

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ**



Tài liệu tập huấn

**KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP
ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CỦA HỌC PHẦN**

Biên soạn: *Phương Hoàng Yên*
Nguyễn Hương Trà
Nguyễn Anh Thi
Huyền Thị Anh Thư
Lê Thanh Thảo

Cần Thơ, 2024

LỜI NÓI ĐẦU

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập không chỉ dừng lại ở việc đo lường kiến thức và kỹ năng của sinh viên mà còn đóng vai trò then chốt trong việc định hướng và nâng cao chất lượng giảng dạy. Để đáp ứng các chuẩn đầu ra của học phần, người giảng viên cần có sự hiểu biết sâu sắc và áp dụng hiệu quả các phương pháp đánh giá phù hợp. Tài liệu tập huấn này được biên soạn nhằm cung cấp những kiến thức cơ bản và thực tiễn nhất về kiểm tra và đánh giá kết quả học tập, với mục tiêu chính là giúp Thầy/Cô nắm bắt và vận dụng các kỹ thuật đánh giá thường xuyên và tổng kết để cải thiện quá trình giảng dạy và học tập.

Qua các chương của tài liệu, chúng tôi sẽ trình bày chi tiết về các chuẩn đầu ra học phần, thuyết kiến tạo đồng bộ, các phương pháp đánh giá thường xuyên và tổng kết, cũng như cách thiết kế và sử dụng rubric trong đánh giá. Mỗi chương không chỉ cung cấp lý thuyết mà còn bao gồm các bài tập thực hành để Thầy/Cô có thể áp dụng ngay vào thực tiễn giảng dạy của mình.

Chúng tôi hy vọng rằng, thông qua tài liệu này, Thầy/Cô sẽ có cái nhìn toàn diện hơn về vai trò của kiểm tra và đánh giá, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và giúp sinh viên đạt được các chuẩn đầu ra của học phần một cách hiệu quả nhất. Chúc Thầy/Cô thành công trong việc áp dụng những kiến thức và kỹ năng này vào công việc giảng dạy hàng ngày.

Nhóm tác giả xin chân thành cảm ơn Ban giám hiệu Trường Đại học Cần Thơ đã tạo điều kiện cho chúng tôi nghiên cứu và chia sẻ kinh nghiệm sau khi hoàn thành đề tài *TDH2023-02: Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần tại trường Đại học Cần Thơ: Thực trạng và giải pháp*. Chúng tôi mong nhận được ý kiến của Thầy/Cô để giúp chúng tôi hoàn thiện tài liệu tập huấn.

Trân trọng cảm ơn!

Nhóm tác giả

MỤC LỤC

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT.....	vi
DANH MỤC BIỂU BẢNG	vii
DANH MỤC HÌNH ẢNH.....	viii
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VỀ CHUẨN ĐẦU RA, KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ VÀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP.....	1
1. Chuẩn đầu ra học phần.....	1
1.1 Cấu trúc của CĐRHP	2
1.2 Yêu cầu của CĐRHP	3
1.3 Vai trò của CĐRHP	3
1.4 Mối liên hệ giữa CĐRHP với CĐR của chương trình đào tạo và CĐR bài học	3
1.5 Mối liên hệ giữa CĐRHP với mục tiêu học phần.....	4
2. Kiểm tra đánh giá.....	5
2.1 Kiểm tra đánh giá kết quả học tập	6
2.2 Kiểm tra đánh giá vì học tập.....	7
2.3 Kiểm tra đánh giá như hoạt động học tập.....	8
3. Kết quả học tập và đánh giá kết quả học tập.....	9
3.1 Mục đích của đánh giá kết quả học tập.....	9
3.2 Chức năng của đánh giá kết quả học tập	10
3.3 Yêu cầu của đánh giá kết quả học tập.....	12
3.4 Các bước cơ bản của quá trình đánh giá kết quả học tập	15
BÀI TẬP	16
Bài tập 1	16
Bài tập 2.....	17
Bài tập 3.....	18

Bài tập 4	19
Bài tập 5	20
CHƯƠNG 2: THUYẾT KIẾN TẠO ĐỒNG BỘ VÀ SỰ CẦN THIẾT PHẢI CÓ SỰ TƯƠNG THÍCH GIỮA CÁC PHƯƠNG THỨC KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ VÀ CHUẨN ĐẦU RA HỌC PHẦN.....	22
1. Thuyết kiến tạo đồng bộ.....	22
2. Giảng dạy theo thuyết kiến tạo đồng bộ	23
3. Kiến tạo đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR.....	26
4. Lợi ích và thách thức trong việc đảm bảo sự đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR.....	27
5. Các phương pháp đảm bảo sự đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR.....	27
6. Lý luận về đánh giá KQHT theo CĐRHP.....	28
6.1 Tầm quan trọng đánh giá KQHT theo CĐRHP	28
6.2 Yêu cầu của đánh giá KQHT theo CĐRHP.....	29
6.3 Nội dung đánh giá KQHT theo CĐRHP	30
6.4 Các bước triển khai đánh giá KQHT theo CĐRHP.....	31
6.5 Quy trình thiết kế bài kiểm tra đánh giá KQHT theo CĐRHP	32
BÀI TẬP	37
Bài tập 1	37
Bài tập 2.....	38
Bài tập 3	41
Bài tập 4.....	41
Bài tập 5	42
Bài tập 6.....	42
Bài tập 7.....	43
Bài tập 8.....	45

CHƯƠNG 3: ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN	46
1. Khái niệm đánh giá thường xuyên	46
2. Mục đích của đánh giá thường xuyên	46
3. Sự khác nhau giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ	47
4. Một số điểm cần lưu ý trong đánh giá thường xuyên:	48
4.1. Thông tin ghi nhận trong đánh giá thường xuyên	48
4.2. Các công cụ dùng trong ĐGTX	49
4.3 Sự tham gia của SV trong ĐGTX	49
4.4 Các yêu cầu/nguyên tắc của đánh giá thường xuyên	50
5. Các phương pháp và kỹ thuật đánh giá thường xuyên	50
5.1 Nhóm phương pháp quan sát	50
5.2. Nhóm phương pháp vấn đáp	54
5.3 Nhóm phương pháp viết	57
6. Áp dụng đánh giá thường xuyên	59
6.1. Lập kế hoạch đánh giá thường xuyên	59
6.2. Thực hiện đánh giá thường xuyên trên lớp	60
7. Sử dụng kết quả đánh giá thường xuyên	62
7.1. Sử dụng kết quả ĐGTX để điều chỉnh hoạt động dạy và học	62
7.2 Thông báo kết quả ĐGTX cho SV	63
BÀI TẬP	63
Bài tập 1	63
Bài tập 2	64
Bài tập 3	65
Bài tập 4:	65
Bài tập 5	67

Bài tập 6	68
Bài tập 7	70
CHƯƠNG 4: ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT	71
1. Khái niệm đánh giá tổng kết	71
2. Sự khác biệt giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá tổng kết	72
3. Phương thức đánh giá tổng kết có thể được dùng như phương thức đánh giá thường xuyên không?	73
4. Ưu điểm và nhược điểm của đánh giá tổng kết.....	74
5. Các phương thức đánh giá tổng kết phổ biến của các CTĐT thuộc Trường Đại học Cần Thơ	75
6. Đặc điểm của một phương thức đánh giá tổng kết tốt	79
6.1. Tính thực tế (practicality)	79
6.2. Độ tin cậy (reliability).....	79
6.3. Độ giá trị (validity)	80
6.4. Tính xác thực (authenticity).....	80
6.5. Tác động dội ngược (washback effect).....	80
BÀI TẬP	81
Bài tập 1	81
Bài tập 2	82
Bài tập 3	84
Bài tập 4	85
Bài tập 5	87
CHƯƠNG 5: THIẾT KẾ RUBRIC	88
1. Sự cần thiết phải xây dựng rubric	88
2. Khái niệm Rubric	89
3. Phân loại Rubric	90

4. Ưu điểm và nhược điểm của từng loại Rubric	92
5. Vai trò của Rubric	93
6. Quy trình xây dựng một rubric.....	94
7. Các kỹ thuật xây dựng Rubric.....	96
BÀI TẬP	99
Bài tập 1.....	99
Bài tập 2.....	100
Bài tập 4.....	101
Bài tập 5.....	103
TÀI LIỆU THAM KHẢO	104
PHỤ LỤC 1: ĐỀ BÀI THU HOẠCH CUỐI KHÓA	110
PHỤ LỤC 2: BÀI THU HOẠCH THAM KHẢO	112

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

CĐR	Chuẩn đầu ra
CĐRHP	Chuẩn đầu ra học phần
CTĐT	Chương trình đào tạo
ĐGĐK	Đánh giá định kỳ
ĐGTX	Đánh giá thường xuyên
GV	Giảng viên
KQHT	Kết quả học tập
KTĐG	Kiểm tra đánh giá
SV	Sinh viên

DANH MỤC BIỂU BẢNG

	Trang
Bảng 2.1. Khung ma trận đề thi đánh giá tự luận hoặc trắc nghiệm khách quan	35
Bảng 2.2. Khung ma trận đề thi đánh giá tự luận kết hợp với trắc nghiệm khách quan	36
Bảng 4.2: Các phương thức đánh giá tổng kết của 15 đơn vị đào tạo	81
Bảng 5.1: Một phần Rubric đánh giá khóa luận tốt nghiệp ngành Công nghệ Kỹ thuật Điện – Điện tử	101
Bảng 5.2: Một phần Rubric dùng để đánh giá việc triển khai học tập theo dự án	101
Bảng 5.3: Một phần của Rubric dùng để đánh giá môn kinh tế vĩ mô.	102

DANH MỤC HÌNH ẢNH

	Trang
Hình 1.1: Các cấp độ chuẩn đầu ra (Nguồn: AUN-QA, 2021)	4
Hình 2.1: Sự kiến tạo đồng bộ của chuẩn đầu ra, giảng dạy - học tập và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập	27
Hình 4.1: Các phương thức đánh giá tổng kết trong ĐCCT học phần thuộc 91 CTĐT	80
Hình 5.1: Chiều đánh giá của Rubric	94
Hình 5.2: Ví dụ 1 về Rubric tổng hợp	95
Hình 5.3: Ví dụ 2 về Rubric tổng hợp	95
Hình 5.4: Ví dụ 1 về Rubric phân tích	96
Hình 5.5: Ví dụ 2 về Rubric phân tích	96

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN VỀ CHUẨN ĐẦU RA, KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ VÀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP

MỤC TIÊU: Sau khi hoàn thành chương này, học viên có thể:

- ✓ Hiểu được khái niệm về chuẩn đầu ra của học phần, gồm các khái niệm "intended learning outcomes," "expected learning outcomes," và "learning outcome," cũng như các thuật ngữ tương ứng trong tiếng Việt.
- ✓ Xác định được các yêu cầu của chuẩn đầu ra học phần, bao gồm tính cụ thể, rõ ràng, khả năng đo lường và đánh giá được, tính khả thi và phù hợp với thực tiễn.
- ✓ Nhận biết vai trò của chuẩn đầu ra học phần trong việc thiết lập kế hoạch đào tạo và lộ trình dạy học, định hướng hoạt động dạy của giảng viên và học tập của sinh viên.
- ✓ Hiểu mối liên hệ giữa chuẩn đầu ra học phần với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra của bài học, và cách thiết lập các ma trận liên kết chuẩn đầu ra.
- ✓ Phân biệt rõ ràng giữa mục tiêu học phần và chuẩn đầu ra học phần, và biết cách xây dựng các mục tiêu học phần trước khi xây dựng các chuẩn đầu ra học phần.

1. Chuẩn đầu ra học phần

Trong tiếng Anh, khái niệm “intended learning outcomes”, “expected learning outcomes”, “learning outcome”, tạm dịch tương ứng là kết quả học tập (KQHT) dự kiến, KQHT mong đợi, KQHT đầu ra. Ngoài ra, các thuật ngữ trên còn được hiểu là chuẩn đầu ra (CĐR). CĐR thể hiện những điều SV nên biết, hiểu và có năng lực thực hiện trên cơ sở trình độ được xác định trên văn bằng. CĐR xác định những điều mà chúng ta muốn SV có khả năng biết, hiểu, làm khi hoàn thành một khóa đào tạo (Huba & Freed, 2000). CĐR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành,

khả năng nhận thức và giải quyết vấn đề; công việc mà SV có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu khác đối với từng trình độ và ngành đào tạo. CĐR của chương trình đào tạo là nội hàm chất lượng tối thiểu của người học sau khi tốt nghiệp chương trình, là những chỉ số về phẩm chất, kiến thức, kỹ năng/kỹ xảo, tính cách/hành vi và khả năng/năng lực hay tổng quát hơn là các kỹ năng cứng và kỹ năng mềm của sản phẩm đào tạo/SV có được sau khi kết thúc chương trình đào tạo (Lê Đức Ngọc & Trần Hữu Hoan, 2010). CĐR nói chung là năng lực dự kiến/mong đợi SV làm được sau khi hoàn tất một buổi học, một học phần, một khóa học, một chương trình (Đoàn Thị Minh Trinh & Nguyễn Hội Nghĩa, 2014). Khái niệm CĐR chương trình đào tạo được sử dụng phổ biến trong giáo dục theo nhiều tiếp cận khác nhau: Thứ nhất, CĐR trong mối quan hệ giữa các cơ sở đào tạo, với các nhà tuyển dụng và xã hội; thứ hai, CĐR trong mối quan hệ với chương trình đào tạo (Hoàng Thị Hương, 2018). Đối với cách tiếp cận thứ hai, CĐR và nội dung chương trình đào tạo có tính độc lập tương đối nhưng có mối quan hệ chặt chẽ, tác động, chi phối lẫn nhau, cùng hướng đến mục tiêu đào tạo của chương trình. Tại Việt Nam, Bộ GD&ĐT chính thức sử dụng thuật ngữ “chuẩn đầu ra” trong Công văn số 2196/BGDĐT-GHĐH năm 2010 về hướng dẫn xây dựng và công bố CĐR ngành đào tạo. Theo đó, CĐR là quy định về nội dung kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành, khả năng nhận thức công nghệ và giải quyết vấn đề, công việc mà SV có thể đảm nhận sau khi tốt nghiệp và các yêu cầu đặc thù khác đối với từng trình độ, ngành đào tạo (Bộ GD&ĐT, 2010). Như vậy, CĐR học phần (*CĐRHP*) là các yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, thái độ mà SV đạt được khi kết thúc quá trình học tập học phần.

1.1 Cấu trúc của CĐRHP

Khung trình độ quốc gia Việt Nam quy định cấu trúc CĐR chương trình đào tạo trình độ đại học gồm (1) Kiến thức thực tế và kiến thức lý thuyết; (2) kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp và kỹ năng giao tiếp, ứng xử; (3) mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân trong việc áp dụng kiến thức, kỹ năng để thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cụ thể (Bộ GD&ĐT, 2016). Cấu trúc CĐRHP được thiết lập trên cơ sở vận dụng cấu trúc CĐR chương trình đào tạo, cụ thể như sau:

- (1) Kiến thức: Kiến thức lý thuyết chuyên môn sâu rộng, kiến thức thực tế vững chắc trong phạm vi học phần.

- (2) Kỹ năng: Kỹ năng cần thiết để có thể giải quyết các vấn đề chuyên môn và tình huống thực tế trong phạm vi học phần.
- (3) Năng lực tự chủ và trách nhiệm nghề nghiệp: Làm việc độc lập hoặc làm việc theo nhóm, chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm đối với nhóm. Tự định hướng, đưa ra kết luận chuyên môn về học phần và có thể bảo vệ được quan điểm cá nhân.

1.2 Yêu cầu của CĐRHP

CĐRHP phải cụ thể rõ ràng; phải đo lường và đánh giá được; có thể thực hiện và đạt được qua các bằng chứng; khả thi và phù hợp thực tiễn; CĐR phải phù hợp trong khuôn khổ thời lượng quy định và nội dung của học phần.

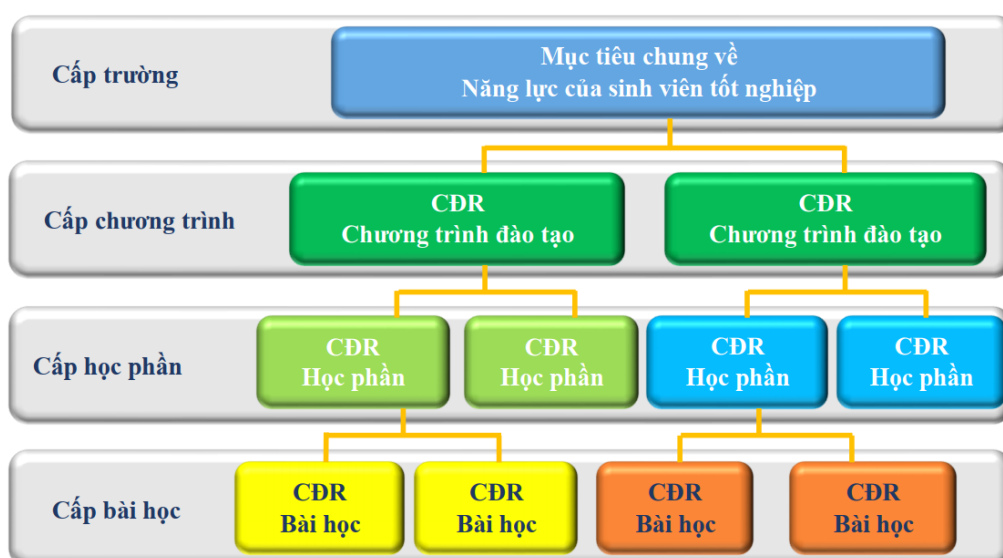
1.3 Vai trò của CĐRHP

CĐRHP có vai trò quan trọng trong một chương trình đào tạo. **Thứ nhất**, CĐRHP có vai trò thiết lập kế hoạch đào tạo và lộ trình dạy - học nhằm phát triển kiến thức, kỹ năng cần thiết cho SV, đánh giá thành quả đạt được của SV trong quá trình học tập. Kế hoạch đào tạo bắt đầu từ những học phần thuộc khối kiến thức nền tảng đến khối kiến thức chuyên sâu nghề nghiệp. **Thứ hai**, CĐRHP định hướng cho hoạt động dạy của GV và hoạt động học tập của SV. Đối với GV, CĐRHP là kiến thức, kỹ năng, thái độ mà cơ sở giáo dục cần trang bị cho SV, nó làm kim chỉ nam để GV thiết kế nội dung dạy học, phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá KQHT phù hợp. Đối với SV, CĐRHP là các kiến thức, kỹ năng, thái độ mà SV cần đảm bảo lĩnh hội được ngay thời điểm hoàn thành học phần, nó làm kim chỉ nam định hướng kế hoạch học tập, phương pháp học tập, thái độ học tập để SV đạt các yêu cầu tối thiểu của CĐRHP, qua đó đạt CĐR chương trình đào tạo. **Thứ ba**, CĐRHP định hướng nguồn nhân lực, nguồn lực tài chính, nguồn lực khác phục vụ cho học phần và chương trình đào tạo.

1.4 Mối liên hệ giữa CĐRHP với CĐR của chương trình đào tạo và CĐR bài học

Chuẩn đầu ra có nhiều cấp độ, được phân nhiệm cho từng học phần và bài học cụ

thể trong chương trình đào tạo. Mô hình đánh giá chất lượng chương trình đào tạo của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á, CDR có 4 cấp độ như sau: CDR cấp trường, CDR cấp chương trình đào tạo, CDR cấp học phần, CDR cấp bài học. Bốn cấp độ CDR có liên quan một cách có hệ thống. CDR cấp trường thể hiện mục tiêu đào tạo của trường về năng lực SV sau vài năm tốt nghiệp. CDR cấp chương trình đào tạo mô tả trình độ năng lực tối thiểu của SV ngay khi tốt nghiệp chương trình, cụ thể hóa mục tiêu đào tạo thành kiến thức, kỹ năng, thái độ (mức tự chủ và trách nhiệm). CDR cấp học phần thể hiện các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ phải đạt được khi hoàn thành học phần. CDR cấp bài học thể hiện yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ phải đạt được sau khi hoàn thành bài học. Đến cấp độ bài học thì CDR đã được chi tiết hóa hoàn toàn.



Hình 1.1: Các cấp độ chuẩn đầu ra (Nguồn: AUN-QA, 2021)

Xác định mối liên hệ các cấp độ CDR qua việc thiết lập các ma trận liên kết CDR.

Ma trận CDR chương trình đào tạo với các học phần thể hiện sự phân bổ CDR chương trình đào tạo vào các học phần liên quan nhằm chỉ rõ những CDR do từng học phần đảm trách.

1.5 Mối liên hệ giữa CDRHP với mục tiêu học phần

Mục tiêu học phần là những tuyên bố rộng, tổng quát về những gì GV dự định đạt được thông qua học phần, còn CDRHP tập trung vào những vấn đề cụ thể mà SV sẽ

biết hoặc có khả năng làm được ở thời điểm khi kết thúc học phần đó (Gloria, 2020). Mục tiêu tập trung vào ý định của GV và các mục tiêu giáo dục của khóa học. Chúng mô tả những gì GV dự định giảng dạy hoặc cung cấp. Một số ví dụ về mục tiêu học phần: *Giới thiệu cho SV các khái niệm cơ bản về tự đánh giá trong viết tiếng Anh như một ngoại ngữ; Cung cấp sự hiểu biết toàn diện về các khung lý thuyết liên quan đến tự đánh giá; ...*

CĐRHP là những tuyên bố cụ thể, có thể đo lường được mô tả những gì SV dự kiến sẽ biết, làm được, hoặc thể hiện được vào cuối khóa học. Chúng phản ánh kết quả dự định của quá trình giảng dạy. Một số ví dụ về CĐRHP: *Sinh viên sẽ nhận biết và giải thích được các khái niệm chính về tự đánh giá trong viết tiếng Anh như một ngoại ngữ; SV có thể áp dụng các kỹ thuật tự đánh giá để cải thiện kỹ năng viết của họ; ...*

Khi xây dựng chương trình đào tạo, cần phải thiết lập mục tiêu chương trình trước khi xây dựng CĐR. Các CĐR chương trình đào tạo sẽ hỗ trợ đạt được các mục tiêu chương trình (Đình Thành Việt, 2021). Tương tự vậy khi xây dựng học phần cần thiết lập mục tiêu trước và sau đó xây dựng các CĐRHP. Các CĐRHP sẽ hỗ trợ để đạt được mục tiêu học phần và có thể kiểm chứng điều này thông qua các ma trận quan hệ giữa mục tiêu học phần với CĐRHP. Nếu các CĐRHP góp phần hỗ trợ để đạt được tất cả các mục tiêu thì xem như mục tiêu của học phần là khả thi.

2. Kiểm tra đánh giá

Trong lịch sử phát triển lĩnh vực đo lường và đánh giá trong dạy học, đã có không ít quan điểm/cách tiếp cận khác nhau khi xác định khái niệm về kiểm tra đánh giá (Assessment). Theo Griffin (1993), kiểm tra đánh giá (KTĐG) là một sự mô tả, bao gồm các hoạt động thu thập thông tin minh chứng về thành quả học tập của người học và diễn giải ý nghĩa thông tin của minh chứng đó, mô tả thành quả học tập của người học dựa trên sự diễn giải. Định nghĩa này nói lên bản chất của hoạt động KTĐG mà không đề cập mục đích của hoạt động.

Chương trình hiệu quả dạy học thuộc Trung tâm dạy và học, Đại học Oregon, Canada lại cho rằng: Vì hoạt động học là mục tiêu cao nhất của cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm” nên KTĐG đóng vai trò quan trọng khi chúng ta chuyển sang

phương thức dạy học này. Khi tiến hành đánh giá, chúng ta thường đặt những câu hỏi như “người học đã học được những gì, tiếp thu ở mức độ như thế nào”, “chúng ta đã hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy ở mức độ nào so với mục tiêu đề ra”... Chính vì những câu hỏi như thế, KTĐG nhiều khi được đánh đồng với đánh giá kết quả học tập của người học hay đánh giá sản phẩm đầu ra của giảng dạy. Để tránh sự nhầm lẫn này, chương trình đưa ra định nghĩa: “KTĐG là quá trình thu thập và thảo luận về thông tin thu thập từ nhiều nguồn khác nhau, nhằm có được sự hiểu biết sâu sắc về những điều người học biết, hiểu và có thể làm với kiến thức của mình, những điều đó có thể xem như là kết quả của quá trình học tập của người học; mục đích cuối cùng của quá trình KTĐG là kết quả KTĐG được sử dụng để nâng cao chất lượng học tập”.

Tuy định nghĩa không đề cập bản chất của quá trình đánh giá là xử lý thông tin thu thập được, nhưng đã cho chúng ta một khái niệm tương đối cụ thể, đặt trong bối cảnh giáo dục - dạy học. Mục tiêu cuối cùng, cao nhất của hoạt động KTĐG đã được nêu rõ: nâng cao chất lượng học tập.

Một định nghĩa khác về KTĐG trong dạy học được sử dụng nhiều hơn: “KTĐG là quá trình thu thập thông tin để đưa ra những quyết định giáo dục liên quan tới người học, để phản hồi cho người học về sự tiến bộ, những điểm mạnh và điểm tồn tại trong học tập của họ, để đưa ra kết luận về hiệu quả của công tác giảng dạy và sự phù hợp của chương trình đào tạo, và cuối cùng là để cung cấp thông tin xây dựng chính sách”(AFT, NCME, NEA, 1990: 1).

2.1 Kiểm tra đánh giá kết quả học tập

Đánh giá kết quả học tập (Assessment OF learning) là đánh giá nhằm công bố kết quả là những nhận định định tính hay định lượng (điểm số) về việc người học có kết quả học tập như thế nào. Thông tin này thường góp phần để đưa ra những quyết định then chốt có ảnh hưởng đến tương lai của người học. Bản chất của hoạt động này là KTĐG tổng kết (summative assessment) và hoạt động này thường diễn ra tại thời điểm cuối hoặc gần cuối một giai đoạn học tập, và có thể được sử dụng để cung cấp thông tin cho hoạt động dạy và học tiếp theo. Tác dụng của hoạt động này được cơ sở đào tạo - dựa trên những tiêu chí đã được thiết lập – sử dụng để đưa ra những đánh giá thể hiện chất lượng học tập của người học và để phản hồi thông tin về thành tích học tập đến

người học, phụ huynh, người sử dụng lao động và những đối tượng khác. Từ kết quả đánh giá này, người ta có thể chỉ ra bức tranh thực tế về giáo dục, đảm bảo tính thông suốt trong thực hiện nhằm đạt các mục tiêu và chính sách giáo dục. Đánh giá này được tiến hành trên cơ sở của mục tiêu giáo dục, sẽ chỉ ra độ sai lệch giữa hiện trạng thực tế và mục tiêu đề ra trước đó, làm cho độ cách biệt giữa chương trình đào tạo và thực tế ngày một ngắn hơn. Hay nói cách khác đánh giá kết quả học tập sẽ chỉ ra việc đạt hay chưa đạt các mục tiêu dạy học ở mức độ nào; thực hiện chức năng phân loại, xếp hạng học tập và chỉ ra mức độ tiến bộ của từng người học. Mỗi cá nhân tuân theo con đường phát triển của riêng mình với một tốc độ và nhịp độ riêng. Chính vì vậy, việc giáo dục và dạy học cần mang tính cá nhân hóa. Để thực hiện tốt vai trò cá nhân hóa trong giáo dục, cần có sự đánh giá để sàng lọc và lựa chọn các cá nhân theo mục tiêu giáo dục phù hợp. Đánh giá cần phải dựa vào những mục tiêu của nhà giáo dục và các chuẩn đánh giá phải được xác định một cách khoa học, khi đó đánh giá mới thực hiện tốt chức năng sàng lọc và lựa chọn.

Tuy nhiên, nếu chỉ dừng ở đánh giá kết quả học tập thì mới chỉ trả lời được câu hỏi là thay đổi hay không thay đổi trong dạy học, nhưng chưa đủ để trả lời cho câu hỏi quan trọng hơn là làm gì tiếp theo để cải tiến hoạt động dạy học? Hay nói cách khác là chưa thể đưa ra những quyết định cải tiến cụ thể và phù hợp vì chưa cung cấp được những lý giải, nguyên nhân của kết quả thu nhận được.

2.2 Kiểm tra đánh giá vì học tập

Với mục đích KTĐG vì hoạt động học tập (Assessment FOR Learning), KTĐG là quá trình tìm kiếm và lý giải các thông tin giúp người dạy và người học sử dụng để xác định người học đang ở đâu trên con đường học tập của mình và nhờ đó người dạy và người học cần phải điều chỉnh hoạt động dạy và hoạt động học như thế nào để người học đi đến đích một cách tốt nhất. Bản chất của hoạt động này là đánh giá chẩn đoán (Diagnostic assessment) và đánh giá quá trình (Formative assessment).

Đánh giá chẩn đoán là hoạt động diễn ra trước hoạt động giảng dạy, để xác định mức độ sẵn sàng cho việc học những kiến thức và kỹ năng mới của người học, cũng như nắm được những thông tin về sự hứng thú, thiên hướng học tập của người học.

Đánh giá quá trình là hoạt động diễn ra thường xuyên và liên tục ngay trong quá trình dạy và học môn học nhằm đánh giá hoạt động học tập của người học đang diễn ra như thế nào.

Tác dụng của hoạt động KTĐG vì hoạt động học tập là:

- (i) người dạy và người học sử dụng để xem xét người học đã thu được những kiến thức và kỹ năng gì so với những kiến thức và kỹ năng đã được xác định trong mục tiêu mong đợi – CĐR của môn học. Qua đó, người dạy có thể lập kế hoạch cho hoạt động giảng dạy và tư vấn tới từng người học để đề ra lộ trình hoạt động học tập phù hợp, hiệu quả, nhanh chóng đạt CĐR;
- (ii) người dạy sử dụng để theo dõi sự tiến bộ của người học trên lộ trình hướng tới đạt được mục tiêu mong đợi. Nhờ đó, người dạy có thể điều chỉnh hoạt động giảng dạy của mình và hoạt động học của người học sao cho đáp ứng nhu cầu của người học và đạt chuẩn đầu ra của môn học.

Xu thế đánh giá vì hoạt động học tập được thực hiện để kịp thời cung cấp những thông tin phản hồi về hoạt động dạy học giúp người dạy có thể tạo sự bình ổn trong lớp học, lên kế hoạch và tiến hành giảng dạy, phản hồi và khích lệ nhằm tạo động lực cho người học. Mỗi cá nhân (người học, người dạy, nhà quản lý...) khi thực hiện một công việc nào đó bao giờ cũng có nhu cầu được đánh giá kết quả. Chính vì vậy, đánh giá sẽ mang lại sự thoả mãn nhu cầu cho cá nhân khi được đánh giá, kích thích cá nhân tiếp tục phấn đấu nhằm đạt được kết quả đó thông qua việc đánh giá sau khi hoàn thành một nhiệm vụ. Sự đánh giá có kèm theo hình thức củng cố luôn có ý nghĩa kích thích hoạt động của người học, tạo động lực cho sự phát triển tiếp theo. KTĐG trong dạy học có thể kích thích tinh thần học hỏi và vươn lên không ngừng của những đối tượng được đánh giá, từ đó tạo ra một môi trường cạnh tranh học tập giữa những đối tượng đó.

2.3 Kiểm tra đánh giá như hoạt động học tập

Cùng với sự thay đổi của mục tiêu giáo dục để phù hợp với thời đại mới, đánh giá như hoạt động học tập (assessment AS learning) cần được quan tâm sử dụng nhiều nhất có thể nhằm giúp người học phát triển những năng lực tư duy bậc cao, đặc biệt là các kỹ năng tự chiếm lĩnh kiến thức - kỹ năng, phục vụ học tập suốt đời của người học.

Sử dụng kiểm tra đánh giá như hoạt động học tập, người học có cơ hội cung cấp thông tin phản hồi về quá trình và kết quả học tập cho những người học khác (đánh giá đồng cấp – peer assessment), người học cũng có thể tự theo dõi sự tiến bộ của chính mình trên lộ trình nhằm đạt được mục tiêu học tập (tự đánh giá – self-assessment); đồng thời điều chỉnh các xu hướng/cách tiếp cận/phương pháp học tập của mình, tự nhận định về hoạt động học tập của mình, và đặt ra những mục tiêu học tập cá nhân. Mặc dù người học là nhân vật trung tâm và chủ động tiến hành trong các hoạt động đánh giá này, vai trò của người dạy không vì thế mà giảm đi bởi người dạy cần có những chuẩn bị tốt nhất để tổ chức hoạt động và rèn luyện năng lực cho người học để họ có thể đủ khả năng trở thành người đóng vai trò đánh giá.

3. Kết quả học tập và đánh giá kết quả học tập

Kết quả học tập được hiểu theo 2 nghĩa. **Một là**, mức độ SV đạt được so với các mục tiêu học tập đã được xác định theo tiêu chí đặt ra. **Hai là**, mức độ SV đạt được so với những SV cùng học khác theo tiêu chuẩn đặt ra (Đặng Bá Lãm, 2003); là bằng chứng cho sự thành công của SV về kiến thức, kỹ năng, thái độ được đặt ra trong mục tiêu đào tạo (Joao, 2006).

Kết quả học tập theo nghĩa rộng là tổng thể các biểu hiện phản ánh sự thay đổi trên phương diện nhận thức, năng lực hành động, thái độ cũng như những tương tác xã hội mà SV có được thông qua hoạt động học tập tự giác, tích cực, chủ động diễn ra trong cuộc sống, trong các hoạt động và trong các mối quan hệ xã hội của mỗi người.

Kết quả học tập theo nghĩa hẹp là thành quả thực tế của cá nhân SV, phản ánh mức độ đáp ứng yêu cầu học tập theo định hướng mục tiêu, của nội dung học tập trong môn học cũng như trong chương trình đào tạo quy định. Kết quả học tập được đánh giá trên cơ sở đo lường và kiểm tra theo các tiêu chí khác nhau (Nguyễn Thành Nhân, 2014). Như vậy, KQHT có thể được xem là thành quả đạt được của SV trong quá trình học tập, nó phản ánh mức độ đáp ứng yêu cầu học tập theo định hướng CĐRHP và CDR của chương trình đào tạo.

3.1 Mục đích của đánh giá kết quả học tập

Đánh giá KQHT là một quá trình giúp SV xác định kiến thức và kỹ năng hiện có, đặt ra kế hoạch học tập trong tương lai, giúp cho SV biết được mình đang ở mức độ nào

trong việc đạt được mục tiêu học tập. Việc công tác đánh giá xác định được và thể hiện những bằng chứng về kỹ năng và kiến thức của SV đã đạt được. Đánh giá cũng được sử dụng để hỗ trợ trong việc cải thiện quá trình dạy học (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014). Đánh giá có các mục đích chính như:

- Xác định mức độ mà SV cần phải đạt được.
- Xác định nhu cầu học tập của SV.
- Hỗ trợ và quản lý quá trình dạy và học.
- Xác nhận hoặc cấp chứng chỉ cho thành quả học tập của SV.
- Xác định điểm mạnh và điểm yếu của chương trình hoặc của quá trình học tập.

Một công cụ đánh giá hay một hoạt động đánh giá cụ thể có thể sử dụng với nhiều mục đích, tuy nhiên không phải một hoạt động đánh giá hay công cụ đánh giá nào được sử dụng cũng phải hướng đến tất cả các mục đích trên.

3.2 Chức năng của đánh giá kết quả học tập

3.2.1 Chức năng định hướng

Với chức năng định hướng (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014), kết quả đánh giá có thể đo lường và dự báo trước khả năng của SV có thể đạt được trong quá trình học tập, đồng thời xác định những điểm mạnh và điểm yếu của SV, giúp cho GV thu thập được các thông tin về SV như kiến thức, kỹ năng, hứng thú của SV với học phần, xem xét sự khác biệt giữa các SV.

Trong quá trình dạy học, để đảm bảo chức năng định hướng và thực hiện kiểm tra đánh giá KQHT một cách hiệu quả, GV cần lập kế hoạch, chuẩn bị nội dung giảng dạy, nội dung và công cụ đánh giá và các yếu tố khác. Đồng thời GV có thể chọn cách dạy phù hợp với khả năng của SV; giúp SV có thể lựa chọn lộ trình học tập, phương pháp, tài liệu và các hình thức học tập phù hợp. Việc đánh giá theo chức năng định hướng cũng làm cơ sở cho việc lựa chọn bồi dưỡng kiến thức, hay xếp nhóm để có những tác động có hiệu quả đối với SV.

3.2.2 Chức năng xác nhận

Cần hiểu việc đánh giá thực hiện chức năng xác nhận (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014) là nhằm xác định mức độ mà SV đạt được các mục tiêu học tập, đồng thời làm căn cứ cho những quyết định phù hợp. Chức năng này có ý nghĩa quan trọng về nhiều mặt, đặc biệt là về mặt xã hội. Chức năng xác nhận sẽ cho thấy tính hiệu quả của quá trình đào tạo.

Đánh giá với chức năng xác nhận cung cấp những số liệu để xem xét việc hoàn thành hay chưa hoàn thành khoá học, chương trình học hoặc học phần để đi đến quyết định là cấp chứng chỉ, cấp bằng hoặc cho lên lớp v.v ... Đánh giá với chức năng này đòi hỏi phải thiết lập một ngưỡng trình độ tối thiểu và xác định vị trí kết quả của SV với ngưỡng này, từ đó đòi hỏi SV phải đạt được mức độ tối thiểu các mục tiêu đã được đặt ra. Như vậy, việc thiết lập một ngưỡng trình độ tối thiểu là một khâu rất quan trọng. Đánh giá với chức năng xác nhận cũng có thể nhằm xếp loại SV theo mục đích nào đó, nhằm phân biệt trình độ khác nhau giữa SV này với SV khác, để xếp hạng hay tuyển chọn.

Công cụ để đánh giá theo chức năng xác nhận là các bài kiểm tra, thi xác định trình độ. Việc đánh giá thường được tiến hành sau một giai đoạn học tập. Đánh giá này mang tính tổng hợp. Do vậy, việc chọn nội dung đánh giá phải đặc trưng cho kiến thức của cả một quá trình học tập nhất định, việc đánh giá cần được lập kế hoạch cẩn thận và tiến hành theo một quy trình hợp lí. Kết quả đánh giá ở giai đoạn này cũng có thể được đối chiếu với những kết quả đánh giá đầu tiên. Sự so sánh này không chỉ là để quan sát quá trình tiến triển và xu hướng chung của thành tích mà còn để chứng minh cho quá trình đào tạo có hiệu quả hay chưa hay còn thiếu sót.

3.2.3. Chức năng hỗ trợ

Đánh giá thực hiện chức năng hỗ trợ (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014) là chẩn đoán, điều chỉnh để hỗ trợ việc học tập, giúp cho quá trình dạy học có hiệu quả. Quá trình dạy học thường diễn ra trong một thời gian khá dài và SV thường khó bảo toàn tất cả kiến thức đã thu được. Vì thế, xuất hiện tình trạng thiếu kiến thức và tình trạng này ngày một tăng do khối lượng kiến thức tăng lên. Như vậy, vấn đề không chỉ là đưa ra một tiến trình học tập cho SV mà phải xem xét đến các giai đoạn của tiến trình này sao cho các giai đoạn đó được kết nối với nhau nhờ sự đánh giá. Chúng được thực hiện theo một

mạch “hành trình” thống nhất (các mục tiêu, các tình huống học tập, các kết quả đánh giá từng giai đoạn).

