ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRUNG TÂM ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO
VÀ NGHIÊN CỨU PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG VIỆC ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG

LUẬN VĂN THẠC SĨ QUẢN LÍ GIÁO DỤC

HÀ NỘI

Luận văn 24

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRUNG TÂM ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO
VÀ NGHIÊN CỨU PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC

NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG VIỆC ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG

Chuyên ngành: Đo lường và đánh giá trong giáo dục

LUẬN VĂN THẠC SĨ: QUẢN LÍ GIÁO DỤC

Người hướng dẫn khoa học

HÀ NỘI

Luận văn 24

CÁC CHỮ CÁI VIẾT TẮT TRONG LUẬN VĂN

CĐSPTƯ	Cao đẳng Sư phạm Trung ương
CTS	Can thiệp sớm
CNTT	Công nghệ thông tin
CPTTT	Chậm phát triển trí tuệ
Disc	Chỉ số độ phân biệt
ĐG KQHT	Đánh giá kết quả học tập
ĐLĐG	Đo lường đánh giá
ĐBCLĐT&NCPTGD	Trung tâm đảm bảo chất lượng đào tạo và nghiên cứu phát triển giáo dục
GV	Giáo viên
GD & ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDĐB	Giáo dục đặc biệt
GDMN	Giáo dục mầm non
KĐCL	Kiểm định chất lượng
KHKT	Khoa học kỹ thuật
KQHT	Kết quả học tập
KT, ĐG	Kiểm tra, đánh giá
NC	Nghiên cứu
NCKH	Nghiên cứu khoa học
NXB	Nhà xuất bản
MLN	Mac Lê-nin và Tư tưởng Hồ Chí Minh
MCQ	Câu hỏi nhiều lựa chọn
TN	Trắc nghiệm
TNKQ	Trắc nghiệm khách quan
SV	Sinh viên
SPAN	Sư phạm âm nhạc

MỤC LỤC

	Trang
Danh mục các chữ viết tắt	ii
Mục lục	iii
Danh mục các hình	iv
Danh mục các bảng	v
Danh mục các phụ lục	vi
	1
MỞ ĐẦU	
1. **Lí do chọn đề tài**	1
2. **Mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài**	2
2.1. Mục đích nghiên cứu	2
2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu	2
3. **Giới hạn nghiên cứu của đề tài**	2
4. **Phương pháp nghiên cứu**	3
4.1. Câu hỏi nghiên cứu/ giả thiết nghiên cứu	3
4.2. Khách thể và đối tượng nghiên cứu	3
4.3. Phương pháp nghiên cứu	3
4.4. Phạm vi, thời gian khảo sát	6
	7
NỘI DUNG	
Chương 1. Cơ sở lý luận về đánh giá kết quả học tập của sinh viên	7
1.1. Lịch sử nghiên cứu vấn đề	**7**
1.2. **Một số vấn đề lí luận có liên quan**	18
1.3. **Các phương pháp KTĐG KQHT**	26
1.4. **Kĩ thuật xây dựng công cụ ĐG KQHT qua bài TNKQ**	30
1.5. **Quy trình xây dựng đề thi/bộ câu hỏi TNKQ**	35
1.6. **Phân tích và đánh giá bài thi TNKQ**	37
1.7. **Kết luận chương**	41
Chương 2. Thực trạng hoạt động ĐGKQHT ở trường CĐSPTƯ	42
2.1. **Tổ chức nghiên cứu thực trạng**	42
2.2. **Thông tin chung về của sinh viên và giảng viên tham gia trả lời phiếu khảo sát**	44
2.3. **Thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương**	49
2.5. Kết luận chương	70
Chương 3: Một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT	72
3.1. **Nguyên tắc đề xuất biện pháp**	72
3.2. **Một số biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT cho sinh viên**	72
3.3. **Kết luận chương**	101
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	
1. **Kết luận khoa học**	102
2. **Kiến nghị**	104
	106
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	109

DANH MỤC CÁC HÌNH

Tên hình		Trang
Hình chương 1		
Hình 1.1	Tóm lược các phương pháp kiểm tra đánh giá	29
Hình 1.2	Các loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan	30
Hình chương 2		
Hình 2.1	Thống kê về số lượng sinh viên tham gia trả lời phiếu của các khoa	47
Hình 2.2	Sinh viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT	52
Hình 2.3	Sự phân bố năng lực của 53 thí sinh	53
Hình 2.4	Sự phân bố năng lực của 53 thí sinh	55
Hình 2.5	Kết quả thi học phần Giáo dục đại cương	55
Hình 2.6	Kết quả thi học phần Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính	56
Hình 2.8	Khó khăn của giáo viên khi thiết kế câu hỏi TNKQ chuẩn	63
Hình 2.9	Giáo viên thường không có thời gian để biên soạn bộ đề thi TNKQ	64
Hình 2.10	Mức độ thường xuyên GV kết hợp các phương pháp ĐGKQHT cho SV	
Hình chương 3		
Hình 3.1	Kết quả thử nghiệm lần 1	81
Hình 3.2	Sự phân bố của 49 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT	83
Hình 3.3	Sự phân bố của 48 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT.	84
Hình 3.4	Sự phân bố của 47 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT	85

DANH MỤC CÁC BẢNG

Tên bảng		Trang
Bảng chương 1		
Bảng 1.0	So sánh ưu nhược điểm của các phương pháp kiểm tra	30a
Bảng 1.1	Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi dạng đúng sai	31
Bảng 1.2	Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi dạng ghép đôi	32
Bảng 1.3	Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi trả lời ngắn	33
Bảng 1.4	Bảng liệt kê các câu hỏi dạng trắc nghiệm nhiều lựa chọn	34
Bảng chương 2		
Bảng 2.1	Tỉ lệ giảng viên nam và giảng viên nữ tính theo khoa	45
Bảng 2.2	Số môn học giảng viên tham gia giảng dạy	46
Bảng 2.3	Số năm kinh nghiệm giảng dạy	46
Bảng 2.4	Tỉ lệ sinh viên nam và sinh viên nữ tính theo khoa	47
Bảng 2.5	Độ tuổi của sinh viên tham gia khảo sát	48
Bảng 2.6	Sinh viên năm thứ 2 và sinh viên năm thứ 3 được khảo sát theo từng khoa	49
Bảng 2.7	Mức độ thường xuyên GV kết hợp các phương pháp ĐGKQHT cho SV	50
Bảng 2.8	Giáo viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT	51
Bảng 2.9	Sinh viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT	51
Bảng 2.10	Lượng đề thi giáo viên đã sử dụng theo từng phương pháp ĐGKQHT	53
Bảng 2.11	Giáo viên phân tích kết quả sau thi	66
Bảng 2.12	Mức độ thường xuyên giáo viên phân tích độ khó của đề thi	66
Bảng 2.13	Mức độ thường xuyên giáo viên phân tích độ phân biệt	67
Bảng 2.14	Tỉ lệ GVcác khoa đã được bồi dưỡng về việc phân tích và xử lí câu hỏi thi	68
Bảng 2.15	GV sử dụng kết quả ĐG để điều chỉnh hoạt động dạy-học	69
Bảng chương 3		
Bảng 3.1	Bảng trọng số của học phần CTSCPTTT	77
Bảng 3.2	Bảng điểm học phần CTS cho trẻ CPTTT	80
Bảng 3.3	Thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi	86
Bảng 3.4	Ma trận so sánh năng lực thí sinh với độ khó của câu hỏi	88
Bảng 3.5	Thông tin về kết quả tính toán năng lực của thí sinh	89
Bảng 3.6	Kết quả phân tích câu hỏi số 37	90
Bảng 3.7	Kết quả so sánh độ phù hợp với mô hình của lớp đối chứng và lớp thử nghiệm sau khi tập huấn	93a
Bảng 3.8	Kết quả so sánh thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi của nhóm đối chứng với nhóm thử nghiệm sau khi tập huấn	94
Bảng 3.9	Kết quả so sánh độ phù hợp với mô hình của lớp đối chứng và lớp thử nghiệm sau khi tập huấn	96

Bảng 3.10	Kết quả so sánh độ phù hợp với mô hình của lớp đối chứng và lớp thử nghiệm sau khi tập huấn	98

DANH MỤC CÁC PHỤ LỤC

Phụ lục Chương 1. Cơ sở lý luận về đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Phụ lục 1.1. Quy trình xây dựng đề thi TNKQ 109

Phụ lục 1.2. Lí thuyết khảo thí hiện đại 110

Phụ lục Chương 2. Thực trạng việc ĐGKQHT cho sinh viên ở trường CĐSPTƯ

Phụ lục 2.1. Phiếu trưng cầu ý kiến GV (01) 111

Phụ lục 2.2. Phiếu điều tra sinh viên (01) 114

Phụ lục 2.3. Đề cương chi tiết học phần Can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật 117

Phụ lục 2.4. Đề thi TNKQ học phần Giáo dục đại cương 119

Phụ lục 2.5 Đề thi Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính 124

Phụ lục 2.6 Kết quả phân tích đề thi học phần CTS cho trẻ CPTTT (trước thử nghiệm) 127

Phụ lục 2.7 Danh sách nhóm GV đã tham gia biên soạn đê thi trước tập huấn 129

Phụ lục 2.8 Danh sách 53 thí sinh tham gia thi kết thúc học phần CTS CPTTT (trước thử nghiệm) 130

Phụ lục 2.9 Sự phân bố năng lực của 53 thí sinh 131

Phụ lục 2.10 Sự phân bố năng lực của 53 thí sinh với độ khó của câu hỏi 131

Phụ lục Chương 3. Một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT

Phụ lục 3.1. Chương trình chạy phần mềm Quest 131

Phụ lục 3.2. Kết quả phân tích các câu hỏi 132

Phụ lục 3.3 Mô hình Rasch 133

Phụ lục 3.4. Bảng mô tả nội dung, kiến thức, kĩ năng cần đo lường 134

Phụ lục 3.5. Đề thi kết thúc học phần CTS cho trẻ CPTTT 135

Phụ lục 3.6. Phiếu trưng cầu ý kiến giáo viên (02) 140

Phụ lục 3.7 Danh sách báo cáo viên và học viên tham dự tập huấn kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và xử lí kết quả thi

Phụ lục 3.8 Nhóm chuyên gia tư vấn 142
Phụ lục 3.9 Danh sách nhóm giáo viên tham gia biên soạn đề thử nghiệm 142
Phụ lục 3.10 Danh sách 38 thí sinh tham gia thử nghiệm 142

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Bước vào thế kỷ XXI, giáo dục đại học Việt Nam đứng trước những cơ hội và thách thức mới. Cùng với việc tăng quy mô đào tạo thì loại hình đào tạo cũng được mở rộng. Trong khi các nguồn lực tại các cơ sở đào tạo còn hạn chế, chưa đủ khả năng đáp ứng với việc tăng nhanh quy mô đào tạo thì vấn đề chất lượng đào tạo là điểm nóng của toàn xã hội. Cải tiến và nâng cao chất lượng giáo dục vẫn luôn được xem là quan trọng đối với bất kỳ cơ sở đào tạo nào. Kiểm định chất lượng- KĐCL- trở thành công cụ hữu hiệu để duy trì các chuẩn mực giáo dục và không ngừng nâng cao chất lượng dạy và học. Và để sớm xây dựng được một nền giáo dục đại học chất lượng ngang tầm khu vực và từng bước vươn dần tới trình độ quốc tế tạo điều kiện thuận lợi cho sự hội nhập, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xây dựng và phát triển hệ thống đảm bảo chất lượng theo tiêu chuẩn và tiêu chí quốc tế.

Vậy chất lượng là gì? Tại sao mọi người lại tốn thời gian, tốn công sức và cả kinh tế nữa để mong có được "sản phẩm" có chất lượng. Sản phẩm có chất lượng ở đây có mặt trong các ngành công nghiệp, nông nghiệp, dịch vụ,…và trong cả lĩnh vực giáo dục. Theo INQAAHE (International Network for Quanlity Assurance Agencies): "*Chất lượng là sự phù hợp với mục đích*" (Quanlity as Fitness for Purpose). Chất lượng là vấn đề then chốt của các trường đại học và cao đẳng. Bởi vậy việc nâng cao chất lượng đào tạo luôn là nhiệm vụ hàng đầu của bất kỳ cơ sở đào tạo bậc đại học nào. Chất lượng đào tạo được tạo nên bởi rất nhiều thành tố như hoạt động học tập của sinh viên; hoạt động giảng dạy của giảng viên và công tác quản lý. Trong công tác quản lý bao gồm các yếu tố nhỏ hơn như tổ chức quản lý hoạt động dạy và học; trang thiết bị và đồ dùng phục vụ công tác giảng dạy và học tập; Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Có thể nói rằng công tác đánh giá trong giáo dục xuất phát từ nhiều khía cạnh, trong đó có việc đánh giá kết quả học tập của học sinh nói chung và sinh viên nói riêng xưa nay vẫn được coi trọng. Kết quả học tập của sinh viên là tiêu chí quan trọng nói lên sự trưởng thành, mức độ thành đạt và cũng là thước đo quan trọng thể hiện trình độ tổ chức giáo dục các trường đại học và cao đẳng. Chính vì thế, các nước trên thế giới đều đề ra công tác nghiên cứu việc đánh giá kết quả học tập của học sinh, sinh viên. Một số nước còn liên kết tổ chức điều tra về kết quả học tập của học sinh, sinh viên và so sánh kết quả học tập của các em trên mặt bằng quốc tế.

Việc đánh giá kết quả học tập, không những cần đề cập đến nhiều yếu tố, mà mối quan hệ giữa những yếu tố ấy cũng rất phức tạp. Bởi vậy, trong quá trình đánh giá này, cần phải coi trọng việc nghiên cứu những kinh nghiệm của giảng viên đã tích luỹ được trong việc đánh giá kết quả học tập, mặt khác còn phải xuất phát từ những lý luận về đánh giá giáo dục, lý luận giáo dục học nói chung và các chính sách giáo dục, để tiến hành nghiên cứu tổng hợp. Nếu công tác đánh giá kết quả học tập được phát triển đúng đắn, đảm bảo khách quan, công bằng thì sẽ là động lực thúc đẩy người học chủ động, tích cực sáng tạo và không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo.

Với tất cả những lí do trên, luận văn muốn đánh giá kết quả học tập của sinh viên nhằm góp phần tạo cơ sở cho việc thường xuyên cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

Chính vì thế, *nghiên cứu thực trạng về việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương là một nghiên cứu cần thiết.*

Những mong đợi từ kết quả nghiên cứu của đề tài

- Làm rõ thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường CĐSPTƯ
- Đưa ra một số khuyến nghị/giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường CĐSPTƯ

2. Mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài

2.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường CĐSPTƯ từ đó đề xuất một số giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Hệ thống hóa một số vấn đề lý luận về đo lường và đánh giá trong giáo dục
- Nghiên cứu khảo sát thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường CĐSPTƯ
- Đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả ĐG KQHT cho sinh viên
- Phân tích và đưa ra một số khuyến nghị đối với các khoa và trường .

3. Giới hạn nghiên cứu của đề tài

Chúng tôi khảo sát 53 giáo viên và 255 sinh viên của 5 khoa: Giáo dục Đặc biệt, Giáo dục Mầm non, Công nghệ thông tin, Sư phạm Âm nhạc và Mác Lê-Nin tư tưởng Hồ Chí Minh (gọi tắt là Mác-Lê).

Trong nghiên cứu thực trạng chúng tôi chỉ tập trung đi sâu vào nghiên cứu đánh giá các đề thi tự luận và đề TNKQ. Còn không nghiên cứu các đề thực hành và vấn đáp.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Câu hỏi nghiên cứu/ giả thiết nghiên cứu

Câu hỏi nghiên cứu

- Việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên có đa dạng, phù hợp với với mục tiêu, bao phủ nội dung chương trình đào tạo, khách quan, công bằng và toàn diện chưa?
- Việc đánh giá kết quả học tập chú trọng vào việc đánh giá quá trình hay chỉ đánh giá kết quả học tập qua điểm thi kết thúc học phần?
- Thực trạng về việc biên soạn đề thi kết thúc học phần cho sinh viên hiện nay như thế nào?

Giả thuyết nghiên cứu

- Trường CĐSPTƯ đã sử dụng 5 phương pháp ĐGKQHT khác nhau, đồng thời chú trọng vào việc ĐG KQHT theo quá trình. Nhưng các đề thi vẫn chưa bao phủ hết nội dung chương trình đào tạo, đôi khi chưa phù hợp với mục tiêu đề ra.
- Việc ĐGKQHT vẫn còn chưa khách quan, chưa đảm bảo độ tin cậy và nguyên nhân có thể là:
    - Thiên về một phương pháp đánh giá nào đó
    - Chất lượng đề thi chưa tốt
    - Chưa lập bảng trọng số hoặc bảng trọng số chưa hợp lí
    - Giáo viên chưa có kinh nghiệm ra đề TNKQ và xử lí kết quả thi
- Nếu được bồi dưỡng về kĩ thuật xây dựng đề thi và kết quả đánh giá được xử lí một cách khoa học để từ đó nâng cao chất lượng đề thi thì việc ĐGKQHT sẽ công bằng, khách quan và tạo động lực cho việc nâng cao chất lượng của quá trình dạy và học.

4.2. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

4.2.1. Khách thể nghiên cứu

- 53 cán bộ giảng viên khoa Giáo dục Đặc biệt, khoa Giáo dục Mầm non.
- 255 sinh viên hệ cao đẳng chính quy của 5 khoa Giáo dục Đặc biệt, Giáo dục Mầm non, Công nghệ thông tin, Sư phạm Âm nhạc và Mác - Lê

4.2.2. ***Đối tượng nghiên cứu:*** Việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở 5 khoa: Giáo dục Đặc biệt, khoa Giáo dục Mầm non,...

4.3. **Phương pháp nghiên cứu:** Chúng tôi sử dụng phối hợp các phương pháp sau để triển khai các nội dung nghiên cứu trong luận văn.

4.3.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu lý luận

Mục đích: Nhằm thu thập thông tin về các vấn đề có liên quan làm cơ sở lí luận cho đề tài.

Công cụ: - Thông tin, số liệu, tài liệu bài giảng khóa đào tạo này.

- Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã công bố

(Các dữ liệu mà luận văn nghiên cứu nằm trong danh mục tài liệu tham khảo)

Cách tiến hành: Tìm hiểu thu thập, đọc, nghiên cứu, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa các tài liệu có liên quan ở trong và ngoài nước làm cơ sở lí luận cho đề

4.3.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu (ankét)

Mục đích: Nhằm thu thập ý kiến của giảng viên và sinh viên về thực trạng đánh giá KQHT của trường CĐSPTƯ về các phương pháp ĐGKQHT, tần suất đánh giá, về việc tổ chức thi,...có mang tính khách quan, công bằng hay không. thực trạng ĐGKQHT ở trường CĐSPTƯ .

*Phương tiện: (*Xem thông tin chi tiết trong phụ lục)

- Phiếu điều tra sinh viên
- Phiếu trưng cầu ý kiến của giáo viên

Cách tiến hành: Thiết kế bảng hỏi; phát cho mỗi giảng viên, sinh viên 1 phiếu điều tra và đề nghị họ trả lời. Hướng dẫn cách trả lời từng nội dung trong phiếu (nếu người trả lời thắc mắc). Trong phiếu có một vài câu hỏi mở. Sau đó tổng hợp, phân tích so sánh đưa ra sự đánh giá lại làm cơ sở cho việc điều tra thực trạng

4.3.3. Phương pháp thử nghiệm

Mục đích: Thử nghiệm phương pháp TNKQ để ĐGKQHT của sinh viên

Phương tiện: Bài thi kết thúc học phần CTS cho trẻ CPTTT ở khoa GD-ĐB trường CĐSPTƯ.

Cách tiến hành: Xây dựng và sử dụng bộ trắc nghiệm để đánh giá kết quả học tập của sinh viên để đo năng lực của thí sinh so với độ khó của câu hỏi. Hơn nữa qua phương pháp còn đánh giá tính khả thi cũng như hiệu quả của nó trong việc ĐGKQHT của sinh viên trong một học phần cụ thể. Tổ chức cho SV thi nghiêm túc theo đúng quy định của khoa, của trường.

4.3.4. Phương pháp lấy ý kiến chuyên gia

Mục đích: Tham khảo các ý kiến đóng góp cho đề tài khi xây dựng phiếu điều tra thực trạng; khi lập bảng trọng số, soạn các câu hỏi thi (để làm tăng độ giá trị nội dung của đề thi), xử lí- phân tích dữ liệu, điều chỉnh và hoàn thiện bộ trắc nghiệm đã

xây dựng để bài test có độ giá trị và độ tin cậy.

Phương tiện:
- Phiếu điều tra GV, SV
- Bảng trọng số
- Đề thi kết thúc học phần

Cách tiến hành: Trong quá trình thiết kế phiếu điều tra, xây dựng bảng trọng số, biên soạn câu hỏi thi,....tác giả đều tổ chức họp nhóm lấy ý kiến chuyên gia và đồng nghiệp; Gửi các vấn đề có liên quan qua thư hoặc thư điện tử sau đó ghi nhận sự góp ý.

4.3.5. Phương pháp phỏng vấn sâu

Mục đích: Nhằm kiểm chứng theo xác xuất từ 5- 9% kết quả thu qua phiếu điều tra, hỗ trợ cho phương pháp điều tra bằng phiếu chất về thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên ở các khoa trong trường CĐSPTƯ.

Phương tiện: - Các câu hỏi ý kiến giáo viên, sinh viên

- Ghi chép và thu băng trong quá trình đàm thoại

Cách tiến hành: Đưa ra các câu hỏi rồi trò chuyện với cán bộ, giảng viên ..để biết ý kiến của họ về thực trạng ĐGKQHT của sinh viên. Ngoài ra cũng trò chuyện với SV để có thông tin phản hồi về các bài thi, nội dung các câu hỏi trong bài thi - kiểm tra ĐG KQHT

4.3.6. Phương pháp xử lý số liệu

Mục đích: Từ phiếu điều tra thu được, tổng hợp, xử lí và phân tích dữ liệu để lập nên các bảng biểu để đưa ra kết quả nghiên cứu; qua đó rút ra kết luận và đưa những đề xuất.

Phương tiện: Phần mềm Quest, SPSS, mô hình Rasch,...

Cách tiến hành: Từ cơ sở kết quả thu được chúng tôi tổng hợp số liệu bằng phương pháp thống kê.

- Xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS và phần mềm Quest
- Phân tích số bằng mô hình Rasch
- So sánh kết quả thu được giữa năng lực của thí sinh và độ khó của câu hỏi từ đó rút ra những nhận xét chung và các nhận xét cụ thể về từng câu hỏi. So sánh sự khác biệt từ số liệu thu được giữa nhóm đối chứng và nhóm thử nghiệm

4.4. Phạm vi, thời gian khảo sát

4.4.1. Phạm vi nghiên cứu :

Do thời gian có hạn, trong phạm vi của một luận văn thạc sĩ, chúng tôi chỉ khảo sát, nghiên cứu giảng viên và sinh viên ở 5 khoa: khoa Giáo dục Mầm non có số lượng giảng viên nhiều nhất trường, hơn nữa đây là khoa đầu tiên được thành lập đã có tên tuổi, thương hiệu và uy tín cao trong cả nước. Còn khoa giáo dục Đặc biệt nơi tác giả đang công tác là khoa mới được thành lập, 2 khoa này cùng đào tạo giáo viên dạy các trường mẫu giáo bình thường và hòa nhập.

4.4.2. Thời gian khảo sát:

Đề tài dự kiến nghiên cứu từ tháng 5/2007 đến tháng 8/2008

STT	Các nội dung công việc thực hiện chính	Sản phẩm	Thời gian
1.	Nghiên cứu cơ sở lí luận		5-07/2007
2.	Viết đề cương nghiên cứu	Đề cương NC	07-08/2007
3.	Xây dựng công cụ khảo sát	Phiếu hỏi	09-12/2007
4.	Khảo sát, thu thập dữ liệu	Phiếu trả lời	1-6/2007
5.	Xử lý, phân tích số liệu	Báo cáo	5-8/2007
6.	Viết và bảo vệ luận văn	Luận văn	8-9/2008

III. CẤU TRÚC VÀ NỘI DUNG DỰ KIẾN CỦA LUẬN VĂN

MỞ

ĐẦU

NỘI

DUNG

Chương I: Cơ sở lý luận về đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Chương II: Thực trạng hoạt việc giá kết quả học tập của sinh viên trường CĐSPTƯ Chương III: Biện pháp nâng cao hiệu quả kiểm tra đánh giá KQHT

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

CHƯƠNG 1:
CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP SINH VIÊN

1.1. LỊCH SỬ VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

1.1.1. Trên thế giới

Trên thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về lý thuyết đo lường - đánh giá trong giáo dục, đặc biệt phát triển mạnh ở Hoa Kỳ và Anh. Các ấn phẩm liên quan đến nó đã được phát hành rộng rãi và có hiệu đính tái bản hàng năm và được nhiều nước trên thế giới đón nhận để sử dụng và tham khảo.

Phần này sẽ đi sâu vào phân tích quá trình phát triển vấn đề nghiên cứu, giới thiệu các ấn phẩm và công trình nghiên cứu có liên quan. Khi phân tích quá trình phát triển đánh giá giáo dục, đề tài đề cập vào 2 nội dung sau: một là sự ra đời và phát triển của lí luận đo lường và đánh giá trong giáo dục; thứ hai là xu hướng phát triển của đánh giá giáo dục hiện nay.

1.1.1.1. Sự ra đời và phát triển của lí luận đo lường và đánh giá trong giáo dục

Thời kì Tylor từ 1930-1945 [A2]

Sau 1929 nhà giáo dục người Mỹ Tylor trong thực tiễn cải cách phương pháp trắc nghiệm nhà trường đã nhận thấy rằng, trắc nghiệm *không thể chỉ coi sách vở là trọng tâm mà phải lấy mục tiêu giáo dục nhất định để chỉ đạo*. Trước tiên, giáo viên nên dựa vào chương trình học từ đó căn cứ vào nội dung, phương pháp và những nội dung cốt lõi mà người học cần nắm bắt sẽ được thể hiện qua các mục tiêu của chương trình học: mục tiêu kiến thức, mục tiêu về kĩ năng và mục tiêu giáo dục. Trắc nghiệm được soạn ra như vậy không những có thể kiểm tra khả năng ghi nhớ của học sinh, còn có thể kiểm tra kĩ năng, kĩ xảo và năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. Chính vì vậy Tylor đã sử dụng "trắc nghiệm" vào lĩnh vực giáo dục để đánh giá KQHT.

Ở Mỹ, bài thi trắc nghiệm được chấm bằng máy IBM năm 1935, việc thành lập National Council on Measurement in Education (NCME) vào thập niên 50 và ra đời Educational Testing Services (ETS) năm 1947, một ngành công nghiệp trắc nghiệm đã hình thành. Từ đó đến nay ở Mỹ ước tính mỗi năm con số trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa cỡ ¼ tỷ và trắc nghiệm do giáo viên soạn lên đến con số 5 tỷ[14].

Vào1936, Richardson đã đưa ra lý thuyết khảo thí hiện đại. Ông cũng đã chỉ ra mối liên hệ giữa lí thuyết khảo thí hiện đại (Modern Test Theory) với lí thuyết khảo thí cố điển (Classical Test Theory).

Thời kỳ phát triển ổn định từ 1946-1957

Ở thời kì này nghiên cứu đánh giá giáo dục tuy không có những bước đột phá lớn nhưng nó cũng thu được một số thành tựu mới. Kĩ thuật đánh giá cũng phát triển hơn chủ yếu là phương pháp trắc nghiệm. Thời kì này đã xuất hiện trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa toàn quốc mới.

Năm 1947, E.F.Lindquist, Tylor và một số người khác đã xây dựng cơ cấu phục vụ trắc nghiệm trong đánh giá giáo dục và trắc nghiệm giáo dục thời gian này phát triển tương đối rộng rãi. Năm 1949, Tyler đã viết một cuốn sách rất nổi tiếng, trình bày chi tiết về việc thiết kế chương trình học và lí luận đánh giá của ông

Năm 1956, B.S.Bloom và đồng sự đã tiến hành phân loại mục tiêu giáo dục trong lĩnh vực nhận thức, nó có tác dụng quan trọng trong lí luận đánh giá giáo dục và hoàn thiện việc học tập.

Thời kì hưng thịnh từ 1958-1972

Năm 1961 đã có hơn 2000 chương trình trắc nghiệm chuẩn ở Mỹ

Năm 1963 đã xuất hiện công trình nghiên cứu của Gheeberich dùng máy tính để

xử lý các kết quả trắc nghiệm trên diện rộng.

Năm 1964 G.Fisher hiệu trưởng trường y Clin ở Anh đã công bố bảng đối chiếu tiêu chuẩn với nội dung chủ yếu là các ví dụ và việc trình bày bài tương ứng với trình độ chất lượng tập viết, ghép chữ, số học, và các môn khoa học khác, đồng thời quy định tiêu chuẩn tính điểm theo thang điểm 5. Đây là lần thử sớm nhất sử dụng phương pháp khoa học nghiên cứu vấn đề đo lường trong giáo dục.

E.F.Linquist đã cho ra đời công trình nghiên cứu nổi tiếng là "The Impact of machenis on Educational Measuarement" do trường đại học ở Chicago phát hành năm 1969.

Thời kì này có nhiều công trình nghiên cứu phát triển rất nhanh và rộng lớn chủ yếu đi sâu vào nghiên cứu những kĩ thuật cơ bản về đo lường trong giáo dục. Họ đi sâu vào làm rõ từng dạng câu hỏi trắc nghiệm và phân tích những ưu và nhược điểm của nó. Công trình đi sâu vào việc viết câu hỏi trắc nghiệm rất nổi tiếng của S.J.Osterlind

Thời kì chuyên nghiệp hóa từ 1973 đến nay

Nghiên cứu và phát triển đánh giá giáo dục, nảy sinh ra yêu cầu cần có tạp chí chuyên nghiệp để tiện hơn cho các nhà đánh giá trao đổi thông tin về công tác đánh giá trong giáo dục và các tạp chí này ra đời vào những năm 70: như tạp chí

“thông

tin đánh giá", tạp chí "nghiên cứu đánh giá",...

Ở thời kì này, trong quá trình đánh giá KQHT của học sinh/ sinh viên, người giáo viên ngày càng nhận thức được tầm quan trọng trong kỹ thuật đánh giá.

1.1.1.2. Xu hướng phát triển đánh giá giáo dục hiện nay

Mở rộng phạm vi đánh giá

Như trên đã trình bày từ trước những năm 60 của thế kỉ này, đa số đánh giá đều nhằm vào việc đánh giá việc học tập của học sinh, sinh viên... Từ giữa những năm 60 trở lại đây, phạm vi đánh giá đã mở rộng đến đánh giá nội dung và phương pháp. Cùng với sự phát triển của sự nghiệp đánh giá giáo dục, lí luận và phương pháp đánh giá đã và đang được coi trọng.

Phát triển đánh giá quá trình và tự đánh giá

Trước khi Scriven đưa ra khái niệm đánh giá quá trình vào năm 1967, đánh giá giáo dục thường chú trọng đến việc xếp hạng cao thấp. Sau này, đánh giá giáo dục ngày càng nhấn mạnh vào chương trình học, phát triển việc lập kế hoạch giáo dục và cải thiện quá trình giáo dụcv.v... Trong công tác đánh giá giáo dục, nhấn mạnh người bị đánh giá tự phân tích; người đánh giá và người bị đánh giá không ngừng đối thoại trong toàn bộ quá trình đánh giá để chỉnh sửa các quan điểm cá nhân, điều chỉnh nội dung. để kết luận đánh giá đó có được sự thống nhất.

Coi trọng việc kết hợp giữa đánh giá định tính và định lượng

Đánh giá giáo dục yêu cầu ứng dụng phương pháp số học để phân tích quá trình và kết quả giáo dục. Khuynh hướng đánh giá hiện nay là lượng hóa chính xác người học nên đánh giá đi theo chiều hướng khách quan hóa, khoa học hóa và đã có bước tiến lớn. Nhưng nhìn vào trình độ phát triển của khoa học kỹ thuật hiện nay, muốn lượng hóa toàn bộ các yếu tố của quá trình giáo dục là điều không thể vì vậy một số phương pháp đánh giá định tính vẫn cần thiết trong đánh giá giáo dục. Đối với các yếu tố trong giáo dục có thể lượng hóa, trong quá đánh giá vẫn cần quy trình "định tính- định lượng- định tính", để có được kết quả đánh giá đảm bảo độ tin cậy và có hiệu lực.

Coi trọng rèn luyện người đánh giá

Một người làm công tác đánh giá giáo dục đủ tiêu chuẩn không chỉ là người có tư tưởng chính trị cứng rắn mà còn phải có năng lực công tác và sức khỏe tốt. Ngoài ra, người đánh giá ít nhất cũng phải hiểu được các kiến thức cơ bản về đánh giá trong giáo dục, có năng lực đo lường và nghiên cứu các phương diện giáo dục và các

quan hệ của nó, hiểu khá sâu về các nhân tố ảnh hưởng đằng sau giáo dục và đối với người bị đánh giá; có năng lực giao tiếp tốt; nhân cách tốt; có năng lực tổ chức và có tinh thần trách nhiệm. Để đạt được những yêu cầu trên, người làm công tác đánh giá nhất thiết phải được đào tạo bồi dưỡng.

Coi trọng công tác đánh giá lại đánh giá

Đối với việc đánh giá lại đánh giá, việc xem xét lại toàn bộ hoạt động đánh giá đó có khoa học và phù hợp với yêu cầu không từ đó suy đoán kết quả đánh gía có đáng tin cậy và có hiệu quả hay không? Cho đến nay, những người nghiên cứu về đánh giá đã đưa ra rất nhiều tiêu chuẩn đánh giá lại đánh giá: hiệu quả sử dụng (xem đánh giá có phục vụ và áp dụng cho nhu cầu thực tế); tính khả thi (đảm bảo đánh giá được thực hiện và tiết kiệm); tiêu chuẩn hợp lí (đảm bảo đánh giá là hợp pháp và hợp với lí luận); tiêu chuẩn chính xác (đảm bảo nhân viên đánh giá là người có chuyên môn, có thể cung cấp báo cáo và truyền đạt các thông tin đánh giá chính xác) Trong xu thế hội nhập với nền tri thức chung của nhân loại, với sự áp dụng khoa học công nghệ hiện đại vào quá trình thi và KTĐG KQHT của sinh viên, các trường Đại học và Cao đẳng trên thế giới đã áp dụng tin học vào quá trình thi - kiểm tra đánh giá chất lượng học tập của sinh viên nhằm nâng cao chất lượng trong dạy và học: họ sử dụng lí thuyết khảo thí cổ điển, hiện đại, thuyết mô hình đáp ứng, các phần mềm SPSS, phần mềm Quest, phần mềm Conquest,...để phân tích và xử lí các kết quả thi của học sinh, sinh viên.

Năm 1982 Lord và các đồng nghiệp của ông ta tại ETS đã chỉnh sửa lần 2 và cho đời Mô hình Logist.

Ronald K. Hambleton và Hariharan Swaminathan đã cho tái bản lần thứ hai cuốn Item Response Theory [B11] vào năm 1985 cuốn sách gồm 14 nội dung chính và đây là cuốn sách mà các nhà nghiên cứu lí luận về đánh giá trong giáo dục và các giáo viên thường xuyên đánh gía kết quả học tập của học sinh, sinh viên cho rằng nó rất hữu ích cho công việc của họ.

Cũng trong thời gian này, những thành tựu khoa học làm thay đổi quan niệm về đánh giá trong giáo dục. Các quan niệm này đã thể hiện như sau:

Đánh giá mục tiêu dạy học theo tiêu chí (Criterion-referenced test/ assessment) cần sử dụng phổ biến và giữ vai trò chủ đạo so với đánh giá theo chuẩn (Norm- referenced test/assessment) là dựa trên đánh giá học sinh này với học sinh khác

- Việc đánh giá phải phù hợp với lí luận dạy học hiện đại và vai trò chủ động tích

cực của người học lĩnh hội, vận dụng, lựa chọn tri thức một cách sáng tạo.

- Cần kết hợp nhiều hình thức đánh giá
- Triệt để áp dụng những hình thức đánh giá đảm bảo tính khách quan, công bằng và hiệu quả.

Các quan niệm về đánh giá nói trên đã ảnh hưởng nhiều đến các công trình nghiên cứu về đo lường trong giáo dục. Đa số các công trình này đều khẳng định các trắc nghiệm tiêu chuẩn là một công cụ đo lường rất tốt trong việc đánh giá khả năng của người học đối chiếu với thành tích của nhóm chuẩn và rất thông dụng trong việc thi cử, tuyển sinh nhưng nó chưa phải là công cụ đo lường lý tưởng cho việc đánh giá nói chung, đặc biệt là đo lường kết quả học tập và giảng dạy. Trong quá trình học tập học sinh phải học các môn học và cái mà họ đạt được là sự thông hiểu kiến thức ở môn học đó, do vậy cần quan tâm nhiều hơn đến trắc nghiệm theo tiêu chí- trắc nghiệm đo lường mức độ mà người học đạt tới mục tiêu môn học. Robert Glaser là người đầu tiên lên tiếng kêu gọi mọi người phải có cách tiếp cận mới trong việc đo lường kết quả học tập ngoài trắc nghiệm theo tiêu chuẩn vốn đã rất quen thuộc từ xưa. Công trình đầu tiên nghiên cứu về trắc nghiệm theo tiêu chí do W.J. Popham chủ biên. Ông đi sâu vào nghiên cứu, phân tích những ưu điểm của trắc nghiệm theo tiêu chí, các nguyên tắc thủ tục và kĩ thuật xây dựng loại trắc nghiệm này.

Cuốn "Applying Norm-Referenced and Criterion- Referenced Measurement in Education" Allyn và Bacon, Inc xuất bản năm 1977 của tác giả Victor R.. Martuza, trường đại học Delaware đã đề cập đến 18 nội dung chính của việc áp dụng trắc nghiệm theo tiêu chuẩn và theo tiêu chí trong việc đo lường trong giáo dục [B7]

Đã có một sự tranh luận về loại trắc nghiệm nào chiếm ưu thế khi sử dụng để đánh giá kết quả học tập, nhưng cho đến nay tất cả các chuyên gia về đo lường trong giáo dục đều nhất trí là cả trắc nghiệm theo tiêu chuẩn và trắc nghiệm theo tiêu chí đều rất cần để đánh giá KQHT; chúng là các cơ sở để đưa ra các quyết định đúng đắn. Điều quan trọng ở đây là cần phải quan tâm đến mục đích sử dụng kết quả trắc nghiệm. Đã có khá nhiều công trình khoa học nghiên cứu về đo lường và đánh giá kết quả học tập như công trình của James H. Mcmillan, xuất bản lần 2 năm 2001 của Viện đại học Quốc gia Virginia, của giáo sư Patrick Griffin thuộc trung tâm nghiên cứu và đánh giá của trường đại học Melbourne, GS.danh dự của trường đại học Hamburg- ông Neville Postlethwait, và các tác giả khác,....

Các công trình nghiên cứu trên làm cơ sở lí luận cho việc tiến hành xây dựng và sử

dụng các bài kiểm tra ĐGKQHT ở từng lĩnh vực hay môn học cụ thể. Tuy nhiên việc lựa chọn, xây dựng và sử dụng bộ câu hỏi trắc nghiệm như thế nào để đảm bảo hiệu quả cao trong việc đo lường, đánh giá kết quả học tập ở từng môn học và tùy từng mục đích đánh giá. Đây là những vấn đề vẫn còn đang trong quá trình tiếp tục
nghiên cứu và thử nghiệm.

Cho đến nay thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về lý thuyết đo lường và đánh giá trong giáo dục, đặc biệt phát triển mạnh ở Hoa Kỳ và Anh. Các ấn phẩm liên quan đến nó đã được phát hành rộng rãi và có hiệu đính tái bản hàng năm và được nhiều nước trên thế giới đón nhận để sử dụng và tham khảo. Một trong các ấn phẩm rất nổi tiếng là: Classroom Assessment: Principles and Practice for Effetive instrution do tác giả Jame H.McMillan viết [B8].

1.1.2.Việt Nam

Ở Việt Nam, khoa học về đo lường và đánh giá trong giáo dục trước đây trong tình trạng khá lạc hậu và chậm phát triển, đến nay ngành khoa học này vẫn còn khá mới và non trẻ ở nhiều trường đại học. Trước năm 1975 ở Miền Nam có vài người được đào tạo về khoa học này từ các nước phương tây, trong đó có giáo sư Dương Thiệu Tống. Ông đã đưa test vào ngành giáo dục để thực hiện nhưng không thành công. Sau đó tác giả chỉ áp dụng ngân hàng câu hỏi vào việc thi kiểm tra đánh giá và đặc biệt áp dụng vào việc thi tuyển sinh Đại học. Trường Đại học áp dụng mô hình thi trắc nghiệm đầu tiên ở nước ta là trường Đại học Đà Lạt.

Năm 1974 các bài trắc nghiệm chuẩn hóa được áp dụng cho tất cả các môn thi tú tài tại miền Nam.

Ở Miền Bắc, khoa học này ít được lưu ý. Sau những năm 1975, có một số người nghiên cứu về khoa học đo lường trong tâm lí trong đó có tác giả Trần Trọng Thủy.

Từ những năm 1990 trở lại đây, theo xu hướng mới Bộ GD&ĐT đã giới thiệu phương pháp trắc nghiệm trong các trường đại học và từ đó đã có các công trình nghiên cứu thử nghiệm về vấn đề này.

Đến 1993, Bộ GD & ĐT mời một số chuyên gia nước ngoài phổ biến về khoa học này đồng thời cũng cử một số cán bộ ra nước ngoài học tập. Từ đó một số trường đại học có tổ chức các nhóm nghiên cứu áp dụng đo lường trong giáo dục để thiết kế công cụ đánh giá, soạn thảo các phần mềm hỗ trợ, mua máy quét quang học chuyên dụng (OMR) để chấm thi. Một điểm mốc đáng ghi nhận là trường ĐH Đà Lạt tuyển sinh ĐH bằng phương pháp TNKQ tháng 6/1996 thành

công rực rỡ [A3]

Tác giả Nguyễn Phụng Hoàng chủ biên đã cho ra đời cuốn sách với tiêu đề: Phương pháp trắc nghiệm trong kiểm tra và đánh giá thành quả học tập. Sách gồm 15 chương viết về đại cương về đo lường, đánh giá, các phương pháp đo, cách soạn một bài trắc nghiệm khách quan,.... tài liệu này rất bổ ích đối với các giáo viên và sinh viên sư phạm trong việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Một cuốn sách khác do bộ giáo dục và đào tạo nói về: Trắc nghiệm và đo lường cơ bản trong giáo dục của tác giả Nghiêm Xuân Nùng biên dịch, được xuất bản năm 1995. Sách nói về 4 mảng nội dung lớn: 1. Trắc nghiệm dùng trong lớp học, 2. Lí thuyết về đo lường, 3. Các bài trắc nghiệm tiêu chuẩn hóa và 4. Ứng dụng của trắc nghiệm. Trong nội dung lớn thứ 3 viết khá rõ về trắc nghiệm đánh giá KQHT.

Ngày 02 tháng 03 năm 1995, Trung tâm Đảm bảo chất lượng đào tạo và Nghiên cứu phát triển giáo dục của Đại học Quốc gia Hà Nội được thành lập theo Quyết định số 57/TCCB. Đây là đơn vị nghiên cứu đầu tiên ở Việt Nam chuyên sâu về đảm bảo chất lượng giáo dục, đo lường và đánh giá. Trung tâm đã và đang thực hiện nhiều đề tài nghiên cứu khoa học, các dự án trong nước và quốc tế về các lĩnh vực: khảo thí, đo lường và đánh giá, phương pháp giảng dạy và học tập tích cực, xử lý phân tích số liệu... Trung tâm Đảm bảo là đơn vị đầu tiên trong cả nước tổ chức đào tạo Thạc sĩ *Đo lường và Đánh giá trong Giáo dục (Measurement and Evaluation in Education),* theo quyết định số: 307/SĐH của Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong khoá học đó sẽ cung cấp kiến thức và sự hiểu biết chuyên sâu về khoa học đo lường, đánh giá (ĐLĐG): các mô hình lý thuyết đo lường, đánh giá trong giáo dục, các phương pháp và công cụ đo lường đánh giá phù hợp cho từng lĩnh vực chuyên môn; kiến thức về xử lý, phân tích các thông tin/số liệu ĐLĐG trong từng lĩnh vực chuyên môn thông qua việc sử dụng các phần mềm chuyên dụng để phân tích các kết quả ĐLĐG,…

Năm 2002, Bộ GD & ĐT mới tổ chức kì thi tuyển đại học "3 chung" và cuối tháng 9/2003 Bộ đã cho phép thành lập "Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng"
để cải tiến việc thi cử và đánh giá chất lượng các trường đại học đồng thời quyết định dùng phương pháp TNKQ để làm đề thi tuyển sinh đại học từ mùa thi 2005 trở đi. Đây là cơ hội phát triển của khoa học về ĐL & ĐG trong giáo dục ở nước ta kể từ thời gian đó.

Năm 2003, Khoa Sư phạm Đại học Quốc gia Hà Nội đã xuất bản cuốn Giáo dục học Đại học. Đây là cuốn tài liệu dùng để bồi dưỡng các lớp Giáo dục học Đại

học và Nghiệp vụ sư phạm đại học. Tài liệu gồm 2 phần: Phần 1: Những vấn đề chung về giáo dục đại học; Phần 2: Những vấn đề về tâm lí-sư phạm đại học. Trong phần 1, chương 4, tác giả Lâm Quang Thiệp đã có bài viết về Đo lường và đánh giá thành quả học tập. Tác giả đã đề cập đến các nội dung sau: Đánh giá và đánh giá giáo dục; Các phương pháp trắc nghiệm; Chất lượng của các câu trắc nghiệm và của đề thi trắc nghiệm; Đánh giá thành quả học tập ở trường đại học; và Việc áp dụng khoa học đo lường trong giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam. Đây sẽ là chương hữu ích cho sinh viên, học viên cao học và nghiên cứu sinh ngành ĐL-ĐG trong giáo dục tham khảo.

Năm 2004, tác giả Nguyễn Công Khanh đã viết cuốn Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội do NXB Chính trị Quốc Gia xuất bản. Nội dung cuốn sách trình bày phương pháp luận, quy trình, các nguyên tắc và thiết kế công cụ đo lường; các phương pháp phân tích item, chọn mẫu, đánh giá độ tin cậy, độ hiệu lực; thiết kế công cụ đo cũng như các bước cơ bản thực hành các kĩ năng thu thập, xử lí, thích nghi hóa dữ liệu đó. Ngoài ra, trong phần phụ lục còn đưa ra các mô hình xử lí số liệu và bảng hỏi để cho người đọc tham khảo. Cuốn sách này đã và đang là tài liệu bổ ích cho sinh viên, nghiên cứu sinh có được các kĩ năng thực hành nghiên cứu khi muốn thiết kế phép đo về đánh giá thực trạng, kĩ năng thích nghi và chuẩn hóa một trắc nghiệm.

Cuối năm 2004, Ngân hàng Thế giới đã cho xuất bản 3 tập báo cáo nghiên cứu số 29787-VN với đề tài Nghiên cứu đánh giá kết quả học tập môn đọc hiểu Tiếng Việt và môn Toán của học sinh lớp 5 trên toàn quốc. Quyển 1 cho những thông tin chung. Quyển 2 tập trung phân tích một cách chi tiết kết quả nghiên cứu và đưa ra các giải pháp và kiến nghị. Quyển 3 với nội dung tập trung đi sâu vào các phương pháp thực hiện nghiên cứu, phần này cung cấp các chi tiết kĩ thuật trong quy trình thiết kế mẫu khảo sát, xây dựng và đánh giá khách quan đề trắc nghiệm,....

Trong cuốn sách Giáo dục đại học, tác giả Lê Đức Ngọc tổng hợp các bài tham luận tuyển chọn từ các hội thảo trong và ngoài nước trình bày các quan điểm và giải pháp về giáo dục đại học cho giai đoạn 1995-2010. Trong cuốn sách này có đề cập một số vấn đề như: Cải tiến thi tuyển sinh đại học- một yêu cầu cấp thiết để nâng cao chất lượng đào tạo; Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học. Cũng trong cuốn sách này ở bài tham luận số 10 viết khá chi tiết về: Chương trình chi tiết và ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm môn học là công cụ để đổi mới phương pháp dạy và học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

Tháng 5/2005, PGS.TS Lê Đức Ngọc đã viết tiếp cuốn sách "Đo lường và đánh giá thành quả học tập". Trong đó tác giả có nhấn mạnh các phương pháp đo lường, các loại câu hỏi trắc nghiệm, cấu trúc đề thi,....

Năm 2005, trung tâm ĐBCLĐT & NCPTGD thuộc ĐHQGHN đã xuất bản cuốn Giáo dục đại học chất lượng và đánh giá. Cuốn sách gồm có 3 phần: Phần 1: Đánh giá hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của giảng viên; Phần 2: Đánh giá hoạt động học tập và nghiên cứu khoa học của sinh viên và học viên cao học; Phần 3: Đánh giá chương trình đào tạo và chương trình giảng dạy. Đây là một cuốn sách rất hay với nhiều nội dung bao chứa các vấn đề được xã hội rất quan tâm về chất lượng giáo dục đại học. Cuốn sách này sẽ là một tài liệu tham khảo rất bổ ích cho học viên cao học chuyên ngành "Đo lường và Đánh giá trong Giáo dục" đồng thời giúp cho các nhà quản lí giáo dục, các giảng viên đại học-cao đẳng, sinh viên, nghiên cứu sinh ngành quản lí giáo dục, xã hội học, giáo dục học và tất cả những ai quan tâm đến việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học Việt Nam.

Phần 1 của cuốn sách có rất nhiều bài viết hay, trong khuôn khổ luận văn của mình chỉ giới thiệu 5 bài viết có liên quan sau:

- Phương pháp kiểm tra đánh giá KQHT của sinh viên khoa tiếng nước ngoài, trường CĐSP Nam Định [A4, 140] do tác giả Nguyễn Thị Minh Cảnh viết. Bài viết này tác giả nhấn mạnh KTĐG KQHT của học sinh, sinh viên là một khâu quan trọng trong quá trình đào tạo. Cùng với việc đổi mới phương pháp dạy-học thì việc nghiên cứu đổi mới phương pháp KTĐG KQHT của học sinh, sinh viên để phù hợp với đổi mới phương pháp dạy và học là việc làm không thể thiếu và đặc biệt quan trọng trong xu thế đổi mới giáo dục và đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện nay.

-Tác giả Nguyễn Công Khanh đã tổng hợp được 8 nội dung rất quan trọng: 1.Các nguyên tắc thiết kế công cụ; 2. Trắc nghiệm và các phép đo khác; 3. Các bước cơ bản của quy trình thiết kế công cụ đo lường; 4. Các dạng thức item; 5. Lý thuyết khảo thí cổ điển và hiện đại; 6. Những kĩ thuật thiết kế item; 7. Những yêu cầu chung khi thiết kế các công cụ đo và 8. Những bất cập trong thiết kế công cụ đo lường và đánh giá. Nội dung thứ 5 đã giúp người đọc hiểu rõ hơn về lí thuyết khảo thí cổ điển và hiện đại, v.v. Bài viết này giúp người đọc có cái nhìn rõ nét về từng

nội dung với lời hướng dẫn, phân tích sâu sắc cụ thể và cuối cùng nó tạo thành một cấu trúc với tiêu đề bài viết như sau: Các nguyên tắc và kỹ thuật thiết kế công cụ đánh giá kết quả học tập, giảng dạy và nghiên cứu trong giáo dục đại

học.

-Trong nghiên cứu của tác giả Trần Thị Thìn đã làm rõ vấn đề: "Kết hợp đổi mới kiểm tra đánh gía kết quả học tập và đổi mới phương pháp, hình thức dạy học tạo động lực thúc đẩy sinh viên tích cực học tập" thông qua kết quả đo nghiệm. Tác giả Thìn đã đưa ra các số liệu chứng minh rằng việc kết hợp đổi mới KTĐG KQHT và đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm tạo động lực học mạnh mẽ, bền vững từ đó giúp sinh viên tự giác, tích cực chủ động trong học tập,...

-Tác giả Trịnh Khắc Thẩm với bài viết "Đổi mới phương pháp dạy-học và kiểm tra, đánh giá- Giải pháp hàng đầu để nâng cao chất lượng đào tạo". Bài viết này đã chỉ ra được việc đổi mới phương pháp dạy-học là một đòi hỏi khách quan và cấp bách. Song song với việc đổi mới phương pháp dạy học phải gắn liền với việc đổi mới phương pháp tổ chức thi, KTĐG KQHT về tri thức, kĩ năng và kĩ xảo của người học. Sau cùng tác giả đã đưa ra các giải pháp điều kiện và lộ trình đảm bảo cho việc triển khai kế hoạch đổi mới PPDH và thi, KTĐG KQHT của sinh viên ở trường Cao đẳng Lao động- Xã hội.

-Tác giả Trần Thị Bích Liễu đã phân tích và đưa ra 5 tiêu chí "đánh giá đúng" trong bài viết "Để đánh giá KQHT của sinh viên một cách có chất lượng". Tiếp theo tác giả liệt kê 5 yếu kém của KTĐG KQHT ở đại học rồi phân tích các nguyên nhân đó và cuối cùng đưa ra 3 kết luận về việc làm thế nào để ĐGKQHT của sinh viên một cách có chất lượng.

-Tác giả Vũ Thị Phương Anh với bài viết: Thực hiện thu thập và sử dụng ý kiến sinh viên trong đánh giá chất lượng giảng dạy: kinh nghiệm từ Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh. Bài viết này gồm 3 phần chính: Phần 1 mô tả đợt thu thập ý kiến sinh viên; Phần 2 trình bày các kết quả thu được; Phần 3 đưa ra kết luận và kiến nghị. Bài viết đã giúp người đọc thấy rằng từ những ý kiến góp ý thực sự có giá trị của sinh viên trong việc giúp các giảng viên cũng như nhà trường tìm được các giải pháp cụ thể và khả thi trong việc nâng cao chất lượng dạy và học.

