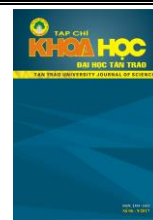




TẠP CHÍ KHOA HỌC ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

ISSN: 2354 - 1431

<http://tckh.daihoctantrao.edu.vn/>



FORMATIVE ASSESSMENT STRATEGIC MODEL TO ENHANCE STUDENT LEARNING PROGRESS

Tang Thi Thu Thuy^{1,*}, Nguyen Thi Cam Le²

¹VNU University of Education, Vietnam

²People's Security University, Vietnam

*Email address: thuytang@vnu.edu.vn

<http://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/511>

Article info

Received: 31/7/2021

Accepted: 05/9/2021

Keywords:

*Formative assessment,
student assessment,
assessment strategies,
learning progress.*

Abstract

This article aims to overview and clarify the concept and role of formative assessment (FA) in student performance assessment, in which the strategic model of is emphasized to enhance the progress of learners. These strategies include sharing learning intentions, eliciting evidence of learning, self-assessment, peer assessment, feedback (Leahy, Lyon, Thompson and Wiliam, 2005). The results show that many studies have shown that teachers using these strategies of assessment will increase learners learning outcomes and enhance their learning progress.



CÁC CHIẾN LƯỢC ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH VÀ SỰ TIẾN BỘ CỦA NGƯỜI HỌC

Tăng Thị Thu Thùy^{1,*}, Nguyễn Thị Cẩm Lệ²

¹Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam

²Trường Đại học An Ninh nhân dân, Việt Nam

*Địa chỉ email: thuvtang@vnu.edu.vn

<http://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/511>

Thông tin bài viết

Ngày nhận bài: 31/7/2021

Ngày duyệt đăng: 05/9/2021

Từ khóa:

Đánh giá quá trình, đánh giá người học, chiến lược đánh giá, sự tiến bộ.

Tóm tắt

Bài viết này nhằm mục đích tổng quan và làm rõ khái niệm và vai trò của đánh giá quá trình (ĐGQT) đối trong hoạt động kiểm tra đánh giá kết quả học tập, trong đó nhấn mạnh năm chiến lược ĐGQT vì sự tiến bộ của NH. Các chiến lược này bao gồm: chia sẻ mục tiêu dạy học, thu thập minh chứng, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, phản hồi (Leahy, Lyon, Thompson và Wiliam, 2005). Kết quả cho thấy có nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng giáo viên/giảng viên (GV) sử dụng các chiến lược ĐGQT này ở các cấp học đã làm tăng kết quả học tập của người học (NH) và vì sự tiến bộ của người học. Vì thế việc sử dụng các chiến lược đánh giá quá trình là cần thiết và nên được khuyến nghị để giáo viên/giảng viên các cấp học sử dụng.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá được coi là một trong những yếu tố trung tâm và quan trọng trong giáo dục (Taras, 2005). “Bất kỳ một quá trình giáo dục nào mà một con người tham gia cũng nhằm tạo ra những biến đổi nhất định trong con người đó. Muốn biết những biến đổi đó xảy ra ở mức độ nào phải đánh giá hành vi của người đó trong một tình huống nhất định. Việc đánh giá cho phép chúng ta xác định, một là mục tiêu giáo dục được đặt ra có phù hợp hay không và có đạt được hay không, hai là việc giảng dạy có thành công hay không, người học có tiến bộ hay không” (Bộ GD&ĐT, 2012). Để đánh giá đưa ra quyết định, phán xét về người học, GV phải có các hoạt động kiểm tra đánh giá. Kiểm tra đánh giá không chỉ dừng ở việc thu thập và phân tích thông tin về kết quả học tập mà còn thực hiện các chức

năng nhiệm vụ cao hơn với mục đích cuối cùng là sự tiến bộ không ngừng của NH. Kiểm tra đánh giá vì sự tiến bộ nghĩa là cung cấp những thông tin phản hồi giúp NH biết mình tiến bộ đến đâu, những điểm yếu, điểm mạnh để điều chỉnh quá trình dạy và học. Kiểm tra đánh giá vì sự tiến bộ của người học tập trung vào đánh giá quá trình (ĐGQT). Có rất nhiều nghiên cứu chỉ ra ĐGQT ảnh hưởng đến kết quả học tập của NH (Black & Wiliam, 1998, 1999, 2009; Swan & Burkhardt, 2014; Wiliam, 2011; Wiliam & Thompson, 2007). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng các GV sử dụng các chiến lược ĐGQT thường xuyên và kịp thời sẽ giúp kết quả học tập của NH tốt hơn. Người học đánh giá quá trình đã trở nên tập trung hơn trong việc tham gia vào quá trình học tập và bắt đầu thấy quá trình

đánh giá là một công cụ để giúp thúc đẩy sự tiến bộ. Do đó, nghiên cứu các chiến lược ĐGQT giúp cho GV có thể vận dụng vào trong quá trình kiểm tra đánh giá từ đó hỗ trợ NH tốt hơn trong suốt quá trình học tập.

2. Vai trò của đánh giá quá trình

2.1. Khái niệm đánh giá quá trình

Thuật ngữ "đánh giá quá trình" (formative assessment) được Scriven (1967) sử dụng lần đầu. Bloom (1969) cũng sử dụng "ĐGQT" để thảo luận về hoạt động đánh giá diễn ra trong quá trình dạy học của GV. Thuật ngữ ĐGQT được nhiều chuyên gia hiểu theo nhiều cách khác nhau. ĐGQT là những phản hồi cần thiết (Ramaprasad, 1983) cho cả GV và NH về những hiểu biết hiện tại và phát triển kỹ năng nhằm xác định những bước tiếp theo (Harlen & James, 1997, tr.369). Sadler (1989) cho rằng ĐGQT là một quá trình có hệ thống để liên tục thu thập minh chứng và cung cấp thông tin phản hồi về học tập trong khi hoạt động giảng dạy đang được tiến hành. Phản hồi xác định khoảng cách giữa trình độ học tập hiện tại của NH và mục tiêu học tập mong đợi.

