

Đánh giá việc học của học viên

Tác giả: Michael R. Fisher, Jr. (Trợ giảng sau đại học) và Joe Bandy (Phó Giám đốc)

Trích dẫn tài liệu này: Fisher, Michael R. và Joe Bandy, (2019). Đánh giá việc học của học viên. Trung tâm Giảng dạy của Đại học Vanderbilt. Trích xuất [tại ngày hôm nay] từ <https://cft.vanderbilt.edu/assessing-student-learning/>.



Tổng quan

Tuy còn nhiều tranh luận về định nghĩa, nhưng “Đánh giá học viên” (*Student assessment*) là trung tâm của quá trình giảng dạy và học tập, thế nên đây là chủ đề được thảo luận nhiều trong dạy và học. Nếu không có một số phương pháp thu thập và phân tích tài liệu chứng minh việc học tập của học viên, thì có thể chúng ta không bao giờ biết được công tác giảng dạy có tạo ra sự khác biệt hay không. Thật vậy, việc giảng dạy đòi hỏi một số quy trình mà qua đó, chúng ta có thể biết liệu học viên có đang phát triển kiến thức và kỹ năng mong muốn hay chưa, từ đó biết được liệu công tác giảng dạy của chúng ta có hiệu quả hay không. Đánh giá học tập giống như một chiếc kính lúp mà chúng ta sử dụng để xem xét việc học tập của học viên nhằm biết được liệu quá trình dạy và học có đang được tiến hành hiệu quả hay cần thay đổi.

Để trình bày tổng quan về việc đánh giá học tập, bài viết hướng dẫn này có một số mục tiêu sau đây, 1) định nghĩa về đánh giá học tập và tầm quan trọng của việc đánh giá học tập, 2) thảo luận một số phương pháp có thể góp phần định hướng và điều chỉnh việc đánh giá học viên, 3) tìm hiểu về các phương pháp đánh giá học viên, bao gồm kỳ thi và bài luận, và 4) cung cấp một số nguồn thông tin để tiếp tục nghiên cứu.

Định nghĩa về đánh giá học viên và tầm quan trọng của việc đánh giá học viên

Trong cuốn cẩm nang để xem xét và đánh giá dựa theo khóa học, Martha L. A. Stassen và cộng sự định nghĩa việc đánh giá là “việc thu thập và phân tích thông tin một cách có hệ thống để cải thiện việc học tập của học viên” (2001, trang 5). Việc đánh giá có chủ đích và kỹ lưỡng về việc học của học viên là điều rất quan trọng, vì hoạt động này cung cấp phản hồi hữu ích cho cả giảng viên và học viên về mức độ đáp ứng các mục tiêu học tập của học viên. Trong cuốn sách *Hiểu biết thông qua Thiết kế*, Grant Wiggins và Jay McTighe đưa ra một khuôn khổ dành cho việc giảng dạy trong lớp học với tên gọi “Thiết kế ngược - *Backward Design*” — khuôn khổ này nhấn mạnh vai trò quan trọng của việc đánh giá. Đối với Wiggins và McTighe, việc đánh giá giúp giảng viên xác định những thông số đo lường mức độ hiểu biết và thuần thục của học viên đối với các mục tiêu khóa học. Việc đánh giá cung cấp thông tin chứng minh cần thiết để lưu giữ và xác nhận rằng quá trình học tập có ý nghĩa đã và đang diễn ra (2005, trang 18). Phương pháp của họ là “khuyến khích giảng viên và đội ngũ cán bộ soạn thảo chương trình giảng dạy rằng ‘đầu tiên hãy suy nghĩ như một người đánh giá’ trước khi thiết kế các đơn vị học tập và bài học cụ thể, sau đó cân nhắc về những phương pháp họ sẽ sử dụng để xác định mức độ mà học viên đạt được những hiểu biết như mong muốn” (Wiggins và McTighe, 2005, trang 18).¹

Việc đánh giá hiệu quả không chỉ cung cấp cho chúng ta những thông tin có giá trị để hỗ trợ sự phát triển của học viên, mà qua đó thì việc giảng dạy còn có thể nghiêm túc phản ánh thực tế.

¹ Mô hình “Thiết kế ngược” của Wiggins và McTighe được trình bày chi tiết trong hướng dẫn giảng dạy của chúng tôi tại [đây](#).

Trong cuốn sách *Trở thành một giảng viên với sự chiêm nghiệm cẩn trọng*, Stephen Brookfield cho rằng sự chiêm nghiệm cẩn trọng (*critical reflection*) về công tác giảng dạy của một giảng viên là một phần quan trọng trong sự phát triển của một nhà giáo dục và đồng thời nâng cao trải nghiệm học tập của học viên (1995). Chiêm nghiệm cẩn trọng về việc giảng dạy của giảng viên sẽ đem lại nhiều lợi ích cho giảng viên, bao gồm sự phát triển có chủ đích và có ý nghĩa về triết lý và thực tiễn giảng dạy của giảng viên. Theo Brookfield thì “Một giảng viên chiêm nghiệm cẩn trọng sẽ có khả năng tốt hơn trong việc truyền đạt cho đồng nghiệp và học viên (cũng như cho chính bản thân giảng viên đó) về những lý do dẫn đến phương pháp thực hành mà giảng viên đó đang triển khai. Giảng viên như vậy sẽ làm việc dựa trên một nền tảng cam kết rõ ràng” (Brookfield, 1995, trang 17). Một yếu tố quan trọng mà qua đó chúng ta có thể chiêm nghiệm về công tác giảng dạy của bản thân là đánh giá học viên và đánh giá việc học tập của học viên. Sự phản tư này giúp các nhà giáo dục xác định xem việc giảng dạy của họ có hiệu quả hoặc chưa hiệu quả ở điểm nào trong việc đáp ứng các mục tiêu học tập, từ đó họ có thể cải thiện việc giảng dạy. Tiếp đến, việc đánh giá học viên vừa phát triển cơ sở lý luận cho những lựa chọn về mặt sư phạm, vừa giúp giảng viên đo lường hiệu quả giảng dạy của họ.