Phần 3 của cuốn sách đề cập đến nội dung: Đánh giá chương trình đào tạo và chương trình giảng dạy. Liên quan đến đề tài luận văn này, tóm lược một số bài viết sau đây:

-Tác giả Phạm Xuân Thanh đã làm rõ vấn đề: Hai cách tiếp cận trong đánh giá chất lượng giáo dục đại học được sử dụng rộng rãi trên thế giới đó là đánh giá đồng nghiệp và đánh giá sản phẩm từ đó đề xuất bộ chỉ số thực hiện giáo dục đại học Việt Nam gồm 3 phần với 20 tiêu chí. Trong phần 1: Chất lượng đào tạo, tác giả đưa ra 5

chỉ số rõ nét về Chất lượng sinh viên đang học tập (tiêu chí số 2)

-Tác giả Hoàng Bá Thịnh đã đề cập đến vấn đề: Từ sự khác biệt điểm thi môn xã hội học đại cương: Nghĩ về đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Thông qua kết quả khảo sát của mình, tác giả đã chỉ ra rằng có những ý kiến khác nhau về ĐGKQHT của sinh viên, trong khi còn nhiều quan điểm chưa thống nhất về cách đánh giá thì có một thực tế là có sự khác biệt về điểm đánh giá trong cùng một môn học giữa các giảng viên. Qua đó tác giả đưa ra kết luận khoa học: "Cần thiết phải có quan điểm, nhận thức và phương pháp khoa học trong việc ĐGKQHT của sinh viên. Nếu không, giáo dục đại học Việt Nam khó tránh khỏi việc tạo ra những sản phẩm chưa đáp ứng được yêu cầu của sự nghiệp phát triển đất nước trong bối cảnh toàn cầu hóa"

Tác giả Nguyễn Quý Thanh đã bàn về Một số dạng hành vi học tập đặc trưng của sinh viên. Nói cách khác các dạng hành vi này có ảnh hưởng không nhỏ đến KQHT của người học. Vì vậy, giảng viên cần quan tâm đến các hành vi đặc trưng này trong quá trình dạy học và ĐGKQHT của sinh viên.

Cũng trong thời gian này có nhiều công trình nghiên cứu của các tác giả như của PGS.TS Nguyễn Phương Nga, GS.TS Nguyễn Đức Chính chủ biên, PGS.TS Lê Đức Ngọc, TS Phạm Xuân Thanh, và một số tác giả khác,. nghiên cứu về đề tài đo lường
và đánh giá trong giáo dục.

Đầu năm 2007, Trung tâm Đảm bảo Chất lượng và Nghiên cứu Phát triển Giáo dục, Đại học Quốc Gia Hà Nội được NXB ĐHQG Hà Nội cho xuất bản cuốn sách với nhan đề: "Giáo dục Đại học một số thành tố của chất lượng". Cuốn sách gồm 6 phần được sắp xếp theo tiến trình của quá trình đào tạo một cách logic.

Phần 1 của cuốn sách đề cập đến nội dung "Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao thông qua giáo dục đại học" do tác giả Trịnh Ngọc Thạch viết...

Phần 4 do PGS.TS Nguyễn Phương Nga viết về vấn đề "Sinh viên đánh giá-thử nghiệm công cụ và mô hình". Bài viết gồm 2 phần: 1. Tổng quan chung và 2. Phân tích kết quả thử nghiệm. Trong phần tổng quan chung tác giả đã điểm qua các mốc hình thành và biến đổi các phương pháp đánh giá giảng viên với sự tham gia đóng góp của sinh viên trong các thời kì (Thời kì Trung cổ Châu Âu, Thời kì Thực dân và Thời kì đánh giá hiện đại) sau đó tác giả chỉ ra mục đích của việc đánh giá giảng viên. Phần 2 của bài viết, tác giả đi sâu vào phân tích kết quả thử nghiệm với 4 nội dung như sau: Một là tác giả trình bày phương pháp và quy

trình tiến hành thử nghiệm; Hai là mối

quan hệ của các nhân tố; Ba là phân tích các thông tin chung và nội dung cuối cùng đi sâu vào việc phân tích 5 nhân tố. Phần 2, tác giả chỉ rõ việc lắng nghe ý kiến của sinh viên, đánh giá nhu cầu người học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học là rất cần thiết đồng thời tác giả đã đưa ra Bảng khảo sát chuẩn dùng cho sinh viên đánh giá giảng viên. Thiết nghĩ, bài viết này sẽ là tài liệu tham khảo vô cùng bổ ích cho các sinh viên, học viên và nghiên cứu sinh ngành ĐL-ĐG trong giáo dục, các nhà giáo dục,. vì họ sẽ tìm thấy các thông tin và ý tưởng của tác giả, học được cách trình một
báo cáo,.... và tất nhiên cuốn sách cũng bổ ích cho tất cả những ai quan tâm đến đổi mới giáo dục đại học, đến chất lượng giáo dục đại học.

Phần 6 đề cập đến nội dung Quan hệ giữa học vị khoa học của giảng viên và kết quả học tập của sinh viên do 2 tác giả Mai Quỳnh Lan và Nguyễn Quý Thanh viết. Trong phần 6 này bao chứa 2 chương: Chương 12: Tiếp cận lí thuyết về mối quan hệ giữa học vị của giảng viên và kết quả học tập của sinh viên; Chương 13: Những bằng chứng thực nghiệm. Qua phần 6 này người đọc hiểu được có sự khác nhau rõ rệt giữa các hoạt động giảng dạy của các giảng viên có học hàm khác nhau thể hiện qua nghiên cứu phân tích nhân tố.

Đến nay, Bộ GD&ĐT, đã chú trọng hơn vào chất lượng đào tạo ở các bậc học. Song song với việc đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập thì Bộ cũng đã quyết định cần phải đổi mới quá trình ĐGKQHT cho học sinh, sinh viên nhằm đảm bảo tính khách quan, công bằng và đánh giá chính xác năng lực của người học. Chính vì vậy, đã có các cuộc điều tra khảo sát ở các cấp khác nhau về ĐGKQHT cho học sinh, sinh viên. Tùy theo mục tiêu của các đợt ĐGKQHT mà có các điều chỉnh phù hợp. Cụ thể Bộ đã quyết định đưa hình thức thi TN cho hầu hết các môn thi tốt nghiệp PTTH và tuyển sinh đại học nhằm đảm bảo tính công bằng và khách quan trong thi cử

1.2. Một số vấn đề lí luận có liên quan

1.2.1. Các khái niệm cơ bản

- **Đo lường (Measurement)**

Đo lường là quá trình thu thập thông tin một cách định lượng (số đo) về các đại lượng đặc trưng của quá trình đào tạo (nhận thức, tư duy, kỹ năng và phẩm chất nhân văn) trong quá trình giáo dục. Nói một cách cụ thể hơn đo lường là hoạt động thông qua việc thi kiểm tra để xác định mức độ người học nắm được kiến thức một môn học hoặc mức độ hiểu biết về một vấn đề nào đó. Kết quả đo lường thể hiện dưới dạng một đại lượng định lượng. Trong đánh giá, đo lường là so sánh một sự

vật, một hiện tượng với một chuẩn mực nào đó. Khi sử dụng khái niệm này là muốn khẳng định tính định lượng, tính chính xác, tính đơn nhất của kết quả đánh giá.

● **§ánh giá (Evaluation)**

Trong lĩnh vực giáo dục, có rất nhiều khái niệm về đánh giá, tùy thuộc vào các cấp độ đánh giá, vào đối tượng, vào mục đích đánh giá mà mỗi định nghĩa đều nhấn mạnh về lĩnh vực cần đánh giá.

"Đánh giá là *những điều tra hệ thống về giá trị hoặc giới hạn của một đối tượng*"[1]. Định nghĩa này chú trọng vào *mục đích của sự đánh giá*. Theo đó đánh giá cần được tiến hành theo các lý do liên quan đến lĩnh vực cần đánh giá và thông tin thu được phải hỗ trợ cho việc quyết định hoạt động hoặc quá trình hoạt động.

Định nghĩa về đánh giá dưới đây các tác giả đã đưa ra khái niệm đánh giá trên cơ sở *đối tượng đánh giá*, đồng thời nhấn mạnh khía cạnh cần đánh giá: Theo R.F.Marger "Đánh giá là việc miêu tả tình hình của học sinh và giáo viên để dự đoán công việc phải tiếp tục và giúp học sinh tiến bộ". Bên cạnh việc các tác giả đưa ra các khái niệm đánh giá dựa trên cơ sở mục đích, đối tượng đánh giá thì một số tác giả khác lại đưa ra khái niệm về đánh giá dựa trên sự phù hợp giữa mục tiêu đề ra và việc thực hiện mục tiêu như sau: "Đánh giá là sự xác định trình độ lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của học sinh trong sự phù hợp với các yêu cầu của chương trình học". Tác giả R.Tylor cho rằng đánh gía là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu trong quá trình dạy học. Tác giả N.E.Gronlund đưa ra khái niệm "Đánh giá là một tiến trình có hệ thống của việc thu thập phân tích và giải thích thông tin nhằm quyết định mức độ mà học sinh đạt được mục tiêu giảng dạy". Những khái niệm về đánh giá dựa trên sự phù hợp giữa mục tiêu đề ra với việc thực hiện được sử dụng nhiều hơn cả.

Theo tôi các định nghĩa trên đều được xem xét dưới các góc độ mục đích và đối tượng đánh giá. Các định nghĩa đó phù hợp với những các lĩnh vực mà họ cần đánh giá. Vấn đề đo lường và đánh gía trong giáo dục thì người ta quan tâm đến việc thông qua quá trình đánh giá để xem xét các mục tiêu giáo dục đề ra đạt được như thế nào. Bởi vậy "Đánh giá là một khái niệm để chỉ việc thu thập thông tin một cách hệ thống, xử lý, phân tích dữ liệu làm cơ sở để đưa ra các quyết định nhằm nâng cao chất lượng giáo dục". Đánh giá là quá trình thu thập và xử lí kịp thời có hệ thống

[1] Đây là định nghĩa của Uỷ ban hợp tác về các tiêu chuẩn đánh giá giáo dục (1994).

thông tin về hiện trạng, khả năng hay nguyên nhân của chất lượng và hiệu quả giáo dục căn cứ vào mục tiêu giảng dạy, mục tiêu đào tạo làm cơ sở cho những chủ trương, biện pháp và hành động giáo dục tiếp theo nhằm phát huy kết quả, sửa chữa những thiếu sót.

- **Lượng giá (Assessment)**

Lượng giá là đưa ra thông tin có tính ước lượng về trình độ người học. Nói cách khác căn cứ vào các thông tin định tính và định lượng để ước lượng năng lực hoặc phẩm chất của sản phẩm đào tạo trong quá trình giáo dục. Tuỳ theo mục tiêu, người ta có thể phân loại các loại trắc nghiệm hoặc kiểm tra/lượng giá qua các tên gọi khác nhau được trình bầy ở bảng sau: [A17]

Mục tiêu Trắc nghiệm hoặc Kiểm tra/Lượng giá trong Giáo duc	Loại Trắc nghiệm hoặc Kiểm tra/Lượng giá
- Mức độ thực hiện - Đáp ứng các tiêu chí - Mức độ đạt chuẩn - Xác định điểm mạnh, điểm yếu - Kết quả học tập - Mức độ thành thạo - Mức độ thành đạt - Quá trình thành đạt - Sản phẩm thành đạt...	- Performance test/assessment - Criterion-referenced test/assessment - Norm-referenced test/assessment - Diagnostic test/assessment - Achievement test/assessment - Mastery test/assessment - Survey test/assessment - Formative test/assessment - Summative test/assessment - . . . . .

Đánh giá kết quả học tập

Việc đánh giá kết quả học tập, không những cần đề cập đến nhiều yếu tố, mà mối quan hệ giữa những yếu tố ấy cũng rất phức tạp. Bởi vậy, trong quá trình này, cần phải coi trọng việc nghiên cứu những kinh nghiệm của giáo viên đã tích luỹ được trong việc đánh giá kết quả học tập, mặt khác còn phải xuất phát từ những lý luận về đánh giá giáo dục, lý luận giáo dục học nói chung và các chính sách giáo dục, để tiến hành nghiên cứu tổng hợp. Mục đích của đánh giá kết quả học tập là làm cho công tác đánh giá kết quả học tập được phát triển đúng đắn, từ đó sẽ làm tăng động cơ học tập của người học đồng thời không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục**.**

Trước khi làm rõ khái niệm đánh giá kết quả học tập, chúng ta cần tìm hiểu kết quả học tập- Achievement test/assessment- là gì ?

Trong khoa học và trong thực tế thì KQHT được hiểu theo hai nghĩa sau đây :

- Thứ nhất KQHT là mức độ người học đạt được so với các mục tiêu đã xác định (dựa vào các tiêu chí)
- Thứ hai KQHT là mức độ mà người học đạt được so sánh với những người cùng học khác (theo chuẩn)

Dù hiểu theo cách nào thì KQHT đều thể hiện ở mức độ đạt được mục tiêu của việc dạy học. Mục tiêu của việc dạy học gồm có mục tiêu về : kiến thức, kỹ năng và thái độ. Ở bậc đại học việc đánh giá KQHT bao gồm 2 loại đánh giá khác nhau tuỳ theo mục tiêu đánh giá:

Một là : *Đánh giá quá trình* (Formative assessment): loại đánh giá này được tiến hành nhiều lần trong quá trình đào tạo nhằm cung cấp các thông tin ngược để giáo viên và học viên kịp thời điều chỉnh quá trình đào tạo. Kiểu đánh giá này được tiến hành sau khi kết thúc một nội dung học tập chính, sau một bài học hay sau một đơn vị học trình hoặc thậm chí một chương để thu thập sự phản hồi nhanh của sinh viên để giáo viên có thể kịp thời bổ sung những phần kiến thức còn thiếu hụt của họ đồng thời bổ sung thêm phần tài liệu còn thiếu và điều chỉnh nội dung, chương trình và phương pháp giảng dạy cho phù hợp với người học ở các giai đoạn khác nhau. Loại đánh giá này cũng giúp sinh viên điều chỉnh hoạt động học tập của mình và nó cũng cung cấp các số liệu chứng minh sự tiến bộ của sinh viên.

Bởi vậy đánh giá hình thành nên sử dụng thường xuyên.

Hai là : Đánh giá tổng kết (Summative assessment): Đánh giá tổng kết được tiến hành khi kết thúc quá trình đào tạo nhằm cung cấp các thông tin về chất lượng đào tạo. Đánh giá này nhằm xếp loại sinh viên được học tiếp các năm sau hay không; nó còn để cấp các văn bằng hay chứng chỉ. Đánh giá tổng kết nó cho số liệu để thừa nhận hoặc bác bỏ sự hoàn thành hoặc chưa hòan thành một chương trình học, nó chỉ tiến hành sau khi kết thúc một giai đoạn học tập nhất định: như kết thúc môn học, kết thúc khóa học do vậy loại đánh giá này không tiến hành thường xuyên. Với một học phần cụ thể thì đánh giá tổng kết chỉ ra mức độ mà sinh viên đạt được như thế nào trong các mục tiêu cụ thể trong môn học đó.

- **Thi, kiểm tra / kiểm tra đánh giá** [A25]

Thi, kiểm tra / kiểm tra đánh giá là quá trình người học thực hiện một yêu cầu dưới dạng một đề thi, đề kiểm tra, qua đó thể hiện được năng lực của mình

- **Đề thi, đề kiểm tra**

Đề thi, đề kiểm tra là công cụ hoặc một quy trình thể hiện dưới dạng một yêu

cầu phải thực hiện qua đó đánh giá được năng lực của người học

- **Trắc nghiệm (Test)**

Có khá nhiều khái niệm về trắc nghiệm trong tâm lí học và giáo dục học. Sau đây xin trình bày một vài khái niệm :

Giáo sư Tiến sĩ Lâm Quang Thiệp đã đưa ra khái niệm về trắc nghiệm: Test là khái niệm được sử dụng trong giáo dục nói về các phép thử để thu nhận và phản hồi nhằm lượng giá.

N.E.Gronlund và R.L. Linn (1995) cho rằng "trắc nghiệm là một công cụ hay một quy trình có hệ thống nhằm đo lường mức độ mà một cá nhân đã làm được trong một lĩnh vực cụ thể".

Theo tôi, trắc nghiệm là công cụ để đánh giá về các nội dung cần được làm rõ thông qua việc giải quyết vấn đề hay trả lời các câu hỏi. Trong giáo dục trắc nghiệm được tiến hành ở các kì thi, kiểm tra để đánh giá kết quả học tập, giảng dạy đối với một phần môn học, toàn bộ môn học, đối với cả một cấp học; hoặc để tuyển chọn một số người có năng lực nhất đinh vào một khoá học.

1.2.2. Mục đích của việc KT, ĐG KQHT

KT, ĐG là một yếu tố quan trọng của giáo dục. Song nó có mối quan hệ khăng khít với sự phát triển của xã hội, những ảnh hưởng của xã hội như các chủ trương, chế độ, chính sách của nhà nước, sự bền vững của giá trị, sự thay đổi hoặc cố gắng duy trì một tình trạng nào đó cũng có tác động đến nhu cầu đánh giá. KT, ĐG có mục đích chung là để thúc đẩy động cơ học tập và phát triển của sinh viên.

Mục đích của việc đánh giá là nhằm xác định xem sinh viên đã tiếp thu đến đâu, giáo viên đã truyền thụ được gì so với mục tiêu giáo dục đã đề ra. Muốn vậy mục đích của đánh giá phải đạt được những nội dung cơ bản sau:

- *Đối với giáo viên*

Thông qua đánh giá giáo viên thu được những thông tin về hoạt động nhận thức của sinh viên trong quá trình học. Dự đoán xem sinh viên có đủ điều kiện để tiếp thu kiến thức
mới? Từ đó định hướng cụ thể cho việc bồi dưỡng, điều chỉnh, bổ sung kiến thức cho phù hợp với từng đối tượng.

Thông qua đó giáo viên tự điều chỉnh nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức sư phạm cho phù hợp đối với từng nội dung bài giảng, từng đối tượng.

- *Đối với học sinh, sinh viên*

Kết quả học tập được công khai hoá, tạo cơ hội cho sinh viên phát triển kỹ năng tự đánh giá, giúp sinh viên nhận ra sự tiến bộ của mình qua đó kích thích và thúc đẩy quá trình tự học. Sinh viên tự điều chỉnh quá trình tiếp thu kiến thức của mình, nâng cao tinh thần trách nhiệm trong học tập, trong tu dưỡng đạo đức, nhằm khắc phục khó khăn trong học tập. KQHT giúp cho sinh viên thêm tự tin vào khả năng, sức lực của chính mình.

Như vậy, mục đích đánh giá có ba chức năng rõ rệt: chức năng xã hội, chức năng giải trình và chức năng sư phạm. Do vậy, thái độ của giáo viên trong đánh giá có ý nghĩa rất quan trọng trong việc hình thành và phát triển động cơ học tập của sinh viên.

1.2.3. Ý nghĩa của việc KT, ĐG KQHT

KT, ĐG là hai công việc khác nhau nhưng có mối quan hệ mật thiết và hữu cơ với nhau. Kiểm tra nghiêm túc thì sẽ dẫn đến việc đánh giá chính xác. Đánh giá chính xác sẽ là nguồn động lực thúc đẩy quá trình học tập của sinh viên. Do vậy quá trình KT, ĐG không phải chỉ quan trọng và có ý nghĩa quyết định tới sinh viên và với giáo viên mà còn có ý nghĩa rất lớn với người làm công tác quản lý

- **Đối với giáo viên**

Việc KT, ĐG cung cấp cho giáo viên những thông tin "Liên hệ ngoài" giúp cho người giáo viên tự điều chỉnh quá trình hoạt động sư phạm của mình.

KT, ĐG kết hợp với theo dõi thường xuyên, tạo điều kiện giúp cho giáo viên nắm bắt năng lực học tập sinh viên trong lớp. Trên cơ sở đó giúp cho giáo viên có thể điều chỉnh mục tiêu, nội dung và phương pháp giảng dạy của mình cho phù hợp với khả năng tiếp thu của người học đồng thời giáo viên cũng tự đánhg giá tính hiệu quả công tác giảng dạy của mình từ đó có những biện pháp, kế hoạch điều chỉnh cả về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động sư phạm.

Người giáo viên có trách nhiệm và có kinh nghiệm thường xem KT, ĐG như một biện pháp cá nhân hoá dạy học.

- **Đối với sinh viên**

- Việc kiểm tra đánh giá có hệ thống và thường xuyên cung cấp kịp thời thông tin "Tự liên hệ ngược bên trong" về kết quả học tập của sinh viên.
- Sinh viên tự điều chỉnh, tự hoàn thiện quá trình học tập của mình cho phù hợp.

+ Về mặt giáo dưỡng: KT, ĐG chỉ cho mỗi sinh viên thấy mình tiếp thu được và

chưa được những gì ở đâu và cần phải có học bổ sung kiến thức, kỹ năng ra sao?
+ Về mặt phát triển năng lực nhận thức: Thông qua các hình thức kiểm tra, thi cử sinh viên có điều kiện tiến hành hoạt động trí tuệ như: Ghi nhớ, tái hiện, chính xác hoá, khái quát hoá, hệ thống hoá kiến thức. Từ đó sẽ phát huy được năng lực tư
duy sáng tạo, vận dụng linh hoạt các kiến thức đã học vào tình huống thực tế.
+ Về mặt giáo dục: KT, ĐG nếu được tổ chức nghiêm túc sẽ giúp cho SV nâng cao tinh thần trách nhiệm trong học tập, ý trí vươn lên đạt những kết quả cao hơn, tin vào khả năng của chính mình, nâng cao ý thức tự giác, khắc phục tính chủ quan, tính tự mãn.

- **Đối với cán bộ quản lý:**

Thông qua KT, ĐG đã cung cấp được những thông tin cơ bản về thực trạng việc dạy và học trong nhà trường, qua đó có những biện pháp chỉ đạo kịp thời, nhằm đảm bảo thực hiện tốt mục tiêu đã đề ra của quá trình dạy và học trong một nhà trường nói riêng, mục tiêu đào tạo của cả nước nói chung.

Như vậy trong quá trình Dạy và Học thì việc KT, ĐG là một khâu quan trọng, không thể thiếu khi thực hiện các mục tiêu đào tạo của ngành giáo dục.

1.2.4. Mối quan hệ giữa kiểm tra đánh giá và chất lượng dạy học

Chất lượng dạy học là một bộ phận hợp thành quan trọng của chất lượng GD và được quan niệm như là kết quả giảng dạy và học tập xét cả về mặt định lượng lẫn định tính so với các mục tiêu của môn, cũng như sự góp phần vào quá trình hình thành và phát triển nhân cách của SV. Chất lượng đào tạo được tạo nên bởi rất nhiều thành tố như hoạt động học tập của sinh viên; hoạt động giảng dạy của giảng viên và công tác quản lý. Trong công tác quản lý bao gồm các yếu tố nhỏ hơn như tổ chức quản lý hoạt động dạy và học; trang thiết bị và đồ dùng phục vụ công tác giảng dạy và học tập; Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

Như chúng ta đã biết, các bài KTĐG cần được lập kế hoạch ngay từ đầu mỗi học phần/môn học nói cách khác chúng là một bộ phận nội tại của quá trình giáo dục, mục đích giáo dục của chúng là giúp cho sinh viên học tập. Chúng tạo nên sự đóng góp thông qua việc giúp xác định mục tiêu giảng dạy nhờ việc cung cấp thông tin phản hồi về KQHT, bằng việc giảng dạy trực tiếp thông qua việc ôn luyện và thảo luận câu hỏi.

Chúng ta thấy rõ mối quan hệ giữa KTĐG và chất lượng dạy học là các bài KTĐG như một phương tiện cung cấp thông tin phản hồi. Trong quá trình dạy học, SV cần được làm các bài KTĐG để các em và giáo viên kiểm nghiệm một cách tích cực rằng việc học tập thực sự đang diễn ra có hiệu quả. Kết quả các bài

KTĐG sẽ

chỉ ra rằng 1 SV có sẵn sàng đi tiếp trong quá trình học tập hay cần phải học thêm nữa trước khi tiến xa hơn. Sự phân tích câu hỏi có thể cung cấp thông tin phản hồi đặc biệt hữu ích. Qua sự phân tích sẽ thấy nếu câu hỏi nào đó gây ra nhiều khó khăn cho SV, nhiều em không trả lời đúng. GV khi giảng bài phần kiến thức liên quan đến câu hỏi này cần nhiều thời gian hơn để làm rõ các lĩnh vực mà câu hỏi đó đề cập.

Thông qua các bài KTĐG, GV nên xem xét và thảo luận các câu hỏi vì các mục đích giảng dạy. Một trong những cách hiệu quả nhất tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập là thaỏ luận các câu hỏi khó của bài KT. GV có thể giải thích cách lập luận mình đã dùng hoặc gọi các SV được điểm cao thảo luận vì các em rất hứng thú thảo luận chúng. Đồng thời có SV sẽ mong muốn thử thách sự đúng đắn của các đáp án. Khi SV có các vấn đề đặc biệt quan tâm thì các việc học tập của các em sẽ hiệu quả.

Việc nghiên cứu các bài KTĐG tốt của các lớp học trước đó cũng giúp SV học tập tốt hơn. Khi SV xem xét chúng và phát hiện những gì đã được trông đợi trước đây, họ sẽ thu được thông tin và những kĩ năng giúp họ thành công trong tương lai. Đội khi có những GV phản đối việc KTĐG thường xuyên và việc thảo luận các kết quả KT đó như "tôi không có thời gian để làm việc đó, tôi sẽ không có khả năng hoàn thành hết nội dung mà tôi phải dạy". Người GV nói như vậy không thể không hiểu đầy đủ hiệu quả của việc sử dụng các phương pháp giảng dạy khác nhau. Kết quả nghiên cứu thực tế đã cho thấy nhiều khi SV học được rất nhiều từ việc thay đổi các phương pháp giảng dạy, bớt dạy lí thuyết thay vào đó tăng thời gian tập tích cực, bằng các bài KTĐG và bằng việc thảo luận các câu hỏi trong bài KTĐG đó. Chỉ chạy theo nội dung thông qua việc giảng bài một cách hình thức sẽ không có gì đảm bảo việc học tập đạt chất lượng hiệu quả. Trong các học phần giảng dạy, GV thường KT-ĐG SV để biết khả năng nắm vưng kiến thức và tiến bộ như thế nào trong học tập. Các bài KT soạn kĩ, đúng phương pháp có thể là nguồn kích thích SV chăm lo học tập để đạt đến mục tiêu đã định. Qua kết quả trắc nghiệm, GV còn biết phần kiến thức nào SV còn hổng, phần nào giảng dạy chưa đạt yêu cầu để thay đổi phương pháp giảng dạy. Phần kiến thức nào được GV chú trọng nhiều nhất trong khi thi sẽ giúp SV mà đồng nghiệp biết được các mục tiêu giáo dục mà GV chú trọng. Ngoài ra kết quả ĐG còn giúp GV, khoa có cơ sở để chứng tỏ với các khoa khác, trường khác về trình độ và khả năng của sinh viên khoa mình.

Tóm lại, qua KTĐG, GV một lần nữa xác định lại mục tiêu giảng dạy đạt hiệu quả như thế nào thông qua thông tin phản hồi từ SV, qua việc thảo luận các

câu hỏi

trong bài KT từ đó góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy của GV, đồng thời nó có vai trò trong việc tạo động cơ, thái độ tích cực của SV hòan thiện quá trình dạy học.

1.3. Các phương pháp KTĐG KQHT

Chất lượng đào tạo hiện nay đang là vấn đề quan tâm của toàn xã hội. Để nói không tiêu cực trong thi cử, nói không với bệnh thành tích trong giáo dục, thì trước hết nền giáo dục phải đổi mới toàn diện về mục tiêu, về nội dung đến các hình thức tổ chức dạy học. Các phương pháp KTĐG cũng cần phải có những đổi mới cho phù hợp với mục tiêu của giáo dục và đào tạo. Sau đây là các phương pháp KTĐG thường dùng trong quá trình đào tạo.

1.3.1. Phương pháp quan sát

Phương pháp quan sát giúp giáo viên xác định các kỹ năng thực hành, một số kỹ năng về nhận thức và thái độ của sinh viên, chẳng hạn cách giải quyết vấn đề trong một tình huống đang được nghiên cứu.

Ưu điểm của phương pháp quan sát

- Kết quả thu được bằng phương pháp quan sát trung thực, khách quan và có độ tin cậy cao.
- Nhìn chung phương pháp này đơn giản và ít tốn kém về kinh phí

Hạn chế của phương pháp quan sát

- Phương pháp này mang tính bị động cao, phải chờ đợi vấn đề được nghiên cứu xuất hiện thì mới quan sát được.
- Trong một số trường hợp phương pháp này không mang lại hiệu quả do không đảm bảo độ trung thực, tính khách quan vì quan sát thông qua hiện tượng bên ngoài để đón nhận bản chất bên trong của vấn đề mà không phải tất cả hiện tượng đều phản ánh đúng bản chất.
- Phương pháp này tốn nhiều thời gian và công sức.

Bởi vậy khi thiết kế phương pháp quan sát điều quan trọng là làm như thế nào để đo được đúng cái cần đo.

1.3.2. Phương pháp vấn đáp

Phương pháp này do GV trực tiếp hỏi trong phiếu thi và có thể đặt thêm câu hỏi khi cần, do vậy có thể đánh giá đúng mực, thực chất kiến thức của sinh viên.

Phương pháp vấn đáp được sử dụng trong kiểm tra từng phần cũng như trong kiểm tra cuối học kỳ, cuối khoá học.

Ưu điểm của phương pháp vấn đáp

- Có điểm ngay nên kết quả có thể được công bố sớm.
- Do hỏi và trả lời trực tiếp nên giáo viên thu được tín hiệu ngược nhanh chóng từ các đối tượng sinh viên làm cơ sở để hiệu chỉnh hoạt động dạy học.
- Góp phần thúc đẩy sinh viên trong học tập thường xuyên có hệ thống và có điều kiện rèn luyện kỹ năng diễn đạt bằng ngôn ngữ nói đối với vấn đề học tập.

Hạn chế của phương pháp vấn đáp

- Mức độ khó dễ trong các phiếu kiểm tra khó có thể tương đương.
- Khi lớp đông sinh viên đòi hỏi phải bố trí nhiều thời gian hỏi thi, do vậy buộc thí sinh phải chờ đợi lâu nên dễ gây tâm lý nặng nề, căng thẳng, còn giáo viên do phải hỏi thi nhiều nên mệt mỏi làm ảnh hưởng đến tính khách quan của việc chấm điểm.
- Nếu có nhiều giáo viên hỏi thi thì việc cho điểm cũng khó thống nhất vì thực tế có nhiều cách hỏi và mức độ yêu cầu có thể khác nhau.

1.3.3. Phương pháp kiểm tra viết (Trắc nghiệm tự luận)

Các đề thi do các giáo viên trực tiếp dạy và ra đề thường sát với nội dung. Phương pháp thi viết này cũng được sử dụng rộng rãi trong tất cả các kỳ thi. Khi nghiên cứu phương pháp này, ta thấy có những ưu điểm và hạn chế riêng:

- ***Ưu điểm:***

- Kiểm tra được những vấn đề lớn, tổng hợp của nhiều chương, nhiều phần.
- Kiểm tra được chiều sâu của kiến thức nên dễ biết khả năng tư duy, khả năng lập luận, khả năng trình bày ngôn ngữ, khả năng giải quyết vấn đề của sinh viên
- Kiểm tra cả lớp trong thời gian nhất định (2-3giờ), do đó đỡ gây căng thẳng cho sinh viên thi và giáo viên coi thi.
- Tạo điều kiện cho sinh viên tự do trình bày cấu trúc bài làm, có dịp để thể hiện tư tưởng, tình cảm thái độ liên quan đến kiến thức kiểm tra.
- Tạo khả năng suy luận trong việc sắp xếp dữ kiện, so sánh các ý kiến, các quan điểm hay giải thích, thiết lập các mối tương quan khi có một số dữ liệu và khả năng phê phán, đưa ra những ý kiến mới để giải quyết các vấn đề cần thiết.

- ***Hạn chế:***

- Mỗi đề thi thường gồm 2-3 câu hỏi nên khó có thể bao phủ cả nội dung chương trình học. Do đó không những làm cho độ giá trị nội dung thấp mà còn làm cho sinh viên dễ nẩy sinh nhiều kiểu gian lận khi làm bài như: sử dụng tài

liệu, nhìn bài của bạn, học tủ, học lệch…

- Giáo viên không có điều kiện để kiểm tra lượng kiến thức của sinh viên trong phạm vi rộng.
- Khó xác định tiêu chí đánh giá, thường chủ yếu dựa vào kinh nghiệm và bằng cảm tính, nên vừa khó chấm điểm vừa tốn thời gian.
- Điểm số có độ tin cậy thấp bởi lẽ thường chịu ảnh hưởng nhiều tính chủ quan của người chấm chẳng hạn như yếu tố tâm lý, tình trạng sức khỏe. Có nhiều yếu tố làm thiên lệch điểm (lỗi chính tả, văn phạm, chữ viết… mà người chấm này coi trọng hơn người chấm khác)
- Mất nhiều thời gian cho chấm bài, nên chậm có kết quả.

Hiện nay, do được đa dạng hoá các loại hình đào tạo nên đã thu được khá đông người tham gia ở các loại hình trường, lớp thuộc các ngành đào tạo, hơn nữa số giáo viên thì có giới hạn, vì vậy việc sử dụng phương pháp thi vấn đáp, thi trắc nghiệm tự luận (TNTL) sẽ gặp trở ngại đặc biệt là khó thực hiện được đồng loạt.

1.3.4. Phương pháp trắc nghiệm khách quan

Ngoài các phương pháp thi truyền thống trên đây, hiện nay Bộ Giáo dục đào tạo có nghiên cứu và thử nghiệm phương pháp thi, kiểm tra hiện đại là phương pháp TNKQ. Gọi là "khách quan" vì hệ thống cho điểm loại trắc nghiệm này là khách quan chứ không có tính chủ quan như TNTL, kết quả chấm điểm các câu TNKQ sẽ như nhau, dù ai chấm câu trắc nghiệm đó nhờ ở "đáp án" cho điểm đã soạn trước, nhất là khi chấm bằng máy. Tuy nhiên cũng không có thể nói phương pháp này là tuyệt đối khách quan, vì việc soạn thảo các câu hỏi và định điểm cho câu hỏi hoàn toàn phụ thuộc vào trình độ nhận thức của người soạn.
Phương pháp TNKQ có một số ưu điểm và hạn chế sau đây:

Ưu điểm:

- Đề thi có nhiều câu hỏi bao phủ được nội dung chương trình, do đó sinh viên không thể xem nhẹ chương nào, mục nào để tự bỏ bớt trong quá trình học tập.
- Do có nhiều câu hỏi, nên đề thi cuối học phần thường có phạm vi rộng để kiểm tra kiến thức của sinh viên nên buộc họ phải học kỹ, nắm được kiến thức mới có thể làm bài tốt được.
- Thi trắc nghiệm đòi hỏi sinh viên phải tự giác, chủ động, tích cực học tập, tránh học tủ để đối phó với thi cử.
- Giáo viên bớt căng thẳng khi phải dồn dập coi thi, hỏi thi, chấm thi vào cuối kỳ và đảm bảo được thời gian quy định.

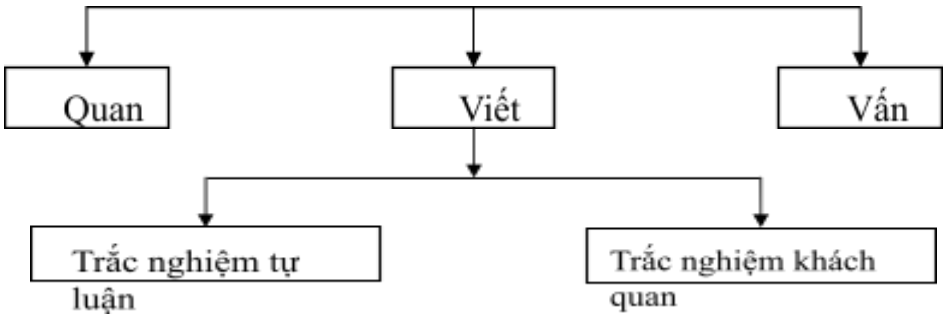
- Số lượng câu hỏi nhiều, được dự trữ trong "ngân hàng đề thi" nên có thể tiến hành theo từng học phần ở nhiều nơi.
- Khi làm bài thi TN, số câu hỏi nhiều đòi hỏi sinh viên phải tranh thủ thời gian đọc và suy nghĩ, do đó có tác dụng rèn luyện tác phong nhanh nhẹn.
- Điểm thi của bài TN phần lớn do khả năng sinh viên quyết định, hạn chế tác động của bên ngoài.
- Rất có ưu thế khi chấm bài với số lượng lớn, chấm nhanh, chính xác, khách quan hoặc khi cần so sánh trình độ các lớp sinh viên khác nhau.

Hạn chế:

- Việc soạn thảo câu hỏi TNKQ rất công phu và tốn rất nhiều thời gian.
- Do đề thi có sẵn các phương án trả lời nên khó đánh giá được quá trình suy nghĩ đi đến kết quả cuối của SV, có thể khuyến khích sinh viên đoán mò.
- Nếu số lượng đề thi không đủ lớn thì không thể bảo mật được và sinh viên sẽ dựa vào các câu dẫn trong đề thi cũ để chuẩn bị các phương án trả lời.
- Kết quả của bài kiểm tra không đánh giá được tính năng động và khả năng sáng tạo của sinh viên.

Những hạn chế trên của TNKQ có thể khắc phục được, nếu chúng ta soạn thảo hệ thống câu hỏi TNKQ đủ lớn để dự trữ và thường xuyên thay đổi, bổ sung để đề thi luôn luôn phong phú, đáp ứng được yêu cầu của việc KTĐG kết quả học tập của sinh viên.

Qua việc phân tích ở trên, chúng ta thấy không có phương pháp KTĐG nào là vạn năng cả, mỗi phương pháp đều có ưu điểm và hạn chế nhất định. Do vậy trong quá trình dạy học, tuỳ theo điều kiện cụ thể , số lượng sinh viên, nội dung và lượng kiến thức truyền tải, mục tiêu đào tạo mà lựa chọn và sử dụng một cách hợp lý các phương pháp KTĐG cho phù hợp, nhằm nâng cao hiệu quả của KTĐG.



Hình 1.1: Tóm lược các phương pháp kiểm tra đánh giá

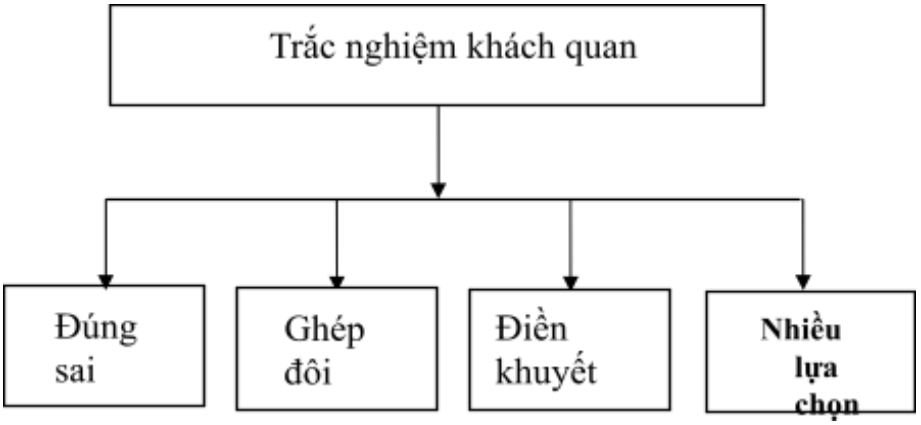
Để có cái nhìn cụ thể hơn chúng ta tìm hiểu thêm phần so sánh ưu và nhược điểm của các phương pháp.

1.3.5. So sánh ưu nhược điểm của các phương pháp kiểm tra đánh giá KQHT

Phân tích trên thấy, không một phương pháp nào là vạn năng, mỗi phương pháp đều có ưu nhược điểm nhất định. Do vậy phải tuỳ thuộc vào nội dung,
lượng kiến thức và từng đối tượng mà tiến hành lựa chọn phương pháp cho thích hợp. Để làm rõ ưu nhược điểm của từng phương pháp, ta tiến hành so sánh các phương pháp KTĐG theo bảng sau (xem thông tin chi tiết ở trang 30a)

1.4. Kĩ thuật xây dựng các công cụ ĐG KQHT qua bài TNKQ

Có nhiều loại câu hỏi trắc nghiệm khác nhau trong một bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Mỗi loại đều có những kĩ thuật xây dựng riêng của nó. Bởi vậy để tìm hiểu nội dung này, chúng ta đi sâu vào phân tích kĩ thuật xây dựng từng loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan đó.



Hình 1.2: Các loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan

1.4.1. Loại đúng sai (True or false)

Một câu hỏi trắc nghiệm loại đúng sai thường trình bày dưới dạng lời phát biểu, nhận định và sinh viên phải chọn một trong hai phương án trả lời là ”đúng” hay ”sai”, phải hay trái, chính xác hay không chính xác, có hay không,. Tuy nhiên
phương án đúng hay sai là dạng thông thường nhất và nó sử dụng phổ biến nhất

Cách sử dụng loại câu hỏi đúng-sai

- Để định lượng độ chính xác của vấn đề, khái niệm, nguyên tắc
- Định lượng kết quả học tập đơn giản
- Xác định khả năng của SV khi phân biệt vấn đề thực với quan điểm nhìn nhận
- Dùng để xác định nguyên nhân/ kết quả

*** Ưu điểm và hạn chế của câu hỏi trắc nghiệm đúng sai**

- *Ưu điểm:*

- Trong thời gian ngắn định lượng được một khối lượng lớn kiến thức
- Dễ soạn thảo

- *Hạn chế:*

- Về khả năng định lượng kết quả học tập của sinh viên
- Sinh viên dễ đoán mò câu trả lời

*** Gợi ý cho việc biên soạn câu hỏi trắc nghiệm đúng sai**

Bảng 1.1: Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi dạng đúng sai

TT	Các nội dung cần xem xét	Có	Không
1.	Dạng câu hỏi này có phù hợp mục đích sử dụng không?	–	–
2.	Mỗi câu hỏi có được xem xét rõ ràng là đúng hay sai không?	–	–
3.	Đã tránh dùng các từ thường xuyên, luôn luôn chưa?	–	–
4.	Có tránh dùng các câu quá đơn giản không?	–	–
5.	Tránh dùng các câu phủ định (nhất là phủ định kép) chưa ?	–	–
6.	Có dùng từ chính xác để câu hỏi đơn giản và rõ ràng không?	–	–
7.	Các câu hỏi về quan điểm có quy về một nguồn không?	–	–
8.	Câu đúng và câu sai có độ dài bằng nhau không?	–	–
9.	Số lượng các câu đúng và sai có gần bằng không?	–	–
10.	Có tránh dùng từ dễ nhận ra khi trả lời (ví dụ, Đ, S, Đ, S)? không	–	–
11.	Nếu đã được chỉnh sửa, các câu hỏi có còn phù hợp với kết quả học tập như mong muốn không?	–	–
12.	Các câu hỏi có được xem xét lại một lần không?	–	–

1.4.2. Loại ghép đôi (Matching items)

Câu hỏi loại này được dùng rất thông dụng. Trong loại câu hỏi này, thông tin đưa ra được xếp thành hai cột, thông tin hoàn toàn dựa vào kiến thức đã được học. Sinh viên sẽ ghép từng thông tin ở cột này với thông tin tương ứng của cột kia. Số phần tử ở mỗi cột có thể bằng nhau hay khác nhau. Hoặc mỗi phần tử trong cột trả lời có thể được dùng một hay nhiều lần để ghép với mỗi thông tin ở cột kia.

Ưu điểm:

- Các câu hỏi loại này dễ viết, dễ dùng, rất thích hợp khi kiểm tra các mục tiêu ở mức độ thấp.

- Sinh viên thường thích loại câu hỏi ghép đôi.

- Khi soạn kỹ loại câu hỏi ghép đôi đòi hỏi sinh viên phải chuẩn bị tốt trước khi làm bài trắc nghiệm. Vì yếu tố đoán mò giảm đi nhiều nhất là khi phải ghép những cột có nhiều phần tử với nhau, nhất là khi số thông tin cần lựa chọn nhiều hơn số thông tin câu hỏi. Loại câu hỏi này thường dùng để đo mức độ nhận thức khác nhau. Nếu soạn thảo tốt, loại trắc nghiệm này được dùng như loại câu có nhiều câu trả lời sẵn để trắc nghiệm các kiến thức cao hơn.

Nhược điểm:

- Để đo được mức độ nhận thức cao, đòi hỏi giáo viên phải có sự đầu tư rất công phu, thông thường loại câu này chỉ dùng để trắc nghiệm các loại kiến thức đơn giản.

- Loại câu hỏi này cũng không thích hợp cho việc thẩm định như sắp đặt và áp dụng kiến thức nguyên lý.

- Nếu lượng thông tin đưa ra trong câu hỏi này quá dài, sinh viên sẽ mất nhiều thời gian cho mỗi lần đọc để lựa chọn thông tin trả lời đúng.

*** Gợi ý cho việc biên soạn câu hỏi ghép đôi**

Bảng 1.2: Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi dạng ghép đôi

TT	*Các nội dung cần xem xét*	*Có*	*Không*
1	Dạng câu hỏi này có phù hợp mục đích sử dụng không?	-	-
2	Tài liệu có hai bảng liệt kê đồng nhất không?	-	-
3	Có bảng liệt kê câu trả lời dài hơn hoặc ngắn hơn câu giả thiết/ câu hỏi không?	-	-
4	Có tóm tắt và khái quát câu trả lời và xếp ở bên phải không?	-	-
5	Các câu trả lời có được sắp xếp theo bảng chữ cái hay theo chuỗi số thứ tự không ?	-	-
6	Ở phần chỉ dẫn có chỉ ra phần cơ bản của bài ghép nối không?	-	-
7	Ở phần chỉ dẫn có chỉ ra rằng với mỗi câu trả lời có thể được dùng nhiều hơn một lần không?	-	-
8	Có sắp xếp tất cả cả các câu ghép nối trong cùng một trang không?	-	-
9	Nếu đã được chỉnh sửa, các câu hỏi còn thích hợp với kết quả học tập mong muốn không?	-	-
10	Các câu hỏi có được soát lại 1 lần không?	-	-

1.4.3. Loại điền khuyết (Supply Item)

Loại câu hỏi này, đòi hỏi người làm bài chỉ trả lời bằng một từ hay một cụm từ

cho câu hỏi trực tiếp hay một nhận định chưa đầy đủ. Loại trắc nghiệm điền khuyết hay trắc nghiệm trả lời ngắn thực ra chỉ là một, vì nếu được trình bày dưới dạng một câu phát biểu chưa đầy đủ thì gọi là câu điền khuyết. Nói chung đây là câu TNKQ có câu trả lời mở. Điều này cho thấy, nếu cho trước một số phương án trả lời trước để lựa chọn điền vào chỗ trống thì nó giống như câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn.

Bảng 1.3: Bảng liệt kê các yêu cầu khi biên soạn các câu hỏi trả lời ngắn

TT	***Các nội dung cần xem xét***	***Có***	***Không***
1	Dạng câu hỏi này thích hợp để nắm bắt được kết quả học tập theo mong muốn?	-	-
2	Các câu hỏi có thể được trả lời bằng số, biểu tượng, từ hay cụm từ tóm tắt hay không ?	-	-
3	Tránh lấy nguyên văn các câu trong sách chưa?	-	-
4	Các câu hỏi đó được xác định để chỉ có một câu trả lời chính xác?	-	-
5	Chỗ trống của câu trả lời có bằng độ dài của câu trả lời không?	-	-
6	Chỗ trống của câu trả lời ở cuối mỗi câu phải không?	-	-
7	Các câu hỏi có loại bỏ các dấu hiệu dễ nhận biết không?	-	-
8	Các câu trả lời là con số có đảm bảo độ chính xác không?	-	-
9	Nếu phải điền một số đo vào chỗ trống phải nói rõ đơn vị cần đo	-	-
10	Các câu hỏi đó có tạo thành 1 cấu trúc để hạn chế tối thiểu lỗi sai chính tả không?	-	-
11	Nếu đã được chỉnh sửa, các câu hỏi còn thích hợp với kết quả học tập như mong muốn không?	-	-
12	Các câu hỏi cần được soát lại 1 lần không?	-	-

Ưu điểm:

- Tạo điều kiện cho thí sinh nhớ ra/nghĩ ra câu trả lời, nên phát huy được tính sáng tạo, đồng thời giảm đáng kể sự đoán mò trong khi trả lời câu hỏi loại điền khuyết.
- So với loại câu hỏi MCQ và câu hỏi ghép đôi thì loại này dễ soạn hơn
- Có thể lấy mẫu các loại đã học một cách tiêu biểu hơn so với loại trắc nghiệm luận đề. Loại này thích hợp cho những vấn đề tính toán, nhận biết hay đánh giá mức độ hiểu biết các nguyên lý, giải thích các dữ kiện, diễn đạt các ý kiến và thái độ
- Giúp sinh viên luyện trí nhớ khi học.

Nhược điểm:

- Do giới hạn của câu trả lời đúng rộng rãi, nên mất nhiều thời gian khi chấm điểm so với các loại trắc nghiệm khác.
- Khi có nhiều chỗ trống trong một câu hỏi làm cho người làm bài bị rối trí.
- Nếu không cẩn thận giáo viên có thể hiểu sai hoặc đánh giá thấp giá trị các câu hỏi sáng tạo của người làm bài.

*** Gợi ý cho việc biên soạn câu trắc nghiệm trả lời ngắn** (Xem bảng 1.3 trang 33)

1.4.4. Loại nhiều lựa chọn (Multi choice questions- MCQ)

Bảng 1.4: Bảng liệt kê các câu hỏi dạng trắc nghiệm nhiều lựa chọn

TT	Các nội dung cần xem xét	Có	Không
1.	Đây có phải là loại câu trắc nghiệm thích hợp nhất để sử dụng không?	-	-
2.	Có phải mỗi phần chính của câu trắc nghiệm đều trình bày một vấn đề được giải thích chặt chẽ?	-	-
3.	Có phải những phần chính của câuTN đều có những yếu tố thích hợp?	-	-
4.	Có phải những phần chính của câu trắc nghiệm đều bắt đầu bằng một câu khẳng định (nếu có thể)?	-	-
5.	Nếu sử dụng, những từ mang nghĩa phủ định có được nhấn mạnh đặc biệt không (ví dụ như bắt đầu bằng chữ in hoa)?	-	-
6.	Các phương án trả lời có cần phải phù hợp về mặt ngữ pháp với phần chính của câu trắc nghiệm không?	-	-
7.	Các phương án trả lời có cần phải ngắn gọn, súc tích và không có những từ không cần thiết không?	-	-
8.	Các phương án trả lời có giống nhau về độ dài và dạng trình bày?	-	-
9.	Có phải chỉ có một phương án đúng hoặc một phương án rõ ràng nhất?	-	-
10.	Các phương án nhiễu cần hợp lý để giảm yếu tố đoán mò không?	-	-
11.	Câu trắc nghiệm không có các gợi ý về mặt ngôn từ tới câu trả lời đúng?	-	-
12.	Các phương án trả lời bằng chữ có sắp xếp theo thứ tự bảng chữ cái?	-	-
13.	Các phương án trả lời bằng số có cần sắp xếp theo thứ tự các con số?	-	-
14.	Có cần tránh các đáp án "không có phương án nào đúng" hoặc "tất cả các phương án trên đều đúng" (sử dụng hạn chế và phù hợp)?	-	-
15.	Nếu được sửa lại, những câu trắc nghiệm sẽ vẫn phù hợp với những kết quả môn học định sẵn?	-	-
16.	Có phải các câu trắc nghiệm được để dành trong một thời gian trước khi người ta xem xét lại chúng?	-	-

Loại câu này dùng để đánh giá mức độ nhận thức khác nhau. Thông thường loại câu này thường được dùng đánh giá kiến thức ở hai dạng:

+ Dạng 1: Kiến thức nhớ lại hoặc nhận biết.

+ Dạng 2: Kiến thức áp dụng.

Gợi ý cách soạn câu hỏi: (Xem bảng 1.4 trang 34)

Với sự phân tích các dạng câu hỏi TNKQ về ưu- nhược điểm trên ta thấy rằng MCQ là có ưu điểm nổi trội và cũng do đặc thù của môn học cũng như khuôn khổ của đề tài tôi chỉ sử dụng loại câu hỏi trắc nghiệm khách quan dạng MCQ để xây dựng bộ câu hỏi trắc nghiệm khách quan đánh giá học phần CTS cho trẻ CPTTT.

1.5. Quy trình xây dựng đề thi/bộ câu hỏi TNKQ

Khi biên soạn một bài KTĐG theo phương pháp TNKQ thì yêu cầu trước tiên là phải xác định xem cần kiểm tra đánh giá cái gì, đánh giá vấn đề gì từ đó xác định đúng loại câu hỏi trắc nghiệm phù hợp. Một bài KTĐG kết quả học tập của sinh viên theo phương pháp thi TNKQ cần tuân thủ các bước soạn thảo chính sau đây

Xem thông tin chi tiết trong phụ lục 1.1

Bước 1: **Quyết định thu thập tài liệu liên quan**

Bước 2: **Tìm nguồn tài liệu để viết câu hỏi thi:** Trong số các tài liệu đã thu thập cần lựa chọn các nguồn tài liệu chính thống.

Bước 3: **Xác định mục tiêu, phân tích nội dung & xây dựng bảng trọng số**

Đây là bước rất quan trọng trong quy trình. Để xác định đúng, chính xác mục tiêu đánh giá của KTĐG, đầu tiên ta phải phân tích nội dung của chương trình, cho đến nội dung của từng bài, trọng tâm cần phải nắm là những phần nào? Trong mỗi bài giảng xác định rõ mục tiêu của từng bài và các năng lực sinh viên cần đạt được, căn cứ vào đó ta phân bố câu hỏi cho phù hợp với từng mục tiêu đó. Số lượng câu hỏi phụ thuộc vào tầm quan trọng của nội dung và mục tiêu đã xác định (những mục tiêu đặt ra phải đo lường được). Sau khi phân tích nội dung dạy học thành các mục tiêu cụ thể, ta tiến hành lập bảng trọng số. Bảng này phân bố câu hỏi một cách chi tiết và phân bổ số câu hỏi cho từng phần nhiều hay ít phụ thuộc vào mục tiêu, nội dung kiến thức cơ bản, kiến thức chính hay phần nội dung tham khảo. Nói một cách cụ thể thì số lượng câu hỏi phụ thuộc vào tầm quan trọng của mục tiêu, mỗi loại đề mục hay nội dung đã định trong lúc giảng dạy. Sau khi lập bảng trọng số, cần xem xét lại cẩn thận cả đề mục, nội dung lẫn mục tiêu các câu hỏi.

Bước 4: **Viết các câu hỏi thi:**

Dựa vào bảng trọng số xác định được ượng câu hỏi, mục tiêu, nội dung và mục đích của bài thi cần đạt. Sau đó ta tiến hành soạn câu hỏi. Đây là giai đoạn khó khăn và tốn nhiều công sức nhất vì giá trị của thi trắc nghiệm phụ thuộc vào chất lượng của các câu hỏi. Nếu biên soạn được những câu hỏi tốt thì sẽ có một bài thi/ kiểm tra tốt.