Theo (Black & Wiliam, 1998a) ĐGQT là tất cả những hoạt động do GV cung cấp thông tin phản hồi để sửa đổi hoạt động dạy và học mà họ tham gia ĐGQT được định nghĩa là một hoạt động đánh giá được thực hiện trong suốt quá trình giảng dạy nhằm mục đích cải thiện hoạt động dạy và học (Shepard, Hammerness, Darling-Hammond, & Rust, 2005). Heritage (2007) cũng chỉ ra rằng ĐGQT là một quá trình diễn ra liên tục trong quá trình giảng dạy và học tập để cung cấp phản hồi cho NH nhằm rút ngắn khoảng cách giữa trình độ học tập hiện tại và mục tiêu mong đợi.

Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam (2003) chỉ ra rằng một hoạt động đánh giá có thể giúp cải thiện việc học tập nếu nó cung cấp thông tin phản hồi cho cả GV và NH để GV đánh giá NH và NH tự đánh giá lẫn nhau, từ đó điều chỉnh các hoạt động dạy và học. Một hoạt động đánh giá trở thành "ĐGQT" khi minh chứng thực sự được sử dụng để thích ứng công việc giảng dạy đáp ứng nhu cầu học tập. Tương tự, Clark (2011) cũng chỉ ra ĐGQT là quá trình GV sử dụng trong quá trình giảng dạy để cung cấp phản hồi nhằm điều chỉnh quá trình dạy và học để cải thiện thành tựu của NH đối với mục tiêu đầu ra của giảng dạy.

Trong bài viết này, ĐGQT thực chất là việc GV sử dụng các chiến lược để thu thập thông tin về người học một cách thường xuyên từ đó đưa ra các phản hồi giúp cho người học tiến bộ.

2.2. Tầm quan trọng của đánh giá quá trình

Hoạt động kiểm tra đánh giá giúp GV phân loại được NH của mình. Mỗi NH được GV đánh giá thông qua một số điểm tổng kết. Các nghiên cứu chỉ ra rằng cách tiếp cận này quá chi phối và nhấn mạnh rằng nên có cách đánh giá suốt quá trình học tập của sinh viên, chứ không chỉ vì mục đích điểm số (Crooks, 1988). Việc lạm dụng quá mức cách đánh giá kết quả đã làm cho một bộ phận GV hiện nay và các nhà quản lý có cái nhìn không toàn diện về hoạt động đánh giá. Các GV không tin tưởng vào kết quả đánh giá của các GV khác. Thông thường các GV có xu hướng chỉ tin tưởng vào kết quả đánh giá của họ. Họ cũng có xu hướng thu thập kết quả riêng biệt từ tất cả những người khác, không muốn chia sẻ những phát hiện riêng của họ về mỗi NH (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1995).

Các phương pháp đánh giá được sử dụng nhằm tạo cơ hội cải thiện việc học cho NH, không đơn thuần chỉ là cung cấp điểm số. Một trong những cách tiếp cận để hoàn thành sự thay đổi này là tăng tần suất phản hồi mà NH nhận được. Việc gia tăng tần suất phản hồi này có thể đạt được thông qua hoạt động ĐGQT. ĐGQT đã được chứng minh dẫn đến kết quả học tập đáng kể (Fontana và Fernandes, 1994).

Theo Stiggins và DuFour (2009), ĐGQT nhằm giúp NH nhận biết được mức độ kiến thức của mình; làm rõ những gì cần phải làm tiếp theo trong quá trình học tập; trở thành một phần của hệ thống can thiệp hiệu quả để đấu tranh cho NH; giúp NH theo dõi sự tiến bộ của mình trong việc đạt được các tiêu chuẩn; và thúc đẩy NH bằng cách xây dựng niềm tin của chính bản thân. ĐGQT cũng cho phép các GV đánh giá tính hiệu quả của hoạt động giảng dạy.

Theo Greenstein (2010), ĐGQT là một công cụ hữu hiệu cho các nhà làm giáo dục. ĐGQT giúp GV xem xét nhu cầu và phong cách học tập của mỗi NH để có phương pháp giảng dạy phù hợp, theo dõi thành tích học tập của từng cá nhân, cung cấp các hoạt động giảng dạy đầy thử thách và động lực thích hợp, giúp NH có thể tự đánh giá năng lực của mình và cung cấp cho tất cả NH cơ hội tiến bộ.

Theo Cizek (2010), ĐGQT giúp GV xác định điểm mạnh và điểm yếu của NH; hỗ trợ GV trong việc lập kế hoạch giảng dạy; hỗ trợ NH trong việc tự học và đạt được kỹ năng tự đánh giá; và để tăng cường quyền tự chủ và trách nhiệm học tập của NH.

Theo Marzano (2010), ĐGQT có thể có tác động đến việc học tập, thái độ và động cơ của NH. Đánh giá học tập cho phép NH nắm quyền học tập của mình theo các cách sau: NH hiểu rõ mục tiêu học tập; giúp NH xác định mình đang ở đâu so với mục tiêu, và cung cấp các chiến lược để thu hẹp khoảng cách đạt được các mục tiêu học tập.

Herman, Osmundson và Silver (2010) khẳng định, trong số các phương pháp đánh giá trên lớp học thì ĐGQT mang lại hiệu quả cao nhất trong việc cải thiện kết quả học tập của NH. Việc thực hành thường xuyên và hiệu quả các hoạt động ĐGQT liên quan đến việc GV phải xây dựng được các hoạt động dạy học và giáo dục mang tính hệ thống. Quá trình triển khai các kỹ thuật ĐGQT cho phép GV phân tích hoạt động học tập và quá trình nhận thức và tư duy của NH ngay trong quá trình dạy học, thậm chí ngay trong quá trình diễn ra các hoạt động đánh giá.