Những hình thức và mục đích của việc đánh giá học viên

Nghiên cứu về giảng dạy và học tập thảo luận về hai hình thức đánh giá tổng quan. Hình thức đánh giá đầu tiên là **đánh giá tổng kết (*summative assessment*)** - đây là hình thức được triển khai tại thời điểm cuối quá trình học tập, chẳng hạn như thông qua các bài luận hoặc kỳ thi cuối kỳ toàn diện. Mục đích chính của đánh giá tổng kết là tạo ra một hình thức đánh giá nhằm "tổng kết" việc học tập của học viên. Đánh giá tổng kết có tính chất toàn diện, và về cơ bản thì liên quan đến những kết quả học tập. Tuy rằng đánh giá tổng kết thường hữu ích trong việc truyền đạt những đánh giá chính thức về thành tích của học viên, nhưng không tạo cơ hội cho học viên xem xét về sự tiến bộ của bản thân, điều chỉnh cách thức học tập, và chứng minh được rằng bản thân đã phát triển hoặc cải thiện; và cũng không cho phép giảng viên điều chỉnh chiến lược giảng dạy trước khi quá trình học tập của học viên trong một khóa học kết thúc (Maki, 2002).

Hình thức đánh giá thứ nhì là **đánh giá định kỳ (*formative assessment*)** - đây là hình thức đánh giá việc học tập của học viên tại một số thời điểm trong quá trình học trước khi triển khai hình thức đánh giá tổng kết. Mục tiêu cơ bản của đánh giá định kỳ là hỗ trợ học viên *trong suốt* quá trình học tập bằng cách giúp học viên xem xét những thử thách và sự phát triển của bản thân để có thể cải thiện. Bằng cách phân tích học lực của học viên thông qua đánh giá định kỳ và chia sẻ kết quả với học viên, giảng viên có thể giúp học viên “hiểu được thế mạnh và điểm yếu của bản thân, cũng như xem xét những cách thức để học viên cải thiện trong quá trình học tập còn lại” (Maki, 2002, trang 11). Pat Hutchings gọi đây là “đánh giá tiến trình dẫn đến kết quả”: “mục tiêu của việc đánh giá bắt buộc hoặc đánh giá không bắt buộc là cải thiện việc học tập của học viên, và sự cải thiện này đòi hỏi sự chú trọng đến kết quả cuối cùng và *cách thức* tạo ra kết quả. Đánh giá *tiến trình dẫn đến kết quả* là xem xét kỹ lưỡng hơn về quá trình và điều kiện dẫn đến việc học tập mà chúng ta quan tâm ...” (Hutchings, 1992, trang 6, nhấn mạnh về tính nguyên bản). Đánh giá định kỳ bao gồm tất cả những khía cạnh của bài tập trong khóa học kèm theo phản hồi, thảo luận giữa giảng viên và học viên, cùng với các kỳ thi cuối kỳ nhằm tạo cơ hội cho học viên xác định những lĩnh vực quan trọng cho sự tiến bộ và phát triển cần thiết của bản thân họ (Brown và Knight, 1994).

Điều quan trọng cần lưu ý là cả đánh giá tổng kết và đánh giá định kỳ đều cho thấy *mục đích* đánh giá, chứ không phải *phương pháp* đánh giá. Các phương pháp đánh giá khác nhau (sẽ được trình bày bên dưới) có thể là đánh giá tổng kết hoặc đánh giá định kỳ tùy theo thời điểm và cách thức mà giảng viên sử dụng. Trong nghiên cứu *Đánh giá học viên trong bậc giáo dục đại học*, Sally Brown và Peter Knight lưu ý về sự đánh đồng giữa phương pháp (chẳng hạn như bài luận) với mục đích (đánh giá tổng kết hoặc đánh giá định kỳ): “Sai lầm thông thường là cho rằng đánh giá tổng kết hoặc đánh giá định kỳ là phương pháp, chứ không phải mục đích. Chúng tôi xem đây là sai lầm nghiêm trọng vì khiến người đánh giá không còn chú ý đến khía cạnh quan trọng của việc phản hồi” (1994, trang 17). Nếu một giảng viên tin rằng đánh giá định kỳ là một phương pháp cụ thể, nhưng họ không dành thời gian hoặc công sức cần thiết để đưa ra phản hồi có chiều sâu cho học viên, thì việc đánh giá này đóng vai trò là đánh giá tổng kết, bất chấp ý định của giảng viên (Brown và Knight, 1994). Trên thực tế, phản hồi và thảo luận là những yếu tố quan trọng để phân biệt giữa đánh giá định kỳ và đánh giá tổng kết; đánh giá định kỳ chỉ có hiệu quả khi kèm theo phản hồi.

Đánh giá không chỉ là việc cho điểm

Thông thường thì việc đánh giá bị đánh đồng với việc cho điểm, nhưng đây là một sai lầm. Đánh giá học viên *không chỉ* là việc cho điểm. Việc đánh giá là cầu nối giữa học lực của học viên với các mục tiêu học tập cụ thể nhằm cung cấp thông tin hữu ích cho học viên và giảng viên về việc học tập và giảng dạy. Mặt khác, theo Stassen và cộng sự (2001) thì việc cho điểm chỉ đơn thuần là gán một con số hoặc chữ cái vào bài tập, hoạt động này chỉ cung cấp cho học viên dấu hiệu tối thiểu nhất về học lực của họ so với một bộ tiêu chí hoặc so với bạn học: “Vì điểm số không cho giảng viên biết về khả năng thể hiện của học viên đối với các mục tiêu hoặc kết quả học tập cá nhân (hoặc cụ thể), nên điểm số chỉ cung cấp rất ít thông tin về sự thành công chung của khóa học trong việc giúp học viên đạt được các mục tiêu học tập cụ thể và riêng biệt mà học viên quan tâm” (Stassen và cộng sự, 2001, trang 6). Điểm số chỉ là phần phổ quát nhất của các chỉ số về thành tích hoặc vị thế, do đó không cung cấp thông tin ý nghĩa về quá trình thu nhận kiến thức hoặc kỹ năng của học viên, học viên tiến bộ ở điểm nào và những gì có thể cải thiện. Thật không may, tuy rằng điểm số chỉ cung cấp thông tin hạn chế cho học viên về việc học của họ, nhưng điểm số *cung cấp* cho học viên thông tin về những dấu hiệu quan trọng về vị trí của họ – xếp hạng học tập, số tín chỉ để tốt nghiệp, những cơ hội sau khi tốt nghiệp, khả năng đủ điều kiện nhận học bổng và hỗ trợ, v.v. – những yếu tố này có thể khiến học viên xao nhãng khỏi việc học tập - mục tiêu chính của việc đánh giá. Trên thực tế, việc chuyển trọng tâm đánh giá ra khỏi điểm số và hướng tới những thông tin có ý nghĩa hơn về sự tiến bộ về mặt trí tuệ có thể khuyến khích học viên (cũng như giảng viên và trường học) chú tâm vào mục tiêu chính của giáo dục.