Thông thường để có một bài trắc nghiệm đạt kết quả cao ta phải tiến hành tuân thủ theo các bước sau:

- Soạn trước bộ câu hỏi trước nhiều ngày thi, ngày kiểm tra.
- Số lượng câu hỏi biên soạn nên nhiều hơn dự định.
- Mỗi câu hỏi chỉ nên đề cập đến một vấn đề hay một mục tiêu đã định.
- Khi soạn câu hỏi nên tuân theo các kĩ thuật.
- Các câu hỏi theo từng nội dung và độ khó tăng dần.

Bước 5: Xem lại các câu hỏi đã biên soạn lần 1 : Kiểm tra lỗi chính tả, lỗi đánh máy và đặc biệt là xem xét lại cách viết trong từng câu hỏi.

Bước 6: Xây dựng thang điểm: Giáo viên có thể cân nhắc và quyết định xem câu hỏi nào ở mức năng lực nào thì cần cho điểm thích hợp. Với trọng số khác nhau có thể cho điểm khác nhau. Cách dễ nhất là cho mỗi câu 1 điểm sau đó quy ra điểm tương ứng với thang điểm 10.

Bước 7: In các bộ đề thử nghiệm: Khi in cần vài đề dự phòng khi gặp các tình huống như do khâu đóng nhầm thừa, đóng thiếu, đóng lộn số trang hoặc do lỗi in ấn hay phô tô mờ, v.v....Dán và niêm phong túi đề thi cẩn thận có chữ kí của người niêm phong đề phòng đề bị lộ.

Bước 8: Thử nghiệm Nhập số liệu vào Quest rồi Làm sạch số liệu

Tổ chức cho sinh viên thử nghiệm nghiêm túc. Hết thời gian thu bài. Chấm bài rồi nhập số liệu vào Quest sau đó làm sạch.

Bước 9: Xem lại câu hỏi thi lần 2: Khi số liệu phân tích có các vấn đề, cần đối chiếu lại các câu hỏi trong đề thi để tìm ra nguyên nhân? Do câu hỏi chưa tốt hay do thí sinh trả lời ẩu.

Bước 10: Chỉnh sửa câu hỏi

Nếu do câu hỏi chưa tốt, cần chỉnh sửa lại câu hỏi hoặc phải loại bỏ nếu cần

Bước 11: Có cần viết thêm câu hỏi nữa hay thôi?

- Có: Sau khi loại bỏ một số câu hỏi, nếu số lượng câu hỏi chưa đủ lớn thì phải viết thêm câu hỏi mới. Khi viết thêm câu hỏi cần quay lại từ bước 3.

- Không: Sang bước tiếp theo

Bước 12: Tập hợp các câu hỏi thi lần cuối

1.6. Phân tích và đánh giá bài thi TNKQ

Sau khi chấm điểm một bài trắc nghiệm, chúng ta cần đánh giá hiệu quả của từng câu hỏi trong bài trắc nghiệm thông qua việc phân tích các phương án trả lời của các thí

sinh trong từng câu hỏi trắc nghiệm.

1.6.1. Mục đích phân tích câu hỏi và bài test

Việc phân tích này nhằm hai mục đích:

- Kết quả bài thi có thể giúp giáo viên đánh giá mức độ thành công của việc giảng dạy và học tập, từ đó kịp thời điều chỉnh nội dung dạy học và phương pháp đánh giá kết quả học tập cho phù hợp.
- Thông qua việc phân tích câu hỏi xem SV trả lời mỗi câu hỏi như thế nào, từ đó có thể bổ sung hay chỉnh sửa lại các câu hỏi đó hay không và nếu cần phải sửa thì sửa như thế nào để bài TNKQ có thể ĐGKQHT của sinh viên một cách tốt hơn.

1.6.2. Phương pháp phân tích câu hỏi theo lí thuyết khảo thí hiện đại

Để biết một thí sinh có nắm được nội dung của môn học hay không sau khi học xong môn học đó, một bài test có thể cho chúng ta biết một cách chính xác: thí sinh đó hiểu đến mức nào (chỉ nhận biết khái niệm một cách máy móc hay còn có khả năng đánh giá, chuyển giao nhận thức của mình). Các công cụ đo lường, quan sát (ví dụ bài test) cần được thiết kế cẩn thận, có độ tin cậy cao để ghi nhận chính xác các hành vi, làm cơ sở để xác định đại lượng ẩn.

Lý thuyết khảo thí hiện đại còn gọi là Lý thuyết hồi đáp (Items Response Theory)

Xem thông tin chi tiết trong phụ lục 1.2

Lí thuyết hồi đáp ra đời đã có ảnh hưởng lớn trong lĩnh vực đo lường đánh gía. Bởi vậy nó được áp dụng rất rộng rãi vì sự hữu ích của nó không chỉ trong đo lường trong giáo dục mà còn trong ngành công nghiệp và ngành khoa học xã hội (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1971). Mô hình Racsh được áp dụng trong đo lường và phân tích câu hỏi thi, nó là mô hình chủ đạo trong lí thuyết hồi đáp. Mô hình được ứng dụng rộng rãi trong khoa học đo lường và phát triển các bài test (Hambleton, Swaminathan, 1985). Dựa vào lí thuyết hồi đáp và mô hình Racsh, Adams & Khoo- 1993- đã phát triển phần mềm Quest. Phần mềm này cho một bài test

tốt với việc phân tích bộ câu hỏi trong bài test, nó cung cấp tính toán về từng câu hỏi, từng thí sinh và độ phù hợp với mô hình. Kết quả thu được qua việc đọc các bảng tính toán và các biểu đồ. Nói cụ thể hơn phần mềm này đặc biệt hữu dụng cho người thiết kế, biên soạn, phát triển và người phân tích các câu hỏi thi.

1.6.3. Một số yêu cầu thống kê đối với đề kiểm tra

1.6.3.1. Độ phù hợp với mô hình

Một trong những dẫn chứng quan trọng để nói rằng bộ câu hỏi là tốt khi xác định được tất cả các câu hỏi đều tạo thành một cấu trúc. Khi phân tích dữ liệu bằng phần mềm Quest dựa trên mô hình Rasch[2] nếu các câu hỏi đều có Infit MNSQ nằm trong khoảng từ 0,77 đến 1,30 là nằm trong giới hạn cho phép. Hay nói cách khác các câu hỏi trong bộ câu hỏi này đã tạo thành 1 cấu trúc đo đúng cái cần đo. Còn nếu câu hỏi nào nằm ngoài giới hạn cho phép trên có nghĩa là câu hỏi đó không phù hợp với mô hình vì vậy các câu hỏi này cần sửa đổi hay loại bỏ.

Ngoài ra chúng ta còn xem xét 2 chỉ báo sau

Summary of item Estimates

Mean : bằng 0

SD . gần 1

SD (adjusted).

Reliability of estimate

.

Fit Statistics Kiểm tra sự phù hợp trong thống kê với mô hình Rasch của các câu hỏi

Infit Mean Square Mean = 1.00	Outfit Mean Square Mean 1.00
SD gần = 0	SD 2 4

Nếu các chỉ báo trên đạt thì bộ câu hỏi chúng ta xây dựng là tốt

1.6.3.2. Độ khó và độ phân biệt của câu trắc nghiệm

+ *Độ khó của câu hỏi:* Là một chỉ số nói lên chất lượng của mỗi câu hỏi trên lớp. Nó

được tính bằng phương pháp thống kê theo công thức:

$$P = \frac{R}{n}$$

Trong đó: R: số sinh viên làm câu đúng

n: Số sinh viên tham dự.

Nhiều chuyên gia cho rằng độ khó của câu hỏi trắc nghiệm được quy định trong khoảng sau: P < 30% là câu hỏi khó.

$30 \leq P \leq 40\%$ là câu có độ tương đối khó

[2] Xem thông tin chi tiết ở phụ lục 4.

40≤ P ≤ 60% là câu có độ khó trung bình P ≤ 60% là câu có độ khó vừa phải
P ≥ 70% là câu dễ.

+ Độ phân biệt của câu hỏi: Là để đo khả năng của câu hỏi phân biệt rõ kết quả làm bài của một nhóm sinh viên có năng lực khác nhau. Công thức tính độ khó phân biệt:

$$D = \frac{C - T}{n}$$

Trong đó: C: Số sinh viên trong nhóm cao trả lời đúng câu TN T: Số sinh viên trong nhóm thấp trả lời đúng câu TN n: Số SV dự thi TN của nhóm cao hoặc nhóm thấp.

Chỉ số D của một câu trắc nghiệm:

D≥ 40%: là rất tốt. 30≤D≤39%: Khá tốt 20≤D≤29%: Chấp nhận được

D≤19% kém, cần loại bỏ hay sửa chữa lại cho tốt hơn

● ***Tiêu chuẩn để chọn câu hỏi hay***

Sau khi phân tích và tính toán các chỉ số của các câu hỏi thoả mãn các câu hỏi sau đây thì được xếp vào danh mục câu hỏi hay:

- Độ khó nằm trong khoảng 40% ≤ P ≤ 60%
- Độ phân biệt D ≥ 0,20 trở lên là thoả mãn về độ phân biệt.

Trong nghiên cứu của mình với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin, việc phân tích câu hỏi được thực hiện nhờ các phần mềm máy tính nó cho chúng ta kết quả rất nhanh chóng và chính xác. Từng phương án lựa chọn trong một câu hỏi có bao nhiêu thí sinh lựa chọn,. Không những thế nó còn chỉ cho chúng ra độ khó của từng
câu hỏi so với năng lực thí sinh và câu hỏi này có phù hợp với bộ câu hỏi trong bài test hay không.

1.6.3.3. Độ tin cậy của bài trắc nghiệm

"Độ tin cậy nói lên tính vững chắc của một tập hợp điểm số trắc nghiệm trong việc đo lường bất cứ cái gì mà nó muốn đo lường"

- Độ tin cậy là thuộc tính của bài trắc nghiệm ấy khi nó đem ra áp dụng với một nhóm sinh viên nào đó. Bài TN ấy càng thích hợp với mức độ, khả năng của

nhóm ấy bao nhiêu thì độ tin cậy của các điểm số ấy càng cao.

- Hệ số tương quan sử dụng như là một số đo lường độ tin cậy. Nếu sự khác biệt giữa các điểm số của cùng một người tương đối nhỏ với sự khác biệt giữa các điểm số ấy của những người khác nhau thì độ tin cậy của điểm số bài trắc nghiệm ấy càng cao.

Trong thực tế, để xác định độ tin cậy của bài trắc nghiệm người ta dùng công thức sau:

+ Công thức Kuder – Richardson (với những câu hỏi đúng/sai, đa lựa chọn)

- **KR 20** [A25]

p_i là độ khó câu hỏi i

$$\delta = \frac{n}{n-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{i} p_i(1-p_i)}{\sigma^2}\right)$$

Trong đó σ^2 là phương sai của cả bài test

đó:

n là số câu hỏi của bài test

- K-R 21 . Công thức KR 21 sử dụng trong trường hợp độ khó của các câu hỏi bằng nhau hoặc xấp xỉ bằng nhau.

μ_c là trung bình cộng

của cả bài test

Trong đó: σ^2 là phương sai của cả bài test

$$\delta = \frac{n}{n-1}\left(1 - \frac{\mu_c(n-\mu_c)}{n\sigma^2}\right)$$

n là số câu hỏi của bài test

+ Công thức dự báo của ***Spearman – Brown***: để tiên đoán sự gia tăng tin cậy bằng cách tăng gia chiều dài của trắc nghiệm

Trong đó: r là độ tin cậy của bài test

$$\delta = \frac{kr}{1 + (k - 1)r}$$

δ là độ tin cậy của bài test, được kéo dài k lần

Qua nghiên cứu cho thấy các yếu tố sau có ảnh hưởng trực tiếp đến bài trắc nghiệm:

- Bài trắc nghiệm càng thuần nhất thì độ tin cậy càng cao. Một bài trắc nghiệm được coi là thuần nhất nếu phần lớn các câu hỏi trong bài có độ khó trung bình. Tuy nhiên cần chú ý khi cố gắng làm tăng tính thuần nhất sẽ có nguy cơ thu hẹp nội dung đánh giá tức là làm giảm độ giá trị của bài trắc nghiệm.
- Độ tin cậy của bài trắc nghiệm có mục đích khác nhau, chẳng hạn bài trắc nghiệm về thành quả tối thiểu hay thành quả tối đa có độ tin cậy khác với bài trắc nghiệm phân loại hay chuẩn đoán.
- Nếu chiều dài bài trắc nghiệm tăng lên n lần sẽ làm độ tin cậy r ban đầu theo công thức Spearman – Brown.

Ngoài ra còn có các công thức khác tính độ tin cậy như Hệ số α Crombach và công thức phân đôi. Việc tính toán này làm chúng ta mất nhiều thời gian và công sức thậm chí có thể tính nhầm. Tuy nhiên trong luận văn này tác giả đã sử dụng phần mềm thống kê SPSS và áp dụng lí thuyết IRT để tính độ tin cậy (Pt-Biserial) một cách đơn giản, nhanh chóng và cho kết quả chính xác.

1.6.3.4. Độ giá trị của bài trắc nghiệm

"Độ giá trị nói lên tính chính xác của một tập hợp điểm số trong việc đo lường cái mà nó phải đo lường". Độ giá trị của một dụng cụ đo lường là tính chất để thể hiện dụng cụ đó có thể đo được cái chúng ta cần đo. Đối với bài trắc nghiệm thì độ giá trị thể hiện hiệu quả của nó trong việc đo lường các mục tiêu đề ra. Do đó, khi xét tính chất gía trị ta cần phải xác định xem bài trắc nghiệm này có giá trị đối với ai, trong mục đích nào? Chúng ta cần xét đến tính chất giá trị nội dung các câu hỏi trong bài trắc nghiệm phải là một mẫu tiêu biểu, nó bao trùm toàn bộ nội dung môn học. Do đó trước khi xác định tính chất này, chúng ta phải làm rõ mục tiêu giảng dạy, phân loại khả năng hoặc kiến thức phải nắm sau khi học tập. Vậy độ giá trị được ước lượng bằng cách so sánh nội dung đề cập trong các câu hỏi nào nội dung của chương trình.

1.7. Kết luận chương

Kết quả nghiên cứu chương 1 đã làm rõ các vấn đề sau :

- Lịch sử vấn đề nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam.
- Một số vấn đề lí luận cơ bản trong đó nêu rõ 3 khái niệm cơ bản ; Mục đích của KTĐG KQHT ; Ý nghĩa ; Các phương pháp ĐGKQHT
- Các kĩ thuật xây dựng các công cụ ĐGKQHT qua bài TNKQ
- Quy trình xây dựng một đề thi TNKQ
- Cách phân tích và đánh giá một bài trắc nghiệm

Muốn biết trường CĐSPTƯ ĐGKQHT cho sinh viên như thế nào, chúng ta cần tìm hiểu về thực trạng hoạt động ĐGKQHT cho sinh viên.

CHƯƠNG 2. THỰC TRẠNG VIỆC ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG

Chương này trình bày việc tổ chức nghiên cứu thực trạng, các số liệu thống kê và phân tích về các thông tin chung và hiện trạng các nhân tố liên quan đến việc ĐGKQHT của sinh viên. Nội dung của chương bao gồm những vấn đề sau:

- Tổ chức nghiên cứu thực trạng
- Phân tích các thông tin chung của sinh viên và giảng viên tham gia trả lời phiếu khảo sát
- Mô tả và phân tích về thực trạng đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương
- Kết luận chương

2.1. Tổ chức nghiên cứu thực trạng

2.1.1. Mục đích nghiên cứu

Tìm hiểu thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương.

2.1.2. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

Xem thông tin trong mục 4.2, trang 3, chương1.

2.1.3. Nhiệm vụ nghiên cứu :

- Tìm hiểu những thông tin chung về giảng viên và sinh viên tại năm khoa trên
- Nghiên cứu thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao

đẳng Sư phạm Trung ương

- Tìm ra một số nguyên nhân dẫn đến việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương chưa khách quan hơn, chưa công bằng và chưa phù hợp với khả năng của sinh viên.

2.1.4. Phương pháp nghiên cứu

2.1.4.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu lí luận

Xem thông tin chi tiết trong trang 4 phần 4.3.1 ở chương 1.

2.1.4.2. Phương pháp điều tra, khảo sát

Xem thông tin chi tiết trong trang 4 phần 4.3.2 ở chương 1.

2.1.4.3. Phương pháp phỏng vấn sâu

Xem thông tin chi tiết trong trang 5 phần 4.3.6 ở chương 1.

2.1.4.4. Phương pháp xử lý số liệu

Xem thông tin chi tiết trong trang 5 phần 4.3.5 ở chương 1.

2.1.4.5. Phương pháp quan sát

Mục đích: quan sát thái độ làm bài của thí sinh, những hành vi của thí sinh trong quá trình thi cử

Phương tiện: quan sát bằng mắt, ghi chép lại và quan sát qua camera.

*Cách tiến hành:***Các bước thực hiện quan sát**

- **Xác định khách thể quan sát**

Các sinh viên năm đang học năm thứ hai và thứ 3 khoa Giáo dục Đặc biệt.

- **Chọn thời điểm, địa điểm và thời gian quan sát**

- Thời điểm: Chiều thứ 3 ngày 16/5/2008.
- Địa điểm: Phòng học của khoa ở tầng 5.
- Thời gian quan sát: 45 phút

- **Chọn cách thức quan sát:**Dựa vào:

- Đối tượng quan sát là thái độ làm bài và các hành vi thi cử của sinh viên năm thứ 2 khoa Giáo dục Đặc biệt
- Nội dung quan sát: Bao gồm các chỉ báo liên quan đến thái độ làm bài và các hành vi thi cử của sinh viên trong lớp học của mình nên người quan sát chọn cách thức quan sát

- **Tiến hành quan sát và thu thập thông tin**

Giới thiệu về phòng học của khoa: Phòng học của khoa Giáo dục Đặc biệt ở trên tầng 5 là phòng học duy nhất, nó vừa là hội trường vừa là phòng học. Bởi vậy môi trường xung quanh không ảnh hưởng đến hoạt động quan sát

Nội dung quan sát về các vấn đề có liên quan cụ thể hóa qua phiếu quan sát cụ thể

- **Ghi chép**

Có thể kết hợp giữa việc quay camera và ghi bằng bút mực tất cả những gì quan sát được

- **Tiến hành kiểm tra**

Thỉnh thoảng kiểm tra lại tính ổn định thái độ làm bài và các hành vi thi cử của sinh viên trong lớp học để xem nếu có sự thay đổi từ những tác động bên ngoài thì thái độ và hành vi thi cử của sinh viên có thay đổi hay không ?

Ví dụ : Với môn thi khác

Với phương pháp KTĐG KQHT khác., ...

2.1.5. Nội dung điều tra

Phiếu điều tra giảng viên và sinh viên với 5 nhân tố chính sau:

- Phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập
- Nhận thức về việc KT, ĐG KQHT theo quy chế 25 (đánh giá quá trình)
- Đề thi
- Công tác tổ chức thi KT, ĐG KQHT
- Xử lí kết quả thi

2.1.6. Quy trình tiến hành điều tra khảo sát thực trạng Quy trình chung:

- *Nghiên cứu cơ sở lí luận*
- *Thiết kế mẫu phiếu khảo sát*
- *Điều tra thử và hoàn thiện công cụ*
- *Tiến hành khảo sát chính thức*
- *Xử lí , phân tích số liệu*
- *Viết báo cáo.*

2.1.7. Điều tra thử, kiểm tra đặc tính thiết kế và đo lường của bộ công cụ

Sau khi điều tra thử thấy rằng các cần:

- Chuyển đổi vị trí câu hỏi để thuận tiện cho người trả lời
- Bỏ bớt các câu hỏi ít liên quan đến mục đích của việc điều tra
- Chỉnh sửa phiếu điều tra, in phiếu và tiến hành phát phiếu điều tra.

2.2. Thông tin chung về của sinh viên và giảng viên tham gia trả lời phiếu khảo sát Vài nét về trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương ra đời theo quyết định số 509/QĐ-BGD&ĐT ngày 26 tháng 1 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tiền thân của trường là Trường Cao đẳng sư phạm Nhà trẻ - Mẫu giáo TW1 được thành lập theo nghị định số 93/HĐBT ngày 28 tháng 5 năm 1988 của hội đồng Bộ trưởng (nay là chính phủ). Trường là một cơ sở đào tạo đầu ngành, thuộc hệ thống các trường sư phạm của cả nước trong lĩnh vực đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non, tiểu học và trung học cơ sở. Trường hiện có 5 khoa, 9 chuyên ngành đào tạo, gần 400 giảng viên. Trong đó có 1PGS, 10 TS, 80 Th.S và với lưu lượng đào tạo hàng năm khoảng gần 1.000 sinh viên hệ chính qui.

Vai trò, chức năng và nhiệm vụ của trường trong sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước và hội nhập quốc tế

• Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên có trình độ cao đẳng giáo dục mầm non và các trường chuyên biệt

- Đào tạo và bồi dưỡng giáo viên có trình độ cao đẳng và các trình độ thấp hơn một số chuyên ngành như: Nghệ thuật, Nhân văn, Thông tin- Thư viện, ...
- Nghiên cứu khoa học phục vụ phát triển kinh tế xã hội
- Lập quan hệ hợp tác về đào tạo và nghiên cứu khoa học với các tổ chức khác.
- Tổ chức dịch vụ tư vấn, can thiệp sớm, chia sẻ kinh nghiệm về phương pháp giáo dục cho các cơ sở giáo dục mầm non và giáo dục trẻ khuyết tật

2.2.1. Thông tin chung về các giảng viên

a. Khoa, giới tính, số học phần và số năm kinh nghiệm giảng dạy của giảng viên

- **Về số lượng giảng viên tham gia khảo sát ở các Khoa**

  Xem thông tin ở mục 2.1.2 trang 44

- **Về giới tính**

  Bảng 2.1 là thống kê vế số lượng giáo viên thuộc các khoa và tỉ lệ giảng viên nam và giảng viên nữ theo mẫu khảo sát

Bảng 2.1:Tỉ lệ giảng viên nam và giảng viên nữ tính theo khoa

Khoa	Giới tính	
	Nam	Nữ
GDMN	10.5	89.5
GDDB	10.0	90.0
CNTT	57.1	42.9
SPAN	62.5	37.5
MLN	66.7	33.3
Tổng cộng	**34.0**	**66.0**

Số liệu trong bảng 2.1 cũng cho thấy tỷ lệ giáo viên nữ chiếm gấp đôi tỉ lệ giáo viên nam. Cụ thể tỉ lệ giáo viên nữ trong trường chiếm 66% (tương ứng với tỉ lệ giáo viên nam là 34%). Khoa có tỉ lệ giảng viên nữ nhiều nhất là khoa Giáo dục Đặc biệt (chiếm tới 90%). Khoa có số lượng giảng viên nữ ít nhất là khoa Mác Lê-Nin và tư tưởng Hồ Chí Minh (chiếm 33.3%. Trong đó khoa Giáo dục Mầm non có số lượng 89.5% (tương ứng với tỉ lệ giảng viên nam là 10.5%). Con số này cho thấy có sự chênh lệch khá nhiều về tỉ lệ giữa giảng viên nam và nữ. Điều này cũng phù hợp vì trong thực tế, các trường sư phạm có khoa Giáo dục Mầm non thì giảng viên nữ chiếm đa số còn giảng viên nam thuộc nhóm thiểu số. Tương tự như vậy khoa Giáo dục Đặc biệt- đào tạo giáo viên dạy trẻ khuyết tật học hòa nhập trong các trường mầm non- cũng có tỉ lệ giảng viên nữ (chiếm tới 90%) chênh lệch nhiều so với giảng viên nam (10%). Các khoa CNTT, MLN và SPAN đào tạo giáo viên dạy ở bậc trung học cơ sở. Nhìn chung các khoa này chênh lệch về tỷ lệ giữa giảng viên nam và nữ là không nhiều.

- **Về số học phần/ môn học giảng viên tham gia giảng dạy**

Bảng 2.2: Số môn học giảng viên tham gia giảng dạy

Giáo viên khoa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
GDMN	2.26	1.098
GDDB	2.70	1.160
CNTT	2.00	0.816
SPAN	1.63	1.061
MLN	1.44	0.726
Tổng cộng	**2.01**	**0.972**

Mỗi giảng viên trong trường tham gia giảng dạy đến thời điểm khảo sát trung bình là 2.01 môn. Với độ lệch chuẩn là 0.972. Có sự khác nhau về giá trị trung bình của số môn học mà giảng viên các khoa giảng dạy. Khoa GDDB mỗi giáo viên dạy trung bình là 2.7 môn (nhiều nhất). Điều này được giải thích là do ngành đào tạo này đào tạo giáo viên dạy trẻ khuyết tật học hòa nhập ở trường mầm non. Giáo viên tốt nghiệp vừa có kiến thức về ngành giáo dục đặc biệt và kiến thức về giáo dục mầm non. Bởi vậy tổng số đơn vị học trình trong chương trình đào tạo của khoa là 174 chưa tính 135 tiết Giáo dục Quốc phòng nhiều hơn so với các chuyên ngành đào tạo khác từ 10 đến 26 đơn vị học trình. Với số lượng giảng viên của khoa hiện nay thì mỗi giảng viên dạy trung bình 2.7 môn học là đúng với thực tế. Khoa MLN có giá trị trung bình số môn học mà một giảng viên dạy thấp nhất. Khoa này, mỗi giảng viên dạy trung bình là 1.44 môn.

- **Về số năm kinh nghiệm giảng dạy**

Bảng 2.3: Số năm kinh nghiệm giảng dạy

Số năm kinh nghiệm giảng dạy	N	Phần trăm
Dưới 5 năm	26	49.1
Từ 5 - 9 năm	15	28.3
Từ 10 - 15 năm	5	9.4
Trên 15 năm	7	13.2
Tổng số	**53**	**100.0**

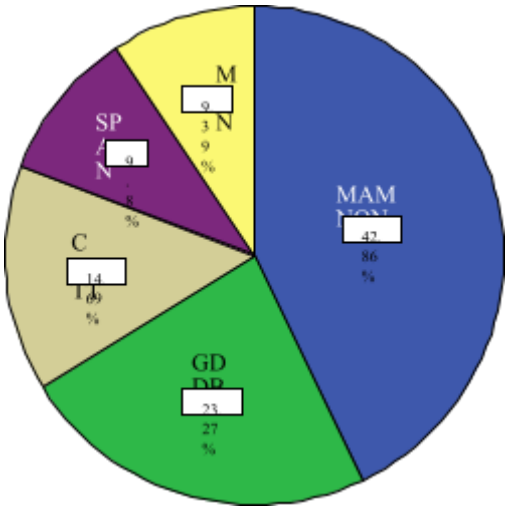
Số liệu bảng 2.3 cho thấy có khoảng 49% giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy dưới 5 năm. Có nghĩa là số giáo viên trẻ có số năm giảng dạy dưới 5 năm chiếm gần một nửa số giáo viên trong trường tham gia trong nghiên cứu này. Có hơn 77% giáo viên có số năm kinh nghiệm giảng dạy dưới 10 năm. Điều này cũng cho thấy trường CĐSPTƯ có nhiều khoa mới mở nên đã tuyển một lượng lớn cán bộ giáo viên trẻ. Chỉ có 22,6% giáo viên có số năm kinh nghiệm giảng dạy từ 10 trở lên trong tổng số

giáo viên tham gia đợt khảo sát này. Số lượng giáo viên có kinh nghiệm trên 15 năm giảng dạy phần lớn đều thuộc về khoa GDMN, khoa được thành lập đã lâu và đồng thời là khoa lớn mạnh nhất của trường.

2.2.2. Thông tin chung về các sinh viên

- **Về số lượng sinh viên tham gia khảo sát ở các Khoa**

Số liệu ở hình 2.1 phía dưới là thống kê số lượng SV các khoa tham gia trả lời phiếu.



Hình 2.1: Thống kê về số lượng SV tham gia trả lời phiếu của các khoa

Đợt khảo sát này có 255 phiếu của sinh viên tham gia khảo sát, tuy nhiên có 10 phiếu không xác định được sinh viên khoa nào (mã được nhập 9) nên đã loại xóa khỏi file dữ liệu. Sau khi xóa còn lại 245 phiếu. Trong đó, khoa Giáo dục Mầm non chiếm 42.86% tổng lượng sinh viên các khoa tham gia đợt khảo sát này. Đây là khoa có số lượng giảng viên và sinh viên đông nhất trường. Khoa có trên 40 lớp học với số lượng SV đào tạo ở trong và ngoài trường tới gần 1000 SV thuộc các hệ đào tạo khác nhau. Chỉ tính riêng sinh viên hệ cao đẳng chính quy đào tạo tại trường cũng tới hơn 20 lớp. Chiếm gần ½ tổng lượng sinh viên chính quy trong trường. Khoa Giáo dục Đặc biệt có 57 sinh viên chiếm 23,27% tổng lượng sinh viên tham gia khảo sát. Đứng thứ ba là khoa Công nghệ Thông tin có 39 sinh viên chiếm 14.69% tổng lượng sinh viên tham gia khảo sát. Hai khoa có lượng sinh viên tham gia khảo sát thấp là khoa Sư phạm Âm nhạc với 24 sinh viên chiếm 9.8% và khoa Mác –Lê Nin và tư tưởng Hồ Chí Minh có 23 sinh viên tham gia chiếm 9.39%.

- **Về giới tính:**

Bảng 2.4:Tỉ lệ sinh viên nam và sinh viên nữ tính theo khoa

Khoa	Giới tính	
	Nam	Nữ
GDMN		100.0
GDDB	3.5	96.5
CNTT	5.6	94.4
SPAN	8.3	91.7

MLN	4.3	95.7
Tổng cộng	**4.34**	**95.66**

Số liệu trong bảng 2.4 cũng cho thấy sự chênh lệch rất lớn giữa tỉ lệ sinh viên nam so với sinh viên nữ tham gia khảo sát. Cụ thể, tỷ lệ sinh viên nam là quá nhỏ (chỉ có 4.34%) so với tỉ lệ sinh viên nữ (chiếm 95.66%). Đặc biệt là trong ngành Sư phạm Giáo dục Mầm non thì hầu như không có sinh viên nam, nếu có chỉ là xác xuất rất thấp và điều này hoàn toàn phù hợp với thực tế thể hiện nay ở các khoa Sư phạm đào tạo giáo viên ra dạy trẻ mầm non. Do đó, khoa có tỉ lệ sinh viên nữ nhiều nhất so với các khoa khác trong trường chắc chắn sẽ là khoa Giáo dục Mầm Non (với 100 % sinh viên nữ). Tương tự như vậy khoa Giáo dục Đặc biệt- đào tạo giáo viên dạy trẻ khuyết tật học hòa nhập trong các trường mầm non- cũng có tỉ lệ sinh viên nữ rất cao (chiếm tới 96.5%) chênh lệch nhiều so với tỉ lệ sinh viên nam (chỉ có 3.5%). Khoa có tỉ lệ sinh viên nam cao nhất trong đợt khảo sát này là khoa SPAN (hơn 8%) tương ứng với tỉ lệ sinh viên nữ là 91.7%. Các khoa Mác Lê-Nin và tư tưởng Hồ Chí Minh và khoa Công nghệ thông tin có tỉ lệ sinh viên nữ là 95.7% và 94.4%. Ta thấy rằng các khoa khác trong trường có tỉ lệ sinh viên nam nhiều hơn 2 khoa Giáo dục Mầm non và khoa Giáo dục Đặc biệt. Xu hướng chung của các sinh viên nam đều muốn trở thành giáo viên dạy trường cấp 2 hơn là trở thành giáo viên mầm non.

- **Tuổi của các sinh viên**

Bảng 2.5: Độ tuổi của sinh viên tham gia khảo sát

Độ tuổi	Tần suất	Phần trăm
20	2	0.8
21	37	15.1
22	176	71.8
23	19	7.8
24	11	4.5
Total	**245**	**100.0**

Số liệu ở trên cho biết có 245 sinh viên tham gia khảo sát có độ tuổi dao động từ 20 đến 24 năm với số trung bình là 22 năm, đồng thời cũng là độ tuổi phổ biến nhất trong mẫu khảo sát. Trong số các sinh viên tham gia khảo sát, có tới 71.8% sinh viên có độ tuổi là 22 năm. Có 2 sinh viên có độ tuổi thấp nhất là 20 chiếm 0.8%. Sinh viên có độ tuổi cao nhất là 24 tuổi chiếm 4.5% tương ứng với 11 sinh viên trong tổng số sinh viên tham gia khảo sát. Điều này cho thấy các em đều có độ tuổi cao hơn những sinh viên thi đỗ vào trường năm đầu từ 1-3 tuổi tính đến thời điểm khảo sát. Trên thực tế hiện nay ở Việt Nam các học sinh sau khi tốt nghiệp Trung

học Phổ thông đều có xu hướng đi thi vào các trường đại học hơn là thi vào các trường cao đẳng hoặc đi học nghề. Chỉ khi các em không đỗ vào các trường đại học thì các em mới thay đổi nguyện vọng thi vào các trường cao đẳng hoặc đi học nghề. Bởi vậy độ tuổi của sinh viên cao có thể do nguyên nhân trên.

- **Về năm học của sinh viên**

Bảng 2.6 là sinh viên năm năm thứ 2 và sinh viên năm thứ 3 của từng khoa tham gia đợt khảo sát này.

Bảng 2.6: Sinh viên năm thứ 2 và sinh viên năm thứ 3 được khảo sát theo từng khoa

Khoa	Sinh viên năm thứ (%)	
	2	3
GDMN	48.6	51.4
GDDB	63.2	36.8
CNTT	100.0	0
SPAN	54.2	45.8
MLN	0	100.0

Các thông số trên cũng cho thấy tỉ lệ sinh viên tham gia khảo sát ở năm thứ 2 và thứ ba ở các khoa là khác nhau. Dựa trên số sinh viên hiện có ở trường và số sinh viên đi thực tập tốt nghiệp ở các khoa khác nhau nên có khoa đối tượng khảo sát có thể là cả năm thứ 2 và năm thứ ba. Đồng thời cũng có khoa chỉ có sinh viên năm thứ hai hoặc năm thứ ba tham gia khảo sát.

2.3. Thực trạng việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

❖ ***Về việc ĐGKQHT theo quá trình***

Theo quy chế 25 về thi, kiểm tra ĐGKQHT của Bộ GD-ĐT banh hành thì hiện nay trường CĐSPTƯ đang đánh giá KQHT cho sinh viên theo quá trình chứ không đánh giá qua điểm thi kết thúc học phần.

2.3.1. Thực trạng GV sử dụng các phương pháp ĐGKQHT hiện nay

❖ ***Về số lượng phương pháp KTĐG, GV trong trường đã sử dụng để ĐGKQHT cho sinh viên***

Kết quả điều tra từ giáo viên và sinh viên, giáo viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương sử dụng 5 phương pháp KTĐG sau để đánh giá kết quả học tập của sinh viên: Viết (tự luận), vấn đáp, thực hành, tài tập lớn và trắc nghiệm khách quan (TNKQ). Tuy nhiên đa số giáo viên thường xuyên sử dụng phương pháp thi viết tự luận để ĐGKQHT cho sinh viên. Một số giáo viên thỉnh thoảng sử dụng phương pháp vấn đáp và thực hành còn lại hầu như họ ít sử dụng phương pháp TNKQ và bài

tập lớn để ĐGKQHT cho sinh viên.

❖ **Về việc kết hợp các phương pháp KT, ĐG KQHT**

Kết quả điều tra cho thấy, giáo viên thường xuyên kết hợp các phương pháp KTĐG KQHT trong một học phần cho bài kiểm tra thường xuyên, bài thi cuối kì ở bảng sau: **Bảng 2.7: Mức độ thường xuyên GV kết hợp các phương pháp ĐGKQHT cho SV**

Số lượng PP KTĐG 1 môn **Mức độ**	**1 PP**	**2 PP**	**3 PP**
Rất thường xuyên	18.4	6.1	2.9
Thường xuyên	36.7	40.4	18.8
Thỉnh thoảng	35.5	48.6	51.4
Hiếm khi	3.7	3.7	20
Không bao giờ	5.7	1.2	7
Total	100	100	100

Dữ liệu bảng trên cho biết có gần 21% giáo viên thường xuyên kết hợp 3 phương pháp KTĐG để ĐGKQHT trong một học phần. Điều này lí giải các giáo viên đã sử dụng rất nhiều phương pháp KTĐG khác nhau trong một học phần để hiệu quả đánh giá được cao hơn. Điều này cần được động viên và khuyến khích các giáo viên vì nếu kết hợp nhiều phương pháp KT, ĐG thì sẽ đánh giá chính xác năng lực của sinh viên hơn. Đồng thời cũng có khoảng 7% giáo viên không bao giờ kết hợp 3 phương pháp KTĐG KQHT cho sinh viên trong 1 học phần. Để kết hợp 3 phương pháp KT, ĐG KQHT trong 1 học phần đòi hỏi GV cần đầu tư thời gian và công sức trong việc biên soạn và chọn lựa các phương pháp cho phù hợp với mục tiêu và nội dung chương trình. Điều quan trọng nữa là khi kết hợp các phương pháp thì kết quả đánh giá sẽ đo đúng năng lực của sinh viên. Qua đó GV có thể biết được sinh viên nắm vững kiến thức phần nào và chưa hiểu phần kiến thức để điều chỉnh nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy cho phù hợp.

Tóm lại, với việc phân tích thực trạng trên thấy rằng trong một học phần số lượng giáo viên kết hợp từ 2 đến 3 phương pháp KTĐG không nhiều dẫn đến khó ĐG chính xác năng lực của sinh viên.

❖ **Giáo viên, sinh viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT.**

Giáo viên : Có lẽ tất cả các giáo viên đều đồng ý rằng khi họ lựa chọn một phương pháp KT, ĐG nào đó đều có liên quan đến mục tiêu của môn học và họ

đều nhận thức được hiệu quả của phương pháp đó.

Bảng 2.8: GV nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT

Biểu hiện	Tự luận	TNKQ	Vấn đáp	Thực hành	BTL
Bao phủ chương trình học	13.7	23.3	26.8	25	11.8
Đánh giá kĩ năng người học	11.1	9.3	24.4	35	29.4
Kết quả đánh giá khách quan		23.3	11	10	
Soạn đề nhanh	27.8		3.7	5	11.8
Chấm bài nhanh	5.6	25.6	8.5	10	11.8
Khả năng trình bày một vấn đề	5.6		19.5	10	11.8
Khả năng viết	25.2	2.3		5	5.9
Xử lí kết quả thuận lợi	11.1	16.3	6.1		17.6
Tổng	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**

Thông số trong bảng 2.8 cho thấy, các GV đều nhận thức rằng nếu muốn đánh giá kĩ năng người học thì nên chọn phương pháp thực hành. Nếu mục tiêu của bài thi kết thúc cho kết quả đánh giá khách quan, muốn chấm bài nhanh, muốn xử lí kết quả thuận lợi và đề thi bao phủ nội dung kiến thức chương trình học thì sử dụng phương pháp TNKQ. Muốn đánh giá khả năng viết thì GV sẽ ra đề tự luận,...

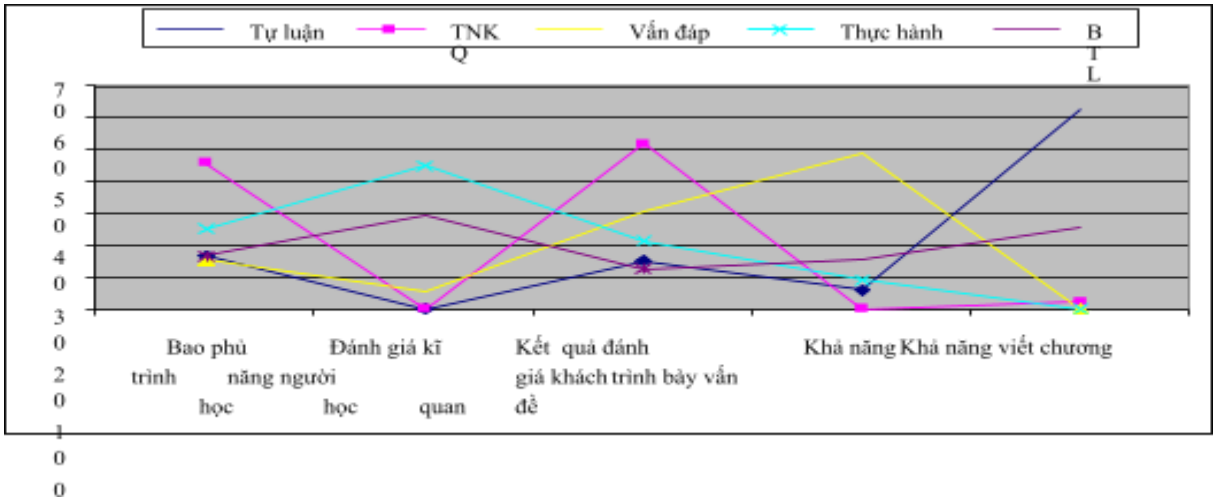
Sinh viên: Phân tích phiếu điều tra thu được kết quả sau:

Bảng 2.9: Sinh viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT

Biểu hiện	Tự luận	TNKQ	Vấn đáp	Thực hành	BTL
Bao phủ chương trình học	16.9	45.8	15.1	25	16.8
Đánh giá kĩ năng người học	0	0	5.2	45	29.4
Kết quả đánh giá khách quan	15	51.9	30.5	21.3	12.4
Khả năng trình bày vấn đề	5.6	0	49.2	8.7	15.8
Khả năng viết	62.5	2.3	0	0	25.6
Tổng	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Thông tin ở bảng 2.9 và hình 2..2 cho thấy, SV nhận thức khá chính xác về hiệu quả đánh giá của từng phương pháp KT,ĐG KQHT như sau:

- Phương pháp tự luận sẽ đánh giá được khả năng viết
- Phương pháp TNKQ có khả năng bao phủ chương trình học tốt, cho kết quả đánh giá khách quan



Hình 2.2: Sinh viên nhận thức về hiệu quả ĐG của các phương pháp ĐGKQHT

- Kiểm tra khả năng trình bày vấn đề thì PP vấn đáp sẽ cho hiệu quả cao
- Nếu muốn đánh giá kĩ năng thì PP thực hành sẽ đạt hiệu quả cao....

Từ việc phân tích trên, kết hợp với phỏng vấn sâu chúng tôi thấy rằng đa số các sinh viên đều mong muốn các giáo viên kết hợp nhiều phương pháp KTĐG KQHT trong 1 học phần để kết quả đánh giá được khách quan hơn, công bằng hơn và sát với năng lực của các em hơn.

Kết luận: Mỗi phương pháp ĐGKQHT đều có những ưu điểm và hạn chế riêng của nó. Giáo viên nhận thức rõ mục tiêu của bài kiểm tra thường xuyên, bài thi kết thúc học phần từ đó lựa chọn phương pháp KTĐG KQHT phù hợp. Vì vậy trong quá trình đánh giá một học phần giáo viên nên kết hợp linh hoạt các phương pháp KT, ĐG KQHT khác nhau để kết quả đánh giá cho sinh viên được khách quan, công bằng, phù hợp với mục tiêu, nội dung,... và khả năng của sinh viên. Nhưng trong thực tế mặc dù giáo viên nhận thức rõ mối quan hệ giữa hiệu quả của từng phương pháp KTĐG KQHT trên nhưng vì những lí do khác nhau mà phần lớn giáo viên đều sử dụng phương pháp tự luận là chính. Điều này đã làm ảnh hưởng tới tính khách quan, công bằng trong việc ĐGKQHT cho sinh viên.

❖ **Về sự thiên lệch giữa các phương pháp KT, ĐG mà GV sử dụng để biên soạn đề thi và kiểm tra**

Bảng 2.10 cho biết trong tổng số 223 đề thi kết thúc học phần và bài kiểm tra thường xuyên được khảo sát thì có tới 151 đề giáo viên đã sử dụng phương pháp thi viết tự luận. Từ đó cho thấy, phương pháp thi viết tự luận này vẫn được các giáo viên sử dụng như một phương pháp chính để đánh giá KQHT cho sinh viên, nó cũng

cho thấy đây là một xu hướng chung là các giáo viên ngại thay đổi. Số liệu trên cũng cho thấy, phương pháp vấn đáp, thực hành, TNKQ và bài tập lớn không phải là phương pháp chủ đạo để đánh giá KQHT cho sinh viên.

Bảng 2.10: Lượng đề thi giáo viên đã sử dụng theo từng phương pháp ĐGKQHT

Đề thi	Số lượng	Phần trăm
Vấn đáp	25	11.2
Thực hành	23	10.3
Tự luận	151	67.7
TNKQ	11	4.9
Bài tập lớn	13	5.8
Tổng	**223**	**100.0**

Đa phần các giáo viên đều ngại, sợ phải thay đổi thói quen cũ hoặc chưa nắm được kĩ thuật xây dựng bộ câu hỏi TNKQ nên hầu như số đề thi giáo viên biên soạn theo phương pháp này rất ít (Có khoảng 4,9%). Thực tế này cũng cho thấy vẫn có một bộ phận giáo viên đã mạnh dạn áp dụng phương pháp TNKQ vào việc ĐGKQHT cho sinh viên. Điều này cần được khuyến khích để nhân rộng phương pháp này vì những ưu điểm của nó. Tương tự như vậy, bài tập lớn cũng không phải là hình thức cơ bản để các giáo viên lựa chọn để ĐGKQHT cho sinh viên (tương ứng với 5,8%). Phương pháp thực hành có tỉ lệ giáo viên sử dụng cao hơn chiếm 10,3% là do đặc thù của ngành sư phạm âm nhạc, mầm non, CNTT và đặc biệt nên một số học phần bắt buộc phải thi bằng phương pháp thực hành. Còn phương pháp vấn đáp có những ưu điểm đã phân tích phía trên, nên đã có 25/223 lần giáo viên sử dụng để ĐGKQHT cho sinh viên.

Kết hợp với phỏng vấn sâu chúng tôi thu được thông tin sau : Phần lớn đề thi/kiểm tra giáo viên đều sử dụng phương pháp tự luận. Thỉnh thoảng có GV sử dụng phương pháp vấn đáp và thực hành, hiếm khi sử dụng phương pháp TNKQ và bài tập lớn để ĐGKQHT. Một lần nữa khẳng định rằng có sự thiên lệch lớn giữa việc sử dụng các phương pháp khác nhau để ĐGKQHT cho sinh viên. Với việc phân tích ưu nhược điểm của các dạng đề thi ở mục 1.3 trong chương 1 thì có thể kết luận rằng các việc sử dụng các đề thi tự luận để ĐGKQHT cho sinh viên sẽ khó có khả năng bao phủ kiến thức từng học phần. Độ giá trị thấp. Hơn nữa để thi tự luận còn nảy sinh nhiều kiểu gian lận của sinh viên trong khi thi. Khó xác định tiêu chí đánh giá. Điểm số có độ tin cậy thấp do ảnh hưởng bởi các yếu tố chủ quan của người chấm bài. Nên kết quả thi sẽ thiếu khách quan, công bằng.

❖ **Về chất lượng đề thi**

Muốn biết chất lượng các đề thi như thế nào, ngoài việc nghiên cứu các đề thi đã sử dụng, cần phân tích kết quả làm bài của các thí sinh. Có rất nhiều đề thi tương ứng với kết quả làm bài của các thí sinh. Trong khuôn khổ luận văn này, chúng tôi chỉ tập trung nghiên cứu và phân tích một vài đề thi, phân tích kết quả làm bài của thí sinh, và phân tích 1 đề thi bằng lí thuyết khảo thí hiện đại để phần nào minh họa về chất lượng đề thi hiện nay ở trường CĐSPTƯ

o ***Nghiên cứu các đề thi đã sử dụng:*** Xem thông tin chi tiết về các đề thi sau:

- Đề thi kết thúc học phần và kiểm tra thường xuyên trong học phần CTS cho trẻ CPTTT ở trang
- Đề thi kết thúc học phần Giáo dục đại cương
- Đề thi kết thúc học phần Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính trang

o ***Phân tích kết quả làm bài của thí sinh***

Trên thực tế rất nhiều giáo viên sau khi chấm bài xong không hề phản hồi lại cho sinh viên về bài thi và từng câu hỏi thi, không có nhận xét và rút kinh nghiệm cho sinh viên đồng thời cũng không tự đánh giá đề thi của mình ra đã đảm bảo các tiêu chí đã nêu trên cũng vì các giáo viên thiếu kiến thức về phân tích câu hỏi thi. Trước tình hình đó, giải pháp khắc phục là cần bồi dưỡng cho các giáo viên kiến thức về phân tích câu hỏi thi.

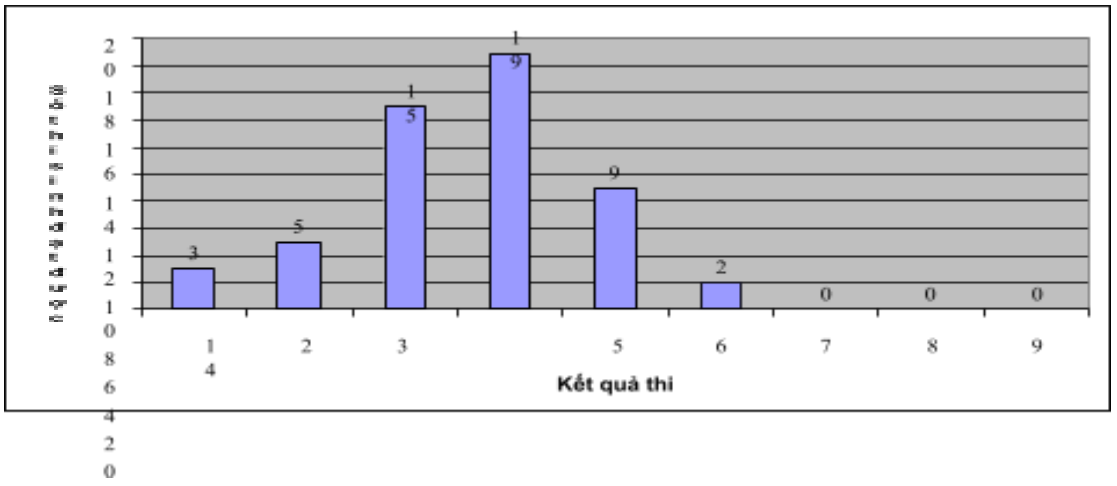
Trong khuôn khổ của luận văn, chúng tôi chỉ phân tích một số đề TNKQ.

Như trên đã phân tích, từ trước tới nay trường chưa bồi dưỡng về việc biên soạn đề thi cho các GV. Việc soạn thảo các đề thi TNKQ hoàn toàn mang tính cá nhân. GV hiểu về kĩ thuật xây dựng câu hỏi TNKQ đến đâu thì biên soạn đến đó. Do vậy, từng câu hỏi và đề thi liệu có đáp ứng được các yêu cầu kĩ thuật? Để hiểu rõ vấn đề này cần xem xét các vấn đề sau: Sự cân đối thời gian trong 1 đề thi; Độ khó và độ phân biệt của đề; v.v...

Nghiên cứu 2 đề thi dưới đây với cùng một nhóm mẫu 53 sinh viên với hai môn học khác nhau. Giả sử chúng ta có một nhóm mẫu với 53 sinh viên mà năng lực của họ được phân bố theo dạng chuẩn như phụ lục 2.9

● *Đề thi "Giáo dục đại cương"*

Theo kết quả thi TNKQ, học phần "Giáo dục đại cương" với 45 câu hỏi và thời gian làm bài 60 phút (xem thông tin chi tiết trong phụ lục 2.4) với một lớp 53 thí sinh. Đề thi này gồm nhiều dạng câu hỏi khác nhau: đúng-sai; MCQ; điền khuyết; ghép đôi; tự luận ngắn. Trung bình thời gian trả lời 1 câu hỏi là 1,5phút/1câu. Liệu thời gian thi có phù hợp với số câu hỏi không? Khi phân tích kết quả thi thu được kết quả sau:

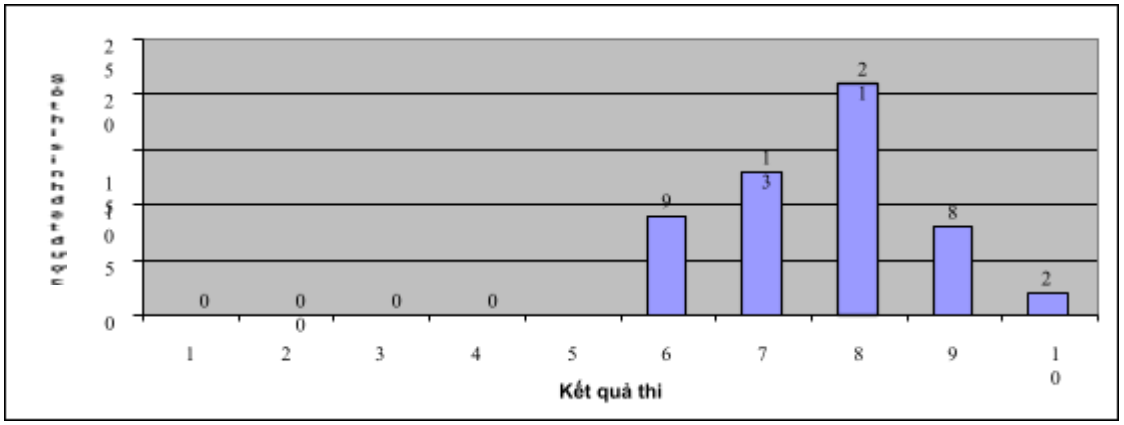


Hình 2.5: Kết quả thi học phần Giáo dục đại cương

Nhìn hình trên thấy kết quả thi lệch về bên trái. Theo kết quả điều tra, có 79% sinh viên đạt điểm dưới trung bình, tương ứng với 21% đạt điểm trung bình. Có 3 sinh viên đạt điểm thấp nhất là 1 điểm và 2 sinh viên đạt điểm cao nhất là 6 điểm.Với bài thi này, hầu hết các sinh viên khi được hỏi đều cho rằng đề thi này quá khó, thời gian làm bài không đủ. Có thể kết luận rằng thời gian thi không phù hợp với số lượng câu hỏi thi. Với những sinh viên có năng lực cao chỉ làm được khoảng 60% số lượng câu hỏi trong đề thi đã hết thời gian làm bài.

● *Đề thi học phần "Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính"*

Với 20 câu hỏi TNKQ dạng MCQ, đề thi học phần "Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính" có thời gian làm bài 60 phút cho 53 thí sinh trên (xem thông tin chi tiết trong phụ lục 2.5). Kết quả điều tra cho thấy hầu hết sinh viên cho rằng đây là đề thi dễ. Bài này có khoảng 50% sinh viên chỉ cần 30 phút đã hoàn thành bài thi. Điều này cũng cho thấy đề thi này thời gian không cân đối với số lượng câu hỏi. (3 phút/1 câu hỏi TNKDQ, dạng MCQ).