Dựa trên kết quả nghiên cứu của Moss và Brookhart (2009) xem ĐGQT là sự hợp tác giữa người dạy và NH, trong đó, đầu tiên, mục tiêu học tập được xác định rõ; thứ hai, NH và người dạy cùng làm việc để thu thập thông tin nhằm mục đích cải thiện kết quả học tập của NH; thứ ba, mục tiêu của quá trình này là tạo cơ hội cho người dạy và NH thay đổi hoạt động dạy học ngay trong khi quá trình học tập đang hình thành, thay vì để đến khi quá trình dạy học đã kết thúc. Nhiều nhà nghiên cứu đều nhấn mạnh, ĐGQT là một quá trình liên tục, giúp thay đổi hoạt động giảng dạy theo hướng

vì sự tiến bộ và cải thiện kết quả học tập của NH (Moss & Brookhart, 2009; Popham, 2008). Chính nhờ sự hợp tác giữa người dạy và NH để phát hiện những sai lầm của NH trong quá trình diễn ra hoạt động học tập và kiến tạo tri thức, thu hẹp khoảng cách giữa năng lực xuất phát và năng lực kỳ vọng của NH.

ĐGQT trong lớp học nhằm thu thập thông tin phản hồi về việc học của NH và để trả lời cho các câu hỏi sau:

- NH đã thực sự học được gì từ bài giảng trên lớp?
- NH tiến bộ như thế nào so với mục tiêu dạy học đã đề ra?
- NH gặp những khó khăn gì trong quá trình kiến tạo tri thức?
- Qua trình nhận thức và tư duy của NH diễn ra như thế nào?

Như vậy, mục đích của việc sử dụng ĐGQT trong lớp học là để nâng cao chất lượng của việc học trong suốt quá trình dạy và học, không nhằm mục đích để cho điểm hay phân loại NH. Tuy vậy, việc sử dụng những kỹ thuật đánh giá thường xuyên này cũng chính là nhằm mục đích giúp NH tiến bộ và từ đó có thể đạt thành tích tốt hơn trong các bài kiểm tra định kỳ, các kỳ thi quan trọng (Đây là phần chốt lại của tiểu mục 2.2 hay là phần chốt của khổ cuối?).

3. Các chiến lược đánh giá quá trình

Leahy, Lyon, Thompson và Wiliam (2005) đã đề xuất rằng ĐGQT có thể được khái quát hóa thành năm chiến lược chính, với ba câu hỏi dành cho GV khi triển khai ĐGQT (NH đang đi đâu, NH đang ở đâu, và sẽ đi đâu tiếp theo) với ba loại đối tượng trong lớp học (GV, bạn học, NH), như trong Bảng 1.

Bảng 1: Các chiến lược quan trọng của đánh giá quá trình

	Người học sẽ đi đến đâu	Người học đang ở đâu	Làm thế nào để đến đích
Giáo viên	Xây dựng, chia sẻ, thấu hiểu MTDH và tiêu chí đánh giá (Chia sẻ MTDH)	Thiết kế các hoạt động nhằm thu thập thông tin, bằng chứng về hoạt động học tập của người học (Thu thập minh chứng)	Phản hồi cho người học để thúc đẩy học tập (Phản hồi của GV)
Bạn học (bạn cùng lớp)		Khuyến khích người học trở thành nguồn lực học tập cho các bạn (Đánh giá đồng đẳng)	
Người học (người học)		Khuyến khích người học làm chủ hoạt động của bản thân (Tự đánh giá)	

Nguồn: Wiliam & Thompson, 2007

3.1. Chia sẻ mục tiêu dạy học

Chiến lược đầu tiên được đề cập đến là việc chia sẻ MTDH. Nếu MTDH không được chia sẻ một cách rõ ràng, bốn chiến lược ĐGQT còn lại rất khó để thực hiện chính xác, nếu không muốn nói là không thể. Hiểu MTDH không chỉ là bắt buộc đối với NH để đánh giá thành công của riêng họ, nhưng nó là cũng là một khuôn khổ mà GV sử dụng để đánh giá chính xác sự hiểu biết của NH.

Chia sẻ MTDH cho NH không đơn giản là viết các mục tiêu, tiêu chí lên bảng, trình chiếu cho NH xem, phát cho NH một bản photocopy hay yêu cầu NH học thuộc lòng các mục tiêu, tiêu chí; mà quan trọng là NH cần phải hiểu về các mục tiêu đó. Chẳng hạn, NH có thể biết rõ mục tiêu của một bài ngữ văn là NH viết được một đoạn văn, nhưng chúng ta kỳ vọng ở NH là nắm được cách thức viết một đoạn văn, tại sao cần học cách viết đoạn văn, và một đoạn văn được đánh giá tốt phải đáp ứng những yêu cầu gì,... Trong quá trình dạy học, GV cần thực hiện những cách khác nhau để trao đổi với NH, giúp NH nắm được MTDH một cách tự nhiên và lâu dài.

