

SỞ LAO ĐỘNG-TBXH ĐỒNG NAI
TRƯỜNG TRUNG CẤP NGHỀ KHU VỰC LONG THÀNH-NHƠN TRẠCH



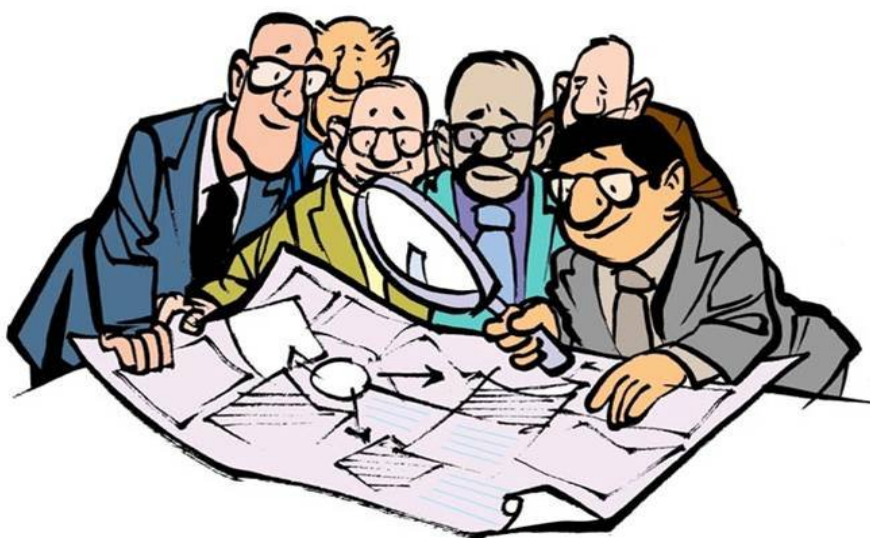
TÀI LIỆU THAM KHẢO
HOẠT ĐỘNG GIAÛNG DẠY
VAO ÑAÙNH GIAÙ

(Tham khảo tài liệu năm 2008 của TS. Lê Văn Hào
PHÒNG ĐÀO TẠO ĐH & SĐH TRƯỜNG ĐẠI HỌC NHA TRANG)

Người tổng hợp: Lê Anh Đức.
LỒU HAØNH NOÃI BỎA

Tháng 5/2009

A. HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY



“Giáo dục không nhằm mục tiêu nhồi nhét kiến thức mà là thắp sáng niềm tin”

(Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire)

- W. B. Yeats -

I. GIAI ĐOẠN CHUẨN BỊ LÊN LỚP

1- Xác định mục tiêu bài giảng

Cần xác định trước mình muốn **người học** đạt được những gì sau khi kết thúc bài giảng/buổi giảng. Các mục tiêu cụ thể này cần xuất phát từ mục tiêu tổng quát của môn học/mô đun.

Ví dụ: Sau buổi học/ giờ học này, **người học** có khả năng:

- Trình bày đúng các khái niệm:
- Vận dụng định luật để giải quyết các bài toán/tình huống cụ thể ...
- Rèn luyện kỹ năng làm việc theo nhóm

2- Kiểm tra cơ sở vật chất

Trước khi lên lớp, cần kiểm tra xem thử:

- Bài giảng, tài liệu tham khảo, các phương tiện hỗ trợ đã sẵn sàng?
- Giảng đường có trang bị đủ các phương tiện (projector, đèn chiếu, màn, máy tính...)? điều kiện ánh sáng, âm thanh, nhiệt độ đã đảm bảo?

3- Chuẩn bị cho các hoạt động

Để một buổi học không nhàm chán, cần phải tổ chức một số hoạt động như: thí nghiệm minh họa, thảo luận nhóm, **người học** làm việc theo cặp, ... Muốn vậy, GV cần phải chuẩn bị trước về nội dung, câu hỏi, phương tiện hỗ trợ.

4- Chuẩn bị người trợ giảng

Nên có người trợ giảng cho lớp đông. Trợ giảng thường là GV trẻ đang thực tập giảng dạy. Trợ giảng sẽ hỗ trợ GV khi tổ chức các hoạt động cho các nhóm nhỏ, trả lời các thắc mắc của **người học**, tổ chức và chấm thi-kiểm tra,...

II. GIAI ĐOẠN LÊN LỚP

5- Đến lớp sớm

Hãy đến lớp sớm khoảng 5-10 phút để:

- kiểm tra lần cuối các trang bị cần thiết cho lớp học
- lắp đặt các thiết bị (máy tính, đèn chiếu,.....)
- hỏi thăm những **người học** đến sớm về tình hình lớp, những thắc mắc về bài học cũ...

6- Tạo ấn tượng đầu tiên

Nếu là buổi lên lớp đầu tiên, nên tạo cho **người học** ấn tượng tốt đẹp ban đầu về GV và môn học/mô đun bằng cách:

- GV tự giới thiệu về mình và cung cấp số điện thoại liên hệ, email, và lịch tiếp xúc HV trong tuần
- GV giới thiệu về mục tiêu môn học, tài liệu học tập, địa chỉ các nguồn thông tin, phương pháp giảng dạy và phương pháp đánh giá kết quả Môđun/ môn học,...
- GV tổ chức thăm dò HV về: năng lực đầu vào, mong muốn của cá nhân về lớp học,...

7- Nhớ tên người học (HV)

Cố gắng nhớ tên của càng nhiều HV càng tốt, nhất là HV ngồi ở các dãy bàn cuối lớp. Có thể biết tên bằng cách xem vở học của HV trong quá trình đi lại trong lớp hoặc nhìn vào sơ đồ chỗ ngồi. Thỉnh thoảng mời các HV mà mình nhớ tên để trả lời câu hỏi hoặc tham gia vào một hoạt động nào đó. HV sẽ cảm thấy được GV quan tâm, và đồng thời giảm đi cảm giác lạc lõng trong lớp đông.

8- Dạy học khám phá thay vì dạy bao trùm (Discovering instead of covering)

Đừng cố gắng trình bày tất cả những gì có trong chương trình, sách giáo khoa. Không ít GV vẫn tin rằng HV sẽ học được từ những gì mình truyền đạt. “Telling is not teaching, and information is not knowledge” – *Nói không phải là dạy, và thông tin không phải là kiến thức* (NUS, 2001) là một sự khẳng định rất chính xác. Hãy giới thiệu cho HV những điều cốt lõi và hướng dẫn họ tìm hiểu những phần còn lại. Kiểm tra đánh giá là công cụ tốt để hướng HV đến những nội dung họ cần tự học. Xác định rõ mục đích và cho trước những câu hỏi định hướng càng giúp việc tự nghiên cứu tài liệu của HV đạt hiệu quả cao.

9- Sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học

Nên phối hợp các phương tiện dạy học khác nhau trong một buổi giảng. Đừng nghĩ rằng các phương tiện giảng dạy hiện đại luôn mang đến hiệu quả tốt. Một bài giảng với Powerpoint sẽ chẳng đạt được gì đáng kể nếu **người học** không có tài liệu phù hợp để theo dõi, ghi chú; và GV không kết hợp linh hoạt với các phương pháp giảng dạy khác. Bằng cách tự vẽ theo GV, **người học** có thể nhớ và hiểu tốt hơn so với chỉ nhìn một hình vẽ có sẵn trong giáo trình.

10- Sử dụng hợp lý các phương pháp dạy học

Không có phương pháp giảng dạy nào là tối ưu. Nên phối hợp nhịp nhàng giữa thuyết giảng với các phương pháp giúp **người học** tăng cường tính tính cực, chủ động như trao đổi về thí nghiệm minh họa, thảo luận nhóm nhỏ, bài tập thực hành,...

Một kết quả nghiên cứu tâm lý đáng chú ý: Sự tập trung cao độ cho việc học thường chỉ có hiệu quả trong khoảng 15-20 phút! Vì vậy cứ sau khoảng 15-20 phút thuyết giảng, nên chuyển sang một hình thức dạy học khác hoặc đưa vào một nội dung hoạt động khác.