Hình 2.6. Kết quả thi học phần Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính

Hình trên cho thấy biểu đồ lệch phải, có 64% sinh viên đạt kết quả khá (8 đến 9 điểm), 19% sinh viên đạt điểm giỏi (9 đến 10 điểm) và chỉ có 17% sinh viên đạt điểm trung bình (6 điểm). Điểm thấp nhất của sinh viên trong học phần này là 6 và điểm cao nhất là 10. Hình trên cho thấy đề thi này thiếu những câu hỏi khó để đánh giá năng lực của các học sinh khá, giỏi.

Với loại đề thi có *độ khó khó cao hoặc thấp*, việc ĐGKQHT của sinh viên sẽ thiếu công bằng do khó phân biệt năng lực sinh viên ở các mức giỏi, khá, trung bình và yếu.

Qua việc phân tích 2 đề thi trên chúng ta có thể lập luận rằng với cùng một tập hợp thí sinh có năng lực xác định. Nhưng do hai đề thi khác nhau lại có độ khó khác nhau, ở 2 môn khác nhau đã cho kết quả khác nhau. Chúng ta không thể kết luận rằng các thí sinh thi môn Giáo dục học đại cương có năng lực yếu kém và các thí sinh thi môn Phát triển ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính có năng lực cao hơn. Bởi vì năng lực của 53 thí sinh trên tồn tại khách quan, đã hình thành trước khi thi vì thế nó không phụ thuộc vào đề thi. Nếu đề thi chưa tốt sẽ dẫn đến kết quả đánh giá không chính xác. Từ đó kết luận rằng đề thi học phần giáo dục đại cương khó. Đề thi này thiếu những câu dễ nên đa số thí sinh có thể đạt kết quả dưới trung bình. Đề này sẽ có độ phân biệt thấp do khó phân biệt các thí sinh có năng lực cao với thấp. Dẫn đến độ tin cậy kém và độ giá trị thấp.Nói cụ thể việc biên soạn 2 đề thi trên là chưa tốt do không đánh giá được hết năng lực thí sinh. Đề thi cần đo được năng lực của thí sinh yếu nhất, giỏi nhất và đề thi nên có độ khó ở mức trung bình như hình 2.4 trên.

- ***Phân tích đề thi TNKQ của học phần CTS cho trẻ CPTTT bằng lí thuyết khảo thí hiện đại.***

Đề này do các giáo viên biên soạn để đánh giá KQHT cho sinh viên khóa 2004- 2007 cùng với các đề đã phân tích trên. Nói một cách cụ thể hơn, các đề thi này do các giáo viên biên soạn trước khi tham dự tập huấn về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và cách xử lí kết quả thi để nâng cao chất lượng.

Khi phân tích đề thi TNKQ, bằng lí thuyết khảo thí hiện đại. Nếu chúng ta thiết kế một đề thi tốt thì sẽ ĐGKQHT chính xác và đo đúng năng lực của 53 thí sinh trên như phụ lục 2.10

Đề thi kết thúc học phần CTS trẻ CPTTT bao gồm 45 câu hỏi, thời gian thi là 60 phút dùng cho sinh viên khóa 2004-2007. Sau khi chấm thi, nhập số liệu và phân tích kết quả. Xem thông tin chi tiết trong phụ lục 2.6

- Căn cứ vào mục 1.6.3.1 ở chương 1, chúng tôi thấy rằng: SD = 1.43 là không đạt
  Reliability of estimate là 0.66 hơi thấp
  Infit Mean Square có SD = 0.32 là không tốt
- Căn cứ vào sự phân bố của 45 câu hỏi ở mục 2 trong phụ lục 2.6 cho thấy: có 17/45 câu hỏi không cùng một mô hình do chúng không tạo thành một cấu trúc. Các câu hỏi nằm nằm ngoài khoảng 0.77-1.30. Các câu hỏi 7,17,20,21,23,24, 27- 34, 37 và 41 này chưa tốt, cần loại bỏ hoặc chỉnh sửa để chúng có cùng 1 cấu trúc với những câu hỏi còn lại.
- Căn cứ vào mục 3-so sánh năng lực thí sinh và độ khó của các câu hỏi ở phụ lục 2.6 cho thông tin đề thi này dễ so với năng lực của các thí sinh. Các câu hỏi không bao trùm hết năng lực của thí sinh. Các câu hỏi có độ khó nằm trong khoảng -2.0 gần 2.4 trên thang logit thì năng lực của thí sinh nằm trong khoảng -1.4 đến 3.7 trên thang logit. Không có các câu hỏi đo thí sinh có năng lực cao từ 2.5 đến 4.0. Có 5 câu hỏi 3,8,4,5,6 và 9 quá dễ so với năng lực của tất cả các thí sinh.
- Dựa vào kết quả tính toán năng lực của thí sinh ở mục 4 của phụ lục 2.6 cho thấy năng lực trung bình của các thí sinh tham gia bài thi này cao hơn (1.66) so với độ khó chung của bài thi (P=0).

Qua việc phân tích đề thi TNKQ học phần CTS cho trẻ CPTTT dành cho sinh viên khóa 2004-2007 bằng lí thuyết khảo thí hiện đại, chúng tôi kết luận rằng đề thi này chưa phù hợp với năng lực của thí sinh, các đề thi chưa tạo thành 1 cấu trúc do

có quá nhiều cá thể ngoại lai. Độ tin cậy của đề thi này không cao. Dẫn đến, độ giá trị của đề thấp do các yếu tố trên. Nói cách khác, các giáo viên khi biên soạn đề thi này chưa đạt các yêu cầu về kĩ thuật theo IRT.

Tóm lại, trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương đã sử dụng 5 phương pháp ĐGKQHT khác nhau và đánh giá theo quá trình. Giáo viên nhận thức rất rõ về hiệu quả đánh giá của từng phương pháp, nhưng vẫn có sự thiên lệch nhiều khi sử dụng phương pháp tự luận với các phương pháp khác. Đồng thời qua việc nghiên cứu và phân tích minh họa một số kết quả làm bài của thí sinh đã phần nào thấy được chất lượng đề thi đã và đang sử dụng để ĐGKQHT cho sinh viên. Điều này làm cho việc ĐGKQHT của sinh viên thiếu khách quan, không công bằng và khó phù hợp với khả năng của sinh viên. Bởi vậy, việc ĐGKQHT chưa đem lại hiệu quả cao.

2.3.2. Thực trạng biên soạn đề thi/kiểm tra

Trường CĐSPTƯ đã sử dụng 5 phương pháp đánh giá khác nhau, tuy nhiên trong khuôn khổ của luận văn, chúng tôi chỉ đi sâu nghiên cứu thực trạng việc biên soạn đề thi/kiểm tra dưới dạng tự luận và TNKQ mà thôi.

Để biết thực trạng biên soạn đề thi/kiểm tra như thế nào, cần xem xét những vấn đề sau:

❖ **Xác định mục tiêu đánh giá, phân tích nội dung và xây dựng bảng trọng số**

- Thứ nhất, có nhiều giáo viên không xác định *mục tiêu* của đề thi và đề kiểm tra nhằm đánh giá các nội dung kiến thức, kĩ năng và thái độ trong học phần đã dạy. Nói cách khác, giáo viên thường không lập bảng trọng số về mục tiêu kiến thức và nội dung của học phần để ra đề thi và kiểm tra. Dẫn đến có nội dung đề cập nhiều và có nội dung đề cập ít. Làm ảnh hưởng đến độ giá trị của đề.

Thông thường, sau khi dạy xong một học phần với các nội dung theo đề cương chi tiết cụ thể của học phần đó. Giáo viên nghĩ rằng sinh viên nắm vững các yêu cầu về nội dung kiến thức, kĩ năng nào thì họ sẽ ra đề với các câu hỏi kiểm tra vào phần đó để cho kết quả sinh viên đạt được kết quả thi, kiểm tra một cách tương đối. Bởi vậy trong một học phần có những mục tiêu giáo viên kiểm tra được sinh viên nhưng cũng có những mục tiêu mà học phần đề ra giáo viên không thể biết được sinh viên có đạt hay không và đạt ở mức nào. Với cách ra đề thi và kiểm tra như vậy, điểm số thu được từ bài thi và kiểm tra không phản ánh được mức độ đạt mục tiêu về kiến thức và kĩ năng của học phần đã quy định.

Phỏng vấn sâu các giáo viên được biết các giáo viên hiếm khi xác định mục tiêu đánh giá và xây dựng bảng trọng số trước khi viết câu hỏi thi. Họ cho rằng không cần thiết bởi vì trong quá trình dạy học và biên soạn đề họ đã biết phần nào quan trọng cần có trọng số nhiều. Có nhiều giáo viên được hỏi, họ cho rằng mình đã có kinh nghiệm ra đề rất lâu. Việc xác định mục tiêu và xây dựng bảng trọng số chỉ dành cho các giáo viên trẻ và ít kinh nghiệm.

Một số khác khi được phỏng vấn cho biết họ chưa hiểu gì về bảng trọng số. Bởi vậy, nếu được bồi dưỡng thì họ sẽ lập bảng trọng số cho các đề thi.

Ví dụ về việc GV xây dựng bài thi/kiểm tra không phù hợp với mục tiêu học phần đã đề ra. Học phần: Can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật có 2 đơn vị học trình tương đương 30 tiết. Mục tiêu của học phần và nội dung của học phần xem thông tin chi tiết ở phụ lục 2.3.

Theo quy chế 25 thì học phần này gồm có 1 điểm chuyên cần, 1 bài kiểm tra thường xuyên và 1 bài thi kết thúc học phần. Điểm chuyên cần, giáo viên theo dõi quá trình học tập của sinh viên trong suốt học phần rồi cho điểm. Bài kiểm tra thường xuyên. Sau khi giáo viên dạy hết chương 2 cho sinh viên làm bài kiểm tra thường xuyên như sau: "*Anh/chị hãy liệt kê các trung tâm chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật mà anh chị đã biết hoặc đã đi thực tập. Anh/chị có nhận xét gì về các trung tâm đó"*. Bài thi kết thúc học phần: Giáo viên ra đề thi với nội dung sau: "*Phân tích các nguyên tắc can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật. Cho ví dụ minh họa"*. Sau khi nghiên cứu thấy rằng cả bài KT thường xuyên và bài thi kết thúc học phần trên đều sử dụng phương pháp tự luận. Mỗi đề tự luận trên có duy nhất 1 câu hỏi, bởi vậy, chúng tôi không nghiên cứu từng đề mà xem xét cả 2 đề thi/kiểm tra trong toàn học phần. Sau khi nghiên cứu mục tiêu và nội dung từng chương ở phụ lục 2.3, chúng tôi thấy nội dung trong bài thi/kiểm tra chỉ đánh giá KQHT của sinh viên qua các nội dung rất nhỏ trong chương 1 và chương 2, còn nội dung kiến thức ở chương 3 và chương 4 giáo viên không đề cập đến. Nếu sử dụng kết quả đánh giá phần nội dung kiến thức rất nhỏ của học phần làm kết quả đánh giá cho toàn bộ học phần thì sẽ không đánh giá chính xác năng lực người học. Bởi vậy, có thể nhận kết luận rằng cả đề thi/kiểm tra học phần trên *không phù hợp với mục tiêu học phần đề ra; Nội dung đề thi/kiểm tra không bao phủ kiến thức chương trình học.* Do mỗi đề thi/kiểm tra chỉ có 1 câu hỏi duy nhất nên đã làm cho độ giá trị và độ tin cậy của 2 đề thi/kiểm tra tự luận đó thấp. Mặt khác, ý 1 của đề KT là "*Anh/chị hãy liệt kê các*

trung tâm chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật mà anh chị đã biết hoặc đã đi thực tập" yêu cầu ở mức độ nhận thức thấp chỉ cần sinh viên nhớ là có thể làm được, không đòi hỏi tư duy nhiều. Còn ý 2 là *"Anh/chị có nhận xét gì về các trung tâm đó"*. Khi viết câu tự luận không nên dùng từ như "anh (chị) nghĩ gì", "theo ý kiến của anh (chị)", "anh (chị) biết gì về" ... để kiểm tra, ĐGKQHT. Theo PGS. TS Lê Đức Ngọc, chỉ nên dùng các từ trên đây khi giáo viên thực sự muốn biết thái độ của học sinh, hay đánh giá khả năng lý luận của học sinh như thế nào. Trong trường hợp này, điểm của bài thi sẽ không căn cứ trên lập trường của học sinh, mà chỉ tuỳ thuộc khả năng biện minh và chống đỡ cho lập trường của mình[3].

Tóm lại, qua việc phân tích trên thấy rằng nhiều giáo viên không xác định mục tiêu đánh giá, không phân tích nội dung và xây dựng bảng trọng số khi biên soạn đề

❖ **Về độ bao phủ, độ khó, độ phân biệt, độ tin cậy, độ giá trị và thời gian thi, kiểm tra.**

- Thứ hai, từ trước đến nay trong phương pháp dạy học truyền thống, giáo viên là người truyền thụ, cung cấp tri thức cho sinh viên, sinh viên tiếp thu những gì giáo viên truyền thụ. Khi ĐGKQHT thường được thực hiện thông qua các câu hỏi do giáo viên soạn thảo, các câu hỏi này chủ yếu là câu hỏi tự luận, với phương pháp kiểm tra như vậy, một bài kiểm tra gồm một số ít câu hỏi cho một vài vấn đề trọng tâm, vì thế học sinh thường đoán mò và học tủ một số vấn đề chính còn các kiến thức khác bỏ qua. Mặt khác có thể vì thành tích của cá nhân, của lớp, của khoa và của trường mà đề kiểm tra thường không khó lắm. Sinh viên khá, giỏi có thể hoàn thành một cách dễ dàng, không đòi hỏi phải tư duy nhiều. Từ đó, các em dễ chủ quan chỉ cần làm theo khuôn mẫu giáo viên đã truyền đạt.

Trong các bài thi/kiểm tra, có những bài các câu hỏi thường ở mức độ nhận thức như biết và hiểu là chính, câu hỏi ở mức độ vận dụng ít. Nhưng cũng có những bài thi tự luận có ít câu hỏi lại thường đánh giá người học ở mức độ vận dụng nhiều. Bởi vậy, việc ĐGKQHT chưa thật sự khoa học và công bằng đồng thời độ chính xác không cao. Bài thi với những câu hỏi ở mức độ vận dụng mà không có câu hỏi ở mức độ nhận thức biết và hiểu nếu sinh viên đạt kết quả không cao thì chúng ta không đánh giá chính xác khả năng và năng lực của các sinh viên có đạt mục tiêu về kiến thức và kĩ năng của học phần đề ra hay không? Cách cho điểm này có ưu điểm là đánh giá được khả năng bậc cao của sinh viên khá và giỏi nhưng khó có thể phân

[3] Lê Đức Ngọc, Bài giảng viết câu hỏi TNKQ và tự luận, tr. 46.

biệt được các sinh viên có năng lực trung bình, yếu và kém vì các em này có điểm số không chênh lệch nhau. Nếu giáo viên thiết kế các câu hỏi chỉ đo mức độ nhớ và hiểu thì nếu sinh viên nào học tủ hoặc học theo kiểu ghi nhớ máy móc các thuật ngữ trong bài thì sẽ được điểm cao. Các sinh viên không học theo kiểu như vậy mà học theo kiểu tư duy lại được điểm trung bình.

- Thứ ba, từ trước đến nay trường chưa có một lớp bồi dưỡng nào về xây dựng đề thi theo các yêu cầu kĩ thuật. Hầu hết các GV đều tự ra các đề thi tự luận, vấn đáp, thực hành. Thời gian gần đây, giáo viên bắt đầu quan tâm đến những câu hỏi TNKQ nhưng chưa chú ý đúng mức. GV nào muốn xây dựng đề TNKQ thì tự đọc tài liệu và dựa theo các đề thi có trong tài liệu bán trên thị trường để biên soạn. Việc soạn thảo từng câu hỏi và đề thi chưa đáp ứng được yêu cầu kĩ thuật. Sự cân đối thời gian trong 1 đề thi chưa đạt. Các câu hỏi viết chưa đạt yêu cầu kĩ thuật đã nêu ở chương1. Nghiên cứu các câu 1, 2 và câu 31 (lỗi đánh máy là câu 26) của đề thi Giáo dục đại cương dưới đây.

Câu 1: Có rất nhiều khái niệm khác nhau về "giáo dục". Mỗi ngành khác nhau lại đưa ra một khái niệm theo cách tiếp cận riêng. Có khái niệm "giáo dục" theo nghĩa hẹp và có khái niệm "giáo dục" theo nghĩa rộng. Khái niệm "giáo dục" theo nghĩa rộng được hiểu:

A. *Là hoạt động* có mục đích của xã hội đối với nhiều lực lượng giáo dục tác động có kế hoạch, có hệ thống đến con người để hình thành những phẩm chất nhân cách.

B. *Là quá trình* tác động có kế hoạch, có nội dung và bằng phương pháp của các nhà sư phạm trong nhà trường tới học sinh nhằm giúp cho họ nhận thức, phát triển trí tuệ và hình thành những phẩm chất nhân cách.

C. *Là quá trình* bồi dưỡng để hình thành những phẩm chất đạo đức cụ thể, thông qua việc tổ chức cuộc sống, hoạt động và giao lưu.

D. *Là quá trình* hình thành nhân cách dưới ảnh hưởng của tác động chủ quan và khách quan, có ý thức và không ý thức của cuộc sống, hoàn cảnh xã hội đối với các cá nhân.

E. *Là quá trình* tác động đến các đối tượng giáo dục để hình thành cho họ những phẩm chát nhân cách.

Theo bảng 1.4 . Kĩ thuật xây dựng bài TNKQ ở chương 1 thì nội dung cần xem xét số 2, 3, 8, 10 và 11 không đạt. Phần chính của câu hỏi 1 này không diễn đạt rõ ràng. Có quá nhiều chi tiết không cần thiết. Xét xem mục đích câu hỏi này cần hỏi điều gì để bỏ bớt các ý không cần thiết. Mặt khác câu nhiễu a khác với các câu nhiễu

còn lại ở phần đầu "Là hoạt động có mục đích" nên thí sinh dễ dàng loại bỏ phương án nhiễu này. Độ dài các câu trả lời chưa tương xứng.

Câu 2. Quá trình giáo dục tủng thể (hay quá trình sư phạm tổng thể) bao gồm hai quá trình bộ phận là quá trình ... và quá trình ....

Theo bảng 1.3. Kĩ thuật xây dựng bài TNKQ ở chương 1 thì nội dung cần xem xét số 3, 6,7 và số 12 không đạt yêu cầu. Câu này đã lấy nguyên văn trong sách...Các câu hỏi này không được soát lại một lần trước khi cho sinh viên thi nên vẫn mắc lỗi chính tả ở tử "**tủng thể"** cần được sửa lại là ***"tổng thể"***

C©u 31 (tức là câu 26 trong đề). GhĐp nèi hai cét A vµ B cho phï hîp:

Theo bảng 1.2. Kĩ thuật xây dựng bài TNKQ ở chương 1 thì nội dung cần xem xét số 7 và số 10 không đạt yêu cầu. Ở phần chỉ dẫn không chỉ ra với mỗi câu trả lời có thể được dùng nhiều hơn một lần. Các câu hỏi chưa được soát lại 1 lần và có 1 số lỗi ở phần gạch chân phía dưới đây.

Trên đây chúng tôi đã phân tích một vài câu hỏi TNKQ trong đề thi Giáo dục đại cương. Có thể kết luận rằng việc biên soạn các câu hỏi TNKQ của đề thi này chưa đảm bảo các yêu cầu kĩ thuật.

A. Các <u>phơng</u> pháp DH	**B. Ưu điểm nổi bật**
1. Phương pháp nêu vấn đề	a) Kiến thức được tiếp thu qua hoạt động nên kiến thức nắm vững, sâu và lâu hơn.
2. Phương pháp tình huống	b) Giúp hình thành và phát triển năng lực giải quyết những tình huống nghề nghiệp.
3. Phương pháp dạy học hợp tác	c) Giúp hình thành vững chắc hệ thống tri thức. kỹ năng, kỹ xảo cần thiết
4. Phương pháp đàm thoại	d) Giúp <u>hình</u> và phát triển kỹ năng tổ chức và tiến hành hoạt động chung theo nhóm.
5. Phương pháp trò chơi	e) Kích thích óc tò mò, trí tưởng tượng, gây hứng thú nhận thức ở người học
	f) Giúp học sinh rèn luyện các kỹ năng cần thiết thông qua việc luyện tập trong những tình huống mô phỏng thực tiễn.
	g) Giúp học sinh tìm tòi, ôn luyện kiến thức một cách tích cực

- Thứ tư, theo kết quả điều tra có nhiều giáo viên nhận thức rằng việc biên soạn đề thi TNKQ, sẽ cho kết quả đánh giá khách quan và công bằng. Tuy

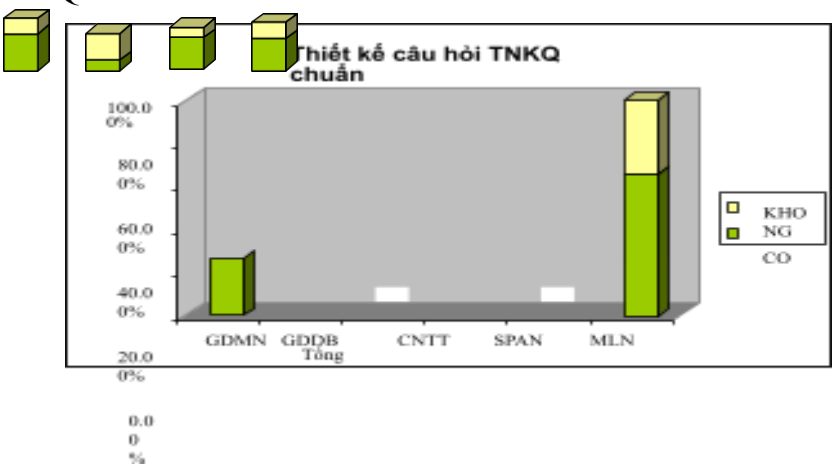
nhiên, vì những lí do khác nhau mà giáo viên vẫn hiếm khi sử dụng phương pháp TNKQ để ĐGKQHT cho sinh viên. Phần phân tích dưới đây sẽ làm rõ các vấn đề trên:

❖ **Lí do GV hiếm khi sử dụng phương pháp TNKQ để ĐGKQHT cho SV**

Có nhiều lí do làm cho giáo viên hiếm khi sử dụng phương pháp TNKQ để ĐGKQHT cho sinh viên, tuy nhiên khi nghiên cứu thực trạng chúng tôi thấy có những lí do chính sau:

- Giáo viên gặp khó khăn khi thiết kế/viết câu hỏi TNKQ đạt yêu cầu kĩ thuật

Dữ liệu hình 2.7 cho biết giáo viên ở mỗi khoa gặp khó khăn khi biên soạn bộ câu hỏi TNKQ chuẩn là khác nhau. Có 66% giáo viên các khoa gặp khó khăn và 34% giáo viên không gặp khó khăn khi biên soạn bộ hỏi TNKQ chuẩn. Giáo viên khoa Sư phạm Âm nhạc gặp nhiều khó khăn nhất. Giáo viên khoa Công nghệ Thông tin có tỉ lệ giáo viên chọn phương án không gặp khó khăn khi thiết kế bộ câu hỏi TNKQ



Hình 2.8: Khó khăn của giáo viên khi thiết kế câu hỏi TNKQ chuẩn

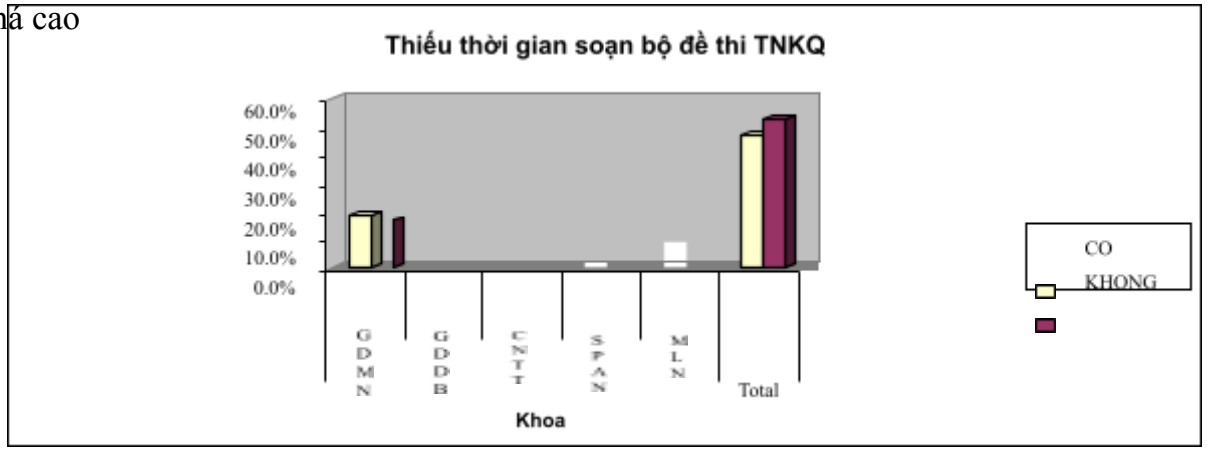
chuẩn là nhiều nhất. Giải thích điều trên ở từng khoa với đặc thù riêng của mình mà sử dụng các phương pháp thi khác nhau tùy theo mục đích chương trình đào tạo, mục tiêu học phần. Nếu các giáo viên thường xuyên sử dụng phương pháp thi TNKQ thì các giáo viên sẽ ít gặp khó khăn hơn.

- Chưa được bồi dưỡng về cách xây dựng đề thi TNKQ để ĐGKQHT

Kết hợp điều tra với phỏng vấn sâu, chúng tôi thu được thông tin là có rất nhiều giáo viên chưa được bồi dưỡng về kĩ thuật đề thi TNKQ. Nhiều giáo viên trẻ mới về trường công tác, họ chưa có điều kiện tiếp cận hình thức thi này, chưa có kiến thức và kinh nghiệm nên đáy chính là lí do mà các giáo viên này không lựa chọn phương pháp TNKQ để ĐGKQHT cho sinh viên.

- ***Thiếu thời gian soạn bộ câu hỏi TNKQ***

Hình 2.8 cho biết có tới hơn 50% giáo viên các khoa thiếu thời gian biên soạn và có khoảng 47% giáo viên có thời gian biên soạn bộ câu hỏi/đề thi TNKQ. Lí giải cho tỉ lệ trên là một bộ đề thi TNKQ bao gồm rất nhiều câu hỏi. Các câu hỏi đòi hỏi bao phủ gần hết nội dung chương trình môn học. Hơn nữa để soạn được từng câu hỏi TNKQ đòi hỏi người giáo viên phải nắm vững kĩ thuật viết: cách lựa chọn dạng câu hỏi cho từng câu, trong mỗi câu có độ khó, độ phân biệt, độ giá trị, …phù hợp với nội dung chương trình và mục tiêu của học phần. Bởi vậy để soạn được 1 bộ đề thi TNKQ mất rất nhiều công sức và thời gian. Khoa Giáo dục Đặc biệt có tỉ lệ giáo viên không có thời gian soạn bộ câu hỏi TNKQ khá cao



Hình 2.9: Giáo viên thường không có thời gian để biên soạn bộ đề thi TNKQ

Theo kết quả điều tra cho thấy giáo viên khoa này có tới gần 50% giáo viên nữ của khoa hiện đang nghỉ sinh con và đang nuôi con nhỏ nên những giáo viên khác phải dạy thêm các học phần của các giáo viên nghỉ sinh con đó. Bởi vậy một mặt các giáo viên này phải tiếp nhận môn học mới, mặt khác số giờ dạy trong năm tăng lên nhiều nên hầu hết họ không đủ thời gian để soạn đề thi theo phương pháp TNKQ mặc dù qua điều tra khảo sát có rất nhiều giáo viên mong muốn ĐGKQHT cho sinh viên thông qua bài thi TNKQ.

- ***Giáo viên thiếu kĩ năng phân tích, tâm lí ngại thay đổi và sợ sự quản lí***

Một bộ phận được khảo sát cho rằng họ không có kĩ năng phân tích đề thi cũng như phân tích kết quả thi. Mặt khác do thiếu các trang thiết bị công cụ như máy tính làm cho việc phân tích kết quả thi gặp nhiều khó khăn.

Một số giáo viên khác thì do tuổi cao sắp nghỉ hưu nên tâm lí họ ngại thay đổi. Họ cho rằng các đề thi tự luận do họ biên soạn đạt các yêu cầu kĩ thuật. Chỉ có các giáo viên trẻ thiếu kinh nghiệm nên cần phải bồi dưỡng thêm về đề TNKQ...

- Thứ năm, có những giáo viên mặc dù đã được bồi dưỡng về xây dựng đề thi TNKQ, nhưng do chưa có kinh nghệm tự thiết kế nên họ sợ sự quản lí của trường và khoa về chất lượng biên soạn đề thi của mình. Đây cũng chính là lí do mà một số giáo viên chưa sử dụng đề TNKQ để ĐGKQHT cho sinh viên.

Các lí do trên chính đã cho chúng ta thấy tại sao các giáo viên chưa sử dụng hoặc hiếm khi sử dụng đề TNKQ để ĐGKQHT cho sinh viên.

❖ ***Về thang điểm của bài kiểm tra và của đề thi***. Theo kết quả điều tra các giáo viên cho rằng với các câu hỏi tự luận, câu hỏi vấn đáp giáo viên thường cho điểm cả câu. Còn các ý và các chi tiết trong câu hỏi, giáo viên cho điểm tùy theo nội dung bài làm của sinh viên và tâm trạng cùa giáo viên khi chấm thi. Nếu điểm của cả lớp tương đối thấp thì sinh viên chỉ viết hoặc trả lời đúng ý cũng có thể đạt được một số điểm nhất định mà chưa cần phân tích, bình luận. Còn nếu điểm số cả lớp tương đối cao thì thí sinh được điểm số của phần viết hoặc trả lời đúng ý đó sẽ thấp hơn nếu không có bình luận và phân tích. Mặt khác với cùng một bài thi nhưng hai giáo viên chấm thi khác nhau cho kết quả khác nhau. Điều này dẫn đến sự thiếu khách quan và công bằng khi ĐGKQHT cho sinh viên bằng bài thi hoặc bài kiểm tra theo phương pháp tự luận.

Từ trước đến nay các đề thi tự luận, vấn đáp thường tập trung vào một số vấn đề trọng tâm bởi vậy sinh viên thường đoán mò, học tủ một số vấn đề chính. Có những bài thi chỉ đo năng lực sinh viên ở mức biết, hiểu và phân tích. Bởi vậy nếu đa số sinh viên đạt điểm cao, mức điểm chênh lệch không nhiều, giáo viên rất khó phân biệt sinh viên có năng lực thấp với năng lực cao. Sinh viên khá giỏi có thể hoàn thành bài thi, bài kiểm tra một cách dễ dàng, không đòi hỏi phải tư duy nhiều. Từ đó sinh viên thường chỉ làm theo những kiến thức và kĩ năng mà giáo viên đã giảng ít em có khả năng tổng hợp vấn đề, đánh giá và sáng tạo. Cũng có những bài thi đa số sinh viên đạt kết quả thấp. Hơn nữa các đề thi kiểm tra tự luận thường cho điểm cả câu, còn các ý nhỏ thì cho điểm tùy vào nội dung bài viết của sinh viên và tâm trạng giáo viên khi chấm. Có trường hợp nếu điểm số của cả lớp thấp thì giáo viên chấm nhẹ tay hơn. Còn nếu điểm cả lớp tương đối cao thì giáo viên chấm chặt tay hơn. Điều này dẫn đến việc ĐGKQHT cho sinh viên thiếu tính khách quan

Gần đây một số khoa trong trường có sử dụng hình thức thi TNKQ vào việc ĐGKQHT cho sinh viên tuy nhiên chưa được đầu tư đúng mức. Từ việc soạn thảo, phân tích các câu hỏi sau khi thi chưa đáp ứng được các yêu cầu kĩ thuật. Chính vì vậy có đề thi thường bao gồm các câu hỏi đơn giản, có câu hỏi tối nghĩa nên sinh viên thường làm bài một cách thụ động, chỉ dừng lại ở mức độ nhận thức biết, hiểu, phân tích là chính. Có đề thi vừa dài vừa khó dẫn đến các sinh viên không hiểu, khi gần hết giờ đối với các câu còn lại nên đã chọn lung tung mà không kịp suy nghĩ. Như đã phân tích trên, chúng ta có thể khẳng định rằng cách biên soạn đề thi, kiểm tra hiện nay ở tại các khoa trong trường CĐSPTƯ sẽ không đánh giá chính xác KQHT của sinh viên. Nói cách khác việc ĐGKQHT hiện nay chưa đánh giá chính xác năng lực của sinh viên. Không đảm bảo mục tiêu học phần đã đề ra cũng như không có khả năng bao phủ nội dung kiến thức của học phần quy định.

2.3.3. Thực trạng phân tích và xử lí kết quả thi

- **Phân tích kết quả thi**

Bảng 2.11: GV phân tích kết quả sau thi

Biểu hiện	Tần suất	Phần trăm
Có	18	34.0
Không	35	66.0
Total	**53**	**100.0**

Kết quả điều tra cho biết 34% giáo viên cho rằng họ có phân tích câu hỏi thi sau khi chấm xong bài và 66% không phân tích. Đây là một điều đáng quan tâm vì sau khi chấm thi xong hầu như không bao giờ quan tâm xem đề thi của mình ra cho sinh viên có phù hợp với mục tiêu của học phần đề ra hay không? Có bao phủ nội dung chương trình đào tạo, có đảm bảo khách quan công bằng và phù hợp với khả năng của sinh viên không? Thực trạng này cho thấy việc KTĐGKQHT cho sinh viên vẫn còn những bất cập tồn tại.

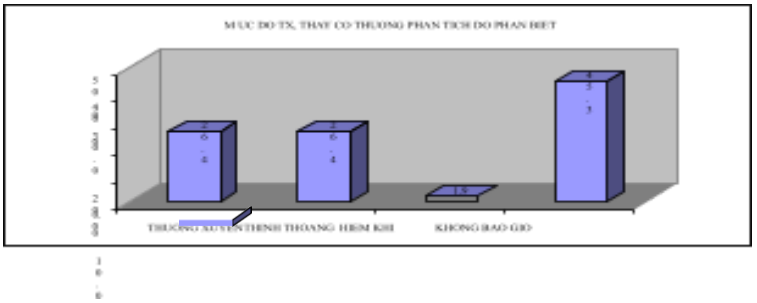
- **Phân tích độ khó**

Bảng 2.12: Mức độ giáo viên thường xuyên phân tích độ khó của đề thi

Mức độ GV thường xuyên phân tích độ khó		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ	Tổng
Total	Count	3	14	17	19	53
	% of Total	**5.7%**	**26.4%**	**32.1%**	**35.8%**	**100.0%**

Có tới gần 68% giáo viên hiếm khi và không bao giờ phân tích độ khó sau khi thi. Tương ứng với khoảng 32% giáo viên thường xuyên hoặc thỉnh thoảng phân tích độ khó của đề sau khi cho sinh viên thi. Điều này giải thích bởi các giáo viên vẫn coi nhẹ việc phân tích đề thi. Họ cho rằng đây là việc làm không cần thiết, tốn thời gian và công sức trong khi giáo viên phải dạy dỗ quá nhiều. Điều này cho thấy nhận thức của giáo viên về việc phân tích đề thi sau khi cho sinh viên thi ở các giáo viên là khác nhau. Người thường xuyên phân tích đề thi thì sẽ rút ra bài học cho riêng mình, biết sinh viên nắm được hoặc chưa nắm được phần kiến thức nào, từ đó điều chỉnh nội dung, phương pháp và cách tổ chức các hoạt động nhằm giúp sinh viên tiếp thu kiến thức tốt hơn.

- **Phân tích độ phân biệt**



Hình 2.13. Mức độ thường xuyên giáo viên phân tích độ phân biệt

Có khoảng 47% giáo viên hiếm khi hoặc không bao giờ phân tích độ phân biệt của đề thi. Điều này được giải thích bởi khi chấm thi kết quả thi ra sao giáo viên thường không quan tâm xem với những học sinh khá giỏi khi thi có điểm như thế nào? Với những học sinh yếu kém ra sao? Kết quả thi có tương tự như khả năng của sinh viên hay không? Nếu có sự khác nhau thì nên tìm hiểu nguyên nhân tại sao lại có sự khác biệt đó.

Kết hợp với phỏng vấn sâu chúng tôi thu được lí do tại sao có tới 45% giáo viên không bao giờ phân tích độ phân biệt và độ khó. Thứ nhất do giáo viên trong trường hiện nay phải dạy quá nhiều giờ. Thứ hai một bộ phận giáo viên đã lớn tuổi, có nhiều năm giảng dạy cho rằng đề thi do họ ra đều đạt chất lượng nên không cần phải phân tích đề. Thứ ba, một bộ phận giáo viên khác trong trường nói rằng họ không thấy phòng đào tạo quy định sau khi thi giáo viên phải phân tích đề thi. Họ chỉ làm những gì mà trường yêu cầu. Còn số giáo viên khác thì cho rằng họ không được học về việc này, nếu muốn kiểm tra ĐGKQHT cho sinh viên có hiệu quả thì trường cần bồi dưỡng cho giáo viên về vấn đề này.

Bảng 2.14. Tỉ lệ GV đã được bồi dưỡng về việc phân tích và xử lí câu hỏi thi

Việc phân tích, xử lí câu hỏi và bài thi của GV	
Đã được bồi dưỡng	**Chưa được bồi dưỡng**
32.3%	**67.7%**

Bảng trên cung cấp thông tin về các giáo viên thiếu kĩ năng phân tích câu hỏi thi và đề thi. Kết quả điều tra cho thấy, có gần 68% giáo viên tham gia khảo sát chưa được bồi dưỡng về việc phân tích và xử lí câu hỏi và bài thi. Có khoảng 32% giáo viên đã được bồi dưỡng về phân tích câu hỏi và đề thi, nhưng do nhiều lí do khác nhau mà đa số họ hầu như không thực hiện công việc nàyTheo điều tra, sau khi giáo viên chấm bài thi cho sinh viên xong thường chỉ nhận xét sinh viên làm bài tốt nên được điểm cao và bài làm chưa tốt nên bị điểm thấp nhiều. Hay nghe phản hồi từ phía sinh viên là đề thi khó hay dễ. Có rất ít giáo viên sau khi chấm bài xong tìm hiểu các vấn đề sau: Mục tiêu của đề thi có đạt được mục tiêu chính của học phần không? Các câu hỏi trong đề thi có đáp ứng được mục tiêu chính của kỳ thi – kiểm tra hay không? Dạng thức trong từng câu hỏi phải phù hợp với mục tiêu của kỳ thi – kiểm tra. Đã tính đến sai số trong đo lường ở mức nhỏ nhất (sai số ngẫu nhiên và sai số do định kiến) hay chưa? Từng câu hỏi có đảm bảo độ độ phân biệt hay không và đặc biệt độ khó của đề thi ở mức độ như thế nào? Các câu hỏi đã được diễn đạt rõ ràng, ngắn gọn và dễ hiểu hay chưa?....

Kết quả điều tra trên cho thấy thực trạng hiện nay ở trường CĐSPTƯ đa số giáo viên sau khi ra đề, coi thi và chấm thi xong hầu như không bao giờ phân tích câu hỏi thi. Nguyên nhân chính của việc giáo viên hầu như không phân tích đề thi do chưa được đào tạo, bồi dưỡng kiến thức và kinh nghiệm về vấn đề này mặt khác do giáo viên hiện nay phải giảng dạy quá nhiều. Điều này ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả của việc KTĐG KQHT cho sinh viên.

2.3.4. *Thực trạng việc sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy-học và kiểm tra, đánh giá*

Từ trước đến nay, việc xử lí thông tin thu được sau khi thi chủ yếu là: tỉ lệ sinh viên khá, giỏi, trên và dưới trung bình mà không quan tâm đến việc độ khó của đề thi so với năng lực của sinh viên. Giáo viên và các nhà quản lí chưa quan tâm nhiều đến chất lượng đề thi và cũng như các sinh viên chưa nắm được phần kiến thức nào? Hầu như các giáo viên không điều chỉnh nội dung chương trình giảng dạy cho các khóa học sau dựa vào kết quả thi.

Bảng 2.15. GV sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy-học

Biểu hiện	Tần suất	Phần trăm
Có	9	17.0
Không	44	83.0
Total	**53**	**100.0**

Kết quả điều tra cho thấy giáo viên giáo viên hầu như không sử dụng kết quả đánh giá/phân tích kết quả thi để điều chỉnh hoạt động dạy và học (83%). Rất nhiều giáo viên cho rằng, do phải dạy quá nhiều giờ nên khi thi xong, họ sẽ chấm điểm rồi vào sổ và kiểm tra xem có bao nhiêu sinh viên đạt điểm giỏi, khá, trung bình và yếu hoặc kém. Số giáo viên có sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy- học chỉ chiếm 17%. Qua phỏng vấn một số giáo viên có sử dụng kết quả này, họ xác lập các đề thi/kiểm tra ĐGKQHT từ đầu học phần. Giúp cho việc xác định các mục tiêu đạt được nhờ việc sinh viên cung cấp thông tin phản hồi qua việc thảo luận các câu hỏi sau khi thi. Từ việc phân tích câu hỏi và đề thi sẽ giúp giáo viên biết được câu nào gây ra nhiều khó khăn cho sinh viên. Nếu có rất nhiều sinh viên trả lời sai câu này, mà giáo viên xem xét câu hỏi không có vấn đề về lỗi kĩ thuật thì cần dành nhiều thời gian hơn để làm rõ các nội dung kiến thức mà câu hỏi đó đề cập. Giáo viên cần tăng thêm thời gian và thay đổi phương pháp giảng dạy cho những phần kiến thức nào mà người học chưa đạt mục tiêu đề ra. Đồng thời qua đánh giá giáo viên xem xét lại mục tiêu học phần, nội dung kiến thức để điều chỉnh bảng trọng số cho những lần thi sau nhằm thu được kết quả đánh giá khách quan hơn, công bằng hơn, toàn diện hơn và phù hợp với năng lực của các sinh viên hơn. Mặt khác qua đánh giá giáo viên lựa chọn được các câu hỏi tốt để giữ lại đưa vào ngân hàng câu hỏi TNKQ. Còn những câu hỏi chưa tốt, có thể loại bỏ hoặc chỉnh sửa để làm tăng độ tin cậy và độ giá trị của đề thi. Mặt khác giáo viên còn so sánh được năng lực trung bình của các thí sinh so với độ khó của các câu hỏi trong đề thi, từ đó có sự điều chỉnh, bổ sung các câu hỏi có độ khó bao phủ hết năng lực của các thí sinh khi tham gia làm đề thi TNKQ.

Như đã trình bày ở mục 1.2.5 ở chương 1 cho biết, qua việc phân tích các bài thi không những giúp điều chỉnh hoạt động dạy-học mà còn góp phần thúc đẩy, tạo động cơ học tập của sinh viên đạt mục tiêu học phần đề ra. Tuy nhiên, số giáo viên thực hiện công việc này chưa nhiều. Trường CĐSPTƯ cần khuyến khích, động viên và yêu cầu các giáo viên thực hiện công việc này.

Kết luận: Việc phân tích thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên ở trường CĐSPTƯ đã tồn tại những vấn đề sau:

Đề thi khó có khả năng bao phủ kín chương trình học, tiêu chí đánh giá chưa rõ ràng, quy trình chấm điểm chưa đảm bảo. Thậm chí có đề thi còn chưa phù hợp với mục tiêu chương trình học. Các đề thi được biên soạn theo kinh nghiệm, cảm tính của giáo viên chứ chưa đúng theo quy trình do vậy không đảm bảo các yêu cầu kĩ thuật. Mặt khác, giáo viên chưa chú trọng đến chất lượng của đề thi. Bởi vậy việc ĐGKQHT ở trường CĐSPTƯ sẽ thiếu công bằng, thiếu khách quan và khó đánh giá đúng năng lực của sinh viên.

Với thực trạng trên để nâng cao hiệu quả của KTĐGKQHT cho sinh viên chúng ta cần có các biện pháp cụ thể để khắc phục thực trạng đã nêu trên. Qua thăm dò ý kiến của giáo viên, họ đều mong muốn nhà trường bồi dưỡng kiến thức về KTĐG như việc biên soạn các đề thi, về việc phân tích và xử lí kết quả thi và đặc biệt là phương pháp TNKQ đối với một bộ phận giáo viên trong trường vẫn còn xa lạ, khó và ngại thay đổi.

2.4. Kết luận chương

Kết quả nghiên cứu chương 2 đã làm rõ các vấn đề sau :
Tổ chức nghiên cứu thực trạng ; Phân tích thông tin chung của giáo viên và sinh viên tham gia trả lời phiếu khảo sát; Phân tích thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên trong trường.

Kết quả nghiên cứu thực trạng về việc KTĐG KQHT cho sinh viên ở trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương cho thấy các vấn đề sau:

1. Trường CĐSPTƯ đã sử dụng 5 phương pháp KT, ĐGKQHT khác nhau tuy nhiên só sự thiên lệch trong việc sử dụng các phương pháp đó. Trường đã và đang ĐGKQHT theo quá trình theo quá trình. Trong 1 học phần giáo viên kết hợp các phương pháp đánh giá chưa nhiều. Khi đi sâu nghiên cứu, phân tích minh họa một số đề thi theo phương pháp tự luận và TNKQ, đã bộc lộ những vấn đề cho thấy chất lượng đề đề thi chưa đảm bảo các yêu cầu kĩ thuật. Điều này làm ảnh hưởng đến kết quả học tập của thí sinh.
2. Thực trạng biên soạn đề thi/kiểm tra vẫn còn nhiều bất cập. Các giáo viên ít khi xác định mục tiêu đánh giá và xây dựng bảng trọng số khi biên soạn đề thi. Đề thi được biên soạn chưa đảm bảo các yêu cầu về kĩ thuật. Đề thi chưa bao phủ hết nội dung chương trình đào tạo, thậm chí vẫn có những đề thi chưa phù hợp với mục

tiêu đề ra. Độ khó, độ phân biệt, độ giá trị, độ tin cậy và độ phù hợp với mô hình của các đề thi chưa đảm bảo.Việc ĐGKQHT ở một số học phần vẫn còn chưa khách quan, chưa đảm bảo công bằng vì những lí do khác nhau.

3. Kết quả điều tra cũng cho thấy thực trạng hiện nay ở trường CĐSPTƯ là giáo viên sau khi ra đề, chấm thi xong hầu như không phân tích và xử lí kết quả thi. Đồng thời cũng cho thấy có rất nhiều giáo viên chưa được bồi dưỡng về việc biên soạn đề thi TNKQ và xử lí kết quả thi. Họ cũng mong muốn trường bồi dưỡng cho họ về vấn đề này.

4. Số lượng giáo viên sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy- học và KT, ĐG hiện nay ở trường CĐSPTƯ chưa nhiều.

Từ thực trạng trên cần thiết phải có những biện pháp cụ thể để tiến tới việc ĐGKQHT khách quan hơn, công bằng hơn và phù hợp hơn với sinh viên bởi chính nó sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy - học cũng như việc đổi mới quá trình KT, ĐG KQHT ở trường CĐSPTƯ.

Chương 3 sẽ làm rõ một số vấn đề trên.

CHƯƠNG 3: MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP

Phân tích thực trạng ở chương 2 đã thấy những tồn tại trong việc ĐGKQHT cho sinh viên. Muốn nâng cao chất lượng day-học nếu chỉ đổi mới phương pháp giảng dạy là chưa đủ mà nhất thiết phải đổi mới quá trình ĐGKQHT. Để đổi mới quá trình này có nhiều biện pháp khác nhau. Tuy nhiên trong khuôn khổ một luận văn thạc sĩ, xin đề xuất một số biện pháp cụ thể sau nhằm tiến tới việc ĐGKQHT khách quan hơn, công bằng hơn và phù hợp hơn với sinh viên.

3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

Các biện pháp nâng cao hiệu quả của quá trình ĐGKQHT cho sinh viên ở trường CĐSPTƯ được xây dựng dựa trên một số nguyên tắc cơ bản sau:

1. Đảm bảo phù hợp với với các giai đoạn cơ bản của quá trình ĐGKQHT của SV (tổ chức cho sinh viên thi, xử lí kết quả thi, điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học và hoạt động KT, ĐG KQHT định hướng theo mục tiêu học phần đã đề ra)
2. Đảm bảo nâng cao chất lượng, hiệu quả của công tác ĐGKQHT của SV được khách quan hơn, công bằng hơn , toàn diện hơn và tin cậy hơn.
3. Đảm bảo góp phần cải thiện quá trình giáo dục tại các khoa trong trường theo hướng tăng cường phát huy tính tích cực, chủ động của người học.
4. Đảm bảo phù hợp với mục tiêu kiến thức trong chương trình chi tiết các học phần; nội dung kiến thức trong các để thi/ kiểm tra học phần bao phủ kiến thức trong học phần…
5. Đảm bảo phù hợp với đặc điểm nhận thức, tâm sinh lí của SV; đảm bảo phù hợp với mọi đối tượng sinh viên.

3.2. Một số biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT cho sinh viên

Có nhiều biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT cho sinh viên nhưng trong khuôn khổ của luận văn này chúng tôi tập trung vào một số biện pháp sau :

3.2.1. Biện pháp 1 : Nâng cao nhận thức của cán bộ, GV và SV về tầm quan trọng của việc KT, ĐG KQHT

Quán triệt sâu sắc chủ trương và các biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT cho sinh viên với sự theo dõi, giám sát của Đảng ủy, Ban giám hiệu, Đoàn thanh niên, Phòng Đào tạo đến từng cán bộ, giáo viên và SV. Qua kết quả đánh

giá ngoài việc cho điểm xếp loại, còn điều chỉnh hoạt động dạy-học và KT, ĐG.

Cung cấp tài liệu về việc ĐGKQHT theo quá trình cho các cán bộ, GV và SV; tổ chức các lớp tập huấn về cách thức tiến hành ĐGKQHT. Cách tính điểm và trọng số của từng học phần. Cách tính số lượng bài kiểm tra thường xuyên. Cách sử dụng phần mềm để nhập điểm kiểm tra và điểm thi của sinh viên ,... Tổ chức các hội thảo ở cấp khoa và cấp trường để trao đổi kinh nghiệm ĐGKQHT theo quá trình và việc kết hợp các phương pháp đánh giá trong 1 học phần.

Theo đặc thù của từng ngành, theo mục tiêu học phần, dựa vào ưu điểm và hạn chế của từng phương pháp KT, ĐG mà giáo viên cần lựa chọn và kết hợp các phương pháp KT, ĐG phù hợp trong từng học phần để nâng cao hiệu quả của nó.

Đưa bộ môn Đo lường và đánh giá trong giáo dục vào giảng dạy ở các khoa trong trường, giúp cho sinh viên làm quen với các phương pháp KT, ĐG KQHT. Cho giáo viên và sinh viên thực hành việc ĐGKQHT trong quá trình dạy và học, thiết kế các bộ công cụ ĐGKQHT.

Trong quá trình giảng dạy, GV có thể linh hoạt chọn thời điểm giới thiệu biện pháp này, giúp cho SV hiểu được vị trí và vai trò của việc ĐGKQHT theo quá trình; phân tích cho SV thấy được mối quan hệ giữa KT, ĐG với chất lượng dạy và học; tạo điều kiện cho SV tự ĐG.

3.2.2. Biện pháp 2 : Bồi dưỡng giáo viên về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và cách xử lí kết quả để nâng cao chất lượng

Sau khi nghiên cứu thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên ở trường CĐSPTƯ đã tìm ra những tồn tại. Tác giả đã thăm dò ý kiến của các giáo viên. Họ đều mong muốn nhà trường sẽ bồi dưỡng kiến thức về KT, ĐG KQHT như việc biên soạn các đề thi, phân tích và xử lí kết quả thi. Để hoàn thành nghiên cứu của mình đồng thời phù hợp với mong muốn của họ, chúng tôi đã tổ chức tập huấn cho các GV về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và cách xử lí kết quả thi. Đồng thời cung cấp những tài liệu có liên quan cho GV tham dự đợt tập huấn đó.

Mục đích tập huấn: Cung cấp cho giáo viên kiến thức về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và cách xử lí kết quả nhằm nâng cao chất lượng.

Đối tượng tập huấn: Các giáo viên trong tổ Giáo dục trẻ khuyết tật. (Thông tin chi tiết trong phụ lục 3.8

Nội dung tập huấn: Đề cập đến 3 vấn đề sau :

- ✔ Quy trình biên soạn đề thi, kiểm tra
- ✔ Kĩ thuật xây dựng câu hỏi TNKQ

✔ Cách phân tích câu hỏi và bài thi TNKQ

Phương pháp tập huấn :

✔ Phương pháp nghiên cứu tài liệu lí luận : Chọn lọc và tổng hợp các tài liệu có liên quan

✔ Thuyết trình : Soạn các slide và thuyết trình cho các giáo viên trong tổ về 3 nội dung thử nghiệm

✔ Thảo luận nhóm : Chia GV thành 2 nhóm và thảo luận về các nội dung thử nghiệm

Tiến trình tập huấn:

**** Thứ nhất : Cung cấp tài liệu bồi dưỡng cho các giáo viên***

✔ *Yêu cầu đối với các tài liệu:*

Tài liệu phải dễ hiểu và dễ sử dụng đối với tất cả các giáo viên

Quy trình và các kỹ thuật cần đầy đủ để mỗi GV có thể thực hiện được tất cả các công đoạn khi ĐG KQHT cho SV

Trình bày quy trình thực hiện một cách và chi tiết để qua đó, tất cả những người tham gia biết chính xác phải tuân theo những bước nào để thực hiện nhiệm vụ của mình

✔ *Nội dung của tài liệu*

Tài liệu đề cập 3 nội dung chính sau:

- Quy trình biên soạn đề thi TNKQ : (Xem thông tin chi tiết trong mục 1.5,)
- Kĩ thuật xây dựng câu hỏi TNKQ: (Xem thông tin chi tiết trong mục 1.4)
- Cách phân tích câu hỏi và bài thi TNKQ: (Xem thông tin trong mục 1.6)

**** Thứ hai : Tổ chức tập huấn cho các giáo viên***

Việc tổ chức tập huấn được chia làm 3 buổi như sau :

- Buổi thứ nhất : Trình bày qua slides về quy trình biên soạn đề thi TNKQ
- Buổi thứ hai : Trình bày qua slides về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ
- Buổi thứ ba : Trình bày qua slides về cách phân tích câu hỏi và bài thi TNKQ Cả 3 buổi đều cho giáo viên thảo luận nhóm về các vấn đề có liên quan và giải đáp

thắc mắc.

