, một ứng dụng về quản lý dữ liệu trực tuyến, sau đó phán đoán tình hình đưa tin về vấn đề này trên phương tiện thông tin đại chúng trong vòng 12 tháng kế tiếp. Viva voce là tên gọi của một dạng bình luận trong đó mỗi sinh viên đại diện cho tiếng nói của một nhóm người có quyền lợi chung đứng ra bảo vệ quan điểm của nhóm người mình đại diện về vấn đề xã hội họ chọn lựa trong bài viết về vấn đề bức xúc. Sinh viên sẽ bình luận, bảo vệ quan điểm theo hình thức phỏng vấn mà người phỏng vấn vừa là một biên tập viên có tiếng của chương trình “Sự kiện và nhân vật” trên đài phát thanh bang Queensland vừa là thầy dạy khóa học này. Thi cuối kỳ yêu cầu

sinh viên nhận diện và giải quyết các vấn đề liên quan đến kỹ năng kiểm soát các sự kiện, tin tức, kỹ năng bình luận tin tức tiêu điểm và kỹ năng kiểm soát truyền thông đại chúng bằng cách đưa ra câu trả lời ngắn gọn cho các tình huống chuyên môn cho sẵn. Sinh viên nộp bản phân tích sự kiện dùng Factiva vào tuần 5, bài viết về sự kiện đó vào tuần 10, tham dự phỏng vấn tuần 12, 13, và thi cuối kỳ theo lịch của nhà trường.

Các công cụ kiểm tra đánh giá ở khóa học trên cho thấy giáo viên đã sử dụng đa công cụ kiểm tra đánh giá bao gồm nghiên cứu độc lập (qua bài viết về một vấn đề xã hội bức xúc); thực hành (qua bình luận trong viva voce); và khối lượng kiến thức và ứng dụng kiến thức (qua thi cuối kỳ). Kiểm tra đánh giá được tổ chức xuyên suốt kỳ học giúp sinh viên bố trí thời gian học và làm bài một cách hiệu quả mà không quá tải do các công cụ kiểm tra đánh giá kế thừa liên hoàn với nhau, ví dụ sinh viên dùng bản phân tích Factiva để viết bài sau đó dùng nội dung, nghiên cứu trong bài viết để bình luận trong phỏng vấn. Nội dung kiểm tra đánh giá nhất quán với mục tiêu của khóa học và nội dung của khóa học đồng thời sát thực với ngành nghề đào tạo giúp sinh viên tận dụng tối đa cơ hội học tập nâng cao chuyên môn.

Một điều cần nói thêm ở đây là khóa học kể trên đã sử dụng phương pháp kiểm tra đánh giá quy chiếu theo tiêu chí (criterion-referenced) khiến cho sinh viên nắm rõ yêu cầu của kiểm tra đánh giá. Trong trường hợp kiểm tra đánh giá nhất quán mục tiêu cụ thể của khóa học và sát với ngành nghề đào tạo như khóa

học kể trên, tiêu chí kiểm tra đánh giá giúp sinh viên nắm được họ phải học những gì và sử dụng những kiến thức đã học thế nào để đạt được hiệu quả tối ưu (Goos & Moni, 2001). Tiêu chí kiểm tra đánh giá nhất quán với chương trình học còn tránh được hiện tượng thi cử chi phối hoạt động học Norton [10,2004, pp.688-702].

Tóm lại, bài viết này đã chỉ ra phương pháp kiểm tra đánh giá đúng đắn có thể góp phần nâng cao chất lượng học của sinh viên, giúp sinh viên trở thành người học độc lập, sáng tạo và hiệu quả. Bài viết cũng đề cập đến giải pháp đa công cụ kiểm tra đánh giá nhằm nâng cao tính giá trị của kiểm tra đánh giá đồng thời góp phần đẩy mạnh hoạt động học của sinh viên một cách hiệu quả. Bài viết cũng giới thiệu một khóa đào tạo sử dụng đa công cụ kiểm tra đánh giá hiệu quả với mục đích tham khảo. Thay cho phần kết của bài viết này, người viết xin đưa ra một số điều kiện mang tính tiên đề giúp đưa đa công cụ kiểm tra đánh giá vào thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

#### **4. Các tiên đề để áp dụng đa công cụ kiểm tra đánh giá**

a) Sứ mạng của trường đại học phải được xác lập trên cơ sở “chất lượng đào tạo gắn với ngành nghề đào tạo lấy việc phát huy lối suy nghĩ độc lập có phê phán mang tính sáng tạo hiệu quả làm trung tâm”.