11- Chuẩn bị các câu chuyện

Hãy chuẩn bị một số câu chuyện thú vị, gây hứng thú để thường xuyên tái lập khả năng tập trung của HV. Nên tạo thói quen sưu tầm chuyện vui hoặc các sự kiện thực tế có liên quan đến môn học từ các phương tiện thông tin đại chúng. HV thường nhớ các câu chuyện thực tế có liên quan đến môn học lâu hơn so với các nội dung bài giảng lý thuyết thuần túy.

12- Tổ chức bài giảng xoay quanh vấn đề

Không nên trình bày bài giảng như những gì có trong tài liệu. Nên bắt đầu bằng một sự kiện/hiện tượng/vấn đề có thật liên quan đến nội dung bài giảng, rồi từ đó giới thiệu những kiến thức cốt lõi

giúp giải quyết điều được đặt ra. HV sẽ cảm thấy bài giảng có ích, và từ đó giúp họ hiểu và nhớ lâu hơn, một khi họ thấy nội dung bài giảng giúp giải quyết được vấn đề trong thực tế.

13- Tôn trọng, đề cao ý kiến và sự đóng góp của SV

Cần tạo điều kiện để HV phát biểu và tôn trọng ý kiến của họ cho dù còn nhiều khiếm khuyết, và giúp họ hoàn thiện suy luận của họ một cách tế nhị. Nên tạo cơ hội để HV đóng góp vào nguồn tư liệu cho môn học.

14- Kiểm tra đánh giá linh hoạt

Nên chia điểm môn học ra nhiều thành phần để động viên HV tham gia đầy đủ các hoạt động của lớp.

Ví dụ:

- Tỷ trọng bài thi cuối khoá: 60%
- Tỷ trọng bài kiểm tra giữa kỳ: 20%
- Tỷ trọng bài làm nhóm: 10%
- Tỷ trọng việc tham gia học đều: 10%

HOẠT ĐỘNG NGOÀI LỚP HỌC

15- Tổ chức các hoạt động ngoại khoá

Tổ chức lớp đến tham quan một cơ sở sản xuất, kinh doanh, nghiên cứu,... về các vấn đề có liên quan đến môn học. Đây là điều khó thực hiện với lớp đông, nhưng nếu làm được sẽ mang lại hiệu quả giáo dục to lớn.

16- Có kế hoạch tiếp xúc HV

GV nên có kế hoạch tiếp xúc HV tại trường, nhằm giải đáp thắc mắc, hướng dẫn bài tập, đồ án,... Trao đổi qua e-mail giữa GV-HV về những vấn đề của môn học cũng là một cách làm tốt, được nhiều HV chọn lựa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

AUTC Project (2001). *A survey of large class teaching around Australia*. The University of Queensland, Australia.

Teaching large class well: solutions from your peers [On-line]. Originally published in the October 1992 issue of The Penn State ID newsletter.

University of California-Santa Barbara (1998). *Teaching large class at USCB*. [On-line]. Available World Wide Web: <http://www.oic.id.uscb.edu/Resources/Teaching/Large.uscb.html>

NUS (2001). *Learning to teach, teaching to learn: a handbook for NUS teachers* (4th ed.). National University of Singapore.

Teaching large class (n.d.). Retrieved July 19, 2005 from www.uww.edu/Learn/largeclasses.php

B. PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ



“Thước đo sự thành công của giáo dục không phải ở chỗ người học thi đỗ nhiều hay ít mà là họ đã được chuẩn bị ra sao để vào đời”

(The true measure of our success is not how well our students score in examinations, but how well prepared they are for life) –S. C. Fong –



KHÁI NIỆM, MỤC ĐÍCH, VÀ YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

“Nếu muốn biết thực chất của một nền giáo dục, hãy nhìn vào cách đánh giá của nền giáo dục đó” (Rowntree, 1987)

Đánh giá trong giáo dục luôn luôn là một vấn đề có tính phát triển, và vì vậy **khái niệm**, **mục đích**, và **yêu cầu** của đánh giá cũng luôn luôn chứa đựng những yếu tố mới mẻ. Qua tài liệu này nhằm trao đổi một số vấn đề vừa mang tính kinh điển, vừa có tính thời sự đối với các khía cạnh nói trên của hoạt động đánh giá học tập.

I. KHÁI NIỆM ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

1. Vấn đề thuật ngữ

Thuật ngữ *đánh giá* đã và đang được hiểu với những phạm vi nội hàm khác nhau trong tiếng Việt, ngay cả giữa những người hoạt động, nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục. Thật ra điều này không chỉ xảy ra đối với chúng ta mà còn có tính phổ biến ở nhiều quốc gia khác ngay cả những nơi có nền giáo dục phát triển. Chúng ta hãy xem xét những thuật ngữ có liên quan trong tiếng Anh để từ đó có sự đối chiếu với tiếng Việt (trong phạm vi giáo dục):

| | |
|-------------|---------------------------|
| Test | Kiểm tra, trắc nghiệm |
| Measurement | Đo lường |
| Grading | Cho điểm, xếp loại (hạng) |
| Assessment | Đánh giá (?) |
| Evaluation | Đánh giá (?) |

Đối với tiếng Anh, ba thuật ngữ đầu tương đối có sự thống nhất cao (giữa các quốc gia sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ chính thức) về ngữ nghĩa và phạm vi áp dụng:

- Test: sử dụng mọi hình thức câu hỏi để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người.
- Measurement: sử dụng mọi cách thức, phương tiện để tìm hiểu về một (hay nhiều) khía cạnh nào đó của một (hay nhiều) người. Ví dụ trong giáo dục, quan sát cũng là một cách thức để tìm hiểu về người học.
- Grading: dựa trên các dữ liệu thu thập được từ test hoặc measurement để cho điểm, xếp loại hoặc xếp hạng người học.

Tuy nhiên hai khái niệm assessment và evaluation thì không được sử dụng thống nhất, ngay cả giữa những người nghiên cứu về giáo dục trong cùng một quốc gia. Nhiều tác giả (Ví dụ Mehrens & Lehmann, 1991) quan niệm hai thuật ngữ này là tương đương nhau, và họ chủ yếu quan tâm đến sự khác biệt giữa chúng với khái niệm measurement: assessment (hoặc evaluation) là một quá trình thu thập, xử lý thông tin đa chiều để từ đó rút ra những nhận xét hay kết luận về người học, môn học, khoá học, hay về một lĩnh vực nào đó trong hoạt động giáo dục trên cơ sở các mục tiêu đã đề ra. Với quan niệm như vậy thì test và measurement chỉ là những bộ phận của assessment (hoặc evaluation). Trong giáo dục, những kết quả measurement như nhau chưa hẳn đã có kết quả assessment (hoặc evaluation) giống nhau: chẳng hạn hai học sinh A và B có điểm thi cuối khoá bằng nhau (cùng measurement), tuy nhiên nếu xuất phát điểm về năng lực học tập của học sinh B kém hơn nhiều so với học sinh A thì học sinh B xứng đáng có được kết quả assessment (hoặc evaluation) cao hơn.

Có những tác giả (ví dụ Rowntree, 1987) cho rằng evaluation cần được hiểu rộng hơn là assessment: trong khi mục đích của assessment là nhằm đánh giá thành tích, năng lực, và sự tiến bộ của người học thì evaluation còn bao hàm luôn cả những yếu tố của hoạt động dạy học có tác động đến chất lượng học tập.

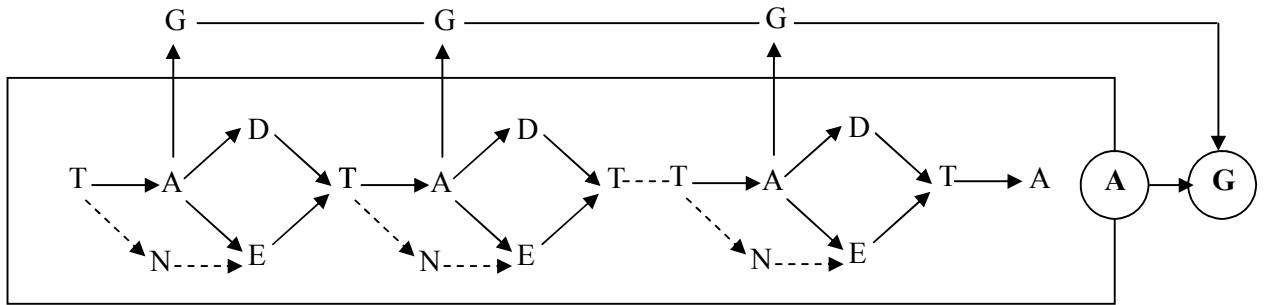
Một số tác giả (ví dụ Astin, 1991) cho rằng người dạy chủ yếu làm nhiệm vụ measurement, tức xác định thành tích học tập của người học, còn các đối tượng khác thực hiện assessment (hoặc evaluation): những nhà quản lý đào tạo quyết định việc lên lớp hoặc ở lại lớp, khen thưởng...; người học tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân; các cơ sở đào tạo cao hơn xem xét khả năng tiếp tục học của người học; nhà tuyển dụng quyết định thu nhận hay không...