Đánh giá thực hiện chức năng hỗ trợ đòi hỏi phải có cách xử lý thông tin sao cho vừa có tính chất thu tóm đối với các thời điểm khác nhau của quá trình học tập (kiểm điểm lại quá trình học tập trước đây của mình), vừa có tính chất thúc đẩy, củng cố, mở rộng, nâng cao chất lượng vốn kiến thức. Đánh giá hỗ trợ cho học tập, đòi hỏi GV và SV cùng tham gia tổ chức để đảm bảo cho sự thành công của quá trình dạy học. Với chức năng hỗ trợ, đánh giá giúp SV thấy rõ được trình độ học lực của họ, qua đó giúp SV lên kế hoạch cải thiện trình độ, nâng cao về số lượng và chất lượng tri thức. Như thế, thông qua đánh giá, từng SV sẽ xác định được thiếu sót của mình và giúp họ tìm cách khắc phục. Các bài kiểm tra với mục đích này có tính chất chẩn đoán và điểm số của bài kiểm tra sẽ đóng vai trò quan trọng thứ yếu. Điều cơ bản là phải theo dõi những thiếu sót trong bài làm đó để tìm ra những khó khăn và giúp cho SV vượt qua. Các phương pháp đánh giá được sử dụng để thực hiện chức năng hỗ trợ thường bao gồm việc quan sát thái độ học tập hàng ngày của SV, đặt câu hỏi cho SV trả lời, giao các bài tập về nhà, theo dõi việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập và thông tin phản hồi của GV cho SV. Những đánh giá này thường được sử dụng rất linh hoạt trong những tình huống cụ thể, cung cấp cho SV những thông tin để nhìn lại việc học tập của họ, từ đó giúp họ điều chỉnh phương pháp học cho phù hợp.

3.3 Yêu cầu của đánh giá kết quả học tập

3.3.1 Đánh giá phải đảm bảo tính khách quan

Đánh giá phản ánh được chính xác KQHT của SV trên cơ sở đối chiếu với mục tiêu đặt ra. Đánh giá khách quan đòi hỏi tránh bị ảnh hưởng bởi những yếu tố chủ quan làm sai lệch tính chính xác của đánh giá và không phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của người đánh giá. Đánh giá khách quan cũng là yêu cầu của xã hội đối với chất lượng giáo dục, nó tạo ra các yếu tố tâm lý tích cực cho người được đánh giá (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014).

Để đánh giá đảm bảo được tính khách quan, cần ngăn ngừa được các yếu tố dẫn đến đánh giá không chính xác như:

- Những yếu tố chủ quan từ phía những người tham gia vào quá trình đánh giá, tính chủ quan của người đánh giá thể hiện ở trạng thái tâm lí, ở năng lực, phẩm chất nhân cách, kinh nghiệm, định kiến.
- Những yếu tố từ phía người được đánh giá như tâm trạng, sức khỏe, phẩm chất, tính trung thực.
- Công cụ đánh giá phải đảm bảo được các yêu cầu để đánh giá được chính xác, thể hiện ở thiết kế các câu hỏi kiểm tra đánh giá, các thang đo.
- Môi trường diễn ra quá trình kiểm tra đánh giá cũng có ảnh hưởng đến tính khách quan của đánh giá.

Khi việc tổ chức kiểm tra đánh giá cần được thực hiện theo quy trình hợp lí và tuân thủ các quy định của kiểm tra đánh giá, tính khách quan trong đánh giá KQHT của SV sẽ được nâng cao. Bên cạnh đó, cần xác định rõ ràng các tiêu chí đánh giá, hình thành cho SV kĩ năng tự kiểm tra đánh giá, ngăn ngừa thái độ đối phó trong kiểm tra hay thi cử.

3.3.2. Đánh giá đảm bảo công bằng

Đánh giá đảm bảo công bằng là phải tạo điều kiện cho tất cả SV có cơ hội như nhau để thể hiện KQHT và kết quả đánh giá phải thể hiện đúng KQHT của họ (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014). Để thực hiện yêu cầu này cần lưu ý:

- Không có sự phân biệt và thiên vị khi đánh giá, không bị ảnh hưởng bởi các yếu tố chủ quan khi đánh giá.
- Cần tránh những ảnh hưởng từ các yếu tố như chủng tộc, giới tính, nguồn gốc, dân tộc, địa vị kinh tế – xã hội, môi trường sống. Những yếu tố này cần tránh không chỉ trong quá trình đánh giá của GV mà ngay cả trong nội dung của các bài kiểm tra đánh giá.
- Cần cho tất cả SV được biết về phạm vi sẽ đánh giá nhằm giúp SV định hướng trong quá trình học tập, ôn tập, tuy nhiên đó không phải là những nội dung cụ thể.

- Giúp cho SV có kỹ năng để làm bài kiểm tra trước khi tiến hành kiểm tra đánh giá. Chẳng hạn như: biết cách xem xét cẩn thận những chỉ dẫn khi làm bài, hoặc biết cách lựa chọn những phần nào làm trước, phần nào làm sau, điều này có thể gây thiệt thòi đối với những SV chưa có kỹ năng làm bài.

- Tiêu chí đánh giá cũng như kết quả đánh giá phải được công bố công khai và kịp thời cho SV.

3.3.3 Đánh giá phải đảm bảo tính toàn diện

Đánh giá phải bao quát được các mặt, các khía cạnh cần đánh giá theo yêu cầu, mục đích của giáo dục. Đánh giá toàn diện đòi hỏi phải đánh giá được đầy đủ các mục tiêu đã xác định, cho phép xem xét đối tượng được đánh giá một cách đầy đủ, khách quan, chính xác, tránh sự phiến diện. Để đánh giá toàn diện cần có sự lựa chọn và kết hợp các phương pháp kiểm tra đánh giá phù hợp với mục tiêu học tập đã xác định, phù hợp với đặc điểm của học phần và các điều kiện cụ thể (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014).

3.3.4 Đánh giá đảm bảo tính thường xuyên có hệ thống

Đánh giá cần được tiến hành liên tục đều đặn, theo kế hoạch nhất định. Đánh giá thường xuyên, có hệ thống sẽ thu được thông tin đầy đủ, rõ ràng, tạo cơ sở để đánh giá một cách toàn diện. Đánh giá thường xuyên và có hệ thống sẽ định kỳ cung cấp cho cán bộ quản lý giáo dục, cho GV đầy đủ những thông tin để điều chỉnh kịp thời các hoạt động học tập của SV. Số lần kiểm tra đánh giá phải đảm bảo đủ theo quy định để có cơ sở đánh giá chính xác (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014).

3.3.5 Đánh giá đảm bảo tính hiệu quả

Đánh giá phải phù hợp với công sức và thời gian tiến hành KTĐG. Thông thường, đánh giá với chi phí ít nhưng đảm bảo giá trị và tin cậy sẽ hiệu quả. Để nâng cao hiệu quả đánh giá, cần có sự phù hợp về thời gian thực hiện quá trình đánh giá, bao gồm thời gian chuẩn bị, thời gian tổ chức thực hiện, thời gian chấm điểm, công bố kết quả. Thời gian cho mỗi khâu này là khác nhau đối với mỗi phương pháp sử dụng để đánh giá (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014).

3.3.6 Đánh giá đảm bảo tính phát triển

Đánh giá phải tạo ra động lực để thúc đẩy đối tượng được đánh giá vươn lên, có tác dụng thúc đẩy các mặt tốt, hạn chế mặt tiêu cực. KQHT của mỗi SV trong quá trình học tập thể hiện trình độ nhận thức riêng của mỗi SV. Kết quả này thể hiện ở điểm số của các bài kiểm tra chính thức, đó là căn cứ để đưa ra kết luận về KQHT của SV. Tuy nhiên, trong suốt quá trình học tập, những kết quả đánh giá không chính thức chỉ phản ánh một thời điểm của hoạt động nhận thức, thông qua đó GV liên tục thu thông tin để giúp SV điều chỉnh hoạt động học tập, tiếp tục nỗ lực phấn đấu vươn lên không ngừng để đạt được mục tiêu học tập. Do vậy, đòi hỏi đánh giá không chính thức phải linh hoạt, mềm dẻo, có tác dụng khích lệ, động viên, tạo động lực cho sự học tập của SV.

Tính mềm dẻo không có nghĩa là bỏ qua chuẩn về chất lượng mà nó là sự điều chỉnh linh hoạt ở từng thời điểm học tập, đảm bảo cho chất lượng và hiệu quả chung của cả quá trình. Trong quá trình đánh giá KQHT, tất cả các yêu cầu trên có mối quan hệ với nhau, chúng cần phải được thực hiện đồng thời nhằm thực hiện tốt các chức năng của đánh giá (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014).

3.4 Các bước cơ bản của quá trình đánh giá kết quả học tập

Tùy thuộc vào mục đích đánh giá, đối tượng đánh giá, cấp độ và phạm vi đánh giá mà mỗi loại hình đánh giá sẽ được tiến hành theo các bước cụ thể. Tuy nhiên, đánh giá kết quả trong nhà trường thường bao gồm các bước như sau (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014):

Bước 1: Xác định mục đích đánh giá: Xác định mục đích đánh giá là khâu đầu tiên của một tiến trình đánh giá, đòi hỏi phải xác định được đánh giá KQHT nhằm mục đích gì? Quyết định nào sẽ được đưa ra sau khi đánh giá? Như vậy, xác định mục đích đánh giá sẽ hướng dẫn các bước tiếp theo của tiến trình đánh giá.

Bước 2: Xác định nội dung và các phương pháp đánh giá: Nội dung đánh giá căn cứ vào mục tiêu học phần, nội dung và phương pháp đánh giá phải phù hợp với hình thức đánh giá, là đánh giá thường xuyên hay đánh giá định kì, đánh giá tổng kết, cũng như phù hợp với đặc điểm của học phần.

Bước 3: Xây dựng hoặc lựa chọn công cụ đánh giá: Công cụ đánh giá có vai trò quan trọng trong việc đánh giá chính xác KQHT của SV, xây dựng các bảng ma trận đề

kiểm tra sẽ giúp đưa ra được một cấu trúc hợp lí để xác định đầy đủ, toàn diện và cân đối phạm vi kiến thức, kĩ năng cần đánh giá. Nếu chưa có sẵn các công cụ đánh giá thì cần phải triển khai xây dựng chúng. Việc xây dựng các công cụ đánh giá cần tuân thủ theo quy trình nhất định để đảm bảo được chất lượng của công cụ đánh giá. Đánh giá sẽ có giá trị nếu các công cụ thể hiện các tiêu chuẩn và tiêu chí rõ ràng, tức là có thể đánh giá được đúng những gì cần đánh giá. Việc thông báo rõ các tiêu chuẩn và tiêu chí đánh giá cho những người đánh giá và những đối tượng được đánh giá sẽ tạo ra tính thống nhất và giảm bớt những căng thẳng có thể xảy ra trong quá trình đánh giá.

Bước 4: Thu thập và xử lí thông tin đánh giá: Trên cơ sở mục đích đánh giá và mục tiêu học phần, cần xác định những loại thông tin để tiến hành thu thập. Ở giai đoạn này, cần vận dụng các công cụ và kĩ thuật để thu thập thông tin phù hợp với mục đích đánh giá. Những thông tin đã thu thập được xử lí cần đối chiếu với các tiêu chuẩn đã xác định. Việc đối chiếu các thông tin với tiêu chuẩn là cơ sở cho việc đưa đến kết luận. Giai đoạn này cần chú trọng đảm bảo tính khách quan và chính xác.

Bước 5: Kết luận và đưa ra những quyết định: Là công đoạn cuối cùng của quá trình đánh giá, sau khi phân tích về định tính và định lượng. Trên cơ sở đối chiếu các thông tin với tiêu chuẩn, cần hình thành kết luận chính xác để đi đến những quyết định phù hợp. Những quyết định này phải có tác dụng xác nhận hay điều chỉnh nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động học tập.

BÀI TẬP

Bài tập 1: Dưới đây là đoạn văn tóm tắt về nội dung chuẩn đầu ra học phần. Hãy điền vào chỗ trống những từ hoặc cụm từ thích hợp:

Chuẩn đầu ra học phần (CĐRHP) là những _____ (1) về kiến thức, kĩ năng và thái độ mà sinh viên cần đạt được sau khi hoàn thành học phần. CĐRHP phải _____ (2), rõ ràng, có thể đo lường và đánh giá được, và phù hợp với thực tiễn.

CĐRHP bao gồm các thành phần chính sau:

1. _____ (3): Đây là kiến thức chuyên môn sâu rộng và kiến thức thực tế vững chắc trong phạm vi học phần.

2. _____ (4): Đây là các kỹ năng cần thiết để giải quyết các vấn đề chuyên môn và tình huống thực tế.
3. _____ (5): Là khả năng làm việc độc lập hoặc theo nhóm, chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm đối với nhóm.

CĐRHP có vai trò quan trọng trong việc thiết lập _____ (6) đào tạo và lộ trình dạy học, định hướng hoạt động dạy của giảng viên và học tập của sinh viên. Để xây dựng CĐRHP hiệu quả, cần xác định rõ mục tiêu học phần trước, sau đó phát triển CĐRHP để hỗ trợ đạt được các mục tiêu này. Mối liên hệ giữa CĐRHP với _____ (7) đào tạo và _____ (8) của bài học cũng rất quan trọng để đảm bảo sự nhất quán và hiệu quả trong quá trình giảng dạy và học tập.

Bài tập 2: Bảng dưới đây có hai cột, cột bên trái chứa các thuật ngữ liên quan đến kiểm tra đánh giá và cột bên phải chứa các định nghĩa tương ứng. Hãy ghép mỗi thuật ngữ ở cột trái với định nghĩa phù hợp ở cột phải.

1. _____ Đánh giá chẩn đoán	A. Đánh giá nhằm công bố và kết quả là những nhận định định tính hay định lượng (điểm số) về việc người học có kết quả học tập như thế nào.
2. _____ Đánh giá tổng kết	B. Đánh giá diễn ra trước hoạt động giảng dạy để xác định mức độ sẵn sàng để học những kiến thức và kỹ năng mới của người học.
3. _____ Đánh giá thường xuyên	C. Đánh giá cần được tiến hành liên tục, đều đặn theo kế hoạch nhất định, thu được thông tin đầy đủ, rõ ràng để điều chỉnh kịp thời các hoạt động học tập của sinh viên.
4. _____ Đánh giá vì hoạt động học tập	D. Đánh giá nhằm xác định mức độ sinh viên đạt được các mục tiêu học tập đồng thời làm căn cứ cho những quyết định phù hợp.
5. _____ Đánh giá kết quả học tập	E. Đánh giá phải phản ánh chính xác kết quả học tập của sinh viên trên cơ sở đối chiếu với mục
6. _____ Đánh giá như hoạt động học tập	
7. _____ Đánh giá công bằng	
8. _____ Đánh giá khách quan	
9. _____ Đánh giá toàn diện	
10. _____ Đánh giá hiệu quả	

	<p>tiêu đặt ra, tránh bị ảnh hưởng bởi những yếu tố chủ quan.</p> <p>F. Đánh giá nhằm giúp người học phát triển những năng lực tư duy bậc cao và các kỹ năng tự chiếm lĩnh kiến thức - kỹ năng phục vụ học tập suốt đời.</p> <p>G. Đánh giá phải tạo điều kiện cho tất cả sinh viên có cơ hội như nhau để thể hiện kết quả học tập của mình.</p> <p>H. Đánh giá nhằm cung cấp thông tin phản hồi kịp thời về hoạt động dạy học để giúp người dạy và người học điều chỉnh hoạt động học tập một cách hiệu quả nhất.</p> <p>I. Đánh giá phải bao quát được tất cả các khía cạnh cần đánh giá theo yêu cầu mục đích của giáo dục, đảm bảo xem xét đối tượng một cách đầy đủ, khách quan, chính xác.</p> <p>J. Đánh giá với chi phí ít nhưng đảm bảo giá trị và độ tin cậy, phù hợp với công sức và thời gian tiến hành.</p>
--	--

Bài tập 3: Bài tập nhóm

Thực hiện đầy đủ các bước từ 1 đến 6 theo hướng dẫn dưới đây.

Bước 1: Chia nhóm

Lập nhóm từ 5 đến 7 thành viên, mỗi nhóm sẽ nhận một phần nội dung khác nhau về kết quả học tập và đánh giá kết quả học tập:

- Nhóm 1: Mục đích của đánh giá kết quả học tập
- Nhóm 2: Chức năng của đánh giá kết quả học tập

- Nhóm 3: Yêu cầu của đánh giá kết quả học tập
- Nhóm 4: Các bước cơ bản của quá trình đánh giá kết quả học tập

Bước 2: Nghiên cứu nhóm

Mỗi nhóm sẽ nghiên cứu kỹ nội dung được giao và chuẩn bị một bản tóm tắt quan trọng của nội dung đó. Họ cần làm rõ các khái niệm chính, mục đích, và những điểm quan trọng khác.

Bước 3: Tạo nhóm chuyên gia

Sau khi hoàn thành bản tóm tắt, mỗi nhóm sẽ chọn một đại diện để tham gia vào nhóm "chuyên gia". Nhóm chuyên gia bao gồm đại diện từ mỗi nhóm ban đầu, và nhiệm vụ của họ là chia sẻ kiến thức và hiểu biết của nhóm mình với các thành viên trong nhóm chuyên gia.

Bước 4: Chia sẻ kiến thức

Trong nhóm chuyên gia, mỗi đại diện sẽ trình bày phần tóm tắt của nhóm mình. Các thành viên trong nhóm chuyên gia sẽ ghi chú và đặt câu hỏi để làm rõ nội dung.

Bước 5: Trở lại nhóm gốc

Sau khi hoàn thành hoạt động trong nhóm chuyên gia, các đại diện sẽ trở về nhóm gốc và chia sẻ kiến thức mới học được từ các thành viên khác trong nhóm chuyên gia. Mỗi nhóm sẽ tổng hợp lại toàn bộ nội dung từ các phần khác nhau.

Bước 6: Thảo luận và phản hồi

Cuối cùng, mỗi nhóm sẽ thảo luận về những điểm quan trọng và cách áp dụng kiến thức vào thực tiễn giảng dạy. Các nhóm có thể đặt câu hỏi cho nhau và phản hồi về nội dung của các nhóm khác.

Bài tập 4: Bài tập vận dụng

Học viên làm việc theo nhóm từ 5 đến 7 người.

1. Mỗi nhóm chọn 1 đề cương học phần thuộc CTĐT mà mình tham gia giảng dạy;
2. Xác định mối quan hệ giữa CDRHP này và CDR của CTĐT;

3. Phân tích và thảo luận các phương thức đánh giá phù hợp để đo lường được chuẩn đầu ra đó.
4. Đại diện nhóm trình bày kết quả thảo luận;
5. Trả lời câu hỏi của GV và các nhóm khác liên quan đến phần đã trình bày.

Bài tập 5: Đánh giá đồng đẳng

Trong khi nhóm khác trình bày, các nhóm còn lại sử dụng thang đo sau đây để đánh giá.

Gửi lại điểm cho nhóm được đánh giá và nhận phản hồi cho phần đánh giá của nhóm mình.

Tiêu chí	0 điểm	1 điểm	2 điểm
Sự chuẩn bị và tổ chức	Không chuẩn bị đầy đủ, tài liệu và cấu trúc kém rõ ràng.	Chuẩn bị nhưng tài liệu và cấu trúc cần cải thiện.	Chuẩn bị kỹ lưỡng, tài liệu đầy đủ, cấu trúc rõ ràng.
Nội dung trình bày	Nội dung sai lệch, thiếu nhiều chi tiết quan trọng, mối liên hệ giữa CDRHP và CDR của CTĐT không có, phương thức đánh giá không hợp lý.	Nội dung đúng nhưng còn thiếu chi tiết, mối liên hệ giữa CDRHP và CDR của CTĐT cần làm rõ hơn, phương thức đánh giá cần cải thiện.	Nội dung chính xác, phong phú, có mối liên hệ chặt chẽ giữa CDRHP và CDR của CTĐT, phương thức đánh giá phù hợp.
Kỹ năng trình bày	Trình bày rời rạc, không rõ ràng, rất thiếu tự tin, không sử dụng hoặc sử dụng không hiệu quả phương tiện hỗ trợ.	Trình bày tương đối rõ ràng, đôi khi còn lúng túng, sử dụng phương tiện hỗ trợ ở mức chấp nhận được.	Trình bày rõ ràng, lưu loát, tự tin, sử dụng hiệu quả các phương tiện hỗ trợ (slide, biểu đồ, hình ảnh).

Khả năng trả lời câu hỏi	Không trả lời được câu hỏi hoặc trả lời sai lệch, thiếu hiểu biết về chủ đề.	Trả lời câu hỏi chấp nhận được, nhưng còn thiếu chi tiết, chưa thể hiện được sự hiểu biết sâu sắc.	Trả lời câu hỏi một cách rõ ràng, đầy đủ, logic, thể hiện sự hiểu biết sâu sắc về chủ đề.
Làm việc nhóm	Nhóm làm việc kém hiệu quả, không có sự phân công công việc, rất ít hoặc không có thành viên tham gia tích cực.	Nhóm làm việc chấp nhận được, nhưng sự phân công công việc chưa rõ ràng, một số thành viên chưa tích cực.	Nhóm làm việc hợp tác hiệu quả, phân công công việc rõ ràng, mọi thành viên đều tham gia tích cực.

Cách tính điểm tổng:

- Mỗi tiêu chí được chấm từ 0 đến 2 điểm.
- Tổng điểm của nhóm là tổng điểm của các tiêu chí.
- Điểm tối đa của nhóm là 10 điểm.

CHƯƠNG 2

THUYẾT KIẾN TẠO ĐỒNG BỘ VÀ SỰ CẦN THIẾT PHẢI CÓ SỰ TƯƠNG THÍCH GIỮA CÁC PHƯƠNG THỨC KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ VÀ CHUẨN ĐẦU RA HỌC PHẦN

MỤC TIÊU: Sau khi hoàn thành chương này, học viên có thể:

- ✓ Hiểu và giải thích được khái niệm thuyết kiến tạo đồng bộ (*constructive alignment*) và tầm quan trọng của nó trong giáo dục đại học.
- ✓ Nhận biết và phân tích sự cần thiết phải có sự tương thích giữa các phương thức kiểm tra/đánh giá và chuẩn đầu ra học phần.
- ✓ Phân tích việc ứng dụng thuyết kiến tạo đồng bộ trong việc thiết kế các hoạt động giảng dạy và kiểm tra/đánh giá để đảm bảo sự tương thích với các chuẩn đầu ra học phần.

1. Thuyết kiến tạo đồng bộ

Thuyết kiến tạo đồng bộ (*constructive alignment*) hay còn gọi là tương thích kiến tạo, được giới thiệu bởi John Biggs, là một cách tiếp cận dựa trên kết quả để thiết kế chương trình đào tạo dựa trên lý thuyết học tập kiến tạo Hrivnak (2019). Thuyết này nhấn mạnh sự tương thích của kết quả học tập mong đợi, các hoạt động dạy và học, và các hoạt động đánh giá để giúp người học học tập hiệu quả (Norton, 2004). Thuyết kiến tạo đồng bộ đòi hỏi GV phải áp dụng cách tiếp cận học tập sâu sắc, đảm bảo sự tương thích giữa kết quả học tập với môi trường giảng dạy và phương thức đánh giá (Croy, 2018). Ngoài ra, kiến tạo đồng bộ đã được các quốc gia trên thế giới xem như một phương pháp giáo dục trong đó liên kết giữa việc lập kế hoạch chiến lược và chính sách của nhà trường với các quy định và thực tế dạy và học (Bhagyashri & Nidhi, 2022).

Việc thực hiện thuyết kiến tạo đồng bộ đã được tiến hành trong các bối cảnh giáo dục khác nhau. Ví dụ, nó đã được áp dụng trong việc phát triển mô-đun học tập cho khóa học quản lý dự án, nhấn mạnh sự cần thiết của một chương trình giảng dạy phù hợp mang tính kiến tạo để tối ưu hóa cơ hội đạt được kết quả học tập của SV (Indriati

& Anggrianto, 2021). Ngoài ra, sự kiến tạo đồng bộ đã cung cấp cái nhìn sâu sắc về các hoạt động dạy và học (Vanfretti & Farrokhbadi, 2013). Hơn nữa, các nhà nghiên cứu đã nhấn mạnh tầm quan trọng của sự kiến tạo đồng bộ trong việc thiết kế và phát triển chương trình giảng dạy trong giáo dục đại học (Alfauzan & Tarchouna, 2017).

2. Giảng dạy theo thuyết kiến tạo đồng bộ

Các quan điểm giáo dục là một quá trình chủ động và kiến tạo theo Dewey (1923) và theo thuyết kiến tạo của Piaget (1950) đã là tiền đề cho sự thay đổi từ giảng dạy theo tiếp cận “lấy người dạy làm trung tâm” (teacher-centered) sang giảng dạy theo tiếp cận “lấy người học làm trung tâm” (learner-centered). Việc học diễn ra thông qua hành vi chủ động của người học: học là những hoạt động người học thực hiện, không phải những điều GV thực hiện (Tyler, 1949). Các hoạt động người học thực hiện giúp họ xây dựng nên kiến thức cho bản thân. Shuell (1986) cho rằng những điều mà người học thực hiện được mới thật sự quan trọng trong việc quyết định các nội dung giảng dạy hơn là những điều mà GV thực hiện. Nhiệm vụ của người dạy là tạo điều kiện thuận lợi cho người học thực hiện các nhiệm vụ học tập (Cross & Paris, 1988). Các nhiệm vụ học tập đó chính là kết quả đầu ra mong đợi được thể hiện trong chương trình đào tạo, hay còn được gọi là CĐR của chương trình đào tạo. Kế thừa các quan điểm giảng dạy hiện đại, Biggs (1996) đã giới thiệu thuyết kiến tạo đồng bộ trong giáo dục nhằm giúp người học phát huy tối đa năng lực của mình trong quá trình học tập để đạt được CĐR của môn học và của chương trình đào tạo.

Thuyết kiến tạo đồng bộ của Biggs đang trở thành một lí thuyết giáo dục có tầm ảnh hưởng lớn đến công tác phát triển chương trình đào tạo (Kandlbinder, 2014). Thuyết kiến tạo đồng bộ có nền tảng dạy học dựa trên kết quả đầu ra (outcomebased education) (Spady, 1994), trong đó những CĐR mà SV dự kiến đạt được phải được xác định trước khi giảng dạy. Các hoạt động giảng dạy sau đó sẽ được thiết kế nhằm thu hút SV thực hiện các hoạt động học tập để tối ưu hóa cơ hội thực hiện được kết quả đầu ra, và kiểm tra đánh giá được thiết kế để đo sự tương thích giữa hoạt động học tập với các kết quả đầu ra mong đợi đó (Biggs, 2014).

Thuyết kiến tạo đồng bộ đã và đang trở thành một trong những sáng kiến có sức ảnh hưởng lớn trong giáo dục cao đẳng, đại học (Houghton, 2004). Nguyên tắc này đã

dịch chuyển mô hình giảng dạy, từ việc lấy người dạy làm trung tâm sang mô hình giảng dạy “lấy người học làm trung tâm” (Trần Nga và Nguyễn Thanh Tú, 2011). Một hệ thống giảng dạy tốt là có thể đồng bộ phương pháp giảng dạy và đánh giá các hoạt động học tập đã được nêu trong các mục tiêu giảng dạy, sao cho các yếu tố, các chiều kích (dimension) hay các hợp phần trong hệ thống giảng dạy đó đều phù hợp trong việc hỗ trợ việc học tập của người học (Biggs, 1999). Như vậy, thuyết kiến tạo đồng bộ có thể là một lựa chọn dành cho các cơ sở giáo dục đang muốn nâng cao công tác đào tạo nói chung và giảng dạy nói riêng để đảm bảo cho SV đạt được chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

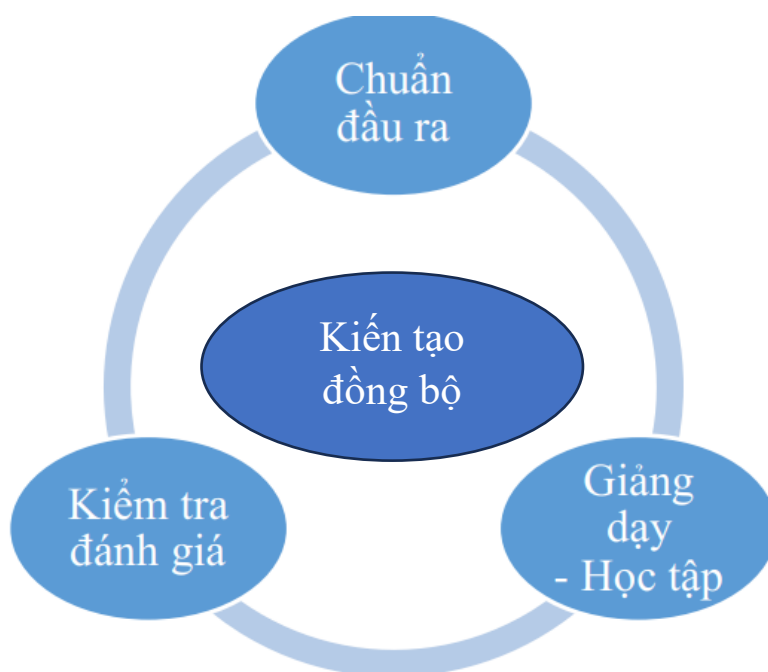
Tuy kế thừa quan điểm giảng dạy theo tiếp cận kết quả đầu ra của Spady (1994) nhưng thuyết kiến tạo đồng bộ lại đề cao hoạt động học tập của SV để đạt được kết quả đầu ra mong đợi, nghĩa là người GV đóng vai trò hoạch định, dẫn dắt và chỉ huy người học thực hiện các hoạt động học tập một cách chủ động, độc lập và sáng tạo để xây dựng nên kiến thức cho bản thân. Thuyết kiến tạo đồng bộ là một sự kết hợp của hai nền tảng lí thuyết trong giáo dục đó là *Nguyên tắc đồng bộ* và *thuyết kiến tạo* (Piaget, 1950), trong đó:

- *Nguyên tắc đồng bộ (Alignment)* là một “vòng tròn” tương thích giữa các yếu tố trong chương trình đào tạo như chuẩn đầu ra, hoạt động dạy và học, và các hoạt động và hình thức kiểm tra đánh giá KQHT của người học. Tính tương thích trong thuyết kiến tạo đồng bộ giúp cho người học tăng nhận thức về môi trường học tập của mình (Wang et al., 2013). Để đạt được sự tương thích này thì các thành tố kể trên phải có mối liên hệ biện chứng với nhau, CDR trở thành kim chỉ nam cho việc thiết kế các hoạt động dạy và học và cách thức đánh giá KQHT.

- *Thuyết kiến tạo (Constructivism Theory)*: Quan điểm chính của lí thuyết này là tri thức của người học không phải được tiếp thu một cách thụ động từ người dạy mà người học sẽ chủ động xây dựng nên kiến thức của riêng mình với một sắc thái đặc trưng mang tính cá nhân thông qua hai quá trình là đồng hóa (Assimilation) và điều ứng (Accommodation) (Piaget, 1950). *Đồng hóa* nghĩa là người học khai thác và vận dụng những kiến thức sẵn có để giải quyết những tình huống mới trong quá trình học tập. Ở giai đoạn này, GV sẽ đóng vai trò là người khơi gợi cho SV những kiến thức cũ và dẫn

dắt họ vận dụng kiến thức đó giải quyết các tình huống học tập. *Điều ứng* là bản thân SV điều chỉnh những kiến thức cũ và bổ sung những thông tin mới để tạo dựng nên kiến thức mới và vận dụng vào thực tiễn. Các hoạt động giảng dạy mang tính kiến tạo đòi hỏi GV phải đóng vai trò là người hướng dẫn và hỗ trợ người học chủ động kiến tạo nên kiến thức mới dựa trên nền tảng kiến thức cũ, chứ không phải truyền đạt tri thức cho người học.

Theo hình 2.1, kiến tạo đồng bộ là một cách thiết kế giảng dạy, trong đó bước đầu tiên là xác định rõ những CDR (hay kết quả học tập mong đợi) mà người học cần phải đạt được, những CDR này cần phải được nêu rõ trước khi thực hiện các hoạt động giảng dạy. Các hoạt động giảng dạy được thiết kế dựa trên các chuẩn đầu ra này và phải có tính kích thích SV thực hiện các hoạt động học tập một cách chủ động, tích cực nhằm giúp SV tối ưu hóa khả năng đạt được chuẩn đầu ra. Kiểm tra, đánh giá cũng được thiết kế dựa trên các chuẩn đầu ra này với mục đích là so sánh khả năng thực hiện của SV với chuẩn đầu ra. Với quy trình thực hiện như vậy sẽ tạo được sự tương thích giữa ba yếu tố chuẩn đầu ra, giảng dạy - học tập và kiểm tra, đánh giá KQHT.



Hình 2.1: Sự kiến tạo đồng bộ của chuẩn đầu ra, giảng dạy - học tập và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập

Trong quá trình giảng dạy, để các hoạt động của GV có thể đáp ứng yêu cầu của TTKT thì đòi hỏi tất cả các hoạt động từ giai đoạn chuẩn bị, thực hiện tại lớp và kiểm tra, SV đều phải tương thích với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và đánh giá kết quả học tập, đồng thời các hoạt động giảng dạy của GV phải hướng về SV, giúp SV có thể học tập một cách chủ động, độc lập và sáng tạo, tối ưu hóa năng lực thực hiện đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình.

3. Kiến tạo đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR

Thuyết kiến tạo đồng bộ nhấn mạnh sự kết hợp hài hòa giữa KQHT, hoạt động giảng dạy và hoạt động đánh giá để phát triển học tập và nâng cao thành tích của SV (Biggs, 1996). Thuyết này nhấn mạnh rằng giáo dục hiệu quả đòi hỏi sự tương thích của ba hoạt động gồm giảng dạy, học tập và đánh giá (Gulikers và đồng sự, 2004). Nó cũng được coi là một khung lý thuyết để GV hướng dẫn người học học tập có ý nghĩa cũng như hỗ trợ GV thiết kế việc giảng dạy và đánh giá phù hợp (Gunarathne và đồng sự, 2019).

Việc thực hiện kiến tạo đồng bộ đã được nghiên cứu trong các bối cảnh giáo dục khác nhau. Cụ thể, nó đã được áp dụng trong việc phát triển các mô-đun học tập, nhấn mạnh sự cần thiết của một chương trình giảng dạy phù hợp mang tính xây dựng để tối ưu hóa cơ hội đạt được KQHT của người học. Hơn nữa, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng nhận thức của SV có thể được nâng cao khi các yếu tố giảng dạy, học tập và đánh giá được liên kết mang tính xây dựng trong quá trình phát triển các kỹ năng (Postma & White, 2015).

Hơn nữa, sự liên kết giữa KQHT, phương pháp giảng dạy và đánh giá là rất quan trọng để đảm bảo tính tương thích và nhất quán trong chương trình giảng dạy. Người ta đã nhận ra rằng việc xem xét sự liên kết mang tính xây dựng giữa KQHT, hoạt động học tập và đánh giá ở từng giai đoạn của quá trình học tập là điều cần thiết (Frey & Banow, 2020). Hơn nữa, lý thuyết này đã được áp dụng để thúc đẩy một môi trường học tập hòa nhập thông qua việc thực hiện giáo dục dựa trên kết quả, nhấn mạnh mô hình ba giai đoạn, bao gồm xác định kết quả học tập rõ ràng, thiết kế các nhiệm vụ đánh giá phù hợp và phát triển các hoạt động học tập phù hợp (Purwaningtyas & Fatimah, 2021).

Tóm lại, thuyết kiến tạo động bộ cung cấp một khung lý thuyết có giá trị cho các nhà giáo dục để điều chỉnh KQHT và quá trình đánh giá một cách hiệu quả. Ứng dụng của nó đã được chứng minh trong các môi trường giáo dục khác nhau, làm nổi bật tầm quan trọng của nó trong việc tối ưu hóa trải nghiệm học tập của người học và đảm bảo đạt được KQHT mong đợi.

4. Lợi ích và thách thức trong việc đảm bảo sự đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR

Sự đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR mang lại một số lợi ích. Cụ thể, sự đồng bộ này đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá được thiết kế để đo lường việc người học đạt được CĐR mong đợi, dẫn đến cải thiện môi trường của các học phần với kết quả đầu ra của chương trình và thể hiện tốt hơn việc học tập của SV dựa trên các chuẩn chung (Boyd và đồng sự, 2023). Sự đồng bộ này cũng tăng cường tính nhất quán trong học phần và giúp cải thiện việc học và thái độ của SV về học phần, nhờ đó nâng cao sự tự tin của GV trong quá trình giảng dạy và đánh giá (Pape-Zambito & Mostrom, 2018). Hơn nữa, sự thống nhất giữa các mục tiêu học tập, các hoạt động giảng dạy - học tập, và các nhiệm vụ đánh giá có thể giúp SV tham gia vào quá trình học tập tích cực hơn và cải thiện kết quả học tập của họ (McCann, 2016).

Tuy nhiên, việc điều chỉnh công tác đánh giá học phần và CĐR có thể làm phát sinh những thách thức. Cụ thể, thiết kế các phương pháp đánh giá phù hợp với CĐR của học phần, đồng thời khuyến khích người học tham gia nhiều và sâu hơn trong quá trình học tập có thể là một thách thức đối với GV (McCann, 2016). Bên cạnh đó, một số GV có thể cảm thấy khó khăn khi sử dụng các phương pháp để giúp SV có những trải nghiệm học tập tốt hơn, do mỗi phương pháp riêng lẻ mang đặc điểm riêng và sự tương thích của chúng với từng nội dung cụ thể và các thành phần khác để thiết kế khóa học là không như nhau (Ayutthaya & Koomsap, 2022). Hơn nữa, sự chuẩn bị không đầy đủ hay thiếu phương pháp đánh giá phù hợp và sự cần thiết phải xem xét tính đồng bộ giữa KQHT, hoạt động học tập và đánh giá ở từng giai đoạn trong suốt tiến trình của khóa học có thể đặt ra những thách thức khác nhau (Eidesen & Hjellev, 2023; Frey & Banow, 2020).

5. Các phương pháp đảm bảo sự đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CĐR

Để đảm bảo sự đồng bộ của công tác đánh giá khóa học với KQHT của khóa học, có thể cân nhắc một số giải pháp như sau.

Thứ nhất, phải đảm bảo rằng các hoạt động đánh giá có sự tương thích cao với CĐR của học phần. Điều này có thể đạt được bằng cách xác định rõ ràng các CĐR và sau đó thiết kế các nhiệm vụ đánh giá trực tiếp giúp đo lường việc đạt được các CĐR này (Boud & Falchikov, 2006). Ngoài ra, việc sử dụng các động từ có thể đo lường được theo thang nhận thức Bloom có thể giúp thiết kế các hoạt động đánh giá phù hợp với các CĐR khác nhau (Newton và đồng sự, 2020).

Hai là, việc đảm bảo sự đồng bộ khi kết nối ba yếu tố: các mục tiêu học tập, các hoạt động dạy và học, và đánh giá, có thể hữu ích trong việc cải thiện việc dạy và học (Pape-Zambito & Mostrom, 2018).

Ba là, giảng viên cần xem xét việc sử dụng các phương thức đánh giá quá trình để hỗ trợ quá trình kiến tạo đồng bộ. Đánh giá quá trình cung cấp phản hồi liên tục cho cả SV và GV, cho phép những điều chỉnh cần thiết để đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá phù hợp với kết quả học tập (Harlen & James, 1997). Ngoài ra, việc sử dụng công nghệ có thể hỗ trợ việc đảm bảo sự đồng bộ giữa công tác đánh giá với CĐR. Ví dụ, các quy trình tự động có thể được sử dụng để phân loại các câu hỏi đánh giá theo CĐR, đảm bảo sự kiến tạo đồng bộ (Supraja và đồng sự., 2018).