3.2.3. Biện pháp 3 : Tổ chức cho giáo viên tự xây dựng và thử nghiệm đề thi TNKQ để ĐGKQHT cho SV

Sau khi tập huấn, chúng tôi tiến hành cho giáo viên các khoa tự xây dựng các bộ câu hỏi TNKQ. Sau đó tiến hành thử nghiệm bộ câu hỏi TNKQ do chính các giáo viên tự làm. Dưới đây, các giáo viên trong tổ bộ môn Giáo dục trẻ khuyết tật cùng nhau xây dựng và thử nghiệm bộ câu hỏi TNKQ ĐGKQHT học phần CTS cho trẻ CPTTT sau khi được bồi dưỡng.

3.2.4.1. Tổ chức cho GV tự xây dựng bộ câu hỏi TNKQ ĐGKQHT của sinh viên học phần CTS cho trẻ CPTTT

a/ ***Đặc điểm của môn can thiệp sớm cho trẻ CPTTT***

Can thiệp sớm cho trẻ CPTTT là một trong các môn học kiến thức chuyên ngành của ngành học Giáo dục Đặc biệt hệ cao đẳng chính quy. Sinh viên tốt nghiệp ngành Giáo dục đặc biệt có thể tổ chức các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ trẻ khuyết tật bậc học mầm non. Trong các môn học của ngành đây là 1 trong 3 môn chủ đạo: Can thiệp sớm cho trẻ CPTTTT, CTS cho trẻ khiếm thính và CTS cho trẻ khiếm thị. Môn học này gồm có 5 đơn vị học trình được dạy cho sinh viên năm thứ 2 học kì IV. Môn CTS cho trẻ CPTTT gồm có 4 chương: chương 1: Phát hiện, chẩn đoán và đánh giá trẻ CPTTT; Chương 2: Nội dung CTS cho trẻ CPTTT; Chương 3: Tổ chức thực hiện nội dung CTS cho trẻ CPTTT; Chương 4: Tổ chức dạy cá nhân. ***b/ Mục tiêu của học phần CTS trẻ CPTTT***

Học phần này có 5 đơn vị học trình tương ứng với 75 tiết được dạy vào kì 4 của một khóa đào tạo trong 3 năm với 6 kì. Học phần này nhằm cung cấp kiến thức về phát hiện, chẩn đoán và đánh giá trẻ CPTTT, Nội dung can thiệp sớm cho trẻ CPTTT, Tổ chức thực hiện nội dung CTS cho trẻ CPTTT và tổ chức dạy cá nhân. Sau đây là mục tiêu của học phần CTS cho trẻ CPTTT:

Sau khi học xong học phần CTS cho trẻ CPTTT, sinh viên nắm được:

* Các dấu hiệu nhận biết, cách đánh giá trẻ CPTTTvà những nội dung cơ bản trong công tác can thiệp sớm cho trẻ CPTTT.

* Bước đầu hình thành cho sinh viên một số kỹ năng của người làm công tác CTS

\+ Kĩ năng tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ

\+ Kỹ năng làm việc với cha mẹ trẻ

* Từng bước tạo cho sinh viên có thái độ đúng mực, luôn tôn trọng trẻ và gia đình của trẻ trong công tác can thiệp sớm cho trẻ CPTTT.

Với mục tiêu của học phần như trên, thì bảng trọng số cho đề trắc nghiệm học phần CTS cho trẻ CPTTT đó chú trọng nhiều hơn vào phần phát hiện, chẩn đoán, đánh giá trẻ CPTTT và tổ chức thực hiện nội dung CTS cho trẻ CPTTT.

c/ Xây dựng bộ câu hỏi TNKQ để kiểm tra mức độ đạt được của mục tiêu

Để soạn thảo được một bộ đề thi TNKQ thì cần phải đi qua 12 bước ở mục 1.5.

Cụ thể tiến trình thực hiện như sau :

Bước 1: Đầu tiên các giáo viên quyết định thu thập các tài liệu có liên quan đến học phần CTS cho trẻ CPTTT.

Bước 2 : Trong số các tài liệu đó, họ lại lựa chọn các nguồn tài liệu chính thống (tài liệu bài giảng và tài liệu tham khảo choSV)

Bước 3 : Xác định mục tiêu, phân tích nội dung & xây dựng bảng trọng số: Sau bước 2, các giáo viên tiến hành sang bước 3

LẬP BẢNG TRỌNG SỐ (TEST BLUE PRINT)

- **Tên của đề thi/bài kiểm tra:** Đề thi hết học phần Can thiệp sớm cho trẻ CPTTT.
- **Mục tiêu của đề thi hay bài kiểm tra**: Đánh giá KQHT học phần CTS cho trẻ CPTTT đối với sinh viên năm thứ hai khoa GD-ĐB
- **Chương trình học hoặc kiến thức nền của đối tượng dự thi:** sinh viên đã học chương trình can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật, nhập môn giáo dục đặc biệt và KHGDCN.
- **Mô tả đối tượng dự thi:** sinh viên năm thứ 2, khoa Giáo dục Đặc biệt, trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương
- **Dạng thức thi: trắc nghiệm khách quan**

  Thời gian thi cho cả học phần: 75 phút

  Thời gian thi cho từng câu khoảng: 1.5 phút
- **Mục đích sử dụng kết quả thi:** Đánh giá kết quả học tập của sinh viên nhằm làm rõ hơn thực trạng ĐGKQHT từ đó đề ra biện pháp đổi mới cho hoạt động này. Qua việc sử dụng kết quả thi đánh giá được khả năng nắm vững kiến thức, từ đó thúc đẩy- điều chỉnh hoạt động dạy và hoạt động học cho phù hợp với khả năng của SV.
- **Các điều kiện liên quan khác:** Tổ chức thi đảm bảo bàn ghế đầy đủ, các giám thị coi thi nghiêm túc, …

Các giảng viên trong bộ môn Giáo dục trẻ khuyết tật đã cùng xây dựng cấu trúc đề thi trắc nghiệm học phần Can thiệp sớm cho trẻ CPTTT gồm 49 câu hỏi bao phủ phần lớn các nội dung chính của cả 4 chương trong học phần. Các câu hỏi đó được xây dựng để đánh giá kết quả môn học với 3 mức là biết, hiểu và vận dụng. Các câu hỏi sau khi thí sinh trả lời sẽ được phân tích theo mô hình lí thuyết khảo thí hiện đại. Đề trắc nghiệm cuối cùng sẽ bao gồm 49 câu hỏi chứa đựng các mức độ khó dễ khác nhau, phù hợp mục tiêu học phần đề ra và đảm bảo rằng có đủ các mức năng lực đã nêu trong học phần này.

Bảng 3.1: Bảng trọng số của học phần CTSCPTTT

Mức độ **Chương**	**Biết**	**Hiểu**	**Vận dụng**	**Tổng**
Chương 1: *Phát hiện, chẩn đoán và đánh giá trẻ CPTTT*	5 câu 0.2đ/1câu	9 câu 0.2đ/1câu	5 câu 0.2đ/1câu	***19***
Chương 2: *Nội dung can thiệp sớm cho trẻ CPTTT*	3 câu 0.2đ/1câu	3 câu 0.2đ/1câu	1 câu 0.3đ/1câu	***7***
Chương 3: *Tổ chức thực hiện nội dung CTS cho trẻ CPTTT*	5 câu 0.2đ/1câu	7 câu 0.2đ/1câu	5 câu 0.2đ/1câu	***17***
Chương 4: *Tổ chức dạy cá nhân*	2 câu 0.2đ/1câu	3 câu 0.2đ/1câu	1 câu 0.3đ/1câu	***6***
Tổng số câu hỏi ***Tổng điểm***	***15 câu*** ***3,0 đ***	***22 câu*** ***4,4 đ***	***12 câu*** ***2,6 đ***	**49 câu** **10đ**

Bước 4: Soạn từng câu hỏi TNKQ trong bộ đề

Căn cứ vào bảng trọng số, các giáo viên tiến hành soạn thảo câu hỏi TNKQ bao trùm lên hầu hết nội dung từng chương và có khả năng đánh giá mức độ nhận thức khác nhau (biết, hiểu, vận dụng). Hệ thống câu hỏi được soạn thảo theo một trình tự lôgic của lượng kiến thức từ chương 1 đến chương 4

Bước 5: Trước tiên, tôi đề nghị nhóm giáo viên đó đọc lại để soát lỗi chính tả, lỗi đánh máy và đặc biệt là xem xét lại từng câu hỏi. Sau đó sẽ thảo luận trong trong cuộc họp với các bạn đồng nghiệp về từng câu hỏi và đưa ra ý kiến mang tính xây dựng để làm cho câu hỏi có chất lượng hơn. Tôi sẽ hướng dẫn các giáo viên cùng xem xét lại câu hỏi, ghi chép lại và sau đó chỉnh sửa cho phù hợp theo các yêu cầu dưới đây.

- Yêu cầu mục tiêu: kiến thức, kĩ năng và giáo dục thông qua 3 mức độ: biết, hiểu và vận dụng.
- Yêu cầu về nội dung: đề có khả năng bao phủ kín chương trình học không?

- Sự cân đối của đề thi
- Thời gian thi
- Tính phù hợp của chương trình
- Xác suất câu trả lời đúng của thí sinh
- Chất lượng các câu hỏi thi (lời văn trong các câu dẫn, các phương án nhiễu hoặc các nội dung định kiến mang tính nhạy cảm,...)
- Giá trị dự đoán và giải thích.

Sau cuộc họp, các ý kiến đóng góp mang tính xây dựng cho bộ câu hỏi tốt hơn của đồng nghiệp sẽ được các giáo viên đã biên soạn bộ đề này chỉnh sửa, bổ sung và hoàn thiện cho phù hợp.

Bước 6: Xây dựng thang điểm: Xem thông tin chi tiết ở bảng 3.1.

Bước 7*:* In các bộ đề thử nghiệm: Sau khi có được đề thi, giáo vụ khoa tiến hành in ấn và phô tô đủ các đề theo số lượng thí sinh dự thi, có kèm vài bộ đề dự phòng khi gặp các tình huống như do khâu đóng nhầm thừa, đóng thiếu, đóng lộn số trang hoặc do lỗi in ấn hay phô tô mờ, v.v....Dán và niêm phong túi đề thi cẩn thận có chữ kí của người niêm phong đề phòng đề bị lộ.

Từ bước 8 đến bước 12 nằm trong phần tổ chức thử nghiệm bộ câu hỏi đã biên soạn

Bước 8: Thử nghiệm Nhập số liệu vào Quest rồi Làm sạch số liệu

Bước 9: Xem lại câu hỏi thi lần 2: Khi có số liệu phân tích cần kiểm tra lại các câu hỏi xem có vấn đề gì? Do câu hỏi chưa tốt hay do thí sinh trả lời ẩu.

Bước 10: Chỉnh sửa câu hỏi

Nếu do câu hỏi chưa tốt, cần chỉnh sửa lại câu hỏi hoặc phải loại bỏ nếu cần

Bước 11: Có cần viết thêm câu hỏi nữa hay thôi?

- Có: Sau khi loại bỏ một số câu hỏi, nếu số lượng câu hỏi chưa đủ lớn thì phải viết thêm câu hỏi mới. Khi viết thêm câu hỏi cần quay lại từ bước 3.
- Không: Sang bước tiếp theo

Bước 12: Tập hợp các câu hỏi thi lần cuối

Như vậy, việc thiết kế công cụ ĐGKQHT một cách khoa học, hợp lí sẽ đánh giá được mục tiêu về kiến thức, kĩ năng cần đạt trong một học phần.

3.2.4.2. Thử nghiệm đề thi do chính giáo viên tự biên soạn

Đây là thử nghiệm mang tính thử nghiệm bước đầu được thực hiện trong điều kiện (các giáo viên đã được bồi dưỡng về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ).

a.

Mục đích thử nghiệm

- Thử nghiệm đề thi do các giáo viên tự biên soạn ở phần 3.2.4.1. nhằm đánh giá chất lượng các câu hỏi và đề thi ; Xử lí và phân tích đề thi và câu hỏi thi ;
- Rút ra các ưu điểm và hạn chế của đề thi và chỉnh sửa
- Kiểm nghiệm tính khả thi cũng như hiệu quả của việc sử dụng đề TNKQ vào việc ĐG KQHT học phần CTS cho trẻ CPTTT của sinh viên khoa GD-ĐB, trường CĐSPTƯ nhằm nâng cao tính khách quan, công bằng, phù hợp.

b. **Đối tượng thử nghiệm**

- Tất cả 38 sinh viên năm thứ hai khoa GD-ĐB. Lớp 05-CĐCQĐBTƯ A1

c. **Phạm vi thử nghiệm**

Giới hạn thử nghiệm : Thử nghiệm chỉ dừng lại ở mức độ thử nghiệm bước đầu mang tính đơn giản.

- Thử nghiệm chỉ tập trung đánh giá độ khó của câu hỏi, độ phù hợp với mô hình, độ tin cậy, độ giá trị của câu hỏi và độ phân biệt của câu hỏi.
- Thử nghiệm chỉ sử dụng một phương pháp TNKQ để ĐGKQHT của sinh viên khoa GDĐB trường CĐSPTƯ như là một phương pháp chủ đạo

d. **Cơ sở đề xuất phương pháp thử nghiệm**

- Dựa trên thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên ở chương 2 đồng thời kết hợp với mong muốn của giáo viên và sinh viên về việc sử dụng phương pháp TNKQ để ĐGKQHT.
- Dựa trên khả năng và kiến thức thu được từ khóa đào tạo thạc sĩ về ĐL và ĐG trong giáo dục

e. **Phương pháp nghiên cứu trong khi thử nghiệm**

- ***Phương pháp thử nghiệm***

  Đã trình bày trong phần 4.3.3 phần mở đầu

- ***Phương pháp lấy ý kiến chuyên gia.***

  Đã trình bày trong phần 4.3.4 phần mở đầu

- ***Các phương pháp hỗ trợ trong quá trình thử nghiệm***

Phương pháp quan sát

Sử dụng phương pháp quan sát để có thêm thông tin về công tác tổ chức thi, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm

Phương pháp phỏng vấn

Phỏng vấn SV để có thông tin phản hồi về các bài thi, nội dung các câu hỏi trong bài thi -kiểm tra ĐG KQHT sau khi thử nghiệm để so sánh giữa nhóm thử nghiệm và nhóm đối chứng

Phương pháp xử lý số liệu

Đã trình bày trong phần 4.3.6 phần mở đầu

f. Yêu cầu tiến hành thử nghiệm

- ✔ Mỗi phòng có 02 giáo viên coi thi, giám sát việc làm bài của thí sinh
- ✔ Những quy định và yêu cầu làm bài thi được giáo viên coi thi hướng dẫn cụ thể, rõ ràng.
- ✔ Mỗi sinh viên được bố trí ngồi 1 bàn và được phát 01 bài trắc nghiệm và một phiếu trả lời câu hỏi, sinh viên sẽ trả lời theo yêu cầu của từng câu.
- ✔ Hết giờ toàn bộ bài và phiếu trả lời thu về tránh không lộ câu hỏi ra ngoài

g. Kết quả thử nghiệm

Bảng 3.2: Bảng điểm học phần CTS cho trẻ CPTTT

STT	Kết quả thi (điểm)	Phân loại	Số thí sinh đạt được
1	**1**	Kém	**0**
2	**2**		**1**
3	3	Yêu	1
4	4		5
5	5	Trung bình	8
6	6		9
7	7	Khá	6
8	8		5
9	9	Giỏi	2
10	10		1
Tổng			**38**

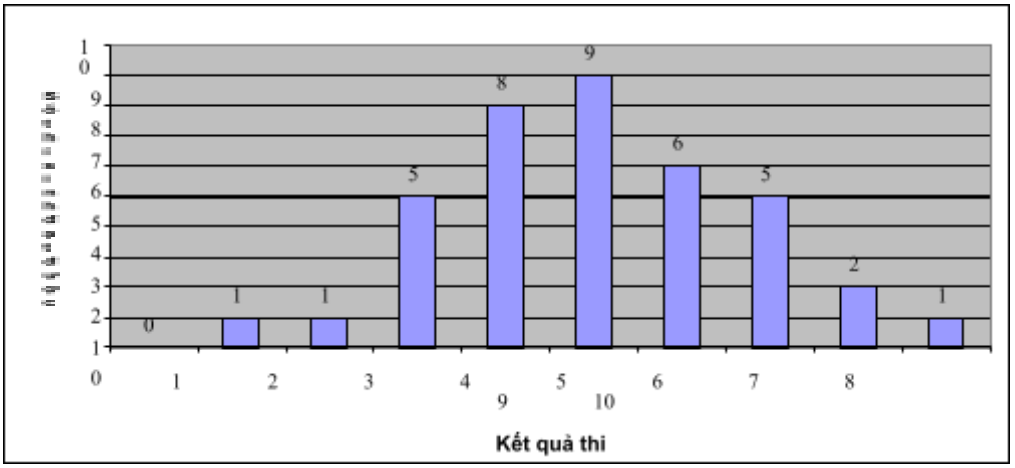
Dữ liệu ở hình dưới cho các thông tin sau :

Kết quả có nhiều thí sinh đạt nhất: Điểm 6 có 9 thí sinh đạt được - Mode

+ Điểm tối đa: 10 điểm có 1 thí sinh đạt được.

+ Điểm tối thiểu: 2 điểm có 1 thí sinh đạt được.

+ Khoảng biến thiên: từ 2 điểm đến 10 điểm.



Hình 3.1: Kết quả thử nghiệm lần 1

h. Phân tích và xử lí kết quả thử nghiệm

Muốn xử lí kết quả thử nghiệm cần phân tích kết quả nhằm kiểm tra tính khả thi của việc sử dụng bộ đề thi TNKQ do các giáo viên biên soạn trên.

Tiến trình xác định tính khả thi của bộ đề TNKQ:

+ Phân tích và đánh giá câu hỏi và bài thi TNKQ

+ Viết báo cáo về đặc tính của bài thi

+ Xác đinh các câu hỏi cần sửa chữa để bài test có chất lượng hơn

+ Trưng cầu ý kiến của giáo viên và sinh viên về tính khả thi của bộ đề TNKQ đã sử dụng

- Để đảm bảo độ tin cậy cho phép mỗi bài thi trắc nghiệm phải có ít nhất 30 câu hỏi. Do vậy đề thử nghiệm đề thi TNKQ này với 49 câu hỏi đã biên soạn được theo bảng trọng số 3.1

Qua sự phân bố ở bảng 3.1 cho thấy:

- Với số lượng 49 câu hỏi cho thấy số lượng câu hỏi vừa đủ lớn để đảm bảo độ tin cậy và hợp lý.

- Số lượng câu hỏi đã phân bố đều cho tất cả các chương và ở tất các mục tiêu cần đánh giá. Sinh viên không thể xem nhẹ phần nào, không thể học tủ, học lệch.

- Số lượng câu hỏi trên, phạm vi kiến thức rộng nên sinh viên không có cơ hội và thời gian quay cóp hoặc trao đổi bài trong khi thi.

- Đề phát ra cho sinh viên, không cho sinh viên nhìn bài hoặc trao đổi.

- Thời gian làm bài trung bình 1,5 phút cho 01 câu

- Câu trả lời đúng tính theo thang điểm quy định

- Câu hỏi sai 0 điểm

Phân tích, đánh giá câu hỏi và bài thi trắc nghiệm

Sau khi thu lại toàn bộ bài làm của thí sinh, chúng tôi tiến hành làm các bước sau:

- ***Nhập số liệu vào SPSS***

Các phương án trả lời của sinh viên đối với từng câu hỏi thi đều được nhập vào máy tính sử dụng phần mềm SPSS. ID của 38 sinh viên được mã hóa là từ 1, 2, 3,……, 38. Sau khi nhập xong ta lưu lại tên file

- ***Làm sạch số liệu***

Kiểm tra lại file CTSCPTTT.SAV xem có nhập sai hoặc bỏ sót số liệu hay không.

- ***Lựa chọn phần mềm chuyên dụng***

Có nhiều phần mềm để chạy mô hình Rasch. Ví dụ: QUEST, CONQUEST, BIGSTEPS, WINSTEPS, FACET...

Tuy nhiên trong nghiên cứu này sử dụng phần mềm QUEST. Chương trình chạy trong phần mềm Quest được trình bày trong Phụ lục 2

- ***Phân tích dữ liệu bằng mô hình Rasch***

Khi tiến hành đánh giá khách quan đề trắc nghiệm, điều quan trọng là đánh giá kết quả học tập hay năng lực thí sinh phải phù hợp với tất cả thí sinh tham gia. Điều này bắt buộc phải thực hiện thông qua việc giải thích kết quả một cách có ý nghĩa. Xác định các biến số bằng cách dựa vào quy trình đánh giá khách quan câu hỏi trong bộ đề của thí sinh này với toàn bộ thí sinh và giữa các thí sinh với nhau.

Phần phân tích dữ liệu này được trình bày trong báo cáo dưới đây.

Báo cáo về đặc tính của bài test

Để có báo cáo cụ thể về đặc tính của bài test theo các yêu cầu thống kê ở phần 1.6.3 cần làm rõ các chỉ báo sau:

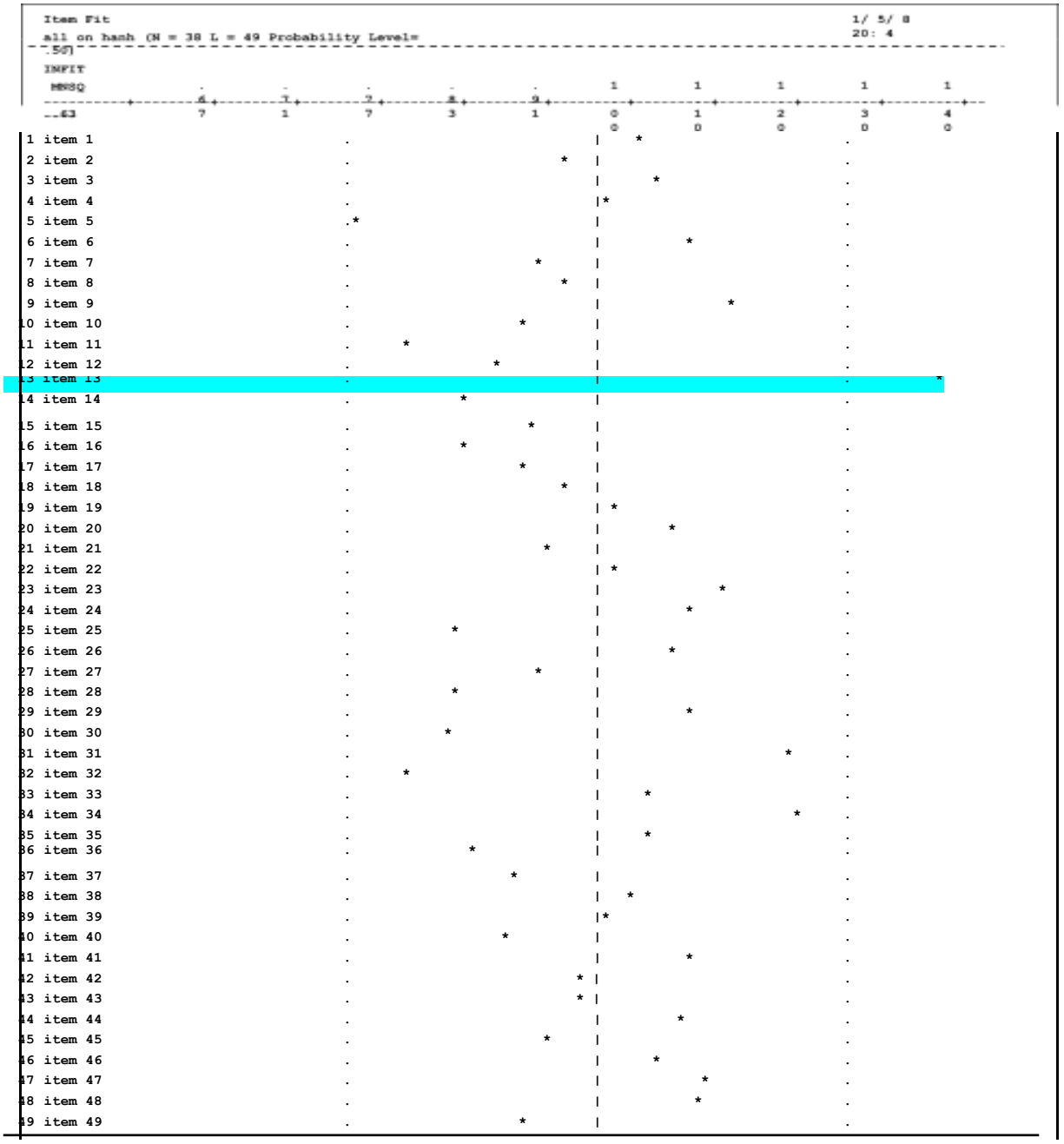
a. Độ phù hợp với mô hình của các câu hỏi và độ tin cậy của bài test

- *Độ phù hợp với mô hình*

Một trong những dẫn chứng quan trọng để nói rằng bộ câu hỏi do các giáo viên biên soạn là tốt khi xác định được tất cả các câu hỏi đều tạo thành một cấu trúc. Kết quả phân tích bằng phần mềm Quest dựa trên mô hình Rasch cho thấy tất cả các câu hỏi đều có Infit MNSQ nằm trong khoảng từ 0,77 đến 1, 30 ngoại trừ câu hỏi số 13.

Xem hình 3.2 dưới đây.

HANHCTSCPTTT



Hình 3.2: Sự phân bố của 49 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT

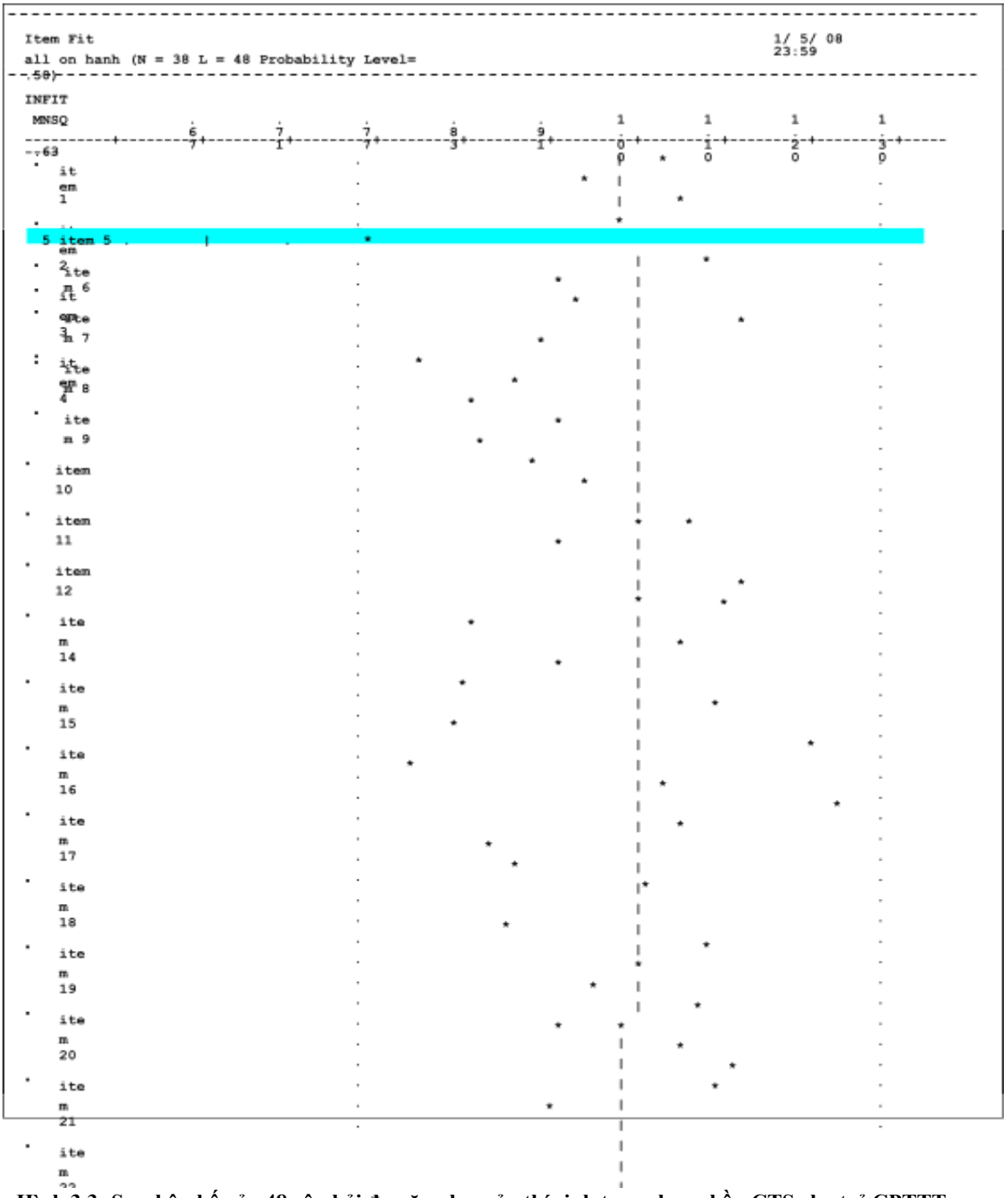
Nhìn hình trên ta thấy câu hỏi 13 là 1 cá thể ngoại lai cần loại bỏ để bộ câu hỏi của chúng ta tạo thành 1 cấu trúc bởi vậy sửa câu lệnh điều khiển thành:

scale 1-12, 14-49

!hanh sau đó chạy lại Quest được kết quả như hình

3.3 sau.

HANHCTSCPTTT



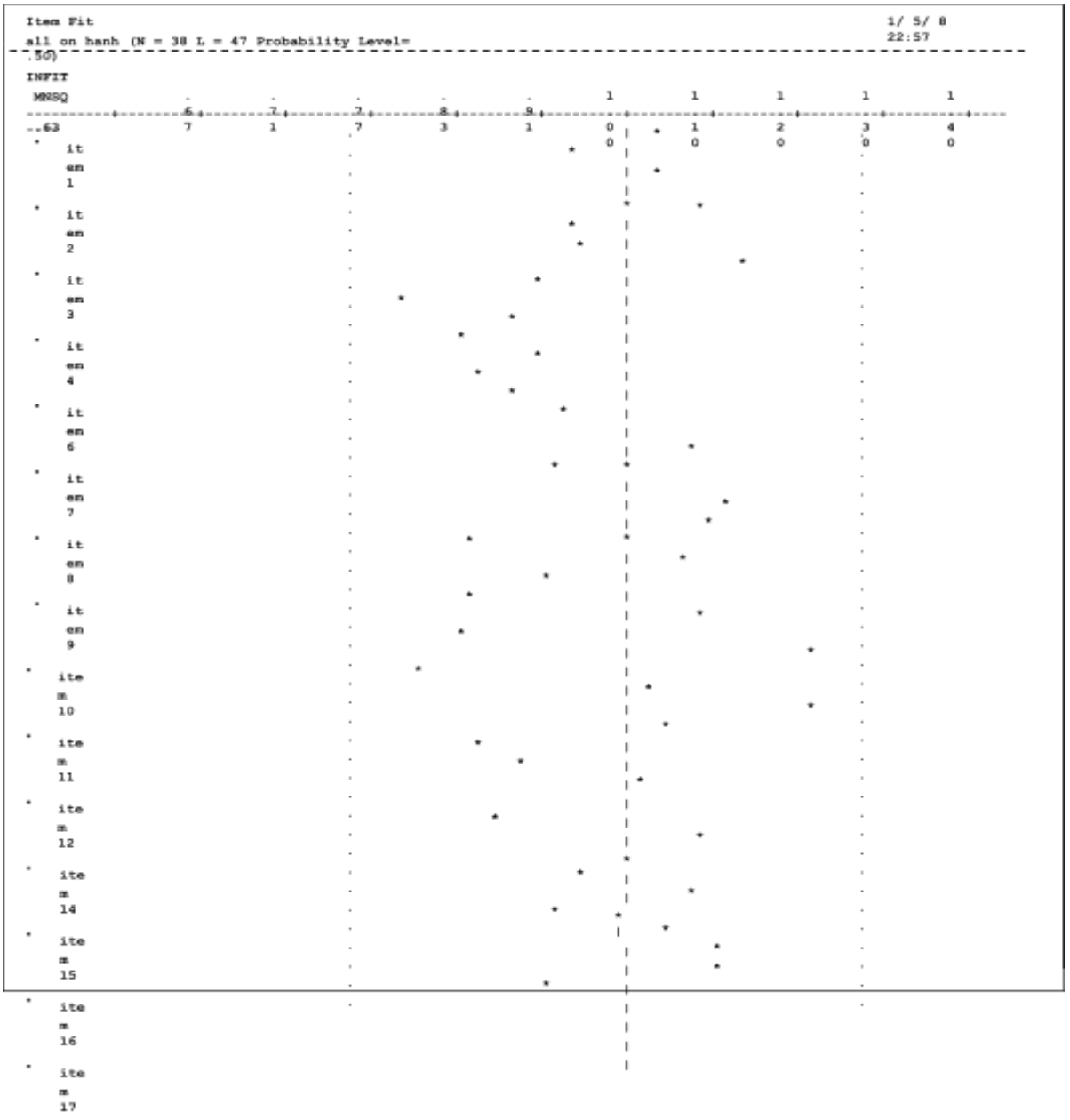
Hình 3.3: Sự phân bố của 48 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT.

Nhìn hình 3.3 ta thấy câu hỏi 5 là 1 cá thể ngoại lai cần loại bỏ để bộ câu hỏi của chúng ta tạo thành 1 cấu trúc cho nên sửa câu lệnh điều khiển thành:

scale 1-4, 6-12, 14-49

!hanh sau đó chạy lại Quest được kết quả như hình 3.4 dưới đây.

HANHCTSCPTTT



Hình 3.4: Sự phân bố của 47 câu hỏi đo năng lực của thí sinh trong học phần CTS cho trẻ CPTTT

Nhìn hình 3.4, ta thấy 47 câu hỏi đều có Infit Mean Square đều nằm trong giới hạn cho phép từ 0,77 đến 1,30 (phù hợp với mô hình Rasch). Nói cách khác 47 câu hỏi này đã tạo thành một cấu trúc.[4]

Khi xem xét mức độ dữ liệu phù hợp với mô hình ngoài việc xem bảng item fit

[4] Thống kê về sự phù hợp của câu hỏi với mô hình (Adams & Khoo, 1993)

chúng ta còn xem xét cả thông tin về kết quả tính toán của các câu hỏi như bảng 3.3.

Bảng 3.3: Thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi

```
HANHCPTTT
Item Estimates                          1/ 5/ 08
all on hand (N = 38 L = 47 Probability Level=
(Thresholds)                            21:57
.50)
Summary of item Estimates
=========================
Mean                                .00     Rất tốt
SD                                  .67     Đạt yêu cầu
SD (adjusted)                       .56
Reliability of estimate             .70     Đạt yêu cầu
Fit Statistics Kiểm tra sự phù hợp trong thống kê với mô hình Rasch của các câu
hỏi
===============
Infit Mean Square    Outfit Mean Square
Mean     1.00 Rất tốt          Mean     1.00
SD        .11   Tốt            SD        .24
Infi                           Outfi
t t       .                    Met t     .
Mean      0                    an        0
0 items with zero scores       SD        9
SD        4                                .
0 items with perfect                       7
scores    8                                1
          1
```

* *Kiểm tra sự phù hợp trong thống kê với mô hình Rasch của các câu hỏi*

(Fit Statistics)

Infit Mean Square có Mean = 1.00 (Rất tốt) và SD = .11(Tốt)

Kết luận: Dựa vào số liệu thu được ở bảng 3.3 và hình 3.4 trên rút ra kết luận: dữ liệu của 47 câu hỏi trắc nghiệm là hoàn toàn phù hợp với mô hình Rasch và độ tin cậy của đề thi đạt yêu cầu.

b. ***Độ khó của các câu hỏi***

Độ khó của câu hỏi là một trong những đặc tính quan trọng của câu hỏi bởi vì nó nói lên độ tin cậy và độ giá trị của từng câu hỏi trong bài kiểm tra/ bài thi. Đồng thời nó cũng cho phép chúng ta so sánh độ khó của câu hỏi so với năng lực của thí sinh. Để có thể phân tích được độ khó của câu hỏi thì phần mềm Quest cung cấp cho chúng ta một ma trận (biểu đồ) so sánh năng lực của 38 thí sinh với độ khó của 47 câu hỏi. Theo như biểu đồ này, các con số ở bên phải biểu đồ cho ta biết độ khó của các câu hỏi. Còn các dấu x nằm bên tay trái biểu đồ là sự phân bố năng lực của các thí sinh.

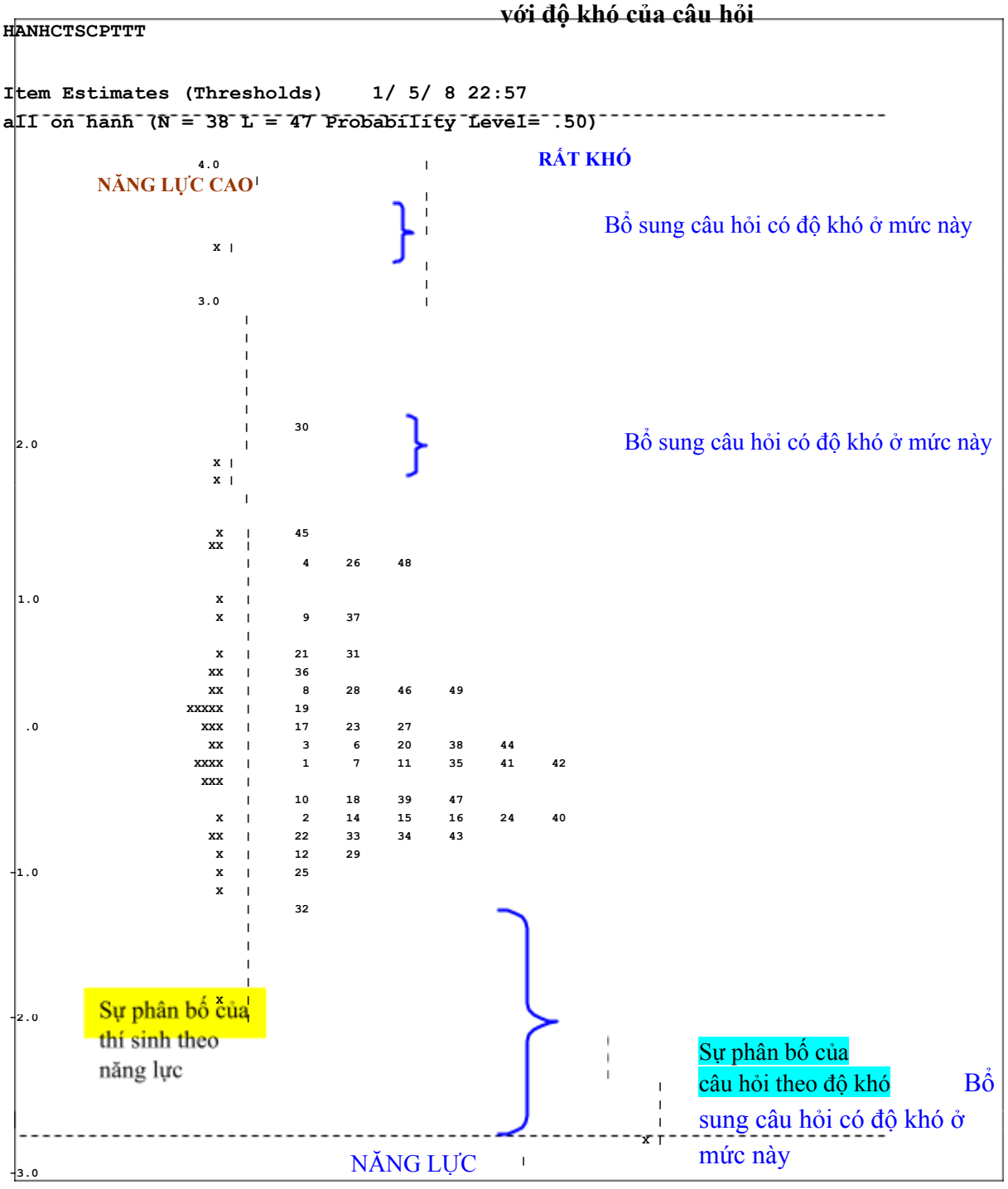
Bảng ma trận dưới đây cho thấy sự phân bố về độ khó của các câu hỏi thi so với sự phân bố năng lực của thí sinh trong cùng các mức đo. Các câu hỏi nằm bên phải và năng lực của sinh viên nằm bên trái thang đo. Nhìn trên thang đo cho thấy rõ nét về sự phân bố về độ khó các câu hỏi thi trải rộng bao phủ gần hết năng lực của thí sinh. Có những câu hỏi rất dễ và cũng có những câu hỏi rất khó. Nhìn biểu đồ dưới chúng ta thấy đề thi được thiết kế là tốt phù hợp với năng lực của thí sinh nói chung. Điều này được thể hiện qua độ khó bài test đã bao trùm hết gần hết năng lực của các thí sinh. Trong khi độ khó của các câu hỏi nằm trong khoảng từ -1.2 đến
+2.2 trên thang logit thì năng lực của thí sinh nằm trong khoảng -1.3 đến + 1.8, ngoại trừ 1 thí sinh có năng lực rất cao (>3.0) và 2 thí sinh có năng lực rất thấp (từ -
1.8 đến -3.0). Câu hỏi dễ nhất là câu 32 và câu hỏi khó nhất là câu 30. Câu 3, 6, 20, 38 và câu 44 là các câu 23 có cùng mức độ khó, tương tự như vậy ta cũng thấy câu 21 và câu 31 cũng có độ khó tương đương nhau,v.v….

Trong đề thi không có câu nào quá dễ và cũng có các câu hỏi quá khó so với năng lực của thí sinh. Tuy nhiên cũng có một số câu hỏi hơi khó (câu 45, câu 30, v.v….) đây là các câu hỏi dùng để đo các thí sinh có năng lực cao. Các câu này đòi hỏi thí sinh không chỉ nhớ hay hiểu kiến thức mà còn đòi hỏi thí sinh phải có năng lực phân tích, tổng hợp kiến thức lí thuyết rồi liên hệ từ thực tế để đưa ra câu trả lời của mình. Các câu: 25 và 32 là các câu hỏi hơi dễ. Các câu này hầu hết các thí sinh trả lời đúng ngoại trừ 2 thí sinh có năng lực rất thấp (ở mức gần -2.0 hoặc thấp hơn) đây là các câu hỏi dùng để đo các thí sinh có năng lực thấp. Đồng thời nhìn ma trận dưới chúng ta cũng thấy có rất nhiều câu hỏi có độ khó ở mức trung bình và mức khó để đo các thí sinh có năng lực tương đương.

Nhìn bảng 3.4 có thể kết luận bộ đề này được biên soạn cho học phần CTS cho trẻ CPTTT để đo năng lực của 38 thí sinh lớp K2 khoa GD-ĐB là khá tốt. ***Nhận xét:***

- Ma trận phía trên cho thấy sự phân bố giữa độ khó của câu hỏi với năng lực của thí sinh là một phân bố chuẩn. Nói một cách cụ thể hơn là độ khó của các câu hỏi phù hợp với hầu hết năng lực của các thí sinh
- Các thí sinh có năng lực ở các mức khác nhau.
- Bổ sung thêm các câu có các mức độ khó *như chỉ dẫn ở trên* để đo các thí sinh ở mức năng lực thấp và năng lực rất cao.

Bảng 3.4. Ma trận so sánh năng lực thí sinh với độ khó của câu hỏi



- Khi phân tích độ khó của câu hỏi chúng ta cũng cần quan tâm đến thông tin về kết quả tính toán năng lực của thí sinh như bảng 3.5 sau.

Bảng 3.5: Thông tin về kết quả tính toán năng lực của thí sinh

HANHCPTTT

Case 1/ 5/ 08
Estimation (N = 22:57= 47 Probability Level= .50)

Summary of case Estimates

Mean(Năng lực trung bình của các thí sinh)	.11	Tốt
SD	1.06	Rất
SD (adjusted)	tốt	1.00
Reliability of estimate	.	C
	8	a
	9	o

Fit Statistics

Mean	1.00	Rất tốt	Outfit Mean Square	Mean	1.00
SD	.09	Rất tốt		SD	.17
Infit Mean Square					
Infit t			Outfit t		
Mean	.04		Mean	.03	
SD	.90		SD	.60	

0 cases with zero scores
0 cases with perfect scores

Các thông tin về kết quả tính toán năng lực của thí sinh (case estimates) cho thấy năng lực trung bình (θ_{tb}=0,11) của mẫu thí sinh tham gia làm bài test này khá phù hợp so với độ khó (P=0.00) chung của bài test. Độ tin cậy của nhóm thí sinh này rất cao. *Kết luận đề rất phù hợp với trình độ của thí sinh*

c. ***Các chỉ số thống kê khác của câu hỏi***

Phần mềm Quest cũng cung cấp cho chúng ta kết quả phân tích các câu hỏi dựa vào các phương án trả lời của từng thí sinh, điều này cũng cho phép chúng ta nghiên cứu các chỉ báo của từng câu hỏi như: ***độ phù hợp mô hình, độ phân biệt, hệ số tương quan Pt-Biserial, độ khó, năng lực trung bình và sai số.*** Độ phù hợp của 47 câu hỏi đã phân tích chi tiết ở phần trên. Trong phần này sẽ phân tích về các chỉ báo khác của các câu hỏi. Trong thang CTSCPTTT: có 34 câu trắc nghiệm đạt chất lượng tốt.

Độ phân biệt

- ✔ Có khoảng gần 50% (tức 23/47) câu hỏi có độ phân biệt Disc ≥ 0,4. Đây là những câu tốt hoặc rất tốt. Chúng bao gồm các câu sau (2, 7, 8, 10-12, 14-18, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 36, 37, 40, 45 và 49)

✔ Có khoảng 30% (tức 14/47) câu hỏi có độ phân biệt 0,3≤ Disc ≤0,39. Đây là những câu khá tốt, chúng ta có thể làm cho tốt hơn nếu muốn. Chúng gồm những câu: 1, 3, 4, 19, 20, 22, 26, 33, 38, 39, 42, 43, 46 và 48. Vậy có khoảng 80% câu hỏi có Disc ≥ 0,3. Đây là những câu khá tốt và câu hỏi tốt.

- ***Hệ số tương quan***

  Có khoảng 80 % câu hỏi có hệ số tương quan Pt-Biserial nằm trong khoảng 0,30-0,75 với giá trị dương cho phương án đúng và giá trị âm cho phương án sai.

- ***Chỉ số khác***

  ✔ Có khoảng 92% câu hỏi có Mean Ability cao hơn cho câu trả lời đúng và thấp hơn cho câu trả lời sai.

Kết quả phân tích các item được trình bày ở phụ lục 3.

Phân tích một câu hỏi cụ thể: câu hỏi số 37

- *Phương án đúng*: Số 5* là ký hiệu phương án đúng.
- *Infit MNSQ*= 0,91 nằm trong khoảng cho phép 0,77 – 1,30
- *Chỉ số phân biệt:* Disc = 0,50 nằm trong khoảng 0,25-0,75 sử dụng đối với các test trong lớp học.
- *Pt-Biserial*: Hệ số tương quan point biserial = 0,50. Những câu hỏi có mối tương quan thấp hoặc dưới 0 cần loại bỏ để làm tăng độ tin cậy của bài test.
- *Step Labels 1* : Giữa giá trị 0 và 1 chỉ có 1 bước, thí sinh thực hiện được bước này khi trả lời đúng.
- *Thresholds .86* : Ngưỡng để thí sinh vượt qua câu hỏi này.

Bảng 3.6: Kết quả phân tích câu hỏi số 37

Item 37: item 37 — Infit MNSQ = .91 — Disc = .50

Categories	0	1	2	3	4	5*	9	missing
Count	0	3	9	1	12	13	0	0
Percent (%)	.0	7.9	23.7	2.6	31.6	34.2	.0	
Pt-Biserial	NA	-.36	-.06	-.18	-.19	.50	NA	
p-value	NA	.014	.371	.143	.129	.001	NA	
Mean Ability	NA	-1.23	.03	-.84	-.17	.81	NA	NA
Step Labels		1						
Thresholds		.86						
Error		.37						

Trong quá trình phân tích câu hỏi, chúng tôi đã giải thích ý nghĩa của *giá trị P* cho các giáo viên đã viết câu hỏi thi. Giúp họ hiểu đúng ý nghĩa của *giá trị P* và lý giải hợp lý các kết kết quả thu được. Ngoài ra, tác giả còn chỉ cho họ thấy dựa vào *giá trị P* còn giúp xác định một số lỗi khác của câu hỏi để kịp thời điều chỉnh, sửa đổi hoặc rút kinh nghiệm cho lần sau. Ví dụ: lỗi do dùng từ, hành văn

làm thí sinh

không hiểu câu hỏi, hiểu nhầm, bị đánh lừa hay có nhiều cách hiểu khác nhau; lỗi trong phần các phương án lựa chọn của câu hỏi trắc nghiệm; không có phương án trả lời đúng hay có nhiều phương án trả lời đúng...

Câu 37 này có 5 phương án lựa chọn. Đáp án đúng là phương án số 5.

Câu này đa số thí sinh trả lời được câu hỏi này và đã lựa chọn phương án 5. Giá trị P (Percent) = 34,2% = 0,342, cho thấy câu hỏi này hơi khó đối với nhóm thí sinh này (Đối với những câu dễ thì độ khó lớn hơn 0.5). Mặt khác, tất cả các phương án đều thu hút được một số thí sinh lựa chọn, không có phương án nào có giá trị p=0. Điều đó có nghĩa không một phương án nào bị thí sinh loại trừ. Điều này chứng tỏ câu hỏi trắc nghiệm này có chất lượng, tuy nhiên, phương án 3 có giá trị P = 0.26 là quá bé chứng tỏ phương án này chỉ thu hút được duy nhất 1 thí sinh có năng thấp, với hầu hết những thí sinh có năng lực cao hơn thì phương án 3 là phương án sai tương đối rõ, bị nhiều thí sinh loại trừ. Phương án 3 cần được nghiên cứu thêm để giảm khả năng thí sinh loại trừ dễ dàng.

Hơn nữa, một câu hỏi có thể quá dễ đối với nhóm thí sinh này nhưng lại quá khó đối với nhóm thí sinh khác. Người viết câu hỏi thi kiểm tra cần quan tâm đến giới hạn thích hợp của *giá trị p* đối với một nhóm thí sinh nhất định. Theo Osterlind (1989), giá trị p nên nằm trong khoảng từ 0.40 đến 0.80. Dưới 0.4 nghĩa là câu hỏi khó và trên 0.80 là dễ đối với nhóm thí sinh. Vì vậy, người viết câu hỏi thi kiểm tra cố gắng điều chỉnh để độ khó của câu hỏi nằm trong khoảng 0.4 - 0.8 cho phù hợp với đối tượng dự thi kiểm tra.

Xác định những câu hỏi cần sửa chữa và đề xuất cách sửa để bài test có chất lượng hơn.

a. Dựa vào độ phân biệt

Dựa vào độ phân biệt, xác định những câu hỏi cần sửa chữa sau:

- Có gần 4% (tức 2/47) câu có chỉ số phân biệt Disc<0,20 (câu 31 và câu 34).
- Có khoảng 2% (tức 1/47) câu có chỉ số phân biệt 0,20 <Disc=0,22<0,25 (câu 9). Câu này vẫn dùng được, tuy nhiên nếu muốn câu này có *Pt-Biserial* cao hơn thì có thể chỉnh sửa lại cho tốt hơn.

Đề xuất cách sửa chữa: Dựa vào kết quả phân tích, lựa chọn các câu hỏi tốt để lập ngân hàng đề thi dành cho các kì thi sau.

- Theo như phần xác định các câu hỏi cần sửa chữa thì có 2 câu hỏi có Disc<0,2. Đồng thời cũng theo như đã phân tích ở chương 1, độ phân biệt của câu hỏi thi/kiểm tra là mức độ khác nhau về kết quả trả lời giữa hai nhóm thí sinh đạt điểm cao và nhóm thí sinh đạt điểm thấp khi làm bài test . Vậy để bài test có chất lượng cao nên bỏ 2 câu này.
- Còn lại 11 câu cần xem lại các phương án lựa chọn như sau: (vì số thí sinh lựa chọn các phương án nhiễu đó rất ít, hoặc thậm chí có câu hỏi không có một thí sinh nào lựa chọn phương án này)

+ Câu 22 nên viết lại hoặc bỏ phương án lựa chọn số 4.
+ Câu 16 và câu 25 nên viết lại hoặc bỏ phương án lựa chọn số 3.
+ Các câu 15, 28 và 45 nên viết lại hoặc bỏ phương án lựa chọn số 1.
+ Câu 3, 26, 27, 29 và 33 nên viết lại hoặc bỏ phương án lựa chọn số 2.

Kết luận 11 câu này có thể bỏ các phương án nhiễu trên thì độ tin cậy của bài test sẽ tăng lên đồng thời sẽ có được các câu hỏi tốt hoặc rất tốt. Xem phần phụ lục bộ câu hỏi sau khi đã chỉnh sửa.

 Qua kết quả phân tích trên ta thấy độ phân biệt của bộ đề trên là khá tốt.

b. Dựa vào độ khó của câu hỏi trắc nghiệm[5]

Theo lý thuyết khảo thí, phân tích độ khó của các câu hỏi trắc nghiệm cho ta thấy: *Giá trị P* của mỗi câu hỏi chưa nói lên được câu hỏi đó tốt hay không, nhưng nó nói lên độ khó tương đối của câu hỏi đó đối với số thí sinh tham gia làm bài test.

- Những câu có độ khó 91% ≤P≤ 100%, là những câu trắc nghiệm rất dễ. Trong đề kiểm tra không có câu nào.
- Những câu có độ khó 71% ≤P≤ 90%, là những câu trắc nghiệm dễ. Trong đề có 2 câu (câu 25 và 32). Tuy nhiên không cần điều chỉnh lại câu này vì 2/38 thí sinh có năng lực rất thấp.
- Những câu có độ khó trung bình (51% ≤P≤ 70%), gồm 28 câu hỏi sau: 1-3, 6, 7, 10 v.v…. và câu 47.
- Những câu có độ khó 20% ≤P≤ 50%, là những câu trắc nghiệm hơi khó. Gồm 19 câu sau: 4, 8, 9, 17, 19, v.v… và câu 49

- Những câu có độ khó P≤ 19% thì đó là những câu trắc nghiệm có độ quá khó, Trong đề có 1 câu hỏi số 30. Tuy nhiên không cần điều chỉnh lại câu này vì 1/38 thí

[5] Theo Crocker L & Algina J (1986): Độ khó của câu hỏi *Item difficulty* (*p*): là tỷ lệ thí sinh trả lời đúng câu hỏi.

sinh có năng lực rất cao. Câu này dùng để đo các thí sinh có năng lực cao.