Những kế hoạch đánh giá

Barbara Walvoord (2010) cho rằng việc đánh giá dễ thành công hơn nếu giảng viên có một kế hoạch rõ ràng, cho dù giảng viên đang đánh giá việc học tập trong một khóa học hay trong toàn bộ chương trình học (tham khảo thêm từ Gelmon, Holland, và Spring, 2018). Nếu không có kế hoạch kỹ lưỡng và có chủ đích, thì việc đánh giá có thể bị tác động tiêu cực từ mục tiêu không rõ ràng, tiêu chí mơ hồ, hạn chế về khả năng truyền đạt tiêu chí hoặc phản hồi, đánh giá không hợp lệ hoặc không đáng tin cậy, đánh giá học viên thiếu công bằng, học tập chưa đầy đủ hoặc thậm chí không được đo lường. Quy trình lập kế hoạch này có một số bước sau đây.

1. Xác định mục tiêu học tập. Một kế hoạch đánh giá thường bắt đầu với những mục tiêu học tập được trình bày rõ ràng.
2. Xác định các phương pháp đánh giá. Một khi các mục tiêu đã trở nên rõ ràng, giảng viên phải quyết định xem những hình thức nào - cụ thể là (các) bài tập - minh chứng hiệu quả nhất về khả năng đạt được mục tiêu của học viên. Một số phương pháp phổ biến sẽ được trình bày bên dưới, nhưng những phương pháp này không bị giới hạn bởi bất kỳ điều gì ngoài mục tiêu học tập và môi trường giảng dạy.
3. Xây dựng quy trình đánh giá. Bước tiếp theo sẽ là xây dựng những hình thức, gợi ý và tiêu chí về năng lực rõ ràng để đảm bảo rằng học viên có thể chuẩn bị hiệu quả và cung cấp bằng chứng hợp lệ, đáng tin cậy về việc học của họ.
4. Kết hợp đánh giá với các yếu tố khác của khóa học. Sau đó, phần còn lại của quá trình thiết kế khóa học có thể được hoàn tất. Trong mô hình thiết kế khóa học mang tính tích hợp (Fink 2013) và thiết kế ngược (Wiggins & McTighe 2005), sau khi được lựa chọn thì các phương pháp đánh giá chủ yếu sẽ làm cơ sở cho các bài tập khác nhỏ hơn dưới hình thức đọc và xây dựng kỹ năng, cũng như trải nghiệm học tập hàng ngày như bài giảng, thảo luận và các hoạt động khác để học viên dồn hết tâm sức trong các bài đánh giá.
5. Thông báo về việc đánh giá. Sau khi khóa học bắt đầu, giảng viên có thể cần phải thông báo về bài tập và các tiêu chí đánh giá cho học viên. Điều này có thể được thực hiện với nhiều hình thức để đảm bảo rằng học viên hiểu rõ và chuẩn bị đầy đủ. Các hình thức này bao gồm tổng quan về bài tập trong giáo trình, tài liệu phát cho học viên với gợi ý và tiêu chí đánh giá, công cụ đánh giá theo tiêu chí (*rubrics*) với mục tiêu học tập, bài tập mẫu (ví dụ: bài luận), thảo luận trên lớp, và phối hợp ra quyết định về gợi ý hoặc tiêu chí đánh giá, v.v..
6. Quản lý việc đánh giá. Tiếp đến, giảng viên có thể đánh giá vào thời điểm thích hợp, thu thập tài liệu chứng minh việc học tập của học viên - ví dụ như nhận bài làm hoặc quản lý các kỳ thi.
7. Phân tích kết quả. Phân tích kết quả có thể được thực hiện dưới nhiều hình thức - từ việc đọc các bài luận đến việc chấm điểm bài kiểm tra với sự hỗ trợ của máy tính - nhưng thông thường là so sánh bài làm của học viên với các tiêu chí về năng lực thể hiện và nghiên cứu học thuật có liên quan từ (những) lĩnh vực này.
8. Thông báo kết quả. Sau đó, giảng viên soạn thảo đánh giá hoàn chỉnh với những điểm mạnh và những điểm cần cải thiện, cho học viên biết những thông tin đó kèm theo điểm số (nếu bài tập được chấm điểm) trong một khung thời gian hợp lý (nếu có thể). Đây cũng là lúc để xác định xem việc đánh giá có hợp lệ và đáng tin cậy hay không, và nếu không thì làm thế nào để thông báo điều này cho học viên cũng như điều chỉnh phản hồi và điểm số một cách công bằng. Ví dụ: liệu các câu hỏi kiểm tra hoặc bài luận có mơ hồ và dẫn đến đánh giá không hợp lệ và không đáng tin cậy về kiến thức của học viên hay không?
9. Xem xét và điều chỉnh. Sau khi đánh giá xong, giảng viên và học viên có thể xây dựng kế hoạch học tập cho phần còn lại của khóa học để đảm bảo cải thiện những điểm yếu, đồng thời có thể thay đổi bài tập cho các khóa học trong tương lai khi cần thiết.