Cuối cùng, cách tiếp cận toàn bộ chương trình có thể được áp dụng để đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá trên các khóa học khác nhau trong một chương trình phù hợp với KQHT của chương trình (Willcoxson và đồng sự, 2010). Cách tiếp cận này liên quan đến việc phát triển sự liên kết giữa chương trình giảng dạy được đánh giá và quá trình giảng dạy, do đó đảm bảo sự gắn kết và nhất quán trong đánh giá toàn bộ chương trình.

6. Lý luận về đánh giá KQHT theo CĐRHP

6.1 Tầm quan trọng đánh giá KQHT theo CĐRHP

Thứ nhất, CĐRHP giúp cho GV có cơ sở triển khai hoạt động đánh giá, lựa chọn hình thức và phương pháp, công cụ đánh giá SV một cách phù hợp. Đánh giá KQHT theo CĐRHP giúp GV đánh giá kiến thức, kỹ năng, thái độ của SV có đạt hay không các

CĐRHP; đồng thời giúp GV tự điều chỉnh và hoàn thiện hoạt động dạy học, đáp ứng các yêu cầu nhiệm vụ dạy học đề ra để đảm bảo phần lớn SV trong lớp học phần đều đạt CĐR.

Thứ hai, CĐRHP có đóng góp rất lớn trong việc hình thành CĐR của chương trình đào tạo, do vậy đánh giá KQHT theo CĐRHP trước tiên là nhằm xác định mức độ SV đạt CĐRHP và sau đó là đánh giá mức độ đạt mục tiêu học tập của SV đối với cả chương trình đào tạo.

Thứ ba, tiến trình học tập bao gồm nhiều giai đoạn, được kết nối nhờ sự đánh giá, được thực hiện theo một mạch lộ trình. Đánh giá KQHT theo CĐRHP giúp SV tự đánh giá mức độ lĩnh hội tri thức, mức đạt/chưa đạt CĐR về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Qua đó SV tự điều chỉnh, tổ chức hoạt động học tập một cách khoa học, tạo động lực thúc đẩy quá trình học tập sao cho đạt hoặc vượt mức yêu cầu của CĐRHP.

Thứ tư, đánh giá KQHT theo CĐRHP qua đó đánh giá được mức độ SV đạt CĐR chương trình đào tạo, giúp cán bộ quản lý của cơ sở giáo dục đại học nhìn nhận đúng thực chất hoạt động dạy - học của GV và SV, đánh giá một cách chính xác chất lượng dạy học của nhà trường, qua đó chỉ đạo nâng cao hiệu quả đào tạo, đổi mới nội dung, hình thức tổ chức hoạt động dạy - học, nâng cao vai trò tự chủ của nhà trường đối với hoạt động đào tạo và trách nhiệm của nhà trường đối với xã hội.

6.2 Yêu cầu của đánh giá KQHT theo CĐRHP

Đảm bảo đánh giá mức độ đạt CĐRHP: Đánh giá phải đo lường, xác định được mức độ đạt các yêu cầu CĐR. Đối với CĐR ở cấp độ nhận thức thấp, đánh giá KQHT diễn ra trong lớp học với các bài kiểm tra đơn giản. Đối với CĐR cấp độ nhận thức cao hơn, đánh giá KQHT qua các đề thi, đề tài, dự án, bài tập tình huống cá nhân, bài tập thảo luận nhóm.

Đảm bảo tính khách quan: Đánh giá phải khách quan và chính xác tới mức tối đa, tạo điều kiện cho SV bộc lộ khả năng và trình độ của mình. Tính khách quan thể hiện sự tương ứng giữa KQHT với mức độ lĩnh hội kiến thức, kỹ năng, thái độ của SV. Tính khách quan của đánh giá KQHT theo CĐRHP thể hiện ở những điểm sau: 1) Nội dung kiểm tra đánh giá cần bám sát CĐRHP. 2) Tổ chức kiểm tra đánh giá nghiêm túc

như: bảo mật đề thi, coi thi nghiêm túc. 3) Tổ chức chấm bài theo thang điểm, tiêu chí, đáp án rõ ràng, không thiên vị.

Đảm bảo tính toàn diện: Đánh giá cả về mặt số lượng lẫn chất lượng, cả về kiến thức, kỹ năng, thái độ mà CDR yêu cầu. Một bài kiểm tra, một lần đánh giá có thể nhằm vào mục đích trọng tâm nào đó, nhưng toàn bộ hệ thống bài kiểm tra đánh giá phải đạt yêu cầu đánh giá toàn diện, tổng thể CDRHP.

Đảm bảo tính hệ thống: Đánh giá phải tiến hành đều đặn, thường xuyên, có kế hoạch, có hệ thống trong quá trình dạy học học phần. Tính hệ thống của đánh giá được thống nhất với quá trình dạy học và được thể hiện qua việc sắp xếp hệ thống trình tự các bài học. Như vậy, tính hệ thống của quá trình dạy học quy định tính hệ thống của đánh giá KQHT. Để đảm bảo tính hệ thống trong đánh giá KQHT, cần kết hợp kiểm tra đánh giá thường xuyên với kiểm tra đánh giá định kỳ và kiểm tra đánh giá tổng kết cuối kì/cuối môn học.

Đảm bảo tính phát triển: Đánh giá cần phù hợp với hoạt động dạy - học và nội dung dạy học của học phần. Khi cải tiến phương pháp dạy học, đổi mới nội dung dạy học thì phương pháp đánh giá KQHT cũng phải được đổi mới, cải tiến.

6.3 Nội dung đánh giá KQHT theo CDRHP

Nội dung đánh giá tập trung vào nội dung cốt lõi hình thành CDRHP. Hay nói cách khác, xác định nội dung đánh giá sao cho đánh giá được các CDRHP. Nội dung đánh giá phù hợp với phương pháp đánh giá, bám sát thang đo nhận thức.

Nội dung đánh giá theo CDRHP về kiến thức, kỹ năng được thể hiện trong các bài kiểm tra, bài thi nhằm đánh giá mức độ đạt CDRHP cụ thể theo các cấp độ sau:

- Lĩnh hội, tái hiện kiến thức lý thuyết, giải thích làm sáng tỏ kiến thức
- Vận dụng kiến thức lý thuyết để giải quyết vấn đề thực tiễn nghề nghiệp.
- Vận dụng kiến thức lý thuyết để phân tích tình huống thực tiễn nghề nghiệp.
- Vận dụng kiến thức lý thuyết để tổng hợp các vấn đề thực tiễn nghề nghiệp.
- Vận dụng kiến thức lý thuyết để đánh giá các vấn đề thực tiễn nghề nghiệp.

Song song đó, nội dung đánh giá KQHT theo CĐRHP về mặt thái độ cần được triển khai. Thái độ học tập tích cực của SV thường được đánh giá qua các mặt sau:

- Tính chuyên cần, nhiệt tình tham gia đầy đủ các buổi học của học phần.
- Có phối hợp tốt với các SV khác trong lớp.
- Có tinh thần trách nhiệm với việc học để đạt mục tiêu học tập của SV.

Đánh giá mức độ đạt CĐR về thái độ rất phức tạp và khó khăn hơn so với đánh giá mức độ đạt CĐR về kiến thức, kỹ năng nhưng trong dạy học không thể bỏ qua việc đánh giá CĐR này. Việc đánh giá CĐR về thái độ thường được diễn ra không chính thức và lồng ghép vào quá trình đánh giá CĐR về kiến thức và kỹ năng.

6.4 Các bước triển khai đánh giá KQHT theo CĐRHP

Trên cơ sở chương trình đào tạo đã được thiết kế, cần xác định CĐRHP. Chính các CĐRHP mới ảnh hưởng lớn đến phương pháp học tập của SV. Theo quan niệm truyền thống, đánh giá KQHT của SV là khâu tách biệt với hoạt động dạy - học. Theo cách tiếp cận hiện đại, đánh giá KQHT của SV là một bộ phận không thể tách rời của quá trình dạy học. Theo CDIO, quy trình đánh giá KQHT theo CĐRHP trải qua 4 bước như sau (Phùng Xuân Nhạ & Vũ Anh Dũng, 2011, trang 56):

Bước 1: Xác định CĐR của từng học phần trong chương trình đào tạo. Các yêu cầu của CĐR khác nhau sẽ đòi hỏi phương pháp dạy - học và phương pháp đánh giá khác nhau.

Bước 2: Xác định cách thức và kế hoạch đánh giá KQHT phù hợp với từng CĐRHP. Mỗi CĐR có cách đánh giá khác nhau để đánh giá chính xác KQHT của SV.

Bước 3: Triển khai các hình thức và phương pháp đánh giá để đánh giá KQHT của SV. Yêu cầu đặt ra là cần sử dụng nhiều cách khác nhau để đánh giá KQHT của SV. Theo cách truyền thống, đánh giá SV thường dưới dạng thi viết và diễn ra vào cuối kỳ. Ngược lại, theo cách tiếp cận hiện đại, đánh giá KQHT của SV sử dụng nhiều cách khác nhau và diễn ra trong suốt quá trình học: trước khi học, trong quá trình học, cuối kỳ học để có một cái nhìn toàn diện nhất về những thay đổi trong kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực của SV. Việc đánh giá SV phải dựa trên các tiêu chí rõ ràng.

Bước 4: Sử dụng các kết quả đánh giá SV để đổi mới phương pháp dạy - học. Đánh giá truyền thống thường không chú trọng bước này và trên thực tế nhiều khi việc đánh giá SV chỉ dừng lại ở bước 3.

6.5 Quy trình thiết kế bài kiểm tra đánh giá KQHT theo CDRHP

Quy trình thiết kế bài đánh giá KQHT của người học theo CDRHP được thực hiện như sau:

Bước 1: Xác định được mục đích và yêu cầu của đề kiểm tra đánh giá theo CDRHP

Tất cả đề thi/bài thi kiểm tra đánh giá theo CDRHP đều căn cứ vào mục đích và yêu cầu của kiểm tra đánh giá theo tiếp cận CDR; căn cứ vào CDR về kiến thức, kỹ năng và thái độ của học phần; căn cứ vào thực tế mong đợi khi nghiên cứu và học tập của SV; để rồi từ đó chúng ta tạo dựng nên mục đích và yêu cầu đề thi/bài thi kiểm tra đánh giá theo tiếp cận CDR cho phù hợp.

Bước 2: Xác định hình thức của đề thi kiểm tra đánh giá theo CDRHP

Bất kỳ học phần nào đều có nhiều hình thức đánh giá cho học phần đó; cho nên tùy thuộc vào điều kiện, khả năng và độ tin cậy của kết quả đánh giá mà chúng ta tiến hành chọn hình thức đánh giá cho học phần sao cho phù hợp.

Đề thi kiểm tra đánh giá bằng cách viết có những hình thức sau:

- 1) Đề thi kiểm tra đánh giá tự luận;
- 2) Đề thi kiểm tra trắc nghiệm khách quan;
- 3) Đề thi kiểm tra đánh giá kết hợp với cả hai hình thức trên.

Mỗi hình thức đều có ưu điểm và nhược điểm nên cần kết hợp một cách hợp lý các hình thức sao cho phù hợp với nội dung thi kiểm tra đánh giá và đặc trưng của học phần để nâng cao hiệu quả, tạo điều kiện cho kiểm tra đánh giá KQHT theo CDRHP được chính xác hơn. Nếu đề thi kiểm tra kết hợp với hai hình thức trên thì nên có nhiều phiên bản đề thi khác nhau.

Bước 3: Thiết lập ma trận đề thi kiểm tra – bảng mô tả tiêu chí của đề kiểm tra đánh giá

Nguyên tắc: Lập một bảng có hai chiều, một chiều nội dung hay CDRHP cần đánh giá; một chiều là các cấp độ nhận thức của SV theo các cấp độ: nhận biết, thông hiểu và vận dụng gồm có vận dụng ở các cấp độ thấp và các cấp độ cao hơn. Trong mỗi ô là CDR của học phần cần đánh giá, tỷ lệ phần trăm số điểm, số lượng câu hỏi và tổng số điểm của các câu hỏi.

Số điểm đánh giá/tỷ lệ phần trăm số điểm đánh giá theo từng chủ đề của nội dung học phần là tổng hợp số điểm đánh giá/tỷ lệ phần trăm số điểm đánh giá các CDR ở từng cấp độ tư duy nhận thức thuộc chủ đề.

Số lượng câu hỏi phụ thuộc vào mức độ quan trọng của mỗi CDR cần đánh giá. Lượng thời gian làm bài kiểm tra đánh giá và trọng số điểm được quy định cho từng mảng kiến thức, từng cấp độ nhận thức khác nhau. Đối với đề kiểm tra dạng trắc nghiệm tự luận hoặc trắc nghiệm khách quan, dùng khung ma trận đề thi kiểm tra đánh giá sau:

Bảng 2.1. Khung ma trận đề thi đánh giá tự luận hoặc trắc nghiệm khách quan

Nội dung học phần	Các mức độ tư duy nhận thức					
	Nhớ	Hiểu	Vận dụng	Phân tích	Tổng hợp	Đánh giá
Chủ đề 1: ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...
Số câu:	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu
Số điểm:	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm
Tỷ lệ % số điểm:	Tỷ lệ % số điểm	Tỷ lệ % số điểm	Tỷ lệ % số điểm	Tỷ lệ % số điểm	Tỷ lệ % số điểm	Tỷ lệ % số điểm
Chủ đề 2: ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...	CDR ...
Số câu:	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu

Số điểm:	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm
Tỉ lệ % số điểm:	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm

Đối với đề kiểm tra dạng trắc nghiệm tự luận kết hợp trắc nghiệm khách quan, dùng khung ma trận đề thi kiểm tra đánh giá sau:

Bảng 2.2. Khung ma trận đề thi đánh giá tự luận kết hợp với trắc nghiệm khách quan

Nội dung học phần	Các mức độ tư duy nhận thức					
	Nhớ		Hiểu		Vận dụng	
	Tự luận	TNKQ	Tự luận	TNKQ	Tự luận	TNKQ
Chủ đề 1: ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...
Số câu:	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu
Số điểm:	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm
Tỉ lệ % số điểm:	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm
Chủ đề 2: ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...	CĐR ...
Số câu:	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu	Số câu
Số điểm:	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm	Số điểm
Tỉ lệ % số điểm:	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm	Tỉ lệ % số điểm

Các bước cơ bản (09 bước) thiết lập ma trận đề kiểm tra:

- Bước cơ bản 1: Liệt kê tên các chủ đề (nội dung, chương...) cần kiểm tra;
- Bước cơ bản 2: Viết các CĐRHP cần đánh giá đối với mỗi cấp độ tư duy;

- Bước cơ bản 3: Quyết định phân phối tỉ lệ % tổng điểm của mỗi chủ đề (nội dung, chương, ...);
- Bước cơ bản 4: Quyết định tổng số điểm của bài kiểm tra;
- Bước cơ bản 5: Tính số điểm cho mỗi chủ đề (nội dung, chương...) tương ứng với tỉ lệ %;
- Bước cơ bản 6: Tính tỉ lệ %, số điểm và quyết định số câu cho mỗi CDRHP tương ứng;
- Bước cơ bản 7: Tính tổng số điểm và tổng số câu hỏi cho mỗi cột;
- Bước cơ bản 8: Tính tỉ lệ % tổng số điểm phân phối cho mỗi cột;
- Bước cơ bản 9: Đánh giá lại ma trận và chỉnh sửa nếu thấy cần thiết.

Bước 4. Biên soạn câu hỏi kiểm tra theo ma trận

Việc biên soạn câu hỏi theo ma trận cần đảm bảo nguyên tắc: loại câu hỏi, số câu hỏi và nội dung câu hỏi do ma trận đề quy định, mỗi câu hỏi TNKQ chỉ kiểm tra một CDR hoặc một vấn đề, một khái niệm. Để các câu hỏi biên soạn đạt chất lượng tốt, cần biên soạn câu hỏi thỏa mãn các yêu cầu sau: (ở đây trình bày hai loại câu hỏi thường dùng nhiều trong các đề kiểm tra) CDRHP Các yêu cầu đối với câu hỏi trắc nghiệm khách quan nhiều lựa chọn

- Câu hỏi phải đánh giá những nội dung quan trọng của chương trình;
- Câu hỏi phải phù hợp với các tiêu chí ra đề kiểm tra về mặt trình bày và số điểm tương ứng;
- Câu dẫn phải đặt ra câu hỏi trực tiếp hoặc một vấn đề cụ thể;
- Không nên trích dẫn nguyên văn những câu hỏi/đề bài có sẵn trong sách, giáo trình;
- Từ ngữ, cấu trúc của câu hỏi phải rõ ràng và dễ hiểu đối với mọi SV;
- Mỗi phương án nhiễu phải hợp lý đối với những SV không nắm vững kiến thức;
- Mỗi phương án sai nên xây dựng dựa trên các lỗi hay nhận thức sai lệch của SV;

- Đáp án đúng của câu hỏi phải độc lập với đáp án đúng của các câu hỏi khác trong bài kiểm tra;

- Phần lựa chọn phải thống nhất và phù hợp với nội dung của câu dẫn;

- Mỗi câu hỏi chỉ có một đáp án đúng, chính xác;

- Không đưa ra phương án “Tất cả đáp án trên đều đúng” hoặc “không có phương án nào đúng”.

CĐRHP Các yêu cầu đối với câu hỏi tự luận

- Câu hỏi phải đánh giá nội dung quan trọng của chương trình;

- Câu hỏi phải phù hợp với các tiêu chí ra đề kiểm tra về mặt trình bày và số điểm tương ứng;

- Câu hỏi yêu cầu SV phải vận dụng kiến thức vào các tình huống mới;

- Câu hỏi thể hiện rõ nội dung và cấp độ tư duy cần đo;

- Nội dung câu hỏi đặt ra một yêu cầu và các hướng dẫn cụ thể về cách thực hiện yêu cầu đó;

- Yêu cầu của câu hỏi phù hợp với trình độ và nhận thức của SV;

- Yêu cầu SV phải hiểu nhiều hơn là ghi nhớ những khái niệm, thông tin;

- Ngôn ngữ sử dụng trong câu hỏi phải truyền tải được những yêu cầu của cán bộ ra đề đến SV;

- Câu hỏi nên gợi ý về: Độ dài của bài luận; thời gian để viết bài luận; các tiêu chí cần đạt.

- Nếu câu hỏi yêu cầu SV nêu quan điểm và chứng minh cho quan điểm của mình, câu hỏi cần nêu rõ: bài làm của SV sẽ được đánh giá dựa trên những lập luận logic mà SV đó đưa ra để chứng minh và bảo vệ quan điểm của mình chứ không chỉ đơn thuần là nêu quan điểm đó.

Bước 5. Xây dựng hướng dẫn chấm và thang điểm cho bài kiểm tra, bài thi

Việc xây dựng hướng dẫn chấm (đáp án) và thang điểm đối với bài kiểm tra cần đảm bảo các yêu cầu:

Nội dung: khoa học và chính xác.

Cách trình bày: cụ thể phải chi tiết nhưng ngắn gọn và dễ hiểu, phù hợp với ma trận đề kiểm tra.

Cần hướng tới xây dựng Phiếu tiêu chí đánh giá (rubric) trong đó mô tả các mức độ đạt được để SV có thể tự đánh giá được bài làm của mình.

Bước 6. Xem xét lại việc biên soạn đề kiểm tra

Sau khi biên soạn xong đề kiểm tra cần xem xét lại việc biên soạn đề kiểm tra, gồm các bước sau:

- Đối chiếu từng câu hỏi với hướng dẫn chấm và thang điểm, phát hiện những sai sót hoặc thiếu chính xác của đề và đáp án. Sửa các từ ngữ, nội dung nếu thấy cần thiết

để đảm bảo tính khoa học và chính xác.

- Đối chiếu từng câu hỏi với ma trận đề, xem xét câu hỏi có phù hợp với CĐR cần đánh giá không? Có phù hợp các cấp độ nhận thức cần đánh giá không? Số điểm có thích hợp không? Thời gian kiến có phù hợp không? (GV tự làm bài kiểm tra, thời gian làm bài của GV bằng khoảng 70% thời gian dự kiến cho SV làm bài là phù hợp).

- Thử đề kiểm tra để tiếp tục điều chỉnh đề cho phù hợp với mục tiêu, CĐR và đối tượng SV.

- Hoàn thiện đề, hướng dẫn chấm và thang điểm

BÀI TẬP

Bài tập 1: Làm việc theo đôi. Đọc nội dung 1 của bài học – Thuyết kiến tạo đồng bộ. Xác định các nhận định sau đây là Đúng hay Sai.

1. _____ Thuyết kiến tạo đồng bộ nhấn mạnh sự tương thích giữa kết quả học tập mong đợi, các hoạt động dạy và học, và các hoạt động đánh giá.
2. _____ Thuyết kiến tạo đồng bộ được giới thiệu bởi John Biggs vào năm 2019.

3. ____ Thuyết kiến tạo đồng bộ yêu cầu giảng viên phải áp dụng cách tiếp cận học tập sâu sắc để đảm bảo sự tương thích giữa kết quả học tập với môi trường giảng dạy và phương thức đánh giá.
4. ____ Một trong những nguyên tắc cơ bản của thuyết kiến tạo đồng bộ là việc học tập của sinh viên phải diễn ra thông qua hành vi chủ động của người học.
5. ____ Thuyết kiến tạo đồng bộ chỉ tập trung vào việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên mà không quan tâm đến các hoạt động dạy và học.
6. ____ Thuyết kiến tạo đồng bộ là sự kết hợp giữa nguyên tắc đồng bộ và thuyết kiến tạo của Piaget.
7. ____ Nguyên tắc đồng bộ trong thuyết kiến tạo đồng bộ yêu cầu các yếu tố trong chương trình đào tạo phải có mối liên hệ biện chứng với nhau.
8. ____ Theo thuyết kiến tạo đồng bộ, giảng viên đóng vai trò chính trong việc truyền đạt kiến thức cho sinh viên.
9. ____ Đồng hóa và điều ứng là hai quá trình chính trong thuyết kiến tạo của Piaget được sử dụng trong thuyết kiến tạo đồng bộ.
10. ____ Thuyết kiến tạo đồng bộ không yêu cầu các kết quả đầu ra học tập (CDR) phải được xác định rõ ràng trước khi thực hiện các hoạt động giảng dạy.

Bài tập 2: Làm việc theo nhóm. Đọc nội dung 2 của bài học – Giảng dạy theo thuyết kiến tạo đồng bộ. Khoanh tròn đáp án tốt nhất cho những câu hỏi trắc nghiệm sau đây.

1. **Theo thuyết kiến tạo đồng bộ, việc học tập diễn ra như thế nào?**
 - A. Người học tiếp thu kiến thức từ GV một cách thụ động.
 - B. Người học xây dựng kiến thức cho bản thân thông qua hành vi chủ động.
 - C. GV truyền đạt toàn bộ kiến thức cho người học.
 - D. Người học không cần tương tác với môi trường học tập.
2. **Thuyết kiến tạo đồng bộ của Biggs nhấn mạnh điều gì?**
 - A. Sự tập trung vào việc giảng dạy theo cách truyền thống.
 - B. Sự tách rời giữa giảng dạy và đánh giá.

- C. Sự tương thích giữa kết quả học tập, hoạt động giảng dạy và đánh giá.
- D. Sự giảm thiểu vai trò của người học trong quá trình học tập.
3. **Vai trò của GV theo thuyết kiến tạo đồng bộ là gì?**
- A. Truyền đạt tri thức một chiều.
- B. Kiểm soát toàn bộ quá trình học tập của sinh viên.
- C. Hướng dẫn và hỗ trợ người học trong quá trình xây dựng kiến thức.
- D. Đánh giá sinh viên dựa trên kiến thức ghi nhớ.
4. **Nguyên tắc đồng bộ trong thuyết kiến tạo đồng bộ đòi hỏi điều gì?**
- A. Các yếu tố trong chương trình đào tạo phải không liên quan với nhau.
- B. Các yếu tố trong chương trình đào tạo phải có mối liên hệ biện chứng với nhau.
- C. Chỉ tập trung vào hoạt động giảng dạy mà không quan tâm đến kết quả học tập.
- D. Giảm bớt các hoạt động đánh giá trong chương trình đào tạo.
5. **Thuyết kiến tạo đồng bộ chuyển đổi mô hình giảng dạy từ "lấy người dạy làm trung tâm" sang mô hình nào?**
- A. Lấy môi trường học làm trung tâm.
- B. Lấy nội dung học tập làm trung tâm.
- C. Lấy người học làm trung tâm.
- D. Lấy kết quả đánh giá làm trung tâm.
6. **Theo thuyết kiến tạo đồng bộ, hoạt động học tập của sinh viên có mục đích gì?**
- A. Ghi nhớ nội dung bài giảng.
- B. Đạt điểm cao trong các kỳ thi.
- C. Xây dựng kiến thức mới dựa trên nền tảng kiến thức cũ.

- D. Trở thành người giỏi nhất trong lớp.
7. **Đồng hóa và điều ứng trong thuyết kiến tạo của Piaget là gì?**
- A. Hai giai đoạn học tập độc lập.
 - B. Quá trình người học thụ động tiếp nhận kiến thức.
 - C. Hai quá trình giúp người học xây dựng kiến thức mới từ kiến thức cũ.
 - D. Phương pháp giảng dạy của GV.
8. **Thuyết kiến tạo đồng bộ được áp dụng như thế nào trong giáo dục đại học?**
- A. Chỉ áp dụng trong một số môn học cụ thể.
 - B. Chỉ sử dụng để thiết kế hoạt động giảng dạy.
 - C. Được sử dụng để thiết kế giảng dạy, hoạt động học tập và đánh giá.
 - D. Chỉ tập trung vào kết quả học tập mà không quan tâm đến phương pháp giảng dạy.
9. **Theo thuyết kiến tạo đồng bộ, GV cần làm gì để hỗ trợ người học?**
- A. Truyền đạt tri thức một cách truyền thống.
 - B. Hỗ trợ và hướng dẫn người học xây dựng kiến thức mới.
 - C. Đánh giá sinh viên dựa trên các tiêu chí truyền thống.
 - D. Giảm bớt sự tham gia của sinh viên trong quá trình học tập.
10. **Một hệ thống giảng dạy tốt theo thuyết kiến tạo đồng bộ là hệ thống nào?**
- A. Có thể đồng bộ phương pháp giảng dạy và đánh giá các hoạt động học tập dựa trên các mục tiêu giảng dạy.
 - B. Tập trung vào việc giảm bớt các hoạt động đánh giá.
 - C. Không cần quan tâm đến sự tương thích giữa các yếu tố giảng dạy và học tập.
 - D. Chỉ tập trung vào kết quả học tập cuối cùng mà không cần đánh giá quá trình học tập.

Bài tập 3: Đọc nội dung 3 - Kiến tạo đồng bộ giữa phương thức đánh giá và CDR. Điền vào chỗ trống các từ thích hợp để hoàn thành đoạn văn sau:

Thuyết kiến tạo đồng bộ nhấn mạnh sự _____ (1) giữa kết quả học tập, hoạt động giảng dạy và _____ (2) để phát triển học tập và nâng cao _____ (3). Sự đồng bộ này đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá đo lường được việc người học đạt _____ (4) mong đợi. Sự _____ (5) giữa kết quả học tập, phương pháp giảng dạy và đánh giá rất quan trọng để đảm bảo tính _____ (6). Giải pháp bao gồm xác định rõ kết quả học tập, thiết kế nhiệm vụ đánh giá _____ (7) và phát triển hoạt động học tập _____ (8), giúp sinh viên tham gia tích cực hơn và cải thiện _____ (9) học tập.

Bài tập 4: Ghép các mục ở cột A (Lợi ích và thách thức) với các mục tương ứng ở cột B (Phương pháp đảm bảo sự đồng bộ).

A – Lợi ích và thách thức	B – Phương pháp đảm bảo sự đồng bộ
1. _____ Đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá đo lường đúng chuẩn đầu ra.	A. Xác định rõ ràng các chuẩn đầu ra và thiết kế các nhiệm vụ đánh giá đo lường chuẩn đầu ra này.
2. _____ Giúp cải thiện việc học và thái độ của sinh viên về học phần.	B. Sử dụng các phương thức đánh giá quá trình cung cấp phản hồi liên tục.
3. _____ Tăng cường tính nhất quán trong học phần.	C. Đảm bảo sự đồng bộ khi kết nối các mục tiêu học tập, các hoạt động dạy và học, và đánh giá.
4. _____ Khuyến khích người học tham gia sâu hơn vào quá trình học tập.	D. Sử dụng công nghệ để hỗ trợ đánh giá và đảm bảo tính đồng bộ.
5. _____ Khó khăn trong việc thiết kế phương pháp đánh giá phù hợp.	E. Áp dụng cách tiếp cận toàn bộ chương trình để đảm bảo nhiệm vụ đánh giá phù hợp trên toàn bộ chương trình.

6. _____ Thiếu phương pháp đánh giá phù hợp có thể làm giảm chất lượng đánh giá.	F. Đào tạo giảng viên về các phương pháp đánh giá phù hợp và kỹ năng sử dụng chúng.
7. _____ Giảng viên cần có kỹ năng cao để sử dụng các phương pháp đánh giá hiệu quả.	G. Phát triển sự liên kết giữa chương trình giảng dạy và quá trình đánh giá.

Bài tập 5: Thảo luận nhóm

Làm việc theo nhóm từ 5 đến 7 học viên. Mỗi nhóm chọn một phần cụ thể của nội dung 6 về đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần để thảo luận.

- Nhóm 1: Tầm quan trọng của đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần.
- Nhóm 2: Yêu cầu của đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần.
- Nhóm 3: Nội dung đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần.
- Nhóm 4: Các bước triển khai đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần.
- Nhóm 5: Quy trình thiết kế bài kiểm tra đánh giá kết quả học tập theo chuẩn đầu ra học phần.

Mỗi nhóm sẽ thảo luận về phần được giao, đưa ra các ý kiến, quan điểm và các ví dụ thực tế nếu có. Đại diện của mỗi nhóm sẽ trình bày kết quả thảo luận của nhóm mình trước lớp (mỗi nhóm có khoảng 4 phút để trình bày).

Bài tập 6: Sử dụng bảng kiểm tự đánh giá (self-assessment checklist) sau đây để đánh giá hoạt động thảo luận của nhóm mình.

Tiêu chí	Có (✓)	Không (✗)
1. Nhóm đã nghiên cứu kỹ về chủ đề		
2. Nhóm đã đưa ra các ví dụ thực tế		
3. Tất cả thành viên tham gia tích cực.		

4. Ý kiến đóng góp được lắng nghe.		
5. Nhóm đã chuẩn bị kỹ lưỡng cho trình bày.		
6. Nội dung trình bày rõ ràng, mạch lạc.		
7. Nhóm trình bày tự tin, thu hút		
8. Thành viên nhóm đóng góp tích cực vào thảo luận		
9. Nhóm phối hợp tốt, hỗ trợ lẫn nhau		
10. Hoạt động làm việc nhóm hiệu quả		

Bài tập 7: Làm việc theo nhóm. Đọc kỹ Phần 1 và trong Bài thu hoạch tham khảo. Chọn đáp án đúng cho các câu hỏi trắc nghiệm sau đây.

Phần 1: Mô tả Tóm tắt Học phần

1. **Học phần "Dẫn luận ngôn ngữ" có mã số học phần là gì?**

- A. FL101H
- B. FL201H
- C. FL301H
- D. FL401H

2. **Học phần này có bao nhiêu tín chỉ?**

- A. 1 tín chỉ
- B. 2 tín chỉ
- C. 3 tín chỉ
- D. 4 tín chỉ

3. **Học phần "Dẫn luận ngôn ngữ" nằm trong chương trình đào tạo của ngành nào?**

- A. Ngôn ngữ Anh

- B. Ngôn ngữ Pháp
 - C. Ngôn ngữ Trung
 - D. Ngôn ngữ Nhật
4. **Mục tiêu chính của học phần bao gồm những điều nào sau đây?**
- A. Cung cấp kiến thức tổng quan về ngôn ngữ học
 - B. Phát triển kỹ năng phân tích và vận dụng kiến thức
 - C. Rèn luyện kỹ năng tự học và tự nghiên cứu
 - D. Cả ba đáp án trên đều đúng
5. **Nội dung chính của học phần "Dẫn luận ngôn ngữ" không bao gồm chủ đề nào sau đây?**
- A. Ngữ âm và âm vị học
 - B. Ngữ pháp tiếng Anh nâng cao
 - C. Từ pháp học
 - D. Ngữ dụng học
6. **Kỹ năng nào sau đây không phải là kỹ năng mà sinh viên sẽ học được trong học phần này?**
- A. Phân tích ngôn ngữ
 - B. Giao tiếp hiệu quả
 - C. Lập trình máy tính
 - D. Làm việc nhóm

Phần 2: Chuẩn đầu ra của Học phần

7. **Sau khi hoàn thành học phần, sinh viên có thể hiểu được các kiến thức cơ bản về ngôn ngữ và ngôn ngữ học. Đây là chuẩn đầu ra nào?**
- A. CO1
 - B. CO2

C. CO3

D. CO4

8. Chuẩn đầu ra CO3 yêu cầu sinh viên có khả năng làm gì?

A. Hiểu các kiến thức cơ bản về ngôn ngữ học

B. Ứng dụng kiến thức ngôn ngữ học trong học tập và giao tiếp

C. Vận dụng và phân tích các vấn đề cơ bản về các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học

D. Đánh giá và cải thiện hiệu quả hoạt động liên quan đến ngôn ngữ học

9. Chuẩn đầu ra CO4 yêu cầu sinh viên có khả năng làm gì?

A. Tự định hướng đưa ra kết luận chuyên môn

B. Ứng dụng kiến thức ngôn ngữ học trong học tập và giao tiếp

C. Hiểu các khái niệm và vấn đề cơ bản của ngôn ngữ học

D. Vận dụng và phân tích các vấn đề ngôn ngữ học

10. Chuẩn đầu ra CO5 không bao gồm yêu cầu nào sau đây?

A. Tự định hướng đưa ra kết luận chuyên môn

B. Đánh giá một cách chủ động và cải thiện hiệu quả hoạt động liên quan đến ngôn ngữ học

C. Phát triển kỹ năng giao tiếp hiệu quả

D. Đưa ra kết luận chuyên môn dựa trên nghiên cứu

Bài tập 8: Làm việc theo nhóm từ 5 – 7 học viên. Chọn một học phần trong CTĐT mà Thầy/Cô phụ trách. Mô tả tóm tắt học phần và chuẩn đầu ra của học phần đó.

CHƯƠNG 3

ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN

MỤC TIÊU: Sau khi hoàn thành bài này, học viên có thể:

- ✓ Hiểu được khái niệm và mục đích của đánh giá thường xuyên.
- ✓ Phân tích vai trò của đánh giá thường xuyên/quá trình trong chương trình giáo dục đại học.
- ✓ Đối chiếu sự khác nhau giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ.
- ✓ Hiểu được các phương pháp và kỹ thuật đánh giá thường xuyên.
- ✓ Thiết kế được các hình thức đánh giá thường xuyên cho lớp học.

1. Khái niệm đánh giá thường xuyên

Đánh giá thường xuyên (ĐGTX) hay còn gọi là đánh giá quá trình là hoạt động đánh giá diễn ra trong tiến trình thực hiện hoạt động giảng dạy học phần nhằm giúp cung cấp thông tin phản hồi cho GV và SV hướng đến mục tiêu cải thiện hoạt động giảng dạy và học tập. Do vậy, đánh giá thường xuyên được xem là đánh giá vì *quá trình học tập (assessment FOR learning)* hoặc vì *sự tiến bộ* của người học.

2. Mục đích của đánh giá thường xuyên

Đánh giá thường xuyên được sử dụng cho các mục đích sau đây:

- Thu thập các minh chứng liên quan đến kết quả học tập của SV trong quá trình học để cung cấp những phản hồi cho SV và GV biết những gì họ đã làm được so với mục tiêu, yêu cầu của bài học, của chương trình và những gì họ chưa làm được để điều chỉnh hoạt động dạy và học. Vì thế, ĐGTX giúp đưa ra những khuyến nghị để SV có thể làm tốt hơn trong thời điểm tiếp theo.

- Chẩn đoán hoặc đo kiến thức và kỹ năng hiện tại của SV nhằm đưa ra những dự báo về những gì cần được xây dựng tiếp theo trong chương trình học để phù hợp hơn với trình độ cũng như đặc điểm tâm lý của SV.

3. Sự khác nhau giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ

Bảng sau đây sẽ đối chiếu sự khác nhau của ĐGTX và ĐGĐK:

Đánh giá thường xuyên	Đánh giá định kỳ
<p>Mục đích của ĐGTX là <i>giám sát việc học của người học</i> nhằm cung cấp thông tin thường xuyên về những gì GV có thể làm để cải thiện công tác giảng dạy và về những gì người học có thể làm để cải thiện việc học của bản thân.</p> <p>Cụ thể là ĐGTX:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Giúp SV xác định thế mạnh và điểm yếu của họ và những điểm họ cần phải đầu tư nhiều hơn về thời gian và công sức. ○ giúp GV nhận ra SV đang gặp khó khăn ở đâu để có thể giải quyết chúng ngay. <p>ĐGTX mang tính <i>rủi ro thấp</i>, nghĩa là chúng thường chiếm trọng số điểm thấp hoặc có thể không được chấm điểm. Các ví dụ về ĐGTX gồm yêu cầu SV:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ vẽ sơ đồ tư duy khi họ đang tham gia lớp học để thể hiện sự thông hiểu của họ về một chủ đề nào đó. ○ viết một hoặc hai câu để tóm tắt điểm chính của một bài giảng. <p>Các tính từ mô tả tính chất của ĐGTX:</p>	<p>Mục tiêu của ĐGĐK là <i>đánh giá việc học của SV vào cuối một đơn vị bài học</i> bằng cách so sánh nó với một tiêu chuẩn hay thang đo nào đó.</p> <p>Đánh giá định kỳ mang tính <i>rủi ro cao</i>, nghĩa là chúng có trọng số điểm cao. Các ví dụ về đánh giá định kỳ bao gồm:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ bài thi giữa kỳ/cuối kỳ ○ dự án cuối kỳ ○ bài luận cuối khóa <p>Thông tin từ các đánh giá định kỳ có thể được dùng như là một dạng ĐGTX khi GV và SV dùng chúng để định hướng về những nỗ lực hoặc hoạt động trong các khóa học kế tiếp.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ không quá trang trọng ○ cung cấp phản hồi lập tức ○ lồng ghép vào trong kế hoạch bài giảng ○ ngẫu hứng ○ hướng tới quá trình ○ SV nhận được sự hỗ trợ 	<p>Các tính từ mô tả tính chất của ĐGDK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ trang trọng ○ cung cấp phản hồi sau ○ độc lập với bài giảng ○ lên kế hoạch trước ○ hướng tới sản phẩm ○ SV phải làm việc độc lập
--	--

4. Một số điểm cần lưu ý trong đánh giá thường xuyên:

4.1. Thông tin ghi nhận trong đánh giá thường xuyên

Để có được thông tin cho ĐGTX, GV cần lưu ý đến:

(1) *Sự tích cực, chủ động của SV trong quá trình tham gia các hoạt động học tập, rèn luyện được giao:* GV không chỉ giao nhiệm vụ, xem xét SV có hoàn thành hay không, mà phải xem xét từng SV hoàn thành thế nào (có chủ động, tích cực, có khó khăn gì... có hiểu rõ mục tiêu học tập và sẵn sàng thực hiện,...). GV thường xuyên theo dõi và thông báo về sự tiến bộ của SV nhằm đạt được các mục tiêu học tập/giáo dục.