Đối với tiếng Việt, phù hợp thói quen sử dụng lâu nay, thay vì đi tìm hai thuật ngữ khác nhau cho assessment và evaluation người viết đề nghị có thể dùng thuật “đánh giá” để chỉ chung cho hai khái niệm này. Tuy nhiên, để gắn chặt với một mục đích cụ thể, chúng ta nên ghép thêm các từ mang tính chất diễn giải chẳng hạn đánh giá học tập, đánh giá đạo đức, đánh giá môn học, đánh giá chương trình.... Một điều đáng lưu ý là người dạy cần thận trọng khi dùng cụm từ “đánh giá người học/học sinh/sinh viên” bởi lẽ điều đó được hiểu như là sự đánh giá về cả một con người theo nghĩa rộng (bao gồm cả các yếu tố về nhân cách), trong khi đó chúng ta (người dạy) chủ yếu chỉ quan tâm đến những thông tin về mặt học tập.

2. Một mô hình về sự tương quan giữa giảng dạy và đánh giá

Giảng dạy và đánh giá thường được xem là hai mặt không thể tách rời của hoạt động dạy học và chúng có tác dụng tương hỗ lẫn nhau. Tuy nhiên tác dụng tương hỗ đó diễn ra như thế nào thì có nhiều lập luận, quan niệm không như nhau. Trong phần này, người viết xin được giới thiệu một mô hình về sự tương tác giữa giảng dạy và các hoạt động khác nhau của đánh giá của tác giả Rowntree (1987), một trong những nhà nghiên cứu giáo dục lớn của Hoa Kỳ.

MÔ HÌNH TƯƠNG TÁC GIỮA GIẢNG DẠY VÀ ĐÁNH GIÁ:



Ghi chú:

T (Teaching): giảng dạy

A: đánh giá quá trình (formative assessment)

N: các tác động khác của hoạt động giảng dạy

E (Evaluation): đánh giá tính hiệu quả của hoạt động giảng dạy

D: (Diagnostic appraisal): tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học

G (Grading): cho điểm, xếp loại (hạng)

(A) Đánh giá chung cuộc (summative assessment)

(G) Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc

Những đặc điểm chính của mô hình:

- Đánh giá học tập cần phải dựa trên nền tảng thông tin mà hoạt động giảng dạy cung cấp.
- Chất lượng của giảng dạy được phát triển liên tục trên cơ sở thường xuyên xử lý thông tin từ đánh giá học tập; từ sự tìm hiểu yêu cầu, ưu nhược điểm của người học; và từ đánh giá giảng dạy cùng các yếu tố tác động đến học tập của nó.
- Điểm/xếp loại (hạng) chung cuộc cần phải dựa trên kết quả của chuỗi những đánh giá quá trình.

II. MỤC ĐÍCH CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

1. Phân loại hoặc tuyển chọn người học:

Đây có lẽ là mục đích phổ biến nhất của các hoạt động đánh giá học tập. Với mục đích này, thông qua đánh giá người học được phân loại về trình độ nhận thức, năng lực tư duy, hoặc kỹ năng. Sự phân loại này có thể nhằm phục vụ cho những mục đích khác nhau: xét lên lớp, khen thưởng, xét tuyển đối với bậc học cao hơn, xét tuyển dụng lao động...

2. Duy trì chuẩn chất lượng:

Đánh giá còn nhằm mục đích xem xét một chương trình học hoặc một nhóm đối tượng người học có đạt được yêu cầu tối thiểu về mặt chất lượng đã được xác định hay không. Đánh giá theo mục đích này thường được tiến hành bởi các nhà quản lý giáo dục hoặc các cơ quan quản lý chất lượng giáo dục.

3. Động viên học tập:

Thực tiễn giáo dục cho thấy một khi hoạt động đánh giá được tổ chức đều đặn và thích hợp thì chất lượng học tập không ngừng được nâng cao. Đánh giá được xem như một chất xúc tác giúp cho “phản ứng học tập” được diễn ra thuận lợi hơn, hiệu quả hơn. Trong tâm lý học, cho điểm hay xếp loại học tập có thể được xếp vào loại hoạt động *khích lệ* (incentive). Hoạt động này đóng vai trò như là *nhân tố thúc đẩy bên ngoài* (external motivational factor). Nếu nó được kết

hợp cùng với *lòng mong muốn* (drive), cả hai sẽ tạo ra *động lực* (motive) cho các hoạt động của con người (Bootzin và cộng sự, 1986, tr. 319). Tuy nhiên, nếu quá đề cao hoặc áp dụng thái quá các biện pháp kích lệ thì có thể dẫn đến kết quả làm cho người được khuyến khích điều chỉnh mục đích hoạt động của họ (Stipek, 1998). Không ít người học hiện nay coi điểm số hay xếp hạng là mục tiêu quan trọng nhất của sự học. Đây chính là tác dụng ngược của hoạt động đánh giá học tập một khi nó không được thực hiện một cách đúng đắn.

4. Cung cấp thông tin phản hồi cho người học:

Kết quả đánh giá có thể cho phép người học thấy được năng lực của họ trong quá trình học tập. Muốn vậy, thông tin đánh giá cần đa dạng (chẳng hạn cho điểm kết hợp với nhận xét) và hoạt động đánh giá cần diễn ra tương đối thường xuyên. Ở nhiều trường hiện nay giáo viên phải dạy các lớp đông, từ đó dẫn đến họ không dám đánh giá thường xuyên vì không có thời gian chấm bài, mà có chấm thì đa số cũng chỉ cho điểm chứ hiếm khi cho nhận xét về ưu, nhược điểm của người làm bài.

5. Cung cấp thông tin phản hồi cho người dạy:

Thông qua đánh giá, giáo viên có thể biết được năng lực học tập hoặc khả năng tiếp thu về một vấn đề cụ thể của người học, biết được tính hiệu quả của một phương pháp giảng dạy hoặc một chương trình đào tạo nào đó và từ đó có thể khắc phục những hạn chế.

6. Chuẩn bị cho người học vào đời:

Đây là mục tiêu ít được quan tâm nhất trong thực tiễn giáo dục mặc dù nó không kém phần quan trọng. Thông qua các phương pháp đánh giá khác nhau, giáo viên có thể giúp người học bổ sung, phát triển những kiến thức, kỹ năng cần thiết cho cuộc sống cũng như nghề nghiệp về sau. Ngoài các kỹ năng có tính đặc thù của nghề nghiệp, các kỹ năng xã hội (như kỹ năng giao tiếp, trình bày; kỹ năng làm việc nhóm,...) cũng rất quan trọng đối với người học về sau bởi lẽ cho dù với loại công việc gì, con người cũng phải sống và làm việc trong một môi trường tập thể nhất định.

III. YÊU CẦU CỦA ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP

Trong một phúc trình của Ủy ban Quốc tế về Giáo dục cho thế kỷ 21 của UNESCO có xác định bốn trụ cột của một nền giáo dục là: **Learning to know - học để biết; Learning to do - học để làm; Learning to be - học để khẳng định mình và Learning to live together - học để cùng chung sống** (Singh, 1998). *Học để biết* nói lên yêu cầu về mặt trí tuệ, bao gồm những kiến thức có thể giúp người học có thể vươn lên trong học tập, trong hoạt động nghề nghiệp, và học tập suốt đời. *Học để làm* đòi hỏi sự thành thạo của các kỹ năng, thao tác cũng như phương pháp tư duy. *Học tự khẳng định/ toàn diện* đặt ra yêu cầu phát triển toàn diện về chất, nhằm giúp người học phát triển nhân cách hoàn chỉnh. *Học để chung sống* nhấn mạnh mục đích đào tạo ra những con người biết cách sống và biết cách làm việc với những người xung quanh.