Rõ ràng, mục đích cuối cùng của việc chia sẻ MTDH là để giúp quá trình dạy học trở nên dễ dàng hơn, QHTT hiệu quả hơn, từ đó nâng cao KQHT. Trước một cuộc hành trình, nếu NH được thông báo mình sẽ đi đến đâu, và cần đi như thế nào thì chắc chắn hành trình đến đích của NH sẽ diễn ra khả thi và tốn ít công sức nhất. Chẳng hạn, NH được yêu cầu “viết một bài văn nghị luận văn học”. Tuy nhiên, NH cần được GV chia sẻ, hướng dẫn cụ thể hơn về quá trình viết một bài văn nghị luận văn học: từ việc nghiên cứu tác phẩm, thu thập xử lý thông tin đến lập dàn ý chi tiết, viết đoạn văn, sử dụng ý chính, ý phụ, phương pháp triển khai lập luận, cách trích dẫn... Cho dù được hướng dẫn đầy đủ, kỹ lưỡng, chắc chắn mỗi NH sẽ cho những sản phẩm rất khác nhau. Việc chia sẻ MTDH, với yêu cầu cụ thể cho từng cấp độ đạt được, sẽ giúp NH định hình rõ nét về hình hài sản phẩm mà mình cần viết.

Khi NH hiểu được MTDH, điều đó giúp NH tham gia học tập với tư duy bậc cao hơn, chịu trách nhiệm về việc học của chính mình. MTDH cung cấp cho NH bức tranh tổng thể về nơi họ đang đi và nó trông như thế nào. MTDH trả lời câu hỏi này: Khái niệm chính chúng ta sẽ hiểu là gì và chúng ta

sẽ tham gia vào những kỹ năng tư duy nào (Olsen & Shields-Ramsey, 2010).

Khi MTDH được trình bày cho NH trước khi bắt đầu bài học, giao bài tập, hoặc thực hiện hoạt động, NH sẽ hiểu được ý định học tập. Nếu NH không biết họ phải học gì, nếu thông tin duy nhất họ có là chúng tôi đang nghiên cứu khoa học hoặc xã hội, rất ít trong số họ có thể biết cách theo dõi sự tiến bộ của chính mình (Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, 2006).

ĐGQT hiệu quả nhất khi NH có một ý tưởng rõ ràng về những gì GV mong đợi họ. Stiggins (2005, 2007) ghi nhận rằng khi NH có các MTDH rõ ràng thì họ có nền tảng giúp họ hiểu những gì họ đang học, đặt mục tiêu, và tự đánh giá.

3.2. Thu thập minh chứng

Khi chúng ta muốn biết NH học được điều gì, thì điều quan trọng là phải thu thập đúng bằng chứng về mức độ tiến bộ của NH đối, nhưng có ít GV lên kế hoạch cho các công việc, các hoạt động và câu hỏi để sử dụng cho hoạt động kiểm tra đánh giá NH một cách cụ thể để gọi ra đúng loại chứng cứ về hoạt động học tập của NH.

Các phương pháp thu thập minh chứng:

- *Phương pháp thu thập minh chứng thông qua quan sát*

Đối với hầu hết GV, không có hoạt động đánh giá nào bao quát rộng như việc quan sát hành vi, thao tác thường ngày của NH. GV liên tục nhìn vào NH và lắng nghe những gì đang diễn ra trong lớp học. Các quan sát này được tiến hành để xác định các yêu tố như:

- + Bản chất sự tham gia của NH vào thảo luận lớp
- + Các kỹ năng giao tiếp giữa các cá nhân trong nhóm
- + Độ chuẩn xác các câu trả lời của NH
- + Bản chất của các câu trả lời của NH
- + Cách phản ứng của NH đối với một bài tập
- + Cách phản ứng của NH đối với điểm kiểm tra
- + Nhịp độ bài học
- + Mức hứng thú của NH
- + Mức độ hiểu biết thể hiện qua các câu trả lời của NH

- Phương pháp thu thập minh chứng thông qua vấn đáp

Vấn đáp được sử dụng thường xuyên trong dạy học để theo dõi mức độ hiểu bài của NH. Các câu hỏi vấn đáp được sử dụng để kiểm tra hoặc xác định mức độ hiểu bài dưới dạng phỏng vấn hoặc hội kiến.

GV cần phải liên tục theo dõi sự hiểu bài của NH trong lúc dạy. Cùng với việc quan sát các hành vi, GV nên căn cứ vào khả năng trả lời câu hỏi của NH trong lúc dạy để biết liệu có thực sự hiểu bài hay có thể hiện các kỹ năng không. Do vậy, câu hỏi GV nêu ra trong lớp học và sự phối hợp giữa GV và NH tiếp đó là những thành tố quan trọng của bài giảng có hiệu quả. Vì vậy, đặt câu hỏi miệng là một phương pháp hữu hiệu để đánh giá sự tiến bộ của NH trong giảng dạy.

- Phương pháp thu thập minh chứng thông qua hình thức viết

Mặc dù GV sử dụng rất nhiều kỹ thuật để đánh giá NH, nhưng có lẽ hình thức thông dụng nhất là bài kiểm tra giấy do chính GV xây dựng. Các bài kiểm tra này thường bao gồm các câu hỏi tự luận hay các câu hỏi nhiều lựa chọn. Các hình thức câu trắc nghiệm nhiều lựa chọn và câu tự luận viết ngắn thường là những câu hỏi được sử dụng thông dụng nhất trong hình thức viết. Các loại câu trắc nghiệm như Đúng - Sai; bài tiểu luận; bài kiểm tra trình diễn (Performance - based test) cũng được GV sử dụng tương đối phổ biến. Các câu hỏi nhiều lựa chọn rất khó chuẩn bị nhưng có thể tính điểm rõ ràng và đạt đến mục tiêu. Mặt khác, các bài kiểm tra tự luận (essay tests) tương đối dễ chuẩn bị nhưng việc chấm điểm lại không đơn giản. Tuy nhiên, trong đánh giá thường xuyên các câu hỏi trắc nghiệm khách quan (đúng/sai, điền khuyết, nhiều lựa chọn...) có thể dùng để phát hiện mức độ chiếm lĩnh nội dung học và kích thích việc học của NH. Các loại phiếu học tập là công cụ hữu hiệu cho ĐGQT nên GV phải chuẩn bị các loại phiếu học tập gắn với nội dung bài học và với ý đồ sư phạm là để tổ chức hoạt động tự học ngay trong khi tiếp nhận nội dung học trên lớp cần được sử dụng thường xuyên hơn cho ĐGQT ngay khi triển khai bài học.