(2) *Sự hứng thú, tự tin, cam kết, trách nhiệm của SV khi thực hiện các hoạt động học tập cá nhân:* SV tham gia thực hiện các nhiệm vụ học tập cá nhân có thể hiện tính trách nhiệm, có hứng thú, có thể hiện sự tự tin,... Đây là những chỉ báo quan trọng để xác định xem SV cần hỗ trợ gì trong học tập và rèn luyện.

(3) *Thực hiện các nhiệm vụ hợp tác nhóm:* Thông qua các nhiệm vụ học tập, rèn luyện theo nhóm (kể cả hoạt động tập thể), GV quan sát hoặc thực hiện các hình thức đánh giá thường xuyên khác để đánh giá SV.

Ví dụ: *GV giao nhiệm vụ, yêu cầu SV làm việc theo nhóm nhỏ để chuẩn bị cho một bài thuyết trình về một chủ đề nào đó. Các thành viên trong mỗi nhóm chia nhau sưu tầm tài liệu, sau đó có sự thảo luận giữa các thành viên trong nhóm và tổng hợp thành một báo cáo chung của nhóm. Mỗi nhóm trình bày báo cáo của mình trước lớp để GV và thành viên các nhóm khác thảo luận, nhận xét bình luận và đánh giá. SV làm việc cùng nhau trong mỗi nhóm, báo cáo của nhóm là sản phẩm có sự đóng góp của từng thành viên, SV là người thực hiện cũng đồng thời là người đánh giá kết quả...*

(4) *Tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau*: Tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng cũng có thể hỗ trợ hiệu quả cho quá trình học tập và rèn luyện của SV.

Ví dụ: GV yêu cầu tất cả SV cùng làm một bài tập viết đoạn văn mô tả về người bạn thân nhất. Sau khi SV làm bài xong, GV yêu cầu các bạn trao đổi bài viết và nhận xét xem bài viết của bạn có những điểm nào hay và điểm nào cần cải thiện.

Trên cơ sở của hoạt động tự đánh giá hoặc đánh giá lẫn nhau đó mỗi SV tự phản hồi và tự điều chỉnh. Cách đánh giá như vậy thể hiện sự linh hoạt, sáng tạo, tạo hứng thú,... SV dễ chấp nhận kết quả đánh giá, không tạo áp lực, không làm thương tổn SV.

4.2. Các công cụ dùng trong ĐGTX

Trong khi đánh giá định kỳ thường sử dụng các công cụ có tính chuẩn hóa (tức là các bài kiểm tra định kỳ phải được thiết kế theo quy trình, có sự tham gia thẩm định của hội đồng hoặc tổ chuyên môn, phải đáp ứng yêu cầu về độ khó, độ tin cậy...) thì với ĐGTX, GV thường sử dụng những công cụ do GV tự thiết kế hoặc tự sưu tầm, tự cải biên...

Công cụ dùng trong ĐGTX có thể là phiếu quan sát, các thang đo, bảng kiểm, hồ sơ học tập, các loại câu hỏi vấn đáp... được GV tự biên soạn hoặc tham khảo từ các tài liệu hướng dẫn. GV có thể điều chỉnh các công cụ từ các tài liệu tham khảo cho phù hợp với từng tình huống, bối cảnh đánh giá dạy học, đánh giá giáo dục (mang tính chủ quan của từng GV). Ví dụ có thể hỏi những câu hỏi khó, đòi hỏi sự suy nghĩ sâu sắc, sự sáng tạo với những SV khá, giỏi... Nhưng với những SV trung bình, cần đưa ra những câu hỏi dễ hơn, không đòi hỏi nhiều sự tập trung suy nghĩ, không đòi hỏi sự sáng tạo,... vì mục tiêu mong muốn của GV là những SV yếu cũng phải được tham gia... tạo dựng sự tự tin ở những SV này. Công cụ sử dụng trong ĐGTX có thể được điều chỉnh để đáp ứng mục tiêu thu thập những thông tin hữu ích điển hình ở từng SV, do vậy *không nhất thiết dẫn tới việc cho điểm*.

4.3 Sự tham gia của SV trong ĐGTX

Trong công tác ĐGTX, việc đánh giá trở nên ý nghĩa và phù hợp hơn nếu SV cùng tham gia đánh giá các bạn trong nhóm/ trong lớp và tự đánh giá chính bản thân mình. Có thể lúc đầu có một số SV gặp khó khăn, nhưng nếu được hướng dẫn, thảo luận cùng các bạn trong nhóm, các em này sẽ nhanh chóng biết cách tự đánh giá và thích thú

khi được đánh giá bạn. Khi SV đảm nhận vai trò tích cực trong việc tham gia xây dựng tiêu chí đánh giá/ chấm điểm, tự đánh giá/tự chấm điểm, được đánh giá các bạn..., điều đó cũng có nghĩa là SV sẵn sàng chấp nhận các tiêu chí đánh giá, cách thức đánh giá đã được xây dựng... để đánh giá khả năng học tập của mình. Kết quả tự đánh giá và tham gia đánh giá bạn giúp các em dễ dàng nhận ra những sai sót của bản thân và học được cách làm hay từ các bạn.

4.4 Các yêu cầu/nguyên tắc của đánh giá thường xuyên

Đánh giá thường xuyên cần đảm bảo các yêu cầu/nguyên tắc sau:

- GV cần xác định rõ mục tiêu đánh giá để từ đó xác định được phương pháp hay kỹ thuật sử dụng trong ĐGTX.

- GV cần lưu ý là các nhiệm vụ ĐGTX được đề ra nhằm mục đích hỗ trợ, nâng cao hoạt động học tập. ĐGTX nhấn mạnh đến tự đánh giá mức độ đáp ứng các tiêu chí của bài học và phương hướng cải thiện để đáp ứng tốt hơn nữa.

- Việc nhận xét trong ĐGTX tập trung cung cấp thông tin phản hồi chỉ ra các nội dung cần chỉnh sửa, đồng thời đưa ra lời khuyên cho hành động tiếp theo (SV cần làm gì ngay và làm bằng cách nào)?

- Không so sánh SV này với SV khác, hạn chế những lời nhận xét tiêu cực, trước sự chứng kiến của các bạn học, để tránh làm tổn thương lòng tự trọng của SV.

- Mọi SV đều có thể thành công, GV không chỉ đánh giá kiến thức, kỹ năng... mà phải chú trọng đến đánh giá các năng lực, phẩm chất (tự quản, tự học, hợp tác, giải quyết vấn đề...tự tin, trách nhiệm, đoàn kết yêu thương) trên nền cảm xúc/ niềm tin tích cực... để tạo dựng niềm tin, nuôi dưỡng hứng thú học tập.

- ĐGTX phải thúc đẩy hoạt động học tập, tức là giảm thiểu sự trừng phạt/ đe dọa/ chê bai SV, đồng thời tăng sự khen ngợi, động viên. Hãy dùng những lời khen để đem lại thái độ tích cực cho SV.

5. Các phương pháp và kỹ thuật đánh giá thường xuyên

5.1 Nhóm phương pháp quan sát

5.1.1 Khái niệm

Quan sát là nhóm phương pháp chủ yếu mà GV thường sử dụng để thu thập dữ liệu kiểm tra đánh giá. Quan sát bao hàm việc theo dõi hoặc xem xét SV thực hiện các

hoạt động (quan sát quá trình) hoặc nhận xét một sản phẩm do SV làm ra (quan sát sản phẩm).

Quan sát quá trình: với loại quan sát này GV phải chú ý đến những hành vi của SV trong thời gian quan sát như: Các em phát âm các từ có đúng không? Có sự tương tác (tranh luận, chia sẻ các suy nghĩ, biểu lộ cảm xúc...) giữa các em với nhau trong nhóm không? Có vẻ mặt căng thẳng, lo lắng, lúng túng,.. hay hào hứng, giơ tay phát biểu trong giờ học? SV ngồi im thụ động hay tích cực tham gia vào các hoạt động học tập?

Quan sát sản phẩm: SV phải tạo ra sản phẩm cụ thể, là bằng chứng của sự vận dụng các kiến thức đã học. Những sản phẩm rất đa dạng: bài luận ngắn, bài tập nhóm, báo cáo ghi chép/bài tập môn khoa học, báo cáo khoa học, báo cáo thực hành, biểu đồ, biểu bảng theo chủ đề, vẽ một bức tranh tĩnh vật, tạo ra được một dụng cụ thực hành/thí nghiệm... SV phải tự trình bày sản phẩm của mình, còn GV đánh giá sự tiến bộ hoặc xem xét quá trình làm ra sản phẩm đó. GV sẽ quan sát và cho ý kiến đánh giá về sản phẩm, giúp các em hoàn thiện sản phẩm.

Một số quan sát được tiến hành *có chủ định và định trước*, như trong trường hợp GV đánh giá SV khi các em trình bày một báo cáo trước lớp. Trong tình huống như thế, GV có thể quan sát *một tập hợp các hành vi ứng xử* của SV. Ví dụ, khi SV trình bày trước lớp, GV có thể theo dõi và lắng nghe xem SV phát âm từ vựng có rõ ràng không, có lên xuống giọng để nhấn mạnh các điểm quan trọng không, có thường xuyên tương tác với khán giả bằng ánh mắt không, có thể hiện sự tự tin khi trình bày hay không... Những quan sát như thế đã được định sẵn nên GV có thời gian để chuẩn bị cho SV và xác định trước từng hành vi cụ thể nào sẽ được quan sát.

Một số các quan sát khác của GV lại *không chủ định và ngẫu nhiên*, như khi GV thấy hai SV nói chuyện thay vì thảo luận bài học, hoặc nhìn thấy một SV bồn chồn, ngồi không yên và luôn nhìn ra cửa sổ trong suốt giờ học... Những quan sát tự phát như thế, dựa trên những bất gặp bất chợt khi “quan sát SV”, phản ánh những chuyện xảy ra thoáng qua không định sẵn mà GV ghi nhận được và phải suy nghĩ, diễn giải.

Các quan sát chủ định và ngẫu nhiên của GV đều là những kỹ thuật thu thập thông tin quan trọng trong lớp học.

5.1.2 Các kỹ thuật dùng trong quan sát:

Thông thường trong quan sát, GV có thể sử dụng các loại kỹ thuật sau để thu thập thông tin. Đó là: *ghi chép ngắn; ghi chép các sự kiện thường nhật hoặc sử dụng thang đo.*

a) Ghi chép ngắn

Ghi chép ngắn là một kỹ thuật ĐGTX thông qua việc quan sát học trong giờ học, giờ thực hành hay trải nghiệm thực tế. Những ghi chép không chính thức này cung cấp cho GV thông tin về *mức độ người học tập trung xử lý thông tin, phối hợp với nhóm bạn học, những khó khăn/vướng mắc của người học... cũng như những quan sát tổng hợp về cách học, thái độ và hành vi học tập.*

b) Ghi chép các sự kiện thường nhật

Hàng ngày GV làm việc với SV, quan sát SV và ghi nhận được rất nhiều thông tin về hoạt động học tập của SV. Ví dụ, *SV A luôn thiếu tập trung chú ý và hay nhìn ra cửa sổ. SV B luôn làm xong nhiệm vụ của mình sớm và giúp đỡ các bạn khác trong giờ thực hành...* Những sự kiện nhỏ nhất hàng ngày như vậy có ý nghĩa quan trọng trong đánh giá. Nó giúp cho GV dự đoán khả năng và cách ứng xử của SV trong những tình huống khác nhau hoặc giải thích cho kết quả thu được từ những bài kiểm tra viết của SV.

Tuy nhiên, những ấn tượng mà GV có được thông qua quan sát thường mang màu sắc chủ quan, vì vậy cần phải biết cách ghi chép thật khoa học, có hệ thống trong khi quan sát. Cách tốt nhất là *sử dụng sổ cá nhân ghi chép những sự kiện thường nhật.* Ghi chép những sự kiện thường nhật là việc mô tả lại những sự kiện hay những tình tiết *đáng chú ý* mà GV nhận thấy trong quá trình tiếp xúc với SV. Những sự kiện cần được *ghi chép lại ngay sau khi nó xảy ra.* Mỗi SV cần được dành cho một vài tờ trong sổ ghi chép. Cần ghi tách biệt phần mô tả sự kiện với phần nhận xét về sự kiện của GV. Sau một vài sự kiện, GV có thể ghi chú những cách giải quyết để cải thiện tình hình học tập của SV hoặc điều chỉnh những sai lầm mà SV mắc phải.

GV có thể sử dụng sổ cá nhân để ghi chép các sự kiện thường nhật... thu thập nhiều thông tin về kết quả học tập, về kết quả rèn luyện và hoạt động xã hội của SV.

Tuy nhiên, GV không có khả năng quan sát và ghi chép được tất cả những hành vi, sự kiện, diễn ra hàng ngày của SV dù rằng chúng đều có thể là những thông tin có giá trị. Do vậy, cần phải có *sự chọn lựa trong quan sát.* Để việc quan sát và ghi chép có tính khả thi, GV cần:

– Hướng việc quan sát vào *những hành vi không thể đánh giá được bằng những phương pháp khác*.

– Giới hạn việc quan sát tập trung vào một vài loại *hành vi nào đó được xem là đặc trưng, điển hình...* tùy theo mục đích đánh giá và mục tiêu quan sát của GV.

– Giới hạn phạm vi quan sát ở *một vài đối tượng SV* cần tới sự giúp đỡ đặc biệt của GV.

Ưu điểm của sổ cá nhân ghi chép sự kiện là nó *mô tả lại những hành vi của SV trong tình huống tự nhiên*. Qua hoạt động và việc làm cụ thể, SV thể hiện mình rõ nét và chân thực nhất. Nhờ vậy, kết quả quan sát có thể đem đối chiếu với kết quả vấn đáp và kiểm tra viết để đánh giá những đặc điểm thực chất của SV, những thay đổi về hành vi của các em. Việc ghi chép sự kiện cũng có thể ghi lại được những tình huống rất hiếm hoi, không điển hình nhưng rất quan trọng trong việc đánh giá SV mà không phương pháp nào thay thế được. Ví dụ, một SV rất ít nói tự dưng lại nói rất nhiều. Một SV rất hung hăng, tự dưng lại hiền lành dễ mến... Nhờ chú ý và ghi chép lại những tình huống như vậy mà GV có thể phát hiện ra nhiều đặc điểm tính cách mới mẻ và xác định được biện pháp giáo dục phù hợp với SV.

Việc ghi chép sự kiện thường nhật có hạn chế là nó đòi hỏi GV phải đầu tư nhiều thời gian và công sức để ghi chép một cách *liên tục và có hệ thống*. Hơn nữa, rất khó để đảm bảo việc ghi chép và nhận xét các sự kiện một cách hoàn toàn khách quan. Tuy nhiên, việc tổng hợp ý kiến của tất cả các GV tham gia ghi chép về một SV thì việc đánh giá sẽ khách quan hơn. Hành vi của SV thường có xu hướng không ổn định, lúc này hăng hái, lúc khác lại thờ ơ; có lúc lạnh lùng, có lúc lại cởi mở... tùy vào từng tình huống, thời gian, địa điểm khác nhau. Vì vậy, GV khó có thể thu thập đầy đủ thông tin để có một bức tranh toàn diện về SV. GV chỉ nên đưa ra đánh giá của mình khi đã có đầy đủ lượng thông tin cần thiết.

Để việc *ghi chép sự kiện thường nhật của SV có hiệu quả, GV cần tuân theo một số yêu cầu sau*:

- Xác định trước những sự kiện cần quan sát, nhưng cũng cần chú ý đến những sự kiện bất thường.

- Quan sát và ghi chép đầy đủ về sự kiện đặt trong một tình huống/bối cảnh cụ thể để sự kiện trở nên có ý nghĩa hơn. Sự kiện xảy ra cần phải được ghi chép lại càng sớm càng tốt.

- Tách riêng phần mô tả chân thực sự kiện và phần nhận xét của GV. Cần ghi chép cả những hành vi tích cực và hành vi tiêu cực.

- Cần thu thập đầy đủ thông tin trước khi đưa ra những nhận xét, đánh giá về hành vi, thái độ của SV.

c) Rubric

Khi ĐGTX, nếu điều kiện cho phép, GV có thể sử dụng rubric. Nếu việc ghi chép không có cấu trúc những sự kiện diễn ra hàng ngày, thì rubric cho phép GV đưa ra những nhận định của mình theo một trình tự có cấu trúc. Thông thường, một rubric bao gồm một hệ thống các đặc điểm, phẩm chất cần đánh giá và các mức độ đạt được ở mỗi phẩm chất của SV (xem Chương 5).

Rubric là một công cụ để thông báo kết quả đánh giá thông qua quan sát hoặc tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau. Rubric định hướng cho việc quan sát nhắm tới những loại hành vi cụ thể. Nó cung cấp một bảng tham chiếu chung để so sánh các SV về cùng một loại phẩm chất, đặc điểm... Nó cung cấp một phương pháp thuận tiện để ghi chép những đánh giá của người quan sát. Cũng giống như mọi công cụ đo lường khác, thang đo cần phải được xây dựng dựa trên những tiêu chí nhằm phục vụ những mục tiêu đánh giá cụ thể.

5.2. Nhóm phương pháp vấn đáp

5.2.1 Vấn đáp

Vấn đáp là nhóm phương pháp chủ yếu thứ hai mà GV thường sử dụng để thu thập dữ liệu trong kiểm tra đánh giá trên lớp. Đây là phương pháp GV đặt câu hỏi và SV trả lời câu hỏi (hoặc ngược lại), nhằm rút ra những kết luận, những tri thức mới mà SV cần nắm, hoặc nhằm tổng kết, củng cố, kiểm tra mở rộng, đào sâu những tri thức mà SV đã học. Phương pháp đặt câu hỏi vấn đáp cung cấp rất nhiều thông tin chính thức và không chính thức về SV.

Tuỳ theo vị trí của phương pháp vấn đáp trong quá trình dạy học, cũng như tuỳ theo mục đích, nội dung của bài, người ta phân biệt những dạng vấn đáp cơ bản sau:

- *Vấn đáp gợi mở*: là hình thức GV khéo léo đặt những câu hỏi gợi mở dẫn dắt SV suy nghĩ, rút ra những nhận xét, những kết luận cần thiết từ những sự kiện đã quan sát được hoặc những tài liệu đã học được, được sử dụng khi cung cấp tri thức mới. GV sử dụng phương pháp này để dẫn dắt SV, giúp SV tự tìm ra lời giải thích hợp lý. Hình thức này có tác dụng khơi dậy tính tích cực của SV rất mạnh, nhưng cũng đòi hỏi GV phải khéo léo, tránh đi đường vòng, lan man, xa vấn đề.

- *Vấn đáp củng cố*: được sử dụng sau khi giảng tri thức mới, giúp SV củng cố được những tri thức cơ bản nhất và hệ thống hoá chúng: mở rộng và đào sâu những tri thức đã thu lượm được, khắc phục tính thiếu chính xác của việc nắm tri thức.

- *Vấn đáp tổng kết*: được sử dụng khi cần dẫn dắt SV khái quát hoá, hệ thống hoá những tri thức đã học sau một vấn đề, một phần, một chương hay một môn học nhất định. Dạng vấn đáp này giúp SV phát triển năng lực khái quát hoá, hệ thống hoá, tránh nắm bắt những đơn vị tri thức rời rạc – giúp cho các em phát huy tính mềm dẻo của tư duy.

- *Vấn đáp kiểm tra*: được sử dụng trước, trong và sau giờ giảng hoặc sau một vài bài học, giúp GV kiểm tra tri thức SV một cách nhanh gọn kịp thời để có thể bổ sung, củng cố tri thức ngay nếu cần thiết. Nó cũng giúp SV tự kiểm tra tri thức của mình.

- *Vấn đáp trong đánh giá năng lực và phẩm chất*: được sử dụng trong các hoạt động trải nghiệm thực tế, các cuộc thi tìm hiểu (như Đường lên đỉnh Olympia...). VD: sau một hoạt động trải nghiệm, SV được yêu cầu trả lời một số câu hỏi (Điều bổ ích nhất qua hoạt động trải nghiệm này là gì?... những điều gì cần rút kinh nghiệm?) hoặc yêu cầu SV đưa ra một số các câu hỏi/kiến nghị...

Như vậy là tùy vào mục đích và nội dung bài học, GV có thể sử dụng một trong hoặc nhiều kỹ thuật vấn đáp nêu trên. Ví dụ: Khi dạy bài mới, GV dùng dạng vấn đáp gợi mở: sau khi đã cung cấp tri thức mới, dùng vấn đáp củng cố để đảm bảo SV nắm chắc và đầy đủ tri thức; cuối giờ, dùng vấn đáp kiểm tra để có thông tin ngược kịp thời từ phía SV.

5.2.2 Một số kỹ thuật vấn đáp

a) **Đặt câu hỏi**

Kỹ thuật then chốt của phương pháp vấn đáp là kỹ thuật đặt câu hỏi – đây vừa là một vấn đề khoa học, vừa là một nghệ thuật. Để SV phát huy được tính tích cực và trả lời đúng vào vấn đề thì GV phải:

- Chuẩn bị trước những câu hỏi sẽ đặt ra cho SV: xác định rõ mục đích, yêu cầu của vấn đề, các câu hỏi cần tập trung vào những nội dung/những vấn đề quan trọng của bài học, làm đối tượng sẽ hỏi.

- Khuyến khích SV tham gia đặt câu hỏi: đặt câu hỏi tự vấn mình và câu hỏi cho các bạn học.

- Đặt câu hỏi tốt: câu hỏi phải chính xác, sát trình độ SV, sát với mục tiêu, nội dung bài học, hình thức phải ngắn gọn dễ hiểu.

- Sử dụng đa dạng các loại câu hỏi để thu thập thông tin.

- Hướng dẫn SV trả lời tốt: bình tĩnh lắng nghe và theo dõi câu trả lời của SV, hướng dẫn tập thể nhận xét bổ sung rồi GV mới tổng kết, chú ý động viên những em trả lời tốt và có cố gắng phát biểu, dù chưa đúng. Việc làm chủ, thành thạo các kỹ thuật đặt câu hỏi đặc biệt có ích trong khi dạy học:

Việc hỏi SV rất có ích trong khi dạy học, nhất là khi cần ôn lại một chủ đề trước đó, suy nghĩ về một chủ đề mới, xem SV có hiểu bài hay không và thu hút sự chú ý của một SV nào đó đang mất tập trung. GV có thể thu thập được thông tin mình muốn mà không cần đến bất kỳ một loại đánh giá viết nào. Vấn đáp là một đặc trưng rất phổ biến của mọi lớp học và sau mỗi bài giảng, đây là hoạt động dạy học thường dùng nhất.

b) Nhận xét bằng lời nói

- Nhận xét tích cực bằng lời nói có tác dụng điều chỉnh hành vi.

Các kết quả nghiên cứu cho thấy những đánh giá dưới dạng nhận xét tích cực bằng lời của GV, của bạn cùng lớp về một sản phẩm học tập nào đó... có tác dụng nuôi dưỡng những suy nghĩ tích cực, hình thành sự tự tin ở SV. Điều này có ý nghĩa vô cùng quan trọng vì nó giúp SV có được suy nghĩ/niềm tin tích cực cho chính mình. *Vi dụ: để đánh giá một sản phẩm học tập (một bài luận, một bài thuyết trình ...), GV yêu cầu một SV hãy nói những lời nhận xét của cá nhân... GV gợi ý, định hướng để SV nói ra những nhận xét bằng lời mang tính xây dựng, tập trung vào những điểm tích cực hơn là những điểm chưa tích cực.*

- SV có xu hướng tự điều chỉnh hành vi theo sự kì vọng của GV.

Những SV không được tôn trọng, kì vọng cao thường có xu hướng suy nghĩ bi quan, tiêu cực và dẫn đến buông xuôi; ngược lại những SV được tôn trọng, kì vọng cao... có xu hướng suy nghĩ lạc quan, tích cực sẽ đạt được những thành công. Điều này phụ thuộc vào những lời nhận xét mang tính xây dựng, thể hiện sự tin tưởng, kì vọng của GV để giúp SV tạo dựng niềm tin, đồng thời giúp các em tự điều chỉnh hành vi theo sự kì vọng của GV. *Ví dụ GV có thể nhận xét về khả năng làm việc hợp tác trong nhóm của một SV như sau: Em đã thực hiện tốt phần việc của cá nhân. Em nên tham gia thêm những việc chung của nhóm như: viết báo cáo kết quả, hoặc thay mặt nhóm trình bày kết quả.*

c) Trình bày miệng/ kể chuyện

SV được yêu cầu nói ra những suy nghĩ, quan điểm cá nhân... chia sẻ những trải nghiệm, những câu chuyện, những bài học kinh nghiệm... qua trao đổi thảo luận theo chủ đề (VD: chủ đề học tiếng Anh hiệu quả. Mỗi SV được yêu cầu trình bày kinh nghiệm học tiếng Anh của cá nhân... kể các câu chuyện bằng tiếng Anh... thực hiện các trò chơi để phát triển kĩ năng nghe nói tiếng Anh).

5.2.3 Ưu, nhược điểm của vấn đáp:

Nếu được vận dụng khéo léo, phương pháp vấn đáp sẽ có những ưu điểm sau:

- Kích thích tính cực độc lập tư duy ở SV để tìm ra câu trả lời tối ưu trong thời gian ngắn nhất.

- Bồi dưỡng cho SV năng lực diễn đạt bằng lời nói; bồi dưỡng hứng thú học tập qua kết quả trả lời.

- Giúp GV thu tín hiệu ngược từ SV một cách nhanh gọn kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình, mặt khác có điều kiện quan tâm đến từng SV, nhất là những SV giỏi và kém.

- Tạo không khí làm việc sôi nổi, sinh động trong giờ học.

Nếu vận dụng không khéo léo, phương pháp vấn đáp có thể có ít nhiều hạn chế:

- Dễ làm mất thời gian, ảnh hưởng không tốt đến kế hoạch lên lớp cũng như mất nhiều thời gian để soạn hệ thống câu hỏi. Nếu không khéo léo sẽ không thu hút được cả lớp mà chỉ là đối thoại giữa GV và một SV.

5.3 Nhóm phương pháp viết

5.3.1 Khái niệm:

Nhóm phương pháp viết đề cập đến cách thức, kỹ thuật đánh giá thể hiện qua việc phân tích bài viết luận, các sản phẩm mà trong đó SV phải viết câu trả lời cho các câu hỏi hoặc vấn đề vào giấy. Đây chính là nhóm phương pháp kiểm tra đánh giá kiểu truyền thống nó được sử dụng cả trong ĐGTX và ĐGDK (với 2 dạng chính là bài kiểm tra tự luận và kiểm tra trắc nghiệm).

ĐGTX sử dụng các kỹ thuật viết như: ghi chép ngắn, viết thư, viết lời nhận xét, viết lời bình ... viết ra những suy nghĩ (yêu cầu, mong muốn/ước mơ... khó khăn, suy ngẫm cá nhân). Khi SV được yêu cầu viết ra những suy nghĩ của mình về một vấn đề gì đó, hoàn thành một bài tập về nhà dạng viết lời bình/kiến nghị, viết thư gửi..., viết mục tiêu/ kế hoạch,... viết một bản báo cáo, vẽ một bức tranh, viết, hoặc điền thông tin vào một bảng ma trận ghi nhớ, bảng ma trận kiến thức kỹ năng cơ bản..., tức là các em đang cung cấp các chứng cứ bằng giấy mực cho GV.

5.3.2 Các kỹ thuật

a) Viết nhận xét

- GV viết nhận xét

Viết nhận xét là một kỹ thuật được sử dụng phổ biến trong ĐGTX. GV thường phải viết nhận xét vào vở, bài kiểm tra, các sản phẩm học tập... Viết nhận xét cần *mang tính xây dựng, chứa những cảm xúc tích cực, niềm tin vào SV...* Như vậy khi viết nhận xét, GV cần đề cập đến những ưu điểm, những kỳ vọng sau đó mới đề cập đến những điểm cần xem xét lại, những lỗi cần điều chỉnh. Tránh những nhận xét chung chung “chưa đúng/sai/làm lại...”; “chưa đạt yêu cầu”; “lạc đề”; “cần cố gắng/có tiến bộ” ... Khi viết nhận xét nên sử dụng lời lẽ nhẹ nhàng, thể hiện thái độ thân thiện, tôn trọng, tránh xúc phạm... SV sẽ dễ tiếp nhận hơn, tập trung vào một số những lỗi/ sai sót có tính hệ thống, điển hình cần sớm khắc phục.

- SV viết lời nhận xét

GV cần hướng dẫn SV cách viết nhận xét mang tính xây dựng, tập trung phát hiện những điểm tích cực đã làm được thay vì chỉ chú ý những điểm hạn chế/chưa làm được.

b) Viết lời bình/suy ngẫm

Suy ngẫm là sự suy nghĩ sâu, sự ngẫm nghĩ về điều gì đó. Hoạt động học tập rất cần những tình huống buộc SV trải nghiệm, suy ngẫm để rút ra những bài học. Trong

ĐGTX, GV cần tạo cơ hội cho SV không chỉ nói ra mà là viết ra những suy nghĩ và suy ngẫm để đánh giá những khó khăn, thất bại hay thành công của mình trong học tập. Tự đánh giá suy ngẫm là việc người học xem xét tự đặt ra những câu hỏi liên quan đến mục tiêu, ước mơ, công việc và sự tiến bộ của bản thân. Hình thức đánh giá này góp phần thúc đẩy học tập suốt đời, bằng cách suy ngẫm, rút ra những bài học từ sự thành công hay thất bại của bản thân, người khác, giúp người học cải thiện thành tích học tập của bản thân.

c) Hồ sơ học tập

Hồ sơ học tập là một tập hợp đại diện sản phẩm học tập của một người học, thường bao gồm những sản phẩm tốt nhất và một số sản phẩm đang được hoàn thành để thể hiện quá trình nỗ lực học tập của người học.

Hồ sơ học tập cũng có thể là hồ sơ đọc: SV lưu trữ một hồ sơ tất cả tài liệu đọc riêng của các em ở trường và ở nhà. Hồ sơ này cần chứa đựng các bài đọc đã hoàn thành và những bài đọc mới bắt đầu đọc nhưng chưa hoàn thành. Ngoài tên của cuốn sách / bài báo và tác giả, hồ sơ cần chứa đựng những nhận xét, bình luận, mang tính phản hồi cá nhân đối với các tác phẩm mà các em đã đọc. Việc thảo luận định kì nội dung hồ sơ này sẽ giúp GV biết được mức độ phát triển của người học với tư cách là người đọc độc lập và gợi ý các cách thức để GV có thể khích lệ bổ sung. Hồ sơ đọc có thể đưa vào hồ sơ học tập của người học.

Hồ sơ học tập cũng có thể là một tập hợp sản phẩm học tập của SV thuộc một lĩnh vực nội dung của môn học (ví dụ: tập hợp những bài viết của SV trong một nửa học kỳ). Trong đó mỗi sản phẩm đều có nhận xét của GV hoặc tự đánh giá của SV. GV hoặc SV có thể đối chiếu sản phẩm đầu với lần lượt các sản phẩm tiếp theo để đưa ra nhận xét về quá trình SV tiến bộ ở từng chỉ báo.

6. Áp dụng đánh giá thường xuyên

6.1. Lập kế hoạch đánh giá thường xuyên

ĐGTX diễn ra trong quá trình SV học một bài học, một chương hoặc một chủ đề, một học kỳ, một năm học. Do tính chất của hoạt động ĐG diễn ra trong một thời gian tương đối dài nên GV cần lập kế hoạch cho hoạt động này. Trên cơ sở những hiểu biết về chuẩn kiến thức và kỹ năng hoặc chuẩn năng lực (bao gồm các chỉ báo và tiêu chí, các mức độ hoàn thành chỉ báo và tiêu chí), về các phương pháp ĐG và kỹ thuật

ĐG, GV cần lập kế hoạch đánh giá cho mỗi chủ đề học tập của một môn học để có thể chủ động thực hiện hoạt động này trong suốt học kỳ hoặc năm học.

6.2. Thực hiện đánh giá thường xuyên trên lớp

6.2.1. Chọn lựa và phối hợp các phương pháp, kỹ thuật khác nhau trong ĐGTX
Khi vận dụng những phương pháp và kỹ thuật đánh giá cần và nên phối hợp một số kỹ thuật, công cụ trong việc đánh giá ở mỗi bài học, mỗi chủ đề học tập. Mỗi kỹ thuật có thể mạnh và phát huy tác dụng tốt trong việc đánh giá một số chủ đề, nội dung học tập nào đó, nhưng chưa chắc đã phù hợp với những chủ đề, nội dung khác.

Các phương pháp quan sát, vấn đáp và viết bổ sung cho nhau trong quá trình ĐGTX trên lớp học và ngoài lớp học. Mỗi loại thông tin thu được từ các phương pháp, kỹ thuật đánh giá khác nhau, đều cần thiết để thực hiện đánh giá đầy đủ và ý nghĩa từng SV trong lớp học.

Mỗi phương pháp có những kỹ thuật khác nhau, mỗi kỹ thuật lại có những công cụ khác nhau, một công cụ (phiếu đánh giá) có thể sử dụng vài kỹ thuật. Vì thế, việc GV cần nắm vững tất cả các phương pháp, kỹ thuật thu thập thông tin thường xuyên là rất quan trọng. Đồng thời cân nhắc, chọn lựa, phối hợp các kỹ thuật cho phù hợp với mục đích, mục tiêu đánh giá và đối tượng đánh giá.

Tùy thuộc vào nội dung, chủ đề học tập, tùy thuộc vào phương pháp đánh giá đã chọn, GV có thể phối hợp một số kỹ thuật ĐGTX để đánh giá trong quá trình SV học một bài học hoặc học một chủ đề học tập.

6.2.2. Một số cách thức cơ bản được thường sử dụng trong ĐGTX

Các nghiên cứu cho thấy có rất nhiều cách thức đang được GV sử dụng để ĐGTX chất lượng học tập, rèn luyện của SV. Tùy thuộc vào mục đích / mục tiêu, đối tượng, GV lựa chọn, phối hợp những cách thức đánh giá khác nhau cho phù hợp.

Dưới đây là các cách thức ĐGTX nhằm cung cấp cho GV và SV những thông tin cần thiết để nâng cao chất lượng giảng dạy và cải thiện kết quả học tập, được đề cập nhiều nhất trong các tài liệu viết về đánh giá giáo dục.

*** GV đánh giá**

- Cách thức GV tìm hiểu nhu cầu, năng lực của SV: sử dụng phiếu hỏi, bảng kiểm, thang đo, phiếu đánh giá tiêu chí, trả lời nhanh những câu hỏi mở, hoặc viết ra những gì em đang suy nghĩ/ lo lắng;

- Cách thức GV kích lệ định hướng học tập: suy ngẫm, tự đánh giá, trả lời các câu hỏi mở;

- Cách thức GV giám sát sự tiến bộ: dự giờ, hồ sơ học tập, kế hoạch học tập, sổ theo dõi học tập/ sổ ghi chép thường nhật;

- Cách thức kiểm tra đánh giá sự hiểu biết, kỹ năng thực hành: ghi chép ngắn, thẻ kiểm tra, phiếu hỏi, phiếu quan sát, phỏng vấn, hồ sơ học tập...

*** SV tự đánh giá (self-assessment)**

Tự đánh giá là quá trình SV đánh giá hoạt động và kết quả đạt được của bản thân. Tự đánh giá là một chiến lược học tập cơ bản, SV cần được hướng dẫn để có thể sử dụng hiệu quả chiến lược này nhằm tự phản hồi đối với tất cả các lĩnh vực học tập. SV không chỉ tự đánh giá mà còn có thể được tham gia vào quá trình xác định các tiêu chí đánh giá thế nào là một thành quả tốt. Tự đánh giá có mối liên hệ chặt chẽ với một trong những mục tiêu chính của giáo dục: *học tập theo định hướng của bản thân*.

Tự đánh giá giúp SV nhận thức sâu sắc hơn về những gì mình đã học, đã tiến bộ và những gì cần cố gắng, SV biết chịu trách nhiệm trước kết quả học tập của mình, tự tin hơn về những gì các em có thể làm được, rèn luyện được cách tự học cho SV.

*** SV đánh giá lẫn nhau (đánh giá đồng đẳng – peer assesement)**

SV tham gia vào việc đánh giá sản phẩm, công việc của những SV cùng học khác. SV phải được hướng dẫn để nắm rõ những nội dung dự kiến sẽ đánh giá trong sản phẩm, công việc của bạn học. Đây chính là quá trình từng SV trong lớp học cùng tham gia một hoạt động/chương trình học tập đánh giá lẫn nhau.

SV có thể sử dụng các bảng kiểm, phiếu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chí hoặc trả lời bằng phiếu đánh giá đối với sản phẩm của một bạn khác. Sự kết hợp giữa tự đánh giá và đánh giá người khác (ở đó có sự kết hợp giữa GV và các bạn học cùng tham gia đánh giá...). Đây là sự đối thoại giữa người học và GV... nhưng sự đánh giá cuối cùng vẫn là của GV.

SV quan sát các bạn trong quá trình học tập, vì vậy, thông tin mà các em có về hoạt động của nhau mang tính chi tiết, cụ thể hơn là thông tin thầy/ cô thu được. Đánh giá lẫn nhau không tập trung vào đánh giá tổng kết cuối kì mà nhằm mục đích hỗ trợ SV trong suốt quá trình học tập của các em. Điều này có nghĩa là SV sẽ đánh giá lẫn nhau dựa trên các tiêu chí đã được định trước. Các tiêu chí này sẽ do GV tự xác định

hoặc do thầy và trò cùng thống nhất xác định và phải thực hiện bằng những ngôn từ cụ thể, phù hợp với khả năng nhận thức của SV.

Trong nhiều trường hợp, GV cần cung cấp cho SV tiêu chí, các mức độ hoàn thành tiêu chí dưới dạng những câu hỏi gợi ý để SV đánh giá bạn.

Ví dụ: Muốn SV đánh giá bài đọc thành tiếng của bạn, GV có thể hỏi:

- *Em có nghe rõ bạn đọc không? (tiêu chí về âm lượng)*
- *Em thấy bạn đọc chưa đúng những từ nào? (tiêu chí về đọc đúng)*
- *Bạn đã ngắt hơi ở câu dài chúng ta vừa luyện đọc chưa? (tiêu chí về đọc lưu loát)*
- *Bạn đọc với tốc độ vừa hay chậm? (tiêu chí về tốc độ)*

Qua đánh giá hoạt động, sản phẩm học tập của bạn, SV có thể học hỏi những điểm hay hoặc rút kinh nghiệm từ những chưa tốt của bạn; hình thành khả năng tự chịu trách nhiệm với những nhận xét, đánh giá của mình về bạn học; thông qua việc đánh giá bạn học, SV hình thành rõ ràng hơn trong bản thân mình các yêu cầu về học tập, về cách ứng xử với người khác, từ đó, điều chỉnh hay phát triển hành vi, thái độ của bản thân. Tuy nhiên đánh giá lẫn nhau phụ thuộc rất nhiều vào cảm tính của SV; khó thu thập được thông tin về những SV nhút nhát, ít được bạn chú ý.

7. Sử dụng kết quả đánh giá thường xuyên

7.1. Sử dụng kết quả ĐGTX để điều chỉnh hoạt động dạy và học

Mục đích của ĐGTX tập trung chủ yếu cung cấp thông tin phản hồi cho SV, GV và để hỗ trợ phát triển hoạt động học tập của SV. Đặc biệt kết quả ĐGTX cần được cung cấp kịp thời để SV có đủ thông tin và nhanh chóng điều chỉnh việc học của mình nhằm cải thiện kết quả trong thời gian tiếp theo đúng với yêu cầu của chương trình.