Bốn trụ cột nói trên là định hướng cho hoạt động giáo dục ở mọi cấp, trong đó có hoạt động đánh giá. Như vậy, ngoài các yêu cầu về sự đa dạng của năng lực nhận thức (nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, đánh giá...), phương pháp và nội dung đánh giá còn cần phải hướng đến những mục tiêu đáp ứng cả bốn trụ cột trên. Có thể xem đây là những định hướng thể hiện tính **nhân bản** của đánh giá học tập vì chúng hướng đến sự phát triển toàn diện của con người. Lâu nay, hoạt động đánh giá ở mọi cấp học thường tập trung chủ yếu vào mục tiêu “học để biết”, thứ yếu cho “học để làm”, và hầu như là chẳng có mấy với “học toàn diện” và “học để chung sống”. Điều này đã góp phần không ít vào một thực trạng hiện nay là rất nhiều sinh viên ở các trường đại học học tập thụ động, rất nhiều sinh viên tốt nghiệp kém năng động trong môi trường làm việc tập thể. Lực lượng lao động Việt Nam có ưu điểm là khéo léo, cần cù chịu khó, nhưng ngược lại tính thân hợp tác trong lao động thì lại yếu. Trả lời phỏng vấn của báo Tuổi trẻ về nhược điểm của lao động Việt Nam, Chủ tịch Hiệp hội Doanh nghiệp Nhật tại Việt Nam—Ông Atsushi cho rằng đó là “*khi làm việc theo nhóm, tập thể, tính hợp tác rất kém*” (Việt Hùng, 2003).

Tất nhiên, để đánh giá được hai mục tiêu sau, cần phải có tương ứng các phương pháp giáo dục thích hợp. Chúng ta không thể đánh giá về những điều mà người học không được trang bị. Có nhiều cách tổ chức dạy học hướng đến sự phát triển toàn diện của người học. *Nghiên cứu trường hợp* (Case Study) hay *dạy học dựa trên vấn đề* (Problem-based Learning) có thể được coi

là những phương pháp dạy học hướng đến mục tiêu giúp người học biết cách sống và làm việc cùng với nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Astin, A. (1991). *Assessment for excellent*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bootzin, R, Bower, G., Zajonc, R., & Hall, E. (1986). *Psychology today* (6th ed.). New York: Random House.
- Mehrens, W.A. & Lehmann, I.J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4th ed). London: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Singh, K (1998). *Bốn trụ cột cho giáo dục và viễn cảnh của thế kỷ 21*. Đại Học & GDCN, 1, tr. 8-11.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. London: Allyn and Bacon.
- Việt Hùng (2003). *Tính hợp tác kém là điểm yếu của lao động Việt Nam*. Tuổi trẻ, 9/10.



CÁC HÌNH THỨC TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN

I. Câu trả lời ngắn

1. **Yêu cầu:** Trả lời một câu hỏi hoặc điền thêm vào một câu cho hợp nghĩa bằng một từ, một nhóm từ, một ký hiệu, một công thức,...

Ví dụ:

(1) Người đưa ra công thức $E = M.c^2$ là: Einstein

(2) Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm: 1931

(3) $Mg + (2) HCl \rightarrow (MgCl_2 + H_2)$

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng
- Người học không thể đoán mò

3. Nhược điểm

- Thường chỉ được dùng để kiểm tra trình độ mức độ nhận biết, hiểu
- Đôi khi khó đánh giá đúng nội dung trả lời

Ví dụ:

SeaGames XXII được tổ chức tại:

Việt nam (?)

Hà nội (?)

4. Đề nghị:

- Nội dung của phần trả lời càng cô đọng càng tốt
- Nên dùng câu hỏi trực tiếp hơn là câu gián tiếp
- Chú ý về yêu cầu của đơn vị tính trong câu trả lời bằng số có thứ nguyên
- Khoảng trống dành cho các câu trả lời nên bằng nhau để tránh sự đoán mò

II. Câu hỏi đúng-sai

1. **Yêu cầu:** Chọn một trong hai phương án: Đúng – Sai, Phải – Không phải, Đồng ý – Không đồng ý.

Ví dụ:

| | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------------|
| (1) Tiền Giang là tỉnh có diện tích lớn nhất ở miền Đông Nam bộ | <input type="checkbox"/> Đúng | <input type="checkbox"/> Sai |
| (2) Có phải Newton là người đưa ra học thuyết tiến hoá? | <input type="checkbox"/> Phải | <input type="checkbox"/> Không phải |
| (3) Bạn có cho rằng tiếng Anh nên được dùng như một quốc tế ngữ? | <input type="checkbox"/> Đồng ý | <input type="checkbox"/> Không đồng ý |

2. Ưu điểm:

- Dễ xây dựng
- Có thể ra nhiều câu một lúc vì ít tốn thời gian cho mỗi câu, vì vậy khả năng bao phủ chương trình rộng hơn

3. Nhược điểm:

- Thường chỉ được dùng để kiểm tra mức độ nhận biết, hiểu
- Tỷ lệ đoán mò (đúng) cao (50%)

4. Đề nghị:

- Tránh dùng câu phủ định nhiều lần

Ví dụ:

| | | |
|---|-------------------------------|------------------------------|
| (1) Không có lý thuyết nào là không có mặt hạn chế | <input type="checkbox"/> Đúng | <input type="checkbox"/> Sai |
| (2) Không ai không biết điều cơ bản là không được say rượu lúc lái xe | <input type="checkbox"/> Đúng | <input type="checkbox"/> Sai |

- Lưu ý đến tính chặt chẽ khi dùng câu gồm hai mệnh đề có liên hệ nhân-quả

Ví dụ:

| | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| Con người muốn tồn tại được thì phải hạn chế sinh đẻ | <input type="checkbox"/> Đúng | <input type="checkbox"/> Sai |
|--|-------------------------------|------------------------------|

III. Câu hỏi tương thích

1. **Yêu cầu:** Lựa chọn sự tương đương hoặc sự phù hợp cho mỗi cặp thông tin từ bảng truy (premises) và bảng chọn (responses).

Ví dụ:

| | |
|---|--|
| Cho biết từ loại của các từ trong bảng truy sau: | |
| <u>Bảng truy:</u> (C) And (D) Dog (G) Jump (F) She (B) Quickly | <u>Bảng chọn:</u> A. Adjective B. Adverb C. Conjunction D. Noun E. Preposition F. Pronoun G. Verb |

2. **Ưu điểm:**

- Dễ xây dựng
- Có thể hạn chế sự đoán mò bằng cách tăng số lượng thông tin trong bảng chọn

3. **Nhược điểm:**

- Chỉ chủ yếu dùng để kiểm tra khả năng nhận biết
- Thông tin có tính dàn trải, không nhấn mạnh được những điều quan trọng hơn

4. **Đề nghị:**

- Lượng thông tin trong bảng chọn cần nhiều hơn lượng thông tin trong bảng truy
- Thông tin trong bảng chọn nên được xếp tự theo bảng chữ cái (cho các mẫu tự đầu tiên) hoặc thứ tự tăng dần của dãy số

IV. Câu hỏi lựa chọn đa phương án

1. **Yêu cầu:** Lựa chọn một phương án trả lời đúng hoặc đúng nhất trong số các phương án được cho sẵn.