3.3. Phản hồi

Phản hồi (feedback) về quá trình học tập, sự tiến bộ của NH là một hoạt động phổ biến trong hầu hết

các lớp học. Đôi khi, NH được GV trao đổi không những về mức độ NH đã đạt được mà còn về việc NH cần phải làm gì, làm như thế nào, cần đạt thêm những điều gì để tiến tới MTHT đã xác định. Cũng có trường hợp, trong cuộc trao đổi giữa GV và NH về kết quả đánh giá còn có sự so sánh về mức độ đạt mục tiêu của NH này so với NH khác. Ngay cả khi GV không làm việc này, bản thân mỗi NH thường chủ động so sánh kết quả đánh giá của mình với các bạn trong lớp. Tất cả những thói quen thực hành đó liên quan đến vấn đề phản hồi kết quả đánh giá tới NH. Vấn đề này được coi là một trong những chiến thuật quan trọng khi thực hành ĐGQT bởi mục tiêu cuối cùng của ĐGQT là nâng cao hiệu quả học tập. Một lý do khác để chúng ta phải chú ý đến kỹ thuật phản hồi là bởi vì khi chúng ta thu thập thông tin, minh chứng về những gì mà NH đã học được, chúng ta thường phát hiện ra đó không phải những gì mà chúng ta muốn các em học. Vì vậy, việc liên tục cung cấp thông tin phản hồi sẽ giúp NH tập trung vào một lộ trình học tập đúng đắn để hướng đích.

Phản hồi giúp thúc đẩy thành tích của NH bằng cách chú trọng đến sự tiến bộ chứ không phải thiếu sót của các em. Phản hồi thiên về sự tiến bộ giúp NH có nhiều cơ hội làm việc với GV và nêu ra câu hỏi. Khi nhận phản hồi, NH sẽ trả lời được những câu hỏi sau:

- Minh có đi đúng hướng không?
- Minh có thể cải tiến những gì?
- Minh đang làm tốt những gì?
- Xét về tổng thể thì mình làm việc thế nào?

Khi nhận được phản hồi thiên về sự tiến bộ, NH có thể tự giám sát công việc của mình một cách hiệu quả, có khát vọng mạnh mẽ để đạt được thành tích cao hơn, hài lòng với bản thân hơn và hiệu quả làm việc nhìn chung cao hơn. Bằng cách dành thời gian ngồi lại bên NH và đưa ra những phê bình mang tính xây dựng, giúp đỡ khi cần thiết, góp ý và phản hồi tích cực, GV có thể tác động một cách tích cực đến việc học tập của NH. Marzano, Pickering và Pollock (2001) đã xem việc đưa ra phản hồi là một trong chín chiến thuật hiệu quả trong lớp học trong quyển sách Những chiến thuật hiệu quả trong lớp học: Những kỹ thuật được nghiên cứu nhằm nâng cao thành tích của NH.

Phản hồi hiệu quả cần:

- Mang tính “điều chỉnh”: Phản hồi cần giải thích cho NH biết những gì đúng và chưa đúng.

- Kịp thời: Phản hồi kịp thời sẽ cho hiệu quả cao nhất.

- Dựa vào tiêu chí cụ thể: Phản hồi cần phải dựa trên một mức độ kỹ năng hoặc kiến thức nhất định nào đó, chứ không nên dựa trên tiêu chuẩn chung chung.

- Cho phép NH tự nhận xét về mình: NH phải có khả năng theo dõi sự tiến bộ của chính mình thông qua quá trình tự đánh giá dựa trên phản hồi của GV.

Gần đây, nghiên cứu về ĐGQT và phản hồi (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) tập trung chú ý vào quá trình học như là một quá trình khái niệm hoá, nơi sinh viên tích cực xây dựng kiến thức và kỹ năng của mình và chịu trách nhiệm quản lý việc học tập (Lea et al, 2003).

Trong khi Black và Wiliam (1998a), Crooks (2001) và Hattie (1999) tuyên bố rằng thông tin phản hồi, là trọng tâm ĐGQT, có thể tạo ra hiệu quả mạnh mẽ, Biggs (1998) lập luận rằng hiệu quả của ĐGQT phụ thuộc vào nhận thức chính xác của NH về khoảng cách, cũng như động cơ để giải quyết nó. Lập luận này, theo Rushton (2005), được tạo ra bởi một quan điểm xây dựng cho rằng sự tham gia của NH trong quá trình là cần thiết, và do đó ủng hộ việc sử dụng các chiến lược như tự đánh giá. Mặc dù ĐGQT cung cấp cho GV một cầu nối giữa đánh giá và giảng dạy, nhưng về cơ bản nó là cách để tạo ra những NH cách suy nghĩ độc lập và có thể lập kế hoạch và đánh giá tiến bộ của họ (Young, 2005). Để xây dựng con đường phía trước cho NH, Sadler (1998, tr. 84) cho rằng phản hồi phải có thể tiếp cận và hiểu bởi NH; có giá trị xúc tác và huấn luyện sẽ truyền cảm hứng cho NH sự tự tin và hy vọng; và cho phép NH xác định khoảng trống giữa sự thể hiện hiện tại và mong muốn, và thực hiện một số hành động để rút ngắn khoảng trống đó.