Những kết quả ĐGTX của mỗi SV trong lớp là những thông tin quan trọng giúp GV phân tích điểm mạnh, điểm yếu trong mỗi nội dung hoặc chủ đề học tập. Trên cơ sở đó, GV tìm ra những cách thức điều chỉnh nội dung học tập hoặc phương pháp dạy học cho phù hợp hơn với SV nhằm đạt được yêu cầu của chương trình.

Khi phân loại SV vào cuối mỗi năm học, GV không chỉ căn cứ vào kết quả kiểm tra cuối năm học mà cần căn cứ vào cả kết quả ĐGTX mỗi SV trong cả quá trình học để đưa ra quyết định, đặc biệt là những quyết định quan trọng như: cho SV cơ hội làm lại bài kiểm tra cuối năm nếu như SV có kết quả kiểm tra cuối năm thấp một cách lạ

thường (VD: đạt 5-6 điểm) trong khi kết quả ĐGTX của SV đó lại thường ở mức hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập.

GV không dùng kết quả ĐGTX để so sánh thành tích của SV này với SV khác, điều này không phù hợp với mục tiêu của ĐGTX và không tôn trọng SV.

7.2 Thông báo kết quả ĐGTX cho SV

Việc ĐGTX diễn ra chủ yếu trên lớp học. Do đó kết quả của việc ĐGTX thường được GV thông báo trực tiếp cho SV tại lúc diễn ra hoạt động đánh giá. Chính vì tính chất trực tiếp và tại chỗ này đã làm cho việc thông báo kết quả ĐGTX của GV dễ gây ra những vấn đề nhạy cảm với SV. Để tránh điều này, GV cần có thái độ tích cực, xây dựng trong việc thông báo kết quả đánh giá cho SV. Việc GV cần làm là luôn khẳng định những phần kết quả tích cực SV đã hoàn thành hoặc hoàn thành tốt trước, những điều SV chưa hoàn thành GV không nên thông báo dưới dạng lời chê, hoặc phủ nhận sự cố gắng mà nên nói rằng em đã có sự cố gắng, nhưng thầy/ cô đặc biệt mong muốn nhìn thấy những nỗ lực hơn nữa... để SV tự nhận ra giá trị của mình và tập trung vào phần việc mình chưa hoàn thành. Quan trọng hơn, GV cần đưa ra những lời góp ý, hướng dẫn để SV biết cách làm tốt hơn những điều SV chưa làm được. Với những SV vẫn chưa đạt, chưa hoàn thành, GV cần có thêm lời khẳng định em đã có tiến bộ, nhưng vẫn cần cố gắng thêm theo cách này cách kia để kết quả tốt hơn.

Để phản hồi kết quả ĐGTX phát huy hiệu quả tích cực, GV nên:

- Tập trung phản hồi những điểm mạnh, trao đổi thống nhất với SV những biện pháp cụ thể để duy trì, phát huy điểm mạnh của mỗi SV.

- Trao đổi/phản hồi về *một số điểm hạn chế, cần khắc phục ngay*, và thống nhất các biện pháp cụ thể để khắc phục hạn chế. GV cần phản hồi một cách khéo léo để không làm tổn thương phụ huynh.

Với những SV còn gặp nhiều khó khăn trong học tập, rèn luyện, GV cần thiết phải thông báo kết quả ĐGTX của SV để không chỉ giải thích kết quả học tập, rèn luyện của SV qua bài đánh giá định kỳ mà còn để trao đổi với GV những điểm họ còn yếu, những việc họ cần làm để cải thiện kết quả học tập.

BÀI TẬP

Bài tập 1: Làm việc theo nhóm. Đọc Nội dung 1 và 2. xác định các nhận định sau đây là Đúng hay Sai.

	Đúng	Sai
1. Đánh giá thường xuyên (ĐGTX) là hoạt động đánh giá diễn ra trước khi bắt đầu học phần để lên kế hoạch giảng dạy.		
2. ĐGTX giúp cung cấp thông tin phản hồi cho GV và sinh viên nhằm cải thiện hoạt động giảng dạy và học tập.		
3. ĐGTX được xem là đánh giá vì quá trình học tập (assessment FOR learning).		
4. ĐGTX không liên quan đến việc đo lường sự tiến bộ của sinh viên.		
5. ĐGTX chủ yếu tập trung vào việc đánh giá kết quả cuối cùng của sinh viên.		
6. ĐGTX thu thập các minh chứng liên quan đến kết quả học tập của sinh viên trong quá trình học.		
7. Mục đích chính của ĐGTX là đưa ra các khuyến nghị để sinh viên có thể cải thiện kết quả học tập.		
8. ĐGTX không giúp GV chẩn đoán kiến thức và kỹ năng hiện tại của sinh viên.		
9. ĐGTX chỉ nhằm mục đích kiểm tra kiến thức của sinh viên mà không quan tâm đến kỹ năng thực hành.		
10. ĐGTX giúp GV điều chỉnh hoạt động giảng dạy để phù hợp hơn với trình độ và đặc điểm tâm lý của sinh viên.		

Bài tập 2

Làm việc theo đôi, đọc Nội dung 3 và ghép các nhận định sau đây vào cột Đánh giá thường xuyên hoặc Đánh giá định kỳ.

A. Giám sát việc học của người học nhằm cung cấp thông tin thường xuyên để cải thiện công tác giảng dạy và việc học của sinh viên.

- B. Thường chiếm trọng số điểm thấp hoặc có thể không được chấm điểm.
- C. Mang tính rủi ro cao với trọng số điểm cao.
- D. Đánh giá việc học của sinh viên vào cuối một đơn vị bài học bằng cách so sánh với một tiêu chuẩn hay thang đo nào đó.
- E. Thường xuyên lồng ghép vào kế hoạch bài giảng và cung cấp phản hồi lập tức.
- F. Thường được tổ chức theo kế hoạch trước và diễn ra độc lập với bài giảng.
- G. Thường là bài thi giữa kỳ/cuối kỳ, dự án cuối kỳ hoặc bài luận cuối khóa.
- H. Được thực hiện để giúp sinh viên xác định thế mạnh và điểm yếu, và giúp GV nhận ra sinh viên đang gặp khó khăn ở đâu để có thể giải quyết ngay.
- I. Mang tính trang trọng và cung cấp phản hồi sau.

Đánh giá thường xuyên	Đánh giá định kỳ

Bài tập 3

Làm việc theo nhóm. Đọc Nội dung 4 - Một số điểm cần lưu ý trong đánh giá thường xuyên. Điền những từ hoặc cụm từ thích hợp vào chỗ trống trong đoạn văn dưới đây.

Trong đánh giá thường xuyên, GV cần chú ý đến sự _____ (1) và _____ (2) của sinh viên trong quá trình học tập, cũng như mức độ _____ (3) và _____ (4) của họ. GV cần quan sát kỹ lưỡng các nhiệm vụ học tập nhóm và cá nhân của sinh viên, đồng thời thường xuyên cung cấp _____ (5) để hỗ trợ sự tiến bộ. Các công cụ đánh giá thường xuyên có thể _____ (6) và tùy chỉnh để phù hợp với từng tình huống cụ thể. Sự tham gia của sinh viên trong việc _____ (7) và _____ (8) lẫn nhau cũng rất quan trọng, giúp nâng cao hiệu quả của quá trình học tập và rèn luyện.

Bài tập 4:

Làm việc theo nhóm. Ghép các phương pháp và kỹ thuật ĐGTX trong cột bên trái với mô tả phù hợp trong cột bên phải ở bảng dưới đây.

Phương pháp và kỹ thuật đánh giá	Mô tả
1. Quan sát 2. Vấn đáp 3. Viết 4. Tự đánh giá 5. Đánh giá lẫn nhau	<p>A. GV đặt câu hỏi và sinh viên trả lời nhằm rút ra những kết luận, tri thức mới hoặc tổng kết, củng cố, kiểm tra tri thức đã học.</p> <p>B. Sinh viên tự đánh giá hoạt động và kết quả đạt được của bản thân, giúp họ tự nhận thức sâu sắc hơn về tiến bộ và những gì cần cố gắng.</p> <p>C. GV theo dõi hoặc xem xét sinh viên thực hiện các hoạt động hoặc sản phẩm do sinh viên tạo ra, chú ý đến hành vi và sản phẩm cụ thể.</p> <p>D. Sinh viên tham gia vào việc đánh giá sản phẩm công việc của các bạn học khác, giúp họ học hỏi từ nhau và phát triển kỹ năng tự chịu trách nhiệm.</p> <p>E. Sử dụng các kỹ thuật như viết nhận xét, viết suy ngẫm, hoặc hồ sơ học tập để thu thập chứng cứ về tiến bộ và khó khăn của sinh viên trong học tập.</p> <p>F. Quan sát quá trình sinh viên thực hiện các hoạt động nhóm và cá nhân, chú ý đến sự hợp tác và tham gia tích cực của họ.</p> <p>G. Đặt các câu hỏi gợi mở để dẫn dắt sinh viên suy nghĩ, đưa ra nhận xét và kết luận từ những sự kiện đã quan sát hoặc tài liệu đã học.</p> <p>H. Sinh viên viết thư phản hồi, viết lời bình luận hoặc suy ngẫm về những khó khăn và thành công trong quá trình học tập.</p> <p>I. Sử dụng bảng kiểm, thang đo hoặc phiếu quan sát để ghi nhận các hành vi cụ thể của sinh viên trong quá trình học tập.</p>

	<p>J. Thực hiện các bài tập viết như viết luận, viết đoạn văn, hoặc viết báo cáo về một chủ đề đã học.</p> <p>K. Thảo luận nhóm để đối chiếu kết quả đánh giá và đưa ra nhận xét lẫn nhau về các sản phẩm học tập của bạn cùng lớp.</p> <p>L. Sinh viên tự đặt câu hỏi cho mình hoặc cho bạn học và trả lời các câu hỏi đó để củng cố kiến thức và kiểm tra hiểu biết.</p> <p>M. Sử dụng sổ ghi chép thường nhật để ghi lại những sự kiện quan trọng và nhận xét về quá trình học tập của từng sinh viên.</p> <p>N. Đặt câu hỏi tình huống để sinh viên trả lời, giúp kiểm tra khả năng áp dụng kiến thức vào thực tế và giải quyết vấn đề.</p> <p>O. Thực hiện các bài tập tự luận hoặc trắc nghiệm để đánh giá mức độ hiểu biết và khả năng vận dụng kiến thức của sinh viên.</p> <p>P. Đánh giá sự tiến bộ của sinh viên qua từng bài tập viết và so sánh với các bài tập trước đó.</p> <p>Q. Sinh viên tự xác định các tiêu chí đánh giá và tự chấm điểm cho bản thân hoặc cho bạn học dựa trên các tiêu chí đó.</p>
--	--

Bài tập 5:

Làm việc theo đôi. Đọc Nội dung 7 – Sử dụng kết quả đánh giá thường xuyên và xác định các nhận định sau đây là đúng hay sai.

	Đúng	Sai
1. Kết quả đánh giá thường xuyên chỉ nên được thông báo vào cuối học kỳ.		
2. Mục đích của đánh giá thường xuyên là cung cấp thông tin phản hồi kịp thời để sinh viên có thể điều chỉnh việc học của mình.		

3. GV có thể sử dụng kết quả đánh giá thường xuyên để so sánh thành tích của các sinh viên trong lớp.		
4. Kết quả đánh giá thường xuyên giúp GV tìm ra các phương pháp giảng dạy phù hợp hơn với sinh viên.		
5. Đánh giá thường xuyên không nên được sử dụng để xác định điểm yếu của sinh viên.		
6. GV cần khẳng định những phần kết quả tích cực mà sinh viên đã hoàn thành khi thông báo kết quả đánh giá thường xuyên.		
7. Sinh viên cần được nhận phản hồi chi tiết về những điều cần cải thiện ngay sau khi đánh giá thường xuyên được thực hiện.		
8. Kết quả đánh giá thường xuyên không có giá trị trong việc phân loại sinh viên vào cuối năm học.		
9. Phản hồi từ đánh giá thường xuyên nên bao gồm những lời khuyên cụ thể để sinh viên biết cách cải thiện.		
10. Đánh giá thường xuyên chỉ tập trung vào việc cung cấp phản hồi cho GV, không cần thiết phản hồi cho sinh viên.		

Bài tập 6: Làm việc theo nhóm. Đọc kỹ Phần 3 – Phương thức đánh giá thường xuyên trong Bài thu hoạch tham khảo. Chọn đáp án đúng cho các câu hỏi trắc nghiệm sau đây.

1. Phương thức đánh giá thường xuyên nào sau đây được sử dụng trong học phần này?

- A. Bài kiểm tra ngắn hàng tuần và thuyết trình cá nhân
- B. Bài tập nhóm và thuyết trình nhóm
- C. Bài kiểm tra giữa kỳ và bài tập cá nhân
- D. Bài thi cuối kỳ và bài nghiên cứu

2. Mỗi nhóm sinh viên phải chuẩn bị một báo cáo viết dài bao nhiêu từ?

- A. 1000-1500 từ
- B. 1200-1700 từ

C. 1500-2000 từ

D. 2000-2500 từ

3. Báo cáo viết của nhóm cần bao gồm các phần nào sau đây?

A. Giới thiệu, lý thuyết cơ bản, phân tích ví dụ, kết luận chuyên môn

B. Giới thiệu, phân tích dữ liệu, kết luận, phụ lục

C. Giới thiệu, lý thuyết, phương pháp nghiên cứu, kết quả

D. Giới thiệu, phương pháp, kết quả, thảo luận

4. Tiêu chí nào sau đây không nằm trong thang đo (rubrics) cho báo cáo viết?

A. Nội dung kiến thức

B. Phân tích và vận dụng

C. Tự định hướng và kết luận chuyên môn

D. Khả năng làm việc nhóm

5. Mỗi nhóm sẽ thuyết trình kết quả nghiên cứu của mình trong bao lâu?

A. 10-15 phút

B. 15-20 phút

C. 20-25 phút

D. 25-30 phút

6. Sau khi thuyết trình, nhóm sinh viên cần làm gì?

A. Nộp báo cáo viết

B. Đánh giá các thuyết trình của nhóm khác

C. Trả lời câu hỏi từ giảng viên và các bạn cùng lớp

D. Không cần làm gì thêm

7. Quá trình chuẩn bị bài thuyết trình bao gồm bước nào sau đây?

A. Viết báo cáo viết, tập thuyết trình, chuẩn bị slide

B. Tham khảo tài liệu, thảo luận nhóm, viết báo cáo

C. Luyện tập thuyết trình, viết báo cáo, nộp bài

D. Nghiên cứu chủ đề, viết báo cáo, chuẩn bị slide

8. Điểm tối đa cho phần thuyết trình là bao nhiêu điểm?

A. 2 điểm

B. 3 điểm

C. 4 điểm

D. 5 điểm

9. **Tiêu chí nào sau đây không thuộc thang đo cho phần thuyết trình?**

- A. Chuẩn bị và trình bày
- B. Phân tích và trả lời câu hỏi
- C. Tự định hướng và kết luận chuyên môn
- D. Độ dài thuyết trình

10. **Phần đánh giá thường xuyên tập trung vào đo lường các chuẩn đầu ra nào của học phần?**

- A. CO1, CO2 và CO3
- B. CO2, CO3 và CO4
- C. CO1, CO3 và CO5
- D. CO1, CO2 và CO5

Bài tập 7:

Làm việc theo nhóm từ 5-7 học viên. Mô tả phương thức đánh giá thường xuyên mà Thầy/Cô sử dụng cho học phần Thầy/Cô phụ trách. Lý giải vì sao Thầy/Cô chọn phương thức đánh giá đó.

CHƯƠNG 4

ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT

MỤC TIÊU: Sau khi hoàn thành bài này, học viên có thể:

- ✓ Hiểu khái niệm và mục đích của đánh giá tổng kết.
- ✓ Phân biệt giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá tổng kết.
- ✓ Hiểu các phương thức đánh giá tổng kết phổ biến.
- ✓ Đánh giá ưu điểm và nhược điểm của các phương thức đánh giá tổng kết.
- ✓ Thiết kế và áp dụng các phương thức đánh giá tổng kết hiệu quả

1. Khái niệm đánh giá tổng kết

Đánh giá tổng kết là một hình thức đánh giá được thực hiện vào cuối một kỳ học, khóa học, hoặc một giai đoạn giáo dục cụ thể nhằm xác định mức độ đạt được của người học đối với các mục tiêu và chuẩn đầu ra đã đề ra. Đánh giá tổng kết thường được sử dụng để đưa ra quyết định quan trọng về việc tiến độ học tập, đánh giá kết quả học tập và xác nhận khả năng của người học trong việc nắm vững và vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học.

Đánh giá tổng kết thường có tính quyết định cao, chiếm tỷ lệ lớn trong tổng số điểm trong suốt kỳ học của SV. Đánh giá tổng kết bao gồm 6 loại chính:

- End-of-unit test: Bài kiểm tra cuối kỳ.
- End-of-chapter test: Bài kiểm tra cuối chương.
- Achievement tests: Bài kiểm tra thành tích.
- Licensure tests (hoặc còn gọi là kỳ thi cấp phép) là các kỳ thi yêu cầu để đạt được bằng cấp, chứng chỉ hoặc giấy phép trong một lĩnh vực chuyên môn cụ thể.
- Standardized exams (Kỳ thi chuẩn hóa). Ví dụ: Kỳ thi trung học A-levels ở Anh, Kỳ thi SAT ở Hoa Kỳ,...
- Final projects or portfolios: Dự án cuối kỳ hoặc hồ sơ học tập.

Đặc điểm của đánh giá tổng kết:

- Thông thường, kết quả của các bài kiểm tra này là một điểm số xác định, hoặc có thể là một điểm chữ (ví dụ: A, A+) nhằm thông báo cho SV biết mức độ các em đạt được trong học tập.
- GV có thể sử dụng kết quả này để đánh giá hiệu quả của phương pháp giảng dạy cũng như xem xét liệu có cần điều chỉnh phương pháp trong lần giảng dạy tiếp theo hay không.

Lợi ích rõ ràng nhất của bài kiểm tra tổng kết là chúng cung cấp các điểm số xác định, từ đó GV và SV có thể biết chính xác mức độ họ đang đạt được. Điểm số này có thể được sử dụng cho các mục đích khác như quyết định lớp học mà SV sẽ tham gia vào trong năm học tiếp theo, hoặc với các bài kiểm tra Summative như GCSEs và A-Levels, kết quả này có thể giúp SV có được việc làm hoặc vị trí vào đại học.

2. Sự khác biệt giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá tổng kết

Đánh giá thường xuyên hay còn gọi là đánh giá quá trình có những khác biệt cơ bản so với đánh giá tổng kết.

Đánh giá thường xuyên	Đánh giá tổng kết
Về mục đích đánh giá	
<ul style="list-style-type: none"> – Đánh giá tiến bộ và sự phát triển của SV. – Cung cấp phản hồi liên tục và cung cấp hướng dẫn, giúp người học cải thiện. – Thường dùng để xác định nhu cầu học tập, phân loại SV và điều chỉnh quá trình giảng dạy. 	<ul style="list-style-type: none"> – Đánh giá kết quả cuối cùng của SV. – Đo lường sự hiểu biết và kỹ năng của SV so với tiêu chí chuẩn của môn học/khóa học. – Thường dùng để đánh giá tổng quát và quyết định về việc qua môn, lên lớp, hoặc tuyển sinh vào đại học.
Về trọng tâm đánh giá	
<ul style="list-style-type: none"> - Những mục tiêu thành quả học tập cụ thể được GV lựa chọn nhằm giúp SV đạt các CDRHP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Những tiêu chuẩn thành tích để phục vụ cho mục đích giải trình của nhà trường, GV và SV
Về thời gian đánh giá	
Tiến hành trong quá trình học tập học phần.	Tiến hành sau khi học xong và kết thúc học phần.

Về người sử dụng kết quả đánh giá	
- GV và SV.	- CBQL xây dựng chính sách, Ban soạn thảo xây dựng chương trình đào tạo, SV, GV, phụ huynh, nhà tuyển dụng...
Về mục đích sử dụng kết quả đánh giá	
<ul style="list-style-type: none"> - Cung cấp cho SV những kiến thức vững chắc nhằm cải thiện KQHT. - Hỗ trợ GV chẩn đoán, đáp ứng nhu cầu của SV trong việc đạt CDRHP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định/chứng nhận trình độ năng lực của SV. - Xếp loại SV theo thành tích đạt được. - Đưa ra các quyết định học vụ, cấp chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp.
Về vai trò của GV	
<ul style="list-style-type: none"> - Cho SV biết những CDRHP và CDR bài học. - Xây dựng các phương pháp đánh giá KQHT. - Điều chỉnh bài giảng/giáo trình - Cung cấp các phản hồi chi tiết cho SV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiến hành đánh giá một cách hệ thống nhằm đảm bảo tính chính xác của KQHT. - Sử dụng KQHT để phân tích mức độ SV đạt CDRHP.
Về vai trò của SV	
<ul style="list-style-type: none"> - Tự đánh giá, phát huy khả năng của bản thân trong quá trình đánh giá. - Xác định các mục tiêu cần đạt. - Thực hiện để đạt được kết quả tốt hơn trong hoạt động đánh giá trên lớp học. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nghiên cứu đạt được các chuẩn. - Thực hiện các bài kiểm tra. - Cố gắng đạt được các điểm số cao nhất có thể, tránh bị trượt.

3. Phương thức đánh giá tổng kết có thể được dùng như phương thức đánh giá thường xuyên không?

Như đã đề cập ở phần trên, mục đích của đánh giá tổng kết hoàn toàn khác so với đánh giá thường xuyên. Tuy nhiên, trong một số trường hợp, đánh giá tổng kết vẫn có tính chất đánh giá quá trình học tập của SV.

Ví dụ: Bài kiểm tra giữa kỳ có cả tính chất đánh giá tổng kết và đánh giá quá trình. Trong đó, bài kiểm tra này dùng để đánh giá sự nắm vững kiến thức (đánh giá tổng kết) và cung cấp phản hồi để thúc đẩy học tập của SV (đánh giá quá trình).

Nếu không có yếu tố phản hồi, đề xuất để cải thiện tình hình học tập hoặc điều chỉnh phương pháp giảng dạy trong quá trình diễn ra kỳ học, một bài kiểm tra giữa kỳ chỉ đơn thuần là Đánh giá tổng kết. Như vậy, nếu thêm một vài yếu tố cần thiết, đánh giá tổng kết đôi khi có thể dùng như đánh giá thường xuyên.

4. Ưu điểm và nhược điểm của đánh giá tổng kết

Đánh giá tổng kết có những ưu điểm và nhược điểm sau đây:

Ưu điểm	Nhược điểm
<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá tổng kết giúp đo lường kiến thức và kỹ năng của người học sau một quá trình học tập dài, cung cấp cái nhìn tổng quan về mức độ đạt được các mục tiêu học tập. - Giúp GV và nhà trường đưa ra quyết định về việc thăng cấp, tốt nghiệp, hoặc chuyển tiếp lên các bậc học cao hơn. - Giúp nhà trường và các cơ quan giáo dục đánh giá chất lượng của chương trình đào tạo và tiến hành các cải tiến cần thiết. - Kết quả đánh giá tổng kết thường được sử dụng để cấp bằng, chứng chỉ, và các hình thức công nhận khác, khuyến khích người học cố gắng đạt kết quả cao. - Đánh giá tổng kết thường sử dụng các tiêu chuẩn và thang đo rõ ràng, đảm bảo 	<ul style="list-style-type: none"> - Các bài kiểm tra và kỳ thi cuối kỳ thường gây ra áp lực lớn cho người học, dẫn đến căng thẳng và lo lắng, có thể ảnh hưởng tiêu cực đến hiệu suất học tập. - Phản hồi từ đánh giá tổng kết thường đến sau khi khóa học kết thúc, làm giảm cơ hội để người học cải thiện trong quá trình học tập. - Đánh giá tổng kết thường không phù hợp với những người học có kiểu học tập khác nhau hoặc có nhu cầu đặc biệt. - Hiệu suất trong các bài thi đánh giá tổng kết có thể bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như sức khỏe, tâm lý, và hoàn cảnh cá nhân tại thời điểm thi. - Thường không cung cấp định hướng và hỗ trợ cho người học về các bước tiếp

tính công bằng và nhất quán trong đánh giá. - Cung cấp dữ liệu để lưu trữ và phân tích, hỗ trợ việc đánh giá lâu dài và nghiên cứu về hiệu quả giảng dạy và học tập.	theo trong quá trình học tập và phát triển nghề nghiệp.
---	---

5. Các phương thức đánh giá tổng kết phổ biến của các CTĐT thuộc Trường Đại học Cần Thơ

Trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu “**TĐH2023-02: Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần tại Trường Đại học Cần Thơ: Thực trạng và giải pháp**” được tiến hành từ tháng 5/2023 đến tháng 5/2024, nhóm nghiên cứu của chúng tôi đã thống kê các phương thức đánh giá tổng kết được liệt kê trong đề cương chi tiết học phần (ĐCCT) của 91 CTĐT bậc đại học thuộc 15 đơn vị đào tạo trực thuộc và thu được kết quả như sau:

Trong tổng số 5.107 đề cương chi tiết ĐCCT đã được xem xét, thi tự luận là phương thức đánh giá tổng kết được liệt kê nhiều nhất trong 1449 ĐCCT với 28.37%. Được lựa chọn nhiều ở vị trí thứ 2 là phương pháp đánh giá kết quả của người học bằng quyền báo cáo (16.94%, N = 865). Xếp ở vị trí thứ 3 là phương thức đánh giá bằng đồ án với 15.74% trong 804 học phần. Với tỉ lệ thấp hơn và được liệt kê trong 667 học phần với 13.06%, là phương pháp đánh giá qua hình thức thi kết hợp giữa trắc nghiệm và tự luận. Đánh giá riêng chỉ với hình thức thi trắc nghiệm được liệt kê trong 644 học phần với tỉ lệ là 12.61%. Với tỉ lệ gần như tương đương với thi trắc nghiệm là phương thức thi vấn đáp, 12.04% (N = 615). Xếp thứ 7 và 8 và cùng dưới 10% là hai phương pháp đánh giá thông qua thuyết trình/báo cáo (9.87%, N = 504) và bài thu hoạch (6.66%, N = 340).

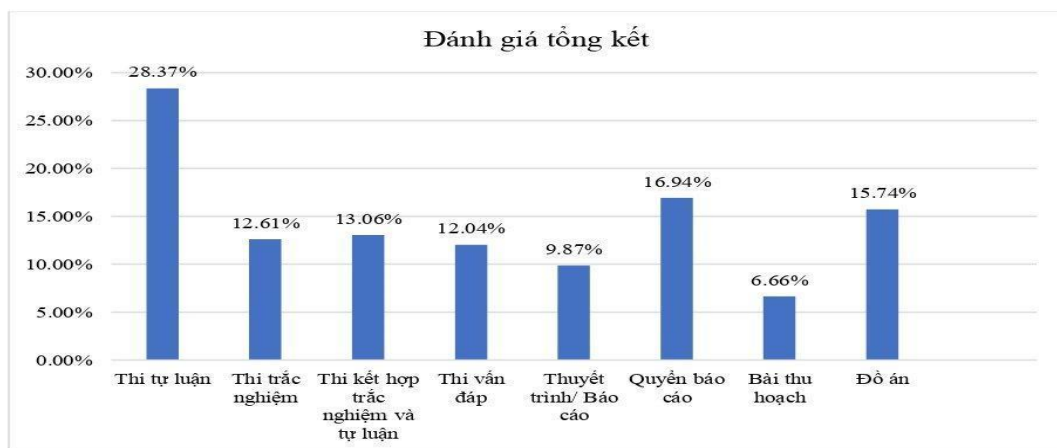
Tất cả những tỉ lệ này được tổng hợp và xếp theo thứ tự từ phương pháp đánh giá được liệt kê nhiều nhất tới ít nhất trong bảng sau:

Bảng 4.1: Các phương pháp đánh giá tổng kết – 91 CTĐT

Phương thức	Số học phần	Tỉ lệ phần trăm
-------------	-------------	-----------------

1.	Thi tự luận	1449	28.37%
2.	Quyển báo cáo	865	16.94%
3.	Đồ án	804	15.74%
4.	Thi kết hợp trắc nghiệm và tự luận	667	13.06%
5.	Thi trắc nghiệm	644	12.61%
6.	Thi vấn đáp	615	12.04%
7.	Thuyết trình/ Báo cáo	504	9.87%
8.	Bài thu hoạch	340	6.66%

Để có sự so sánh rõ ràng hơn về tỉ lệ sử dụng của các phương pháp 1 đánh giá tổng kết, nhóm nghiên cứu lập biểu đồ minh họa sau đây:



Hình 4.1: Các phương thức đánh giá tổng kết trong ĐCCT học phần thuộc 91 CTĐT

Bảng 4.2: Các phương thức đánh giá tổng kết của 15 đơn vị đào tạo

Phương thức Đánh giá tổng kết (tỉ lệ %)	Thi tự luận	Thuyết trình/ Báo cáo	Quyển báo cáo	Đồ án	Thi vấn đáp	Thi trắc nghiệm	Thi kết hợp trắc nghiệm và tự luận	Bài thu hoạch
1. Trường Bách Khoa (N = 584)	27.91	16.78	15.92	10.27	10.10	7.02	2.40	1.88
2. Trường Công nghệ thông tin và truyền thông (N = 432)	13.43	12.04	7.18	3.24	1.85	1.16	0.46	0.00
3. Trường Kinh tế (N = 744)	51.08	29.30	15.05	9.27	7.39	7.12	6.59	5.78
4. Trường Nông nghiệp (N = 700)	26.86	21.00	15.71	13.29	13.00	10.71	5.43	4.43
5. Trường Thủy sản (N = 250)	25.60	22.80	21.60	14.00	12.00	9.20	6.00	3.60
6. Khoa Khoa học Chính trị (N = 149)	60.40	43.62	39.60	13.42	8.05	0.00	0.00	0.00
7. Khoa Khoa học Tự nhiên (N = 354)	41.53	34.75	34.46	29.10	24.01	19.49	14.12	0.56
8. Khoa Khoa học Xã hội và Nhân văn (N = 219)	33.33	22.37	17.35	10.50	7.76	3.65	0.46	0.46
9. Khoa Luật (N = 163)	80.37	62.58	58.28	19.63	6.75	6.13	4.91	0.00
10. Khoa Môi trường và Tài nguyên thiên nhiên (N = 343)	33.53	25.66	23.03	16.62	9.33	6.12	1.75	0.58
11. Khoa Ngoại ngữ (N = 308)	30.52	24.68	10.06	9.74	8.44	7.47	3.90	1.95
12. Khoa Phát triển Nông thôn (N = 45)	71.11	42.22	31.11	22.22	4.44	0.00	0.00	0.00
13. Khoa Sư phạm (N = 551)	49.55	22.14	15.61	7.99	4.36	3.63	3.09	0.91
14. Khoa Giáo dục thể chất (N = 71)	28.17	15.49	4.23	1.41	0.00	0.00	0.00	0.00
15. Viện Công nghệ sinh học và thực phẩm (N = 194)	28.35	22.16	13.40	11.34	9.28	7.22	6.19	1.55

Bảng 4.2 cho thấy các đơn vị đào tạo thuộc nhóm Xã hội, Đào tạo GV và Ngôn ngữ có những đặc điểm chung về phương thức đánh giá tổng kết như sau.

- Thi tự luận là hình thức phổ biến, được sử dụng nhiều ở các đơn vị như Khoa Khoa học Xã hội và Nhân văn (33.33%), Khoa Sư phạm (49.55%), và Khoa Ngoại ngữ (30.52%).
- Thuyết trình/Báo cáo: Được sử dụng rộng rãi để đánh giá sinh viên qua kỹ năng thuyết trình và khả năng tổng hợp, phân tích vấn đề. Ví dụ, Khoa Khoa học Xã hội và Nhân văn (22.37%), Khoa Sư phạm (22.14%).

Nhìn chung, các đơn vị đào tạo này tập trung vào việc đánh giá toàn diện năng lực của sinh viên thông qua nhiều phương thức khác nhau, từ lý thuyết đến thực tiễn, nhằm đảm bảo sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng cần thiết cho nghề nghiệp tương lai.

Điểm chung của Các đơn vị đào tạo thuộc nhóm Khoa học Kỹ thuật, Công nghệ, Nông nghiệp và Thủy sản cũng có những điểm chung.

- Thi tự luận là hình thức phổ biến trong đánh giá cuối kỳ. Ví dụ, Trường Bách Khoa (27.91%), Trường Kinh tế (51.08%), Trường Nông nghiệp (26.86%).
- Thuyết trình/Báo cáo được sử dụng để đánh giá khả năng nghiên cứu và trình bày của sinh viên. Trường Bách Khoa (16.78%), Trường Công nghệ thông tin và truyền thông (12.04%), Trường Nông nghiệp (21.00%).
- Quyển báo cáo: Đánh giá qua các báo cáo viết chi tiết, phản ánh quá trình nghiên cứu và ứng dụng thực tiễn. Trường Nông nghiệp (15.71%), Trường Thủy sản (21.60%).
- Đồ án: Dành cho những môn học hoặc chuyên ngành yêu cầu sinh viên thực hiện các dự án thực tế, đặc biệt trong các ngành kỹ thuật và công nghệ. Trường Bách Khoa (10.27%), Trường Công nghệ thông tin và truyền thông (3.24%).

Như vậy, các đơn vị đào tạo này thường sử dụng đa dạng các phương thức đánh giá để đảm bảo sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức lý thuyết mà còn phát triển được kỹ năng thực hành và ứng dụng trong thực tế, phục vụ cho công việc sau khi tốt nghiệp.

6. Đặc điểm của một phương thức đánh giá tổng kết tốt

Một phương thức đánh giá tổng kết tốt cần mang tính thực tế, độ tin cậy, độ giá trị, tính xác thực và tác động dôi ngược. Trong năm đặc điểm này, người ta thường nhắc nhiều về độ tin cậy và độ giá trị của một bài thi và xem chúng là hai đặc điểm cơ bản cần phải được đáp ứng trong mỗi bài thi.

6.1. Tính thực tế (*practicality*)

Tính thực tế được xem là những yếu tố về mặt hậu cần, gài gũi và mang tính quyết định trong quá trình thiết kế, áp dụng và chấm điểm một công cụ đánh giá. Những yếu tố này bao gồm “chi phí, thời gian bỏ ra để xây dựng, áp dụng, mức độ dễ dàng trong chấm điểm và diễn giải kết quả” (Mousavi, 2019, trang 518). Một phương thức đánh giá tổng kết không đáp ứng được các tiêu chí trên được coi là thiếu tính thực tế. Hãy cân nhắc những đặc điểm sau đây của tính thực tế:

Một phương thức đánh giá tổng kết mang tính thực tế khi nó...

- nằm trong khoản chi phí quy định
- có thể được hoàn thành bởi SV trong một khoảng thời gian quy định phù hợp
- có lời hướng dẫn rõ ràng
- sử dụng hợp lý nguồn nhân lực có sẵn
- không vượt quá nguồn vật lực sẵn có
- xem xét đến thời gian và nỗ lực cần đầu tư vào việc thiết kế và chấm điểm

6.2. Độ tin cậy (*reliability*)

Một phương thức đánh giá tổng kết tin cậy khi nó nhất quán (*consistent*) và đáng tin. Một phương thức đánh giá được cho là đạt độ tin cậy khi bạn dùng phương thức đánh giá tổng kết này cho cùng một SV hoặc những SV cùng nhóm ở hai thời điểm khác nhau thì kết quả thu được là tương tự nhau.

Một phương thức đánh giá tổng kết có độ tin cậy khi nó...

- nhất quán với những điều kiện của nó trong hay hoặc nhiều lần thực hiện khác nhau
- có hướng dẫn rõ ràng đối với việc cho điểm và đánh giá (*evaluation*)
- có thang điểm thống nhất đối với việc cho điểm và đánh giá

- tạo điều kiện để người chấm bài áp dụng nhất quán các thang điểm này
- đưa ra những câu hỏi/nhiệm vụ không mang tính mơ hồ cho thí sinh

6.3. Độ giá trị (validity)

Độ giá trị là “mức độ mà chúng ta có thể suy luận từ kết quả phương thức đánh giá tổng kết xem chúng có phù hợp, có ý nghĩa và hữu dụng về mặt đánh giá hay không” (Gronlund, 1998, trang 226).

Một phương thức đánh giá tổng kết có giá trị khi nó ...

- đo chính xác những gì cần đo
- không đo các biến số không liên quan hay biến số gây hại
- dựa trên các bằng chứng xác thực (trình diễn của thí sinh)
- bao gồm những trình diễn lấy mẫu từ các tiêu chí của bài kiểm tra (mục tiêu)
- đem lại thông tin ý nghĩa và hữu ích về năng lực của thí sinh
- được hỗ trợ bởi những tranh luận và lý lẽ trong lý thuyết

6.4. Tính xác thực (authenticity)

Bachmen và Palmer (1996) định nghĩa tính xác thực là “mức độ tương quan giữa những đặc điểm của phương thức đánh giá tổng kết với những đặc điểm của các nhiệm vụ học tập” (trang 23).

Một phương thức đánh giá tổng kết mang tính xác thực khi nó ...

- chứa đựng ngôn ngữ càng tự nhiên càng tốt
- có những câu hỏi được đặt trong ngữ cảnh thay vì tách biệt
- chứa những chủ đề thú vị, có liên quan và có ý nghĩa
- được tổ chức thành những câu hỏi cùng chủ đề, chẳng hạn như thông qua diễn biến của một câu chuyện hay tập phim
- có những nhiệm vụ giống với các nhiệm vụ trong đời sống thực

6.5. Tác động dội ngược (washback effect)

Tác động dội ngược chính là tác động của phương thức đánh giá tổng kết lên việc dạy và học. Nói cách khác, nó chính là mức độ mà công tác đánh giá tác động lên sự phát triển về mặt kiến thức và kỹ năng của người học trong tương lai.

Một phương thức đánh giá tổng kết mang lại tác động đội ngược tích cực khi nó

...

- tác động tích cực lên nội dung và cách thức giảng dạy của GV
- tác động tích cực lên nội dung và cách thức học tập của SV
- mang lại cho người học cơ hội để chuẩn bị đầy đủ
- đem lại cho người học những phản hồi giúp thúc đẩy sự phát triển về mặt ngôn ngữ của họ
- mang lại điều kiện tốt nhất để người học trình diễn khả năng của họ.

BÀI TẬP

Bài tập 1: Làm việc theo đôi. Đọc nội dung 1 - Khái niệm đánh giá tổng kết. Xác định các nhận định sau đây là đúng hay sai.

1. _____ Đánh giá tổng kết được thực hiện vào cuối một kỳ học, khóa học hoặc một giai đoạn giáo dục cụ thể.
2. _____ Mục đích chính của đánh giá tổng kết là cung cấp phản hồi liên tục cho người học.
3. _____ Đánh giá tổng kết thường chiếm tỷ lệ lớn trong tổng số điểm của người học trong suốt kỳ học.
4. _____ Bài kiểm tra cuối kỳ (End-of-unit test) là một ví dụ của đánh giá tổng kết.
5. _____ Các kỳ thi chuẩn hóa như SAT hoặc A-levels không phải là một loại hình đánh giá tổng kết.
6. _____ Kết quả của các bài kiểm tra tổng kết thường được sử dụng để đánh giá hiệu quả của phương pháp giảng dạy.
7. _____ Một đặc điểm của đánh giá tổng kết là nó cung cấp các điểm số xác định nhằm thông báo cho SV biết mức độ đạt được của mình.
8. _____ Đánh giá tổng kết chỉ đo lường kiến thức lý thuyết của SV, không đánh giá kỹ năng thực hành.
9. _____ Các dự án cuối kỳ hoặc hồ sơ nhiệm vụ đã hoàn thành là một trong những phương thức của đánh giá tổng kết.
10. _____ SV không thể sử dụng kết quả đánh giá tổng kết để điều chỉnh phương pháp giảng dạy của mình.