Ví dụ:

(1) Nghiệm của phương trình $(x - 7)/4 = 5 - 2x$ là:

- a- $x = 2$
- b- $x = 3$
- c- $x = 4$
- d- $x = 5$

(2) Yếu tố nào sau đây được quan tâm nhiều nhất khi chọn nơi làm thủ đô cho một quốc gia:

- a- Khí hậu
- b- Dân số
- c- Cơ sở hạ tầng
- d- Vị trí địa lý

2. Ưu điểm:

- Có thể được sử dụng để kiểm tra các kỹ năng nhận thức bậc cao
- Tránh được yếu tố mơ hồ so với loại câu hỏi trả lời ngắn

Ví dụ:

| | |
|-----|---|
| Yêu | SeaGames XXII được tổ chức tại: <u>Việt nam</u> |
| Tốt | SeaGames XXII được tổ chức tại: a- Indonesia b- Myanmar c- Thái lan d- Việt nam |

- Tránh được nhược điểm người học chỉ biết một phát biểu là sai nhưng có thể không biết phát biểu đúng là như thế nào (so với loại câu hỏi Đúng-sai)

Ví dụ:

| | |
|-----|--|
| Yêu | Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm 1930. <input type="checkbox"/> Đúng <input type="checkbox"/> Sai |
| Tốt | Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM thành lập năm: a- 1930 b- 1931 c- 1932 d- 1933 |

- Yêu cầu lựa chọn phương án tốt nhất có thể hạn chế được khó khăn khi phải xác định một phát biểu là sai hoàn toàn.
- Với nhiều phương án lựa chọn, có thể đánh giá xu hướng người học thường sa vào những điểm yếu nào.

3. Nhược điểm:

- Khó biên soạn các câu hỏi dùng để đánh giá các kỹ năng nhận thức bậc cao.
- Vì có nhiều phương án được chọn nên khó xây dựng các câu hỏi có chất lượng cao.
- Tồn tại tỷ lệ đoán mò. Tỷ lệ này phụ thuộc vào số phương án được cho:

| Số phương án/câu | Tỷ lệ đoán mò đúng |
|------------------|--------------------|
| 3 | 33,3% |
| 4 | 25% |
| 5 | 20% |

4. Đề nghị:

- Không nên đưa ra nhiều ý khác nhau trong cùng một phương án

Ví dụ:

| | |
|-----|--|
| Yêu | Đà lạt là một thành phố: a- Rộng và đông dân cư nhất ở Việt nam b- Có khí hậu nóng và ẩm c- Du lịch và xuất khẩu nhiều rau quả d- Ở đồng bằng, thuộc vùng trung bộ |
| Tốt | Đà lạt là một thành phố: a- Đông dân cư nhất ở Việt nam b- Có khí hậu nóng c- Xuất khẩu nhiều rau quả d- Ở vùng đồng bằng |

- Tránh dùng các câu hỏi phủ định.
- Rất cẩn thận khi đưa vào phương án lựa chọn “Tất cả các câu trên đều sai” hoặc “Tất cả các câu trên đều đúng”.
- Các phương án lựa chọn nên được sắp xếp theo một trật tự nhất định để tránh sự nhầm lẫn của người học. Ví dụ nếu là các con số thì nên sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần hoặc giảm dần.

V. Câu hỏi gốc

1. **Khái niệm:** Câu hỏi gốc là dạng câu hỏi ở dạng tổng quát, có thể được lắp ghép với các nội dung cụ thể nhằm cho ra các câu hỏi TN hoàn chỉnh.

Ví dụ:

(1) Từ đồng nghĩa với là:

- a- (phương án đúng)
- b- (phương án sai)
- c- (phương án sai)
- d- (phương án sai)

(2)là một bài thơ/tác phẩm của

2. Một số dạng câu hỏi gốc:

Sau đây là một số câu hỏi gốc được phân chia theo 2 nhóm như sau (theo sau các câu hỏi trên là các phương án lựa chọn):

2.1 Hiểu biết khái niệm:

- Chọn định nghĩa tốt nhất cho khái niệm
- Chọn định nghĩa đúng cho khái niệm
- có nghĩa là:
- Khái niệm đồng nghĩa với là:
- Sự khác nhau giữa và là:
- Sự tương đồng giữa và là:
- Ví dụ của là:

2.2 Hiểu biết nguyên lý (hoặc định lý, định luật ...):

- Nguyên lý chi phối hiện tượng là:
- Nguyên lý đúng nhất để giải thích hiện tượng là:
- Nguyên nhân của hiện tượng là:
- Mối liên hệ giữa và được thể hiện trong nguyên lý:
- Ví dụ của nguyên lý là:

2.3 Hiểu biết qui trình:

- Thứ tự của công việc để giải quyết vấn đề là:
- Qui trình nào sau đây là thích hợp nhất để giải quyết vấn đề :
- Một người đưa ra qui trình sau để Qui trình này còn thiếu khâu nào sau đây:

VI. Câu hỏi trắc nghiệm liên kết

1. Giới thiệu:

1.1 **Khái niệm:** TNLK là một hệ thống các câu hỏi TNKQ dựa trên một tập hợp số liệu/dữ kiện/giả thuyết chung. Các thông tin chung này có thể ở dưới dạng bài viết, bảng biểu, đồ thị, bản đồ, hoặc tranh ảnh.

1.2 Cách xây dựng:

- Chọn một tập hợp số liệu/dữ kiện/giả thuyết chung
- Xây dựng các câu hỏi TNKQ xung quanh tập hợp thông tin trên

1.3 Mục đích: Nhằm đánh giá khả năng của người học ở các mức kỹ năng nhận thức bậc cao (áp dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá)

2. Các mục tiêu đánh giá của câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

Các câu hỏi trắc nghiệm liên kết có thể được dùng để đánh giá kỹ năng nhận thức ở nhiều mức độ. Sau đây là một số ví dụ:

2.1 *Đánh giá khả năng nhận diện thông tin*: biết chọn lọc thông tin phù hợp với công việc
Ví dụ (câu hỏi dành cho học sinh cấp 2):

Một học sinh làm rơi ở sân Trường một cây bút. Bạn này muốn viết một thông báo để dán ở bảng thông tin của Trường, với mục đích nhờ các bạn tìm lại cây bút. Hỏi bạn ấy nên chọn những điều nào dưới đây để đưa vào thông báo của mình (đánh chéo vào ô được chọn):

- a- Cây bút có vỏ màu xanh Nên Không nên
- b- Cây bút có mực viết màu đen Nên Không nên
- c- Cây bút rất đẹp Nên Không nên
- d- Cây bút là quà tặng của Mẹ nhân ngày sinh nhật Nên Không nên
- e- Cây bút rất đắt tiền Nên Không nên

2.2 *Đánh giá khả năng khái quát hoá thông tin*: Rút ra các qui luật, nhận định từ các dữ kiện

Ví dụ (dành cho học sinh cấp III):

Bảng sau đây cho biết tỷ lệ tử vong (tính trên 100.000 người da trắng) do tai nạn xe máy ở Mỹ trong hai năm 1957 và 1958.

| Độ tuổi | Nam | Nữ |
|--------------------|------|------|
| Cho tất cả độ tuổi | 32,9 | 11,1 |
| 1-4 | 10,5 | 8,0 |
| 5-14 | 10,4 | 5,4 |
| 15-19 | 54,2 | 16,4 |
| 20-24 | 76,3 | 12,7 |
| 25-44 | 35,6 | 9,1 |
| 45-64 | 33,1 | 12,9 |
| Từ 65 trở lên | 58,4 | 22,5 |

Dựa trên bảng số liệu này, hãy đánh giá các phát biểu sau đây:

Hướng dẫn:

- Chọn **Đ** nếu phát biểu là **Đúng** so với các số liệu
- Chọn **S** nếu phát biểu là **Sai** so với các số liệu
- Chọn **K** nếu phát biểu **Không có căn cứ**

| Phát biểu | Đ | S | K |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a- Tỷ lệ tử vong của nam cao hơn của nữ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b- Tai nạn xe máy là nguyên nhân chính dẫn đến tử vong đối với người trong độ tuổi 20-24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c- Đàn ông từ 65 tuổi trở lên lái xe ít cẩn thận hơn nam thanh niên trong độ tuổi 15-19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d- Tỷ lệ tử vong của đàn ông từ 65 tuổi trở lên là cao nhất | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e- Nếu tính chung cho mọi lứa tuổi thì có khoảng 11% phụ nữ chết vì tai nạn xe máy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3 *Đánh giá khả năng vận dụng*: Vận dụng lý thuyết để giải quyết/giải đáp vấn đề cụ thể.