Nhiều nghiên cứu đã gợi ý rằng những phản hồi hữu ích nhất tạo ra những lợi ích to lớn nhất là giúp NH nhận thức được những khoảng trống tồn tại giữa mục đích học tập với kiến thức hiện tại, sự hiểu biết hoặc kỹ năng thông qua các phản hồi cụ thể và tập trung một cách cẩn thận (Bangert-

Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). Khi NH biết về ý định học tập của một nhiệm vụ cụ thể, họ trở nên có động cơ và theo định hướng công việc. Thành tích thấp thường là kết quả của việc NH không hiểu những gì GV yêu cầu (Black & Wiliam, 1998b), chẳng hạn, không hiểu các phản hồi học tập.

Trong những năm gần đây, Gipps và Tunstall (1996) xác định hai loại phản hồi: phản hồi đánh giá và phản hồi mô tả. Phản hồi mang tính đánh giá liên quan đến sự đánh giá của GV dựa trên các định mức ngầm và rõ ràng. Nó thúc đẩy sự tự quản và độc lập. Mặt khác, phản hồi mang tính mô tả tập trung vào các kết quả học tập đã được xác định và đưa ra các tham khảo cụ thể đến thành tích của NH. Để nâng cao ĐGQT, Black và Wiliam (1998b) đề nghị các GV lớp nên nhấn mạnh hơn vào các thông tin phản hồi mang tính mô tả. Khi phản hồi được đưa ra như là phần thưởng hoặc điểm, nó làm tăng cái tôi chứ không phải là sự tham gia của nhiệm vụ. Những phản hồi này tập trung sự chú ý của NH vào "khả năng" của họ hơn là tầm quan trọng của nỗ lực của họ, làm giảm sự tự tin của những người đạt được thành công thấp (Black & Wiliam, 1998b). Phản hồi mô tả cụ thể, tập trung vào thành công, chỉ ra cách để cải tiến và có tác động tích cực (Osmond, Mery, & Reiling, 2002).

Để đạt được điều này, Chappuis và Stiggin (2002) đã gợi ý rằng cần thúc đẩy nền văn hóa thành công, trong đó mỗi NH có thể đạt được thành tích dựa trên sự thể hiện trước đó của họ hơn là so sánh với người khác. Điều này dựa trên việc thông báo cho NH về những điểm mạnh và điểm yếu đã được thể hiện trong công việc của họ và đưa ra phản hồi về những bước tiếp theo của họ nên là gì, xác định các vấn đề và giải pháp tiềm năng.

3.4. Đánh giá đồng đẳng

Đánh giá đồng đẳng (peer-assessment) được coi là một thành phần không thể tách rời của ĐGQT. Mặc dù định nghĩa về đánh giá đồng đẳng khác nhau, nhưng các nhà đánh giá nói chung đồng ý rằng đánh giá đồng đẳng bao gồm "việc đánh giá của một NH về thành tích hoặc thành công của một NH khác" (Noonan & Duncan, 2005, tr.2). Quá trình này có thể bao gồm nhiều loại hoạt động khác nhau như phản hồi của bạn bè và học hỏi đồng đẳng (peer feedback and peer learning).

Đánh giá đồng đẳng, một chiến lược quá trình, rất quan trọng đối với sự tương tác, sự hiểu biết và học hỏi của NH (Anthony & Lewis, 2008). Nó cho phép NH kiểm soát việc học của mình và có được cái nhìn sâu sắc về thành tích của mình (Heywood, 2000). Một số nghiên cứu trong lĩnh vực này nhận thấy rằng đánh giá đồng đẳng làm tăng sự tương tác giữa NH với NH và NH với GV và sự hiểu biết của NH về ý tưởng của các NH khác trong suốt quá trình học tập.

Mặc dù đánh giá đồng đẳng là rất quan trọng đối với ĐGQT, Black và Wiliam (1998b) cảnh báo rằng nó phải được quản lý cẩn thận. Nó không phải vì mục đích xếp hạng bởi vì nếu NH so sánh mình với người khác hơn là thành tích trước đây của họ, thì những người thực hiện tốt hơn bạn bè của họ sẽ không bị thách thức và những người thực hiện kém hơn sẽ bị mất tinh thần.

Để đánh giá đồng đẳng được thực hiện thành công trong lớp học, Dochy và Segers (1999) đã gợi ý rằng các tiêu chuẩn đánh giá đồng đẳng phải được làm trước và trình bày trong các điều kiện hoạt động mà tất cả NH đều quen thuộc. Dochy và Segers lập luận rằng đánh giá đồng đẳng hoạt động tốt khi các tiêu chí này được xác định cùng nhau bởi GV và NH.

Để các kết quả đánh giá đồng đẳng đáng tin cậy và hợp lệ, NH cần phải: cam kết và hiểu đầy đủ mục đích giáo dục của đánh giá đồng đẳng; tham gia vào việc xác định các tiêu chí và thống nhất về thang điểm và quy trình đánh giá; nhận được phản hồi về điểm đánh giá đồng đẳng, cả về sự thể hiện và kết quả tổng thể.

3.5. Tự đánh giá

Tự đánh giá (self-assessment) là một phần bổ sung của ĐGQT (Black and Wiliam, 1998b) và cung cấp một liên kết cơ bản với việc học tập (Crooks, 2001). Theo Boud (1995), tự đánh giá là mối quan tâm của NH về giá trị học tập và thành tựu của chính họ dựa trên minh chứng từ bản thân và từ người khác và được khuyến khích nhận trách nhiệm, đặc biệt khi họ tham gia vào việc xem xét các tiêu chí có ý nghĩa đối với họ. Đó là một phương tiện mà NH phải chịu trách nhiệm về việc học của mình.

Một số nghiên cứu đã điều tra sự tự đánh giá và đưa ra mô tả về những gì nó có thể giống như trong

thực tế (Black & Wiliam, 1998b; Hill, 1995). Họ kết luận rằng tự đánh giá, nếu được tổ chức hợp lý, có thể dẫn đến sự gia tăng đáng kể về thành tích học tập.