Ví dụ

Hãy cùng tìm hiểu một ví dụ về kế hoạch đánh giá được triển khai trong thực tế. Một giảng viên trong khóa học "Khoa học Chính trị về Chính sách Môi trường Hoa Kỳ" có thể có mục tiêu học tập (bên cạnh những mục tiêu khác) như sau: học viên hiểu được những yếu tố lịch sử dẫn đến các

chính sách về môi trường, cùng với cách thức mà các chính sách này tạo thuận lợi hoặc hạn chế quy định pháp luật, cũng như tác động của quy định pháp luật đó đối với sức khỏe và công tác bảo tồn môi trường. Từ đó, giảng viên quyết định rằng khóa học sẽ được tổ chức xung quanh một số bài tiểu luận, mà những tiểu luận này sẽ được kết hợp để tạo ra một báo cáo chính sách kỹ lưỡng - đây cũng sẽ là chủ đề của các bài thuyết trình và thảo luận của học viên trong 1/3 số buổi của khóa học. Mỗi học viên sẽ viết về một chính sách môi trường của Hoa Kỳ mà họ lựa chọn, trong đó bài luận thứ nhất đề cập đến những yếu tố lịch sử dẫn đến chính sách đó, bài luận thứ hai tập trung vào quá trình hình thành chính sách, và bài luận thứ ba phân tích mức độ ảnh hưởng của chính sách đó đối với sức khỏe và bảo tồn môi trường. Hoạt động này sẽ giúp học viên đáp ứng các mục tiêu về kiến thức của khóa học, cùng với mục tiêu về cải thiện kỹ năng nghiên cứu, viết và trình bày bằng lời của học viên. Tiếp đến, giảng viên xây dựng những gợi ý, hướng dẫn và tiêu chí đánh giá năng lực thể hiện sẽ được sử dụng để đánh giá các kỹ năng của học viên, bên cạnh những yếu tố khác của khóa học để học viên chuẩn bị tốt nhất cho việc học và làm bài - chẳng hạn như các bài học bổ trợ kèm theo câu hỏi, tài liệu đọc, bài giảng, tranh luận và các hoạt động khác. Sau khi khóa học bắt đầu, giảng viên thông báo cho học viên về các mục tiêu học tập, bài tập và tiêu chí được sử dụng để đánh giá học viên, cung cấp cho học viên thông tin cần thiết về bối cảnh (mục tiêu, kế hoạch đánh giá) trong giáo trình, các tài liệu về chính sách, công cụ đánh giá với các tiêu chí đánh giá, bài luận mẫu (nếu có), và thảo luận với học viên khi họ cần chuẩn bị. Sau đó, giảng viên sẽ thu các bài luận của học viên khi đến hạn nộp bài thích hợp, từ đó giảng viên đánh giá chất lượng bài luận về mặt khái niệm dựa trên nghiên cứu về lĩnh vực và tiêu chí, tiếp đến giảng viên cho điểm và lời phê hợp lý, kỹ lưỡng và nhanh chóng để học viên có cơ hội cải thiện. Sau bước này, giảng viên có thể quyết định xem liệu phương pháp đánh giá có hiệu quả hay không, và cần thay đổi điều gì.

Các phương pháp đánh giá học viên

Việc đánh giá là muôn hình vạn trạng: từ kiểm tra không chính thức về mức độ hiểu biết, đến các câu hỏi, blog, bài luận, cho tới những nhiệm vụ chi tiết để thể hiện năng lực như các dự án dưới hình thức viết hoặc nghe nhìn (Wiggins & McTighe, 2005). Brown và Knight (1994) xác định một số phương pháp đánh giá phổ biến cần xem xét như sau.

Bài luận

Theo Euan S. Henderson, các bài luận có hai đóng góp quan trọng cho việc học tập và đánh giá: đó là phát triển kỹ năng và trau dồi phong cách học tập (1980). Theo Hiệp hội các trường cao đẳng & đại học Hoa Kỳ (AAC&U), viết chuyên sâu là một phương pháp giảng dạy “có tác động đáng kể” trong việc giúp học viên tích cực tham gia, học tập và đạt được kết quả học thuật (Kuh 2008).

Những điều cần lưu ý về Bài luận

- 1.** Bài luận là một dạng bài tập viết phổ biến trong các khóa học và có thể là đánh giá tổng kết hoặc đánh giá định kỳ tùy theo cách thức mà giảng viên sử dụng.
- 2.** Bài luận bao gồm nhiều hình thức tường thuật và có độ dài khác nhau, từ những bài luận miêu tả ngắn gọn đến các bài phân tích hoặc sáng tạo dài hơn. Các bài luận ngắn thường phù hợp nhất để đánh giá mức độ hiểu biết của học viên về những khái niệm cơ bản cùng với kỹ năng phân tích hoặc viết độc lập. Các bài luận dài sẽ phù hợp khi cần đánh giá những khái niệm ở bậc cao hơn và các mục tiêu học tập phức tạp hơn, chẳng hạn như phân tích kỹ lưỡng, viết tổng hợp, giải quyết vấn đề hoặc các nhiệm vụ sáng tạo.

3. Một thách thức chung của bài luận là học viên đơn thuần sử dụng bài luận để lặp lại những gì đã tiếp nhận hơn là phân tích, tổng hợp thông tin để đưa ra lập luận. Học viên cần các tiêu chí đánh giá khả năng thể hiện và gợi ý để thúc đẩy họ vận dụng nhiều kỹ năng hơn, chứ không chỉ dừng lại ở khả năng ghi nhớ và hiểu đơn thuần, ngoài ra còn khuyến khích học viên đạt được các mức độ học tập cao nhất [Thang đo nhân thức của Bloom \(Bloom's Taxonomy\)](#). Từ đó, các bài luận không chỉ dừng lại ở hình thức tóm tắt hoặc mô tả thông thường về một chủ đề nhất định, mà còn phải bao gồm những hình thức khác, chẳng hạn như bài luận tường thuật hoặc thuyết phục hoặc các dự án sáng tạo hơn.
4. Giảng viên thường cho rằng học viên biết cách viết luận, thế nhưng giảng viên có thể thất vọng hoặc bối rối khi phát hiện ra rằng điều này không phải lúc nào cũng đúng. Vì lý do này nên giảng viên cần phải giải thích rõ kỳ vọng của họ và sẵn sàng hỗ trợ học viên, hoặc cung cấp cho học viên các nguồn tài nguyên học tập để nâng cao kỹ năng viết của họ. Giảng viên cũng có thể khuyến khích học viên tham gia những hội thảo về kỹ năng viết tại các trung tâm dạy viết ở trường đại học, chẳng hạn như [Trung tâm dạy viết](#) của đại học Vanderbilt.