Ví dụ: (môn Vật lý đại cương):

Một chất điểm chuyển động trên một trục x có tọa độ là: $x = 11 + 35t + 41t^2$ (m)

1- Chất điểm đang thực hiện chuyển động:

- a- thẳng đều
- b- thẳng nhanh dần đều
- c- thẳng chậm dần đều
- d- không thể xác định

2- Gia tốc của chất điểm là:

- a- 11 m/s^2
- b- 22 m/s^2
- c- 41 m/s^2
- d- 82 m/s^2

3- Vận tốc của chất điểm sau 5 giây đầu tiên là:

- a- 175 m/s
- b- 186 m/s
- c- 410 m/s
- d- 445 m/s

3. Ưu nhược điểm của câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

3.1 Ưu điểm:

- Có thể dùng các loại số liệu/thông tin khác nhau (chữ viết, đồ thị, biểu bảng,...) cho câu hỏi.
- Có thể đánh giá các kỹ năng nhận thức bậc cao.
- Bài trắc nghiệm có bố cục gắn kết hơn so với loại TNKQ thông thường.

3.2 Nhược điểm:

- Khó xây dựng hơn loại câu hỏi TNKQ thông thường.
- Đòi hỏi người ra đề biết cách sưu tập, biên tập, phối hợp các loại số liệu/thông tin

4. Một số lưu ý khi xây dựng câu hỏi trắc nghiệm liên kết:

- Chọn lọc các loại số liệu/thông tin sao cho phù hợp tốt với mục tiêu môn học.
- Chọn lọc các loại số liệu/thông tin sao cho phù hợp với khả năng nhận diện/hiểu của người học.
- Bảo đảm số liệu/thông tin là mới đối với người học.
- Phần giới thiệu số liệu/thông tin chung cần ngắn gọn nhưng súc tích, dễ hiểu.
- Các câu hỏi cần được thiết kế sao cho có thể tận dụng hết nguồn thông tin được cung cấp cả về chiều rộng lẫn chiều sâu.
- Lượng câu hỏi cần tỷ lệ với lượng thông tin cung cấp.
- Lưu ý các hướng dẫn đối với việc xây dựng các câu hỏi TNKQ nói chung

ĐẶT CÂU HỎI TRONG GIẢNG DẠY

(Biên tập từ tài liệu “Các chiến lược để dạy học có hiệu quả”

của Allan C. Ornstein và Thomas J. Lasly, II)

I. NHỮNG CÁI “KHÔNG” KHI ĐẶT CÂU HỎI

1. *Không nên đặt các câu hỏi đúng-sai hay các câu hỏi cho phép cơ hội 50% đúng và 50% sai.* Ví dụ: “Có phải Orwell viết *Animal Farm* không?”, “Ai thắng trong cuộc nội chiến?” Các kiểu câu hỏi này khuyến khích sự suy đoán, tư duy tức thì, và định hướng đúng sai, không phải tư duy khái niệm hay giải quyết vấn đề. Nếu giáo viên vô tình hỏi kiểu câu hỏi này thì họ phải hỏi ngay lập tức các câu hỏi khác như “tại sao” hay “như thế nào”.
2. *Không đặt những câu hỏi mập mờ hay không xác định.* “Các thành phố chính của nước Mỹ là gì?”. Những câu hỏi như vậy dễ nhầm lẫn và thường phải được nhắc lại hay tinh giản. Câu hỏi phải rõ ràng và phù hợp với dự định của giáo viên.
3. *Không đặt các câu hỏi suy đoán.* Các câu hỏi suy đoán có thể cũng là những câu hỏi có/không, những câu hỏi không xác định hay mơ hồ. Nên yêu cầu người học giải thích ý nghĩa và chỉ ra các mối liên hệ, chứ không đi tìm những thông tin chi tiết và vụn vặt.
4. *Không đặt các câu hỏi kép hay câu hỏi đa diện.* Ví dụ: “công thức hoá học của muối là gì?” “Khối lượng phân tử của nó là bao nhiêu?” Trước khi người học có thể trả lời câu hỏi thứ nhất, thì câu hỏi thứ hai lại được hỏi. Kết quả là người học không biết câu hỏi nào giáo viên muốn họ trả lời.
5. *Không đặt những câu hỏi gợi ý hay dẫn dắt.* Ví dụ: “Tại sao Andrew Jackson là một tổng thống vĩ đại?” Câu hỏi thực sự cần đến một quan điểm, nhưng quan điểm hay sự xét đoán đã được nhận định.
6. *Không hỏi những câu rườm rà.* Ví dụ: “Trong mối liên hệ với các yếu tố ô nhiễm và các tia nắng mặt trời, chúng ta có thể đi đến kết luận gì về mức nước trong tương lai?” “Manifest Destiny dẫn đến chủ nghĩa đế quốc và chủ nghĩa thực dân như thế nào trong khi tăng cường công nghiệp hoá đất nước?” Những câu hỏi này đa chiều, không xác định, và dài dòng. Tia tốt lời khi hỏi, sử dụng từ vựng đơn giản, không quá trang trọng hay tối nghĩa, hỏi những câu hỏi rõ ràng, đơn lẻ để tránh việc che lấp ý nghĩa trong câu hỏi của bạn và làm cho người học nhầm lẫn.
7. *Không hỏi những câu hỏi giật cục.* Ví dụ: “Còn gì nữa? Còn ai nữa?”. Những câu hỏi này không thực sự khuyến khích tư duy của người học.
8. *Không tập trung câu hỏi cho một người.* Bạn có thể giúp một người học bằng cách đặt một loạt những câu hỏi để lấy thông tin. Tuy nhiên, điều này phải được phân biệt với việc hỏi người học khá nhiều câu hỏi, đồng thời lại lãng quên những người học khác.
9. *Không gọi tên người học trước khi đặt câu hỏi.* Ngay sau khi người học biết rằng một người nào khác chịu trách nhiệm trả lời câu hỏi thì sự tập trung của họ bị giảm. Trước hết hãy đặt câu hỏi, sau đó dừng lại để người học hiểu và rồi mới gọi một ai đó trả lời.
10. *Không trả lời câu hỏi của một học viên nếu mọi học viên phải biết câu trả lời.* Hãy chuyển câu hỏi trở lại lớp và hỏi: “Ai có thể trả lời câu hỏi này?”.
11. *Không nên nhắc lại câu hỏi hay câu trả lời của học viên.* Nhắc lại sẽ tạo ra thói quen làm việc tôi và không chú ý.
12. *Không “bóc lột” những học viên giỏi hay những học viên xung phong.* Những học viên khác trong lớp sẽ không chú ý và xao nhãng hoạt động chung đang diễn ra.

II. NHỮNG ĐIỀU NÊN LÀM KHI HỎI

1. Hỏi những câu hỏi thực sự khuyến khích và không chỉ thuần túy kiểm tra trí nhớ. Một giáo viên tốt biết cách khuấy động hứng thú của người học và buộc họ phải suy nghĩ bằng các