Phát triển tự đánh giá hiệu quả là một thành phần quan trọng trong việc quản lý việc học của chính mình. Nó đòi hỏi NH phải có một bức tranh rõ ràng về các mục tiêu học tập, sự hiểu biết về những gì có thể được tính là công việc có chất lượng tốt đáp ứng được các mục tiêu này, ý tưởng về nơi mà chúng ta liên quan đến các mục tiêu đó và phương tiện để đạt được chúng (Black & Jones, 2006).

Tự đánh giá là một thành phần thiết yếu của đánh giá việc học là có lợi cho cả NH và GV. Trong nghiên cứu theo chiều dọc của họ về việc NH tự đánh giá, AAIA (2003) nhận thấy rằng tự đánh giá có thể giúp NH trở nên có trách nhiệm với việc học của mình; nâng cao lòng tự trọng và trở nên tích cực hơn; tích cực tham gia vào quá trình học tập; trở nên độc lập và có động lực hơn và nhận ra các bước tiếp theo trong học tập.

Tự đánh giá là một công cụ quan trọng mà GV nên sử dụng trong quá trình kiểm tra đánh giá người học. Gregory, Cameron và Davies (2000) đã nhấn mạnh rằng khi GV sử dụng phương pháp tự đánh giá trong lớp học, họ đã có thể nhìn thấy khoảng cách giữa những gì họ đã dạy và những gì NH đã học được. Điều này cho NH thời gian để xử lý thông tin mới. Cả GV và NH đều có thể đặt ra các mục tiêu liên quan đến các mục tiêu cụ thể hơn là mục tiêu chương trình học chung. Sau đó, NH có thể hướng dẫn việc học của chính mình, với sự giúp đỡ của GV khi cần thiết hoặc thích hợp.

4. Sử dụng chiến lược đánh giá quá trình ảnh hưởng đến kết quả học tập của NH

Black và Wiliam trích dẫn một số nghiên cứu để củng cố cho tuyên bố của họ về hiệu quả của ĐGQT. Một trong số nghiên cứu đó là quan sát 838 NH 5 tuổi, chủ yếu là những NH có hoàn cảnh khó khăn ở sáu khu vực ở Hoa Kỳ. GV trong nhóm thử nghiệm được đào tạo để tiến hành ĐGQT. Kết quả của NH được đo bằng các bài kiểm tra trước và sau khi áp dụng ĐGQT. Các nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng những NH có GV trong nhóm thử nghiệm đạt được điểm số cao hơn trong môn đọc, toán và khoa học so với nhóm không được tiến hành ĐGQT.

Một nghiên cứu khác được tiến hành tại Bồ Đào Nha đã kiểm tra ảnh hưởng về tần suất sử dụng ĐGQT của GV đối với kết quả toán học của NH. Thí nghiệm được giao cho 25 GV được đào tạo để phát triển kỹ năng tự đánh giá của NH. 20 GV khác không được đào tạo kỹ năng trên. Tổng cộng có 246 NH trong độ tuổi từ 8 đến 9 và 108 NH trong độ tuổi từ 10 đến 14 đã tham gia nhóm thử nghiệm. Các nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng, trong khi cả hai nhóm thử nghiệm và nhóm kiểm soát đều trải qua các bài kiểm tra, kết quả của nhóm thử nghiệm trong độ tuổi từ 8 đến 9 tuổi cao hơn gấp đôi so với nhóm kia. Các NH trong độ tuổi 10 đến 14 của nhóm thử nghiệm cũng đạt được kết quả học tập cao hơn so với nhóm kia, mặc dù sự khác biệt không có ý nghĩa thống kê. Một thành phần thiết yếu của ĐGQT là việc sinh viên tự đánh giá, điều này yêu cầu GV phải nắm được mục tiêu học tập hàng ngày và các tiêu chí đánh giá (Black and William, 1998).

Năm 2000, Buchanan nghiên cứu 148 sinh viên đại học đang theo học một chương trình tâm lý. Họ được quyền truy cập vào một chương trình ĐGQT trực tuyến và số lần họ truy cập chương trình này đã được ghi lại. Kết quả là những sinh viên đã truy cập vào chương trình nhận được điểm số cuối kỳ cao hơn đáng kể so với những người không truy cập. Tuy nhiên, điểm hạn chế của nghiên cứu này lại quá nhỏ.

Năm 2003, Henly tiến hành một nghiên cứu tại Đại học Queensland ở Úc. Nghiên cứu khảo sát kết quả của sinh viên đại học về đánh giá học phần chuyển hóa và dinh dưỡng của một khóa học khoa học cơ bản. Người ta cung cấp cho tất cả sinh viên cơ hội sử dụng các công cụ ĐGQT trong học phần. Kết quả là 10% số sinh viên đứng đầu của lớp học truy cập ĐGQT nhiều gấp hai lần so với 10% số sinh viên đứng cuối của lớp học.

Năm 2005, Winger tiến hành nghiên cứu một nhóm gồm 71 sinh viên đại học trong một lớp Tâm lý giáo dục để xác định tác động của ĐGQT đối với kết quả thi. Trong đó, người ta tiến hành chia lớp học thành 2 nhóm. Nhóm thử nghiệm (34 sinh viên) đã nhận được phản hồi từ GV, bạn học và được hỗ trợ tự đánh giá. Nhóm đối chứng bao gồm 37 sinh viên, họ nhận được một bản sao bài kiểm tra và thông tin về những câu hỏi họ đã bỏ lỡ, nhưng họ không nhận được phản hồi hay hướng dẫn nào khác

để tự đánh giá. Kết quả là sinh viên trong nhóm thử nghiệm thực hiện tốt hơn đáng kể trong kỳ thi (tăng 9 điểm) so với nhóm đối chứng (tăng 2 điểm).