Kỳ thi và đánh giá cá nhân với sự giới hạn về thời gian

Từ trước đến nay, kỳ thi là "tiêu chuẩn vàng" để đánh giá, đặc biệt là đối với giáo dục đại học. Các kỳ thi được nhiều chuyên gia giáo dục ưa thích vì có thể có hiệu quả cao, có thể được chuẩn hóa, dễ dàng được đưa vào những chuyên ngành có tiêu chuẩn chứng nhận, và tiết kiệm thời gian và công sức khi triển khai vì các kỳ thi có thể giúp phản hồi và cho điểm mà không cần dùng quá nhiều công sức. Kỳ thi có thể bao gồm nhiều dạng câu hỏi có độ dài khác nhau và có thể được sử dụng để đánh giá nhiều cấp độ học tập của học viên. Tương tự như bài luận, kỳ thi có thể có hình thức đánh giá tổng kết hoặc đánh giá định kỳ.

Những điều cần lưu ý về Kỳ thi

1. Kỳ thi thường tập trung vào việc đánh giá kiến thức của học viên về các sự kiện, số liệu và thông tin quan trọng khác đối với một khóa học. Tuy rằng kỳ thi có thể bao gồm những câu hỏi yêu cầu học viên thể hiện những cấp độ cao hơn về khả năng hiểu biết, giải quyết vấn đề, phân tích, tổng hợp, phê bình và sáng tạo; nhưng các kỳ thi như vậy thường đòi hỏi nhiều thời gian hơn để chuẩn bị và chứng minh tính hiệu quả.
2. Đề thi có thể là câu hỏi trắc nghiệm, đúng/ sai, hoặc các hình thức trả lời độc lập khác, hay có thể câu hỏi tự luận hoặc giải quyết vấn đề. [Hướng dẫn này](#) trình bày thêm thông tin về cách soạn câu hỏi trắc nghiệm hiệu quả
3. Kỳ thi có thể đặt ra những yêu cầu đáng kể về kiến thức thực tế của học viên, do đó có thể gây tác động tiêu cực là khiến học viên học nhồi nhét và chỉ học trên bề mặt. Hơn nữa, khi các kỳ thi được tổ chức không thường xuyên, hoặc phụ thuộc đáng kể vào cơ chế chấm điểm của khóa học hoặc các mục tiêu của học viên, thì các kỳ thi có thể cổ xúy cho việc vi phạm về tính liêm chính trong học thuật.
4. Trong quá trình thiết kế kỳ thi, giảng viên cần xem xét các câu hỏi sau đây: Đây là những mục tiêu học tập mà kỳ thi muốn đánh giá? Học viên đã chuẩn bị đầy đủ để đáp ứng những kỳ vọng trong kỳ thi hay chưa? Đây là những kỹ năng và khả năng mà học viên cần có để thể hiện tốt trong kỳ thi? Kỳ thi này sẽ được tận dụng như thế nào để nâng cao quá trình học tập của học viên?

Tự đánh giá (tự đánh giá)

Mục tiêu của việc tự đánh giá trong một khóa học là cho phép học viên phát triển khả năng phán đoán của bản thân và năng lực siêu nhận thức² quan trọng – đó là nghiên cứu về cách học. Trong quá trình tự đánh giá, học viên cần phải đánh giá cả quá trình và kết quả học tập của bản thân. Tuy rằng việc đánh giá kết quả thông thường là nhiệm vụ của giảng viên, thế nhưng việc tự đánh giá của học viên trong lớp học đảm bảo rằng học viên đánh giá được năng lực của bản thân và quá trình học tập dẫn đến kết quả đó. Vì thế, tự đánh giá sẽ tạo cho học viên cảm giác làm chủ việc học tập của bản thân, từ đó khiến họ đầu tư công sức và học tập tích cực hơn. Tự đánh giá cũng giúp học viên phát triển những kỹ năng có thể truyền thụ trong các lĩnh vực học tập khác bao gồm dự án nhóm và làm việc nhóm, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, cũng như vai trò lãnh đạo trong quá trình dạy và học với đồng nghiệp và bạn học.

Những điều cần lưu ý về Tự đánh giá

1. Tự đánh giá không phải là tự cho điểm. Theo Brown và Knight thì “Tự đánh giá là sử dụng quy trình đánh giá mà trong đó có sự đánh giá dựa trên suy xét, còn tự cho điểm là chấm điểm bài làm của bản thân theo các tiêu chí và kết quả tiềm năng do người thứ ba cung cấp, [thông thường là giảng viên]” (1994, trang 52). Tự đánh giá có thể bao gồm tự cho điểm, nhưng giảng viên phụ trách có thẩm quyền cao nhất trong việc quyết định và cho điểm.
2. Để đảm bảo tính chính xác và kỹ lưỡng khi tự đánh giá, học viên cần có các mục tiêu học tập rõ ràng cho bài tập cần hoàn thành, cũng như các công cụ đánh giá theo tiêu chí để làm rõ những tiêu chí đánh giá năng lực và mức độ đạt được từng tiêu chí. Những công cụ đánh giá theo tiêu chí này có thể do giảng viên thiết kế nên, hoặc có thể được tạo ra thông qua một cuộc trao đổi mang tính cộng tác với học viên. Công cụ đánh giá theo tiêu chí không cần phải kèm theo việc chấm điểm, mà đây chỉ đơn thuần là các tiêu chuẩn học thuật mang tính mô tả cho những tiêu chí khác nhau.
3. Học viên có thể không có chuyên môn để tự đánh giá bản thân một cách kỹ lưỡng, vì vậy việc xây dựng năng lực tự đánh giá của học viên là điều thiết thực, và điều quan trọng là phải luôn có sự hỗ trợ từ những đánh giá của giảng viên.
4. Ban đầu, học viên có thể không muốn tự đánh giá theo sự hướng dẫn của giảng viên. Điều này thường xuất phát từ sự bất an hoặc thiếu tự tin vào khả năng đánh giá khách quan về bài làm và năng lực của bản thân, hoặc có thể do thói quen thụ động trong quá trình học tập. Tuy nhiên, Brown và Knight cũng lưu ý một điều: khi học viên được yêu cầu đánh giá bản thân họ, kết quả do học viên thường xuyên đưa ra rất giống với kết quả mà giảng viên đưa ra, đặc biệt là khi các tiêu chí và kỳ vọng đã được thông báo rõ ràng từ trước (1994).
5. Có rất nhiều phương pháp tự đánh giá, và phương pháp cụ thể nào được sử dụng thì sẽ tùy vào giảng viên và đặc thù của khóa học. Các hình thức tự đánh giá phổ biến là nhận xét bằng lời hoặc bằng văn bản về học lực và bài làm của học viên, cụ thể là những dự án và bài tập mà học viên thực hiện, ghi chép, trao đổi giữa giảng viên-học viên, nhật ký học tập và nhật ký trao đổi, phản hồi sau kỳ thi, v.v.