- câu hỏi gợi tư duy. Các câu hỏi yêu cầu nhớ lại thông tin sẽ không duy trì được sự chú ý của lớp học.
2. Đặt những câu hỏi tương xứng với khả năng của người học. Các câu hỏi quá thấp hay quá cao đối với khả năng của người học sẽ làm cho họ chán hay nhầm lẫn. Nên đưa ra các câu hỏi phù hợp với mức khả năng của đa số học viên.
 3. Đặt các câu hỏi phù hợp với người học. Các câu hỏi dựa vào cuộc sống của người học là các câu hỏi phù hợp.
 4. Đặt các câu hỏi theo trình tự. Câu hỏi và câu trả lời phải được sử dụng làm nền cho các câu hỏi tiếp theo. Việc làm này đóng góp vào việc học liên tục.
 5. Đa dạng hoá độ dài và độ khó của câu hỏi. Câu hỏi phải được đa dạng hoá để cả học viên giỏi lẫn học viên yếu đều có thể tham gia trả lời. Quan sát những khác biệt về cá nhân, và giải thích câu hỏi để mọi học viên đều tham gia vào cuộc thảo luận.
 6. Đặt các câu hỏi rõ ràng và đơn giản, câu hỏi phải hiểu được dễ dàng, tránh dài dòng vắn tắt.
 7. Khuyến khích học viên đặt câu hỏi cho nhau và cho nhận xét. Việc làm này giúp cho người học trở nên tích cực hơn và hợp tác tốt hơn. Câu hỏi hay khuyến khích các câu hỏi khác, thậm chí là các câu hỏi của người học.
 8. Cho phép đủ thời gian để suy nghĩ. Dừng lại vài giây cho đến khi một số cánh tay giơ lên để tạo cho mọi học viên, đặc biệt là học viên kém, có cơ hội suy nghĩ về câu hỏi.
 9. Tiếp tục với những câu trả lời không đúng. Tận dụng thế lợi của những câu trả lời không đúng hay gần đúng. Khuyến khích người học suy nghĩ về câu trả lời.
 10. Tiếp tục với những câu trả lời đúng. Sử dụng những câu trả lời đúng để dẫn dắt câu trả lời khác. Câu trả lời đúng đôi khi cần phải chi tiết hoá và có thể được dùng để khuyến khích người học thảo luận.
 11. Gọi cả học viên xung phong và không xung phong. Một số học viên xấu hổ và cần sự động viên của giáo viên. Những học viên có xu hướng xao nhãng cần sự hỗ trợ của giáo viên để chú ý hơn đến bài học. Phân bố các câu hỏi đều trong lớp học để mọi học viên đều có thể tham gia được.
 12. Gọi những học viên không chú ý. Việc làm này sẽ chấm dứt được tình trạng có những học viên không làm bài hoặc không tham gia vào các hoạt động của lớp.
 13. Tóm tắt bài học dưới hình thức các câu hỏi, hoặc dưới hình thức một vấn đề để khuyến khích toàn lớp phải suy nghĩ.
 14. Thay đổi vị trí của bạn và di chuyển quanh lớp học để tạo ra sự tương tác với người học và hạn chế sự xao nhãng và những hiện tượng vô kỷ luật trong người học.

XÂY DỰNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

I. DẠNG CÂU HỎI TỰ LUẬN

Những câu hỏi có câu trả lời ngắn nhìn chung không đánh giá được sự đa dạng trong suy nghĩ - những suy nghĩ mang tính chủ quan hoặc tưởng tượng. Để biết được người học suy nghĩ như thế nào, tiếp cận vấn đề ra sao, viết và khai thác nhận thức ở mức độ nào, ... là những điều vượt xa yêu cầu của dạng bài có câu trả lời ngắn. Những câu hỏi dạng tự luận, đặc biệt là những câu hỏi không có câu trả lời đúng cụ thể, yêu cầu đưa ra sự đánh giá những dữ liệu, là loại câu hỏi có giá trị đáng kể. Một chuyên gia về ra đề coi dạng bài tự luận là “dạng bài kiểm tra có độ tin cậy tốt và xác thực nhất” với học viên từ trung học đến đại học và có lẽ là biện pháp tốt nhất để “đánh giá quá trình tư duy cao cấp”.

Các chuyên gia bất đồng quan điểm về vấn đề các câu hỏi tự luận nên được viết như thế nào và cụ thể đến mức nào. Ví dụ một số chuyên gia ủng hộ việc dùng những từ như “tại sao”, “như thế nào” và “dẫn đến những hậu quả gì”. Họ cho rằng những câu hỏi có những từ như vậy (mà chúng tôi gọi là câu hỏi tự luận loại 1) đòi hỏi việc nắm vững những kiến thức, khái niệm cơ bản và đòi hỏi người học phải phối hợp các vấn đề, số liệu, suy luận và chỉ ra mối quan hệ nhân - quả. Một số nhà giáo dục khác lập luận rằng những từ như “thảo luận, xem xét và giải thích” và cách dùng những loại từ này (loại câu hỏi tự luận 2) sẽ đưa lại cho học viên ít sự tự do hơn trong việc trả lời nhưng có cơ hội để hiểu suy nghĩ của họ.

Mặc dù câu hỏi tự luận loại 2 hạn chế hơn loại 1 nhưng chúng có thể dẫn đến những câu trả lời khác nhau ở một số học viên. Loại này có hiệu quả khi cần đánh giá khả năng của người học trong việc lựa chọn và sắp xếp các dữ liệu từ những nguồn khác nhau. Những chuyên gia khác thì lại ủng hộ loại câu có thêm cấu trúc hay tính chính xác thông qua việc dùng những từ như “xác định rõ, so sánh và đối lập”. Chúng tôi gọi đây là loại 3. Ngoài việc đưa thêm chỉ dẫn trong đầu bài cho người học, những từ như vậy yêu cầu người học phải lựa chọn và sắp xếp các dữ liệu cụ thể.

Về mặt hiệu quả, chúng tôi quan tâm đến mức độ tự do được đưa ra cho người học trong việc sắp xếp câu trả lời. Tất cả những loại câu hỏi tự luận nói trên đều có nhược điểm. Dạng 1 và dạng 2 cho phép “những câu trả lời mở rộng”. Chúng có thể dẫn đến những trình bày không mạch lạc, không phù hợp, sơ sài của những học viên yếu về khả năng sắp xếp ý tưởng. Loại câu hỏi 3 yêu cầu “câu trả lời tập trung”; chúng có thể dẫn đến việc ghi nhớ thông tin đơn giản (học vẹt) và một mớ hỗn độn những chi tiết.

Các câu hỏi tự luận có thể đưa đến những kết luận hiệu quả về khả năng phân tích, đánh giá, tổng hợp, suy nghĩ có logic, khả năng giải quyết các vấn đề và đưa ra giả thuyết của người học. Chúng cũng chỉ ra khả năng sắp xếp, tổ chức các ý tưởng, bảo vệ một quan điểm và sáng tạo ra những ý tưởng, phương pháp và giải pháp. Mức độ phức tạp của câu hỏi và sự tư duy đòi hỏi ở người học có thể được điều chỉnh cho phù hợp với lứa tuổi, khả năng và kinh nghiệm. Một ưu điểm của câu hỏi tự luận là dễ và ít tốn thời gian ra đề. Nhược điểm chính của dạng bài này là cần có một khối lượng thời gian đáng kể để đọc và đánh giá các câu trả lời, và tính chủ quan khi chấm điểm (độ dài và tính phức tạp của câu trả lời cũng như tiêu chuẩn cho việc trả lời có thể dẫn đến những vấn đề về độ tin cậy trong việc chấm điểm).

Một số nghiên cứu cho thấy việc chấm điểm cùng một bài ở những giáo viên khác nhau có thể dẫn đến sự đánh giá khác nhau về mức độ xuất sắc đến yếu kém. Sự khác nhau đó cho thấy những tiêu chuẩn rất khác nhau trong việc đánh giá của các giáo viên. Tồi tệ hơn nữa là một nghiên cứu đã cho thấy cùng một giáo viên chấm bài tự luận ở những thời điểm khác nhau cho điểm số khác nhau đáng kể. Người ta cũng chứng minh rằng các giáo viên cũng bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như văn phong, chất lượng của bài luận và chính tả ngay khi nhiệm vụ của họ chỉ là chấm nội dung thôi.

Một cách để tăng độ tin cậy của dạng câu hỏi tự luận là tăng số lượng câu hỏi và hạn chế độ dài của câu trả lời. Câu hỏi càng cụ thể và càng hạn chế thì giáo viên càng đỡ khó hiểu những câu trả lời và không bị ảnh hưởng bởi những cách hiểu và sự chủ quan trong việc chấm điểm. Một cách khác là giáo viên cần vạch ra một đề cương những thông tin nào cho một câu trả lời tốt. Giáo viên càng xác định rõ đáp án thì người học càng được chấm công bằng hơn. Lưu ý rằng chúng tôi nói “công bằng hơn” chứ không phải “công bằng”. Lý do cho vấn đề này rất rõ: các bài thi tự luận luôn mang tính chủ quan cố hữu và cũng bởi thực tế đó luôn có một độ không tin cậy trong việc đánh giá các câu trả lời của người học.