b) Xuất phát từ sứ mạng đó để xây dựng mục tiêu đào tạo, nội dung đào tạo, phương pháp giảng dạy, hình thức kiểm tra đánh giá nhất quán, cung cấp cơ sở



vật chất đáp ứng nhu cầu sử dụng trong việc hiện thực hóa quy trình đào tạo nhất quán.

c) Trước khi lựa chọn phương pháp kiểm tra đánh giá và thiết kế công cụ kiểm tra đánh giá phải xác định mục tiêu đánh giá nhất quán với mục tiêu đào tạo và nội dung chương trình.

d) Bản thân các công cụ kiểm tra đánh giá phải có tiêu chí đánh giá và biểu mức đánh giá cụ thể giúp sinh viên nắm được yêu cầu của kiểm tra đánh giá, cũng là yêu cầu chuyên môn từ đó lựa chọn chiến lược học tập hiệu quả.

e) Công tác kiểm tra đánh giá đặc biệt là hình thức kiểm tra đánh giá, các bước tiến hành kiểm tra đánh giá, tiêu chí và biểu mức kiểm tra đánh giá phải

được phổ biến đến sinh viên để sinh viên có thể hiểu được quy trình kiểm tra đánh giá và sử dụng kiểm tra đánh giá phục vụ học tập một cách tối ưu.

f) Kiểm tra đánh giá phải mang tính liên hoàn, xuyên suốt quá trình dạy-học; các công cụ kiểm tra đánh giá phải đảm bảo đánh giá chính xác các mặt khác nhau của hoạt động học, đánh giá cả kết quả học tập và kỹ năng học.

g) Thông tin phản hồi từ kiểm tra đánh giá phải được sử dụng một cách hiệu quả và phải đến được với sinh viên. Có như thế, kiểm tra đánh giá mới góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và trở nên có ích cho sinh viên trên con đường học tập, nắm vững nghiệp vụ chuyên môn.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Banta, T., Lund, J., Black, K., & Oblander, F., *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*, San Francisco, California; Jossey-Bass Publishers, 1996.
2. Barnett, R., *The idea of higher education*, Buckingham, England; Bristol, Pa; Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1990.
3. Biggs, J., *Teaching for quality learning at university: What the student does*, Philadelphia & Buckingham, England; Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999.
4. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P., Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, V.18, No1, 1989, pp. 32-42.
5. Gibbs, G., Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*, Buckingham & Philadelphia; SRHE & Open University Press, 1999, pp. 41-54.
6. Đào Trọng Thi, Thư chúc tết Bính Tuất, *Đại học Quốc gia Hà Nội*, Số 179, 2006, tr.1.
7. Goos, M., & Moni, K., Modelling professional practice: A collaborative approach to developing criteria and standards-based assessment in pre-service teacher education courses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V.26, No1, 2001, pp. 73-88.
8. Jasper, K., *The idea of the university*, H.A.T. Reiche & H.F, Vanderschmidt (Trans.), Boston; Beacon Press, 1959.
9. Newman, J. H., *The idea of a university*, New Haven; Yale University Press, 1996.

10. Norton. L., Using assessment criteria as learning criteria: A case study in psychology, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, V.29, No6, 2004, pp.688-702.
11. Orpwood, G., The role of assessment in science curriculum reform, *Assessment in Education*, V.8, No2, 2001, pp. 135-151.
12. Weber, S., The future of the university: The cutting edge. In T.Smith (Ed.), *Ideas of the university*, Sydney; Research Institute for the Humanities and Social Sciences, University of Sydney in association with Power Publications, 1996, pp. 43-75.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.XII, n<sub>o</sub>3, 2006

## ASSESSMENT INNOVATION - AUTHENTIC USE OF MULTI ASSESSMENT METHODS

**Vu Thu Thuy, MEd**

*Department of English-American Language and Culture  
College of Foreign Languages - VNU*

The paper discusses the international context of higher education and the alignment amongst university missions, educational goals, curriculum content, pedagogy and assessment. Given this alignment in the context of higher education innovation in Vietnam National University Hanoi, the author argues for an authentic use of multi assessment methods on line with qualitative assessment approach. Once appropriately used, multi assessment methods could accurately assess the width and the breadth of, at the same time promote, student learning. An example of an authentic use of multi assessment methods is introduced to strengthen the arguments. To conclude the paper, seven pre-implementation conditions for the use of multi assessment methods are suggested for reference.