Đánh giá từ bạn học (Peer assessment)

² Ở Việt Nam, thuật ngữ siêu nhận thức (*metacognitive*) được dùng để “chỉ hành động suy nghĩ về tư duy hoặc nhận thức về nhận thức. Đó là khả năng để bạn kiểm soát suy nghĩ của bạn”. Nguồn: <http://nguyenloc.net/sieu-nhan-thuc-phat-trien-ki-nang-sieu-nhan-thuc-o-nguoi-hoc-20-6-2018/>

Đánh giá từ bạn học là một [kỹ thuật học tập mang tính cộng tác](#) mà trong đó học viên đánh giá bài làm của bạn học, và ngược lại thì bạn học cũng đánh giá bài làm của học viên đó. Chiều hướng đánh giá này phụ thuộc đáng kể vào những phương pháp mang tính lý thuyết liên quan đến [học tập tích cực](#) và [học tập cho người trưởng thành](#). Giống như hình thức tự đánh giá, việc đánh giá từ bạn học trao cho học viên quyền tự chủ trong việc học tập và tập trung vào quá trình học tập, bởi vì học viên có thể “chia sẻ với nhau những kinh nghiệm của bản thân” (Brown và Knight, 1994, trang 52). Tuy nhiên, việc đánh giá từ bạn học cũng cung cấp cho học viên những mô thức khác để đo lường khả năng thể hiện (chẳng hạn như những phong cách hoặc hình thức tương tác khác nhau bằng văn bản), cũng như những cơ hội hướng dẫn để giúp học viên có sự chuẩn bị, phản hồi và cơ cấu nhận thức tổng hợp hiệu quả hơn.

Những điều cần lưu ý về Đánh giá từ bạn học

1. Tương tự với việc tự đánh giá, những mục tiêu học tập cùng công cụ đánh giá theo tiêu chí rõ ràng và cụ thể sẽ đem lại lợi ích cho học viên. Những mục tiêu và công cụ này có thể do giảng viên đề ra hoặc được xác định thông qua những buổi trao đổi mang tính cộng tác.
2. Cũng tương tự với việc tự đánh giá, điều quan trọng là không được đánh đồng việc đánh giá từ bạn học với việc nhận điểm số từ bạn học, bởi vì giảng viên phụ trách vẫn là người có thẩm quyền trong việc quyết định điểm số.
3. Tuy rằng việc đánh giá từ bạn học thường công bằng và chính xác, nhưng đôi khi có thể mang màu sắc thiên kiến. Trong những môi trường giáo dục mang tính cạnh tranh, chẳng hạn như khi học viên được cho điểm theo tiêu chuẩn (hay còn gọi là “cho điểm theo phân phối chuẩn”), học viên có thể bị đánh giá lệch lạc hoặc có thể lạm dụng việc Đánh giá từ bạn học, từ đó khiến cho các bạn đồng môn bị đánh giá thấp một cách không đáng có. Ngược lại, trong những môi trường dạy và học mang tính cộng tác hơn, hoặc nếu các học viên là bạn bè của nhau, thì học viên có thể đưa ra những đánh giá cực kỳ thuận lợi cho nhau. Ngoài ra, những thiên kiến khác liên quan đến bản sắc (chủng tộc, giới tính, giai cấp, v.v.) và những sự khác biệt về tính cách có thể khiến việc đánh giá học viên trở nên không công bằng. Do đó, giảng viên cần phải khích lệ sự công bằng, đề ra những quy trình dựa trên chứng cứ rõ ràng và các tiêu chí có thể xác định được, đồng thời bổ sung thêm những đánh giá của giảng viên hoặc tiến hành điều chỉnh cho việc đánh giá từ bạn học.
4. Học viên có thể không có chuyên môn hoặc kinh nghiệm đánh giá như giảng viên, do đó có thể đưa ra những đánh giá thiếu tinh tế về bạn học. Vì vậy, để tránh vấp phải tình trạng thiếu công bằng, không chính xác hay những nhận xét hạn chế, thì việc đánh giá định kỳ từ bạn học có thể cần phải được bổ sung bằng những phản hồi từ phía giảng viên.

Theo Brown và Knight thì việc sử dụng nhiều phương pháp đánh giá, bao gồm nhiều hơn một người đánh giá (khi có thể), sẽ cải thiện độ tin cậy của dữ liệu đánh giá. Điều này cũng đảm bảo rằng những học viên với nhiều năng khiếu và năng lực khác nhau có thể được đánh giá chính xác và có cơ hội bình đẳng để vượt lên. Tuy nhiên, thách thức nan giải đối với phương thức tiếp cận với nhiều phương pháp là: làm thế nào để cân đo đong đếm những điểm số được tạo ra bằng nhiều phương pháp đánh giá. Khi một số phương pháp cho ra phạm vi điểm số cao hơn so với những phương pháp khác, thì giảng viên có thể diễn giải và đánh giá chưa đúng về việc học của học viên. Sau cùng, khi những phương pháp cho ra những thông điệp, nhận xét và kết quả khác nhau về cùng một học viên; thì giảng viên cần lưu ý rằng nhiều khả năng những phương pháp này đang đánh giá các dạng thành tích khác nhau (Brown và Knight, 1994).