Một bài kiểm tra chỉ có câu trả lời dạng tự luận chỉ có thể bao quát những nội dung hạn chế bởi vì chỉ có một vài câu hỏi được trả lời trong khoảng thời gian quy định. Tuy nhiên hạn chế này được bù lại bằng thực tế là trong khi học để thi dạng bài câu tự luận, người học có xu hướng nhìn nhận những chủ đề hoặc cả khoá học ở góc độ tổng thể, và quan tâm xem xét mối quan hệ giữa các ý tưởng, khái niệm và quy luật.

Câu trả lời dạng tự luận bị ảnh hưởng bởi khả năng trả lời của người học trong việc sắp xếp những ý tưởng. Rất nhiều học viên hiểu và giải quyết được vấn đề nhưng gặp khó khăn trong

việc viết hoặc chứng tỏ họ hiểu bài trong kỳ thi kiểu này. Người học có thể bị sợ hãi và chỉ viết được những câu trả lời ngắn theo cách không mạch lạc hoặc chỉ diễn đạt được những kiến thức sơ sài. Một cách để làm giảm bớt khó khăn này là giáo viên thảo luận chi tiết cùng người học về cách làm bài tự luận. Điều đáng buồn là rất ít giáo viên dành thời gian để chỉ người học cách làm bài tự luận.

Mặt khác, có những học viên viết tốt nhưng lại không nắm vững nội dung chương trình. Khả năng viết của họ có thể che đậy việc thiếu kiến thức. Điều quan trọng là giáo viên cần biết phân biệt những ý và số liệu không đúng với những thông tin đúng. Mặc dù các câu hỏi tự luận có vẻ dễ ra nhưng việc ra đề cẩn thận là cần thiết để có thể kiểm tra trình độ nhận thức của người học, có nghĩa là cần viết được các câu hỏi có giá trị. Rất nhiều câu hỏi tự luận bị người học chuyển theo hướng chỉ đơn thuần thống kê các số liệu mà không áp dụng hoặc kết hợp các thông tin trong những tình huống cụ thể và không chứng tỏ được việc hiểu những khái niệm. Câu hỏi “Nguyên nhân của chiến tranh thế giới thứ nhất là gì?” có thể trả lời bằng cách liệt kê những nguyên nhân cụ thể mà không cần kết hợp chúng với nhau. Câu hỏi nên là như thế này thì tốt hơn “Giả sử Winston Churchill, Franklin Roosevelt và Adolph Hitle được mời nói với công chúng về nguyên nhân của đại chiến thế giới thứ 2. Mỗi người sẽ nói như thế nào? mỗi vị sẽ chọn nguyên nhân nào là quan trọng nhất? Điểm nào họ có thể đồng ý, không đồng ý?”.

Những yếu tố cần lưu ý khi quyết định xem có nên dùng dạng câu hỏi tự luận là: thời gian dành cho việc chấm bài, độ tin cậy thấp của điểm số, việc dễ dàng khi ra đề, khả năng đánh giá được trình độ nhận thức cao. Giáo viên có thể tận dụng được những ưu điểm của cả dạng câu hỏi có câu trả lời ngắn và câu hỏi dạng tự luận bằng cách ra đề kiểm tra có cả hai dạng, có thể 40-60% câu trả lời ngắn và phần còn lại là câu hỏi dạng tự luận. Sự cân bằng hai dạng bài trên được quyết định bởi cấp lớp học.

Mẫu câu hỏi ra cho những mức độ nhận thức khác nhau

1. So sánh
 - a. So sánh 2 người dưới đây để.....
 - b. Miêu tả sự giống nhau và khác nhau giữa.....
2. Phân loại
 - a. Nhóm riêng các mục sau dựa vào.....
 - b. Các từ dưới đây có đặc điểm chung là.....
3. Vạch đề cương (dàn ý)
 - a. Vạch sơ lược thứ tự các bước hạn dùng để tính.....
 - b. Thảo luận về quy luật/nguyên tắc của....
4. Tóm tắt
 - a. Đưa ra những điểm chính của.....
 - b. Phát biểu những nguyên tắc của.....
5. Tổ chức, sắp xếp
 - a. Phác họa vài nét lịch sử của.....
 - b. Xem xét sự phát triển của.....
6. Phân tích
 - a. Chỉ ra những lỗi trong đoạn văn luận chứng sau.....
 - b. Dữ liệu nào cần để.....

7. Ứng dụng
 - a. Làm rõ những phương pháp.....dùng cho mục đích.....
 - b. Đoán nguyên nhân của.....
8. Kết luận
 - a. Tại sao tác giả nói.....
 - b. Nhân vật X sẽ có xu hướng phản ứng như thế nào với.....
9. Suy luận
 - a. Đưa ra tiêu chuẩn cho.....
 - b. Dựa vào tiền đề của..... để xuất một kết luận có giá trị
10. Tổng hợp
 - a. Bạn sẽ đưa ra kết luận của câu chuyện.....như thế nào?
 - b. Đưa ra một kế hoạch cho.....
11. Chứng minh
 - a. Đưa ra lập luận cho.....
 - b. Bạn đồng ý với phương án trả lời nào sau đây? Tại sao?
12. Đánh giá
 - a. Lý do của.....là gì
 - b. Trên cơ sở những tiêu chuẩn sau..... đánh giá giá trị của.....
13. Tiên đoán
 - a. Hãy đưa ra kết quả có thể của.....
 - b. Điều gì xảy ra nếu.....? Tại sao?
14. Sáng tạo
 - a. Phát triển giả thuyết về.....
 - b. đề xuất giải pháp cho.....



II. HƯỚNG DẪN VIẾT CÂU HỎI TỰ LUẬN

Dưới đây là một số gợi ý cho việc chuẩn bị và chấm bài thi dạng tự luận:

1. Cho đầu bài cụ thể, chỉ rõ học viên phải viết cái gì. Nếu cần thiết có thể viết từ 3 đến 4 câu trong phần đầu bài để chỉ dẫn.
2. Từ ngữ trong mỗi câu hỏi càng đơn giản, rõ ràng càng tốt.
3. Cho đủ thời gian làm bài. Một nguyên tắc vàng đối với giáo viên là ước chừng khoảng thời gian mình cần để làm bài, sau đó gấp đôi hoặc 3 lần lên tùy heo lứa tuổi và khả năng của người học. Chỉ ra thời gian cho mỗi câu hỏi để người học điều chỉnh tốc độ làm bài của họ.
4. Hỏi các câu đòi hỏi sự động não đáng kể. Sử dụng những câu hỏi tập trung vào việc tổ chức sắp xếp dữ liệu, phân tích, diễn giải, lập giả thuyết hơn là chỉ viết lại số liệu.
5. Tạo điều kiện cho người học lựa chọn câu hỏi ví dụ chọn hai trong ba câu để cho những học viên nắm được cả chương trình nhưng không biết rõ một lĩnh vực kiến thức cụ thể không bị mất điểm.

6. Quy định trước lượng kiến thức yêu cầu trong mỗi câu hỏi hoặc phần câu hỏi. Đưa ra những yêu cầu này trong đầu bài và dựa vào đó để chấm điểm.
7. Giải thích cách chấm điểm trước mỗi bài kiểm tra. Giáo viên nên giải thích rõ cho người học tầm quan trọng của kiến thức, cách phát triển, tổ chức, sắp xếp các ý, ngữ pháp, dấu, chính tả, văn phong và bất kỳ yếu tố nào được cân nhắc trong việc đánh giá.
8. Giữ cách chấm điểm như nhau cho tất cả các học viên. Cố gắng che tên của học viên khi đang chấm bài để giảm đi thành kiến cho rằng giáo viên ít quan tâm đến chất lượng bài làm của học viên mà bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi ấn tượng về năng lực, thái độ và hành vi của người học.
9. Chấm từng câu hỏi cho các bài khác nhau hơn là chấm cả bài kiểm tra cùng lúc để tăng độ tin cậy trong khi chấm. Phương pháp này giúp giáo viên dễ so sánh và đánh giá những câu trả lời cho mỗi câu hỏi riêng.
10. Viết lời phê vào bài kiểm tra của học viên, chỉ ra những ưu điểm và giải thích làm thế nào để trả lời tốt hơn. Không so sánh các học viên với nhau khi đưa ra nhận xét./.

Tháng 5 năm 2009.