Bài tập 2: Làm việc theo nhóm, đọc kỹ nội dung 2 - Sự khác biệt giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá tổng kết. Chọn đáp án đúng cho các câu hỏi sau đây.

1. **Mục đích chính của đánh giá thường xuyên là gì?**
 - A. Đánh giá kết quả cuối cùng của sinh viên.
 - B. Đánh giá tiến bộ và sự phát triển của sinh viên.
 - C. Đánh giá hiệu quả của phương pháp giảng dạy.
 - D. Đưa ra quyết định về việc tốt nghiệp.
2. **Đánh giá tổng kết thường được thực hiện vào thời điểm nào?**
 - A. Đầu học kỳ.
 - B. Giữa học kỳ.
 - C. Sau khi học xong và kết thúc học phần.
 - D. Trong suốt quá trình học tập.
3. **Ai là người sử dụng kết quả đánh giá thường xuyên?**
 - A. GV và sinh viên.
 - B. Ban quản lý và nhà tuyển dụng.
 - C. Phụ huynh và nhà trường.
 - D. Cả A và B đều đúng.
4. **Đánh giá tổng kết thường dùng để làm gì?**
 - A. Đánh giá tiến bộ hàng ngày của sinh viên.
 - B. Xác định nhu cầu học tập của sinh viên.
 - C. Đo lường sự hiểu biết và kỹ năng của sinh viên so với tiêu chí chuẩn của môn học/khóa học.
 - D. Cung cấp phản hồi liên tục và hướng dẫn cải thiện.
5. **Đánh giá thường xuyên tập trung vào điều gì?**
 - A. Những mục tiêu thành quả học tập cụ thể được GV lựa chọn.

B. Những tiêu chuẩn thành tích để phục vụ cho mục đích giải trình.

C. Đánh giá tổng quát về kiến thức và kỹ năng của sinh viên.

D. Quyết định về việc tốt nghiệp của sinh viên.

6. Kết quả của đánh giá tổng kết thường được sử dụng bởi ai?

A. GV và sinh viên.

B. Cán bộ quản lý, ban soạn thảo chương trình đào tạo, phụ huynh, nhà tuyển dụng.

C. Bạn bè của sinh viên.

D. Cả A và B đều đúng.

7. Mục đích chính của đánh giá tổng kết là gì?

A. Cung cấp phản hồi liên tục cho sinh viên.

B. Xác định/chứng nhận trình độ năng lực của sinh viên.

C. Điều chỉnh quá trình giảng dạy.

D. Xác định nhu cầu học tập của sinh viên.

8. Vai trò của GV trong đánh giá thường xuyên là gì?

A. Tiến hành đánh giá một cách hệ thống nhằm đảm bảo tính chính xác của kết quả học tập.

B. Cung cấp các phản hồi chi tiết cho sinh viên và điều chỉnh bài giảng/giáo trình.

C. Sử dụng kết quả học tập để phân tích mức độ sinh viên đạt các chuẩn đầu ra.

D. Cả A và B đều đúng.

9. Trong đánh giá tổng kết, vai trò của sinh viên là gì?

A. Tự đánh giá, phát huy khả năng của bản thân trong quá trình đánh giá.

B. Nghiên cứu, đạt được các chuẩn và thực hiện các bài kiểm tra.

- C. Xác định các mục tiêu cần đạt.
- D. Thực hiện để đạt được kết quả tốt hơn trong hoạt động đánh giá trên lớp học.

10. Đánh giá thường xuyên có thể được sử dụng để làm gì?

- A. Cung cấp phản hồi liên tục và hướng dẫn cải thiện.
- B. Xác định/chứng nhận trình độ năng lực của sinh viên.
- C. Đưa ra các quyết định học vụ cấp chứng chỉ, văn bằng tốt nghiệp.
- D. Xếp loại sinh viên theo thành tích đạt được.

Bài tập 3: Làm việc theo đôi. Gắn các nhận định về đánh giá tổng kết sau đây vào cột phù hợp.

- A - Gây ra áp lực và căng thẳng lớn cho người học.
- B - Cung cấp các điểm số xác định, từ đó GV và SV có thể biết chính xác mức độ đạt được.
- C - Giúp đo lường kiến thức và kỹ năng của người học sau một quá trình học tập dài.
- D - Phản hồi từ đánh giá tổng kết thường đến sau khi khóa học kết thúc, làm giảm cơ hội cải thiện trong quá trình học tập.
- E - Giúp GV và nhà trường đưa ra quyết định về việc thăng cấp, tốt nghiệp hoặc chuyển tiếp lên các bậc học cao hơn.
- F - Thường không cung cấp định hướng và hỗ trợ cho người học về các bước tiếp theo trong quá trình học tập và phát triển nghề nghiệp.
- G - Đảm bảo tính công bằng và nhất quán trong đánh giá với các tiêu chuẩn và thang đo rõ ràng.
- H - Hiệu suất trong các bài thi đánh giá tổng kết có thể bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như sức khỏe, tâm lý và hoàn cảnh cá nhân tại thời điểm thi.
- I - Không phù hợp với tất cả các kiểu học tập hoặc nhu cầu đặc biệt của người học.
- J - Hỗ trợ việc đánh giá lâu dài và nghiên cứu về hiệu quả giảng dạy và học tập.

Ưu điểm của đánh giá tổng kết	Nhược điểm của đánh giá tổng kết

Bài tập 4: Đọc phần Phương thức đánh giá tổng kết trong Bài thu hoạch tham khảo. Làm việc theo nhóm để chọn đáp án đúng cho các câu hỏi trắc nghiệm sau đây.

- 1. Bài thi trắc nghiệm trong phương thức đánh giá tổng kết gồm bao nhiêu câu hỏi?**
 - A. 30 câu
 - B. 40 câu
 - C. 50 câu
 - D. 60 câu
- 2. Mỗi câu hỏi trắc nghiệm trong bài thi trắc nghiệm có giá trị điểm là bao nhiêu?**
 - A. 0.1 điểm
 - B. 0.2 điểm
 - C. 0.3 điểm
 - D. 0.4 điểm
- 3. Phân bổ câu hỏi trắc nghiệm theo các lĩnh vực bao gồm bao nhiêu câu cho mỗi lĩnh vực?**
 - A. 5 câu
 - B. 10 câu
 - C. 15 câu
 - D. 20 câu
- 4. Thời gian làm bài thi trắc nghiệm là bao nhiêu phút?**
 - A. 20 phút
 - B. 30 phút

C. 40 phút

D. 50 phút

5. Bài thi tự luận trong phương thức đánh giá tổng kết có bao nhiêu câu hỏi?

A. 1 câu

B. 2 câu

C. 3 câu

D. 4 câu

6. Thời gian làm bài thi tự luận là bao nhiêu phút?

A. 10 phút

B. 20 phút

C. 30 phút

D. 40 phút

7. Nội dung câu hỏi tự luận yêu cầu sinh viên làm gì?

A. Giải thích một khái niệm cụ thể

B. Phân tích một ví dụ cụ thể để thể hiện sự khác biệt giữa ngữ nghĩa học và ngữ dụng học

C. Đưa ra các ví dụ về ngữ pháp

D. Viết một bài luận về một chủ đề tự chọn

8. Lý do lựa chọn phương thức đánh giá tổng kết bao gồm các yếu tố nào?

A. Đo lường kiến thức cơ bản, ứng dụng kiến thức, và tự định hướng nghiên cứu

B. Đánh giá kỹ năng thực hành

C. Phân tích các tình huống thực tế

D. Tất cả các yếu tố trên

9. Điểm tối đa của bài thi tổng kết là bao nhiêu?

- A. 8 điểm
- B. 9 điểm
- C. 10 điểm
- D. 12 điểm

10. Các chuẩn đầu ra (CĐR) nào được đo lường bởi phương thức đánh giá tổng kết này?

- A. CO1, CO2, CO3
- B. CO2, CO4, CO5
- C. CO3, CO4, CO5
- D. CO1, CO3, CO5

Bài tập 5: Làm việc theo nhóm từ 5-7 học viên. Thiết kế phương thức đánh giá tổng kết cho học phần mà Thầy/Cô phụ trách. Giải thích tại sao Thầy/Cô chọn phương thức đánh giá này. Nếu có thể, vui lòng phân tích phương thức đánh giá này theo các tiêu chí tính thực tế, độ tin cậy, độ giá trị, tính xác thực và tác động đội ngược.

CHƯƠNG 5

THIẾT KẾ RUBRIC

MỤC TIÊU: Sau khi hoàn thành bài này, học viên có thể:

- ✓ *Nắm bắt sự cần thiết của việc xây dựng và sử dụng rubric trong đánh giá.*
- ✓ *Phân biệt và áp dụng các loại rubric khác nhau (tổng hợp và phân tích) vào quá trình đánh giá học tập.*
- ✓ *Thiết kế và triển khai các rubric phù hợp với các hoạt động đánh giá trong giáo dục.*
- ✓ *Sử dụng rubric để cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập.*
- ✓ *Hiểu và thực hiện các bước xây dựng một rubric hiệu quả.*
- ✓ *Đánh giá ưu điểm và nhược điểm của các loại rubric.*
- ✓ *Thực hiện các kỹ thuật xây dựng rubric để đảm bảo độ tin cậy và tính*

1. Sự cần thiết phải xây dựng rubric

Đánh giá trong giáo dục đại học vừa giúp GV xác định mức độ đạt được các chuẩn đầu ra môn học của SV từ đó xác định mức độ đạt được mục tiêu giáo dục, vừa giúp nâng cao chất lượng của các hoạt động giáo dục, chương trình giáo dục. Đồng thời, đánh giá trong giáo dục còn làm cơ sở để các nhà quản lý đưa ra các quyết định về chương trình, về đội ngũ trong đơn vị mình. Trong Thông tư ban hành quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo dành một tiêu chuẩn đánh giá về việc đánh giá người học trong giáo dục đại học, trong đó nêu rõ các phương pháp và công cụ đánh giá phải được rà soát để đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và tính công bằng (Bộ Giáo dục, 2017). Nghĩa là, các hoạt động kiểm tra, đánh giá phải được xây dựng tương thích và phù hợp với CDR môn học. Đối với các CDR tương ứng với các mức độ nhận thức cấp độ thấp theo thang đo của Bloom (Nhớ, hiểu, vận dụng) thì kiểu kiểm tra đánh giá truyền thống là cho SV làm bài thi (Trắc nghiệm hoặc tự luận)

và các công cụ đánh giá được sử dụng trong trường hợp này thường là đáp án hoặc phiếu chấm. Tuy nhiên, đối với các CĐR tương ứng với các mức độ nhận thức cấp độ cao theo thang đo của Bloom (Phân tích, đánh giá, sáng tạo) thì rất khó đánh giá bằng các đề thi có đáp án cụ thể mà phải dùng các đề thi mở. Ngoài ra, các CĐR về kỹ năng, thái độ thì cần đánh giá thông qua các hoạt động chứ không thể đánh giá bằng cách cho làm bài thi viết.

Đối với các đề thi mở hoặc các bài đánh giá thông qua hoạt động của SV thì việc đánh giá kết quả học tập của SV phụ thuộc nhiều vào cảm giác chủ quan của người chấm, điều này không những làm giảm độ tin cậy của bài thi mà còn làm giảm mức độ công bằng giữa các thí sinh.

Sử dụng rubrics để đánh giá SV trong các tình huống trên có thể giúp khắc phục được các hạn chế này. Một Rubric được thiết kế tốt không những giúp các GV tổ chức kiểm tra và đánh giá sinh viên một cách thống nhất mà còn giúp SV định hướng trong việc học và ôn tập.

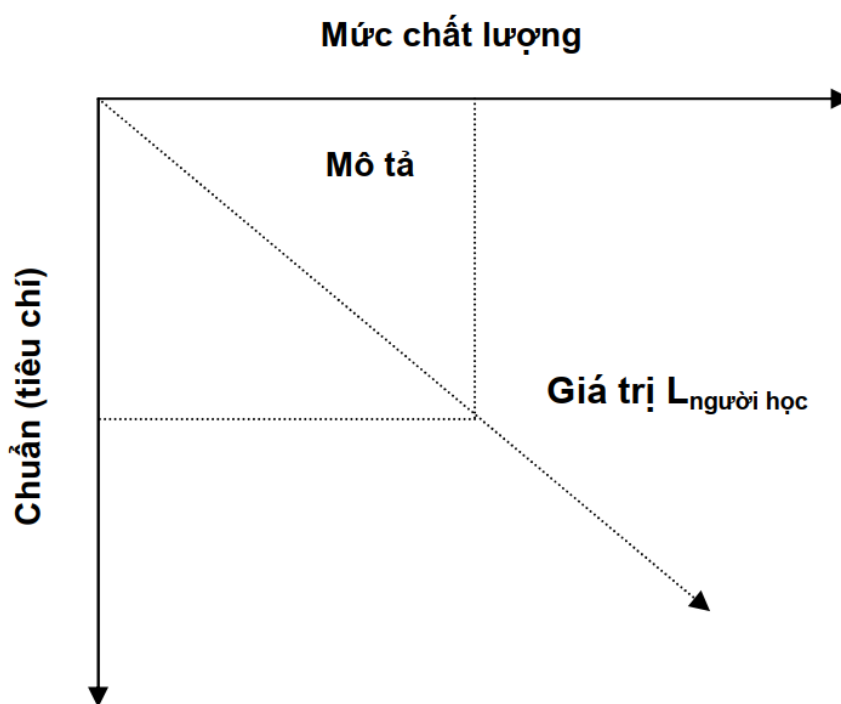
2. Khái niệm Rubric

Rubric là một công cụ đánh giá được sử dụng khá rộng rãi trong thực tiễn giáo dục và dạy học hiện nay trên thế giới (*Rubrica theo tiếng Latin có nghĩa là “vùng đất đỏ”, “phần viết bằng mực đỏ trong các cuốn Kinh thánh, sách cổ”; tập tục hoặc qui tắc được thiết lập để thực hiện /an established custom or rule of procedure/*).

Rubric là bảng mô tả chi tiết có tính hệ thống (theo chuẩn, tiêu chí và mức độ) những
kết quả (kiến thức, kỹ năng, thái độ) mà người học nên làm và cần phải làm để đạt được mục tiêu cuối cùng khi thực hiện một nhiệm vụ cụ thể. Các Rubric dùng trong dạy học được thiết kế cho các mục đích đánh giá khác nhau, song đều dựa trên cùng một nguyên tắc chung là so sánh, đối chiếu và kiểm chứng kết quả đạt được với các chuẩn và tiêu chí đã được thống nhất xây dựng trước khi thực hiện hoạt động.

Có thể coi mỗi Rubric là một ma trận 2 chiều giúp xác định (đo) giá trị kết quả mà người học đạt được tại một “toạ độ” bất kỳ của kiến thức, kỹ năng hoặc thái độ.

“Toạ độ giá trị” bất kỳ này của người học được xác định và mô tả chi tiết theo *chuẩn*, *tiêu chí* (chỉ số) và *mức chất lượng*.



Hình 5.1: Chiều đánh giá của Rubric

3. Phân loại Rubric

Trong thực tiễn dạy học, cùng với các công cụ khác vẫn thường được dùng để đánh giá kết quả học tập, Rubric được thiết kế theo nhiều mẫu, dạng khác nhau tùy theo mục đích đánh giá. Tính ưu việt của Rubric nằm ở chỗ nó cho phép cùng một lúc có thể vừa cho điểm vừa xếp hạng kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập của người học.

Căn cứ vào chức năng và mục đích đánh giá, có thể chia Rubric thành 2 loại sau:

- Định tính/Tổng hợp (Holistic)
- Định lượng/Phân tích (Analytic)

Rubric Tổng hợp thường được sử dụng để đánh giá một cách tổng thể toàn bộ quá trình thực hiện nhiệm vụ hoặc sản phẩm cụ thể. Rubric Định tính không đòi hỏi sự mô tả chi tiết về các tiêu chí (chỉ số) thực hiện của từng công đoạn hay kết quả trung gian (Nitko, 2001).

Rubric Định tính/Tổng hợp	
Điểm	Mô tả
5 x	Hoàn thành các bài tập đầy đủ, đúng hạn, có chất lượng tốt
4 x	Hoàn thành các bài tập đầy đủ, đúng hạn, chất lượng tương đối tốt
3 x	Hoàn thành hầu hết các bài tập, đúng hạn
2 x	Hoàn thành hầu hết các bài tập, còn mắc lỗi
1 x	Hoàn thành được một số bài tập, mắc nhiều lỗi
0	Không thực hiện được nhiệm vụ

Hình 5.2: Ví dụ 1 về Rubric tổng hợp

Mức chất lượng	Thang điểm	Mô tả mức chất lượng	Điểm
Xuất sắc	9 - 10	Hình thức đẹp, rõ, không lỗi chính tả. Nội dung đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng, có trích nguồn. Trình bày rõ, tự tin, thuyết phục, giao lưu người nghe. Trả lời đúng tất cả các câu hỏi. Có 100% thành viên tham gia thực hiện/trình bày.	
Tốt	7 - 8	Hình thức đẹp, rõ, còn lỗi chính tả. Nội dung đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng. Trình bày rõ, tự tin, giao lưu người nghe. Trả lời đúng trên 2/3 câu hỏi. Có ~ 80% thành viên tham gia thực hiện/trình bày.	
Đạt yêu cầu	5 - 6	Hình thức rõ, còn lỗi chính tả. Nội dung đáp ứng đầy đủ các yêu cầu. Trình bày không rõ lời, thiếu tự tin, ít giao lưu người nghe. Trả lời đúng trên 1/2 câu hỏi. Có ~ 60% thành viên tham gia thực hiện/trình bày.	
Chưa đạt	0 - 4	Hình thức đơn điệu, chữ nhỏ, nhiều lỗi chính tả. Nội dung không đáp ứng yêu cầu tối thiểu. Nói nhỏ, không tự tin, không giao lưu người nghe. Trả lời đúng dưới 1/2 câu hỏi. Có < 40% thành viên tham gia thực hiện/trình bày.	

29

Hình 5.3: Ví dụ 2 về Rubric tổng hợp

Rubric Phân tích được sử dụng để đánh giá cho điểm từng công đoạn hoặc kết quả trung gian trong quá trình người học thực hiện nhiệm vụ. Các điểm đánh giá thành phần sẽ được cộng lại thành điểm tổng kết cuối cùng (Moskal, 2000). Rubric Phân tích đòi hỏi phải có sự mô tả chi tiết (đặc tả) các chỉ số tương ứng với tiêu chí, mức/cấp độ và điểm số.

Rubric Định lượng/Phân tích					
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Điểm
Tiêu chí 1					
Tiêu chí 2	Mô tả chi tiết (đặc tả)				
Tiêu chí 3					
Tiêu chí n					

Hình 5.4: Ví dụ 1 về Rubric phân tích

Tiêu chí đánh giá	ELO	Trọng số	Mô tả mức chất lượng				Điểm
			Xuất sắc	Tốt	Đạt yêu cầu	Chưa đạt	
			10 - 9	8 - 7	6 - 5	4 - 0	
Hình thức báo cáo	4	10%	Đẹp, rõ, không lỗi chính tả	Đẹp, rõ, còn lỗi chính tả	Rõ, còn lỗi chính tả	Đơn điệu, chữ nhỏ, nhiều lỗi chính tả	
Nội dung báo cáo	1, 2, 3	30%	Đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng, có trích nguồn	Đáp ứng tốt yêu cầu, có mở rộng	Đáp ứng đầy đủ các yêu cầu	Không đáp ứng yêu cầu tối thiểu	
Kỹ năng trình bày	4	10%	Nói rõ, tự tin, thuyết phục, giao lưu người nghe	Nói rõ, tự tin, giao lưu người nghe	Không rõ lời, thiếu tự tin, ít giao lưu người nghe	Nói nhỏ, không tự tin, không giao lưu người nghe	
Trả lời câu hỏi	1, 2, 3	20%	Trả lời đúng tất cả các câu hỏi	Trả lời đúng trên 2/3 câu hỏi	Trả lời đúng trên 1/2 câu hỏi	Trả lời đúng dưới 1/2 câu hỏi	
Tham gia thực hiện	4	30%	100% thành viên tham gia thực hiện/trình bày	~ 80% thành viên tham gia thực hiện/trình bày	~ 60% thành viên tham gia thực hiện/trình bày	< 40% thành viên tham gia thực hiện/trình bày	
ĐIỂM TỔNG							

Hình 5.5: Ví dụ 2 về Rubric phân tích

4. Ưu điểm và nhược điểm của từng loại Rubric

Mỗi loại rubric sẽ có những ưu điểm và nhược điểm riêng như liệt kê dưới đây.

	Rubric tổng hợp	Rubric phân tích
Ưu điểm	<ul style="list-style-type: none"> - Cung cấp thông tin phản hồi tổng hợp ở mỗi mức đánh giá. - Dễ xây dựng hơn, đánh giá nhanh hơn. - Tạo điều kiện cho GV linh hoạt trong việc đánh giá tổng thể. - Phù hợp cho các bài đánh giá có tính chất chung, không yêu cầu chi tiết cụ thể. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cung cấp thông tin phản hồi chi tiết ứng với mỗi tiêu chí và mức đánh giá, giúp SV tự hoàn thiện tốt hơn. - Đảm bảo độ tin cậy tốt khi đánh giá bởi nhiều GV. - Giúp SV nhận thức rõ ràng các điểm mạnh và điểm yếu của mình. - Tạo ra sự công bằng và minh bạch trong đánh giá.
Nhược điểm	<ul style="list-style-type: none"> - Không chỉ ra được mức độ đạt được ứng với mỗi nội hàm trong thông tin phản hồi tổng hợp nên kém hữu ích đối với SV. - Có thể không công bằng cho những SV đạt được tiêu chí cao trong một số khía cạnh nhưng thấp trong các khía cạnh khác. - Không cung cấp chi tiết cụ thể để SV biết cần cải thiện ở đâu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mất nhiều thời gian để xây dựng hệ thống tiêu chí và khi đánh giá. - Quá chi tiết có thể làm mất đi tính linh hoạt trong việc đánh giá tổng thể.

5. Vai trò của Rubric

Rubrics có vai trò quan trọng đối với người dạy, người học và cán bộ quản lý nhà trường.

Đối với người dạy, Rubrics là sự liên kết quan trọng giữa đánh giá và giảng dạy (Kim Dung, 2010). Rubrics giúp người dạy có thể hình dung được các yêu cầu về chất lượng cụ thể ở từng bài học, từng môn học, từng chuyên đề để từ đó người dạy có thể thiết kế bài giảng, tổ chức giảng dạy và hướng dẫn người học một cách hiệu quả. Ngoài ra, Rubrics còn làm cho việc đánh giá trở nên khoa học, minh bạch và thuyết phục hơn [2]. Việc chấm bài trở nên nhất quán hơn, tạo sự công bằng cho người học, tiết kiệm thời gian giải thích lí do tại sao cho điểm như vậy đối với các thắc mắc từ nhiều phía và có thể dành nhiều thời gian hơn cho việc giúp người học cải tiến việc học.

Đối với người học, Rubrics được thiết kế để giúp cho người học hiểu rõ hơn các mong đợi của người dạy, của nhà trường, của yêu cầu môn học đối với bản thân (Kim Dung, 2010). Từ đó, người học có động cơ học tập tốt hơn, chủ động hơn, tích cực hơn, có trách nhiệm hơn, có thể tự giám sát, tự đánh giá việc học tập của mình và có biện pháp tự cải tiến để đạt được kết quả học tập như mong muốn.

Đối với nhà quản lí, Rubrics sẽ là cơ sở để các cán bộ quản lí kiểm tra, đánh giá chất lượng đào tạo, nắm được những thông tin cơ bản về thực trạng dạy và học trong nhà trường để có thể chỉ đạo kịp thời, uốn nắn những lệch lạc, khuyến khích, hỗ trợ những sáng kiến hoặc quyết định một chính sách để thực hiện tốt mục tiêu dạy học cũng như mục tiêu giáo dục đào tạo của nhà trường.

6. Quy trình xây dựng một rubric

Để xây dựng một rubric cần thực hiện 7 bước theo thứ tự như sau:

- **Bước 1:** Nghiên cứu CĐR môn học: Đây là bước đầu tiên trong quy trình, trong bước này, người thiết kế rubric cần phải xem xét các CĐR của môn học để xác định các chuẩn này là chuẩn về kiến thức, kỹ năng hay thái độ. Các chuẩn này ở mức độ nào trong thang đo của Bloom. Bước này sẽ làm cơ sở để xác định các hoạt động đánh giá phù hợp để đánh giá mức độ đạt được từng chuẩn đầu ra của SV.
- **Bước 2:** Xác định hoạt động đánh giá: Các hoạt động đánh giá được xác định dựa vào các CĐR môn học tương ứng. Trong bước này cần xác định CĐR nào sẽ được đánh giá theo nhóm/cá nhân. CĐR nào sẽ đánh giá bằng cách làm bài kiểm tra, chuẩn nào sẽ đánh giá thông qua các hoạt động. Sản phẩm của hoạt động đánh giá là gì.

Những CDR về thái độ nên được đánh giá dựa vào cả quá trình diễn ra khóa học. Các chuẩn về kỹ năng mềm nên được đánh giá thông qua các hoạt động.

- **Bước 3:** Xác định yêu cầu đối với SV, các tiêu chí đánh giá và trọng số: Đối với mỗi hoạt động đánh giá, cần xác định rõ các yêu cầu đối với SV, các tiêu chí sẽ đánh giá và trọng số của mỗi tiêu chí. Các tiêu chí đánh giá cần có tính định lượng và thể hiện rõ một yêu cầu đối với SV, được viết một cách mạch lạc, tránh gây ra hiểu nhầm đối với SV.
- **Bước 4:** Xác định các mức độ đáp ứng yêu cầu của SV: Đối với mỗi tiêu chí đánh giá, cần mô tả các mức độ đáp ứng của SV. Tùy theo mức độ chi tiết mà GV mong muốn, các mức độ đáp ứng có thể là 2, 3, 4, 5 hoặc nhiều hơn. Cần lưu ý rằng trong một rubric cần phải thống nhất tất cả các tiêu chí đều được chia thành các mức độ thống nhất với nhau. Nếu rubric có ít mức độ thì độ phân biệt giữa các mức độ sẽ rõ ràng hơn tuy nhiên mức độ chi tiết của mỗi mức độ sẽ không cao. Giữa các mức độ của 1 rubric, cần thể hiện rõ ranh giới giữa mức đạt và mức chưa đạt đối với mỗi tiêu chí. Đây sẽ là căn cứ để xác định sinh viên đạt chuẩn đầu ra, đồng thời cũng là yêu cầu tối thiểu đối với SV khi tham gia môn học.
- **Bước 5:** Viết mô tả cho mỗi mức độ: Sau khi xác định các mức độ sẽ đánh giá cho mỗi tiêu chí, cần phải mô tả một cách định lượng các mức độ nhằm giúp GV đánh giá được công bằng. Điều này đảm bảo các GV khác nhau khi dùng rubric để đánh giá cùng một SV sẽ có được kết quả giống nhau không phụ thuộc vào quan điểm chủ quan của GV. Điều này sẽ giúp cho việc đánh giá SV có độ tin cậy. Đồng thời cần phải có ranh giới giữa các mức độ để đảm bảo việc đánh giá có độ phân biệt. Để làm được điều này, trong phần mô tả các mức độ đáp ứng của SV cần tránh những từ không thể hiện sự định lượng và phụ thuộc vào cảm nhận chủ quan của người chấm như: tốt, khá, xuất sắc, hấp dẫn, lôi cuốn, nhiều, ít,...
- **Bước 6:** Thảo luận với các GV trong tổ và SV: Sau bước viết mô tả cho mỗi mức độ, rubric coi như đã được hoàn thành. Lúc này, cần thảo luận với các GV sẽ cùng sử dụng sử dụng rubric để đánh giá SV và các SV sẽ được đánh giá bởi rubric ấy. Bước này nhằm kiểm tra lại một lần nữa tính phù hợp và hợp lý của rubric, đồng

thời làm cho các GV và SV hiểu đúng tinh thần và các yêu cầu của rubric, giúp cho việc sử dụng rubric trong tương lai thuận lợi hơn.

- **Bước 7:** Sử dụng và hiệu chỉnh: Bước cuối cùng trong quy trình là sử dụng và hiệu chỉnh rubric. Trong quá trình sử dụng, các hạn chế của rubric sẽ bắt đầu bộc lộ và các điểm chưa hợp lý cũng sẽ được nhìn nhận một cách rõ ràng hơn. Do đó hiệu chỉnh rubric sau khi sử dụng là một khâu không thể thiếu để rubric trở nên hoàn thiện hơn.

7. Các kỹ thuật xây dựng Rubric

Trong quy trình xây dựng rubric, bước viết mô tả cho mỗi mức độ có lẽ là bước khó khăn nhất. Khi bắt đầu viết mô tả cho mỗi mức độ trong rubric, có 2 mức độ đặc biệt quan trọng mà nhất định cần phải xác định đầu tiên. Đó là mức độ “đạt” và mức độ cao nhất xuất sắc”. Ở mức độ “đạt” cần mô tả rõ ràng các yêu cầu tối thiểu mà GV mong muốn SV làm được đối với một tiêu chí nào đó sau khi học xong môn học. Trong khi đó, mức độ “xuất sắc” mô tả tất cả các yếu tố và yêu cầu cao nhất mà GV mong muốn SV làm được đối với một tiêu chí sau khi học xong môn học. Thông thường ngưỡng “đạt” và mức độ “xuất sắc” là cao hay thấp phụ thuộc vào mức độ thành thạo của SV khi bắt đầu học môn học và phụ thuộc vào việc các tiêu chí hoặc chuẩn đầu ra tương tự được dạy và đánh giá như thế nào ở các môn trước đó.

Ví dụ, đối với tiêu chí chuẩn bị tài liệu thuyết trình trong chuẩn đầu ra về kỹ năng thuyết trình, khi lần đầu tiên kỹ năng này được dạy cho SV năm thứ 2, mức “đạt” được xác định là “Sinh viên có sử dụng các phần mềm chuyên dụng để thiết kế tài liệu thuyết trình, nội dung trình bày trong tài liệu ngắn gọn, phản ánh đúng nội dung”. Trong khi đó, cũng tiêu chí này nhưng ở các môn học xuất hiện ở năm thứ 4, khi mà SV đã được luyện tập nhiều lần thì mức “đạt” sẽ cao hơn: “SV có sử dụng các phần mềm chuyên dụng để thiết kế tài liệu thuyết trình, nội dung trình bày trong tài liệu đầy đủ, súc tích, bố cục trình bày cân đối, có sử dụng multimedia hợp lý”.

Để mô tả các mức độ đáp ứng của sinh viên đối với mỗi tiêu chí có thể dùng một trong 3 kỹ thuật phổ biến sau: Định khoản, mức độ hỗ trợ cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ và mô tả các yêu cầu đối với mỗi mức độ của tiêu chí đánh giá.

Định khoản: Mỗi mức độ sẽ gắn với một con số hoặc một khoản giá trị tương ứng từ mức độ thấp nhất đến mức độ cao nhất. Khi dùng kỹ thuật định khoản thì nhất thiết phải định các khoản ở các mức độ một cách liên tục và bất kỳ một giá trị nào cũng chỉ ở trong một khoản duy nhất. Các ví dụ về kỹ thuật định khoản:

Bảng 5.1: Một phần Rubric đánh giá khóa luận tốt nghiệp ngành Công nghệ Kỹ thuật Điện – Điện tử

Chuẩn đầu ra	Bắt đầu	Đang phát triển	Đạt	Xuất sắc
Xác định các kiến thức cụ thể của toán học, khoa học, kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho một vấn đề công nghệ kỹ thuật.	Xác định đúng dưới 20% các kiến thức cụ thể của toán học, khoa học, kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho một vấn đề công nghệ kỹ thuật.	Xác định đúng từ 20% đến dưới 50% các kiến thức cụ thể của toán học, khoa học, kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho một vấn đề công nghệ kỹ thuật.	Xác định đúng từ 50% đến dưới 80% các kiến thức cụ thể của toán học, khoa học, kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho một vấn đề công nghệ kỹ thuật.	Xác định đúng từ 80% các kiến thức cụ thể của toán học, khoa học, kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho một vấn đề công nghệ kỹ thuật.

Ưu điểm của kỹ thuật này là mức định lượng giữa các mức độ là rõ ràng, dễ phân biệt, đảm bảo độ tin cậy cao khi sử dụng để đánh giá SV. Bên cạnh đó, nhược điểm có thể thấy rõ là vì kỹ thuật định khoản căn cứ trên số lượng nên đôi khi không phản ánh được sự phân biệt về chất lượng giữa các mức độ.

Mô tả mức độ hỗ trợ cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ: Kỹ thuật này thường được áp dụng để viết mô tả cho các rubric về kỹ năng mềm hoặc thái độ. Trong đó mô tả mức độ độc lập của SV trong thể hiện trong quá trình đánh giá hoặc trong quá trình

hoàn thành nhiệm vụ. Mức độ độc lập càng cao thì SV càng đạt mức độ cao trong thang đo loại này. Ví dụ về kỹ thuật mô tả mức độ hỗ trợ cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ:

Bảng 5.2: Một phần Rubric dùng để đánh giá việc triển khai học tập theo dự án

Tiêu chí đánh giá	Mức 1 (không đạt)	Mức 2 (Đạt yêu cầu)	Mức 3 (Tốt)	Mức 4 (Rất tốt)
Tính tích cực của SV trong quá trình thực hiện dự án (thể hiện qua nhật ký dự án)	SV phụ thuộc vào sự nhắc nhở và đôn đốc của GV trong suốt quá trình thực hiện dự án.	SV thỉnh thoảng cần GV nhắc nhở trong việc thực hiện nhiệm vụ của dự án, và nếu gặp khó khăn khi thực hiện dự án, sinh viên thường đợi đến lần gặp GV tiếp theo để trình bày.	SV chủ động trong việc thực hiện nhiệm vụ của dự án, nhưng cần sự hỗ trợ của GV trong việc khắc phục khó khăn khi thực hiện dự án.	SV hoàn toàn chủ động trong việc thực hiện nhiệm vụ của dự án, cố gắng khắc phục khó khăn khi thực hiện dự án.

Ưu điểm của việc mô tả theo kỹ thuật này là dễ dàng sử dụng rubric sau khi thiết kế, độ phân biệt giữa các mức độ tương đối rõ ràng và độ tin cậy của công cụ là cao. Đồng thời, nhược điểm dễ thấy là cách mô tả này dựa trên biểu hiện bên ngoài nên đôi khi không phản ánh được chất lượng bên trong ở các mức độ. Theo cách mô tả này có thể thấy một SV với sự hỗ trợ của GV làm ra một sản phẩm có chất lượng cao sẽ được đánh giá ở mức độ thấp hơn đối với một SV làm việc độc lập mà làm ra một sản phẩm với chất lượng thấp hơn.

Mô tả các yêu cầu đối với mỗi mức độ của tiêu chí đánh giá: Đối với mỗi tiêu chí, GV sẽ tiến hành mô tả tất cả các yêu cầu mà mình mong muốn ở mức độ cao nhất của rubric (mức độ “xuất sắc”). Sau khi làm xong bước này, GV cân nhắc xem yêu cầu tối thiểu của mình đối với SV ở tiêu chí này bao gồm các đặc điểm nào. Trên cơ sở 2

mức độ cơ bản đó, GV tiến hành xác định các đặc điểm cần phải có ở các mức độ trung gian.

Bảng 5.3: Một phần của Rubric dùng để đánh giá môn kinh tế vĩ mô.

Chuẩn đầu ra	Kém	Yếu	Trung bình (pass)	Khá	Giỏi
Vận dụng mô hình tổng cung (AS) – Tổng cầu (AD) để giải thích hiện tượng chu kỳ kinh doanh.	Không vẽ được đồ thị.	Có vẽ đồ thị nhưng chưa hoàn chỉnh.	Vẽ đúng đồ thị AS - AD, xác định được sự thay đổi giá và sản lượng, đặt tên đồ thị đúng và đầy đủ.	- Vẽ đúng đồ thị ASAD, xác định được sự thay đổi giá và sản lượng, đặt tên đồ thị đúng và đầy đủ. - Giải thích được lý do làm thay đổi AS/AD.	- Vẽ đúng đồ thị AS-AD, đặt tên đồ thị đúng và đầy đủ. - Giải thích được lý do làm thay đổi AS/AD. - Giải thích được lý do làm mức giá, sản lượng, việc làm thay đổi.

Ưu điểm của kỹ thuật này là tập trung vào chất lượng thể hiện của sinh viên nên các mức độ khác nhau có sự phân biệt về “chất”.

BÀI TẬP

Bài tập 1: Làm việc theo đôi. Đọc Nội dung 1 – Sự cần thiết phải xây dựng Rubric. Xác định xem các nhận định dưới đây là Đúng hay Sai.

1. _____ Rubric giúp giảng viên xác định mức độ đạt được các chuẩn đầu ra môn học của sinh viên.
2. _____ Đánh giá trong giáo dục đại học không cần phải tương thích với chuẩn đầu ra môn học.
3. _____ Rubric giúp giảm thiểu cảm giác chủ quan của người chấm khi đánh giá các bài thi mở.
4. _____ Các đề thi có đáp án cụ thể là phương pháp duy nhất để đánh giá chuẩn đầu ra ở các mức độ nhận thức cao.
5. _____ Một rubric được thiết kế tốt không giúp sinh viên định hướng trong việc học và ôn tập.
6. _____ Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu các phương pháp và công cụ đánh giá phải đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và tính công bằng.
7. _____ Rubric chỉ phù hợp cho việc đánh giá các chuẩn đầu ra về kỹ năng và thái độ, không áp dụng cho các mức độ nhận thức.
8. _____ Việc sử dụng rubric không ảnh hưởng đến tính công bằng giữa các thí sinh.
9. _____ Đối với các đề thi mở, việc sử dụng rubric giúp tổ chức kiểm tra và đánh giá sinh viên một cách thống nhất.
10. _____ Rubric có thể giúp nâng cao chất lượng của các hoạt động giáo dục và chương trình giáo dục.

Bài tập 2: Làm việc theo đôi. Đọc Nội dung 2 – Khái niệm Rubric. Điền vào chỗ trống với từ thích hợp.

Rubric là một công cụ _____ (1) được sử dụng rộng rãi trong giáo dục hiện nay. Từ nguyên của "rubric" có nguồn gốc từ tiếng _____ (2), nghĩa là "vùng đất đỏ" hoặc "phần viết bằng mực đỏ trong các cuốn Kinh thánh sách cổ". Một rubric là bảng mô tả _____ (3) và hệ thống các kết quả (_____ (4), kỹ năng, thái độ) mà người học cần đạt được khi thực hiện một nhiệm vụ cụ thể. Các rubric được thiết kế cho các mục đích đánh giá khác nhau nhưng đều dựa trên nguyên tắc chung: _____ (5),

đổi chiếu và kiểm chứng kết quả đạt được với các _____ (6) và tiêu chí đã được xây dựng trước đó. Mỗi rubric giống như một ma trận _____ (7) chiều giúp xác định giá trị kết quả mà người học đạt được tại một toạ độ bất kỳ của kiến thức, kỹ năng hoặc _____ (8).