Đây chỉ là một vài trong số rất nhiều hình thức đánh giá có thể được sử dụng để đánh giá và nâng cao khả năng học tập của học viên (tham khảo thêm những ý tưởng của Brown và Knight, 1994). Chúng ta có thể bổ sung thêm nhiều hình thức và phương pháp đánh giá khác vào danh sách này để khuyến khích học viên tạo ra sản phẩm đa dạng: từ bài nghiên cứu đến phim ảnh, tác phẩm sân khấu đến nhật ký du lịch, những ý kiến cho bài phóng sự qua ảnh, tuyên ngôn cho đến truyện ngắn. Sự đa dạng của những hạn chế về hình thức đánh giá được sử dụng cũng tương tự những các môn học và kỹ năng mà chúng ta muốn truyền thụ cho học viên. Trung tâm Giảng dạy của Đại học Vanderbilt có nhiều hướng dẫn về những mô hình đánh giá sáng tạo được trình bày bên dưới, và những hướng dẫn này liên tục được cập nhật và bổ sung. Đây là nguồn tài liệu tham khảo để tìm hiểu thêm về những chủ đề và cải tiến khác trong việc đánh giá.

Đánh giá mang tính tạo sinh (*Generative Assessment*) và Đánh giá mang tính phản ánh (*Reflective Assessment*)

Cho dù có sử dụng kế hoạch và phương pháp nào, thì công tác đánh giá cũng thường bắt đầu bằng việc giải thích có chủ đích về những giá trị thúc đẩy hoạt động đánh giá. Tuy nhiên giảng viên đại học có thể cho rằng những giá trị không có vai trò gì trong việc đánh giá, thế nhưng những giá trị (ví dụ: tính cẩn trọng và chi tiết) chắc chắn luôn tạo động lực và định hình cho những đánh giá học tập, thậm chí là những đánh giá khách quan nhất. Do vậy, tương tự như trong những khía cạnh khác của quá trình lập kế hoạch đánh giá, giảng viên cần phải có mục đích và chiêm nghiệm cẩn trọng về những giá trị nào tạo động lực cho việc giảng dạy cùng những đánh giá học tập theo yêu cầu của công tác giảng dạy. Nhiều giá trị có khả năng định hướng cho việc đánh giá học tập, nhưng những giá trị thường thấy bao gồm tính cẩn trọng và chi tiết, tính tạo sinh, tính thực tiễn, tính đồng sáng tạo, và sự tham gia toàn diện (Bandy và cộng sự, 2018). Vậy thì, những giá trị này có ý nghĩa thế nào trong thực tế?³

Tính cẩn trọng và chi tiết (*Rigor*). Trong quá trình đánh giá học tập, cẩn trọng và chi tiết có nghĩa là điều chỉnh phương pháp để phù hợp với các mục tiêu đặt ra cho học viên, những nguyên tắc về tính hợp lệ và độ tin cậy, đạo đức về sự công bằng và không gây tổn hại, những bài kiểm tra quan trọng về ý nghĩa rút ra từ kết quả và nỗ lực thiện chí nhằm cải thiện việc dạy và học. Tóm lại, tính cẩn trọng và chi tiết có nghĩa là hiểu rõ việc đánh giá học tập giống như bất kỳ hình thức hỏi đáp khác có chủ đích, thấu đáo, mang tính phản biện và có đạo đức.

Tính tạo sinh (*Generativity*). Những đánh giá học tập sẽ phát huy hiệu quả tối đa khi tạo ra những điều kiện để dẫn đến những kiến thức và phương pháp thực hành mới, bao gồm cả việc học tập và phát triển kỹ năng của học viên, cũng như các phương pháp giảng dạy và sự phạm của giảng viên. Tính tạo sinh mở ra những cơ hội khám phá, phản tư, tiến bộ và chuyển hóa.

Tính thực tiễn (*Practicability*). Tính thực tiễn có nghĩa là đánh giá học tập phải dựa trên thực tế như vốn có, vừa phải phù hợp với thời gian và công sức của cả giảng viên và học viên. Đôi khi điều này có thể dẫn đến một phương pháp đánh giá học tập tưởng chừng như mâu thuẫn với những giá trị khác; thế nhưng có thể chắc chắn rằng việc đánh giá sẽ không thể nào mang tính

³ Thông tin này được trích từ các phương pháp “Đánh giá sự tham gia một cách dân chủ” của Bandy và cộng sự (2018).

cần trọng và chi tiết, tạo sinh, tham gia toàn diện hoặc đồng sáng tạo nếu bản thân việc đánh giá là thiếu tính khả thi hoặc khó quản lý đối với giảng viên và học viên.

Sự tham gia toàn diện (*Full Participation*). Tất cả học viên đều có quyền bình đẳng trong việc được đánh giá; và đánh giá phải khuyến khích việc học tập của học viên, tiếp thêm sức mạnh để học viên tiến bộ, bất kể bản sắc hay xuất thân của họ. Điều này đòi hỏi nhiều phương pháp đánh giá đa dạng bao gồm nhiều đặc điểm nhận dạng như chủng tộc, dân tộc, quốc gia, ngôn ngữ, giới tính, khuynh hướng tình dục, giai cấp, v.v. cùng những quan điểm, kỹ năng và văn hóa học tập đa dạng của họ.