5. Kết luận

Có rất nhiều nghiên cứu đã chỉ ra vai trò, tầm quan trọng của ĐGQT - một trong các hình thức đánh giá được quan tâm hiện nay nhằm mục đích giúp cho NH tiến bộ. Nghiên cứu này đã giới thiệu được năm chiến lược đánh giá vì hoạt động học tập bao gồm: Chia sẻ mục tiêu dạy học, Thu thập minh chứng, Tự đánh giá, Đánh giá đồng đẳng và Phản hồi. Đây là các chiến lược quan trọng mà GV ở các bậc học có thể áp dụng để đánh giá NH để người học tiến bộ và đạt được kết quả tốt. Việc sử dụng các chiến lược đánh giá quá trình này cũng đã được các học giả trên thế giới chứng minh hiệu quả của nó giúp cho người học (bao gồm cả các đối tượng học sinh, sinh viên, học viên). Chính vì thế, cần khuyến khích giáo viên, giảng viên sử dụng các chiến lược này để đánh giá giúp người học tiến bộ và vì sự thành công của người học.

REFERENCES

- [1] Anthony, M. C., Lewis, D. (2008). Alternative Assessment: An Action Research Study on the use of Peer Assessment as a Learning Tool for Education Students in a University in Jamaica. Retrieved November 10, 2008, from Proquest from: <http://www.waikato.ac.nz>.
- [2] Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education*, 5: 103-110.
- [3] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86: 9-21.
- [4] Black, P., Jones, J. (2006). Formative assessment and the learning and teaching of MFL: sharing the language learning road map with the learners. *Language Learning Journal*, 34(1): 4-9.
- [5] Black, P., Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5(1): 7 - 71.
- [6] Black, P., Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2): 139-148.

- [7] Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- [8] Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- [9] Bloom, B. S. (1969). Mastery learning evaluation comment (Vol. 1, no 2, May). Los Angeles, CA: University of California at Los Angeles Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs
- [10] Ministry of Education and Training. (2012). Vietnam Education Development Strategy 2011-2020.
- [11] Buchanan, T. (2000). The efficacy of a World-Wide Web mediated formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16: 193-200.
- [12] Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3: 159-179.
- [13] Chappuis, S., Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for Learning. *Educational Leadership Journal*. Association for supervision and curriculum development. Retrieved May 20, 2008, from Proquest from:<http://www.waikato.ac.nz>.
- [14] Clark, I. (2011). Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practices. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2): 158-180.
- [15] Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4): 438-481. Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., Herman, J. L. (2008). From evidence to action: A seamless process of formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3): 1-16.
- [16] Crooks, T. J. (2001). The Validity of Formative Assessment. Educational Assessment Unit. University of Otago, Dunedin, New Zealand. A paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001.
- [17] Dochy, F., Segers, M. (1999). The use of self-peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in higher Education*, 23(3), 331-350.
- [18] Fontana, D., Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 407-417.
- [19] Gipps, C., Tunstall, P. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4): 389-404.
- [20] Gregory, K, Cameron, C., Davis, A. (2000). Self-assessment and Goal Setting. Connections publishing, Merville, British Columbia, Canada.
- [21] Harlen, Wynne., James, Mary. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3): 365 - 379.
- [22] Hattie, J. (1999). Influences on student learning. University of Auckland, New Zealand: Inaugural professorial lecture. In Crooks, T. (2001), The Validity of Formative assessment. Educational Assessment Research unit, University of Otago, Dunedin, New Zealand.
- [23] Henly, D. C. (2003). Use of Web-based formative assessment to support student learning in a metabolism/nutrition unit. *European Journal of Dental Education*, 7: 116-122
- [24] Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2): 140-146.
- [25] Herman, J., Osmundson, E., Silver, D. (2010). Capturing quality in formative assessment practice: Measurement challenges (Report No. 770). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

- [26] Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education: Student learning, teaching, programs and institutions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- [27] Hill, M. (1995). Self-assessment in primary school: A response to student teacher questions. *Waikato Journal of Education*. Department of Professional Studies, University of Waikato.
- [28] Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by day. *Educational Leadership Journal*. 63(3).
- [29] Marzano, R. J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- [30] Moss, C., Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. Alexandria, VA: ASCD.
- [31] Nicol, D.J., Macfarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2): 99-218.
- [32] Noonan, B. & Duncan, C.R. (2005). Peer and Self-assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation. University of Saskatchewan*, 10(17): 1-8, ISSN 1531-7714. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>
- [33] Olsen, S. J., Shields-Ramsey, P. (2010). *Learning 360 Framework Participants Guide: Creating a Powerful Learning System*. Midvale, UT: School Improvement Network, Inc.
- [34] Osmond, P., Mery, S., Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using students derived marking criteria in peer and self- assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27(4): 309- 323.
- [35] Ramaprasad, A. (1983) On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28: 4 – 13.
- [36] Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning? *Medical Teacher*. 27(6): 509 – 513.
- [37] Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2): 119–144. doi:10.1007/BF00117714.
- [38] Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5(1): 77-84.
- [39] Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, I: 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- [40] Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (275-326)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [41] Stiggins, R. (2005). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1).
- [42] Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22-26.
- [43] Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- [44] Stiggins, R., DuFour, R. (2009). Maximizing the power of formative assessments. *Phi Delta Kappan*, 90(9): 640-644.
- [45] Taras, M. (2005). Assessment-summative and formative-some theoretical reflection. *British Journal of Educational Studies*, 53(4): 466-478.
- [46] Wininger, R. S. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching Psychology*, 32(2): 164-166.
- [47] Young, E. (2005). Assessment for Learning: Embedding and extending. *Assessment is for Learning*. Retrieved October 10th, 2008, from Proquest, from: <http://www.waikato.ac.nz>.