Như đã phân tích trên, nên các câu hỏi quá khó hoặc quá dễ đều cần được giữ lại để đo các thí sinh ở các mức năng lực khác nhau. Do vậy các câu hỏi trắc nghiệm trong bộ đề trên nhìn chung là đã đảm bảo đạt yêu cầu về độ khó nên không cần chỉnh sửa.

c. Dựa vào độ giá trị của bài trắc nghiệm

Khi nói đến độ giá trị của bài TN kết quả học tập là nói đến độ giá trị về mặt nội dung của nó. Độ giá trị nội dung của bài TN được đánh giá bằng cách phân tích logic các câu hỏi trong bài trắc nghiệm có khả năng bao trùm được nội dung của môn học. Để kiểm tra trên bao gồm 49 câu hỏi được phân bố khắp 4 chương của học phần CTS cho trẻ CPTTT với mục tiêu thể hiện ở 3 cấp độ: Biết, hiểu và vận dụng. Điều đó chứng tỏ đề thi của các giáo viên biên soạn đã đạt được độ giá trị.

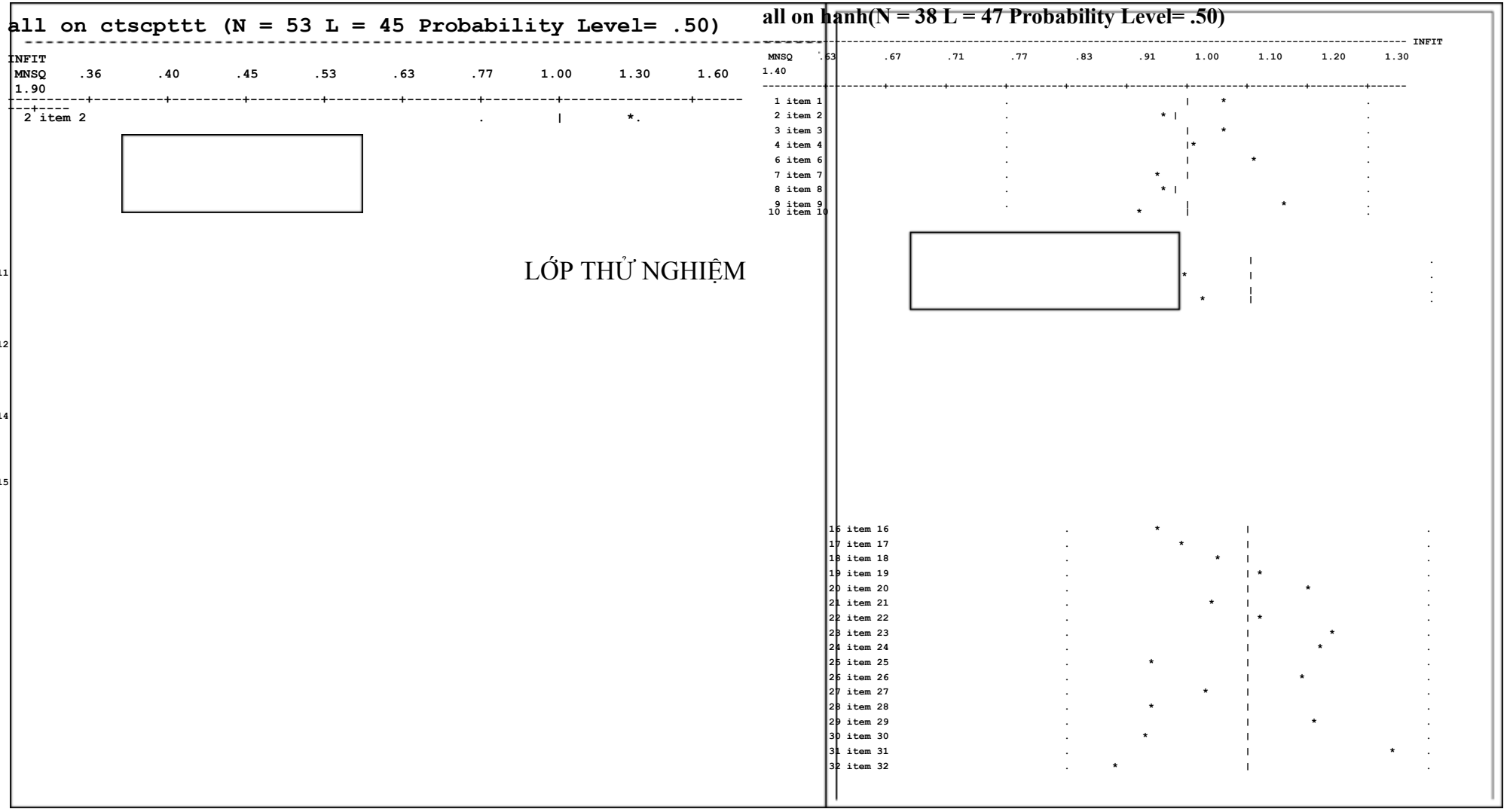
Sau khi xây dựng và thử nghiệm đề thi TNKQ ĐGKQHT cho sinh viên học phần CTS cho trẻ CPTTT tại khoa GD-ĐB trường CĐSPTƯ, rút ra một số kết luận sau :

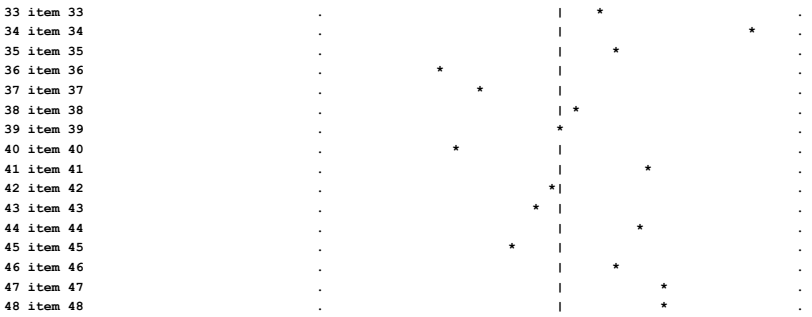
- Qua bồi dưỡng, các giáo viên đã bám sát vào mục tiêu của học phần soạn ra bộ câu hỏi gồm 49 câu trắc nghiệm nhiều lựa chọn. Bộ câu hỏi này bao phủ gần hết nội dung của 4 chương trong học phần CTS CPTTTT. Điều này giúp cho sinh viên có tinh thần trách nhiệm cao trong học tập, tránh học lệch, học tủ từ đó thu được kiến thức, kĩ năng nghề nghiệp.
- Lí thuyết khảo thí cổ điển, hiện đại- lí thuyết hồi đáp, mô hình Rasch và phần mềm Quest là những công cụ hữu ích cho việc thiết kế và phân tích câu hỏi và bài test một cách khoa học. Nó cho phép người biên soạn có cái nhìn tổng thể về chất lượng của từng câu hỏi và có thể thảo luận với các đồng nghiệp về các câu hỏi này để phát triển bài test một cách khách quan đồng thời cho kết quả chính xác và hiệu quả hơn.
- Bài test dùng để đánh giá kết quả học tập cho học phần CTSCPTTT đã được thiết kế thành công. Bộ câu hỏi trắc nghiệm này đạt yêu cầu tiêu chuẩn kĩ thuật về đồ phù hợp của câu hỏi với mô hình, độ khó, độ phân biệt, độ tin cậy, độ giá trị. Đặc biệt là độ khó của bài test khá tập trung. Điều này đã chứng minh giả thuyết nêu trên là đúng.

3.2.4.3. Kết quả nghiên cứu sau thử nghiệm khi so sánh chất lượng đề thi ở 2 lớp đối chứng và lớp thử nghiệm

- ***Phân tích dựa trên độ phù hợp với mô hình***

Bảng 3.7. Kết quả so sánh độ phù hợp với mô hình của lớp đối chứng và lớp thử nghiệm sau khi tập huấn




33 item 33
34 item 34
35 item 35
36 item 36
37 item 37
38 item 38
39 item 39
40 item 40
41 item 41
42 item 42
43 item 43
44 item 44
45 item 45
46 item 46
47 item 47
48 item 48

Giải thích bảng bảng 3.7 :

- ***Phân tích dựa trên thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi***

Bảng 3.8. Kết quả so sánh thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi ở 2 lớp đối chứng và lớp thử nghiệm

CTSCPTTT

Item Estimates (Thresholds)
all on ctscpttt (N = 53 L = 45 Probability Level= .50)

Summary of item Estimates

Mean	.00	đạt
SD	1.43	**không đạt**
SD (adjusted)	1.32	
Reliability of estimate	.66	hơi thấp

Fit Statistics

Infit Mean Square			Outfit Mean Square	
Mean	.97	Tốt	Mean	1.04
SD	.32	Không tốt	SD	.67

HANHCPTTT

Item Estimates (Thresholds)
all on hanh (N = 38 L = 47 Probability Level= .50)

Summary of item Estimates

Mean	.00	Rất tốt
SD	.67	Đạt yêu cầu
SD (adjusted)	.56	
Reliability of estimate	.70	Đạt yêu cầu

Fit Statistics

Infit Mean Square			Outfit Mean Square	
Mean	1.00	Rất tốt	Mean	1.00
SD	.11	Tốt	SD	.24

Infit t	Outfit t

Infit t		Outfit t	
Mean	-.01	Mean	.11
SD	1.47	SD	1.36

LỚP ĐỐI CHỨNG

Mean	.04	Mean	.09
SD	.81	SD	.71

LỚP THỰC NGHIỆM

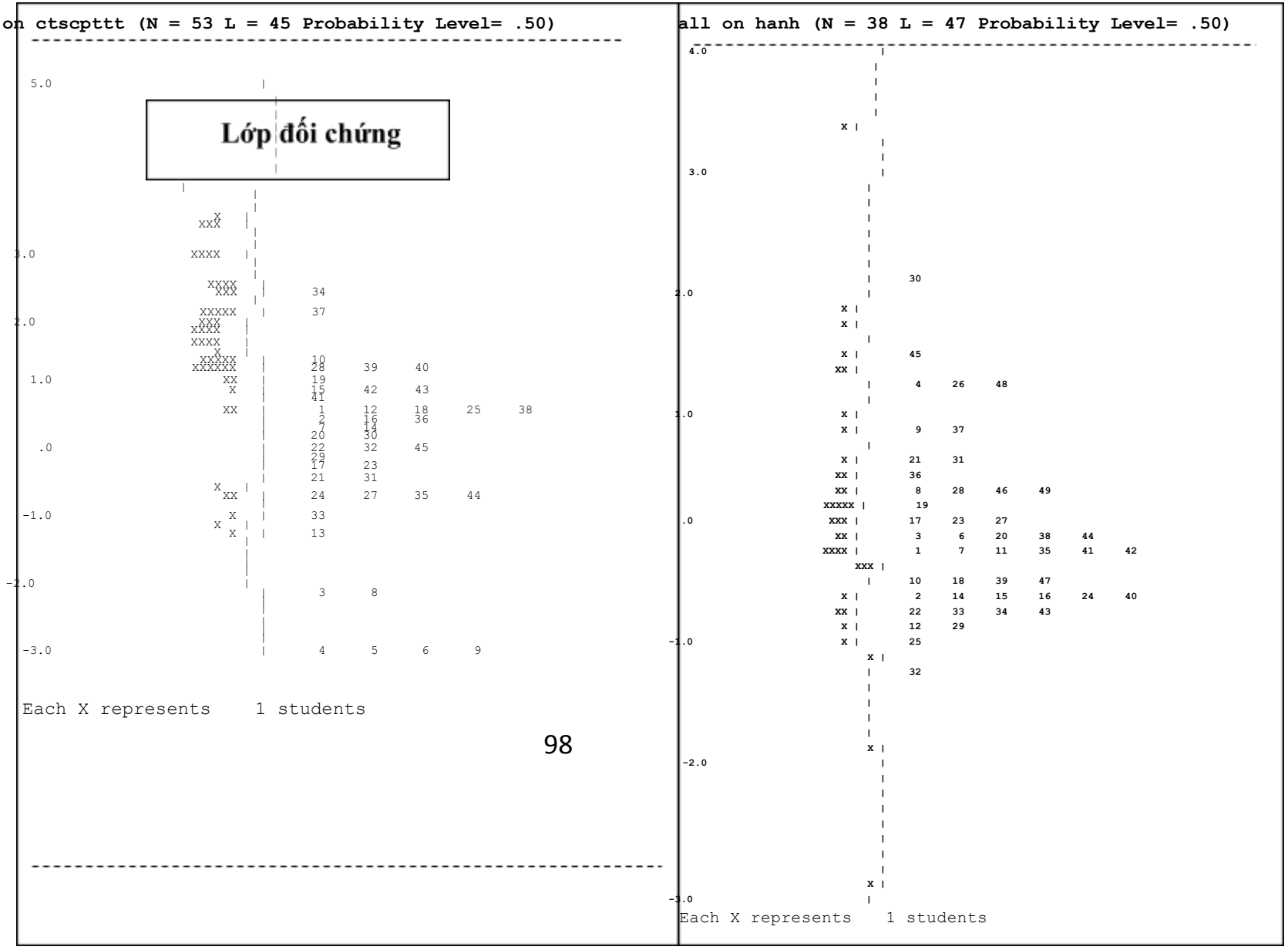
- Như kết quả ở bảng 3.7, sau thử nghiệm nhóm thử nghiệm có kết quả tốt hơn nhóm đối chứng về độ phù hợp với mô hình. Bởi vì nhóm đối chứng có tới 15 items là cá thể ngoại lai (chỉ số INFIT MNSQ nằm ngoài khoảng .77 1.30) trong khi nhóm thử nghiệm không có item nào. Điều này cho thấy độ phù hợp với mô hình của đề thử nghiệm (do các giáo viên biên soạn sau khi tập huấn) tốt hơn đề thi của lớp đối chứng (biên soạn trước thử nghiệm). Nói cụ thể thì đề thử nghiệm có tất cả các câu hỏi tạo thành một cấu trúc chặt chẽ[A27,25].
- Như kết quả của bảng 3.8 phía dưới, cung cấp thông tin về kiểm tra sự phù hợp trong thống kê với mô hình Rasch, nhìn chỉ báo Infit Mean Square thấy bộ câu hỏi dành cho lớp đối chứng có SD=0.32 là không tốt. Còn độ lệch chuẩn của đề thi dành cho lớp thử nghiệm là SD=0.11 tốt. Từ dữ liệu của bảng 3.7 và 3.8 cho thấy : đề thử nghiệm với 47 câu hỏi trắc nghiệm hoàn toàn phù hợp với mô hình Rasch và độ tin cậy đạt yêu cầu. Còn đề thi dành cho lớp đối chứng có nhiều câu hỏi chưa phù hợp với mô hình Rasch đồng thời độ tin cậy của đề này thấp hơn (0.66) đề thử nghiệm (0.70).

Tóm lại, khi phân tích độ phù hợp với mô hình, chúng tôi khẳng định đề thử nghiệm có chất lượng tốt hơn.

- Theo như chúng tôi đã phân tích chi tiết các thông số của đề thử nghiệm (ở trang 87, 88) và đề (thi kết thúc học phần CTS cho trẻ CPTTT) của lớp đối chứng (trang 57, 58). Kết hợp với thông tin ở bảng 3.9 và bảng 3.10 (ở các trang sau), chúng tôi nhận thấy đề *thử nghiệm có độ khó tương ứng với hầu hết năng lực của các thí sinh* (đề có độ khó trung bình).Còn đề thi dành cho lớp đối chứng *dễ.*

Tóm lại, khi phân tích độ khó của các đề thi, chúng tôi khẳng định đề thử nghiệm có chất lượng tốt hơn đề của lớp đối chứng.

Bảng 3.9. Kết quả nghiên cứu bảng ma trận so sánh năng lực thí sinh với độ khó của câu hỏi



- *Phân tích dựa trên việc so sánh năng*

- ***Phân tích dựa trên kết quả tính toán năng lực thí sinh***

Bảng 3.10. Kết quả so sánh việc phân tích dựa trên Case Estimates

Case Estimates all ctscpttt (N = 53 L = 45 Probability Level= .50) --- Summary of case Estimates Mean (Năng lực trung bình của các thí sinh) **1.66 Hơi cao** SD 1.18 Tốt SD (adjusted) 1.09 Reliability of estimate .79 Đạt Fit Statistics ========== Infit Mean Square Outfit Mean Square Mean .98 Tốt Mean 1.04 SD .17 Đạt SD .65 Infit t Outfit t Mean .01 Mean .18 SD .73 SD .84 **LỚP ĐỐI CHỨNG**	Case Estimates 1/ 5/ 08 22:57 all on hanh (N = 38 L = 47 Probability Level= .50) --- Summary of case Estimates Mean (Năng lực trung bình của các thí sinh) .11 Tốt SD 1.06 Rất tốt SD (adjusted) 1.00 Reliability of estimate .89 Cao Fit Statistics ========== Infit Mean Square Outfit Mean Square Mean 1.00 Rất tốt Mean 1.00 SD .09 Rất tốt SD .17 Infit t Outfit t Mean .04 Mean .03 SD .90 SD .60 **LỚP THỬ NGHIỆM**

Kết luận : *Dựa trên việc phân tích kết quả nghiên cứu sau thử nghiệm khi so sánh chất lượng đề thi ở 2 lớp đối chứng và lớp thử nghiệm theo các yêu cầu về mặt thống kê trên, chúng tôi khẳng định rằng đề thi thử nghiệm có chất lượng tốt hơn đề thi của lớp đối chứng.*

Kết quả nghiên cứu thử nghiệm cho thấy để việc ĐGKQHT cho SV ở trường CĐSPTƯ có hiệu quả thì việc nâng cao chất lượng đề thi là điều cần thiết. Muốn vậy các biện pháp tác động nhằm nâng cao hiệu quả KT, ĐGKQHT ở trường rất quan trọng trong đó việc bồi dưỡng GV kĩ thuật xây dựng, cách phân tích xử lí kết quả thi và tổ chức cho GV tự xây dựng và thử nghiệm đề thi đều rất phù hợp và khả thi

Việc thử nghiệm này phần nào gợi mở hướng tác động lên thực trạng ĐGKQHT của sinh viên trường CĐSPTƯ có hiệu quả cũng như góp phần nâng cao hiệu quả của chất lượng dạy và học.

Đánh giá của giáo viên về tính khả thi của việc sử dụng đề thử nghiệm vào kiểm tra ĐGKQHT cho sinh viên

- ***Đánh giá của giáo viên***

Sau thử nghiệm, so sánh đề TNKQ thử nghiệm với đề TNKQ cũ ở lớp đối chứng, chúng tôi đã tiến hành khảo sát ý kiến của GVvề tính khả thi của việc sử dụng đề thử nghiệm vào KT, ĐGKQHT của sinh viên qua "Phiếu trưng cầu ý kiến giáo viên (02)". Kết quả điều tra thu được :

100% giảng viên đã xác định đúng mục đích KT, ĐG

89% giảng viên khẳng định cần phải xây dựng bảng trọng số khi thiết kế đề thi TNKQ

69% giảng viên thấy kĩ năng thiết kế đề thi TNKQ của họ được nâng lên

55% giảng viên cho rằng họ có thể tự xây dựng đề thi TNKQ cho các học phần họ dạy.

75% giảng viên cho rằng chất lượng của đề thi ảnh hưởng trực tiếp đến KQHT của sinh viên.

35% giảng viên cho rằng qua việc phân tích đề thi có thể điều chỉnh hoạt động dạy-học và KT, ĐG

45% giảng viên ngại tâm lý thay đổi và sợ sự quản lý.

100% giảng viên trong tổ giáo dục trẻ khuyết tật cho rằng: Bộ đề TNKG vừa xây dựng đã đảm bảo được yêu cầu thống kê đã phân tích trên; về mặt nội dung, cấu trúc giữa các phần của câu hỏi, có khả năng chống được hiện tượng học tủ, gian lận quay cóp trong kiểm tra, thi cử. Đề thi đã phân phối thời gian hợp lí, phù hợp với trình độ của sinh viên và đảm bảo được tính cách tính khách quan và công bằng trong KTĐG.

100% giảng viên cho rằng phương án sử dụng TNKQ vào KT, ĐG kết quả học tập của sinh viên vào môn CTS trẻ CPTTT là hợp lí. Bởi phương pháp này cho phép kiểm tra được nhiều nội dung cơ bản trong một thời gian ngắn, loại trừ được các biểu hiện tiêu cực trong kiểm tra, thi cử. Hình thành cho sinh viên thái độ học tập tích cực đúng đắn, đồng thời còn đáp ứng được nhu cầu cải tiến, đổi mới phương pháp dạy và học trong nhà trường, áp dụng được tiến bộ của khoa học công nghệ vào thực tiễn của quá trình dạy học và KTĐG.

Qua các kết quả khảo sát, thăm dò ý kiến đánh giá của giảng viên đã cho thấy, việc sử dụng bộ đề TNKQ do các giáo viên biên soạn sau khi tập huấn để ĐGKQHT học phần CTS trẻ CPTTT và thử nghiệm tại trường Cao đẳng Sư pham Trung ương là hoàn toàn có tính khả thi.

Kết luận : Đề thi TNKQ do chính các giáo viên (sau khi được tập huấn về kĩ thuật xây dựng đề thi và xử lí kết quả thi) biên soạn đã đảm bảo được yêu cầu về thống kê; yêu cầu về mặt nội dung, cấu trúc giữa các phần của câu hỏi, có khả năng phòng tránh được hiện tượng học tủ, gian lận quay cóp trong kiểm tra, thi cử. Đề thi đã phân phối thời gian hợp lí, phù hợp với trình độ của sinh viên và đảm bảo được tính cách tính khách quan và công bằng trong KTĐG. Đề TNKQ thử nghiệm này cho phép kiểm tra được nhiều nội dung cơ bản trong một thời gian ngắn, loại trừ được các biểu hiện tiêu cực trong kiểm tra, thi cử. Hình thành cho sinh viên thái độ học tập tích cực đúng đắn. Cũng thông qua việc thử nghiệm, đã áp dụng lí thuyết khảo thí hiện đại, mô hình Rasch, ….vào việc phân tích xử lí kết quả để chỉ ra cho các giáo viên thấy rõ đề thi do họ biên soạn có đạt chất lượng. Mặt khác thông qua việc phân tích xử lí kết quả thi còn giúp các giáo viên biết chính xác câu hỏi nào của họ tốt cần giữ lại để đưa vào ngân hàng câu hỏi. Câu hỏi nào chưa tốt cần phải chỉnh sửa hoặc loại bỏ. Đặc biệt là giúp các giáo viên biết được mối liên hệ giữa độ khó của câu hỏi so với năng lực của các thí sinh như thế nào. Từ đó có thể rút ra kết luận các giáo viên sau khi được bồi dưỡng về kĩ thuật xây dựng đề TNKQ hoàn toàn có khả năng tự biên soạn các đề thi TNKQ đảm bảo chất lượng cho các học phần mà họ giảng dạy. Thông qua việc thử nghiệm chứng tỏ rằng biện pháp bồi dưỡng giáo viên về kĩ thuật xây dựng đề thi và cách xử lí kết quả thi; Biện pháp tổ chức cho giáo viên tự xây dựng câu hỏi và thử nghiệm là các biện pháp có hiệu quả. Đồng thời các biện pháp này cũng góp phần vào việc giảm bớt sự thiên lệch của phương pháp thi viết tự luận hiện nay tại trường.

3.3. Kết luận chương

Dựa vào 5 nguyên tắc cơ bản, tác giả đã đưa ra 3 biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT cho sinh viên như sau

- Biện pháp 1 : Nâng cao nhận thức của cán bộ, GV và SV về tầm quan trọng của việc KT, ĐG KQHT.
- Biện pháp 2: Bồi dưỡng giáo viên về kĩ thuật xây dựng đề thi TNKQ và cách xử lí kết quả để nâng cao chất lượng
- Biện pháp 3: Tổ chức cho giáo viên tự xây dựng và thử nghiệm bộ công cụ để ĐGKQHT cho SV

Sau khi đề xuất các biện pháp trên, chúng tôi tiến hành thử nghiệm biện pháp thứ ba. Qua phân tích dữ liệu chúng tôi thấy rằng việc tổ chức cho giáo viên tự xây dựng bộ câu hỏi/đề thi TNKQ sau đó thử nghiệm đề thi do chính các giáo viên tự biên soạn. Thông qua việc xử lí kết quả thi một cách khoa học, so sánh chất lượng đề thi ở hai lớp đối chứng và thử nghiệm đã giúp cho giáo viên biết cách đọc kết quả phân tích, thấy được chất lượng đề thi do mình thiết kế đã được nâng cao: biết được những câu hỏi tốt hay tồi cần giữ lại/bỏ đi hoặc cần chỉnh sửa, biết mức độ khó của đề so với năng lực trung bình của các thí sinh để từ đó có thể điều chỉnh hoạt động dạy và học nhằm nâng cao chất lượng.

Có thể khẳng định rằng các biện pháp trên, nếu được sử dụng chắc chắn mang tính khả thi và cho thấy hiệu quả của nó trong công tác ĐGKQHT. Mặt khác khi giáo viên sử dụng các biện pháp này theo hệ thống, chúng sẽ hỗ trợ và bổ sung cho nhau làm tăng thêm tính hiệu quả và tính khả thi. Thông qua các biện pháp cũng giúp cho giáo viên xem xét lại chương trình, mục tiêu, các nội dung chính từ đó có sự điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN KHOA HỌC

1.1. Về mặt lí luận

Luận văn đã tổng hợp lịch sử vấn đề nghiên cứu về đo lường và đánh giá trong giáo dục nói chung và ĐGKQHT cho người học nói riêng. Trên thế giới tác giả trình bày theo từng giai đoạn phát triển của ngành khoa học này. Trong các giai đoạn phát triển có giới thiệu các công trình nghiên cứu, các cuốn sách có liên quan. Phần lịch sử nghiên cứu ở Việt Nam trình bày theo thời gian về sự hình thành và quá trình phát triển của ngành khoa học còn non trẻ này. Mặc dù ra đời sau thế giới rất lâu, nhưng Việt Nam đã tiếp cận những thành tựu khoa học đó tiên tiến đó. Đã có các công trình nghiên cứu, các ấn phẩm xuất bản, các hội thảo và các khóa đào tạo nhân lực về ngành khoa học còn non trẻ này.

Luận văn cũng hệ thống hóa được các vấn đề lí luận có liên quan : các khái niệm cơ bản, mục đích, ý nghĩa ; Các phương pháp ; Kĩ thuật xây dựng công cụ ĐG thông qua bài TNKQ ; Quy trình xây dựng một đề thi TNKQ và cách phân tích và đánh giá một bài trắc nghiệm.

1.2 . Về mặt thực tiễn

Luận văn làm sáng tỏ nội dung «*Nghiên cứu thực trạng ĐGKQHT cho sinh viên trường CĐSPTƯ*»**,** từ đó có thể rút ra một số kết luận sau :

- Trường CĐSPTƯ đã sử dụng 5 phương pháp KT, ĐGKQHT khác nhau tuy nhiên só sự thiên lệch trong việc sử dụng các phương pháp đó. Trường đã và đang ĐGKQHT theo quá trình theo quá trình. Trong 1 học phần giáo viên kết hợp các phương pháp đánh giá chưa nhiều. Khi đi sâu nghiên cứu, phân tích minh họa một số đề thi theo phương pháp tự luận và TNKQ, đã bộc lộ những vấn đề cho thấy chất lượng đề đề thi chưa đảm bảo các yêu cầu kĩ thuật. Điều này làm ảnh hưởng đến kết quả học tập của thí sinh.
- Thực trạng biên soạn đề thi/kiểm tra vẫn còn nhiều bất cập: kết quả đánh giá chưa khách quan, chưa đảm bảo độ tin cậy do nhiều lí do khác nhau. Trong đó có nguyên nhân là đề thi được biên soạn chưa đảm bảo chất lượng do giáo viên chưa có hoặc thiếu kinh nghiệm ra đề. Giáo viên ít khi xác định mục tiêu đánh giá hoặc chưa phù hợp mục tiêu đề ra. Việc xây dựng bảng trọng số chưa hợp lí. Đề thi chưa bao

phủ hết nội dung chương trình đào tạo, thậm chí vẫn có những đề thi chưa phù hợp với mục tiêu đề ra.

- Kết quả điều tra cũng cho thấy thực trạng hiện nay ở trường CĐSPTƯ là giáo viên sau khi ra đề, chấm thi xong hầu như không phân tích và xử lí kết quả thi. Đồng thời cũng cho thấy có rất nhiều giáo viên chưa được bồi dưỡng về việc biên soạn đề thi TNKQ và cách phân tích, xử lí kết quả thi. Họ cũng mong muốn trường bồi dưỡng cho họ về vấn đề này.
- Qua việc điều tra thực trạng cũng cho thấy, số lượng giáo viên sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy-học và KT, ĐG hiện nay ở trường CĐSPTƯ chưa nhiều.

Từ thực trạng trên cần thiết phải có những biện pháp cụ thể để tiến tới việc ĐGKQHT khách quan hơn, công bằng hơn và phù hợp hơn với sinh viên bởi chính nó sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy - học cũng như việc đổi mới quá trình KT, ĐG KQHT ở trường CĐSPTƯ.

Với thực trạng trên luận văn đã đề xuất 3 ***biện pháp*** nâng cao hiệu quả KT, ĐG KQHT và thử nghiệm một biện pháp.

- Biện pháp 1 : Giúp cho các cán bộ, giáo viên và sinh viên nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của việc KT, ĐG KQHT. Đồng thời khuyến khích giáo viên sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy-học và KT, ĐG KQHT phù hợp.
- Biện pháp 2: Luận văn đã phân tích từng bước về quy trình xây dựng 1 đề thi TNKQ, kĩ thuật xây dựng câu hỏi TNKQ ; minh họa cụ thể về cách phân tích câu hỏi và bài thi TNKQ theo các yêu cầu thống kê để nâng cao chất lượng đề thi, chất lượng dạy-học và KT, ĐG KQHT.
- Biện pháp 3: Tổ chức cho giáo viên tự xây dựng và thử nghiệm bộ công cụ để ĐGKQHT cho SV. Với kết quả thử nghiệm, biện pháp này đã giúp cho các giáo viên có thể tự mình thiết kế các đề thi TNKQ theo quy trình và đảm bảo các yêu cầu kĩ thuật thống kê. Đồng thời cũng giúp các giáo viên biết đọc kết quả phân tích và xử lí kết quả thi. Dựa trên kết quả đó, giáo viên có những điều chỉnh để nâng cao chất lượng đề thi nói riêng, chất lượng dạy-học nói chung.

Qua phân tích dữ liệu và so sánh kết quả ở 2 lớp đối chứng và thử nghiệm, chúng tôi thấy rằng việc sử dụng các biện pháp này đã góp phần làm tăng tính khách quan, độ tin cậy, độ giá trị; Làm giảm bớt sự thiên lệch khi lựa chọn phương pháp

ĐGKQHT; Giúp cho các giáo viên có thể tự biên soạn các đề thi đảm bảo chất lượng theo các yêu cầu về thống kê; Thông qua việc xử lí kết quả thi một cách khoa học có thể giúp các giáo viên nâng cao chất lượng để thi, điều chỉnh hoạt động dạy-học và KT, ĐG học nhằm nâng cao chất lượng. Có thể khẳng định rằng các biện pháp trên nếu được sử dụng chắc chắn mang lại tính khả thi và cho thấy hiệu quả của nó trong công tác ĐGKQHT cho sinh viên. Mặt khác khi giáo viên sử dụng các biện pháp này một cách hệ thống, chúng sẽ hỗ trợ và bổ sung cho nhau làm tăng thêm tính hiệu quả và tính khả thi. Thông qua các biện pháp cũng giúp cho giáo viên xem xét lại chương trình, mục tiêu, các nội dung chính từ đó có sự điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

- Với những kết quả thu được luận văn có thể khẳng định rằng đây là các biện pháp mà các giáo viên có thể tham khảo, lựa chọn và áp dụng trong quá trình ĐGKQHT cho sinh viên tại trường nhằm nâng cao hiệu quả. Đồng thời, luận văn cũng khẳng định việc vận dụng các biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐG tại trường CĐSP Trung Ương hoàn toàn khả thi và đã mang lại hiệu quả tốt.
- Từ kết quả thử nghiệm có thể khẳng định rằng luận văn đã thực hiện được mục

đích, nhiệm vụ nghiên cứu và giả thuyết bước đầu đã được kiểm nghiệm.

2. KIẾN NGHỊ

Từ những kết luận đã nêu trên, chúng tôi đề xuất một số kiến nghị sau để nâng cao hiệu quả việc ĐGKQHT cho sinh viên trường CĐSPTƯ

1. Tiếp tục nâng cao nhận thức cho giáo viên và sinh viên về việc KT,ĐG KQHT theo quá trình. Đồng thời chỉ đạo giáo viên các khoa tăng cường công tác kiểm tra đánh giá hơn nữa bằng việc kết hợp linh hoạt các phương pháp trong từng học phần căn cứ vào đặc thù ngành học, mục tiêu, nội dung chương trình... để thúc đẩy việc tự học và nghiên cứu của sinh viên.
2. Tạo điều kiện cho giáo viên học tập nghiên cứu sâu về lí thuyết đánh giá nói chúng, lí thuyết khảo thí hiện đại nói riêng và phương pháp TNKQ qua đó hình thành đội ngũ GV có trình độ kiến thức, kĩ năng và kinh nghiệm để đảm nhận lĩnh vực khoa học mới này. Họ sẽ là nguồn lực phục vụ tốt cho các kì thi kết thúc học phần, kì thi tốt nghiệp và tuyển sinh. Bên cạnh đó cũng cần bồi dưỡng giáo viên về tin học, ngoại ngữ và việc sử dụng các trang thiết bị hiện đại phục vụ cho việc xử lí và phân tích kết

quả thi để kết quả đánh giá có tác dụng với việc dạy-học tập nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của trường.

3. Trường nên đầu tư hơn nữa cho giáo viên xây dựng ngân hàng câu hỏi TNKQ, thử nghiệm các đề thi TNKQ và phân tích kết quả một cách nghiêm túc và khoa học. Công khai hóa và khách quan hóa quá trình KT, ĐG KQHT cùng với việc nâng cao chất lượng các phương pháp thi truyền thống và áp dụng phương pháp TNKQ vào việc đánh giá KQHT cho sinh viên làm thế nào để hạn chế hoặc chấm dứt việc gian lận trong thi cử.

4. Tổ chức hội nghị, hội thảo cho các phòng, khoa, ban, bộ môn và các giảng viên lập kế hoạch, đề án, chương trình đổi mới khâu tổ chức thi KT,ĐG KQHT điển hình để họ báo cáo, đánh giá, trao đổi kinh nghiệm và nhân rộng khắp trường.

5. Kết quả KT, ĐG phải tạo động lực và thúc đẩy sinh viên học tập thông qua việc ĐGKQHT khách quan, công bằng dựa theo các tiêu chí đánh giá rõ ràng và việc phản hồi của sinh viên từ đó đề xuất biện pháp nâng cao chất lượng KT, ĐG nhằm phản ánh đúng kết quả học tập của người học.

6. Với sự chỉ đạo thống nhất cùng với việc thực hiện đồng bộ các biện pháp nâng cao hiệu quả KT, ĐGKQHT tới từng cán bộ, giáo viên và sinh viên. Chắc chắn trong thời gian không xa, chất lượng dạy-học cũng như KT, ĐGKQHT của sinh viên trường CĐSPTƯ được nâng cao hơn.

7. Luận văn có thể áp dụng được đối với một số nghiên cứu khác. Tuy nhiên cần có sự nghiên cứu cụ thể đối với từng địa bản khảo sát sao cho phù hợp với từng trường, từng vùng miền và phù hợp với từng đối tượng nghiên cứu cụ thể. Đây cũng chính là hướng phát triển của luận văn trong tương lai.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tiếng Việt

1. Nguyễn Đức Chính (Chủ biên) *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học*- NXB ĐHQG Hà Nội 2002.
2. Ngô Cương. *Cơ sở đánh giá giáo dục hiện đại*. NXB Ngọc Lâm. 2001.
3. *Giáo dục Đại học*. Khoa Sư phạm Đai học Quốc gia Hà Nội. 2003
4. *Giáo dục Đại học Chất lượng và Đánh giá*- Trung tâm Đảm bảo chất lượng Đào tạo và Nghiên cứu Phát triển Giáo dục. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội. 2003
5. Nguyễn Kim Dung và Phạm Xuân Thanh- *Nâng cao hiệu quả của đề thi tự luận.* Bài giảng điện tử. Hà Nội 4/2004.
6. Jack R. Fraenkel, Norman E. Wallen, *Phương pháp thiết kế và đánh giá trong nghiên cứu giáo dục*. Đại học San Rrancisco. Tái bản lần thứ 5.
7. Nguyễn Phụng Hoàng, Võ Ngọc Lan- *Phương pháp trắc nghiệm trong kiểm tra và đánh giá thành quả học tập*. NXB GD
8. Nghiêm Xuân Hùng (biên dịch) *Trắc nghiệm và đo lường cơ bản trong giáo dục*- Bộ GD ĐT. Vụ Đại học Hà Nội *1995*
9. Nguyễn Công Khanh. *Đánh giá và đo lường trong khoa học xã hội. NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội. 2004*
10. Nguyễn Công Khanh. *Thống kê mô tả- Thống kê suy luận.* Tài liệu bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2006.
11. Đặng Bá Lãm, *Giáo dục Việt Nam những thập niên đầu thế kỉ XXI.: Chiến lược phát triển.* NXB GD. 2003
12. Lưu Xuân Mới- *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học. NNXB ĐHSP, 2003.*
13. Nguyễn Phương Nga (Chủ biên) *Giáo dục đại học- chất lượng và đánh giá*- NXB ĐHQG Hà Nội 2005.
14. Nguyễn Phương Nga- Nguyễn Quý Thanh (Đồng chủ biên)- *Giáo dục Đại họcmột số thành tố của chất lượng.* NXB ĐHQG Hà Nội. 2007
15. Nguyễn Phương Nga- Lê Đức Ngọc- *Thiết kế đề thi đo lường kết quả học tập.* Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2007
16. Lê Đức Ngọc- *Giáo dục Đại học (Quan điểm và Giải pháp)*- NXB ĐHQG Hà

Nội. 2004

17. Lê Đức Ngọc- *Lý thuyết đo lường và xử lý số đo*- NXB ĐHQG Hà Nội. 2007. Tài liệu bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2006
18. Lê Đức Ngọc- *Đo lường và đánh giá trong giáo dục.* Tài liệu bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2005
19. Lê Đức Ngọc- *Xây dựng cấu trúc đề thi và biểu điểm.* Tài liệu tập huấn nâng cao năng lực cho giảng viên CĐSP. Hà Nội . 2005
20. Nghiên cứu đánh giá kết quả học tập môn đọc hiểu tiếng Việt và môn Toán. Ngân hàng Thế giới. 2004
21. Trần Thị Tuyết Oanh, *Đánh giá và đo lường kết quả học tập*, NXB ĐH Sư phạm. 2007
22. Nguyễn Lan Phương, *Đánh giá và thẩm định trong giáo dục Toán*, Bài giảng lớp cao học trường đại học Huế
23. Nguyễn Lan Phương, *Thực trạng, nguyên nhân và một số kiến nghị về công tác đánh giá chất lượng học tập THCS*. Tạp chí giáo dục số 57, 5/2003
24. Phạm Quyết, *Thiết kế và phân tích điều tra khảo sát*. Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2007
25. Nguyễn Quý Thanh, *Đánh giá chương trình dự án*. Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2007
26. Phạm Xuân Thanh, *Lý thuyết đánh giá*. Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2007
27. Phạm Xuân Thanh, *Đo lường và đánh giá trong giáo dục: Mô hình Rasch trong phân tích kết quả học tập*. Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2006
28. Phạm Xuân Thanh, *Thuyết mô hình đáp ứng và phân tích dữ liệu bằng phần mềm Quest.* Bài giảng khóa đào tạo Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục. 2007
29. Lâm Quang Thiệp- *Những cơ sở của kĩ thuật trắc nghiệm*. 1994.
30. Dương Thiệu Tống- *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập*. Đại học Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh 1995.
31. Dương Thiệu Tống- *Thống kê ứng dụng trong nghiên cứu khoa học giáo dục*. NXB ĐHQG Hà Nội 2000.

B. Tiếng Anh

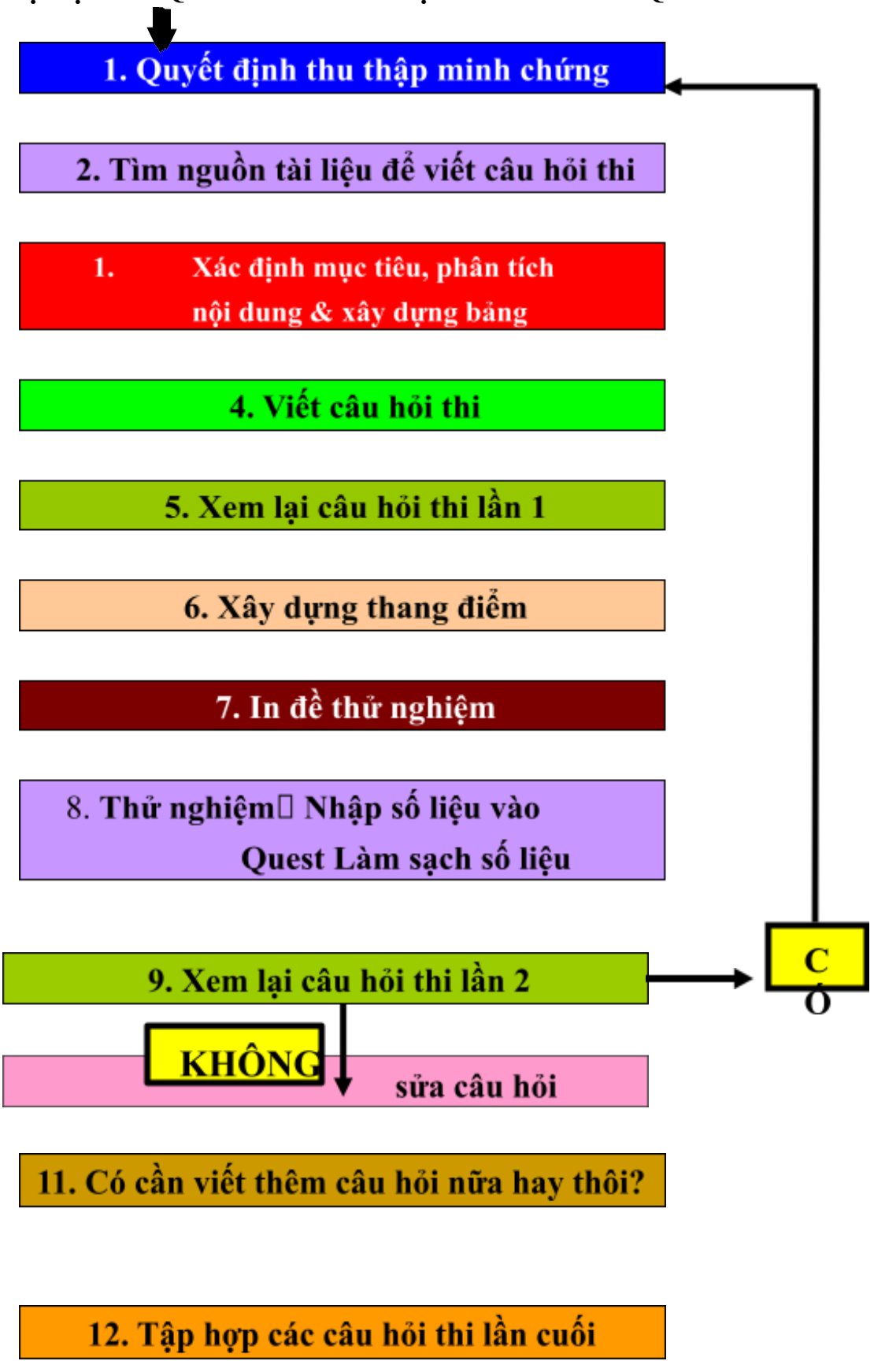
1. Allan Ashworth and Roger C. Harvey. (1993) *Assessing Quality in Further and Higher Education.* Jessica Kingsley Publishers.
2. Crocker, L. and Algina J (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt Rinehart Winston.
3. Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement.* Boston: Allyn and Bacorn
4. Gronlund, N. E. (1982). *Constructing achievement test.* University of Illinois.
5. Tom Kubiszyn and Gary Borich [2004]- *Educational Testing and Measurement Classroom Meeasurement and Practice.* John Willey & Son, INC
6. Robert L.Linn and M. David Miller (2005)- *Measurement and Assessment in Teaching*- Pearson Education International.
7. Victor R. Martuza(1977)- *Applying Norm-Referenced and Criterion*-Referenced Measuarement in Education- Allyn and Bacon, Inc.
8. Jame H. McMillan, (2001)- *Classroom Assessment Principles and Practice for Effective Instruction.* Virginia Comonwealth University. Second Edition.
9. Steven J. Osterlind- *Constructing Test Items*- Kluwer Academic Publishers
10. Raymond J Adams Siek-Toono Khoo- *Quest. The Interactive Test Analysis System*- The Australian Council for Educational Research Ltd.
11. Ronald K. Hambleton, Hariharan Swaminathan(1985)- *Item Response Theory*. Kluwer- Nijhoff Publishing. Printed in the United States of America.
12. William Wiersma, Stephen D. Jurs(1990)- *Educational Measurement and Testing*. The University of Toledo.

C. Các trang web:

1. http://www.quest.com
2. http://www.sacmeq.org
3. http://www.unesco.org/iiep
4. http://www.rasch-analysis.com
5. http://en.wikipedia.org/wiki/Item_response_theor

CÁC PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1.1: QUY TRÌNH XÂY DỰNG ĐỀ THI TNKQ



PHỤ LỤC 1.2: LÝ THUYẾT KHẢO THÍ HIỆN ĐẠI

Lý thuyết khảo thí hiện đại còn gọi là Lý thuyết hồi đáp (Items Response Theory) bao gồm 1 hệ thống các định đề liên quan đến từng cá nhân trả lời câu hỏi.

1. Đại lượng cần đo là được hình dung như một đường nào đó (thẳng hoặc cong) và kết quả đo lường được mô tả như một điểm đặt trên đường đó. Do đó, đại lượng cần đo được giả thiết là phân bố liên tục. Tuy nhiên, chưa có một dạng phân bố cụ thể nào được chỉ ra.

2. Điều kiện cốt yếu để thí sinh trả lời được câu hỏi được xem xét qua hai đại lượng:

a. Năng lực của thí sinh (tham biến năng lực hay tham biến thí sinh)

b. Độ khó của câu hỏi (tham biến độ khó hay tham biến câu hỏi)

Năng lực của thí sinh và độ khó của câu hỏi là những đại lượng được phân bố trên đường đặc trưng có tính liên tục bao gồm các giá trị của đại lượng cần đo. Thông thường, với các câu hỏi được sử dụng để định cỡ, thì độ khó của các câu hỏi giữ vai trò thang giá trị thể hiện dọc theo đường đặc trưng của đại lượng cần đo.

3. Lý thuyết hồi đáp quan tâm đến xác suất trả lời đúng đối với một câu hỏi. Xác suất đó được thể hiện là một hàm số của năng lực thí sinh và độ khó câu hỏi và có thể có thêm một số tham biến khác (ví dụ: mức độ đoán mò).

Những hàm số xác suất khác nhau (thể hiện mối quan hệ giữa năng lực thí sinh và độ khó câu hỏi) dẫn đến những mô hình lý thuyết hồi đáp khác nhau, ví dụ: Mô hình logistic đơn giản, Mô hình hai tham biến, Mô hình ba tham biến của Birnbaum, Mô hình partial credit.

4. Hầu hết các mô hình lý thuyết hồi đáp sử dụng xác suất như một hàm số của sự khác nhau giữa tham số năng lực θ và tham số độ khó δ, tức là $\theta - \delta$. Trong Mô hình logistic đơn giản (Mô hình Rasch): Xác suất để thí sinh *i* trả lời đúng câu *j* là

$$P[x_{ij} = 1 \mid \theta] = \frac{\exp(\theta - \delta)}{1 + \exp(\theta - \delta)}$$

5. Các kết quả làm bài của thí sinh (kết quả trả lời câu hỏi) có được sau khi tổ chức làm một bài test được sử dụng để tính tham biến năng lực và độ khó

6. Sự tính toán này nhằm xác định những vị trí tương đối của các tham số, nhưng đó không phải là những vị trí thực

$$\theta - \delta = (\theta + c) - (\delta + c)$$

Sai số chuẩn (standard errors) của sự tính toán này có thể tính được.

PHỤ LỤC 2.1: PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN GIÁO VIÊN (01)
(Thực trạng đánh giá KQHT cho sinh viên)

Để nâng cao chất lượng trong kiểm tra đánh giá KQHT các môn học ở trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, xin quý thầy/cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về những vấn đề dưới đây. Các ý kiên đóng góp của thầy/cô sẽ giúp chúng tôi rất nhiều trong xây dựng các tiêu chí đo lường và ĐG KQHT của người học. Thầy/cô hãy đánh dấu ☒ vào các phương án lựa chọn phù hợp với ý kiến của mình.

A. THÔNG TIN VỀ BẢN THÂN

1. Giáo viên khoa: .....
2. Giới tính: Nam ☐ Nữ: ☐
3. Số môn học mà thày /cô tham gia giảng dạy: …….
4. Thầy/cô có bao nhiêu năm kinh nghiệm giảng dạy? (Chỉ tích vào 1 ô)
   - Dưới 5 năm ☐
   - Từ 5-9 năm ☐
   - Từ 10-15 năm ☐
   - Trên 15 năm ☐

B. NỘI DUNG

Câu 1: Mức độ thường xuyên thày cô sử dụng các phương pháp sau để đánh giá kết quả học tập cho sinh viên trong môn mình đảm nhiệm? (Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Phương pháp	Mức độ sử dụng các phương pháp KTĐG				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
- Vấn đáp	□	□	□	□	□
- Thực hành	□	□	□	□	□
- Viết tự luận	□	□	□	□	□
- Trắc nghiệm khách quan	□	□	□	□	□
- Bài tập lớn (tiểu luận)	□	□	□	□	□
- Khác (ghi cụ thể)	□	□	□	□	□

Câu 2: Thầy/cô hãy xếp trật tự thứ hạng các phương pháp KTĐG từ 1 đến 5. Trong đó 1 là phương pháp thầy cô hay sử dụng nhất và 5 là ít sử dụng nhất.

- Viết tự luận □
- Trắc nghiệm khách quan □
- Vấn đáp..... □
- Thực hành □
- Bài tập lớn □

Với phương pháp thày cô xếp hạng thứ nhất, thày cô cho biết nguyên nhân vì sao thích sử dụng phương pháp đó nhất: (Có thể có nhiều lựa chọn)

- Bao phủ chương trình học □
- Đánh giá kĩ năng người học □
- Kết quả đánh giá khách quan □
- Soạn đề nhanh □
- Chấm bài nhanh □

- Khả năng trình bày một vấn đề □
- Khả năng viết □
- Xử lí kết quả thuận lợi □

Câu 3: Với loại đề thi trắc nghiệm khách quan thày cô thường gặp khó khăn gì?
(Có thể có nhiều lựa chọn)

- Tự thiết kế câu hỏi TNKQ chuẩn □
- Thiếu thời gian soạn nhiều câu hỏi □
- Thiếu kỹ năng phân tích câu hỏi và đề thi □
- Tổng hợp đề thi chuẩn và phù hợp □
- Lý do khác (ghi cụ thể) …….. □

Câu 4: Việc KTĐG KQHT của sinh viên trong từng học phần hiện nay theo quy chế 25 của trường CĐSPTƯ hiện nay có tạo ra áp lực đối với thầy/cô không?

Có □ Không □

Vì sao?

……..……..……

Câu 5: Mong muốn của thầy/cô về tần suất KTĐG KQHT cho sinh viên hiện nay?

- Giữ nguyên □
- Giảm bớt □
- Tăng thêm □

Câu 6. Theo thầy/cô mức độ nghiêm túc của từng khâu trong quá trình tổ chức việc KTĐG KQHT ở trường CĐSPTƯ hiện nay là: (Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Nôi dung cần đánh giá	Mức độ				
	Rất nghiêm túc	Nghiêm túc	Bình thường	Không nghiêm túc	Rất không nghiêm túc
- Ra đề thi	□	□	□	□	□
- Duyệt đề	□	□	□	□	□
- In sao đề	□	□	□	□	□
- Bảo quản, lưu giữ đề	□	□	□	□	□
- Coi thi	□	□	□	□	□
- Chấm thi	□	□	□	□	□
- Ghép phách	□	□	□	□	□
- Vào điểm	□	□	□	□	□
- Khác (ghi cụ thể) ……	□	□	□	□	□

Câu 7: Theo thầy/cô kết quả học tập (điểm học phần)[1] hiện nay có đánh giá chính xác năng lực và hiểu biết của sinh viên về môn học đó không? (Chỉ tích vào 1 ô)

- Đánh giá rất chính xác □
- Đánh giá khá chính xác □
- Đánh giá đúng một phần □
- Không chính xác □
- Hoàn toàn không chính xác □

Câu 8: Theo thày cô, vì sao kết quả học tập không phản ánh chính xác năng lực, hiểu biết và thái độ học tập của sinh viên về môn học đó?

- Đề thi chưa phản ánh nội dung cần đánh giá □
- Hình thức và phương pháp thi chưa phù hợp, phiến diện □

- Tổ chức thi chưa nghiêm túc □
- Chấm điểm chưa khách quan □
- Tần suất đánh giá còn ít □
- Thiếu các giờ trả bài và nhận xét bài làm □
- Các yếu tố khác (ghi cụ thể) ..... □

[1] Điểm học phần bao gồm các điểm kiểm tra thường xuyên và điểm thi kết thúc học phần theo các trọng số khác nhau

Câu 9: Theo thầy/cô các phương pháp thi/kiểm tra hiện nay đã phân biệt năng lực học tập khác nhau giữa các sinh viên như thế nào? (Chỉ tích vào 1 ô)

- Rất tốt □
- Tốt □
- Bình thường □
- Không tốt □
- Rất không tốt □

Câu 10. Sau khi chấm thi xong thầy/cô có phân tích từng câu hỏi thi hay không:

Có □ Không □

Nếu có thầy/cô phân tích theo những tiêu chí nào? (Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Mức độ Các tiêu chí	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
- Độ khó	□	□	□	□
- Độ phân biệt	□	□	□	□
- Độ giá trị	□	□	□	□
- Độ phù hợp	□	□	□	□
- Sai số	□	□	□	□
- Khác (ghi cụ thể).....	□	□	□	□

Câu 11: Thày cô thường trả bài kiểm tra, thông báo kết quả đánh giá vào thời gian nào? (Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Nội dung cần đánh giá	**Mức độ**			
	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
- Trả ngay trong ngày	□	□	□	□
- Từ 1-2 tuần	□	□	□	□
- Từ 3-4 tuần	□	□	□	□
- Sau 4 tuần	□	□	□	□

Câu 12: Thày cô có dành thời gian đề nhận xét kết quả bài làm của sinh viên không?