Tính đồng sáng tạo (*Co-creation*). Như đã đề cập ở trên về hoạt động tự đánh giá và đáng giá từ bạn học, các phương pháp mang tính đồng sáng tạo tiếp thêm động lực để học viên trở thành chủ thể của việc đánh giá học tập, chứ không chỉ là đối tượng của việc đánh giá học tập; nghĩa là những đánh giá học tập có thể hiệu quả và tạo nhiều kết quả hơn khi học viên góp ý kiến vào quá trình đánh giá, chứ không chỉ là đánh giá bản thân học viên. Điều này phù hợp với những phương pháp sư phạm ủng hộ bình đẳng giới, mang tính xã hội và gắn kết cộng đồng; trong đó những giá trị của tính đồng sáng tạo khuyến khích chúng ta nghiêm túc trong việc đặt câu hỏi và xóa đi thứ bậc giữa người tạo ra tri thức (giảng viên) và người sử dụng tri thức (học viên) (ví dụ như Saltmarsh, Hartley, & Clayton, 2009, trang 10; Weimer, 2013). Trong các phương pháp mang tính đồng sáng tạo, sự tham gia của học viên làm tăng thêm ý nghĩa, tính gắn kết, động lực và phản hồi mang tính nhận thức tổng hợp về việc đánh giá, từ đó đem lại hiệu quả học tập tốt hơn (Bass & Elmendorf, 2019). Những nguyên tắc về việc "học viên là người đồng sáng tạo" trong quá trình học tập của bản thân họ là động lực thúc đẩy công tác thiết kế khóa học và phát triển nghề nghiệp mà Trung tâm Giảng dạy của Đại học Vanderbilt tổ chức xoay quanh chủ đề [Học viên là Người sáng tạo](#).

Những hướng dẫn giảng dạy liên quan đến việc đánh giá học viên

Dưới đây là danh sách những hướng dẫn giảng dạy khác của CFT để bổ sung cho bài viết này và có thể hữu ích khi giảng viên xem xét tất cả các yếu tố hình thành kế hoạch đánh giá của bản thân.

- [Học tập tích cực](#)
- [Nhập môn về giảng dạy](#)
- [Không chỉ là bài luận: Giúp học viên tư duy thông suốt trong lĩnh vực nhân văn](#)
- [Thang đo nhận thức của Bloom \(Bloom's Taxonomy\)](#)
- [Những kỹ thuật đánh giá lớp học \(CATs\)](#)
- [Những hệ thống phản hồi trong lớp học](#)
- [Cách mọi người học tập](#)
- [Tạo ra podcast](#)
- [Học tập phục vụ cộng đồng và Gắn kết cộng đồng](#)
- [Xây dựng giáo trình](#)
- [Giảng dạy với blog](#)
- [Học tập chú trọng đến việc sử dụng bài kiểm tra](#)

Tài liệu tham khảo và thông tin bổ sung

Angelo, Thomas A., và K. Patricia Cross. Kỹ thuật Đánh giá Lớp học: Hướng dẫn dành cho Giảng viên Đại học. Ấn bản thứ nhì. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Tài liệu dạng in

Bandy, Joe, Mary Price, Patti Clayton, Julia Metzker, Georgia Nigro, Sarah Stanlick, Stephani Etheridge Woodson, Anna Bartel, & Sylvia Gale. Đánh giá sự tham gia một cách dân chủ: Hình dung

lại những mục đích và thực tiễn về đánh giá với sự tham gia của cộng đồng. Davis, CA: Imagining America, 2018. Web.

Bass, Randy và Heidi Elmendorf. 2019. "Thiết kế để giải quyết khó khăn: Sự phạm xã hội làm khuôn khổ để thiết kế khóa học." Sự phạm xã hội: Sách trắng của Tổ chức Teagle. Georgetown University, 2019. Web.

Brookfield, Stephen D. Trở thành một giảng viên với sự chiêm nghiệm cẩn trọng. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. Tài liệu dạng in

Brown, Sally, và Peter Knight. Đánh giá học viên trong bậc giáo dục đại học. Ấn bản thứ nhất. London; Philadelphia: Routledge, 1998. Tài liệu dạng in

Cameron, Jeanne và cộng sự "Đánh giá là Thực tiễn Quan trọng: Trải nghiệm Cao đẳng Cộng đồng." Teaching Sociology 30.4 (2002): 414–429. JSTOR. Web.

Fink, L. Dee. Tạo ra trải nghiệm học tập đáng kể: Phương pháp tích hợp để thiết kế các khóa học đại học. Ấn bản thứ nhì. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Tài liệu dạng in

Gibbs, Graham và Claire Simpson. "Những điều kiện mà theo đó việc Đánh giá hỗ trợ việc học tập của học viên. Học tập và giảng dạy trong giáo dục đại học 1 (2004): 3-31. Tài liệu dạng in

Henderson, Euan S. "Bài luận về Đánh giá Liên tục." Nghiên cứu về Giáo dục Đại học 5.2 (1980): 197–203. Taylor and Francis+NEJM. Web.

Gelmon, Sherril B., Barbara Holland, và Amy Spring. Đánh giá việc Học tập phục vụ cộng đồng và Thúc đẩy tinh thần cộng đồng của Công dân: Các Nguyên tắc và Kỹ thuật. Ấn bản thứ nhì. Stylus, 2018. Tài liệu dạng in

Kuh, George. Những thực tiễn giáo dục có tác động đáng kể: Định nghĩa, những cá nhân có quyền tiếp cận, và tầm quan trọng, Hiệp hội các trường cao đẳng & đại học Hoa Kỳ, 2008. Web.

Maki, Peggy L. "Xây dựng Kế hoạch Đánh giá để tìm hiểu về việc học tập của học viên." The Journal of Academic Librarianship 28.1 (2002): 8–13. ScienceDirect. Web. The Journal of Academic Librarianship. Tài liệu dạng in

Sharkey, Stephen, và William S. Johnson. Đánh giá việc học tập ở bậc đại học về xã hội học. ASA Teaching Resource Center, 1992. Tài liệu dạng in

Walvoord, Barbara. Đánh giá Rõ ràng và Đơn giản: Hướng dẫn Thực tiễn cho các Học viện, Phòng ban và Giáo dục Đại cương. Ấn bản thứ nhì. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010. Tài liệu dạng in

Weimer, Maryellen. Giảng dạy lấy học viên làm trung tâm: 05 thay đổi chính về phương pháp thực hành. Ấn bản thứ nhì. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Tài liệu dạng in

Wiggins, Grant, và Jay McTighe. Hiểu biết thông qua Thiết kế. Ấn bản thứ nhì, có chỉnh sửa. Alexandria, VA: Hiệp hội Giám sát & Phát triển Giáo trình, 2005. Tài liệu dạng in



Nội dung này được cấp phép sử dụng theo [Giấy phép Attribution-NonCommercial 4.0 International của Tổ chức Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).