Bài tập 3: Làm việc theo nhóm, ghép nối các đặc điểm ở cột phải với loại Rubric ở cột trái.

Loại Rubric	Đặc điểm
1. Rubric tổng hợp 2. Rubric phân tích	A. _____ Đánh giá một cách tổng thể toàn bộ quá trình thực hiện nhiệm vụ hoặc sản phẩm cụ thể. B. _____ Thường không yêu cầu sự mô tả chi tiết về các tiêu chí thực hiện của từng công đoạn hay kết quả trung gian. C. _____ Đánh giá từng công đoạn hoặc kết quả trung gian trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. D. _____ Cần mô tả chi tiết các chỉ số tương ứng với tiêu chí, mức/cấp độ và điểm số. E. _____ Các điểm đánh giá thành phần sẽ được cộng lại thành điểm tổng kết cuối cùng. F. _____ Phù hợp cho các bài đánh giá có tính chất chung, không yêu cầu chi tiết cụ thể. G. _____ Giúp sinh viên nhận thức rõ ràng các điểm mạnh và điểm yếu của mình.

Bài tập 4: Làm việc theo nhóm, chọn đáp án đúng nhất cho các câu hỏi trắc nghiệm sau đây.

1. **Một trong những ưu điểm của Rubric Tổng hợp (Holistic Rubric) là gì?**

- A. Cung cấp thông tin phản hồi chi tiết ứng với mỗi tiêu chí và mức đánh giá.
- B. Đánh giá nhanh hơn và dễ xây dựng hơn.

- C. Đảm bảo độ tin cậy tốt khi đánh giá bởi nhiều GV.
- D. Mất nhiều thời gian để xây dựng hệ thống tiêu chí.
2. **Một trong những nhược điểm của Rubric Phân tích (Analytical Rubric) là gì?**
- A. Không cung cấp chi tiết cụ thể để sinh viên biết cần cải thiện ở đâu.
- B. Phù hợp cho các bài đánh giá có tính chất chung, không yêu cầu chi tiết cụ thể.
- C. Mất nhiều thời gian để xây dựng hệ thống tiêu chí và khi đánh giá.
- D. Đánh giá nhanh hơn và dễ xây dựng hơn.
3. **Rubric Tổng hợp không chỉ ra được mức độ đạt được ứng với mỗi nội hàm trong thông tin phản hồi tổng hợp, điều này dẫn đến:**
- A. Tính công bằng giữa các thí sinh.
- B. Kém hữu ích đối với sinh viên.
- C. Giúp sinh viên tự hoàn thiện tốt hơn.
- D. Đảm bảo độ tin cậy tốt khi đánh giá bởi nhiều GV.
4. **Điều nào sau đây là ưu điểm của Rubric Phân tích (Analytical Rubric)?**
- A. Không cung cấp chi tiết cụ thể để sinh viên biết cần cải thiện ở đâu.
- B. Đảm bảo độ tin cậy tốt khi đánh giá bởi nhiều GV.
- C. Có thể không công bằng cho những sinh viên đạt được tiêu chí cao trong một số khía cạnh nhưng thấp trong các khía cạnh khác.
- D. Đánh giá nhanh hơn và dễ xây dựng hơn.
5. **Rubrics giúp giảng viên làm gì?**
- A. Giảm độ tin cậy của bài thi.
- B. Tổ chức giảng dạy và hướng dẫn người học một cách hiệu quả.
- C. Giảm sự công bằng cho người học.

D. Tiết kiệm thời gian giải thích lý do tại sao cho điểm như vậy đối với các thắc mắc từ nhiều phía.

6. Rubrics có vai trò gì đối với người học?

A. Giúp người học hiểu rõ hơn các mong đợi của người dạy và nhà trường.

B. Làm giảm động cơ học tập của người học.

C. Làm cho việc đánh giá trở nên không khoa học.

D. Giúp người học tự giám sát và đánh giá việc học tập của mình mà không cần cải tiến.

7. Đối với nhà quản lý, Rubrics sẽ:

A. Làm tăng sự không rõ ràng về chất lượng đào tạo.

B. Làm cơ sở để kiểm tra và đánh giá chất lượng đào tạo.

C. Làm giảm khả năng chỉ đạo và uốn nắn lệch lạc.

D. Giảm thông tin cơ bản về thực trạng dạy và học trong nhà trường.

8. Một trong những vai trò quan trọng của Rubrics là:

A. Giúp người học không cần phải chủ động trong việc học tập.

B. Giúp nhà quản lý không cần quan tâm đến chất lượng đào tạo.

C. Giúp giảng viên đánh giá một cách khoa học, minh bạch và thuyết phục hơn.

D. Giảm khả năng người học đạt được kết quả học tập như mong muốn.

Bài tập 5: Làm việc theo nhóm từ 5-7 người, thiết kế Rubric cho phương thức đánh giá thường xuyên hoặc tổng kết mà Thầy/Cô đã chọn cho học phần mình giảng dạy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Alfauzan, A. A., & Tarchouna, N. (2017). The role of an aligned curriculum design in the achievement of learning outcomes. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(3), 81-91.
- Ayutthaya, D. H. N., & Koomsap, P. (2022). Student Learning Journey Map (SLJM): an instructional design process and toolkit to support constructive enhancement. *Product: Management and Development*, 20(1), 0-0.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Bhagyashri, S., & Nidhi, J. (2022). Application of Constructive alignment in higher design education for curriculum renewal. *DS 118: Proceedings of NordDesign 2022, Copenhagen, Denmark, 16th-18th August 2022*, 1-13.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 1st ed. Philadelphia: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4), 399-413.
- Bộ GD&ĐT (2010). *Công văn số 2196/BGDĐT-giáo dục đại học về hướng dẫn xây dựng và công bố CDR ngành đào tạo*.
- Bộ GD&ĐT (2016). *Công văn 1074/KTKĐCLGD-KĐDH về hướng dẫn chung về sử dụng tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Bộ GD&ĐT (2016). *Quyết định số 1982/2016/QĐ-TTg về Khung trình độ quốc gia Việt Nam*.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Thông tư số 12/2017/TT – BGDDT ngày 19 tháng 5 năm 2017 ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.*
- Bộ GD&ĐT (2021). *Thông tư 08/2021/TT-BGDĐT về quy chế đào tạo trình độ đại học.*
- Bộ GD&ĐT (2021). *Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.*
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Croy, S. R. (2018). Development of a group work assessment pedagogy using constructive alignment theory. *Nurse Education Today*, 61, 49-53.
- Đặng Bá Lãm. (2003). *Kiểm tra đánh giá trong dạy - học đại học.* Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan.
- Đinh Thành Việt & Trần Thị Vân. (2021). *Phát triển, bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo và đo lường đánh giá chuẩn đầu ra.* NXB Thông tin và truyền thông.
- Đoàn Thị Minh Trinh & Nguyễn Hội Nghĩa. (2013). *Hướng dẫn thiết kế và phát triển chương trình đào tạo đáp ứng chuẩn đầu ra.* NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Đỗ Khoa Thúy Kha (2022). Xây dựng và sử dụng rubrics trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong giáo dục đại học. *Journal of Science and Technology-IUH*, 56(02).
- Gloria, R. (2020). *Program Education Objectives and Student outcomes: Same but Different*, ABET.

- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Allyn & Bacon Publishing, Longwood Division, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310
- Eidesen, P., & Hjelle, S. S. (2023). How to make virtual field guides, and use them to bridge field-and classroom teaching. *Authorea Preprints*.
- Frey, J. B., & Banow, R. (2020). Development of “introduction to engineering” courses for first year engineering students: A focus on student attitudes. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P. A. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional-framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, pp. 337-357.
- Gunarathne, N., Senaratne, S., & Senanayake, S. (2020). Outcome-based education in accounting: The case of an accountancy degree program in Sri Lanka. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 36(1), 16-37.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 4(3), 365-379.
- Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough University.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learning – Centered Assessment on College Campuses: Shifting the focus from Teaching to Learning*, ISBN: 0-205-28738-7, Allyn and Bacan, Boston.
- Hrivnak, G. A. (2019). The increasing importance of curriculum design and its implications for management educators. *Journal of Management Education*, 43(3), 271-280.
- Indriati, L., & Anggrianto, C. (2021). Development of a Learning Module Using Constructive Alignment Theory in Project Managerial Course. *Humaniora*, 12(3), 255-260.

- Joao Duque (2006). *Learning outcomes – A practical Approach*. Technical University of Lisbon.
- Kandlbinder, P. (2014). Theorising teaching and learning in higher education research. In *Theory and Method in Higher Education Research II*. Emerald Group Publishing Limited.
- Lê Đức Ngọc, Trần Hữu Hoan. (2010). Chuẩn đầu ra trong giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 55, 4-6.
- Lê Hoàng Dũng & Trương Thị Thanh Thảo. (2023). Giảng dạy theo nguyên tắc “Tương thích kiến tạo” trong giáo dục nghề nghiệp nhằm nâng cao năng lực của sinh viên. *Tạp chí Giáo dục*, 23(01), 30-34.
- McCann, M. (2017). Constructive alignment in economics teaching: a reflection on effective implementation. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 336-348.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how?. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Mousavi, S. A. (2009). *An encyclopedic dictionary of language testing (4th edition)*. Tehran: Ranama Publications.
- Nguyễn Thành Nhân. (2010). Đánh giá KQHT theo định hướng phát triển năng lực của SV, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 60, tr. 67-73.
- Nguyễn Kim Dung (2010), Xây dựng các tiêu chí đánh giá nhận thức, Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TPHCM.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill
- Norton, L. (2008). Assessing student learning. In *A handbook for teaching and learning in higher education* (pp. 150-167). Routledge.
- Pape-Zambito, D. A., & Mostrom, A. M. (2018). Improving teaching through triadic course alignment. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 19(3), 10-1128.

- Phuong Hoàng Yến & Lý Thị Bích Phượng. (2022). Giáo trình Đánh giá kết quả học tập ngoại ngữ. ISBN: 978-604-965-901-0. NXB Đại học Cần Thơ.
- Phuong Hoàng Yến, Nguyễn Anh Thi, Nguyễn Hương Trà, Lê Thanh Thảo, Huỳnh Thị Anh Thư (2024). Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần tại Trường Đại học Cần Thơ: Thực trạng và giải pháp. *Báo cáo tổng kết đề tài Trường Đại học Cần Thơ – TDDH2023-02*.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Purwaningtyas, I., & Fatimah, F. (2021, June). Promoting Inclusive Learning Environment through the Implementation of Outcome-based Education: A Case Study in English Sentence Structure Course. In *Proceedings of the 1st International Seminar on Cultural Sciences, ISCS 2020, 4 November 2020, Malang, Indonesia*.
- Sái Công Hồng, Lê Thái Hưng, Lê Thị Hoàng Hà, Lê Đức Ngọc (2017). Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong dạy học. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Shuell, T. J. (1986). Concepciones cognitivas del aprendizaje. *Revisión de la investigación educativa*, 56(4), 411-436.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. American Association of School Administrators.
- Supraja, S., Tatinati, S., Hartman, K., & Khong, A. W. (2018, April). Automatically linking digital signal processing assessment questions to key engineering learning outcomes. In *2018 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)* (pp. 6996-7000). IEEE.
- Trần Thị Tuyết Oanh. (2014). *Đánh giá kết quả học tập*. NXB Đại học Sư phạm.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vanfretti, L., & Farrokhabadi, M. (2013). Evaluating constructive alignment theory implementation in a power systems analysis course through repertory grids. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 443-452.

- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
- Willcoxson, L., Wynder, M. & Laing, G. (2010). A whole-of-program approach to the development of generic and professional skills in a university program. *Accounting Education: an international journal*, 19:1-2, 65- 91.

PHỤ LỤC 1

ĐỀ BÀI THU HOẠCH CUỐI KHÓA

Khóa học Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

Bài thu hoạch của Thầy/Cô sẽ bao gồm bốn phần chính. Mỗi phần cần được trình bày rõ ràng và chi tiết, nhằm thể hiện sự hiểu biết và khả năng áp dụng kiến thức đã học vào thực tế giảng dạy.

1. Mô tả tóm tắt học phần

Trong phần này, Thầy/Cô cần:

- Giới thiệu về học phần mà Thầy/Cô đang giảng dạy.
- Nêu rõ tên học phần, vị trí của nó trong chương trình đào tạo, và mục tiêu chính của học phần.
- Tóm tắt các nội dung chính của học phần, bao gồm các chủ đề và kỹ năng mà sinh viên sẽ được học.

2. Chuẩn đầu ra của học phần

Phần này yêu cầu Thầy/Cô:

- Liệt kê các chuẩn đầu ra của học phần, bao gồm các kiến thức, kỹ năng, và mức độ tự chủ và trách nhiệm mà sinh viên cần đạt được.
- Mô tả chi tiết từng chuẩn đầu ra:
 - ✓ Kiến thức: Những gì sinh viên cần **biết** sau khi hoàn thành học phần.
 - ✓ Kỹ năng: Những gì sinh viên **có thể làm** sau khi hoàn thành học phần.
 - ✓ Mức độ tự chủ và trách nhiệm: Cách sinh viên sẽ thể hiện khả năng tự chủ và chịu trách nhiệm trong quá trình học tập và sau khi hoàn thành học phần.

3. Phương thức đánh giá thường xuyên

Trong phần này, Thầy/Cô cần:

- Mô tả các phương thức đánh giá thường xuyên mà Thầy/Cô sẽ sử dụng trong suốt học phần.
- Giải thích tại sao Thầy/Cô chọn các phương thức đánh giá này.
- Phương thức đánh giá thường xuyên có thể bao gồm:
 - Bài kiểm tra ngắn hàng tuần: Giúp củng cố kiến thức và theo dõi tiến trình học tập của sinh viên.

- Bài tập nhóm và thuyết trình: Khuyến khích sự hợp tác và phát triển kỹ năng giao tiếp.
- Dự án nhỏ: Giúp sinh viên áp dụng kiến thức vào thực tế và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề.
- ...

4. Phương thức đánh giá tổng kết

Phần này yêu cầu Thầy/Cô:

- Mô tả phương thức đánh giá tổng kết mà Thầy/Cô sẽ sử dụng vào cuối học phần.
- Giải thích tại sao Thầy/Cô chọn các phương thức đánh giá này.
- Phương thức đánh giá tổng kết có thể bao gồm:
 - ✓ Bài thi cuối kỳ: Kiểm tra kiến thức và kỹ năng tổng quát của sinh viên.
 - ✓ Báo cáo nghiên cứu: Đánh giá khả năng nghiên cứu, phân tích và viết báo cáo của sinh viên.
 - ✓ ...
- Nếu có thể, vui lòng phân tích phương thức đánh giá tổng kết theo các tiêu chí tính thực tế, độ tin cậy, độ giá trị, tính xác thực và tác động đội ngược.

Lưu ý

- Bài viết cần dài khoảng 2000 từ chưa bao gồm phụ lục.
- Trình bày rõ ràng, mạch lạc, có cấu trúc logic.
- Phần phụ lục (nếu có) nên bao gồm các mẫu bài kiểm tra, bài tập nhóm, dự án nhỏ, bài thi cuối kỳ, báo cáo nghiên cứu ... mà Thầy/Cô đã sử dụng hoặc dự định sử dụng.
- Thang đo (rubrics) cho (các) mẫu bài Thầy/Cô đã lựa chọn

PHỤ LỤC 2
BÀI THU HOẠCH THAM KHẢO

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ**



BÀI THU HOẠCH CUỐI KHÓA

**KIỂM TRA VÀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP
ĐÁP ỨNG CHUẨN ĐẦU RA CỦA HỌC PHẦN**

Thành viên nhóm:

1. Họ và tên – MSCB – Đơn vị
2.
3.
4.
5. ...
6. ...
7. ...

Can Tho, 6/2024

NỘI DUNG

ĐỀ BÀI THU HOẠCH.....	2
BÀI THU HOẠCH	4
PHẦN 1: MÔ TẢ TÓM TẮT HỌC PHẦN.....	4
PHẦN 2: CHUẨN ĐẦU RA CỦA HỌC PHẦN	6
PHẦN 3: PHƯƠNG THỨC ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN.....	7
PHẦN 4: PHƯƠNG THỨC ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT	11
PHỤ LỤC A – CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO	18
PHỤ LỤC B – MA TRẬN.....	1
PHỤ LỤC C – ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT HỌC PHẦN	1

ĐỀ BÀI THU HOẠCH

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

Bài thu hoạch của Thầy/Cô sẽ bao gồm bốn phần chính. Mỗi phần cần được trình bày rõ ràng và chi tiết, nhằm thể hiện sự hiểu biết và khả năng áp dụng kiến thức đã học vào thực tế giảng dạy.

1. Mô tả tóm tắt học phần

Trong phần này, Thầy/Cô cần:

- Giới thiệu về học phần mà Thầy/Cô đang giảng dạy.
- Nêu rõ tên học phần, vị trí của nó trong chương trình đào tạo, và mục tiêu chính của học phần.
- Tóm tắt các nội dung chính của học phần, bao gồm các chủ đề và kỹ năng mà sinh viên sẽ được học.

2. Chuẩn đầu ra của học phần

Phần này yêu cầu Thầy/Cô:

- Liệt kê các chuẩn đầu ra của học phần, bao gồm các kiến thức, kỹ năng, và mức độ tự chủ và trách nhiệm mà sinh viên cần đạt được.
- Mô tả chi tiết từng chuẩn đầu ra:
 - ✓ Kiến thức: Những gì sinh viên cần **biết** sau khi hoàn thành học phần.
 - ✓ Kỹ năng: Những gì sinh viên **có thể làm** sau khi hoàn thành học phần.
 - ✓ Mức độ tự chủ và trách nhiệm: Cách sinh viên sẽ thể hiện khả năng tự chủ và chịu trách nhiệm trong quá trình học tập và sau khi hoàn thành học phần.

3. Phương thức đánh giá thường xuyên

Trong phần này, Thầy/Cô cần:

- Mô tả các phương thức đánh giá thường xuyên mà Thầy/Cô sẽ sử dụng trong suốt học phần.
- Giải thích tại sao Thầy/Cô chọn các phương thức đánh giá này.
- Phương thức đánh giá thường xuyên có thể bao gồm:
 - Bài kiểm tra ngắn hàng tuần: Giúp củng cố kiến thức và theo dõi tiến trình học tập của sinh viên.
 - Bài tập nhóm và thuyết trình: Khuyến khích sự hợp tác và phát triển kỹ năng giao tiếp.
 - Dự án nhỏ: Giúp sinh viên áp dụng kiến thức vào thực tế và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề.

○ ...

4. Phương thức đánh giá tổng kết

Phần này yêu cầu Thầy/Cô:

- Mô tả phương thức đánh giá tổng kết mà Thầy/Cô sẽ sử dụng vào cuối học phần.
- Giải thích tại sao Thầy/Cô chọn các phương thức đánh giá này.
- Phương thức đánh giá tổng kết có thể bao gồm:
 - ✓ Bài thi cuối kỳ: Kiểm tra kiến thức và kỹ năng tổng quát của sinh viên.
 - ✓ Báo cáo nghiên cứu: Đánh giá khả năng nghiên cứu, phân tích và viết báo cáo của sinh viên.
 - ✓ ...
- Nếu có thể, vui lòng phân tích phương thức đánh giá tổng kết theo các tiêu chí tính thực tế, độ tin cậy, độ giá trị, tính xác thực và tác động đội ngược.

Lưu ý

- Bài viết cần dài khoảng 2000 từ chưa bao gồm phụ lục.
- Trình bày rõ ràng, mạch lạc, có cấu trúc logic.
- Phần phụ lục (nếu có) nên bao gồm các mẫu bài kiểm tra, bài tập nhóm, dự án nhỏ, bài thi cuối kỳ, báo cáo nghiên cứu ... mà Thầy/Cô đã sử dụng hoặc dự định sử dụng.
- Thang đo (rubrics) cho (các) mẫu bài Thầy/Cô đã lựa chọn

BÀI THU HOẠCH

PHẦN 1: MÔ TẢ TÓM TẮT HỌC PHẦN

1.1 Thông tin chung:

- **Tên học phần:** Dẫn luận ngôn ngữ (Introduction to Language)
- **Mã số học phần:** FL201H
- **Số tín chỉ:** 2 tín chỉ
- **Số tiết:** 30 tiết lý thuyết và 60 tiết tự học
- **Đơn vị phụ trách:** Bộ môn Ngôn Ngữ Văn Hóa Anh, Khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Cần Thơ

1.2 Vị trí của học phần trong chương trình đào tạo

Học phần "Dẫn luận ngôn ngữ" là một trong những học phần cơ bản và bắt buộc trong chương trình đào tạo của ngành Ngôn ngữ Anh (Phụ lục A). Đây là học phần nền tảng, giúp sinh viên có cái nhìn tổng quan về ngôn ngữ học và các lĩnh vực cụ thể trong ngôn ngữ học, tạo cơ sở cho việc học các học phần chuyên sâu hơn trong các học kỳ tiếp theo (Phụ lục B).

1.3 Mục tiêu chính của học phần

- **Cung cấp kiến thức tổng quan về ngôn ngữ học:** Học phần trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản và nền tảng về ngôn ngữ học, giúp họ hiểu rõ các khái niệm và vấn đề cơ bản của lĩnh vực này.
- **Phát triển kỹ năng phân tích và vận dụng kiến thức:** Sinh viên sẽ được đào tạo để có khả năng phân tích các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học như ngữ âm học, âm vị học, từ pháp học, cú pháp học, ngữ nghĩa học và ngữ dụng học, cũng như ứng dụng những kiến thức này vào thực tế.
- **Rèn luyện kỹ năng tự học và tự nghiên cứu:** Học phần cũng nhằm trang bị cho sinh viên kỹ năng tự định hướng, đưa ra kết luận chuyên môn, và cải thiện hiệu quả hoạt động học tập liên quan đến ngôn ngữ học.

1.4 Tóm tắt nội dung chính của học phần

Học phần "Dẫn luận ngôn ngữ" (Phụ lục C) bao gồm các chủ đề và kỹ năng sau:

1.4.1 Chủ đề

1. Ngôn ngữ là gì?

- Khái niệm cơ bản về ngôn ngữ và ngôn ngữ học
- Kiến thức về hệ thống âm thanh
- Kiến thức về từ vựng và câu
- Sự sáng tạo trong kiến thức ngôn ngữ

2. Ngữ âm và âm vị học

- Các bộ phận của âm thanh
- Ngữ âm học cấu âm (Articulatory phonetics)
- Âm vị (Phonemes)
- Các quy tắc cơ bản của âm vị học

3. Từ pháp học

- Khái niệm hình vị
- Các quy tắc cơ bản để thành lập từ

4. Cú pháp học

- Vai trò của các quy tắc cú pháp
- Cấu trúc câu

5. Ngữ nghĩa học

- Những điều cần biết về ý nghĩa của câu
- Các quy tắc ngữ nghĩa

6. Ngữ dụng học

- Đại từ và các chỉ định từ
- Hàm ngôn (Implicatures)

- Sự giả định trước (Pre-supposition)
- Hành động ngôn ngữ (Speech act)

1.4.2 Kỹ năng sinh viên được học

- **Phân tích ngôn ngữ:** Khả năng phân tích các yếu tố cấu thành ngôn ngữ và áp dụng các quy tắc ngôn ngữ học vào thực tế.
- **Giao tiếp:** Phát triển kỹ năng giao tiếp hiệu quả, cả bằng ngôn ngữ nói và viết.
- **Làm việc nhóm:** Học cách làm việc hiệu quả trong nhóm, chia sẻ kiến thức và phối hợp để hoàn thành nhiệm vụ chung.
- **Tự học và tự nghiên cứu:** Rèn luyện khả năng tự học, tự nghiên cứu, và cập nhật kiến thức mới liên quan đến ngôn ngữ học.

Học phần này không chỉ giúp sinh viên xây dựng nền tảng kiến thức vững chắc về ngôn ngữ học mà còn phát triển các kỹ năng cần thiết để học tốt các học phần tiếp theo và ứng dụng vào thực tiễn.

PHẦN 2: CHUẨN ĐẦU RA CỦA HỌC PHẦN

Sau khi hoàn thành học phần này, sinh viên có thể:

2.1 Kiến thức:

- **CO1:** Hiểu được các kiến thức cơ bản về ngôn ngữ và ngôn ngữ học.
- **CO2:** Hiểu được những khái niệm và vấn đề cơ bản của các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học gồm ngữ âm học, âm vị học, từ pháp học, cú pháp học, ngữ nghĩa học và ngữ dụng học.

2.2 Kỹ năng:

- **CO3:** Vận dụng và phân tích được những vấn đề cơ bản về các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học.
- **CO4:** Ứng dụng kiến thức ngôn ngữ học trong học tập và giao tiếp.

2.3 Mức độ tự chủ và trách nhiệm:

- **CO5:** Tự định hướng đưa ra kết luận chuyên môn liên quan đến kiến thức cơ bản về các lĩnh vực thuộc ngôn ngữ học.
- **CO6:** Đánh giá một cách chủ động và cải thiện hiệu quả hoạt động liên quan đến ngôn ngữ học.

PHẦN 3: PHƯƠNG THỨC ĐÁNH GIÁ THƯỜNG XUYÊN

Hai phương thức đánh giá thường xuyên sau đây được lựa chọn nhằm đo lường các chuẩn đầu ra CO1, CO3 và CO5.

3.1 Bài tập nhóm

Sinh viên sẽ được chia thành các nhóm nhỏ (3-5 người) và thực hiện bài tập nhóm về một chủ đề cụ thể trong ngôn ngữ học. Mỗi nhóm sẽ chuẩn bị một báo cáo viết và một bài thuyết trình để trình bày kết quả nghiên cứu của mình.

Mỗi nhóm sẽ được giao một trong các chủ đề sau đây:

1. Ngữ âm học và âm vị học
2. Từ pháp học
3. Cú pháp học
4. Ngữ nghĩa học
5. Ngữ dụng học

Yêu cầu:

- Nhóm phải nghiên cứu và phân tích sâu về chủ đề được giao, bao gồm việc tổng hợp lý thuyết, phân tích các ví dụ cụ thể và áp dụng các khái niệm đã học.
- Báo cáo viết: Nhóm phải viết một báo cáo từ 1500-2000 từ, trình bày kết quả nghiên cứu của mình. Báo cáo cần có cấu trúc rõ ràng, gồm:
 - ✓ Giới thiệu về chủ đề
 - ✓ Nêu các khái niệm cơ bản liên quan đến chủ đề (CO1)
 - ✓ Phân tích chi tiết các ví dụ cụ thể (CO3)

- ✓ Đưa ra kết luận chuyên môn dựa trên nghiên cứu (CO5)

Lý giải lựa chọn:

- **CO1:** Sinh viên cần nắm vững kiến thức cơ bản về ngôn ngữ học để có thể viết báo cáo.
- **CO3:** Sinh viên phải vận dụng và phân tích các khái niệm ngôn ngữ học vào các ví dụ cụ thể.
- **CO5:** Sinh viên cần tự định hướng nghiên cứu, đưa ra kết luận chuyên môn và trình bày kết quả nghiên cứu một cách logic và thuyết phục.

3.2 Thuyết trình nhóm

Sau khi hoàn thành báo cáo viết, mỗi nhóm sẽ chuẩn bị một bài thuyết trình kéo dài 15-20 phút để trình bày kết quả nghiên cứu của mình trước lớp.

Yêu cầu:

- Chuẩn bị bài thuyết trình: Nhóm cần chuẩn bị slide thuyết trình, gồm các nội dung chính từ báo cáo viết.
- Thuyết trình: SV bắt thăm để chọn ra người đứng thuyết trình trước lớp.
- Sau khi thuyết trình, nhóm phải trả lời các câu hỏi từ giảng viên và các bạn cùng lớp.

Lý giải lựa chọn:

- **CO1:** Thuyết trình giúp sinh viên củng cố và trình bày kiến thức cơ bản về ngôn ngữ học.
- **CO3:** Thuyết trình và trả lời câu hỏi giúp sinh viên áp dụng và phân tích các khái niệm ngôn ngữ học vào các tình huống cụ thể.
- **CO5:** Quá trình chuẩn bị và thuyết trình yêu cầu sinh viên tự định hướng, tổ chức nghiên cứu và đưa ra kết luận chuyên môn.

Quy Trình Thực Hiện

Tuần 1-3:

- Giảng viên phân chia sinh viên thành các nhóm và giao chủ đề nghiên cứu.
- Nhóm tự định hướng nghiên cứu ban đầu về chủ đề được giao.

Tuần 4-8:

- Nhóm tiến hành nghiên cứu sâu về chủ đề, thu thập tài liệu và phân tích.
- Viết báo cáo nhóm, đảm bảo đáp ứng các yêu cầu về nội dung và cấu trúc.

Tuần 9-12:

- Nhóm chuẩn bị slide thuyết trình, tổng hợp các điểm chính từ báo cáo viết.
- Luyện tập thuyết trình, phân công vai trò cho từng thành viên.

Tuần 13-14:

- Mỗi nhóm thuyết trình trước lớp, trình bày kết quả nghiên cứu của mình.
- Trả lời các câu hỏi từ giảng viên và các bạn cùng lớp, bảo vệ quan điểm và kết luận của nhóm.

Tuần 15:

- Giảng viên đánh giá bài thuyết trình và báo cáo viết của từng nhóm.
- Phản hồi và góp ý để cải thiện kỹ năng nghiên cứu và thuyết trình của sinh viên.

3.3 Thang đo (Rubrics)

Thành phần đánh giá	Tiêu chí	Điểm tối đa	Điểm đạt được
Báo cáo viết (7 điểm)			
Nội dung kiến thức (CO1)	Đầy đủ, chính xác, chi tiết, tài liệu tham khảo đúng quy cách.	3	
	Hầu hết các khái niệm cơ bản, thiếu một số chi tiết, tài liệu tham khảo cơ bản.	2	
	Sơ sài, thiếu nhiều khái niệm cơ bản, tài liệu tham khảo ít.	1	

	Không trình bày được các khái niệm cơ bản, tài liệu tham khảo không có hoặc không đúng quy cách		
Phân tích và vận dụng (CO3)	Phân tích sâu sắc, rõ ràng, minh họa cụ thể.	2	
	Có phân tích nhưng chưa sâu sắc, thiếu ví dụ minh họa.	1	
	Không có phân tích hoặc phân tích không rõ ràng.	0	
Tự định hướng và kết luận chuyên môn (CO5)	Kết luận logic, hợp lý, thuyết phục, thể hiện khả năng tự định hướng và nghiên cứu tốt.	2	
	Có kết luận nhưng chưa rõ ràng hoặc thiếu logic, khả năng tự định hướng và nghiên cứu còn hạn chế.	1	
	Không có kết luận hoặc kết luận không rõ ràng, không logic, không thể hiện khả năng tự định hướng và nghiên cứu.	0	
Thuyết trình (3 điểm)			
Chuẩn bị và trình bày (CO1)	Rõ ràng, mạch lạc, hấp dẫn, slide hỗ trợ tốt.	1	
	Tương đối rõ ràng, mạch lạc, slide thiếu sót.	0.5	
	Không rõ ràng, mạch lạc, slide không hỗ trợ tốt	0	
Phân tích và trả lời câu hỏi (CO3)	Phân tích sâu sắc, trả lời rõ ràng, phản biện tốt.	1.5	
	Phân tích khá tốt, trả lời tương đối rõ ràng, phản biện hạn chế.	1	
	Phân tích sơ sài, trả lời chưa rõ ràng, phản biện yếu.	0.5	
	Không phân tích, không trả lời được câu hỏi, không phản biện.	0	
	Kết luận rõ ràng, hợp lý, thuyết phục, thể hiện khả năng tự định hướng tốt	0.5	

Tự định hướng và kết luận chuyên môn (CO5)	Có kết luận nhưng chưa rõ ràng hoặc thiếu logic, khả năng tự định hướng còn hạn chế.	0.25	
	Không có kết luận hoặc kết luận không rõ ràng, không logic, không thể hiện khả năng tự định hướng.	0	
Tổng điểm		10	

PHẦN 4: PHƯƠNG THỨC ĐÁNH GIÁ TỔNG KẾT

Hai phương thức đánh giá thường xuyên sau đây được lựa chọn nhằm đo lường các chuẩn đầu ra CO2, CO4 và CO5.

4.1 Bài thi trắc nghiệm (40 câu - 8 điểm)

- Số lượng câu hỏi: 40 câu hỏi trắc nghiệm
- Điểm mỗi câu: 0.2 điểm
- Thời gian làm bài: 40 phút
- Phân bổ câu hỏi:
 - ✓ Ngữ âm học và âm vị học: 10 câu
 - ✓ Từ pháp học: 10 câu
 - ✓ Cú pháp học: 10 câu
 - ✓ Ngữ nghĩa học và ngữ dụng học: 10 câu

Ví dụ cho các câu hỏi trắc nghiệm:

1. Ngữ âm học và âm vị học:

Câu 1: Âm vị là gì?

- A. Đơn vị ngữ pháp nhỏ nhất
- B. Đơn vị ngữ nghĩa nhỏ nhất
- C. Đơn vị ngữ âm nhỏ nhất
- D. Đơn vị cú pháp nhỏ nhất

Câu 2: Âm thanh nào là âm hữu thanh?

- A. /p/
- B. /t/
- C. /k/
- D. /b/

2. Từ pháp học:

Câu 11: Hình vị là gì?

- A. Đơn vị ngữ âm nhỏ nhất
- B. Đơn vị ngữ pháp nhỏ nhất
- C. Đơn vị cú pháp nhỏ nhất
- D. Đơn vị ngữ nghĩa nhỏ nhất

Câu 12: Quy tắc thành lập từ nào là đúng?

- A. Thêm tiền tố vào gốc từ
- B. Thêm hậu tố vào gốc từ
- C. Kết hợp hai gốc từ
- D. Cả ba cách trên đều đúng

3. Cú pháp học:

Câu 21: Quy tắc cú pháp nào sau đây là đúng?

- A. Động từ luôn đứng sau chủ ngữ
- B. Chủ ngữ luôn đứng sau động từ
- C. Tính từ luôn đứng trước danh từ
- D. Trạng từ luôn đứng trước động từ

4. Ngữ nghĩa học và ngữ dụng học:

Câu 31: Nghĩa của từ "bank" trong câu "I went to the bank" là gì?

- A. Ngân hàng
- B. Bờ sông
- C. Cả hai nghĩa trên đều đúng
- D. Cả hai nghĩa trên đều sai

Câu 32: Hành động ngôn ngữ nào sau đây là yêu cầu?

- A. "Could you pass the salt?"
- B. "I promise I'll be there."
- C. "This is a cat."
- D. "He is tall."

Lý do lựa chọn phương thức đánh giá:

- **Đo lường CO2 (Kiến thức cơ bản):** Các câu hỏi trắc nghiệm được thiết kế để kiểm tra kiến thức cơ bản về các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học. Đây là phương pháp hiệu quả để đánh giá sự hiểu biết của sinh viên về các khái niệm lý thuyết mà không mất quá nhiều thời gian.
- **Đo lường CO4 (Ứng dụng kiến thức):** Một số câu hỏi trắc nghiệm yêu cầu sinh viên phải vận dụng kiến thức lý thuyết để trả lời, giúp đánh giá khả năng ứng dụng kiến thức trong học tập và giao tiếp.
- Phương pháp trắc nghiệm đảm bảo tính khách quan trong việc chấm điểm, đồng thời cho phép kiểm tra được nhiều kiến thức trong thời gian ngắn.

4.2 Bài thi tự luận (1 câu - 2 điểm)

- Số lượng câu hỏi: 1 câu
- Điểm mỗi câu: 2 điểm
- Thời gian làm bài: 20 phút

Nội dung câu hỏi:

"Hãy phân tích một ví dụ cụ thể để thể hiện sự khác biệt giữa ngữ nghĩa học và ngữ dụng học. Bạn hãy đưa ra các dẫn chứng cụ thể và giải thích chi tiết về cách hai lĩnh vực này áp dụng trong giao tiếp thực tế."

Lý do lựa chọn phương thức đánh giá:

- **Đo lường CO4 (Ứng dụng kiến thức):** Câu hỏi tự luận yêu cầu sinh viên vận dụng kiến thức ngôn ngữ học để phân tích và giải thích các vấn đề cụ thể, giúp đánh giá khả năng ứng dụng kiến thức trong thực tế.
- **Đo lường CO5 (Tự định hướng và kết luận chuyên môn):** Sinh viên phải tự định hướng nghiên cứu và đưa ra các kết luận chuyên môn, từ đó đo lường khả năng tự đánh giá và cải thiện hiệu quả hoạt động học tập và nghiên cứu. Đây là kỹ năng quan trọng cho sự phát triển nghề nghiệp sau này.
- **Phát triển kỹ năng viết và phân tích:** Bài thi tự luận giúp phát triển kỹ năng viết, phân tích và giải thích, đồng thời yêu cầu sinh viên phải trình bày logic và thuyết phục.

Tổng điểm: 10 điểm

4.3 Rubric cho câu trả lời tự luận

Thành phần đánh giá	Mô tả	Điểm tối đa	Điểm đạt được
1. Định nghĩa và giải thích (CO2)		0.5	
- Định nghĩa ngữ nghĩa học	0.25 điểm: Định nghĩa chính xác và rõ ràng về ngữ nghĩa học, bao gồm khái niệm và mục tiêu của lĩnh vực này. 0.15 điểm: Định nghĩa đúng nhưng chưa đầy đủ hoặc thiếu chi tiết. 0 điểm: Định nghĩa không đúng hoặc không rõ ràng.	0.25	
- Định nghĩa ngữ dụng học	0.25 điểm: Định nghĩa chính xác và rõ ràng về ngữ dụng học, bao gồm khái niệm và mục tiêu của lĩnh vực này.	0.25	

	<p>0.15 điểm: Định nghĩa đúng nhưng chưa đầy đủ hoặc thiếu chi tiết.</p> <p>0 điểm: Định nghĩa không đúng hoặc không rõ ràng</p>		
2. Phân tích ví dụ cụ thể (CO4)		1.0	
- Chọn ví dụ phù hợp	<p>0.25 điểm: Ví dụ được chọn phù hợp, có thể minh họa rõ ràng sự khác biệt giữa ngữ nghĩa học và ngữ dụng học.</p> <p>0.15 điểm: Ví dụ tương đối phù hợp nhưng chưa minh họa rõ ràng sự khác biệt.</p> <p>0 điểm: Ví dụ không phù hợp hoặc không minh họa được sự khác biệt.</p>	0.25	
- Phân tích theo ngữ nghĩa học	<p>0.25 điểm: Giải thích cách tiếp cận của ngữ nghĩa học đối với ví dụ, bao gồm ý nghĩa trực tiếp của từ/ngữ. 0.15 điểm: Giải thích đúng nhưng chưa đầy đủ hoặc thiếu chi tiết.</p> <p>0 điểm: Giải thích không đúng hoặc không rõ ràng.</p>	0.25	
- Phân tích theo ngữ dụng học	<p>0.25 điểm: Giải thích cách tiếp cận của ngữ dụng học đối với ví dụ, bao gồm ngữ cảnh và ý nghĩa hàm ẩn. 0.15 điểm: Giải thích đúng nhưng chưa đầy đủ hoặc thiếu chi tiết.</p> <p>0 điểm: Giải thích không đúng hoặc không rõ ràng.</p>	0.25	
- Sự khác biệt rõ ràng và chi tiết	<p>0.25 điểm: Phân tích chi tiết và rõ ràng sự khác biệt giữa hai lĩnh vực trong ví dụ cụ thể.</p> <p>0.15 điểm: Phân tích có nhưng chưa rõ ràng hoặc thiếu chi tiết.</p> <p>0 điểm: Phân tích không rõ ràng hoặc không chính xác.</p>	0.25	
3. Ứng dụng trong giao tiếp thực tế (CO6)		0.5	
- Đưa ra dẫn chứng cụ thể	<p>0.25 điểm: Dẫn chứng cụ thể và hợp lý, minh họa cách ngữ nghĩa học và ngữ dụng học áp dụng trong giao tiếp.</p> <p>0.15 điểm: Dẫn chứng có nhưng chưa cụ thể hoặc hợp lý.</p>	0.25	

	0 điểm: Không có dẫn chứng hoặc dẫn chứng không phù hợp.		
- Giải thích chi tiết	0.25 điểm: Giải thích chi tiết và logic về cách hai lĩnh vực này ảnh hưởng đến sự hiểu biết và giao tiếp. 0.15 điểm: Giải thích có nhưng chưa chi tiết hoặc thiếu logic. 0 điểm: Giải thích không rõ ràng hoặc không chính xác.	0.25	
Tổng điểm		2	

4.4 Phân tích theo các tiêu chí tính thực tế, độ tin cậy, độ giá trị, tính xác thực và tác động đội ngược.

1. Tính thực tế

Tính thực tế của bài thi trắc nghiệm và bài thi tự luận:

- Chi phí và nguồn lực: Cả hai phương thức đánh giá đều có chi phí hợp lý, không yêu cầu nhiều nguồn lực vật chất và nhân lực.
- Thời gian: Bài thi trắc nghiệm có thời gian làm bài là 40 phút, còn bài thi tự luận là 20 phút, đều trong khoảng thời gian hợp lý cho sinh viên hoàn thành.
- Hướng dẫn rõ ràng: Cả hai loại bài thi đều có hướng dẫn rõ ràng về cách thức làm bài, giúp sinh viên hiểu và thực hiện đúng yêu cầu.
- Dễ dàng chấm điểm: Bài thi trắc nghiệm có thể chấm điểm nhanh chóng và chính xác bằng các công cụ tự động. Bài thi tự luận có thang đo (rubrics) rõ ràng giúp giảng viên chấm điểm nhất quán và công bằng.