- Thường xuyên □
- Thỉnh thoảng □
- Không bao giờ □

Câu 13: Thầy cô đã được bồi dưỡng về kĩ thuật xây dựng bộ câu hỏi TNKQ?

- Có □
- Không □

Những ý kiến khác..... ....
.....
.....

.....

Xin trân thành cảm ơn sự giúp đỡ của quý thầy/cô!

PHỤ LỤC 2.2: PHIẾU ĐIỀU TRA SINH VIÊN (01)
(Thực trạng đánh giá KQHT cho sinh viên)

Để nâng cao chất lượng dạy và học và đổi mới phương pháp KTĐG, chúng tôi muốn trưng cầu ý kiến của anh/chị trong việc học và kiểm tra đánh giá các môn học ở trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương. Các câu hỏi này không nhằm đánh giá viêc trả lời "đúng" hay "sai" mà chỉ nhằm tìm hiểu ý kiến, quan điểm của anh/chị về thực trạng kiểm tra đánh giá kết quả học tập (KTĐG KQHT) hiện nay của trường. Những ý kiến đóng góp của anh/chị sẽ giúp cho chúng tôi rất nhiều trong việc đưa ra các giải pháp đánh giá dạy và học tốt. Rất mong sự hợp tác của anh/chị.

Xin anh/chị hãy trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu ⍰ vào ô trống của mỗi phương án trả lời mà anh/chị cho là phù hợp với ý kiến của mình.

Tất cả các thông tin này đều được giữ bí mật!

A. THÔNG TIN VỀ BẢN THÂN

1. Hiện nay bạn là sinh viên
   Khoa:……Khóa:……
2. Năm thứ: ……..
3. Bạn sinh năm 19……
4. Giới tính: Nam ☐ Nữ: ☐

B. NỘI DUNG

Câu 1: Theo anh/chị kiểm tra đánh giá trong giáo dục là: (có thể có nhiều lựa chọn)

- Để cho điểm người học □
- Để xếp loại người học □
- Biết được năng lực của người học □
- Điều chỉnh hoạt động dạy-học cho phù hợp □

Câu 2: Theo các anh/chị (Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Nội dung	Mức độ				
	Rất quan trọng	Quan trọng	Ít quan trọng	Không quan trọng	Rất không quan trọng
- Điểm	□	□	□	□	□
- Việc hiểu bài	□	□	□	□	□

Câu 3: Mức độ thường xuyên GV hay sử dụng các phương pháp KTĐG KQHT :
(Mỗi dòng tích vào 1 ô)

Phương pháp	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
- Vấn đáp	□	□	□	□	□
- Thực hành	□	□	□	□	□
- Thi viết	□	□	□	□	□
- Thi trắc nghiệm	□	□	□	□	□
- Bài tập lớn	□	□	□	□	□

Câu 4: Anh chị hãy đánh số theo thứ tự các phương pháp KTĐG từ 1 đến 5, trong đó số 1 là đánh giá đúngnhất và số 5 là ít đúng nhất.

- Trắc nghiệm tự luận □
- Trắc nghiệm khách quan □
- Vấn đáp..... □
- Thực hành □
- Bài tập lớn □

Vì phương pháp này : (Có thể có nhiều lựa chọn)

- có nội dung bao phủ hết chương trình học □
- đo được mọi kĩ năng của người học □
- cho kết quả KTĐG khách quan □
- Khác (ghi cụ thể) ..... □

Câu 5: Nêu được chọn, anh chị thích được KTĐG bằng phương pháp nào?

- Vấn đáp □
- Thi viết □
- Thực hành □
- Thi trắc nghiệm □
- Khác (ghi cụ thể) ..... □

Câu 6: Mức độ, giáo viên kết hợp các phương pháp KTĐG trong 1 học phần như thế nào?

Số lượng phương pháp	Mức độ				
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
- Chỉ có 1 phương pháp KTĐG	□	□	□	□	□
- 2 phương pháp KTĐG	□	□	□	□	□
- 3 phương pháp KTĐG	□	□	□	□	□
- Khác .	□	□	□	□	□

Câu 7. Theo anh/chị điểm đánh giá 1 học phần là

	Đúng	Sai
- Điểm thi kết thúc học phần đó	□	□
- Tổng các điểm đánh giá bộ phận của học phần đó theo trọng số khác nhau gồm: điểm chuyên cần, bài tập lớn hoặc tiểu luận, điểm kiểm tra giữa học phần và điểm thi kết thúc học phần.	□	□

Câu 8: Việc KTĐG hiện nay có tạo ra áp lực đối với anh/chị không?

Có □ Không □

Vì sao? ……

Câu 9: Mong muốn của anh/chị về tần suất KTĐG KQHT hiện nay ra sao?

- Tăng thêm □
- Giảm bớt □
- Giữ nguyên □

Vì sao?……

Câu 10. Theo anh/chị, kết quả các học phần đào tạo có đánh giá đúng năng lực và hiểu biết của mình về học phần đó? Nếu chọn "Rất đúng" bỏ qua câu 11, sang câu 12 luôn.

- Rất đúng □
- Khá đúng □
- Không đúng □
- Rất không đúng □

Câu 11: Theo anh/chị, nguyên nhân của việc KTĐG của một vài học phần không đúng là do:

- Đề thi phiến diện □
- Chấm điểm còn chưa khách quan □
- Do thái độ và hành vi thi cử của sinh viên □
- Do các yếu tố khác (ghi cụ thể) ..... □

Câu 12: Các phương pháp thi, kiểm tra hiện nay đã phân biệt năng lực học tập giữa các sinh viên như thế nào?

Rất tốt	Tốt	Bình thường	Không tốt	Rất không tốt
□	□	□	□	□

Câu 13. : Điểm học phần (bao gồm cả điểm thi kết thúc học phần và các điểm thành phần) đã đánh giá năng lực học tập của anh/ chị là:

Rất chính xác	Chính xác	Bình thường	Ít chính xác	Không chính xác
□	□	□	□	□

Câu 14: Theo anh/chị nguyên nhân dẫn đến kết quả các bài thi kết thúc học phần chưa cao là do:

Đề thi khó □

Chưa hiểu phần kiến thức liên quan □

Chưa phù hợp với năng lực của sinh viên □

Chưa phù hợp mục tiêu học phần đề ra □

Khác (ghi cụ thể) …… □

.Xin trân thành cảm ơn sự giúp đỡ của anh/chị!

PHỤ LỤC 2.3: ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT HỌC PHẦN CTS CHO TRẺ KHUYẾT TẬT

Bé GIÁO DôC Vµ ®µO t¹O
TRƯêNG CAO ®¼NG SƯ PH¹M TRUNG Ư¬NG

CéNG HOµ x· HéI CHñ NGHĨA VIÖt NAM
§éc lËp - Tù do - H¹nh phóc

CHƯ¬NG TR×NH TR×NH ®é CAO ®¼NG

NGµNH ®µO t¹O: GIÁO DôC ®ÆC BIÖt

§Ò CƯ¬NG CHI tIÕt HäC pHÇN

1. **Tên häc phÇn:** Can thiÖp sím cho trÎ khuyÕt tËt
2. **Sè ®¬n vÞ häc tr×nh:** 02 ®VHt (30 tiÕt)
3. **Tr×nh ®é:** Sinh viên n¨m thø hai (häc kú III)
4. **Ph©n bæ thêi gian:**

- Lý thuyÕt: 19 tiÕt
- Thùc hµnh: 08 tiÕt
- ¤n tËp, kiÓm tra: 03 tiÕt

5. **§iÒu kiÖn tiên quyÕt**
6. **Môc tiêu cña häc phÇn:**

- Cung cÊp cho sinh viên nh÷ng vÊn ®Ò lÝ luËn vÒ CTS nãi chung: khái niÖm vÒ CTS, môc ®Ých, ý nghÜa, quy tr×nh CTS.
- Vµi nÐt vÒ CTS ë ViÖt Nam vµ trên thÕ giíi. HiÓu biÕt vÒ gia ®×nh vµ trÎ trÎ khuyÕt tËt
- B−íc ®Çu h×nh thµnh cho sinh viên nh÷ng kÜ n¨ng vËn dông nh÷ng kiÕn thøc lÝ thuyÕt vµo thùc tÕ ngµnh häc: Tæ chøc c«ng tác can thiÖp sím cho 1 trÎ khuyÕt tËt cô thÓ.
- Gióp sinh viên hiÓu ®óng các vÊn ®Ò cña ngµnh häc, h×nh thµnh phÈm chÊt cña mét ng−êi giáo viên lµm c«ng tác CTS.

7. **M« t¶ v¾n t¾t néi dung häc phÇn**

+ Nh÷ng vÊn ®Ò chung vÒ Can thiÖp sím: Khái niÖm, môc ®Ých, ý nghÜa, các nguyên t¾c c¬ b¶n cña can thiÖp sím.

+Vµi nÐt vÒ c«ng tác CTS cho TKT ë ViÖt Nam vµ trên thÕ giíi.

+ Gia ®×nh vµ trÎ khuyÕt tËt.

+ Tæ chøc c«ng tác can thiÖp sím cho trÎ khuyÕt tËt: Thêi ®iÓm can thiÖp sím; §èi t−îng can thiÖp sím; M«i tr−êng can thiÖp sím; Lùc l−îng tham gia c«ng tác can thiÖp sím; Quy tr×nh can thiÖp sím; Phát hiÖn vµ chÈn ®oán; …

8. **NhiÖm vô cña sinh viên**

- Dù líp: tèi thiÓu 80% quü thêi gian
- Bµi tËp: Bµi viÕt thu ho¹ch

9. **Tµi liÖu häc tËp**

- Sách, giáo tr×nh chÝnh:

1/ Tµi liÖu bµi gi¶ng m«n *"Can thiÖp s¬m cho trÎ khuyÕt tËt*" Khoa GD§B tr−êng C§SP TW.

- Tµi liÖu tham kh¶o:

1/ NhËp m«n CTS – Khoa giáo dôc ®Æc biÖt - §¹i häc s− ph¹m Hµ Néi

2/ T¹p chÝ Giáo dôc ®Æc biÖt - Khoa giáo dôc ®Æc biÖt - §HSP Hµ Néi 3/ Victoria-- *Speacialist child and familly services* - Early Intervention

10. **§ánh giá häc phÇn**

- §iÓm chuyên cÇn: 10% (hÖ sè 1).
- 1 ®iÓm kiÓm tra th−êng xuyên: 20% (hÖ sè 2).

- 1 ®iÓm tiÓu luËn hoÆc bµi tËp lín: 20% (hÖ sè 2).
- 1 ®iÓm thi kÕt thóc häc phÇn: 50% (hÖ sè 5).

11. **Thang ®iÓm:** 10

12. Néi dung chi tiÕt cña häc phÇn

CHƯ¬NG 1: NH÷NG vÊN ®Ò CHUNG vÒ CAN THiÖP SíM

1. Khái niÖm chung.

2. Môc ®Ých vµ ý nghÜa cña c«ng tác can thiÖp sím

2.1. Môc ®Ých

2.2. ý nghÜa

Nguyên t¾c can thiÖp sím.

3.1. Mäi trÎ ®Òu có kh¶ n¨ng häc ®ưîcc ®ưîc

3.2. TKT còng ph¶i häc nh÷ng kÜ n¨ng mµ trÎ b×nh thưêng häc vµ sö dông

3.3. Nh÷ng n¨m ®Çu tiên rÊt quan träng ®Ó trÎ häc hái

3.4. Cha mÑ lµ ngưêi quan träng nhÊt ®èi ví sù phát triÓn cña trÎ

3.5. Mçi ®øa trÎ vµ mçi gia ®×nh ®Òu khác nhau/TiÕp cËn cá nh©n

CHƯ¬NG 2: Vµi NÐT vÒ C«NG TÁC CAN THiÖP SíM ë ViÖT NAM vµ TRÊN THÕ Giíi

1. LÞch sö CTS trên thÕ giíi

1.1 Nh÷ng ngưêi ®i tiên phong

1.2 Cuéc c¹nh tranh gi÷a tù nhiên vµ nu«i dưìng

1.3 Sù b¾t ®Çu CTS

1.4 Sù phát triÓn các dÞch vô CTS

1.5 CTS cho trÎ khuyÕt tËt

2. C«ng tác can thiÖp sím cho trÎ khuyÕt tËt ë ViÖt Nam

2.1 Can thiÖp sím cho trÎ khiÕm thÝnh

2.2. Can thiÖp sím cho trÎ CPTTT.

2.3. Can thiÖp sím cho trÎ khiÕm thÞ

CHƯ¬NG 3: GiA ®×NH vµ TRÎ kHUyÕT TËT

1. Nh÷ng vÊn ®Ò chung vÒ gia ®×nh
    1.1. Khái niÖm vÒ gia ®×nh
    1.2. Các lo¹i gia ®×nh vµ c¬ cÊu cña chóng
    1.3. Các chøc n¨ng cña gia ®×nh
2. Nh÷ng ph¶n øng t×nh c¶m cña gia ®×nh có con khuyÕt tËt
    2.1. Sèc, kh«ng tin, phñ nhËn sù thËt
    2.2. Tøc giËn, tù trách m×nh
    2.3. Tù lý gi¶i, mÆc c¶
    2.4. Suy sôp, buån n¶n
    2.5. ChÊp nhËn

CHƯ¬NG 4: Tæ CHøC C«NG TÁC CAN THiÖP SíM CHO TRÎ kHUyÕT TËT

1. Thêi ®iÓm b¾t ®Çu can thiÖp cho trÎ khuyÕt tËt

2. §èi tưîng can thiÖp sím.

2.1. Cách tiÕp cËn lÊy trÎ lµm trung t©m

2.2. Cách tiÕp cËn tËp trung vµo ng−êi ch¨m sãc

3. M«i tr−êng can thiÖp sím.

4. Ng−êi thùc hiên can thiÖp sím

5. Quy tr×nh can thiÖp sím

5.1. Phát hiÖn

5.2. ChÈn ®oán vµ ®ánh giá

5.3. LËp kÕ ho¹ch: KHGDCN

5.4. Can thiÖp

5.5. §ánh giá kÕt qu¶

6. Nh÷ng nh©n tè cÇn có trong chư¬ng tr×nh can thiÖp sím hiÖu qu¶

Ngµy tháng n¨m 2007

PHỤ LỤC 2.4: ĐỀ THI KẾT THÚC HỌC PHẦN GIÁO DỤC ĐẠI CƯƠNG

TRƯêNG CAO ®¼NG SƯ PH¹M tRUNG Ư¬NG
KHOA GIÁO DôC ®ÆC bIÖT

§Ò chÝnh thøc

®Ò tHI kÕt tHóC HäC PHÇN
Häc phÇn: **GIÁO DôC ®¹I CƯ¬NG**
Ngµnh: Gi¸o dôc ®Æc biÖt. Kho¸: HÖ: C§CQ
Häc k×: II **N¨m häc**:
Thêi gian lµm bµi: 90 phót

Ngµy thi: …./… /200
Hä vµ tên thÝ sinh:……
Ngµy, tháng, n¨m sinh: ……..
Líp:…….…… Phßng thi:……..…… Sè báo danh:…….……

Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 1	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 2	Sè phách

TRƯëNG KHOA ký DUyÖT **GI¶NG vIÊN GIíI THIÖU ®Ò**

§iÓm kÕt luËn bµi thi	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 1 Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 2	Sè phách

1. Có rất nhiều khái niệm khác nhau về "giáo dục". Mỗi ngành khác nhau lại đưa ra một khái niệm theo cách tiếp cận riêng. Có khái niệm "giáo dục" theo nghĩa hẹp và có khái niệm "giáo dục" theo nghĩa rộng. Khái niệm "giáo dục" theo nghĩa rộng được hiểu:

A. Lµ ho¹t ®éng có môc ®Ých cña x· héi ®èi víi nhiÒu lùc lưîng giáo dôc tác ®éng có kÕ ho¹ch, có hÖ thèng ®Õn con ngưêi ®Ó h×nh thµnh nh÷ng phẩm chÊt nh©n cách.
B. Lµ quá tr×nh tác ®éng có kÕ ho¹ch, có néi dung vµ b»ng phư¬ng pháp cña các nhµ sư ph¹m trong nhµ trưêng tíi häc sinh nh»m gióp cho hä nhËn thøc, phát triÓn trÝ tuÖ vµ h×nh thµnh nh÷ng phẩm chÊt nh©n cách.
C. Lµ quá tr×nh bải dưìng ®Ó h×nh thµnh nh÷ng phẩm chÊt ®¹o ®øc cô thÓ, th«ng qua viÖc tæ chøc cuéc sèng, ho¹t ®éng vµ giao lưu.
D. Lµ quá tr×nh h×nh thµnh nh©n cách dưíi ¶nh hưëng cña tác ®éng chñ quan vµ khách quan, có ý thøc vµ kh«ng ý thøc cña cuéc sèng, hoµn c¶nh x· héi ®èi víi các cá nh©n.
E. Lµ quá tr×nh tác ®éng ®Õn các ®èi tưîng giáo dôc ®Ó h×nh thµnh cho hä nh÷ng phẩm chát nh©n cách.

2. **Quá tr×nh giáo dôc tủng thÓ (hay quá tr×nh s− ph¹m tæng thÓ) bao gåm hai quá tr×nh bé phËn lµ quá tr×nh ... vµ quá tr×nh ....**

3. B¶n chÊt cña quá tr×nh d¹y häc chØ t×m thÊy ë ho¹t ®éng:

A. D¹y häc cña ngưêi thÇy giáo.
B. NhËn thøc cña häc sinh.
C. NhËn thøc cña nh©n lo¹i.

D. NhËn thøc cña nhµ khoa häc.

4. B¶n chÊt cña quá tr×nh d¹y häc lµ:

A. Häc sinh.

B. ViÖc tæ chøc vµ ®iÒu khiÓn quá tr×nh häc tËp cña häc sinh.

C. Ho¹t ®éng d¹y cña giáo viên.
D. Quá tr×nh nhËn thøc ®éc ®áo cña häc sinh

5. NÐt ®éc ®áo trong nhËn thøc cña häc sinh so víi nhËn thøc cña loµi ngưêi lµ:

A. Ph¶n ánh giíi khách quan vµo ý thøc.
B. T×m ra cái míi cho nh©n lo¹i.
C. T×m ra cái míi cho b¶n th©n.
D. VËn dông tri thøc ®Ó gi¶i quyÕt nh÷ng vÊn ®Ò do thùc tiÔn ®Æt ra.

1. Anh/ chÞ h·y kÓ tên các thµnh tè cña quá tr×nh d¹y häc:

2. Anh/ chÞ h·y kÓ tên các nhiÖm vô cña quá tr×nh d¹y häc:

3. D¹y häc lµ mét quá tr×nh vËn ®éng vµ phát triÓn kh«ng ngõng. Nguån gèc cña sù phát triÓn Êy lµ viÖc gi¶i quyÕt các m©u thuẫn (m©u thuẫn c¬ b¶n). M©u thuẫn nµo dưíi ®©y lµ c¬ b¶n?

A. M©u thuân gi÷a môc ®Ých d¹y häc ®Ò ra cao so víi néi dung, phư¬ng pháp vµ phư¬ng tiÖn d¹y häc cßn h¹n chÕ.
B. M©u thuẫn gi÷a yêu cÇu häc tËp cao víi tr×nh ®é vµ kh¶ n¨ng häc tËp cßn h¹n chÕ cña häc sinh ë mét thêi ®iÓm xác ®Þnh.
C. M©u thuẫn gi÷a néi dung d¹y häc hiÖn ®¹i vµ phư¬ng pháp d¹y häc cßn nghiêng vÒ truyÒn thèng.
D. M©u thuẫn gi÷a néi dung kiÕn thøc míi víi kiÕn thøc vµ kinh nghiÖm cũ ®· có cña häc sinh.

4. M©u thuẫn c¬ b¶n cña quá tr×nh d¹y häc tån t¹i ë:

A. Kh©u kÝch thÝch høng thó häc tËp cña häc sinh.
B. Khẩu trang bÞ tri thøc míi cho häc sinh.
C. ë mét vµi kh©u trong quá tr×nh d¹y häc.
D. ë tÊt c¶ các kh©u trong quá tr×nh d¹y häc.

5. Nói l«gic cña quá tr×nh d¹y häc lµ:

A. L«gic nhËn thøc.
B. L«gic cña chư¬ng tr×nh néi dung d¹y häc.
C. Lµ l«gic vÒ kÕ ho¹ch thùc hiÖn chư¬ng tr×nh
D. Lµ sù thèng nhÊt gi÷a l«gic nhËn thøc vµ l«gic cña chư¬ng tr×nh néi dung d¹y häc.
E. Các c©u A, B, C

6. Anh/chÞ h·y liÖt kê các kh©u cña quá tr×nh d¹y häc:

7. Trong quá tr×nh d¹y häc, kh©u kÝch thÝch høng thó häc tËp cña häc sinh lµ kh©u:

A. Më ®Çu cho mét tiÕt häc.
B. QuyÕt ®Þnh hiÖu qu¶ giê d¹y cña giáo viên.
C. QuyÕt ®Þnh viÖc n¾m v÷ng tµi liÖu cña häc sinh.
D. Quan träng ®Ó häc sinh n¾m v÷ng tµi liÖu häc tËp.

8. Trong mét giê d¹y, các kh©u cña quá tr×nh d¹y häc ®ưîc tiÕn hµnh:

A. Theo mét tr×nh tù cè ®Þnh.
B. KÕ tiÕp nhau, kh«ng lÆp l¹i.
C. Xen kÏ, th©m nhËp vµo nhau.
D. §ång thêi víi nhau

9. Qui luËt vÒ tÝnh chÕ ưíc cña x· héi ®èi víi d¹y häc thÓ hiÖn:

A. Sù quy ®Þnh cña x· héi ®èi víi quá tr×nh d¹y häc.
B. Môc ®Ých x· héi qui ®Þnh môc ®Ých d¹y häc.
C. Môc ®Ých d¹y häc tu©n thñ vµ phôc vô chiÕn lưîc phát triÓn x· héi thÓ hiÖn trong néi dung, phư¬ng pháp d¹y häc.
D. Tr×nh ®é phát triÓn cña x· héi quy ®Þnh tr×nh ®é vµ chÊt lưîng cña giáo dôc.
E. Quá tr×nh d¹y häc mét mÆt ph¶n ánh tr×nh ®é phát triÓn cña x· héi mÆt khác cũng có tác ®éng trë l¹i ®èi víi x· héi.
F. TÊt c¶ các ý trên.

10. Qui luËt thèng nhÊt gi÷a d¹y häc vµ phát triÓn trÝ tuÖ cña häc sinh thÓ hiÖn:

a. Giáo viên cung cÊp kiÕn thøc khoa häc vµ bải dưìng kü n¨ng ho¹t ®éng trÝ tuÖ vµ n¨ng lùc thùc hµnh cho häc sinh.

b. Giáo viên b»ng mäi biÖn pháp tác ®éng nh»m biÕn ®æi häc sinh tõ tr×nh ®é A ®Õn tr×nh ®é A′ (trong ®ó A′ > A)

c. D¹y häc chñ ®éng ®ón b¾t sù phát triÓn trÝ tuÖ cña häc sinh b»ng nh÷ng khó kh¨n võa søc hưíng dẫn sù phát triÓn tèi ®a trÝ sáng t¹o cña häc sinh.
d. TÊt c¶ các ý trên

11. Khi nói khái niÖm "d¹y häc " ®ång nghÜa víi khái niÖm "giáo dôc " th× ®ó chÝnh lµ néi dung cña qui luËt:

A. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a ho¹t ®éng D¹y vµ ho¹t ®éng Häc.
B. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a d¹y häc vµ giáo dôc nh©n cách.
C. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a môc ®Ých, néi dung vµ phư¬ng pháp.
D. TÊt c¶ các ý trên

12. " ë ®©u có thÇy giáo giái, ë ®Êy có häc sinh giái vµ ë ®©u có häc sinh giái, ë ®Êy cÇn giáo viên giái" - ®ó lµ vÝ dô vÒ quy luËt:

A. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a ho¹t ®éng D¹y vµ ho¹t ®éng Häc
B. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a môc ®Ých, néi dung vµ phư¬ng pháp.
C. Quy luËt thèng nhÊt biÖn chøng gi÷a d¹y häc vµ phát triÓn trÝ tuÖ cho häc sinh.
D. TÊt c¶ các A, B, C ®Òu ®óng.

13. Anh/chÞ h·y liÖt kê *các c¨n cø* ®Ó x©y dùng các nguyên t¾c d¹y häc:

14. Nguyên t¾c d¹y häc ®ưîc xem như lµ:

A. C¬ së lý luËn cña d¹y häc.
B. Cách thøc ®Ó tiÕn hµnh quá tr×nh d¹y häc.
C. LuËn ®iÓm c¬ b¶n chØ ®¹o toµn bé tiÕn tr×nh d¹y häc.
D. Phư¬ng hưíng ®Ó chØ ®¹o viÖc lùa chän vµ x©y dùng néi dung d¹y häc.

15. Theo các anh/chÞ, có nh÷ng nguyên t¾c d¹y häc nµo?

16. Giá trÞ cña các nguyên t¾c d¹y häc ë các cÊp häc, các ngµnh häc, m«n häc, tiÕt häc lµ:

A. Khác nhau.
B. Như nhau.
C. §éc lËp.
D. Riêng biÖt.

17. HiÖu qu¶ cña viÖc thùc hiÖn các nguyên t¾c d¹y häc chñ yÕu phô thuéc vµo:

A. Tr×nh ®é tri thøc cña giáo viên.
B. Kh¶ n¨ng tiÕp thu tri thøc cña häc sinh.
C. Tr×nh ®é vËn dông cña giáo viên.
D. §iÒu kiÖn, kh¶ n¨ng vÒ phư¬ng tiÖn d¹y häc.

18. Trong quá tr×nh d¹y häc th× viÖc thùc hiÖn các nguyên t¾c d¹y häc lµ ®iÒu b¾t buéc ®èi víi:

A. Ho¹t ®éng cña giáo viên.
B. Ho¹t ®éng cña häc sinh.
C. Ho¹t ®éng cña c¶ giáo viên vµ häc sinh.
D. Tuú theo tõng t×nh huèng d¹y häc.

19. Trong quá tr×nh d¹y häc, có rÊt nhiÒu phư¬ng pháp d¹y häc khác nhau. Các phư¬ng pháp d¹y häc ®ưîc sö dông:

A. Song song víi nhau.
B. KÕt hîp víi nhau.
C. §ång thêi víi nhau
D. §éc lËp víi nhau.

20. Khi lùa chän sö dông phư¬ng pháp d¹y häc cho mét bµi gi¶ng, giáo viên cÇn c¨n cø vµo:

A. §iÓm m¹nh cña phư¬ng pháp ®ó.
B. Môc ®Ých, néi dung, nhiÖm vô cña bµi d¹y.
C. Các ®iÒu kiÖn khách quan vµ chñ quan trong quá tr×nh d¹y.
D. TÊt c¶ các yÕu tè trên.

21. Trong quá tr×nh d¹y häc, phư¬ng pháp vÊn ®áp ®ưîc sö dông ë:

A. Kh©u kÝch thÝch høng thó häc tËp cho häc sinh.
B. Kh©u kiÓm tra tri thøc cña häc sinh.
C. Kh©u truyÒn thô tri thøc míi cho häc sinh.
D. TÊt c¶ các kh©u cña quá tr×nh d¹y häc.

22. ¦u ®iÓm chÝnh cña phư¬ng pháp trùc quan trong quá tr×nh dˡy häc lµ gióp cho häc sinh:

A. KÝch thÝch tÝnh tÝch cùc cña tư duy.

B. Phát triÓn n¨ng lùc tư duy trõu tưîng.

C. KÝch thÝch høng thó häc tËp cña häc sinh.

D. DÔ hiÓu, nhí l©u.

23. Mèi quan hÖ gi÷a kiÓm tra vµ ®ánh giá thÓ hiÖn:

A. KiÓm tra vµ ®¸nh giá thèng nhÊt víi nhau.
B. KiÓm tra ph¶i ®i trưíc ®¸nh giá.
C. §¸nh giá ph¶i dùa vµo kiÓm tra.
D. KiÓm tra vµ ®¸nh giá ®éc lËp víi nhau.

24. KÕt qu¶ cña quá tr×nh d¹y häc vµ quá tr×nh häc tËp ph¶n ánh kÕt qu¶:

A. Ho¹t ®éng cña giáo viên.
B. Ho¹t ®éng cña häc sinh.
C. Ho¹t ®éng cña giáo viên vµ häc sinh.
D. VËn ®éng cña tÊt c¶ các thµnh tè cÊu tróc cña quá tr×nh d¹y häc.

25. B¶n chÊt cña phư¬ng pháp d¹y häc nêu vÊn ®Ò lµ giáo viên t¹o nên

mét chuçi các m©u thuẫn vµ dẫn d¾t häc sinh , th«ng qua ®ó mµ gióp häc sinh tiÕp thu tri thøc.

26. GhÐp nèi hai cét A vµ B cho phù hîp:

A. Các phương pháp DH	**B. ¦u ®iÓm næi bËt**
1. **Phư¬ng pháp nêu vÊn ®Ò**	a) KiÕn thøc ®ưîc tiÕp thu qua ho¹t ®éng nên kiÕn thøc n¾m v÷ng, s©u vµ l©u h¬n.
2. **Phư¬ng pháp t×nh huèng**	b) Gióp h×nh thµnh vµ phát triÓn n¨ng lùc gi¶i quyÕt nh÷ng t×nh huèng nghÒ nghiÖp.
3. **Phư¬ng pháp d¹y häc hîp tác**	c) Gióp h×nh thµnh v÷ng ch¾c hÖ thèng tri thøc, kü n¨ng, kü x¶o cÇn thiÕt
4. **Phư¬ng pháp ®µm tho¹i**	d) Gióp h×nh vµ phát triÓn kü n¨ng tæ chøc vµ tiÕn hµnh ho¹t ®éng chung theo nhóm.
5. **Phư¬ng pháp trß ch¬i**	e) KÝch thÝch óc tß mß, trÝ tưëng tưîng, g©y høng thó nhËn thøc ë ngưêi häc
	f) Gióp häc sinh rÌn luyÖn các kü n¨ng cÇn thiÕt th«ng qua viÖc luyÖn tËp trong nh÷ng t×nh huèng m« phöng thùc tiÔn.
	g) Gióp häc sinh t×m tßi, «n luyÖn kiÕn thøc tÝch cùc

27. Chøc n¨ng tréi cña quá tr×nh giáo dôc theo nghÜa hÑp lµ

Quá tr×nh giáo dôc theo nghÜa hÑp lµ quá tr×nh tæ chøc cuéc sèng, ho¹t ®éng vµ giao lưu cho ®èi tưîng giáo dôc nh»m gióp h×nh thµnh ë vµ hµnh vi phù hîp

29. VÒ b¶n chÊt, quá tr×nh giáo dôc theo nghÜa hÑp lµ quá tr×nh tæ chøc ho¹t ®éng nhËn thøc, h×nh thµnh kü n¨ng, kü x¶o cho häc sinh.

§óng Sai

30. §èi víi môc ®Ých giáo dôc, nhµ giáo dôc:

A. Kh«ng cÇn t×m hiÓu v× ®ó lµ vÊn ®Ò cña l·nh ®¹o.
B. Kh«ng cÇn t×m hiÓu, chØ cÇn thùc hiÖn néi dung giáo dôc lµ ®ñ.
C. CÇn t×m hiÓu ®Ó lùa chän néi dung vµ phư¬ng pháp thÝch hîp.
D. CÇn t×m hiÓu ®Ó thùc hiÖn theo kÕ ho¹ch.

31. §éng lùc cña quá tr×nh giáo dôc lµ:

A. Sù thèng nhÊt vµ ®Êu tranh gi÷a các mÆt ®èi lËp.
B. Nhµ giáo dôc phát hiÖn vµ gióp häc sinh gi¶i quyÕt các m©u thuẫn.
C. YÕu tè thóc ®ẩy sù phát triÓn cña quá tr×nh giáo dôc
D. Gi¶i quyÕt m©u thuẫn gi÷a yêu cÇu x· héi vµ kh¶ n¨ng cña häc sinh.

32. GhÐp nèi hai cét A vµ B cho phù hîp:

A. Các ®Æc ®iÓm cúa QTGD	***B. Néi dung cúa các ®Æc ®iÓm***
1. Có tÝnh phøc t¹p	a) ChÞu sù tác ®éng cña nhiÒu yÕu tè, chøa nhiÒu m©u thuẫn
2. Có tÝnh l©u dµi	b) VËn ®éng vµ phát triÓn kh«ng ngõng, diÔn ra trong sù thèng nhÊt cña QTDH
3. Có tÝnh cô thÓ	c) Tr¶i qua nhiÒu giai ®o¹n, diÔn ra sù ®Êu tranh gay g¾t gi÷a các thµnh

tè

4. Có tÝnh biÖn chøng

d) Tác ®éng GD khác biÖt ®èi víi tõng cá nh©n, phô thuéc vµo tõng t×nh huèng

e) Lµ quá tr×nh võa h×nh thµnh nhËn thøc, niÒm tin, t×nh c¶m, thái ®é, võa h×nh thµnh thói quen h. vi

33.

34. M©u thuần c¬ b¶n cña quá tr×nh giáo dôc lµ:

A. M©u thuần gi÷a nhiÖm vô míi có ý nghÜa x· héi phøc t¹p mµ häc sinh ph¶i thùc hiÖn víi tr×nh ®é ®ưîc giáo dôc vµ tr×nh ®é hiÖn có cña häc sinh vÒ ®éng c¬ vµ phư¬ng thøc hµnh ®éng vµ ®èi xö.

B. M©u thuần gi÷a yêu cÇu ®ßi hái tõ bên ngoµi vµ nguyÖn väng ham thÝch ë bên trong.

C. M©u thuần gi÷a lý trÝ vµ t×nh c¶m

D. M©u thuần gi÷a thái ®é víi nghÜa vô vµ ý thøc vÒ quyÒn lîi

35. NhËn ®Þnh nµo sau ®©y *kh«ng phù hîp* víi ®Æc ®iÓm cña quá tr×nh giáo dôc?

A. Quá tr×nh giáo dôc diÔn ra ví nh÷ng tác ®éng giáo dôc phøc t¹p l©u dµi.

B. Quá tr×nh giáo dôc diÔn ra dưíi sù tác ®éng chñ ®¹o cña nhµ giáo dôc vµ sù ho¹t ®éng tÝch cùc, chñ ®éng cña ®èi tưîng giáo dôc.

C. Quá tr×nh giáo dôc có tÝnh chÊt cá biÖt, cô thÓ.

D. Quá tr×nh giáo dôc thèng nhÊt biÖn chøng víi quá tr×nh d¹y häc.

36. Nguyên t¾c giáo dôc lµ cách thøc ho¹t ®éng phèi hîp thèng nhÊt cña nhµ giáo dôc vµ ®èi tưîng giáo dôc.

§óng Sai

37. Trong QTGD, ngưêi ®ưîc giáo dôc tån t¹i víi tư cách võa lµ ….

38. Phư¬ng pháp giáo dôc lµ:

A. Phư¬ng pháp tác ®éng sư ph¹m cña nhµ giáo dôc ®Õn ®èi tưîng giáo dôc.

B. Cách thøc ho¹t ®éng cña nhµ giáo dôc vµ cña ®èi tưîng giáo dôc.

C. Cách nhµ giáo dôc ®ưa ra các biÖn pháp giáo dôc.

D. Cách thøc phèi hîp ho¹t ®éng thèng nhÊt gi÷a nhµ giáo dôc vµ ®èi tưîng giáo dôc nh»m thùc hiÖn tèt các nhiÖm vô giáo dôc.

39. ViÖc lùa chän phư¬ng pháp giáo dôc dùa vµo:

A. Môc ®Ých vµ nhiÖm vô cña giáo dôc.

B. §Æc ®iÓm t©m sinh lý cña ®èi tưîng giáo dôc.

C. Tõng t×nh huèng cô thÓ.

D. C¶ 3 ý A, B, C.

40. Các thµnh tè c¬ b¶n cña quá tr×nh giáo dôc có quan hÖ víi nhau theo s¬ ®å nµo dưíi ®©y?

A. Môc tiêu → Néi dung → Phư¬ng pháp, phư¬ng tiÖn, HTTC → Nhµ giáo dôc → ®èi tưîng giáo dôc → kÕt qu¶ giáo dôc.

B. Môc tiêu → Nhµ giáo dôc → ®èi tưîng giáo dôc → néi dung → phư¬ng pháp, PT, HTTC → kÕt qu¶.

C. Môc tiêu → Nhµ giáo dôc → Néi dung → Phư¬ng pháp, PT, HTTC → ®èi tưîng giáo dôc → kÕt qu¶.

D. Môc tiêu → Néi dung → Phư¬ng pháp, PT, HTTC → KÕt qu¶

41. GhÐp cét A vµ B cho phù hîp:

A. Các nguyên t¾c GD	**B. Néi dung nguyên t¾c**
1. B¶o ®¶m tÝnh môc ®Ých cña giáo dôc	a) Phèi hîp chÆt chÏ ho¹t ®éng cña tÊt c¶ các lùc lưîng giáo dôc theo mét kÕ ho¹ch, thèng nhÊt vÒ MT, ND, phư¬ng thøc thùc hiÖn.
2. Thèng nhÊt gi÷a giáo dôc ý thøc vµ hµnh vi	b) Tæ chøc l«i cuèn mäi cá nh©n tham gia vµo các ho¹t ®éng chung, t¹o dư luËnlµnh m¹nh vµ sö dông chóng như mét phư¬ng tiÖn GD, thèng nhÊt lîi chung vµ lîi Ých riêng.
3. T«n träng nh©n cách kÕt hîp víi yêu cÇu cao nh©n	c) GD thÕ giíi quan, nh©n sinh quan KH, GD ý thøc vµ n¨ng lùc gi¶i quyÕt các mèi quan hÖ gi÷a các lo¹i giá trÞ: truyÒn thèng vµ hiÖn ®¹i, d©n téc vµ lo¹i…
4. Giáo dôc trong lao ®éng vµ b»ng lao ®éng	d) Giáo dôc chØ ®¹t tíi hiÖu qu¶ khi mçi cá nh©n võa có ý thøc ®óng l¹i võa c hµnh vi ®óng.
5. Giáo dôc trong tËp thÓ vµ b»ng tËp thÓ	e) Tuú tõng ®èi tưîng, tuú thêi ®iÓm, tuú tõng t×nh
6. Phát huy ưu ®iÓm vµ kh¾c phôc nhưîc ®iÓm	

huèng mµ ®ưa ra các tác
®éng sư ph¹m phù hîp

7. §¶m b¶o tÝnh hÖ thèng, kÕ thõa vµ liên tôc

8. Giáo dôc ph¶i chó ý ®Õn ®Æc ®iÓm løa tuæi, giíi tÝnh vµ các ®ùc ®iÓm cá biÖt khác

9. Thèng nhÊt các yêu cÇu trong các lùc lưîng giáo dôc

f) L¹c quan, tin tưëng vµo nh÷ng cè g¾ng dù nhá cña §TGD, biÕt ®ưa ra các yêu cÇu hîp lý có tác dông kÝch thÝch cho hä tù giác thùc hiÖn.

g) Kh«ng ngõng h×nh thµnh ë §TGD kh«ng ph¶i nh÷ng phầm chÊt NC riêng mµ lµ mét hÖ thèng nh÷ng phầm chÊt toµn ven cña nh©n cách.

h) Tæ chøc cho häc sinh tham gia trùc tiÕp vµo các ho¹t ®éng lao ®éng trong nhµ trưêng

i) Tæ chøc t¹o ®iÒu kiÖn cho các ®èi tưîng giáo dôc ®ưîc tù rÌn luyÖn các phầm chÊt NC.

j) H·y phát huy mÆt m¹nh vµ h¹n chÕ mÆt yÕu ®ång thêi h·y n©ng ®ì vµ bao dung khi §TGD m¾c lçi lÇm.

PHỤ LỤC 2.5: ĐỀ THI KẾT THÚC HỌC PHẦN PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ CHO TRẺ KHIẾM THÍNH

Ngµnh: Giáo dôc ®Æc biÖt. Khoá: HÖ: **C§CQ**

Häc k×: II **N¨m häc**:

Thêi gian lµm bµi: 90 phót

Ngµy thi: …./… /200

Hä vµ tªn thÝ sinh:……

Ngµy, tháng, n¨m sinh: ……...

Líp:……..... Phßng thi:……..… Sè báo danh:…….....

Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 1	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 2	Sè phách

TRƯëNG KHOA ký DUyÖT **GI¶NG vIÊN GIíI THIÖU ®Ò**

§IÓM kÕt lUËN BµI tHI	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 1 Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 2	Sè phách

1. Biểu hiện của trẻ có khó khăn về ngôn ngữ biểu đạt là:

a. Không hiểu được nội dung thông báo của đối tác
b. Không hiểu các hành vi phi ngôn nngữ
c. Không nói đúng ngữ pháp
d. Không hiểu ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ

2. Người làm công tác can thiệp sớm cho trẻ khiếm thính cần phải biết quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ bình thường vì:

a. Quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ khiếm thính cũng diễn ra tương tự như trẻ nghe được bình thường.
b. Đây là cơ sở để theo dõi, nhận biết khả năng phát triển ngôn ngữ của trẻ khiếm thính trong công tác hướng dẫn phụ huynh.
c. Mục tiêu sau cùng của chương trình can thiệp sớm là giúp trẻ khiếm thính giao tiếp bằng lời nói.
d. Đây là cơ sở để nhận biết và đánh giá giai đoạn ngôn ngữ trẻ đang phát triển nhằm giúp phụ huynh tìm biện pháp thích hợp giúp trẻ phát triển đúng lúc.
e. Tất cả các phương án trên

3. Trẻ có khó khăn về ngôn ngữ ?

a. Phát âm sai (nói ngọng)
b. Đứa trẻ không hiểu được nội dung thông báo của đối tác
c. Nói sai ngữ pháp

d. Giọng nói, nhịp điệu, ngữ điệu, tính rõ ràng khúc triết, tính biểu cảm của ngôn ngữ bị rối loạn

4. Chúng ta nên sử dụng ngôn ngữ lời nói với trẻ nhỏ bị khiếm thính:

a) Ở mọi lúc mọi nơi.
b) Khi đã chắc chắn máy trợ thính đã phù hợp với trẻ.
c) Trong môi trường yên tĩnh tuyệt đối.
d) Chỉ khi trẻ muốn giao tiếp.
e) Không có câu nào đúng.

5. Triệu chứng: "Các cơ của bộ máy cấu âm bị liệt, co cứng, trương lực cơ tăng, vận động hoàn toàn bị rối loạn, thường là hội chứng của bại não và khuyết tật thường xuất hiện ở lứa tuổi dưới 2 tuổi" là của dạng tật ngôn ngữ nào?

a. Tật nói ngọng
b. Chứng nói khó
c. Chứng không nói được
d. Chậm nói

6. Hai kỹ năng nào chắc chắn là phát triển cùng nhau?

a. Nói và nghe.
b. Bập bẹ và đi.
c. Hiểu và diễn đạt
d. Chú ý và nói.

7. Các kiểu giao tiếp: "Ngôn ngữ ký hiệu, ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ và chữ cái ngón tay" là thuộc dạng giao tiếp nào?

a. Giao tiếp bằng lời nói
b. Giao tiếp tổng hợp
c. Giao tiếp bằng tay
d. Sử dụng hai ngôn ngữ

8. Chúng ta có thể mong đợi một trẻ có thể nói được từ đầu tiên ở độ tuổi nào?

a. 3 đến 6 tháng.
b. 2 đến 3 năm.
c. 10 đến 15 tháng.
d. 28 tháng.

9. Thực tế việc sử dụng ngôn ngữ ký hiệu hiện nay là:

a. Thống nhất trên toàn thế giới
b. Mỗi châu lục có một hệ thống riêng
c. Ở mỗi nước khác nhau có một hệ thống khác nhau
d. Ở Việt Nam không có sự khác nhau giữa các vùng, miền

10. Khi nào một trẻ biểu hiện một cách rõ ràng việc hiểu ngôn ngữ lời nói?

a) Khi trẻ bắt đầu bập bẹ.
b) Khi trẻ nhìn lên lúc được gọi tên.
c) Khi trẻ có thể liên kết được lời nói với một sự vật.
d) Khi trẻ có thể nói được từ đầu tiên.

11. Cách tiếp cận giao tiếp *nghe - nói* với trẻ khiếm thính:

a) Nhấn mạnh vào việc tận dụng triệt để phần thính lực còn lại và sử dụng các thiết bị trợ thính phù hợp mà không sử dụng ký hiệu (ngôn ngữ ký hiệu) và chữ cái ngón tay.
b) Không sử dụng ký hiệu.
c) Không sử dụng ngôn ngữ ký hiệu.
d) Không sử dụng ký hiệu và ngôn ngữ ký hiệu.

12. Hệ thống tín hiệu thứ nhất được hiểu là:

a. Khả năng chuyển và hiểu được ý nghĩa ở mức độ cảm giác-vận động, phi ngôn ngữ nói; ngôn ngữ cơ thể, cử chỉ, nét mặt, tư thế, biểu hiện bằng mắt, sự chuyển động cơ thể.
b. Khả năng sử dụng lời nói
c. Khả năng sử dụng chữ viết, tranh ảnh
d. Khả năng sử dụng âm thanh, hình vẽ và các đồ vật

13. Giao tiếp tổng hợp cần được sử dụng đối với những trẻ khiếm thính:

a) Học trong các trường hoà nhập.
b) Học trong các trường chuyên biệt.
c) Có khó khăn khi sử dụng cách tiếp cận nghe - nói.
d) Tất cả trẻ khiếm thính.

14. Khi luyện nghe cho trẻ khiếm thính cần chú ý:

a) Lựa chọn các bài luyện nghe phù hợp với khả năng của trẻ.
b) Đeo máy trợ thính cho trẻ và đảm bảo máy trợ thính phải hoạt động tốt.
c) Luyện dần theo các mức độ từ dễ đến khó: phát hiện - phân biệt - nhận diện và hiểu.
d) Tất cả các phương án trên

15. Khi nói chuyện với trẻ khiếm thính

a) Người giao tiếp với trẻ nên ở vị trí đối diện và ở khoảng cách gần trẻ để giúp trẻ nghe rõ lời nói và đọc được hình miệng.
b) Trẻ cần đeo máy trợ thính.
c) Khi cần, nên kết hợp tiếng nói - cử chỉ điệu bộ - ký hiệu để làm cho trẻ hiểu mình.
d) Tất cả các phương án trên

16. Để phát triển tốt khả năng nghe, hiểu, nói và giao tiếp cho trẻ khiếm thính điều kiện cơ bản hàng đầu là:

a) Tạo tình huống mọi lúc, mọi nơi cho trẻ học nghe và học nói.
b) Hướng theo sự chú ý của trẻ.
c) Tận dụng mọi cơ hội để dạy trẻ học từ.
d) Chọn cho trẻ một máy trợ thính thích hợp nhất.
e) Tất cả các phương án trên

17. Kỹ năng giao tiếp sư phạm …. là hệ thống những thao tác, giúp cho việc thực hiện có hiệu quả hành động giao tiếp với trẻ diễn ra trong hoạt động sư phạm, tổ chức quá trình giao tiếp đạt kết quả cao trong dạy học, trong giáo dục của giáo viên với trẻ khuyết tật

a. với cha mẹ trẻ khiếm thính
b. với các thành viên khác trong xã hội
c. Hoạt động của cả giáo viên và học sinh.
d. Tuỳ theo từng tình huống dạy học.

18. **Trong quá trình giao tiếp giữa giáo viên và cha mẹ trẻ khiếm thính có thể diễn ra dưới nhiều hình thức sau:** (0.5 điểm)

- Bằng văn bản
- Hội thảo, cuộc họp với các cha mẹ trẻ.
- Nói chuyện trực tiếp
- Qua thư, điện thoại, email, sổ liên lạc
- Đến thăm gia đình…

A. Đúng B. Sai

19. **Trong giáo dục đặc biệt, khái niệm "Giao tiếp tổng thể" được hiểu:** (0.5 điểm)

A. Là phương pháp giao tiếp, trong đó người ta sử dụng có ý thức các cách thức với các hình thức để tạo ra nhu cầu giao tiếp, môi trường giao tiếp, giúp trẻ bày tỏ được bản thân và có cơ hội hiểu được người khác.
B. Là một cách tiếp cận trong giao tiếp cho trẻ khuyết tật, không phải là phương pháp trị liệu.
C. Là hướng vào sự thay đổi bản thân trẻ theo hướng phát triển.

20. **Khi giao tiếp với cha mẹ trẻ khiếm thính nói riêng và cha mẹ trẻ khuyết tật nói chung, giáo viên cần lưu ý:** (0.5 điểm)

a. Lựa chọn từ ngữ phù hợp.
b. Phải có sự chuẩn bị trước về nội dung và lên lịch gặp cha mẹ trẻ một cách cụ thể.
c. Luôn tôn trọng cha mẹ trẻ.

d. Chia sẻ niềm vui, nỗi buồn cùng họ
e. Chỉ chia sẻ thông tin mà bạn thấy chắc chắn…
f. Tất cả các ý trên.

PHỤ LỤC 2.6: KẾT QUẢ PHÂN TÍCH ĐỀ THI
KẾT THÚC HỌC PHẦN CTS CHO TRẺ CPTTT

(Trước khi bồi dưỡng về kĩ thuật biên soạn đề thi và phân tích kết quả thi)

1. Thông tin về kết quả tính toán các câu hỏi và mức độ phù hợp với mô hình

```
Summary of item
Estimates
=======================
==
Me
an
SD
SD (adjusted)
Reliability of
estimate
```

	.00	đạt
	1.43	quá lớn không đạt
	1.32	
	.66	hơi thấp

Fit Statistics

Mean	.97	Tốt
SD	.32	Không tốt

Infit Mean Square

Mean	-.01
SD	1.47

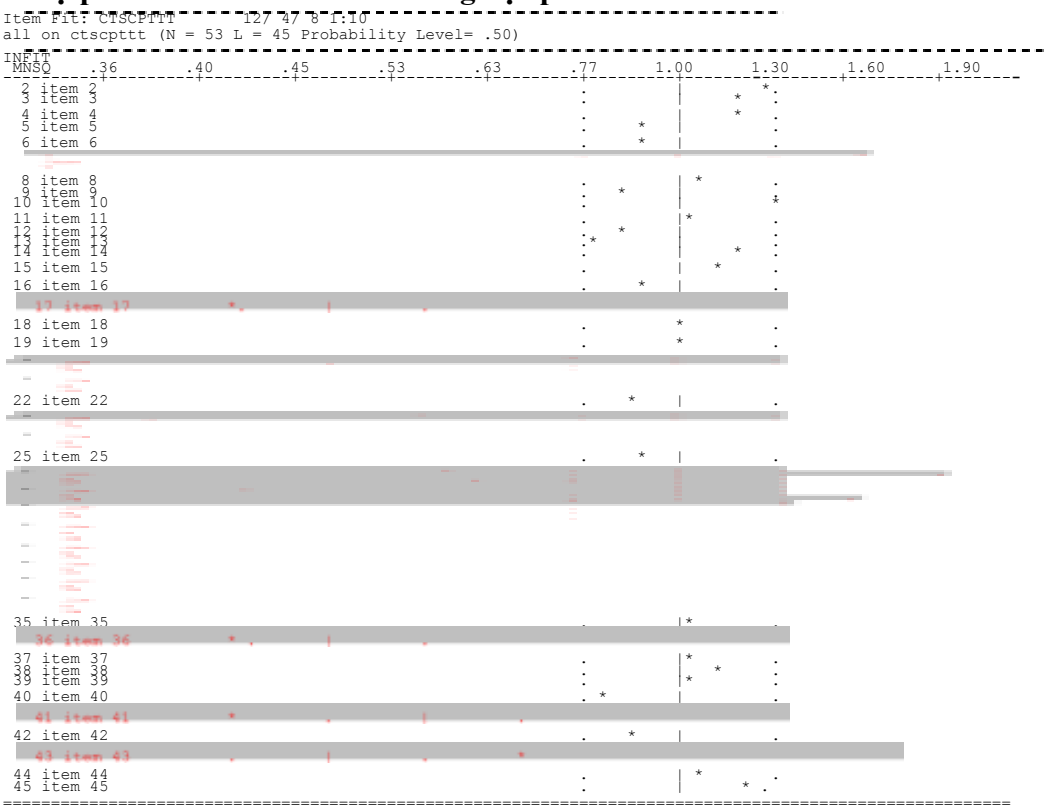
Outfit Mean Square

Mean	1.04
SD	.67

Outfit

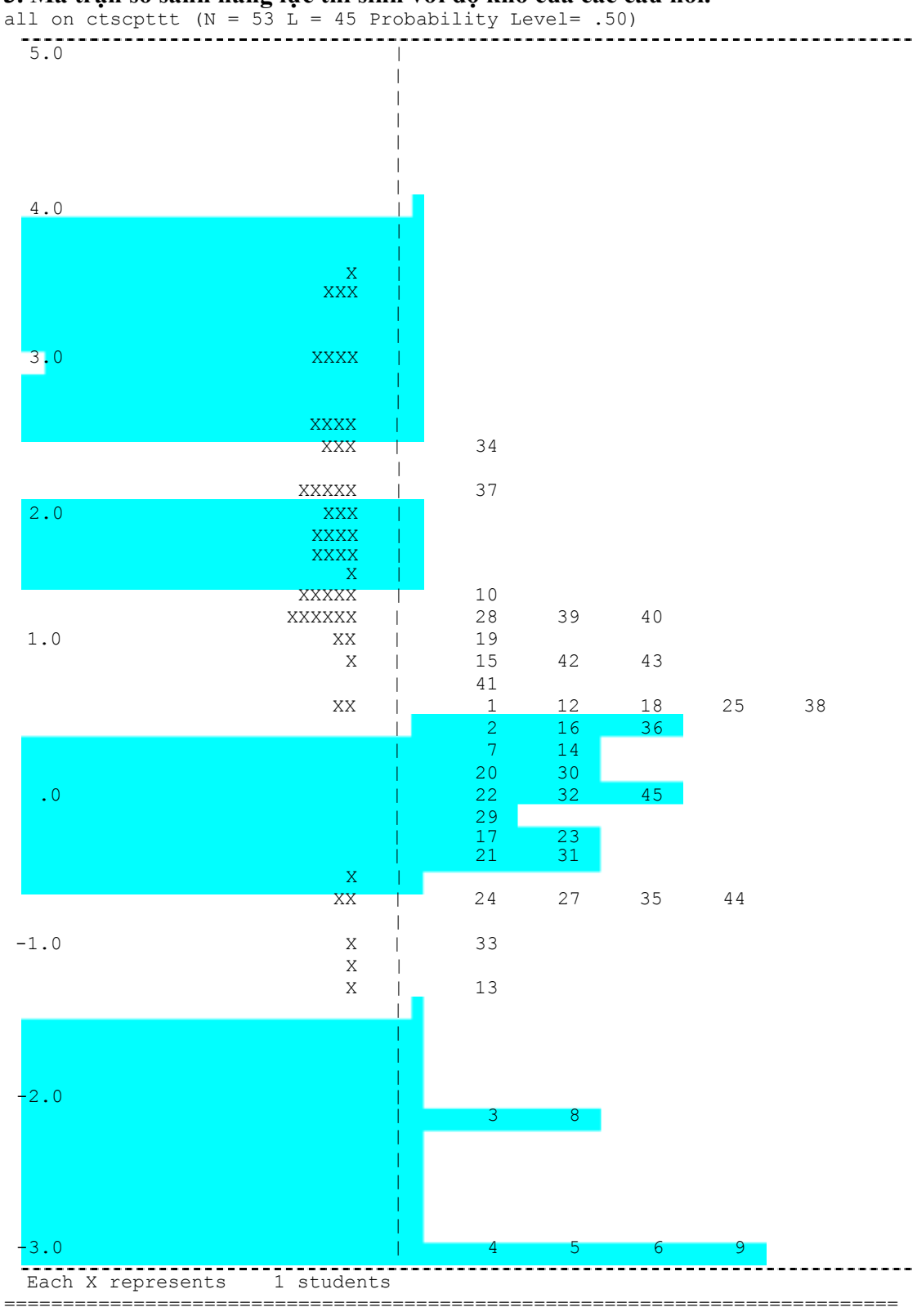
Mean	.11
SD	36

2. Sự phân bố của 45 câu hỏi trong học phần CTS cho trẻ CPTTT



```
Item Fit: CTSCPTTT        127 47 8 1:10
all on ctscpttt (N = 53 L = 45 Probability Level= .50)
INFIT
 MNSQ    .36       .40       .45       .53       .63       .77       1.00      1.30      1.60      1.90
 2 item 2                                                  :         |        *.
 3 item 3                                                  :         |     *  :
 4 item 4                                                  :         |     *  :
 5 item 5                                                  :     *   |        :
 6 item 6                                                  :     *   |        :
 8 item 8                                                  :         | *      :
 9 item 9                                                  :   *     |        :
10 item 10                                                 :         |        *
11 item 11                                                 :         |*       :
12 item 12                                                 :   *     |        :
13 item 13                                                 :*        |        :
14 item 14                                                 :         |     *  :
15 item 15                                                 :         |   *    :
16 item 16                                                 :     *   |        :
17 item 17                                                 :         |        :
18 item 18                                                 :         *        :
19 item 19                                                 :         *        :
22 item 22                                                 :    *    |        :
25 item 25                                                 :     *   |        :
35 item 35                                                 :         |*       :
36 item 36                                                 :         |        :
37 item 37                                                 :         |*       :
38 item 38                                                 :         |  *     :
39 item 39                                                 :         |*       :
40 item 40                                                 : *       |        :
41 item 41                                                 :         |        :
42 item 42                                                 :    *    |        :
43 item 43                                                 :         |        :
44 item 44                                                 :         | *      :
45 item 45                                                 :         |     * .
```

3. Ma trận so sánh năng lực thí sinh với độ khó của các câu hỏi.



4. Thông tin về kết quả tính toán năng lực của thí sinh

Summary of case Estimates

Mean (Năng lực trung bình của các thí sinh)	1. 66	Hơi cao
SD	1.09	Tốt
SD (adjusted)	.79	t
Reliability of estimate	Đạt	

Fit Statistics

Infit Mean Square		Outfit Mean Square	
Mean	.98 Tốt	Mean	1.04
SD	.17 Đạt	SD	.65

Infit t		Outfit t	
Mean	.01	Mean	.18
SD	.73	SD	.84

PHỤ LỤC 2.7. DANH SÁCH NHÓM GIÁO VIÊN
ĐÃ THAM GIA BIÊN SOẠN CÁC ĐỀ THI/KIỂM TRA TRƯỚC TẬP HUẤN

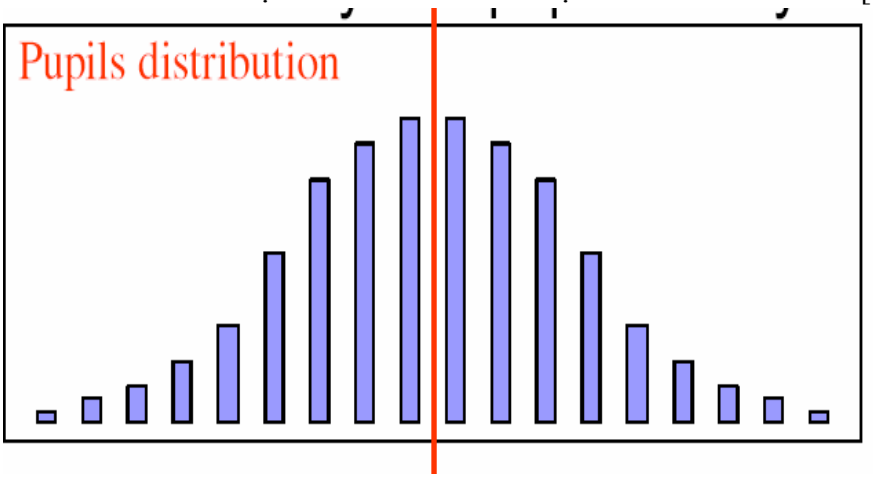
TT	Họ và tên	Chức vụ - Đơn vị	Nhiệm vụ
1	Lê Thị Thúy Hằng	Trưởng khoa GDĐB	Phụ trách các nhóm
2	Nguyễn Thanh Huyền	Phó khoa	Tham gia biên soạn đề thi/kiểm tra học phần CTS cho trẻ khuyết tật
3	Phạm Thùy Linh	Giáo viên	
4	Nguyễn Thị Minh	Giáo viên	
5	Nguyễn Thị Hạnh	Giáo viên	Tham gia biên soạn đề thi/kiểm tra học phần CTS cho trẻ CPTTT
6	Phạm Ngọc Quân	Giáo viên	
7	Nguyễn Thị Ngân	Giáo viên	
8	Nguyễn Thị Thanh	Giáo viên	
9	Trương Thị Tuyết	Giáo viên	Tham gia biên soạn đề thi/kiểm tra học phần Phát triển ngôn ngữ và giao tiếp cho trẻ khiếm thính
10	Vũ Thị Hương Lý	Giáo viên	
11	Vũ Thị Thủy	Giáo viên	
12	Dương Thị Hoa	Giáo viên	

PHô lôC 2.8: DANH SÁCH 53 tHÝ SINH

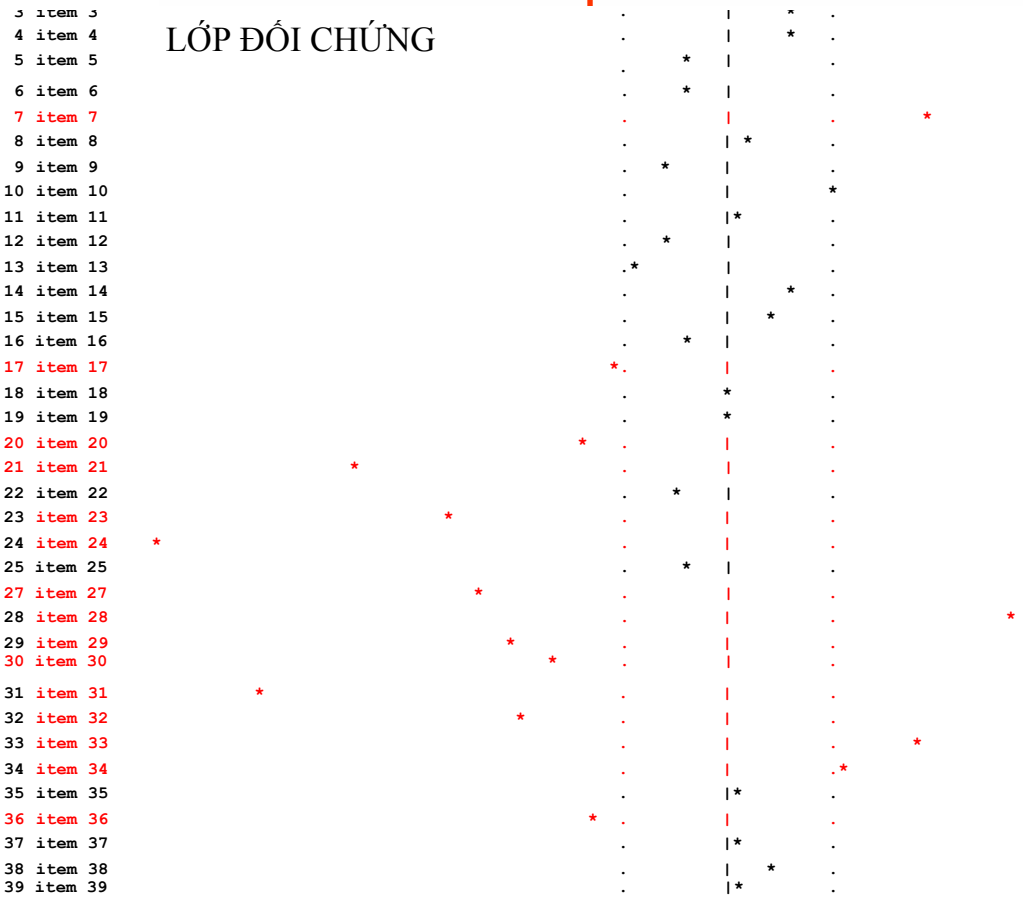
Tham gia thi kÕt thóc häc phÇn CTS CHO tRÎ CPTTT **(Trưíc thö nghiÖm)**

STT	Hä vµ TÊN	NGµy SINH	GIíI	N¥I SINH
1.	Bùi ThÞ Ngäc Anh	09/01/86	N÷	Hµ T©y
2.	Lê ThÞ Thanh B×nh	29/01/83	N÷	Hµ Nam
3.	NguyÔn ThÞ Cư¬ng	08/02/85	N÷	B¾c Giang
4.	NguyÔn Lê Thuú Dư¬ng	01/04/86	N÷	Hµ Néi
5.	NguyÔn ThÞ Duy	06/12/84	N÷	Hµ Nam
6.	NguyÔn H¶i §ưêng	22/08/82	N÷	Hµ Néi
7.	TrÇn ThÞ Hư¬ng Giang	18/10/85	N÷	Hµ Nam
8.	§Æng ThÞ Thu H»ng	15/07/85	N÷	Nam §Þnh
9.	NguyÔn ThÞ H»ng	18/08/84	N÷	B¾c Ninh
10.	§inh ThÞ Hư¬ng	23/03/86	N÷	Hµ Néi
11.	§Ô ThÞ H¶i Hµ	12/03/86	N÷	Qu¶ng Ninh
12.	NguyÔn Xu©n Hµ	07/01/85	Nam	B¾c Giang
13.	KiÒu Mü H¹nh	16/05/85	N÷	Hµ Néi
14.	Lý ThÞ H¹nh	09/08/84	N÷	B¾c Giang
15.	Lê ThÞ Hưêng	12/05/82	N÷	Thanh Hoá
16.	Dư¬ng V¨n HiÒn	11/07/85	Nam	B¾c Giang
17.	Lê ThÞ Thu HiÒn	27/11/86	N÷	Phó Thä
18.	Bùi ThÞ Hoa	13/06/84	N÷	Hµ T©y
19.	§Ô ThÞ Thanh Hoa	21/10/86	N÷	Hµ Néi
20.	Hoµng ThÞ Minh Hoa	27/07/86	N÷	Phó Thä
21.	NguyÔn ThÞ Hoa	01/09/84	N÷	Vĩnh Phóc
22.	Lư¬ng ThÞ HuÖ	21/06/85	N÷	Thái B×nh
23.	NguyÔn ThÞ H¶i HuyÒn	09/07/85	N÷	B¾c Giang
24.	NguyÔn Anh KÝnh	05/09/81	Nam	B¾c Giang
25.	L¹i ThÞ Lan	25/06/86	N÷	Ninh B×nh
26.	§Æng ThÞ Hoµng Ng©n	20/02/86	N÷	H¶i Phßng
27.	NguyÔn ThÞ V©n Nga	12/06/85	N÷	Vĩnh Phóc
28.	Hoµng ThÞ NguyÖt	22/12/86	N÷	Ninh B×nh
29.	NguyÔn ThÞ Thùy Nhung	12/10/85	N÷	Yên Bái
30.	NguyÔn ThÞ Phưĩng	01/07/83	N÷	B¾c Giang
31.	Ph¹m PhÞ Phưĩng	04/04/84	N÷	Vĩnh Phóc
32.	TrÇn ThÞ Phưĩng	05/04/85	N÷	Nam §Þnh
33.	Hoµng Quèc Phóc	17/06/80	Nam	B¾c Giang
34.	NguyÔn ThÞ Phóc	16/02/85	N÷	B¾c Giang
35.	§Æng ThÞ Xu©n Quúnh	15/06/85	N÷	Nam §Þnh
36.	§Ô ThÞ Hảng Sen	11/09/85	N÷	Ninh B×nh
37.	Ph¹m ThÞ Th¬m	10/02/85	N÷	Vĩnh Phó
38.	TrÇn Thu Thư¬ng	30/08/85	N÷	Hµ T©y
39.	Cao ThÞ Th¶o	28/02/84	N÷	Ninh B×nh
40.	Vũ ThÞ Th¶o	24/08/84	N÷	B¾c Giang
41.	NguyÔn ThÞ Minh Thuý	26/09/86	N÷	Phó Thä
42.	Ph¹m ThÞ Thu Thuý	10/10/83	N÷	H¶i Phßng
43.	Bùi ThÞ Như Trang	11/01/85	N÷	Vĩnh Phóc
44.	T¹ ThÞ Trang	05/01/85	N÷	Hµ T©y
45.	Vũ ThÞ HuyÒn Trang	13/02/86	N÷	Vĩnh Phóc
46.	Chu ThÞ Minh TuyÕt	04/01/85	N÷	Hµ Néi
47.	NguyÔn ThÞ TÝnh	20/11/85	N÷	Thanh Hoá
48.	NguyÔn BÝch V©n	17/06/85	N÷	Hµ Néi
49.	NguyÔn Thu V©n	29/12/85	N÷	Qu¶ng Ninh
50.	Quý ThÞ Vinh	19/10/85	N÷	Hµ T©y
51.	NguyÔn ThÞ VÝ	10/03/85	N÷	H¶i Dư¬ng
52.	TrÇn ThÞ Hảng Yên	01/07/85	N÷	B¾c Giang
53.	NguyÔn ThÞ YÕn	12/07/85	N÷	B¾c Giang

PHô lôC 2.9: SỰ PHÂN BỐ NĂNG LỰC CỦA 53 THÍ SINH[A5,22]



LỚP ĐỐI CHỨNG



Lớp thử nghiệm

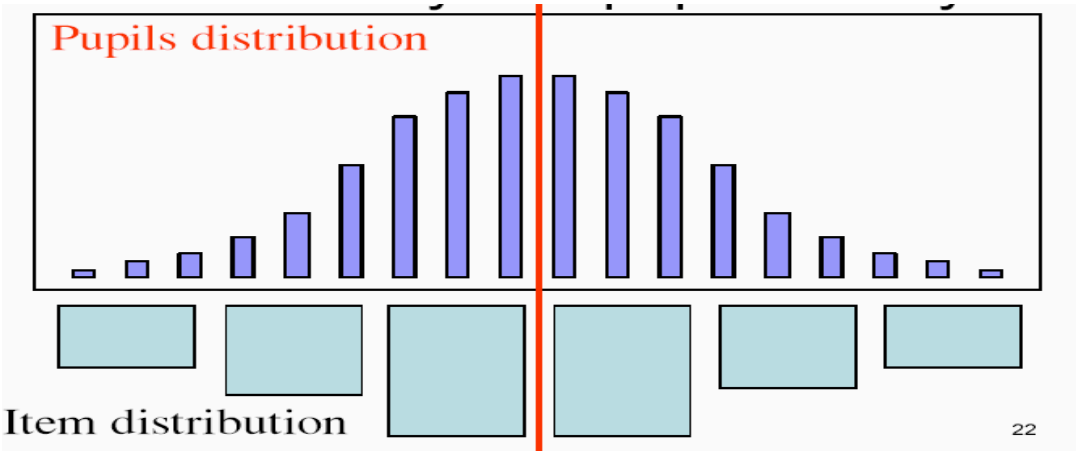
- Có 53 thí sinh
- Có 38 thí sinh tham gia

tham gia

- Đề thi có 45 câu hỏi	- Đề thi có 47 câu hỏi
- PL 2.7 : Danh sách GV biên soạn đề thi	- PL 3.8. Danh sách GV biên soạn đề thử ghiệm
- PL 2.8. Danh sách sinh viên dự thi	- PL 3.10. Danh sách sinh viên thử nghiệm

PHô lôC 2.10:

SỰ PHÂN BỐ NĂNG LỰC CỦA 53 THÍ SINH VỚI ĐỘ KHÓ CỦA CÂU HỎI [A5,22]



PHỤ LỤC 3.1: **CHƯƠNG TRÌNH CHẠY PHẦN MỀM QUEST**

```
Header HANHCPTTT
set width=132 !
page set
logon>-hanh.log
data_file HANH.dat
codes 0123459
*format id 1-2 items          1          2          3          4
*    12345678901234567890123456789012345678901234567890123456789012345678
(t4,53a1)
key 95415312442233413323154453334335133553523534234333
!
score=1
scale 1-49 !hanh
estimate ! iter=100;scale=hanh
show ! scale=hanh>-hanh.map
show cases!scale=hanh; form=export;delimiter=tab>-
hanh.cas
show items!scale=hanh>-hanh.itm
itanal ! scale=hanh>-hanh.ita
quit.
```

Chạy chương trình

Quest.exe Submit hanh.ctl

PHỤ LỤC 3.2: **KẾT QUẢ PHÂN TÍCH CÁC CÂU HỎI**

HANHCPTTT

```
-------------------------------------------------------------------------------
Item Analysis Results for Observed Responses                          1/ 5/ 8
22:57 all on hanh (N = 38 L = 47 Probability Level= .50)
-------------------------------------------------------------------------------
Item    1: item 1                          Infit MNSQ = 1.06
                                                Disc = .33
 Categories          0        1        2        3        4*       5        9      missing
Count                0        3       10        4       21       0        0        0
Percent (%)         .0      7.9     26.3     10.5     55.3      .0       .0
Pt-Biserial         NA      .03     -.35     -.04      .32      NA       NA
p-value             NA     .438     .015     .405     .023      NA       NA
Mean Ability        NA      .16     -.45     -.02      .40      NA       NA       NA

Step Labels                  1
 Thresholds                -.15
Error                       .35
...............................................................................
Item    2: item 2                          Infit MNSQ = .96
                                                Disc = .42
 Categories          0        1        2        3        4        5*       9      missing
Count                0        1        8        2        3       24       0        0
Percent (%)         .0      2.6     21.1      5.3      7.9     63.2      .0
Pt-Biserial         NA      -.22     -.12     -.35     -.14      .41      NA
p-value             NA      .097     .237     .016     .204     .005      NA
Mean Ability        NA     -1.06     -.10    -1.60     -.41      .44      NA       NA

Step Labels                  1
Thresholds                -.53
Error                       .36
...............................................................................
Item    3: item 3                          Infit MNSQ = 1.06
                                                Disc = .33
 Categories          0        1        2        3        4*       5        9      missing
Count                0        2        0       15       20       1        0        0
Percent (%)         .0      5.3       .0     39.5     52.6      2.6      .0
Pt-Biserial         NA      -.19      NA     -.20      .33     -.16      NA
p-value             NA      .129      NA     .115     .021     .170      NA
Mean Ability        NA     -1.02      NA     -.14      .46     -.74      NA       NA

Step Labels                  1
Thresholds                -.03
Error                       .35
...............................................................................
Item    8: item 8                          Infit MNSQ = .96
                                                Disc = .46
 Categories          0        1        2*       3        4        5        9      missing
Count                0        3       17        3       12       3        0        0
Percent (%)         .0      7.9     44.7      7.9     31.6      7.9      .0
Pt-Biserial         NA      -.12      .45     -.15     -.12     -.35      NA
p-value             NA      .241     .002     .186     .231     .016      NA
Mean Ability        NA      -.25      .62     -.40     -.05    -1.23      NA       NA

Step Labels                  1
Thresholds                 .34
Error                      .35
...............................................................................
Item   49: item 49                         Infit MNSQ = .93
                                                Disc = .46
 Categories          0        1        2        3*       4        5        9      missing
Count                0        8       11       17        1       1        0        0
Percent (%)         .0     21.1     28.9     44.7      2.6      2.6      .0
Pt-Biserial         NA      -.19     -.19      .46     -.07     -.32      NA
p-value             NA      .133     .121     .002     .347     .023      NA
Mean Ability        NA      -.23     -.25      .64     -.25    -1.85      NA       NA

Step Labels                  1
Thresholds                 .34
Error                      .35
...............................................................................
Mean test score      24.53
Standard deviation    8.71
Internal Consistency   .88
The individual items
```

PHỤ LỤC 3.3: Mô hình Rasch

Mô hình Rasch[2]

Theo mô hình Rasch, xác suất câu trả lời của một câu hỏi không phụ thuộc vào thí sinh cố gắng đưa ra câu trả lời mà vào cách trả lời. Mô hình không phụ thuộc vào những câu hỏi trong đề trắc nghiệm hoặc vị trí xuất hiện của chúng hoặc dựa vào những câu trả lời trước đó trong bài trắc nghiệm. Theo như mô hình này giả thiết rằng câu trả lời của một cá nhân đối với 1 câu hỏi chỉ được quy định bởi khả năng trả lời trong phạm vi nội dung bài trắc nghiệm chứ không phụ thuộc vào động cơ, xu hướng dự đoán hay bất cứ đặc tính cá nhân nào trong phạm vi quan tâm. Mô hình giả thiết chỉ có một thông số câu hỏi (độ khó) và 1 thông số đối tượng trả lời (năng lực). Ước tính về thông số độ khó và năng lực được đưa vào thang đánh gía có ngắt quãng. Cả 2 thông số cũng được đo 1 đơn vị là logit. Một thang đánh gía cho phép cả đối tượng và câu hỏi có thể được đặt trên cùng 1 bảng phân loại biến thiên mức xác định 1 biến cơ sở và biến cơ sở này sẽ giải thích kĩ năng cần thiết để 1 thí sinh đưa ra câu trả lời đúng.

Các câu hỏi trong đề trắc nghiệm đó được chấm đúng hoặc sai sử dụng theo điểm phân đôi tương ứng là 1 hoặc 0. Chấm điểm theo cách này chính là coi chúng như những phân đôi độc lập trong đó mỗi thí sinh n có năng lực q_n và mỗi câu hỏi có độ khó d_1, d_2, d_3, d_k cho thấy sự khó khăn khi đạt được điểm 1 đối với mỗi câu từ 1đến k. Mỗi thông số này có khả năng chi phối 1 thí sinh có năng lực q_n có được điểm 1 chứ không phải điểm 0. Qua phân tích cho thấy mô hình này cho chúng ta biết mối liên hệ giữa năng lực thí sinh và độ khó của từng câu hỏi.

Vì mỗi câu hỏi trong bộ đề có điểm tối đa là 1, mô hình Racsh sử dụng phần mềm vi tính Quest[3] đó ước tính mức độ khó của từng câu hỏi và năng lực thí sinh. Xác suất câu trả lời đúng được tính như sau.

$$P[x = 1 \mid \theta] = \frac{\exp(\theta - \delta)}{1 + \exp(\theta - \delta)}$$

Người ta thường dùng 2 đơn vị đo độ chính xác: Một là sai số chuẩn trong ước tính độ khó của câu hỏi. Hai là đơn vị đo mức độ phù hợp của số liệu với mụ hình Racsh nếu INFIT nằm trong khoảng từ 0.77-1.30 là phạm vi được chấp nhận và giỏ trị mong muốn là INFIT = 1. Khi bộ câu hỏi nằm trong giới hạn thì đây là bằng chứng tốt về kết quả thi kiểm tra của thí sinh…

[2] Pham Xuân Thanh. Đo lường đánh gía 3. 2008
[3] Quest- Adams và Khoo, 1995

PHỤ LỤC 3.4. BẢNG PHÂN TÍCH NỘI DUNG KIẾN THỨC, KĨ NĂNG CẦN ĐO LƯỜNG

Chương	Các nội dung cơ bản
Chương 1: Phát hiện, chẩn đoán, đánh giá trẻ CPTTT	1. Khái niệm, mục đích và ý nghĩa 1.1. Khái niệm 1.2. Mục đích 1.3. Ý nghĩa 2. Dấu hiệu có thê nhận biết có thể bị CPTTT 3. Chẩn đoán trẻ CPTTT 3.1. Các mức độ CPTTT 3.2. Quy trình chẩn đoán 3.4. Một số lưu ý trong chẩn đoán, đánh giá trẻ CPTTT
Chương 2: Nội dung CTS cho trẻ CPTTT	1. Phát triển giác quan 2. Phát triển vận động 3. Phát triển ngôn ngữ và giao tiếp Phát triển kỹ năng cá nhân Phát triển kỹ năng xã hội
Chương 3: Tổ chức thực hiện nội dung CTS cho trẻ CPTTT	1.Cách thức làm việc với cha mẹ trẻ CPTTT 1.2. Các kỹ năng của giáo viên 1.3. Quy trình làm việc với cha mẹ Một số lưu ý khi làm việc với cha mẹ 2. Tổ chức các hoạt động cho trẻ 2.1. Một số biện pháp tổ chức các hoạt động dạy và học trong lớp mẫ giáo hòa nhập cho trẻ CPTTT 2.2. Tổ chức các hoạt động trong lớp học hòa nhập 2.2.1.Tổ chức cho trẻ CPTTT quan sát 2.2.2. Một số lưu ý khi tổ chức hoạt động chơi
Chương 4: Tổ chức dạy cá nhân	2.2. Hướng dẫn cách soạn giáo án 1. Dạy cá nhân 2. Hiệu quả và hạn chế 3. Nội dung dạy cá nhân 4. Tổ chức dạy cá nhân 4.1. Yêu cầu với GV 4.2. Các kỹ thuật trong dạy cá nhân 4.3. Thời gian và địa điểm tổ chức dạy cá nhân 4.4. Tiến hành dạy cá nhân 5. Hướng dẫn soạn giáo án dạy cá nhân cho trẻ CPTTT

PHỤ LỤC 3.5: ®Ò tHI kÕt tHóC HäC PHÇN CTS trẻ CPTTT

Ngµnh: Giáo dôc ®Æc biÖt. Khoá: HÖ: C§CQ

Häc k×: II **N¨m häc**:

Thêi gian lµm bµi: 75 phót

Ngµy thi: …./… /200

Hä vµ tên thÝ sinh:……

Ngµy, tháng, n¨m sinh: ……...

Líp:……..... Phßng thi:…… Sè báo danh:…….....

Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 1	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB coi thi thø 2	Sè phách

TRƯëNG KHOA ký DUyÖT **GI¶NG vIÊN GIíI THIÖU ®Ò**

§iÓm kÕt luËn bµi thi	Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 1 Hä, tên vµ ch÷ kÝ cña CB chÊm thi thø 2	Sè phách

Em hãy chọn và khoanh tròn vào 1 đáp án mà em cho là đúng.

1. Can thiệp sớm cho trẻ CPTTT là quá trình phát hiện, chẩn đoán, đánh giá 1 hoặc nhiều khuyết tật của trẻ càng sớm càng tốt để đưa ra phương pháp kịp thời

a. can thiệp và quản lí hành vi
b. chăm sóc, can thiệp và chữa trị
c. hướng dẫn, can thiệp và dạy học
d. chăm sóc, giáo dục và chữa trị kịp thời

2. Mục đích của việc CTS cho trẻ CPTTT là:

a. Phát hiện hết sự lành mạnh trong cuộc sống
b. Để trẻ sống cuộc sống càng bình thường càng tốt
c. Phát hiện hết tiềm năng học hỏi ở trẻ
d. Để trẻ trở thành thành viên của cộng đồng
e. Bao gồm tất cả các phương án trên

3. Đối tượng của chương trình CTS cho trẻ CPTTT là:

a. Trẻ CPTTT, giáo viên dạy trẻ CPTTT
b. Trẻ CPTTT, bạn bè của trẻ CPTTT
c. Trẻ CPTTT, phụ huynh trẻ CPTTT
d. Tất cả các đối tượng trên

4. Phát hiện sớm trẻ CPTTT có vai trò quan trọng trong việc …..

a .Thiết lập một chương trình CTS
b. Giúp cha mẹ hiểu con mình hơn
c. Giúp trẻ có thể học tốt hơn
d. Ngăn ngừa các khuyết tật thứ phát

5. Dấu hiệu nào <u>sai</u> khi phát hiện trẻ CPTTT có vấn đề về thị giác?

a. Không có đồng tử trong và đen
b. Thường có nước mắt khi trẻ không khóc
c. Không đưa mắt dõi theo vật chuyển động
d .Thường xuyên với các đồ vật không chính xác
e. Chăm chú nhìn vào mặt hay miệng người đối thoại

6. Biện pháp gì giáo viên thường sử dụng để phát hiện trẻ CPTTT trong lớp hòa nhập?

a. Hỏi thông tin từ cha mẹ trẻ
b. Nghiên cứu các hồ sơ của trẻ
c. Quan sát các biểu hiện của trẻ
d. Ghi chép lại các việc bất thường
e. Xin ý kiến của cán bộ y tế trong trường

7. Dấu hiệu nào <u>sai</u> khi phát hiện trẻ CPTTT có vấn đề về thính giác?

a. Quay đầu về phía có kích thích thị giác

b. Mất vành tai, dị tật ống tai, chảy mủ tai,...
c. Không có phản ứng với những tiếng động mạnh
d. Dùng điệu bộ, cử chỉ khi nói chuyện với người khác

8. Trẻ bị mắc bệnh 3 NST còn có tên gọi là trẻ mắc.....

a. Hội chứng Rett.
b. Hội chứng Down
c. Hội chứng Angelman
d. Hội chứng gãy NST X
e. Hội chứng Prader-Willi

9. Giáo viên mầm non thường nhận dạng trẻ CPTTT bằng cách

a. Đánh giá trẻ một cách cảm tính theo kinh nghiệm của mình
b. Tiến hành kiểm tra trẻ thông qua các trắc nghiệm đã được chuẩn hóa
c. Tiến hành kiểm tra trẻ thông qua việc sử dụng các thang đo hành vi
d. Tổ chức hoạt động, quan sát và so sánh kết quả của trẻ với bạn cùng tuổi
e. Hỏi ý kiến các đồng nghiệp khác về các hành vi bất thường của trẻ

10. Nhóm chuyên gia đa chức năng cùng làm việc trong công tác can thiệp sớm là...

a. một nhóm giáo viên cùng hợp tác làm việc vì lợi ích của trẻ.
b. chuyên gia chỉnh âm, chuyên gia vật lí trị liệu, chuyên gia PHCN.
c. một nhóm giáo viên, các trị liệu viên cùng làm việc vì lợi ích của trẻ
d. một nhóm các nhà chuyên môn khác nhau cùng làm việc vì lợi ích của trẻ

11. CTS cho trẻ khuyết tật nói chung và trẻ CPTTT nói riêng đều có ý nghĩa với:

a. Trẻ và gia đình trẻ
b. Trẻ, gia đình trẻ và xã hội
c. Trẻ, trường học của trẻ và với xã hội

12. Nguyên nhân nào sau đây <u>ít</u> gây nên CPTTT cho trẻ:

a. Viêm não để lại di chứng
b. Trẻ không có cơ hội tới trường
c. Bị chấn thương sọ não
d. Bố hoặc mẹ bị CPTTT

13. Nghiên cứu tiền sử phát triển của trẻ để…

a. phát hiện, chẩn đoán, đánh giá tật CPTTT
b. biết sở thích, thói quen của trẻ CPTTT
c. sự phát triển tâm sinh lí có gì bất thường không
d. quyết định có nhận trẻ vào TT CTS không ?

14. Nghiên cứu tiền sử phát triển của trẻ CPTTT từ khi…

a. mẹ sinh ra trẻ CPTTT đó
b. trẻ CPTTT đi học mẫu giáo.
c. người mẹ mang thai trẻ đến nay
d. phát hiện trẻ có hành vi khác thường

15. Câu nào sau đây <u>không</u> đúng.
Nguyên tắc CTS cho trẻ CPTTT là:

a. Mọi trẻ CPTTT đều có khả năng học tập
b. Những năm đầu tiên rất quan trọng để học hỏi
c. Mỗi trẻ CPTTT và mỗi gia đình trẻ CPTTT là khác nhau
d. Cha mẹ là người ít quan trọng đối với sự phát triển của trẻ CPTTT
e. Trẻ CPTTT cũng phải học các kĩ năng mà trẻ bình thường học và sử dụng. Sửa lại là: ……

16. Quy trình CTS bao gồm:

a. Thắc mắc□Chẩn đoán, đánh giá□Lập kế hoạch□Can thiệp□Đánh giá lại
b. Thắc mắc□ Chẩn đoán□Lập kế hoạch đánh giá □Can thiệp□Đánh giá lại
c. Chẩn đoán, đánh giá □Can thiệp□ Thắc mắc□đánh giá lại□Lập kế hoạch

d. Chẩn đoán, đánh giá□Lập kế hoạch□Can thiệp□đánh giá lại□ Thắc mắc.

e. Thắc mắc□Chẩn đoán, đánh giá□ Đánh giá lại □Lập kế hoạch□Can thiệp

17. Ai là người tham gia chẩn đoán, đánh giá trẻ khuyết tật?

a. Bác sĩ nhi, nhà tâm li và cha mẹ trẻ
b. Nhà tâm lí, giáo viên và cha mẹ trẻ
c. Nhóm chuyên gia đa chức năng
d. Giáo viên GDĐB, nhà tâm li
e. Bác sĩ nhi, giáo viên GDĐB

18. Điều quan trọng nhất khi chẩn đoán, đánh giá trẻ CPTTT:

a. Sức khỏe của trẻ CPTTT
b. Địa điểm thoáng mát, yên tĩnh
c. Công cụ phù hợp độ tuổi và nội dung cần đo

b. Hành vi của trẻ biểu hiện như thế nào
c. Ngôn ngữ và thái độ của người làm test

19.Theo anh/chị 3 triệu chứng của trẻ tự kỉ là

a. Có các vấn đề về lời nói, hành vi tăng động hoặc biểu hiện chậm phát triển trí tuệ
b. Có các vấn đề về tương tác xã hội, kĩ năng giao tiếp và các hành vi/hoạt động
c. lặp đi lặp lại
d. Không/ít giao tiếp bằng mắt, có vấn đề về thính lực và có vấn đề về lời nói

20. Hãy chọn một nội dung giáo dục phù hợp cho 1trẻ CPTTT nặng có khả năng vận động thô tương đối tốt

a. Kiến thức học đường
b. Kĩ năng vui chơi
c. Kĩ năng tự phục vụ
d. Kĩ năng giao tiếp
e. Kĩ năng vận động

21. Nội dung can thiệp sớm nào quan trọng đối với trẻ Tự kỉ?

a. Phát triển kĩ năng xã hội
b. Phát triển kĩ năng cá nhân
c. Phát triển vận động, thể chất
d. Phát triển ngôn ngữ và giao tiếp
e. Phát triển giác quan cho trẻ

22. Phát triển khả năng nghe cho trẻ CPTTT là:

a. Cho trẻ nghe các loại âm thanh khác nhau
b. Xác định vị trí của nguồn âm thanh phát ra
c. Cho trẻ phân biệt sự giống và khác nhau của các âm thanh
d. Phân biệt cảm xúc người đang nói
e. Tất cả các phương án trên

23. Mục đích chính của việc cho trẻ CPTTT chơi trò chơi " Chiếc túi kì lạ" là:

a. Phát triển khả năng nghe
b. Phát triển khả năng nhìn
c. Phát triển khứu giác
d. Phát triển xúc giác
e. Phát triển vị giác

24. Phát triển vận động là nội dung can thiệp không thể thiếu cho trẻ ...

a. Down và Tự kỉ
b. Tự kỉ và Bại não
c. ADHD và Bại não
d. Down và Bại não
e. Động kinh và Bại não

25. Cho trẻ CPTTT phân biệt màu sắc, kích thước, hình dạng sau đó cho trẻ kết hợp lại rồi phân loại đồ vật theo nhóm có cùng màu sắc, kích thước hình dạng là.....

a. Phát triển vị giác
b. Phát triển xúc giác
c. Phát triển khứu giác
d. Phát triển khả năng nghe
e. Phát triển khả năng nhìn

26. Một số trò chơi, bài tập cho trẻ CPTTT: nhảy lò cò, chui qua ống, bò bằng 2 tay, nhảy qua vật cản nhằm phát triển :

a. Thể chất
b. Vận động tinh
c. Vận động thô
d. Kỹ năng cá nhân
e. Kỹ năng xã hội

27. Yêu cầu đối với giáo viên khi làm việc với cha mẹ trẻ CPTTT:

a. Tôn trọng, lắng nghe, đồng cảm và chia sẻ
b. Trung thực, tôn trọng, chấp nhận và chia sẻ
c. Trung thực, tôn trọng, chấp nhận và bí mật

d. Chấp nhận, tôn trọng, bí mật và đồng cảm
e. Tôn trọng, trung thực, chấp nhận và chia sẻ

28. Khi đánh giá khả năng và nhu cầu của trẻ CPTTT, giáo viên quan tâm đến vấn đề gì trước?

a. Cách quản lí hành vi của trẻ CPTTT
b. Loại hỗ trợ nào là phù hợp với trẻ CPTTT
c. Mức độ khó khăn của trẻ CPTTT
d. Khả năng và nhu cầu của trẻ CPTTT

e. Điều chỉnh chương trình phù hợp với trẻ CPTTT

29 Giáo viên tổ chức cho trẻ CPTTT cùng các bạn khác chơi với cát, nước, sỏi, đất sét và màu vẽ gọi là .....

a. Chơi chức năng
b. Chơi phối hợp
c. Sự tiếp xúc đơn giản với vật liệu
d. Chơi cảm giác

30. Trong lớp hòa nhập, GV phải điều chỉnh cả mục tiêu, nội dung, phương pháp tiếp cận và môi trường trong cùng một hoạt động là phương pháp điều chỉnh chương trình ?

a. Phương pháp đồng loạt
b. Phương pháp đa trình độ
c. Phương pháp trùng lặp giáo án
d. d. Phương pháp thay thế

31. Điều gì là quan trọng nhất khi phát triển vận động thô cho trẻ CPTTT?

a.Luôn khuyến khích trẻ vận động nhiều và càng độc lập càng tốt
b.Quan tâm đến tư thế và động tác của trẻ khi ngồi ghế ở lớp và ở nhà
c.Cách sử dụng đúng các cơ bắp, sự cân bằng theo khả năng và nhu cầu của trẻ
d.Làm cho trẻ luôn cảm thấy thoải mái, tự tin trong lúc vận động qua vui chơi
e.Cho trẻ chơi những trò chơi mà trẻ thích: Bò, trườn, chạy, nhảy, leo trèo, đi xe đạp

32. Trong 5 nội dung dưới đây, nội dung nào quan trọng nhất?
Khi muốn phát triển ngôn ngữ và giao tiếp cho trẻ CPTTT, giáo viên nên ....

a. dạy trẻ kĩ năng « xem và đọc sách », kết hợp và phân loại, so sánh và chọn lựa
b. rèn luyện cho trẻ CPTTT khả năng phân biệt âm thanh, màu sắc và mùi vị.
c. dạy trẻ biết chơi cùng với ban, biết sự luân phiên và hiểu người khác nói
d. cho trẻ nghe đài, xem ti vi hoặc dạy trẻ tập hát bài hát mà trẻ thích.
e. dạy trẻ đưa ra yêu cầu, chia sẻ thông tin, đáp ứng yêu cầu của người khác.

33. Phương pháp nào sử dụng dụng cụ hỗ trợ giúp người lớn khi giao tiếp với trẻ hiểu trẻ hơn, dễ dàng hơn đồng thời họ lại mình, điều chỉnh bản thân mình?

a. Phương pháp AAC
b. Phương pháp PECS
c. Phương pháp INREAL
d. Phương pháp MAKATONE
e. Phương pháp giao tiếp tổng thể

34. Hành vi hướng nội ít được giáo viên chú ý hơn vì:

a. Trẻ thể hiện sự hăng hái khi tham gia hoạt động của lớp học.
b. Thường gây phiền toái cho những người khác trong lớp học.
c. Trẻ ít khi làm phiền giáo viên trong các hoạt động của lớp học

35. Nếu trẻ CPTTT, không thể truyền đạt bằng ngôn ngữ được thì chức năng biểu tượng trong phương pháp AAC là gì?

a. Hỗ trợ việc giao tiếp của trẻ CPTTT thực hiện được thuận lợi
b. Trẻ chỉ tay vào thẻ hình để truyền đạt mong muốn của mình với người khác
c. Việc phát huy tính ưu việt của kênh thị giác cho trẻ CPTTT

36. Vấn đề nào cần lưu ý đầu tiên trong công tác hướng dẫn phụ huynh can thiệp sớm cho trẻ CPTTT?

a. Giúp cha mẹ lý giải những hành vi của con mình.
b. Khuyến khích họ cùng tham gia các hoạt động ở trường.
c. Thường xuyên liên lạc với cha me
d. Tránh giải thích quá dài dòng.
e. e. Xác định sự ưu tiên

37. Nên sắp xếp chỗ ngồi cho trẻ CPTTT có vấn đề về hành vi ở chỗ nào cho phù hợp?

a. Giữa lớp
b. Cuối lớp
c. Cạnh cửa sổ
d. Cạnh cửa ra vào
e. Gần cô

38. Có bao nhiêu thành phần trong bản KHGDCN cho trẻ CPTTT ?

a. 5 b. 6 c. 7 d. 8

39. Khi trẻ có các vấn đề về khả năng tập trung, GV cần giúp trẻ bằng cách:

a. Mang lại cấu trúc hành vi, duy trì trật tự, quy tắc

b. Mang lại cho trẻ cấu trúc cuộc sống rõ ràng

c. Xây dựng các quan hệ, hỗ trợ giao tiếp với trẻ
d. Mang lai cho trẻ cảm giác an toàn khi nói chuyện
e. Mang lại cho trẻ cuộc sống rõ ràng, giảm các kích thích

40. Muốn trẻ CPTTT phát triển, giáo viên nên

a. dạy đúng theo chương trình giáo dục mầm non hay tiểu học do bộ quy định.
b. dựa vào khả năng và nhu cầu của trẻ, điều chỉnh nội dung chương trình phù hợp.
c. kéo dài thời gian cho mỗi hoạt động vì khả năng tập trung của trẻ CPTTT kém

41. Trẻ CPTTT mức độ nào có thể sử dụng ngôn ngữ và giao tiếp một cách sáng tạo không chỉ dựa trên thói quen, điều kiện mà còn nhờ vào ngôn ngữ tiềm ẩn bên trong?

a. Nặng b. Trung bình c. Nhẹ d. Cả B và C

42. Muốn giao tiếp với trẻ CPTTT hiệu quả, chúng ta cần tìm hiểu cách giao tiếp của trẻ và …….giao tiếp của mình cho phù hợp với khả năng giao tiếp của trẻ

a. phương pháp b. cách thức c. biện pháp d. kĩ thuật e. điều chỉnh

43. Phương pháp MAKATON do …..

a. Các giáo viên dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ tìm ra ở Anh.
b. 3 bác sĩ nhi khoa cho ra đời bản in đầu tiên đầu tiên về phương pháp này
c. Những nhà trị liệu ngôn ngữ cho ra đời bản in đầu tiên năm 1972

44. Nội dung của tiết cá nhân là ở trường Mầm non hòa nhập là

a. Các môn học, các hoạt động và các trò chơi đã thực hiện trên lớp
b. Kiến thức, kĩ năng phù hợp khả năng, nhu cầu và yêu cầu cần đạt theo độ tuổi
c. Những hoạt động, trò chơi, mà trẻ CPTTT yêu thích
d. Những kĩ năng mà trẻ CPTTT chưa đạt được ở trên lớp

45. Trong giáo dục đặc biệt "Chuỗi tiến" được hiểu là:

a. Khi trẻ chán làm một hoạt đông nào đó, người lớn chuyển sang hoạt động khác
b. Khi trẻ chán một hoạt động nào đó, người lớn hoàn thành nốt hoạt động đó
c. Đưa ra cho trẻ nhiều hoạt động và cho trẻ thực hiện hoạt động cuối cùng
d. Khi trẻ chán làm 1 hoạt động nào đó, người lớn bắt trẻ phải hoàn thành nốt hoạt động đó

46. Trong giáo dục đặc biệt "Chuỗi lùi" được hiểu là: Chúng ta đưa ra...

a. một hoạt động và chúng ta thực hiện trước sau đó cho trẻ thực hiện.
b. cho trẻ nhiều hoạt động và cho trẻ tham gia hoạt động cuối cùng
c. cho trẻ một hoạt động và cho trẻ thực hiện bước cuối cùng của hoạt động.

47. Trong công tác CTS cho trẻ CPTTT, kĩ thuật phân tích nhiệm vụ là:

a. Xác định nhiệm vụ, chọn lọc, động não, sắp xếp thứ tự của từng bước khi tiến hành, xác định điều kiện ban đầu, đánh giá.
b. Xác định nhiệm vụ, động não, sắp xếp thứ tự của từng bước khi tiến hành, chọn lọc, xác định điều kiện ban đầu, đánh giá.
c. Xác định nhiệm vụ, động não, chọn lọc, sắp xếp thứ tự của từng bước khi tiến hành, đánh giá, xác định điều kiện ban đầu.
d. Xác định nhiệm vụ, động não, chọn lọc, sắp xếp thứ tự của từng bước khi tiến hành, xác định điều kiện ban đầu, đánh giá.

48. Kĩ thuật nào giáo viên sử dụng để giúp trẻ học cách thực hiện từng bước nhỏ trong 1 công việc/nhiệm vụ theo tuần tự nhất định?

a. Nhắc
b. Làm mẫu
c. Chuỗi tiến/chuỗi lùi
d. Hoàn thành câu
e. Khen thưởng
f. .....

49. Khi dạy tiết cá nhân, bạn có thấy sự khác nhau nào trong hoạt động chơi của trẻ tự kỉ hay không?

a. Không có sự khác nhau nào, trẻ tự kỉ chơi như trẻ bình thường
b. Có sự khác nhau như là trẻ trẻ thích xếp các đồ vật thành hàng

c. Thiếu hoạt động chơi tưởng tượng, khó kết hợp 2 vật cùng lúc
d. Không có sự khác nhau nào, trẻ có thể bắt chước bạn cùng chơi
e. Cần hình ảnh hóa ngôn ngữ cho trẻ hiểu luật chơi, cách chơi

PHỤ LỤC 3.6: PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN GIÁO VIÊN (02)

§Ó ®iÒu tra thùc tr¹ng vÒ vÊn ®Ò kiÓm tra ®ánh giá m«n CTS cho trÎ CPTTT ë trưêng Cao ®¼ng Sư ph¹m Trung ư¬ng. §Ò nghÞ thÇy/c« vui lßng cho biÕt ý kiÕn cña m×nh vÒ nh÷ng vÊn ®Ò sau, b»ng cách ®ánh dÊu vµo nh÷ng « phù hîp .

1. Theo thÇy/c«, môc ®Ých cña viÖc kiÓm tra ®ánh giá lµ :

Néi dung cÇn ®ánh giá	Møc ®é		
	1	2	3
XÕp h¹ng sinh viên	□	□	□
Xác ®Þnh tr×nh ®é SV so víi yêu cÇu	□	□	□
§iÒu chØnh ho¹t ®éng häc cña SV	□	□	□
Thóc ®ẩy SV häc tËp	□	□	□
§iÒu chØnh ho¹t ®éng d¹y cña GV	□	□	□
§iÒu chØnh, c¶i tiÕn néi dung m«n häc	□	□	□

2. Nguyên nh©n nµo sau ®©y cña Giáo viên lµm ¶nh hưëng ®Õn thµnh tÝch häc tËp cña sinh viên.

Néi dung cÇn ®ánh giá	Møc ®é			
	1	2	3	4
Tr×nh ®é chuyên m«n	□	□	□	□
Kü n¨ng thiÕt kÕ bµi gi¶ng	□	□	□	□
Kh¶ n¨ng ng«n ng÷ vµ giao tiÕp	□	□	□	□
Thái ®é hµnh vi ®¹o ®øc	□	□	□	□

3. Nguyên nh©n nµo sau ®©y khiÕn thÇy/c« chưa áp dông ®ưîc phư¬ng pháp TNKQ trong quá tr×nh gi¶ng d¹y?

Néi dung cÇn ®ánh giá	Møc ®é

	1	2	3	4
Chưa ®ưîc bải dưìng	□	□	□	□
ThiÕu ®iÒu kiÖn trang thiÕt bÞ	□	□	□	□
ThiÕu kü n¨ng ph©n tÝch	□	□	□	□
T©m lý ng¹i thay ®æi	□	□	□	□
Sî sù qu¶n lý	□	□	□	□

Xin ch©n thµnh c¶m ¬n sù hîp tác cúa các thÇy/c«!

PHỤ LỤC 3.7: DANH SÁCH BÁO CÁO VIÊN VÀ CÁC HỌC VIÊN

THAM DỰ TẬP HUẤN VỀ KĨ THUẬT XÂY DỰNG ĐỀ THI VÀ XỬ LÍ KẾT QUẢ THI

TT	Họ và tên	Chức vụ - Đơn vị	Vị trí – Nhiệm vụ
1	CN Nguyễn Thị Hạnh	Trưởng bộ môn Giáo dục trẻ khuyết tật , khoa GDĐB	Báo cáo viên.
2	Th.s Lê Thị Thúy Hằng	Trưởng khoa GDĐB	Chỉ đạo chung lớp tập huấn
3	Th.s Nguyễn Thị Thanh	Phó trưởng khoa GDĐB	Phó trưởng nhóm góp ý việc xây dựng đề CTS CPTTT
4	Th.s Nguyễn Thanh Huyền	Phó trưởng khoa GDĐB	Phó trưởng nhóm góp ý việc xây dựng đề CTS CPTTT
5	Dương Thị Hoa	Trợ lí đào tạo khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
6	Th.s Vũ Thị Hương Lý	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
7	Th.s Nguyễn Thị Ngân	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
8	CN Phạm Ngọc Quân	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
9	CN Vũ Thị Thủy	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
10	CN Phạm Thùy Linh	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
11	CN Trương Thị Tuyết	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn
12	Th.s Nguyễn Thị Minh	Giảng viên khoa GDĐB	Học viên tham dự tập huấn

Hà Nội ngày, …tháng…năm 2008
Người lập danh sách

Vũ Thị Thủy

PHỤ LỤC 3.8. NHÓM CHUYÊN GIA TƯ VẤN

TT	Họ và tên	Chức vụ - Đơn vị	Nhiệm vụ
1	TS Phạm Xuân Thanh	Cục khảo thí và KĐCL Bộ GD-ĐT	Tư vấn về phân tích câu hỏi thi/đề thi
2	Th.s Nguyễn Tích Lăng	Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam	Tư vấn về nhập và làm sạch số liệu
3	TS Nguyễn Lan Phương	Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam	Tư vấn về xây dựng khung mẫu
4	TS Phạm Văn Quyết	Đại học khoa học xã hội và nhân văn	Tư vấn về xử lí dữ liệu
5	CN Nguyễn Minh Phượng	TT nghiên cứu giới	Tư vấn về xử lí dữ liệu

PHỤ LỤC 3.9. DANH SÁCH NHÓM GIÁO VIÊN ĐÃ THAM GIA BIÊN SOẠN ĐỀ THỬ NGHIỆM (Sau tập huấn)

TT	Họ và tên	Chức vụ - Đơn vị	Nhiệm vụ
1	Nguyễn Thị Hạnh	Phụ trách nhóm	Tham gia biên soạn đề thi học phần CTS cho trẻ CPTTT (Đề thử nghiệm)
2	Phạm Ngọc Quân	Giáo viên	
3	Nguyễn Thị Ngân	Giáo viên	
4	Nguyễn Thị Thanh	Phó khoa GD-ĐB	

PHỤ LỤC 3.10. DANH SÁCH CÁC THÍ SINH THAM GIA THỬ NGHIỆM

TT	Hä vµ tên		Ngµy sinh
1	Bùi KiÒu	Chinh	7/6/1986
2	Phan ThÞ	§µo	1/6/1985
3	Ph¹m ThÞ Thu	Hư¬ng	9/30/1986
4	§¹i ThÞ	Hư¬ng	6/2/1986
5	MaiThÞ	H¹nh	6/3/1986
6	Ng« ThÞ	Hêng	8/24/1987
7	NguyÔn Thu	Hêng	9/9/1987

8	TrÇn ThÞ	Hiên	10/4/1986

9	NguyÔn ThÞ	HiÒu	12/12/1987
10	NguyÔn ThÞ	Hoµn	1/8/1986
11	NguyÔn ThÞ	HuÊn	3/8/1984
12	NguyÔn ThÞ Thanh	HuÖ	5/15/1984
13	NguyÔn ThÞ	Lan	3/25/1986
14	D¬ng ThÞ	Liên	4/26/1987
15	Tèng ThÞ	LiÔu	10/27/1986
16	TrÇn ThÞ	Long	8/23/1987
17	NguyÔn ThÞ Hảng	Ly	8/18/1987
18	NguyÔn ThÞ	M©y	4/16/1985
19	TrÇn H¶i	Ngäc	3/26/1986
20	TrÇn ThÞ Hảng	Nhung	11/1/1986
21	Lê ThÞ	Nhung	1/20/1985
22	NguyÔn ThÞ	Nhung	5/10/1986
23	Ph¹m ThÞ Kim	Nhung	12/20/1986
24	TrÇn ThÞ	Phóc	12/25/1985
25	Vũ ThÞ	QuÕ	11/25/1986
26	L¬ng Thuý	Quyên	3/3/1987
27	NguyÔn ThÞ	Sen	3/23/1985
28	Ph¹m V¨n	Thư	4/8/1987
29	NguyÔn ThÞ	Thư	3/1/1987
30	NguyÔn ThÞ	Th¬ A	9/30/1987
31	NguyÔn ThÞ	Th¬ B	2/9/1986
32	Bùi ThÞ	Thêm	4/14/1986
33	TrÇn ThÞ	Thuû	10/21/1987
34	NguyÔn ThÞ	Thuý	5/13/1985
35	Nghiêm ThÞ	Thuý	8/27/1987
36	Ph¹m S¬n	Tùng	10/25/1987
37	Lê ThÞ HuyÒn	Trang	9/23/1986
38	TrÇn ThÞ	TuyÕt	11/12/1987