2. Độ tin cậy (Reliability)

Độ tin cậy của bài thi trắc nghiệm và bài thi tự luận:

- Nhất quán: Cả hai bài thi đều được thiết kế với các tiêu chí và thang điểm nhất quán, đảm bảo kết quả ổn định qua nhiều lần thực hiện.
- Hướng dẫn và thang điểm rõ ràng: Cả hai phương thức đều có hướng dẫn chi tiết và thang điểm cụ thể, giúp giảng viên áp dụng một cách nhất quán.

- Không mơ hồ: Các câu hỏi trong bài thi trắc nghiệm và yêu cầu trong bài thi tự luận đều rõ ràng, không gây hiểu nhầm cho sinh viên.

3. Độ giá trị (Validity)

Độ giá trị của bài thi trắc nghiệm và bài thi tự luận:

- Đo đúng mục tiêu: Các câu hỏi trắc nghiệm và tự luận đều được thiết kế để đo lường các chuẩn đầu ra cụ thể (CO2, CO3, CO4, CO5).
- Không đo biến số không liên quan: Các câu hỏi tập trung vào các khái niệm và kỹ năng quan trọng của học phần, không bao gồm các yếu tố không liên quan.
- Bằng chứng xác thực: Bài thi tự luận yêu cầu sinh viên đưa ra phân tích và dẫn chứng cụ thể, đảm bảo độ giá trị cao trong đánh giá khả năng của sinh viên.

4. Tính xác thực (Authenticity)

Tính xác thực của bài thi trắc nghiệm và bài thi tự luận:

- Ngôn ngữ tự nhiên: Các câu hỏi và yêu cầu trong bài thi sử dụng ngôn ngữ học thuật tự nhiên, phù hợp với ngữ cảnh học tập.
- Ngữ cảnh cụ thể: Bài thi tự luận yêu cầu phân tích các tình huống thực tế, giúp sinh viên áp dụng kiến thức vào ngữ cảnh thực tiễn.
- Chủ đề thú vị và liên quan: Các câu hỏi trong cả hai bài thi đều xoay quanh các chủ đề quan trọng của học phần, có liên quan và ý nghĩa với sinh viên.

5. Tác động dội ngược (Washback Effect)

Tác động dội ngược của bài thi trắc nghiệm và bài thi tự luận:

- Tích cực lên giảng dạy và học tập: Cả hai phương thức đánh giá khuyến khích giảng viên và sinh viên tập trung vào các nội dung và kỹ năng quan trọng của học phần.
- Chuẩn bị đầy đủ: Các bài thi yêu cầu sinh viên ôn tập và chuẩn bị kỹ lưỡng, giúp họ củng cố kiến thức và kỹ năng.
- Phản hồi hữu ích: Kết quả từ các bài thi cung cấp phản hồi giá trị, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về năng lực của mình và định hướng cải thiện.

PHỤ LỤC A – Chương trình đào tạo

CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO CHẤT LƯỢNG CAO TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC

(Ban hành theo Quyết định số .../QĐ-ĐHCT ngày tháng năm 2024
của Hiệu trưởng Trường Đại học Cần Thơ)

Ngành: **Ngôn ngữ Anh** (English Studies)

Mã ngành: 7220201

Thời gian đào tạo: 4 năm

Danh hiệu: Cử nhân

Đơn vị quản lý: Bộ môn Ngôn ngữ và văn hóa Anh, Khoa Ngoại ngữ

1. Mục tiêu đào tạo

1.1 Mục tiêu đào tạo chung

Đào tạo người học có trình độ đại học (Bậc 6 trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam) trong lĩnh vực Ngôn ngữ Anh có chất lượng cao, có kiến thức chuyên môn vững, có kỹ năng thích ứng cao trong những môi trường làm việc, học tập khác nhau, có phẩm chất của công dân toàn cầu nhằm phục vụ phát triển kinh tế - xã hội của vùng và của quốc gia.

1.2 Mục tiêu đào tạo cụ thể

Chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh chất lượng cao trình độ đại học:

a. Trang bị cho sinh viên kiến thức chuyên môn, kỹ năng và mức độ tự chủ và trách nhiệm trong lĩnh vực Ngôn ngữ Anh tương đương bậc 6 trong Khung trình độ quốc gia Việt Nam; năng lực tiếng Anh tương đương bậc 5 trong Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam;

b. Trang bị cho sinh viên trình độ lý luận chính trị, kiến thức quốc phòng - an ninh, năng lực ngoại ngữ thứ hai và năng lực công nghệ thông tin cơ bản theo quy định hiện hành;

c. Rèn luyện sinh viên có khả năng thích ứng và làm việc trong môi trường đa văn hóa và bối cảnh toàn cầu hóa; có sức khỏe, đạo đức, ý thức công dân, trách nhiệm nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội; có năng lực học tập sau đại học ngành Ngôn ngữ Anh và các ngành có liên quan.

d. Trang bị cho sinh viên kiến thức và kỹ năng vững vàng trong các lĩnh vực kinh tế và quản trị, khởi nghiệp và hội nhập, dịch vụ và du lịch, tạo lợi thế cạnh tranh cho sinh viên về việc làm.

2. Chuẩn đầu ra

Hoàn thành chương trình đào tạo Ngôn ngữ Anh trình độ đại học, người học nắm vững các kiến thức, có những kỹ năng và thể hiện được mức độ tự chủ và trách nhiệm như sau:

2.1 Kiến thức

2.1.1 Khái kiến thức giáo dục đại cương

a. Trình bày được các kiến thức cơ bản về khoa học chính trị, khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và pháp luật, ngoại ngữ;

b. Trình bày và vận dụng được các lý thuyết cơ bản về giáo dục thể chất, giáo dục quốc phòng và an ninh.

2.1.2 Khái kiến thức cơ sở ngành

Vận dụng các kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ tiếng Anh tương đương bậc 5 trong Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam vào học tập và làm việc.

2.1.3 Khó kiến thức chuyên ngành

a. Vận dụng kiến thức chuyên ngành về Ngôn ngữ học tiếng Anh; văn chương Anh Mỹ, giao tiếp liên văn hóa, dịch thuật, tiếng Anh dùng trong các lĩnh vực thương mại và du lịch, vào việc lập kế hoạch, tổ chức, điều hành và quản lý các hoạt động chuyên môn liên quan đến lĩnh vực Ngôn ngữ Anh;

b. Nắm vững kiến thức cơ bản về các phương pháp nghiên cứu, cách viết đề cương nghiên cứu; lập kế hoạch, tổ chức và giám sát các quá trình hoạt động thuộc lĩnh vực chuyên môn về Ngôn ngữ Anh.

2.1.4 Khó kiến thức định hướng nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ

a. Vận dụng kiến thức tiếng Anh nghề nghiệp, nguyên lý cơ bản về khởi nghiệp và quản trị trong lĩnh vực dịch vụ và du lịch, nghi thức ngoại giao, kiến thức về kỹ năng bổ trợ trong học tập và làm việc.

2.2 Kỹ năng

2.2.1 Kỹ năng cứng

a. Sử dụng những kỹ năng ngôn ngữ tiếng Anh một cách hiệu quả để phục vụ các mục đích xã hội, học thuật và chuyên môn (tương đương bậc 5 trong Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam);

b. Áp dụng linh hoạt kỹ năng phản biện, phê phán và sử dụng các giải pháp thay thế trong các hoạt động chuyên môn khác nhau; đánh giá chất lượng và kết quả thực hiện công việc của bản thân và thành viên trong nhóm; và giải quyết các vấn đề chuyên môn phức tạp thuộc lĩnh vực Ngôn ngữ Anh.

2.2.2 Kỹ năng mềm

a. Sử dụng được một ngoại ngữ **hai** tương đương trình độ bậc 3/6 Khung năng lực ngoại ngữ của Việt Nam (B1 theo khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu), kỹ năng công nghệ thông tin cơ bản trong nâng cao hiệu quả và chất lượng thuộc lĩnh vực Ngôn ngữ Anh;

b. Tự lập kế hoạch, giao tiếp, làm việc nhóm, phản biện và giải quyết hiệu quả vấn đề phức tạp trong quá trình học tập và nghiên cứu thuộc lĩnh vực Ngôn ngữ Anh.

2.3 Thái độ/Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân

a. Làm việc độc lập hoặc làm việc theo nhóm trong điều kiện làm việc thay đổi, chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm với nhóm;

b. Hướng dẫn, giám sát những người khác thực hiện nhiệm vụ xác định trong lĩnh vực Ngôn ngữ Anh;

c. Tự định hướng, đưa ra kết luận chuyên môn trong lĩnh vực Ngôn ngữ Anh và có thể bảo vệ được quan điểm cá nhân;

d. Lập kế hoạch, điều phối, quản lý các nguồn lực, đánh giá và cải thiện hiệu quả các hoạt động trong lĩnh vực Ngôn ngữ Anh.

3. Vị trí làm việc của người học sau khi tốt nghiệp

- Điều phối viên dự án trong các tập đoàn đa quốc gia, công ty trong nước và quốc tế, dự án chính phủ và phi chính phủ.

- Trợ lý giám đốc, thư ký hành chánh, người quản lý bộ phận tiếp thị, bộ phận kinh doanh, bộ phận nhân sự tại công ty tư nhân và nhà nước.
- Lễ tân tại các khách sạn, hướng dẫn viên tại các công ty du lịch.
- Thư ký hành chánh trong các cơ quan đối ngoại.
- Phóng viên cho các cơ quan thông tấn báo chí ở trung ương, khu vực và địa phương.
- Biên tập viên/trợ lý biên tập cho các nhà xuất bản.
- Người thuyết minh, hướng dẫn tại các viện bảo tàng.
- Phiên dịch viên, biên dịch viên tại các công ty dịch thuật.
- Nghiên cứu viên tại các viện nghiên cứu về ngôn ngữ học, văn hóa và văn chương hoặc tại các trường đại học.
- Người viết lời quảng cáo cho các sản phẩm, dịch vụ; viết thư ngỏ gây quỹ hoặc giới thiệu sản phẩm/dịch vụ cho khu vực công và tư nhân.
- Tư vấn viên về nghề nghiệp, du học tại các trường đại học; tư vấn về xuất nhập cảnh tại các văn phòng luật sư.
- Giáo viên giảng dạy tiếng Anh tại các cơ sở giáo dục và trung tâm ngoại ngữ (nếu có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm).

4. Cơ hội học tập nâng cao trình độ:

- Có năng lực cập nhật kiến thức, tiếp tục nghiên cứu và học tập chuyên sâu, sáng tạo trong chuyên môn và trong công việc;
- Nắm vững kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ, phương pháp học và nghiên cứu để tiếp tục học tập sau đại học đối với các chuyên ngành: Ngôn ngữ học tiếng Anh, Ngôn ngữ học ứng dụng và Giao tiếp đa văn hóa, Lý luận và Phương pháp dạy học tiếng Anh,... tại các cơ sở giáo dục đại học trong và ngoài nước.

5. Các chương trình, tài liệu, chuẩn quốc tế tham khảo

- Luật Giáo dục đại học; Khung trình độ quốc gia Việt Nam; Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam; yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp trình độ đại học (Thông tư 17/2021/TT-BGDĐT); Chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cơ bản (Thông tư 03/2014/TT-BTTTT); Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học (Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT); Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp chương trình đào tạo của AUN-QA (phiên bản 2021);
- Chương trình đào tạo ngành Cử nhân Ngôn ngữ và Ngôn ngữ học tiếng Anh (Bachelor of English Language and Linguistics) của Trường ĐH Malaya, Malaysia; Chương trình đào tạo ngành Cử nhân Ngôn ngữ và Văn chương tiếng Anh (Bachelor of English Language and Linguistics) của Trường ĐH Quốc gia Incheon, Hàn Quốc.

6. Chương trình đào tạo

TT	Mã số học phần	Tên học phần	Số tín chỉ	Bắt buộc	Tự chọn	Số tiết LT	Số tiết TH	Học phần tiên quyết	Học phần song hành	HK thực hiện	
Khối kiến thức Giáo dục đại cương											
1	QP010E	Giáo dục quốc phòng và An ninh 1 (*)	2	2		37	8			III	
2	QP011E	Giáo dục quốc phòng và An ninh 2 (*)	2	2		22	8			III	
3	QP012	Giáo dục quốc phòng và An ninh 3 (*)	2	2		24	21			III	
4	QP013	Giáo dục quốc phòng và An ninh 4 (*)	2	2		4	56			III	
5	TC100	Giáo dục thể chất 1+2+3 (*)	1+1+1		3		90			I, II, III	
6	FL001	Pháp văn căn bản 1 (*)	4		10	60				I, II, III	
7	FL002	Pháp văn căn bản 2 (*)	3			45			FL001	I, II, III	
8	FL003	Pháp văn căn bản 3 (*)	3			45			FL002	I, II, III	
9	FL007	Pháp văn tăng cường 1 (*)	4			60			FL003	I, II, III	
10	FL008	Pháp văn tăng cường 2 (*)	3			45			FL007	I, II, III	
11	FL009	Pháp văn tăng cường 3 (*)	3			45			FL008	I, II, III	
12	FL200H	Thi đánh giá năng lực tiếng Anh - NNA (*)	2	2		20	20			I, II, III	
13	TN033H	Tin học căn bản (*)	1	1		15				I, II, III	
14	TN034H	Thực hành Tin học căn bản (*)	2	2			60			I, II, III	
15	ML014	Triết học Mác - Lênin	3	3		45				I, II, III	
16	ML016	Kinh tế chính trị Mác - Lênin	2	2		30		ML014		I, II, III	
17	ML018	Chủ nghĩa xã hội khoa học	2	2		30		ML016		I, II, III	
18	ML019	Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam	2	2		30		ML018		I, II, III	
19	ML021	Tư tưởng Hồ Chí Minh	2	2		30		ML019		I, II, III	
20	KL001E	Pháp luật đại cương	2	2		30				I, II, III	
21	ML007	Logic học đại cương	2		2	30				I, II, III	
22	XH011	Cơ sở văn hóa Việt Nam	2			30					I, II, III
23	XH012	Tiếng Việt thực hành	2			30					I, II, III
24	XH014	Văn bản và lưu trữ học đại cương	2			30					I, II, III
25	XH028	Xã hội học đại cương	2			30					I, II, III

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

TT	Mã số học phần	Tên học phần	Số tín chỉ	Bắt buộc	Tự chọn	Số tiết LT	Số tiết TH	Học phần tiên quyết	Học phần song hành	HK thực hiện
26	KN001E	Kỹ năng mềm	2			20	20			I, II, III
Cộng: 39 TC (Bắt buộc 24 TC; Tự chọn 15 TC)										
Khối kiến thức Cơ sở ngành										
27	FL101H	Ngữ pháp trung cấp	2	2			60			I, II
28	FL102H	Ngữ pháp nâng cao	2	2			60	FL101H		I, II
29	FL103H	Ngữ âm thực hành 1	2	2			60			I, II
30	FL104H	Ngữ âm thực hành 2	2	2			60	FL103H		I, II
31	FL105H	Nghe Nói 1 - Kỹ năng giao tiếp căn bản	3	3			90			I, II
32	FL106H	Nghe Nói 2 - Kỹ năng giao tiếp trung cấp 1	3	3			90	FL105H		I, II
33	FL107H	Nghe Nói 3 - Kỹ năng giao tiếp trung cấp 2	2	2			60	FL106H		I, II
34	FL108H	Nghe Nói 4 - Kỹ năng giao tiếp nâng cao	2	2			60	FL107H		I, II
35	FL109H	Nghe Nói 5 - Kỹ năng nói trước công chúng	2	2			60	FL108H		I, II
36	FL110H	Đọc 1 - Kỹ năng đọc hiểu căn bản	2	2			60			I, II
37	FL111H	Đọc 2 - Kỹ năng đọc hiểu trung cấp 1	2	2			60	FL110H		I, II
38	FL112H	Đọc 3 - Kỹ năng đọc hiểu trung cấp 2	2	2			60	FL111H		I, II
39	FL113H	Đọc 4 - Kỹ năng đọc hiểu nâng cao	2	2			60	FL112H		I, II
40	FL114H	Đọc 5 - Đọc mở rộng	2	2			60	FL113H		I, II
41	FL115H	Viết 1 - Viết đoạn	2	2			60			I, II
42	FL116H	Viết 2 - Các thể loại luận 1	2	2			60	FL115H		I, II
43	FL117H	Viết 3 - Các thể loại luận 2	2	2			60	FL116H		I, II
44	FL118H	Viết 4 - Văn bản xã hội	2	2			60	FL117H		I, II
45	FL119H	Viết 5- Văn bản khoa học	2	2			60	FL118H		I, II
Cộng: 40 TC (Bắt buộc 40 TC; Tự chọn: 0 TC)										
Khối kiến thức Chuyên ngành										
46	FL201HE	Dẫn luận ngôn ngữ	2	2		30				I, II
47	FL202H	Ngữ âm và âm vị học tiếng Anh	2	2		30		FL201H		I, II
48	FL203H	Từ pháp học và cú pháp học tiếng Anh	3	3		45		FL201H		I, II

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

TT	Mã số học phần	Tên học phần	Số tín chỉ	Bắt buộc	Tự chọn	Số tiết LT	Số tiết TH	Học phần tiên quyết	Học phần song hành	HK thực hiện
49	FL204HE	Ngữ nghĩa học và ngữ dụng học tiếng Anh	3	3		45		FL201H		I, II
50	FL205H	Dẫn luận văn chương	3	3		45				I, II
51	FL206H	Phê bình văn học	3	3		45		FL205H		I, II
52	FL207H	Văn hóa các nước nói tiếng Anh	3	3		45		FL107H		I, II
53	FL208H	Dịch thuật đại cương	2	2		30				I, II
54	FL209H	Biên dịch căn bản	2	2			60	FL208H		I, II
55	FL210H	Phiên dịch đũa căn bản	2	2			60	FL208H		I, II
56	FL211H	Phương pháp nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực Ngôn ngữ và Văn hóa	2	2		15	30			I, II
57	FL212H	Thực tế ngoài trường	2	2			60	≥ 65TC		I,II,III
58	FL213H	Thực tập ngoài trường	2	2			60	FL212H		III
59	FL214HE	Seminar chuyên ngành - Ngôn ngữ Anh	1	1			30			I, II
60	FL501H	Luận văn tốt nghiệp Ngôn ngữ Anh	10				300	FL211H		I, II
61	FL402H	Tiểu luận tốt nghiệp	4				120	FL211H		I, II
62	FL403H	Văn học Anh - Mỹ	2			30				I, II
63	FL404H	Phân tích diễn ngôn tiếng Anh	2			30		FL201H		I, II
64	FL405HE	Giao tiếp liên văn hóa	2			30		FL108H		I, II
65	FL406H	Biên dịch nâng cao	2			30		FL279H		I, II
66	FL407H	Phiên dịch đũa nâng cao	2			30		FL210H		I, II
67	FL408H	Ngôn ngữ học đối chiếu	2			30		FL201H		I, II
Cộng: 42 TC (Bắt buộc: 32 TC; Tự chọn: 10 TC)										
Khối kiến thức định hướng nghề nghiệp và bổ trợ										
68	FL301H	Tiếng Anh văn phòng	2			30				I, II
69	FL302H	Tiếng Anh kinh doanh	2			30				I, II
70	FL303H	Tiếng Anh du lịch	2			30				I, II
71	FL304H	Tiếng Anh nhà hàng-khách sạn	2			30				I, II
72	FL305H	Quản trị kinh doanh nhà hàng	2			30				I, II

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

TT	Mã số học phần	Tên học phần	Số tín chỉ	Bắt buộc	Tự chọn	Số tiết LT	Số tiết TH	Học phần tiên quyết	Học phần song hành	HK thực hiện
73	FL306H	Quản trị du lịch và dịch vụ	2			30				I, II
74	FL307H	Marketing căn bản	2			30				I, II
75	FL308H	Khởi nghiệp	2			30				I, II
76	FL309H	Nghi thức ngoại giao	2			30				I, II
77	FL215H	Kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề	2	2		15	30			I, II
78	FL216H	Kỹ năng nghề nghiệp	2	2		15	30			I, II
79	FL217HE	Khoa học lãnh đạo	2	2		15	30			I, II
Cộng: 20 TC (Bắt buộc: 6 TC; Tự chọn: 14 TC)										
Tổng cộng: 141 TC (Bắt buộc: 102 TC; Tự chọn: 39 TC)										

(*): là học phần điều kiện, không tính điểm trung bình chung tích lũy. Sinh viên có thể hoàn thành các học phần trên bằng hình thức nộp chứng chỉ theo quy định của Trường Đại học Cần Thơ hoặc học tích lũy.

PHỤ LỤC B – MA TRẬN

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
Khối kiến thức giáo dục đại cương																
1.	QP010	Giáo dục quốc phòng và An ninh 1 (*)	1						1	1		1				
2.	QP011	Giáo dục quốc phòng và An ninh 2 (*)	1						1	1		1				
3.	QP012	Giáo dục quốc phòng và An ninh 3 (*)	2						1	1		1				
4.	QP013	Giáo dục quốc phòng và An ninh 4 (*)	3						1	1		1				
5.	TC100	Giáo dục thể chất 1 + 2 + 3 (*)							1	1		1				

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
6.	FL001	Pháp văn căn bản 1 (*)		1					1			1	1			
7.	FL002	Pháp văn căn bản 2 (*)		2					1			1	1			
8.	FL003	Pháp văn căn bản 3 (*)		3					1			1	1			
9.	FL007	Pháp văn tăng cường 1 (*)		3					1			1	1			
10.	FL008	Pháp văn tăng cường 2 (*)		3					1			1	1			
11.	FL009	Pháp văn tăng cường 3 (*)		3					1			1	1			
12.	TN033	Tin học căn bản (*)		1					1			1	1			

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)	Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)						
a	b	a			b	a		b	a	b	c	d				
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
13.	TN034	TT. Tin học căn bản (*)		2					1			1	1			
14.	ML014	Triết học Mác - Lênin	1							1		1	1			
15.	ML016	Kinh tế chính trị Mác - Lênin	2							1	1		1			
16.	ML018	Chủ nghĩa xã hội khoa học	2							1	1		1			
17.	ML019	Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam	2							1	1		1			
18.	ML021	Tư tưởng Hồ Chí Minh	2							1	1		1			
19.	KL001	Pháp luật đại cương	1							1	1		1			

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
20.	ML007	Logic học đại cương	1							1	1		1			
21.	XH028	Xã hội học đại cương	1							1	1		1			
22.	XH011	Cơ sở văn hóa Việt Nam	2							1	1		1			
23.	XH012	Tiếng Việt thực hành	2							1	1		1			
24.	XH014	Văn bản và lưu trữ học đại cương	2							1	1		1			
25.	KN001	Kỹ năng mềm	2							1		1	1			
26.	KN002	Đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp	2							1		1	1			

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
Khối kiến thức Cơ sở ngành																
27.	FL101H	Ngữ pháp trung cấp			1				1		1			1		
28.	FL102H	Ngữ pháp nâng cao			2				2		2			2		
29.	FL103H	Ngữ âm thực hành 1			1				1		1			1		
30.	FL104H	Ngữ âm thực hành 2			2				2		2			2		
31.	FL105H	Nghe Nói 1 - Kỹ năng giao tiếp căn bản			1				1		1			1		
32.	FL106H	Nghe Nói 2 - Kỹ năng giao tiếp trung cấp			1				1		1			1		

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
33.	FL107H	Nghe Nói 3 - Kỹ năng giao tiếp trung cấp 2			2				2		2			2		
34.	FL108H	Nghe Nói 4 - Kỹ năng giao tiếp nâng cao			2				2		2			2		
35.	FL109H	Nghe Nói 5 - Kỹ năng nói trước công chúng			3				3		3			3		
36.	FL110H	Đọc 1 - Kỹ năng đọc hiểu căn bản			1				1		1			1		
37.	FL111H	Đọc 2 - Kỹ năng đọc hiểu trung cấp 1			1				1		1			1		
38.	FL112H	Đọc 3 - Kỹ năng đọc hiểu trung cấp 2			2				2		2			2		

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
39.	FL113H	Đọc 4 - Kỹ năng đọc hiểu nâng cao			2				2		2			2		
40.	FL114H	Đọc 5 - Đọc mở rộng			3				3		3			3		
41.	FL115H	Viết 1 - Viết đoạn			1				1		1			1		
42.	FL116H	Viết 2 - Các thể loại luận 1			1				1		1			1		
43.	FL117H	Viết 3 - Các thể loại luận 2			2				2		2			2		
44.	FL118H	Viết 4 - Văn bản xã hội			2				2		2			2		
45.	FL119H	Viết 5- Văn bản khoa học			3				3		3			3		

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
Khối kiến thức chuyên ngành																
46.	FL201HE	Dẫn luận ngôn ngữ				2			2		2				2	2
47.	FL202H	Ngữ âm và âm vị học tiếng Anh				2			2		2				2	2
48.	FL203H	Từ pháp học và cú pháp học tiếng Anh				2			2		2				2	2
49.	FL204HE	Ngữ nghĩa học và ngữ dụng học tiếng Anh				2			2		2				2	2
50.	FL205H	Dẫn luận văn chương				2			2		2				2	2
51.	FL206H	Phê bình văn học				3			3	3	3				3	3

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
52.	FL207H	Văn hóa các nước nói tiếng Anh				3			3		3				3	3
53.	FL208H	Dịch thuật đại cương				2			2		2				2	2
54.	FL209H	Biên dịch căn bản				2			2		2				2	2
55.	FL210H	Phiên dịch đũa căn bản				2			2		2				2	2
56.	FL211H	Phương pháp nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực Ngôn ngữ và Văn hóa				2	2		2	2	2				2	2
57.	FL212H	Thực tế ngoài trường				3	3		3	3	3				3	3
58.	FL213H	Thực tập ngoài trường				3	3		3	3	3				3	3

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
59.	FL214H	Seminar chuyên ngành – Ngôn ngữ Anh				3	3		3	3	3				3	3
60.	FL501H	Luận văn tốt nghiệp Ngôn ngữ Anh				3	3		3	3	3				3	3
61.	FL402H	Tiểu luận tốt nghiệp				3	3		3	3	3				3	3
62.	FL403H	Văn học Anh - Mỹ				3			3		3				3	3
63.	FL404H	Phân tích diễn ngôn tiếng Anh				3			3		3				3	3
64.	FL405HE	Giao tiếp liên văn hóa				3			3		3				3	3
65.	FL406H	Biên dịch nâng cao				3			3		3				3	3

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
66.	FL407H	Phiên dịch duỗi nâng cao				3			3		3				3	3
67.	FL408H	Ngôn ngữ học đối chiếu				3			3		3				3	3
Khối kiến thức định hướng nghề nghiệp và bổ trợ																
68.	FL301H	Tiếng Anh văn phòng						3		3		3			3	3
69.	FL302H	Tiếng Anh kinh doanh						3		3		3			3	3
70.	FL303H	Tiếng Anh du lịch						3		3		3			3	3
71.	FL304H	Tiếng Anh nhà hàng-khách sạn						3		3		3			3	3

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)		Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)					
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
72.	FL305H	Quản trị kinh doanh nhà hàng						3		3		3			3	3
73.	FL306H	Quản trị du lịch và dịch vụ						3		3		3			3	3
74.	FL307H	Marketing căn bản						3		3		3			3	3
75.	FL308H	Khởi nghiệp						3		3		3			3	3
76.	FL309H	Nghi thức ngoại giao						3		3		3			3	3
77.	FL215H	Kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề						3		3		3			3	3
78.	FL216H	Kỹ năng nghề nghiệp						3		3		3			3	3

Kiểm tra và Đánh giá kết quả học tập đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần

			Chuẩn đầu ra (2)										Mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân (2.3)			
			Kiến thức (2.1)					Kỹ năng (2.2)								
			Khối kiến thức giáo dục đại cương (2.1.1)	Khối kiến thức cơ sở ngành (2.1.2)	Khối kiến thức chuyên ngành (2.1.3)		Khối kiến thức nghề nghiệp và kiến thức bổ trợ (2.1.4)	Kỹ năng cứng (2.2.1)		Kỹ năng mềm (2.2.2)						
a	b	a			b	a		b	a	b	c	d				
TT	MSHP	Tên học phần	a	b	a	a	b	a	a	b	a	b	a	b	c	d
79.	FL217HE	Khoa học lãnh đạo						3		3		3			3	3

PHỤ LỤC C – ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT HỌC PHẦN

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ Độc lập – Tự do – Hạnh Phúc

ĐỀ CƯƠNG CHI TIẾT HỌC PHẦN

1. Tên học phần: Dẫn luận ngôn ngữ (Introduction to Language)

- Mã số học phần: FL201H
- Số tín chỉ học phần: 2 tín chỉ
- Số tiết học phần: 30 tiết lý thuyết và 60 tiết tự học

2. Đơn vị phụ trách học phần:

- Bộ môn: Ngôn Ngữ Văn Hóa Anh
- Khoa/Viện/Trung tâm/Bộ môn: Khoa Ngoại Ngữ

3. Điều kiện:

- Điều kiện tiên quyết: Không
- Điều kiện song hành: Không

4. Mục tiêu của học phần:

Mục tiêu	Nội dung mục tiêu	CĐR CTĐT
4.1	Trang bị cho sinh viên kiến thức tổng quan về ngôn ngữ học.	2.1.3
4.2	Đào tạo sinh viên có khả năng vận dụng kiến thức đã học vào phân tích sơ lược các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học như âm vị học, từ pháp học, cú pháp học, ngữ nghĩa học, ngữ dụng học; Phổ biến kiến thức, kỹ năng trong tìm hiểu các lĩnh vực này.	2.2.1; 2.2.2
4.3	Đào tạo cho sinh viên kỹ năng cần thiết để tự định hướng, đưa ra kết luận chuyên môn liên quan đến các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học; kỹ năng đánh giá và cải thiện hiệu quả hoạt động tìm hiểu về ngôn ngữ.	2.3

5. Chuẩn đầu ra của học phần: Sau khi kết thúc học phần sinh viên có thể

CĐR HP	Nội dung chuẩn đầu ra	Mục tiêu	CĐR CTĐT
	Kiến thức		
CO1	Hiểu được các kiến thức cơ bản về ngôn ngữ và ngôn ngữ học.	4.1	2.1.3a
CO2	Hiểu được những khái niệm và vấn đề cơ bản của các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học gồm ngữ âm học, âm vị học, từ pháp học, cú pháp học, ngữ nghĩa học và ngữ dụng học.	4.1	2.1.3a
	Kỹ năng		
CO3	Vận dụng và phân tích được những vấn đề cơ bản về các lĩnh vực cụ thể của ngôn ngữ học.	4.2	2.2.1a
CO4	Ứng dụng kiến thức ngôn ngữ học trong học tập và giao tiếp	4.2	2.2.2a
	Mức độ tự chủ và trách nhiệm		
CO5	Tự định hướng, đưa ra kết luận chuyên môn liên quan đến kiến thức cơ bản về các lĩnh vực thuộc ngôn ngữ học.	4.3	2.3c
CO5	Đánh giá một cách chủ động và cải thiện hiệu quả hoạt động liên quan đến ngôn ngữ học.	4.3	2.3d

6. Mô tả tóm tắt nội dung học phần:

Học phần *Dẫn luận ngôn ngữ* cung cấp kiến thức cơ bản về ngôn ngữ học và giới thiệu khái quát về các lĩnh vực cụ thể trong ngôn ngữ học gồm ngữ âm học, âm vị học, từ pháp học, cú pháp học, ngữ nghĩa học và ngữ dụng học. Học phần giúp xây dựng nền tảng cho các học phần chuyên sâu của ngôn ngữ học trong các học kỳ kế tiếp.

7. Cấu trúc nội dung học phần:

7.1. Lý thuyết

	Nội dung	Số tiết	CĐR HP
Chương 1.	Ngôn ngữ là gì? 1.1. Kiến thức về ngôn ngữ 1.2. Kiến thức về hệ thống âm thanh 1.3. Kiến thức về từ vựng 1.4. Sự sáng tạo của kiến thức ngôn ngữ 1.5. Kiến thức về câu và không phải câu	2	CO1

	Nội dung	Số tiết	CDR HP
Chương 2.	Ngữ âm và âm vị học 2.1 Các bộ phận của âm thanh 2.2 Ngữ âm học cấu âm (Articulatory phonetics) 2.3 Âm vị (Phonemes) 2.4 Một số quy tắc cơ bản của âm vị học	6	CO2; CO3, CO5, CO6
Chương 3.	Từ pháp học 3.1 Khái niệm hình vị 3.2 Các quy tắc cơ bản để thành lập từ	6	CO2; CO3, CO5, CO6
Chương 4.	Cú pháp học 4.1. Vai trò của các quy tắc cú pháp 4.2 Cấu trúc câu	6	CO2; CO3, CO5, CO6
Chương 5	Ngữ nghĩa học 5.1 Những điều cần biết về ý nghĩa của câu 5.2 Những quy tắc ngữ nghĩa	6	CO2; CO3, CO4, CO5, CO6
Chương 6	Ngữ dụng học 6.1 Đại từ và các chỉ định từ 6.2 Hàm ngôn (Implicatures) 6.3 Sự giả định trước (Pre-supposition) 6.4 Hành động ngôn ngữ (Speech act)	4	CO2; CO3, CO4, CO5, CO6

8. Phương pháp giảng dạy:

- Thuyết giảng
- Làm việc nhóm
- Thuyết trình nhóm

9. Nhiệm vụ của sinh viên:

Sinh viên phải thực hiện các nhiệm vụ như sau:

- Chuẩn bị bài, nghiên cứu bài trước khi đến lớp và sau khi học.
- Tham dự tối thiểu 80% số tiết học lý thuyết.
- Thực hiện đầy đủ các bài tập nhóm/bài tập và được đánh giá kết quả thực hiện.
- Tham dự kiểm tra giữa học kỳ.
- Tham dự thi kết thúc học phần.
- Chủ động tổ chức thực hiện giờ tự học.

10. Đánh giá kết quả học tập của sinh viên:

10.1. Cách đánh giá

Sinh viên được đánh giá tích lũy học phần như sau:

TT	Điểm thành phần	Quy định	Trọng số	CĐR HP
1	Điểm chuyên cần	Số tiết tham dự học 80% tổng số tiết	10%	CO5-CO6
2	Đánh giá thường xuyên	- Bài tập nhóm - Thuyết trình nhóm	40%	CO1, CO2, CO4, CO5
3	Đánh giá tổng kết	- Thi viết (60 phút)	50%	CO2, CO3, CO4, CO5, CO6
			100%	

10.2. Cách tính điểm

- Điểm đánh giá thành phần và điểm thi kết thúc học phần được chấm theo thang điểm 10 (từ 0 đến 10), làm tròn đến một chữ số thập phân.
- Điểm học phần là tổng điểm của tất cả các điểm đánh giá thành phần của học phần nhân với trọng số tương ứng. Điểm học phần theo thang điểm 10 làm tròn đến một chữ số thập phân, sau đó được quy đổi sang điểm chữ và điểm số theo thang điểm 4 theo quy định về công tác học vụ của Trường.

11. Tài liệu học tập:

Thông tin về tài liệu	Số đăng ký cá biệt
[1] Fromskin, V.; Rodman, R.; Hyams, N. (2014). <i>An introduction to language (10th edition)</i> . Boston, USA: Cengage Learning.	410/I.61
[2] Laurel J. Brinton (2000). <i>The structure of modern English</i> . John Benjamins Publishing Company	420.904/ 745

12. Hướng dẫn sinh viên tự học:

Tuần	Nội dung	Lý thuyết (tiết)	Thực hành (tiết)	Nhiệm vụ của sinh viên
1	Chương 1: Ngôn ngữ là gì? 1.1.Kiến thức về ngôn ngữ 1.2.Kiến thức về hệ thống âm thanh 1.3.Kiến thức về từ vựng 1.4.Sự sáng tạo của kiến thức ngôn ngữ 1.5.Kiến thức về câu và không phải câu	2	0	-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 1 đến 15; + Tài liệu [2]: từ trang 3 đến 8. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 28

Tuần	Nội dung	Lý thuyết (tiết)	Thực hành (tiết)	Nhiệm vụ của sinh viên
2 - 4	Chương 2: Ngữ âm và âm vị học 2.1 Các bộ phận của âm thanh 2.2 Ngữ âm học cấu âm (Articulatory phonetics) 2.3 Âm vị (Phonemes) 2.4 Một số quy tắc cơ bản của âm vị học	6		-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 190 đến 251; + Tài liệu [2]: từ trang 17 đến 44. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 218 và 266.
5 - 7	Chương 3: Từ pháp học 3.1 Khái niệm hình vị 3.2 Các quy tắc cơ bản để thành lập từ	6		-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 33 đến 60; + Tài liệu [2]: từ trang 74 đến 101. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 66.
8 - 10	Chương 4: Cú pháp học 4.1. Vai trò của các quy tắc cú pháp 4.2 Cấu trúc câu	6		-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 76 đến 111; + Tài liệu [2]: từ trang 104 đến 127. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 129.
11 - 13	Chương 5: Ngữ nghĩa học 5.1 Những điều cần biết về ý nghĩa của câu 5.2 Những quy tắc ngữ nghĩa	6		-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 104 đến 15; + Tài liệu [2]: từ trang 129 đến 158. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 178
14 - 15	Chương 6: Ngữ dụng học 6.1 Đại từ và các chỉ định từ 6.2 Hàm ngôn (Implicatures) 6.3 Sự giả định trước (Pre-supposition) 6.4 Hành động ngôn ngữ (Speech act)	4		-Nghiên cứu trước: +Tài liệu [1]: từ trang 139 đến 174; + Tài liệu [2]: từ trang 289 đến 314. - Làm bài tập ở tài liệu [1], trang 178